



HAL
open science

Transmission de savoir-faire. Réciprocité de la relation éducative Expert-Novice

Jean-Louis Boutte

► **To cite this version:**

Jean-Louis Boutte. Transmission de savoir-faire. Réciprocité de la relation éducative Expert-Novice. L'Harmattan, 2007. hal-01443997

HAL Id: hal-01443997

<https://hal.science/hal-01443997>

Submitted on 23 Jan 2017

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.

Transmission de Savoir-Faire

Réciprocité de la relation éducative Expert-Novice

Jean-Louis BOUTTE

Transmission de Savoir-Faire

Réciprocité de la relation éducative Expert–Novice

L'Harmattan

5-7, rue de l'École-Polytechnique ; 75005 Paris

FRANCE

L'Harmattan Hongrie
Könyvesbolt
Kossuth L. u. 14-16
1053 Budapest

Espace L'Harmattan Kinshasa
Fac. des Sc. Sociales, Pol. et Adm. ;
BP243, KIN XI
Université de Kinshasa – RDC

L'Harmattan Italia
Via Degli Artisti, 15
10124 Torino
ITALIE

L'Harmattan Burkina Faso
1200 logements villa 96
12B2260
Ouagadougou 12

Remerciements

Je profite de l'occasion qui m'est offerte pour exprimer ici sincèrement toute ma reconnaissance aux personnes qui, de près ou de loin, quelques fois sans s'en rendre compte, ont contribué à l'élaboration de ce travail. En tout premier lieu, Yvan Abernot qui m'a accompagné, guidé et encouragé sans jamais s'imposer. La pertinence de ses remarques, de ses questions, l'intérêt qu'il a su manifester tout au long de ce périple a entretenu chez moi la motivation nécessaire, parfois vacillante. Je tiens aussi à remercier vivement Jeanne Mallet et Bernard Donnadiou qui ont assumé ce rôle d'encadrement pour des travaux précédents. Plus largement, je tiens aussi à remercier l'équipe d'Enseignants-Chercheurs des Sciences de l'Education de Lambesc, ils sont trop nombreux pour les citer tous. Ma reconnaissance leur est acquise. Je veux aussi remercier d'autres personnes, des proches et des amis qui se reconnaîtront, pour leur aide « technique et logistique », pour leurs réflexions constructives et leurs encouragements constants tout au long de ce travail. Enfin, je voudrais garder une pensée particulière pour Béatrice, celle qui m'accompagne, celle qui a vécu au quotidien les enthousiasmes et les doutes. Je souhaite ici lui exprimer toute ma gratitude pour son soutien précieux, la réelle écoute dont elle a su faire preuve et en même temps, la distance nécessaire qu'elle a su garder pour se préserver, me préserver, nous préserver. Je souhaite l'associer à ce travail, il est de fait devenu aussi le sien.

A mon père.

Sommaire

1	LE CHAMP DE LA RECHERCHE	15
1.1	QUELQUES REFLEXIONS GENERALES PREALABLES	15
1.2	UN DETOUR PAR QUELQUES EXEMPLES	15
1.2.1	UNE TRANSMISSION DE SAVOIR-FAIRE BIEN « NATURELLE »	15
1.2.2	QU'EN EST-IL DE L'HOMME ?	16
1.2.3	QUELQUES EXEMPLES CONTEMPORAINS	17
1.2.4	QUELQUES EXEMPLES CELEBRES	18
1.2.5	UN EXEMPLE EMBLEMATIQUE	21
1.2.6	UN RECENTRAGE SUR UN CADRE PROFESSIONNEL	22
1.2.7	LE COMPAGNONNAGE	23
1.3	L'ENTREPRISE, CHAMP DE RECHERCHE EN SCIENCES DE L'EDUCATION	26
1.4	LE MONDE DE L'ENTREPRISE, UN CONTEXTE EVOLUTIF	27
1.4.1	L'ENTREPRISE : UNE EVOLUTION HISTORIQUE	28
1.4.2	LA FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE EN EVOLUTION PERMANENTE	33
1.4.3	UNE SYNTHESE HISTORIQUE	40
1.4.4	L'ENTREPRISE AUJOURD'HUI	41
1.4.5	UNE NOUVELLE TENDANCE : « L'ENTREPRISE APPRENANTE »	46
1.5	OBJET DE LA RECHERCHE	51
2	PROBLÉMATIQUE THÉORIQUE	53
2.1	PREALABLES	53
2.2	APPROCHE EPISTEMOLOGIQUE	53
2.3	PROBLEMATISATION	57
2.3.1	LA RELATION DUELLE : UN SYSTEME COMPLEXE	59
2.3.2	LE PROFESSIONNEL EXPERIMENTE	69
2.3.3	L'EXPERIENCE COMME UNE EPREUVE	70
2.3.4	L'EXPERIENCE COMME RESULTAT DES MISES A L'EPREUVE	71
2.3.5	L'EXPERIENCE SOURCE D'APPRENTISSAGE	73
2.4	LE SAVOIR-FAIRE DU PROFESSIONNEL EXPERIMENTE	79
2.4.1	LE SAVOIR-FAIRE EST UN SAVOIR	80
2.4.2	LA CONNAISSANCE SOUS L'ANGLE DES SCIENCES COGNITIVES	85
2.5	LE SUCCESSEUR APPRENANT	130
2.5.1	LE SAVOIR-FAIRE DU SUCCESSEUR	131
2.5.2	LE SUCCESSEUR EN SITUATION D'APPRENTISSAGE	133
2.5.3	L'APPRENTISSAGE SOUS L'HYPOTHESE SOCIOCOGNITIVE	139
2.5.4	LA QUESTION DE LA MOTIVATION A APPRENDRE	146

2.6	LA RELATION PROFESSIONNEL EXPERIMENTE-SUCESSEUR	153
2.6.1	LA RELATION PROFESSIONNEL EXPERIMENTE–SUCESSEUR COMME UN SYSTEME COMPLEXE	154
2.6.2	LE SYSTEME RELATION-SAVOIR	155
2.6.3	UNE RELATION EDUCATIVE	156
2.6.4	COMMENT RENDRE COMPTE DE LA « RELATION-SAVOIR » ?	175
2.7	HYPOTHESE	189
2.7.1	UNE SYNTHESE DE NOTRE PROBLEMATIQUE	189
2.7.2	FORMULATION DE L’HYPOTHESE	190
3	MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	193
3.1	REFLEXIONS EPISTEMOLOGIQUES PREALABLES	193
3.2	PRESENTATION SYNTHETIQUE DE LA METHODE	195
3.2.1	RAPPEL DU DISPOSITIF	195
3.2.2	PRESENTATION SYNTHETIQUE DU DISPOSITIF	196
3.2.3	DYADES ET TERRAINS DE RECHERCHE	196
3.2.4	LA GRILLE D’ANALYSE DES OBSERVATIONS FILMEES (SEQUENCES)	197
3.2.5	L’ANALYSE DE CONTENU DES ENTRETIENS (E1, E2, E3)	197
3.3	RECUEIL DES DONNEES	201
3.3.1	UNE PRECISION : DES SURPRISES !	201
3.3.2	ANALYSE MOYENNE DES DONNEES	203
3.3.3	UNE TENDANCE GENERALE	203
3.4	UNE SYNTHESE	223
4	CONCLUSION GÉNÉRALE	225
4.1	RAPPEL DU CONTENU DE LA THESE	225
4.2	NOS INTERPRETATIONS	227
4.3	DES REFLEXIONS POUR L’ACTION	230
4.4	UN COMPAGNONNAGE OU UNE RELATION « MAITRE-DISCIPLE » ?	232
4.5	DES PROLONGEMENTS POSSIBLES	234
4.5.1	UN MOMENT CLE DE CHANGEMENT DE LA RELATION	234
4.5.2	L’EVALUATION DANS LA RELATION DE TRANSMISSION DE SAVOIR-FAIRE	234
4.5.3	QUE DEVIENT LE SAVOIR-FAIRE ?	235
5	BIBLIOGRAPHIE	237

Préface d'Yvan Abernot

Ce livre est issu d'une thèse dont j'ai eu l'honneur d'accompagner l'auteur. L'honneur et le plaisir. D'autres thèmes m'ont intéressé dans ma carrière universitaire, d'autres apprentis chercheurs aussi. Pourtant, deux aspects mêlés font de cette coopération une expérience très investie.

Premièrement, la question du libre arbitre dans les choix de vie qui s'offrent à nous, notamment celui qui concerne la voie professionnelle (mais sans doute aussi ceux qui concernent la vie sentimentale, les priorités éthiques, les engagements, etc.) et qui dépendent des « pères ». Qu'ils soient biologiques, pédagogiques, spirituels... nous sommes sans doute fort déterminés par l'inscription dans une réaction au désir d'un autre, d'un majeur, d'un représentant de lois. Réaction qui peut être conforme ou opposée, mais dans tous les cas déterminante. Combien de décisions cruciales sont consciemment ou non, des manières de suivre ou de quitter l'ordre lointain ou pressant mais toujours prégnant d'un obligé. Après l'adolescence, lors de quelques étapes de la vie et de manière plus récurrente dans un après en quête de sens, l'obligé se demande encore ce qu'il doit et ce qu'il doit en penser de cette pression.

Deuxièmement, comme il arrive assez vite que le produit se fasse reproducteur et la position libertaire étant intenable en responsabilité, l'ancien soumis (consentant ou non) se retrouve... directeur de thèse ! Heureusement, de nombreux et très importants éléments techniques et académiques nous ont occupé suffisamment pour ne pas avoir à travailler cette méta-question avant ou pendant la réalisation d'une recherche dont le thème est, précisément, la relation de « transmission-apprentissage » !

Jean-Louis BOUTTE a travaillé en entreprise plusieurs dizaines d'années ! Il y a acquis une compétence certaine tant dans le domaine technique que dans celui de "la culture maison" dont ces derniers temps, les spécialistes du management comme ceux des sciences de l'éducation, se préoccupent attentivement. Son travail porte donc sur ces deux aspects de la mission de communication des savoirs. Pour quelqu'un qui n'apprécie guère les jeux de mots soi-disant significatifs, je dois quand même céder à celui de « transmission », car cette tentative de montrer, mais aussi de faire sentir, souligner les enjeux, débusquer les risques, partager les joies, etc. est bien une mission chargée de transfert qui prend le risque de mêler le sens pédagogique et le sens psychanalytique, sans les confondre.

Croire qu'il est possible de concilier le transitif et l'intransitif du verbe apprendre tient bien de l'illusion de la passation de schème comme de celle d'un témoin dans un relais athlétique. Il n'est pas exactement analogique de céder son bureau et de permettre au « successeur » de s'accaparer le savoir-faire, voire le savoir être de « l'expert ». Au passage, notons que les termes

retenus (après de longues discussions) sont pour l'un assez neutre (axe du temps pour successeur) et assez prudent pour le deuxième (niveau de compétence : expert) qui ne disent rien de l'intention d'entrer en relation de partage. C'est pourtant de cette coexistence dont personne ne dit si elle n'est qu'institutionnellement acceptée ou affectivement investie que J. L. BOUTTE traite. Plus précisément, du fait qu'elle évolue !

Il ne peut échapper à personne que l'entreprise tient de la conviction, de la croyance, voire de la dialectique du don et de l'échange pour faire allusion à M. MAUSS. Mais l'auteur va plus loin car il propose de montrer le gain respectif des partenaires. On comprend bien que l'hypothèse de réciprocité dont il est question (à partir de la thèse de J. M. LABELLE) ne correspond pas à un échange où chacun apprendrait de l'autre quelque chose de même nature. En admettant que « l'expert » facilite l'acquisition d'un savoir-faire, ce n'est pas d'un apport du même ordre que l'expert peut espérer bénéficier. J. L. BOUTTE montre que les propos changent de teneur au fur et à mesure des séances. Ce qui se joue là n'est pas un apprentissage mais l'avènement d'un sens ; le sens d'une vie de travail au cours des longues années où l'aliénation et l'exclusivité de la motivation extrinsèque guettaient. Il faut parler de pérennité, d'héritage... c'est *Regain* de Giono puis Pagnol.

Une fois appréciée la part importante de didactique professionnelle dont ce travail est porteur, il faut également y admirer la part de questionnement sur ce que le sortant gagne d'autre. A variété de sortants, variété d'entrants dans la place et il n'est pas besoin de compter les situations contre démonstratives pour savoir l'importance fondatrice d'un temps de passage commun. Plus souvent qu'il n'y paraît peut-être, plus tard aussi, le recevant trouve dans l'attention et l'investissement de celui qui doit l'aider (délicatement) quelqu'un qu'il cherchait depuis longtemps, comme un modèle à revivre, à vivre ou à envisager. Et jusqu'à la frustration engendrée par l'impossibilité de rendre, tout est profond dans le regard de celui qui donne, car il initie le débiteur à la générosité.

Les Compagnons du Tour de France apprennent des techniques mais surtout, ils apprennent (ce n'est pas le même sens du mot) que d'autres leur font confiance, croient en eux, s'appuient sur eux pour advenir et faire advenir. Rare trait de conscience existentielle dépassant les familles biologiques et fondant le récipiendaire en humanité.

Yvan ABERNOT

Introduction

Cet ouvrage résulte d'une recherche menée sur quatre ans dans le cadre d'un cursus doctoral¹. Il convient donc de le positionner dans cette dynamique pour en saisir le sens au moment où il est produit. En clair, pour reprendre un conseil de Jean-Jacques Bonniol, il est bon de faire état de son référentiel, « dire d'où l'on parle ». Dès lors, deux difficultés apparaissent : positionner dans cette histoire le curseur du début et celui de la fin. Ne pas être réducteur pour préserver le sens, ne pas s'éterniser pour conserver l'attention du lecteur. C'est avec cette prudence que je tente ici une exploration explicative de mon parcours, en évitant de tomber dans ce qui pourrait être très prosaïquement mon « histoire de vie ». Précisons tout d'abord que ma formation initiale et ma première expérience professionnelle sont fortement teintées de « sciences dures » et de technique. Une première bifurcation m'oriente vers l'organisation d'actions de formation, dans le cadre de la Formation Professionnelle Continue financée par les entreprises. Ces actions ont une première connotation « techniques industrielles », puis petit à petit elles s'orientent vers d'autres domaines, plus relationnels ou méthodologiques. Une nouvelle bifurcation se profile alors, me proposant une orientation vers le métier de consultant. C'est dans ce « passage » qu'il m'apparaît nécessaire de recourir à un cursus universitaire. Les Sciences de l'Éducation m'accueillent en 1996 pour préparer un DESS Responsable de Formation. Dans le même temps, une entreprise industrielle régionale me demande de réfléchir à une manière de « conserver le Savoir-Faire » d'Anciens fortement expérimentés, atteints par la limite d'âge – 57 ans – prévue dans un plan social. Et c'est ainsi que tout commence !

Le sujet est attractif, il devient le thème de mon mémoire de DESS RF et parallèlement une action concrète, professionnelle. Le DESS validé, deux sentiments se mêlent : celui d'avoir participé à une réalisation enthousiasmante qui me renvoie à ma propre expérience, et celui de n'avoir pas épuisé la question pourtant si engageante. Avec un deuxième, un troisième, puis un quatrième projet sur un thème voisin, la poursuite du cursus aux Sciences de l'Éducation m'apparaît évidente. Le mémoire de DEA est une tentative de compléter le DESS, il pose aussi les prémisses de la Thèse. La rencontre d'Yvan Abernot déclenche la décision de l'engagement ; du DEA au Doctorat il n'y a qu'un (grand) pas, franchi avec l'accompagnement d'Yvan Abernot. Bien entendu le questionnement a évolué. Après m'être intéressé aux « solutions existantes » de capitalisation ou de transmission de savoir-faire, thème du

¹ Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation, soutenue le 11 février 2005, (Boutte, 2005).

DESS, et quelques errements plus tard, j'oriente mon regard vers ce qui se passe dans cette relation *andragogique* entre un professionnel expérimenté et un professionnel débutant, moins ou pas du tout expérimenté, dans le contexte de la grande entreprise. Il y aurait beaucoup à dire sur les motifs pour lesquels je poursuis cette quête, ce voyage pas si tranquille. Sans vouloir faire de ce travail une psychanalyse sauvage qui chercherait à mettre en évidence des résonances plus profondes, des motifs plus intimes, il m'apparaît clairement que ce questionnement ne peut pas se réduire à un exercice de style répondant à un cahier des charges de l'Institution Universitaire. Le thème est certes le même, c'est lui qui m'attire et me pousse depuis 1996, pour autant, le changement de posture, de questions, d'approche, de modèles fait de ce voyage une nouvelle aventure.

L'approche retenue consiste dans un premier temps à décrire le contexte dans lequel s'inscrit cette situation de transmission que je souhaite observer et ce qui la justifie. Soumises à des contraintes fréquentes et profondes de leur environnement, les entreprises sont en évolution accélérée ; en même temps, certains modèles semblent résister, perdurer. De nouvelles idées fleurissent et proposent des approches innovantes, une mise en lien systématique, une transversalité et une ouverture permanentes, une plasticité nécessaire, voire vitale. La démographie des grandes entreprises et le rythme des changements mettent en exergue la nécessité de favoriser l'échange et le partage du savoir, bousculant dans le même temps l'idéologie ambiante faite de rationalisme et de jeunisme. On redécouvre alors des gisements de savoirs tacites, oubliés et l'intérêt de favoriser ce que les Compagnons du Devoir et les artisans n'ont jamais abandonné : le Compagnonnage. D'où la question « que se passe-t-il dans cette situation de transmission de savoir-faire » lorsqu'elle est mise en œuvre ? Dans un deuxième temps, il s'agit de proposer une construction théorique, une problématisation qui permette de décrire cette situation, faisant appel aux modèles issus de la systémique, de la psychologie cognitive, de la psychomotricité, de la psychopédagogie, de la sociologie, de l'ethnologie et de la psychanalyse. Cette construction me conduit à poser l'hypothèse de la réciprocité de la relation entre les deux protagonistes de la transmission de savoir-faire. Enfin, l'approche méthodologique rend compte du dispositif élaboré pour mettre à l'épreuve mon hypothèse, le recueil des données des situations observées, la formulation de variables et l'interprétation des résultats. La tentative de description de cette relation fait apparaître les évolutions observables dans le cours même de cette relation, tant du point de vue de la relation éducative que des représentations des acteurs. Ces changements de représentation, montrent l'apprentissage chez l'un et l'autre des protagonistes, elles montrent aussi les changements de positions symboliques Père/Fils.

Décrire pour comprendre, comprendre pour agir, et finalement pour agir autrement, la vocation résolument descriptive de cette recherche n'exclut pas de proposer des pistes de réflexion pour des recherches complémentaires et pour l'action. C'est ainsi que sont proposées les conclusions formulées dans ce travail. La linéarité du texte qu'impose la recherche de formalisation et d'intelligibilité ne peut rendre compte des allers-retours, des doutes, du « fatras » pour le dire comme Latour, bref du processus de recherche. Tout au plus, je peux tenter ici de rendre compte de quelques-uns de ces aspects les plus pertinents. Je peux par exemple témoigner des difficultés rencontrées pour obtenir des terrains de recherches et des situations observables. Si les départs massifs de la « génération baby-boom » occasionnant des pertes d'expérience concernent effectivement la plupart des grandes entreprises, celles-ci semblent tout à la fois être conscientes de cette situation et manifester une certaine réticence ou pudeur à recevoir un observateur extérieur. C'est du moins l'impression que m'ont laissée les multiples contacts que j'ai tenté de provoquer. Je ne parlerai pas des entreprises qui, voyant là l'occasion de « s'offrir » un consultant-étudiant, m'ont proposé de profiter d'observations possibles pour œuvrer à la mise en place d'un projet concret... et gratuit ! Le mérite est d'autant plus grand pour celles, pas si nombreuses, qui ont accepté de jouer le jeu. Puisque j'en suis à évoquer les souvenirs du voyage que je qualifiais précédemment de « pas si tranquille », la métaphore du navigateur solitaire est d'autant plus facile. Comment rendre compte des différentes péripéties, des coups de vents, des déferlantes, des calmes plats. Outre la difficulté de concrétiser la faisabilité des observations sur plusieurs terrains différents, les alternances espoirs-déceptions au fil des réponses à mes sollicitations, il faudrait pouvoir relater les petits soucis divers et variés qui ont émaillé ce voyage : les petites tracasseries administratives liées aux autorisations d'accès, aux badges et autres « autorisations de prise de vue » pendant le plan « vigie pirate », les rendez-vous reportés pour cause d'inondation (décembre 2003), de tempête de neige (janvier 2004), de formation ou de réunions, de mutations précipitées et « imprévues » des participants annulant de fait les observations en cours, les ratés de la technique lors des retranscriptions des enregistrements audio et vidéo, les longues soirées d'hiver dans une vieille maison d'Ardèche mal (ou pas) chauffée... Il faudrait aussi relater les multiples tentatives d'analyse de contenu partiellement réussies, les réajustements successifs qui provoquent chaque fois qu'ils s'avèrent indispensables des remises en cause profondes, des états d'âmes fluctuants. Il aurait été judicieux à ce propos de comptabiliser les ramettes de papier consommées au fur et à mesure, indice révélateur me semble-t-il de ce processus. De la même manière, il aurait été intéressant de noter les diverses réactions des responsables des entreprises concernées et de celles des protagonistes, désireux en cours d'analyse de « retours » sur ces observations. Enfin, il serait aussi intéressant de

parler des régulations intermédiaires avec Yvan Abernot, de la relation évoluant au fil de la construction.

Depuis, les retours auprès de ces entreprises ont été faits. Si les débats, colloques, séminaires, autour de cette question se font plus nombreux, à ma connaissance, peu d'actions concrètes en ce sens sont repérables du côté des entreprises en regard de l'ampleur du phénomène. Du côté de l'Université en revanche, je note quelques changements majeurs, pour moi tout au moins ! Cette recherche a abouti à une thèse de doctorat soutenue et validée. L'épreuve que j'attendais et que je redoutais tout à la fois, l'exposition de mon récit de voyage au regard des autres, à ceux qui ont l'expérience de ces périple, ces « vieux routards » de la recherche, a été finalement d'une incroyable richesse. Ce « rite de passage » a confirmé l'intérêt du voyage accompli, il a aussi esquissé le sens des prochains périple, de nouvelles pistes à explorer, pour moi et pour d'autres. Les réflexions, les commentaires, les questions, les critiques qui se sont manifestés m'ont apporté plus de matière encore. Tout le mérite en revient aux membres du jury, Yvan ABERNOT, Marguerite ALTET, Claude BASTIEN, Jean-Marie LABELLE, Jeanne MALLET, Roger PHAN TAN LUU. Il est des moments heureux où le navigateur solitaire, sorti de la tourmente, distingue enfin des sémaphores rassurants qui lui donnent le sens pour rentrer à bon port ! Il s'agit aussi de faire quelque chose de ce travail, lui donner un nouveau sens, échafauder une nouvelle perspective. Mais avant tout, il s'agit désormais de « rendre » à ma manière tout ce que ce périple et ceux qui l'ont jalonné m'ont « donné » sans compter.

1 Le champ de la recherche

1.1 Quelques réflexions générales préalables

Il est coutumier de dire que l'expérience d'un individu ne profite qu'à celui qui l'a vécue, qu'elle est une lanterne n'éclairant que le chemin parcouru, et en ce sens, qu'elle n'est donc pas transmissible. Bref, il ne se transmet rien!² Parallèlement, chacun d'entre nous est capable de citer une ou plusieurs personnes qui dans un domaine précis, professionnel ou pas, a ou ont été des références fortes, des modèles, des mentors, des tuteurs, des initiateurs, voire des maîtres, sans être nécessairement des Enseignants, des Educateurs, des Formateurs. Pour tenter d'éclaircir ce paradoxe qui nous questionne, il nous semble utile dans un premier temps d'élargir notre réflexion, pour mieux la resserrer ensuite. Nous illustrons notre propos par quelques exemples.

1.2 Un détour par quelques exemples

1.2.1 Une transmission de savoir-faire bien « naturelle »

Depuis les travaux de Darwin, on sait que l'évolution des espèces résulte d'une lente suite d'adaptations et de sélections. L'homme moderne est ainsi le descendant d'une des trois grandes espèces d'hominidés, elles-mêmes ont leur origine commune dans une espèce proche des grands singes (Coppens et Picq, 2001a et b). Puisqu'il y a proximité, certains disent même cousinage, l'observation des comportements de grands singes comme le Bonobo, le Chimpanzé, le Gorille montre des similitudes frappantes avec les comportements humains. C'est sans doute ce qui justifie le fait que les psychologues, les ethnologues, les sociologues s'intéressent aux travaux des éthologues (Wallon, 1970). On constate que le cousinage génétique (plus de 98% de la chaîne ADN) se traduit aussi par des comportements surprenants. Ces animaux sont capables d'apprentissage, de résolution de problèmes, d'utilisation d'outils, de mémorisation de ces comportements. Enfin, ces espèces vivent en société, et en cela elles nous renvoient encore à notre propre existence. En effet, les nouveaux comportements développés par un individu dans une situation naturelle ou provoquée par l'homme, sont rapidement diffusés horizontalement, au reste de la communauté dont est issu l'individu et verticalement, de manière transgénérationnelle.

² Ceci questionne le titre même de cet ouvrage, aspect débattu avec M. Altet et J.M. Labelle. La transmission de savoir-faire est ici entendue au sens commun, ainsi appelée dans le monde du travail et de l'entreprise. Il est d'ailleurs possible de rencontrer aussi l'expression « Transfert de compétence ».

Pour exemple, Varela et Maturana (1994) rapportent les études faites sur une colonie de macaques résidant sur une île japonaise. De nouveaux comportements observés chez une femelle : elle lave la pomme de terre avant de la manger, elle jette les grains de blé avec le sable dans l'eau puis ramasse les grains de blé flottant, sont ensuite observés dans la colonie. Les auteurs parlent ainsi de comportements culturels, de « patterns comportementaux acquis ontogénétiquement dans la dynamique communicative d'un environnement social et qui présentent une stabilité d'une génération à l'autre » (Varela et Maturana, 1994, p. 195). Ainsi observe-t-on chez les animaux, et en particulier chez ceux qui nous sont les plus proches quelque chose que l'on pourrait appeler « une transmission d'un savoir-faire ». Quittons maintenant nos cousins les grands singes pour nous recentrer sur l'homme.

1.2.2 Qu'en est-il de l'Homme ?

Notre histoire est marquée par une succession d'adaptations que l'humanité a capitalisées. Comme pour les autres espèces, les développements successifs se sont largement diffusés horizontalement et verticalement, avant que l'homme n'institutionnalise, ne professionnalise cette action de transmission. Si le singe sait utiliser des outils pour parvenir à ses fins (ou à ses faims), une des caractéristiques qui nous différencie, est que nous transformons l'outil, nous le créons, nous le façonnons, nous l'adaptions à l'utilisation que nous prévoyons (Wallon, 1970). Il semble que cette caractéristique est avérée depuis plus de 2 millions d'années (Coppens et Picq, 2001a et b) ; Homo Habilis utilisait des outils taillés pour la percussion dure, et toutes ces inventions se diffusaient déjà avec sans doute des modes de communication primitifs. Les paléontologues reconnaissent chez Homo Sapiens, il y a 100 000 ans, la capacité de transmettre ses inventions, et parlent de « culture ». Plus tard du langage articulé a permis à l'Homme une diffusion plus large et plus complexe. Avec de solides connaissances en paléontologie, un peu d'imagination, beaucoup d'humour et de talent, nous pourrions comme Roy Lewis écrire une histoire romanesque, une fiction préhistorique, décrivant les péripéties d'une famille d'Homo Erectus. En effet, le roman de Lewis³ donne à penser les premiers pas de l'humanité vers la découverte, la connaissance, la civilisation. Certes, nous n'avons pas ce talent de romancier, mais nous pensons percevoir dans cette fiction préhistorique que l'humanité, depuis ses tout premiers pas, construit de nouvelles connaissances et les diffuse, les partage. Deforge (1991) confirme que l'homme s'est distingué de son cousin le singe par une capacité d'« invention », comportant « une réflexion sur » ; puis par un partage des activités décrit comme « une lente évolution spiralée vers la formalisation » depuis la production de silex (Deforge, 1991, p. 203), enfin par l'émergence d'un langage articulé et d'un mode d'expression graphique. Dans le roman de Roy Lewis, Edouard, le père,

³ R. Lewis, 1994 : *Pourquoi j'ai mangé mon père*, Paris, Actes Sud.

est à la fois le chef de la horde et le génial inventeur, opposé à Vania l'oncle réactionnaire, ennemi du progrès. Edouard, le père, se charge aussi d'enseigner aux membres de sa horde les connaissances issues de ses découvertes. La plupart des civilisations ont cultivé ce modèle patriarcal, dans lequel les Anciens font office de sages respectés de tous. Ce modèle est d'ailleurs encore très visible de nos jours. On le voit, l'acte de transmettre, de diffuser, de partager les connaissances s'inscrit dans l'histoire de l'humanité, cette pratique est même consubstantielle du développement et de l'évolution de l'homme. Les différentes civilisations ont donné à la fonction d'éducation des statuts différents. Chez les Grecs par exemple l'esclave était chargé de l'éducation des enfants. Au moyen âge, c'est l'Eglise qui maîtrisait, voire qui monopolisait, cette fonction sociale. De nos jours l'éducation est une fonction prépondérante, une préoccupation nationale, un métier, un art diraient certains. L'Education est aussi un champ disciplinaire universitaire. Il semble donc que toute action de formation aujourd'hui formalisée, professionnalisée, instrumentalisée ait comme racine une pratique somme toute bien « naturelle ». Certains auteurs⁴ vont même jusqu'à dire que cette version scolaire de transmission, formalisée, doit apprendre de cette activité ordinaire qui s'exerce naturellement sur tant de champs, tant de compétences langagières, sociales et normatives. Poursuivons notre exploration d'exemples communs et tentons de repérer cette transmission si « naturelle » dans notre vie sociale contemporaine.

1.2.3 Quelques exemples contemporains

Une équipe de football est composée de onze joueurs (cinq de plus forment le corps des remplaçants) chacun possédant ses propres qualités, ses performances physiques et techniques. Les onze joueurs n'ont pas tous les mêmes aptitudes ni les mêmes rôles. La réussite de l'équipe ne tient pas exclusivement à l'addition des performances individuelles judicieusement organisées, mais aussi et surtout à une sorte de performance collective liée à une osmose, à une alchimie que tous les entraîneurs s'évertuent à créer ou à développer. Or il est intéressant de noter que la quasi-totalité des entraîneurs d'équipes de football évoluant en Ligue 1 (anciennement 1^{re} division) du championnat de France et d'ailleurs, sont eux-mêmes d'anciens joueurs de 1^{re} division, voire d'anciens internationaux. Au-delà de leur diplôme d'entraîneur, indispensable pour assurer cette fonction, leur expérience reconnue de joueur leur donne une crédibilité nécessaire, elle leur permet aussi une réelle transmission de savoir-faire. Notons que les sélectionneurs des équipes dites d'élite essaient d'allier des « cadres », joueurs expérimentés, et des nouveaux joueurs, de jeunes pousses prometteuses. Les premiers sont chargés de canaliser la fougue, le tempérament, l'inexpérience des seconds, et d'apporter à l'équipe l'expérience du haut niveau, la

⁴ Akrich et Bouiller, « Le mode d'emploi : genèse, forme et usage » in Chevallier, 1991, pp. 113-131.

sérénité nécessaire lors des grands rendez-vous. Les seconds quant à eux apportent leur fraîcheur, leur enthousiasme et bousculent, remettent en question les acquis des premiers. De la même manière, mais dans un autre registre un big band de jazz ou un orchestre symphonique ne peut se résumer à l'addition des qualités intrinsèques de chaque musicien. L'émotion transmise et provoquée chez les mélomanes tient aussi et surtout à l'harmonie, la complicité diront certains, bref l'alchimie construite dans l'orchestre (Malson, 1988). Certains mélomanes sont capables de raconter avec une forte émotion des concerts mythiques, des moments « magiques » liés à des rencontres particulières et une alchimie indescriptible, imprévisible et inoubliable.

Or quel jeune footballeur ne serait pas enthousiaste à l'idée de jouer avec Zinedine Zidane par exemple ?⁵ Quel jeune musicien de jazz ne serait pas ému à l'idée de rencontrer, ou mieux encore de jouer avec Max Roach, Wynton Marsalis, Michel Camillo, Claude Bolling ou d'autres encore ? Par ailleurs, il n'est pas rare de voir à l'entraînement un *avant-centre* s'essayer au poste de *gardien de but* (et inversement), il n'est pas rare de constater que le saxophoniste hors concert, quelques fois même en concert, s'essaye au piano ou à la batterie avec une virtuosité surprenante. Un jeune footballeur issu de tel Centre de formation (C.F.A.), un jeune musicien issu de tel Conservatoire, portent avec eux beaucoup plus qu'une réputation. Ils sont marqués par ce parcours, par cette aventure formatrice, cette construction collective. L'individu au sein d'un collectif apprend, il construit des connaissances qui ne lui sont pas forcément requises, mais résultantes de son appartenance au groupe social considéré, aux relations dans la quelle « il se transmet quelque chose ».

1.2.4 Quelques exemples célèbres

Poussons un peu plus loin encore notre détour pour illustrer plus précisément encore notre pensée, plusieurs exemples célèbres nous confortent dans notre intuition. En effet, d'illustres personnages dans divers domaines techniques, scientifiques, artistiques... sont souvent évoqués comme si leur talent était apparu spontanément. Or on le sait, il n'y a pas de génération spontanée. Lorsque l'un d'entre eux se raconte, raconte son histoire, son parcours ou lorsqu'un biographe se charge de relater l'histoire de vie de ce personnage, apparaît alors la référence à une ou plusieurs personnes non moins illustres, dont il se réclame l'élève, l'émule, le disciple, l'héritier. Pour notre part nous avons eu la chance d'assister à une *master class* animée par Max Roach, l'un des plus grands batteurs de jazz, l'un des derniers survivants de l'époque Be-

⁵ Nous utilisons l'exemple célèbre d'un des plus grands joueurs de football du monde. Le lecteur plus sensible aux vertues du Hand Ball prendra l'exemple de Jackson Richardson, un des plus grands joueurs de sa génération, au palmarès éblouissant et malheureusement pour les amateurs, en fin de carrière, tout comme Zinedine Zidane.

bop. A plus de 75 ans, il conseille et fait profiter de son expérience les musiciens ou mélomanes présents, plus ou moins jeunes d'ailleurs. Il raconte sa longue et riche carrière professionnelle, qui l'a conduit à jouer avec de très grands musiciens comme Charlie Parker ou Dizzy Gillespie entre autres. Il précise aussi que sa carrière a débuté à l'âge de dix-huit ans avec celui qu'il appelle « *Mister Duke Ellington* » signifiant l'admiration et le respect qu'il lui voue. Nous notons que Duke Ellington est aussi objet d'admiration de bien d'autres musiciens célèbres, Claude Bolling par exemple le reconnaît comme son « maître ». Pour poursuivre dans le même registre, comment ignorer le vibrant hommage de Dee Dee Bridgewater, célèbre chanteuse de Jazz, à Ella Fitzgerald, qu'il est sans doute inutile de présenter. Nous notons au passage le rapport filial qu'elle revendique des grandes voix du Jazz :

« Ella Fitzgerald, along with other great ladies we've lost, like Billie Holiday, Sarah Vaughan, Carmen McCrae, was a pioneer of vocal jazz. It is because of their individual and collective efforts that singers such as myself can exist today. They paved the way. However, in my opinion, it is Ella who left the most indelible mark. ⁶ »

Quittons pour un moment le sport et la musique et cherchons ailleurs d'autres exemples significatifs, dans un autre champ plus proche de nos préoccupations universitaires. Nous nous souvenons d'une conférence d'Edgar Morin en 1999, au Département des Sciences de l'Éducation à Lambesc, qui a réuni tous les Professeurs des Universités, les Maîtres de Conférence, Chercheurs et Enseignants, les étudiants que compte ce département, et d'autres encore venus d'ailleurs. Pourtant, les publications d'Edgar Morin ne manquent pas, ses idées, ses concepts, ses recherches, ses pensées sont largement disponibles et commentées, tout particulièrement à la bibliothèque universitaire. Lors d'une autre conférence en ce même lieu, Gaston Mialaret, un des pères fondateurs des Sciences de l'Éducation en France, racontait quelques anecdotes vécues avec son « maître », Gaston Bachelard. Autre exemple célèbre, Hubert Rives, astrophysicien médiatique, confie dans un article du Monde⁷ que son enfance a été marquée par un moine trappiste, Louis-Marie, ami de la famille, qui lui a donné le goût des sciences naturelles, de l'observation, de l'expérimentation. Dans le même article, il reconnaît en ce personnage son « père spirituel ». Si l'on suit Vanier (1996), Sigmund Freud, le fondateur de la psychanalyse, revendique la filiation de ses travaux dans ceux de Charcot qu'il admire. Par ailleurs, Freud tient Darwin pour un de ses héros. Toujours dans le champ psychanalytique, on oppose souvent le courant lacanien et le courant freudien. Or Vanier (1996) nous explique que Lacan et bien d'autres psychanalystes inscrivent leur « école » en référence aux conceptions freudiennes, soit en

⁶ Dee Dee Bridgewater, *Dear Ella*, Polygram Compagny, 1997.

⁷ A. Cojean, « Chers parents », *Le Monde*, 29 août 2002.

lignée directe soit en rupture. Autre exemple encore, Stephen Zweig, universitaire allemand, précise dans sa bibliographie⁸ combien la rencontre de son maître est déterminante dans son engagement dans ses études littéraires, et « l'ardente curiosité » qui l'a animé. La relation est passionnelle jusqu'à la rupture, brutale. Il semble d'ailleurs que pour tous ces exemples, la rupture s'accompagne souvent d'un conflit chargé affectivement. C'est là sans doute un point qu'il nous faudra développer.

Nous pourrions ainsi multiplier les exemples célèbres et remonter l'histoire jusqu'à Socrate, Platon et Aristote, et peut-être même jusqu'à Ernest, fils d'Edouard, et narrateur du roman de R. Lewis. Steiner (2003) le fait avec une précision que nous n'aurions pas pu concurrencer. Steiner commente en effet des exemples de relations « Maîtres et disciples » célèbres, tirés de la philosophie, de la religion et de la littérature, de Socrate à nos jours. Son ouvrage relate ces relations de maîtres-disciples comme autant de phénomènes largement inscrits dans la culture de chaque période, s'accommodant des techniques orales puis écrites, de communication. L'auteur met en évidence les évolutions de ces relations affectives, passant de « l'homoérotisme » à la « trahison » et la « répudiation », la séparation s'accompagnant d'un conflit où l'un des deux au moins est rejeté, nié, humilié. Nous retrouvons cet aspect affectif de la relation et de la séparation qui sera à développer. Gardons avec Steiner le fait que chacun des « grands hommes » est, au cours de sa carrière, disciple d'un autre grand homme, puis à son tour maître d'un autre grand homme. Toutefois, nous n'adoptons pas le scepticisme de l'auteur perceptible dans son « épilogue » (Steiner, 2003, pp. 181-186). En effet, l'actualité nous confirme que des relations « Maître-Disciple » perdurent, sous des formes différentes, plus actuelles, inscrites dans une autre culture et peut-être d'autres modes de communication. L'actualité nous propose trois exemples remarquables dont deux dans le monde politique⁹. En janvier-février 2004, le verdict du procès d'Alain Juppé sur le financement du R.P.R. est largement couvert par les médias qui présentent Alain Juppé comme le « fils spirituel », le « fils préféré », proche et fidèle collaborateur de Jacques Chirac, depuis près de trente ans et jusqu'alors pressenti comme « le Successeur ». La suite pourrait nous faire penser, comme Steiner, à un abandon, à une répudiation. Le deuxième cas remarquable, à l'opposé sur l'échiquier politique est repéré dans un ouvrage de Jacques Attali¹⁰ consacré aux vingt ans d'étroite collaboration avec son « héros », François Mitterrand. La fin de l'ouvrage, raconte la fin de

⁸ S. Zweig, 2003, *La confusion des sentiments*, Paris, Stock (9^{ème} édition).

⁹ Les deux exemples empruntés au monde politique sont volontairement choisis opposés sur l'échiquier politique par souci d'équilibre et de distance prudente avec ce milieu qui ne nous est pas familier.

¹⁰ J. Attali, 2005, *C'était François Mitterrand*, Paris, Fayard.

cette collaboration et la fin de la vie de François Mitterrand, la séparation, la désillusion, la trahison du héros, la colère de l'auteur, puis la prise de distance, peut-être un dépassement de cette séparation douloureuse. Toujours dans l'actualité, dans un autre registre, le 05 février 2004, un reportage réalisé par Philippe Azoullay est diffusé à la télévision. Il relate la rencontre organisée par le réalisateur à Rio de Janeiro, entre Vincent Cassel et Gérard Depardieu, le jeune comédien prometteur et le « monstre sacré » du cinéma. La rencontre dure quelques jours, suffisamment pour construire une véritable estime mutuelle, une réelle admiration réciproque entre les deux personnages. Les échanges mettent en évidence ce qui les rapproche et ce qui les différencie. Ils se racontent et se découvrent mutuellement et, au cours de l'échange, des analogies apparaissent avec, pour l'un son père et pour l'autre son fils.

Cette panoplie disparate d'exemples, loin d'être exhaustive, essaie de nous conduire vers ce qui sera notre objet de recherche. Nous nous contenterons de dire que de tout temps les philosophes, les guides spirituels et religieux, les scientifiques, les artistes, les sportifs et même les responsables politiques revendiquent leur référence filiale, quelques fois même pour mieux s'en démarquer, pour mieux les trahir, pour mieux les répudier. L'on conçoit aisément que le fait d'être l'élève de telle personnalité reconnue soit un gage de compétence, de légitimité, de crédibilité. Mais au-delà, ne s'agit-il pas aussi d'un héritage plus précieux que de simples techniques, trucs ou astuces ? d'un gage de valeurs transmises par un lien transgénérationnel, fondement de notre société ? C'est du moins ce que laisse à penser l'ouvrage de Steiner (2003).

1.2.5 Un exemple emblématique

En synthèse de tous ces exemples célèbres, il nous semble judicieux d'évoquer le remarquable roman d'Umberto Eco¹¹, « *Le nom de la rose* ». Le narrateur, Adso de Melk accompagne son maître, Guillaume de Baskerville, ex-inquisiteur, dans une abbaye bénédictine italienne au XIV^e siècle. L'histoire présente une énigme que G. de Baskerville tente de résoudre, son « novice » Adso de Melk vit cette histoire avec son maître et décrit notamment la ruse, l'intelligence, la culture dont il fait preuve. Le roman raconte aussi la relation de transmission entre ces deux personnages. Le contexte religieux de l'histoire donne une dimension sacrée au savoir et à sa transmission. Il montre aussi le poids de l'institution sur l'un et l'autre des personnages. Mais cette histoire pose aussi en filigrane la question du savoir, présenté ici comme une fabuleuse bibliothèque, inaccessible, secrète, interdite. A cette époque, il est vrai, l'Eglise détient le savoir, et donc un certain pouvoir, grâce à l'écriture. La richesse de ce roman nous semble pouvoir justifier d'une multitude d'intérêts pour les phénomènes humains et de questionnements pour les Sciences Humaines. Pour

¹¹ U. Eco, 1982 : *Le nom de la rose*, Paris, Editions Grasset et Fasquelle.

ce qui nous concerne, nous voyons dans cette histoire une remarquable illustration, une synthèse quasi caricaturale des exemples « célèbres » que nous avons survolés, et au-delà, de notre objet de recherche. Nous remarquons que ce roman a été adapté et porté à l'écran par Jean Jacques Annaud, Sean Connery y incarne Guillaume de Baskerville. Il nous semble que cet acteur reconnu, joue des rôles de mentors, de tuteur, de maître dans une dizaine de films différents, dont celui-ci. Pour quels motifs accepte-t-il ces rôles, en quoi ces personnages résonnent-ils dans son parcours ? Autant de questions que nous souhaiterions poser à Sean Connery. Mais notre curiosité nous entraînerait trop loin de notre objet de recherche. Peut-être est-ce là une prochaine étude à proposer ?

Tous ces exemples nous confirment qu'il se « transmet quelque chose » dans cette relation entre un individu « expérimenté » et un « débutant », quel que soit le domaine considéré. Cette transmission apparaît comme une pratique sociale largement partagée, un fondement du processus de socialisation. Quittons le XIV^e siècle et l'Eglise, le sport, la musique et les grands personnages pour nous rapprocher de notre objet. Poursuivons notre revue d'exemples, désormais dans le monde professionnel.

1.2.6 Un recentrage sur un cadre professionnel

Pour recentrer notre propos sur notre champ de recherche, il nous paraît nécessaire ici d'évoquer le travail comme activité humaine, porteuse de cette forme de « transmission horizontale et verticale » que nous essayons d'illustrer. La forme artisanale d'organisation du travail est sans doute la forme la plus ancienne qui perdure aujourd'hui et montre d'ailleurs une surprenante vivacité. Les métiers traditionnels, artisanaux, sont eux aussi exemplaires. Certains d'entre eux sont connus pour détenir une technicité teintée d'une dimension artistique, qui se transmet « naturellement » depuis des décennies, parfois depuis des siècles, par différentes formes de compagnonnage plus ou moins institutionnalisées. Un nouvel exemple vient ici illustrer notre propos, liant le travail artisanal, le savoir-faire jalousement gardé secret et sa dimension artistique. Le métier de Luthier est inscrit dans l'histoire de l'humanité, le violon existe depuis le XVI^e siècle. Au XVII^e siècle, Antonio Stradivarius, luthier à Crémone – aujourd'hui capitale de la lutherie – s'est rendu célèbre non seulement par son métier, mais aussi par le choix infaillible des bois et des améliorations de la structure de l'instrument. Il est l'élève d'un autre grand luthier – Nicolo Amati – et s'inscrit dans une longue lignée de « grands luthiers italiens ». Ses violons devenus légendaires, sont marqués par une qualité et une perfection inégalées, dépassant même celles reconnues de ses prédécesseurs. Notons aussi qu'il est mort avant d'avoir révélé les secrets de son art, sans avoir transmis son savoir-faire (Galland et Moullahem, 1989). Les ethnologues se sont largement intéressés aux spécificités de ces métiers artisanaux inscrits dans

une certaine historicité, aux techniques qui leur sont propres, aux dimensions culturelles qu'ils véhiculent, aux rites qui les habitent et aux modes de transmission de savoir-faire. Chevalier et Chiva (1991) synthétisent les nombreuses études ethnologiques sur les métiers de verriers, de tailleurs de pierre, des faïenciers entre autres. Ils annoncent les thèmes majeurs de l'ouvrage, centré sur ce qu'ils appellent « L'introuvable objet de la transmission » dans une forme de compagnonnage, traité sous plusieurs angles, par plusieurs auteurs. Cet ouvrage sera sans doute au cœur de notre travail, un fil rouge de nos développements ultérieurs.

1.2.7 Le Compagnonnage

La transmission du savoir-faire dans le champ professionnel est souvent présentée comme un « Compagnonnage ». Nous trouvons ce terme largement utilisé chez les ethnologues (Chevallier, 1991) mais aussi chez des sociologues. Par exemple, Stroobants (1993, p. 83) nous confirme, en citant Y. Lucas la direction à explorer :

« L'essentiel du savoir-faire professionnel, "la véritable maîtrise du travail concret" se transmettent sur le mode "compagnonique", par contact et par échange. »

D'après le Petit Robert, le « compagnonnage » est une association entre ouvriers d'une même profession à des fins d'instruction professionnelle et d'assistance mutuelle, c'est aussi le temps pendant lequel l'ouvrier, sorti d'apprentissage, travaillait comme compagnon¹² chez son patron, chez son maître.

Ardoino (1978, p. 53) lui aussi nous confirme cette transmission et la position relative du « maître » et de « l'apprenti » :

« Dans notre périmètre culturel, les traditions alchimistes, le « compagnonnage » et certaines coutumes corporatives jouaient un rôle en mêlant intimement la formation morale à l'apprentissage du métier. Le grade de « maître » signifiait la maturité professionnelle, avec tout ce que cela devait comporter sur le plan humain »

Pour compléter l'approche du compagnonnage, il nous faut faire référence aux Compagnons du Devoir. Les Compagnons du Devoir, incarnent tout à la fois une référence technique dans chacun des métiers, que nous pourrions qualifier de « manuels » et pour nous un exemple archétypique de cette transmission, un modèle de référence de tout ce qui est assimilé aujourd'hui à une forme de « compagnonnage ». Ils nous donnent à penser une forme de transmission transgénérationnelle qui inclut non seulement des compétences techniques mais aussi des règles, des valeurs, des dimensions symboliques. Guédez (1994) nous

¹² Notons qu'étymologiquement, le Compagnon est celui avec qui on partage le pain.

donne une lecture très complète et détaillée de ce modèle de référence qu'est le mouvement compagnonnique. Si l'origine officielle est datée à 1941, ce mouvement revendique ses origines à la construction du Temple de Jérusalem initiée par Salomon¹³, marquant ainsi toute la dimension symbolique omniprésente du mouvement compagnonnique. Fortement teinté des métiers de construction, le mouvement compagnonnique s'est largement développé et couvre aujourd'hui une « encyclopédie des métiers » (Guédez, 1994, p. 161). Le Compagnonnage se caractérise notamment par la formation des « Compagnons ». L'apprenti apprend son métier au cours d'un long parcours codifié, dans lequel il alterne les études et des situations réelles sous la responsabilité de son « maître ». Dans sa formation, il fait son « Tour de France », parcours initiatique dans lequel il apprend d'autres techniques, d'autres pratiques, d'autres secrets du métier, mais aussi des manières d'être. Cette forme d'enseignement-apprentissage, formelle, rigoureuse, est inscrite dans la tradition des Compagnons du Devoir. Dans cette relation « Maître-Apprenti » Guédez évoque la « sphère des sentiments » (p. 126) que l'on peut rapprocher, nous semble-t-il, de l'homoérotisme chez Steiner. Le formalisme et le symbolisme vont jusqu'à la réalisation du « chef d'œuvre » qui marque le passage du statut d'Apprenti au statut de Compagnon (p. 86). Par ailleurs, la sacralisation du travail, l'œuvre, le métier complet, et l'homme inachevé sont sans doute les valeurs fondatrices de ce mouvement. S'il est vrai que le Compagnonnage est ancré dans une tradition, un périmètre culturel, Guédez (1994) nous confirme toute l'actualité de ce mouvement. On ne peut réduire le compagnonnage à une trace mémorisée de pratiques dignes du musée. Le Compagnonnage est parfaitement inscrit dans l'activité contemporaine tant au niveau des techniques que des valeurs, des savoirs et savoir-faire que des savoir-être pour rester dans le vocabulaire d'Ardoino. Guédez ajoute que le Compagnonnage présente sans doute une alternative aux systèmes d'éducation en échec. Ce point de vue était déjà celui des ethnologues¹⁴ que nous avons précédemment évoqués. Pour se convaincre de l'actualité de ce mouvement, il est aisé de visiter la « Salle des Chefs d'œuvre » d'une « Maison de Compagnons ». Il est aussi possible de visionner un document filmé, produit par L'Université de Provence¹⁵, dans lequel on suit Louis Chiorino, 72 ans, Compagnon Menuisier du Devoir en retraite, dit Louis le Dauphiné, qui se met en scène, se raconte et raconte son métier, l'histoire, les techniques, les outils, les termes de son métier... La mise en scène met l'accent sur le fait qu'il transmet son savoir-faire à son Apprenti, l'occasion pour lui d'affirmer que cette transmission est une mission pleine et entière du Compagnon du Devoir.

¹³ Salomon, 3^{ème} roi des Hébreux et fils de David, 970-931 av. Jesus Christ.

¹⁴ Akrich et Boullier « Le mode d'emploi : genèse, forme et usage », in Chevallier, 1991, pp. 113-131.

¹⁵ Sapiéga, 1998 : *De l'arbre à l'ouvrage*, S.F.R.S., Aubagne, Université de Provence.

Nous reviendrons sans doute sur ce document pour ponctuer nos développements ultérieurs, tant les possibilités de commentaires sont nombreuses. Ainsi, malgré le « goût du secret » (Guédez, 1994, p. 94), les Compagnons du Devoir communiquent, exposent, expliquent leur mouvement, leurs valeurs, leur culture. La transmission du savoir-faire est ici un Devoir.

A partir du modèle que représentent les Compagnons du Devoir, le compagnonnage est aussi très présent dans d'autres champs professionnels, notamment l'artisanat où là encore, le compagnonnage est inscrit dans une tradition. La proximité des métiers, des valeurs, des formes d'entreprise explique sans doute l'adoption des modes de formation proches de la tradition compagnonnique. Pour autant, nous sommes conscient que le compagnonnage pratiqué par les artisans n'est pas la reproduction formelle de celui pratiqué par les Compagnons du Devoir. Il n'en demeure pas moins que l'artisan forme aussi son ou ses apprentis, cette transmission s'inscrit dans une culture, dans une tradition repérable de nos jours encore. Les contrats de travail largement utilisés dans l'artisanat formalisent le statut de l'apprenti en situation d'apprentissage chez un « patron » ; ils prévoient une « alternance » entre une formation formelle, qualifiante et/ou diplômante et un temps de travail en entreprise, en situation de transmission¹⁶.

D'autres formes de compagnonnage sont repérables ailleurs, dans d'autres champs professionnels, dans d'autres formes d'organisations. Prenons un exemple porteur, la médecine. Dans son parcours formatif, le jeune médecin fait son « internat » pendant lequel il est suivi par un « patron », certains diraient un « mandarin ». Cette forme de compagnonnage est une autre variante de celui pratiqué par les Compagnons du Devoir, une transposition du modèle. Cependant, nous gardons l'idée qu'il se transmet quelque chose entre le Chef de service et l'Interne. En fait, les pratiques de compagnonnage sont nombreuses et diverses, dans la forme et dans l'appellation. Benabou (1995) propose les termes « Coaching », « Mentorat », « Tutorat », « Accompagnement » aux quels il attribue des « activités d'apprentissage » dans une « interaction entre l'accompagnateur et le protégé ». Pour les distinguer, l'auteur propose deux axes, l'un orienté « réflexion /action », l'autre orienté « directivité/ non-directivité ». Benabou répartit les formes de compagnonnage dans les quatre quadrants ainsi obtenus. Les différentes formes de compagnonnage donnent la priorité à la réflexion ou à l'action dans une relation plus ou moins directive.

¹⁶ Nous faisons allusion ici d'une part au « contrat de professionnalisation » (depuis la réforme de la FPC, anciennement « contrat de qualification », « contrat d'orientation » et « contrat d'adaptation ») financés par la part du budget de formation appelée « l'alternance », versée par les entreprises aux OPCA et d'autre part au « contrat d'apprentissage » financé par la Taxe d'apprentissage.

Toutes ces formes, quels que soient le mode de relation et la priorité, désignent des pratiques différentes, tacites ou formalisées qui se réfèrent de près ou de loin au compagnonnage des Compagnons du Devoir.

Notre développement nous a conduit de proche en proche, à évoquer des relations dans lesquelles *il se transmet quelque chose d'un individu à l'autre* et ce jusque dans le monde professionnel. Cette « transmission » est générique, transversale, présente « naturellement » dans toutes les activités sociales. Le cadre étant posé, nous recentrons le champ de notre recherche sur l'entreprise.

1.3 L'Entreprise, champ de recherche en Sciences de l'Education

Notre champ de recherche est centré sur le monde de l'Entreprise et en ce sens nous sommes conscient d'être quelque peu éloigné des préoccupations usuelles des Sciences de l'Education, majoritairement axées sur l'Education Nationale et à la formation initiale. Le monde de l'entreprise révèle tout un champ d'investigation pour toutes les sciences, « dures » ou « molles », et tout particulièrement pour les Sciences Sociales puisqu'il porte des phénomènes humains individuels et collectifs. Pour autant, il faut bien le reconnaître, le monde de l'entreprise est plus sensible à des paradigmes techniques, économiques, financiers, à tel point que des termes comme « capital humain », « capital immatériel », sont largement utilisés pour évoquer ce « facteur humain ». Il est d'ailleurs curieux de constater, comme le font justement remarquer Faure (1996) ou Tarondeau (1998) que ce « capital humain » n'apparaît pas au bilan. Paradoxalement, certains discours proclament que la richesse de l'entreprise réside principalement dans ce potentiel humain, les femmes et les hommes qui la constituent. Il y aurait beaucoup à dire sur la promotion souvent abusive d'une image « authentique », sur la revendication de savoir-faire, d'expérience, d'histoire, de culture portées par les campagnes publicitaires. Gardons l'idée que, là encore, l'entreprise présente des sujets d'intérêts pour les sciences sociales, entre autres la psychologie et la sociologie. L'entreprise est une action organisée, un groupe social organisé en fonction d'un but. A ce titre, la sociologie et en particulier la sociologie des organisations (Crozier et Freidberg, 1981 ; Dubet, 1994 ; Linhart, 2003 ; Sainsaulieu, 1987 ; Stroobants, 1993) et la psychologie sociale (Moscovici, 1984) trouvent là une source d'étude et d'interrogation intarissable. D'autres encore, plus ou moins proches des sociologues et des ergonomes, s'intéressent aussi à l'Entreprise, comme lieu de formation, de construction psychologique (Clot, 1999). La forme structurelle de l'organisation elle-même génère des modes de relation et des comportements, elle est ainsi l'objet d'étude (Bournonville, 1998 ; Livian, 2000 ; Mintzberg, 1990). Ce fameux « capital humain » est constitué de femmes

et d'hommes qui sont, de fait, autant d'objets de recherche pour toutes les spécialités de la psychologie clinique et cognitive, le travail a aussi une fonction psychologique (Clot, 1999).

Pour ce qui nous concerne, l'entreprise est aussi un lieu où se construisent des connaissances, des savoirs, des savoir-faire, voire des savoir-être que l'entreprise cherche désespérément à inventorier, normer, gérer et optimiser. Les notions de « compétences », de « transfert de compétence », d'« employabilité » peuplent les discours des Directeurs de Ressources Humaines (Dubar, 2000). Les évolutions quantitatives et qualitatives des politiques, des budgets, des pratiques de formation peuvent être interprétées comme significatives de la prise en compte de ce capital immatériel, désormais incontournable dans la stratégie de l'entreprise. Lors de colloques, conférences, clubs de réflexions pour chefs d'entreprise ou encore dans la presse orientée « stratégie d'entreprise » on annonce volontiers que l'entreprise du XXI^e siècle sera celle du savoir¹⁷. En ce sens, l'entreprise est un champ qui présente pour les Sciences de l'Education de nombreux objets de recherche, trop peu souvent investis (Laot, 2002) alors qu'il intéresse tout à la fois l'Apprentissage, la Didactique, l'Evaluation, la Pédagogie (ou devrions nous dire l'Andragogie). Notre intérêt se situe dans ce monde de l'entreprise que nous côtoyons depuis plus de quinze ans sous l'angle de la Formation Professionnelle Continue. Notre ambition est de porter plus loin notre réflexion et notre connaissance des phénomènes à l'œuvre. Pour autant, une certaine humilité est de mise face à la complexité des situations que nous voulons décrire, prétendre à l'exhaustivité serait présomptueux, et pour tout dire illusoire.

1.4 Le monde de l'entreprise, un contexte évolutif

Nous avons tenté d'illustrer la « transmission de savoir-faire », pratique sociale largement présente dans l'histoire de l'humanité, par une panoplie d'exemples variés, dans différents domaines et ce, jusqu'aux Compagnons du Devoir et au monde artisanal. Qu'en est-il de l'entreprise ? La question nous semble d'autant plus pertinente qu'il existe de grandes différences culturelles et organisationnelles entre la grande entreprise et l'entreprise artisanale. On peut s'attendre à ce que la nature des activités, la répartition des tâches, les relations entre les personnes, les modes d'acquisition et/ou de transmission puissent largement différer. Pour comprendre l'entreprise d'aujourd'hui, il nous semble important de recourir à son histoire, pour retrouver les premières formes d'organisation des tâches dans une communauté, sans toutefois remonter à Homo Faber.

¹⁷ J.C. Tarondeau, « L'art de la stratégie », *Les Echos*, jeudi 20 avril 2000.

1.4.1 L'Entreprise : une évolution historique

1.4.1.1 Des pyramides à la révolution industrielle

Il est coutumier de décrire l'entreprise sous l'angle de son organisation, mais cette notion est assez récente (Livian, 2000). Les Egyptiens, les Grecs, les Romains, ont construit des ouvrages nécessitant des formes d'organisation du travail, des répartitions de tâches, des coordinations et des styles de management. Ainsi, des formes d'organisation du travail – certains diraient des structures organisationnelles – ont vu le jour très tôt dans l'histoire de l'humanité. Deforge (1991) dans une approche historique de l'entreprise met l'accent sur l'emprise du taylorisme dans les formes modernes d'organisations. Il nous précise toutefois que « Taylor n'a fait que prolonger un mouvement amorcé de longue date »¹⁸ par des organisateurs comme Vauban au XVII^e siècle, ou Bélidor au XVII^e siècle, et argumenté par des économistes comme A. Smith au XIX^e siècle. Jusqu'au XIX^e siècle, le travail est associé essentiellement à une forme artisanale, à l'homme de métier, au Compagnon. La grande entreprise telle que nous la connaissons aujourd'hui résulte d'une suite de formalisations des procédés, des techniques et des pratiques initiées au XIX^e siècle, avec la mécanisation créant ainsi une rupture. Cette rationalisation, « cette formalisation des procédés constitue une attaque frontale en direction des savoir-faire sous-jacents »¹⁹. D'autres auteurs comme Bernoux (1985) ou Linhart (2003) viennent compléter cette description de l'évolution de l'entreprise moderne. Ainsi, cette formalisation exacerbée a profondément dénaturé les pratiques et les techniques qui par ailleurs pouvaient être celles des artisans et des Compagnons. Le XIX^e siècle, période appelée aussi « la révolution industrielle », est sans doute le point culminant de cette formalisation donnant lieu à la période d'industrialisation dominée par un courant de pensée rationalisant. L'Organisation Scientifique du Travail – la division et la standardisation des tâches – prônée par Taylor, a fortement et durablement marqué les organisations et les cultures des entreprises. C'est au XX^e siècle sous l'impulsion de Jean Milhaud²⁰ que l'O.S.T. trouvera un écho en France, particulièrement en 1926 après la Première Guerre mondiale. A cette époque pour l'industrie, la recherche de l'amélioration de la productivité, le calcul et l'optimisation du coût de revient deviennent prioritaires. C'est le début de l'ère de la production de masse, de la mécanisation, l'ère des ingénieurs. Les activités sont découpées en tâches simples et répétitives, ne demandant a priori aucune réflexion, aucune initiative. Le film de Charlie Chaplin « Les Temps

¹⁸ Deforge, 1991, p. 207.

¹⁹ Deforge, 1991, p. 208.

²⁰ Jean Milhaud, Secrétaire Général de la CGOST, commission générale de l'O.S.T. au sein de la CGPF, confédération Générale de la Production Française.

modernes » illustre et caricature à peine, cette période. Cette nouvelle approche de l'organisation du travail a aussi profondément marqué les pratiques et les relations sociales, les liens sociaux, les styles de management. Cette formalisation est aussi commentée par Deforge (1991) comme une idéologie dans les enseignements techniques, mouvement lui aussi engagé depuis fort longtemps. Cette mise en forme « rationalisante » semble concurrencer non seulement les savoir-faire, les reléguant à des métiers en « voie de disparition », mais aussi le mode d'acquisition des savoirs pratiques, des techniques, prônant désormais un enseignement « méthodique ». Si l'on suit ces auteurs, l'entreprise d'aujourd'hui se distingue fortement des métiers traditionnels ou artisanaux par des savoirs, des techniques et des pratiques formalisées, mis en forme et des modes d'enseignement méthodiques. Ces développements pourraient nous laisser à penser que les modes de compagnonnage, la transmission « naturelle » de savoir-faire, illustrée par nos exemples plus haut, n'a plus de place dans l'entreprise, pas plus que les « savoir-faire ». Les premiers sembleraient remplacés par des formes méthodiques d'enseignement, une formation professionnelle et qualifiante, les seconds par des savoirs formalisés, des procédures, des modes opératoires. Pourtant, nous constatons que Jean Milhaud lui-même disait « Dans un groupe de vingt personnes qui échangent sincèrement leurs expériences, si chacun abandonne un prétendu secret, il s'enrichit de dix-neuf expériences »²¹. L'échange d'expérience et la formation des cadres deviennent d'actualité, et justifient l'activité d'organismes comme ce qui est aujourd'hui la CEGOS (à l'origine la CGOS), le CSMO (centre scientifique de la main d'œuvre). L'évolution de la grande entreprise, est intimement liée aux besoins de la nation, aux phénomènes socioéconomiques comme la crise de 1936 ou la Seconde Guerre mondiale. Les techniques, les modes de gestion et de management s'enrichissent, le taylorisme se confirme comme le mode d'organisation de référence.

1.4.1.2 Les « 30 glorieuses »

Aux lendemains de la Seconde Guerre mondiale, la reconstruction de la France appelle une main-d'œuvre massive jusque-là très éloignée du monde de la grande entreprise, de l'industrie et du bâtiment. Il faut former cette main-d'œuvre peu qualifiée aux techniques et aux postes à occuper. C'est le plein emploi et l'on fait appel à l'immigration pour couvrir les besoins. C'est la création de l'AFPMO (association pour la formation de la main-d'œuvre), le CERP, l'AFP de Ouvriers et Métaux... qui donneront lieu plus tard à l'AFPA. C'est sur ces fondements que tous les secteurs économiques évoluent sur une période appelée « les 30 glorieuses », caractérisée par une progression constante de l'économie, des marchés, de la technique, de l'emploi. De véritables empires

²¹ CGOS, *Toute entreprise est une aventure humaine*, 2003.

industriels et financiers se créent. C'est aussi l'apogée du taylorisme transposé en France, d'un mode d'organisation rationaliste, pyramidal, d'une conception de l'entreprise faite de certitudes, de prévisions, d'un management dit « paternaliste ». Linhart (2003) en fait une description précise et remarque que certaines entreprises industrielles ont conservé jusqu'à nos jours ce modèle. C'est aussi un mode de relations sociales, dans et hors de l'entreprise, basé sur une certaine stabilité des qualifications. Plus largement, c'est un modèle de société qui est construit, sur la base de classes et de promotion sociales, la linéarité des cursus professionnels prolongeant des formations adéquates et spécialisées au « métier », une relative stabilité des emplois. Pour autant, on apprend aussi et surtout son métier « sur le tas », des formes de compagnonnage plus ou moins institutionnalisées sont à l'œuvre, inspirées du monde artisanal et basées sur des alliances et collaborations tacites (Crozier et Freidberg, 1977 ; Chevallier et Chiva, 1991) des formes de solidarités locales, des cooptations. Les périodes de compagnonnage sont très longues, il est coutumier de dire qu'à cette époque, dans la sidérurgie, il faut une dizaine d'années pour faire un « haut-fourviste ». La Formation Professionnelle Continue n'existe qu'à la marge, confidentielle, à l'initiative personnelle du salarié. La loi dite Delors n'apparaîtra que plus tard, en 1971, mais elle ne sera suivie des réelles pratiques de Formation qu'à la fin des années 70. Nous reviendrons sur ce point.

1.4.1.3 Les années 80 : la fin des 30 glorieuses

Nous l'avons déjà noté, l'évolution de l'entreprise est indissociablement liée aux grandes évolutions tant sociales que politiques, économiques ou techniques. Le Centre des Jeunes Dirigeants²² retrace les évolutions de la société et des entreprises de 1938 à 1988. A partir de 1968, des bouleversements sociaux se profilent, les événements de mai 1968 remettent en question le modèle de société, le temps de travail hebdomadaire passe de 48 à 40 heures. Un peu plus tard, en 1974 puis 1976, les deux chocs pétroliers apportent leurs perturbations qui résonnent avec la première secousse de 1968 et sonnent le glas des « 30 glorieuses ». Les conséquences économiques de ces secousses sont profondes et, par ricochet, bousculent la stabilité des entreprises. A la fin des années 70 celles-ci voient leur environnement muter, de nouvelles contraintes émerger brutalement, tant économiques que sociales. L'heure est à la crise qu'il faut tenter de gérer, mais cette crise est profonde. L'Entreprise est condamnée à s'adapter aux nouvelles données économiques et sociales. Elle entre dans une nouvelle recherche de productivité, d'efficacité. Des réorganisations profondes de nombreuses grandes entreprises s'engagent, les formes d'organisation s'orientent vers un peu plus de souplesse, pour plus de réactivité. Les structures pyramidales par fonction évoluent, on parle alors de structure par divisions

²² C.J.D., 1988, *50 ans qui ont changé l'entreprise*, Communica International.

(Livian, 2000). Les premiers plans sociaux font leur apparition, notamment dans certains grands empires industriels, comme la sidérurgie ou la construction navale. Les années 80 sont aussi marquées par la montée du chômage. Dans le même temps, de nouvelles techniques viennent répondre à la recherche de gain de productivité. C'est ainsi que l'automatisation de l'outil de production et l'informatisation annoncent une nouvelle ère technologique, créant par contre-coup le besoin de nouvelles qualifications. Le crac boursier de 1987 – comme celui de 1936 précédemment – vient encore bousculer les édifices qui jusque-là demeuraient solides. Ces revers et ces changements ont des incidences sur la gestion des ressources humaines. La logique de poste, de spécialiste, cède du terrain à la logique de l'emploi, de la polyvalence, de la mobilité. Les années 80 se caractérisent aussi par l'apparition de nouvelles « méthodes », présentées comme des panacées qui connaîtront un vif succès. Avec l'arrivée des « cercles de qualité », de la « maintenance préventive », du « management participatif » et d'autres encore, l'entreprise s'intéresse à la GPE²³ (Gestion Prévisionnelle des Emplois). Dans les secteurs techniques et de production, la période précédente des « petits carnets », où chacun possédait ses petits secrets et pouvait se rendre indispensable, laisse peu à peu la place. C'est l'ère des formalisations de procédures, des modes opératoires... Avec la mobilité et la polyvalence, la notion de « compétence » accompagne la nouvelle logique d'emploi. Dans cette vague de méthodes, il est aussi question de « remotiver » et « requalifier » le personnel. De nouveaux cursus et diplômes professionnels tentent de répondre aux nouvelles exigences de l'entreprise. Parallèlement, l'entreprise « s'approprie » le budget de formation imposé par la loi de 1971, (loi dite Delors) qui jusque-là n'avait eu que peu d'effet. Le compagnonnage, la transmission de savoir-faire, qui jusque-là, étaient certes tacite, mais à l'œuvre aussi dans la grande entreprise, perd du terrain peu à peu, au profit de parcours de formation de plus en plus formalisés. La logique des diplômes, sanctionnant des parcours de formation professionnelle, gagne du terrain.

1.4.1.4 Les années 90 : la récession

Le début des années 90 apporte au monde de l'entreprise son lot de nouveaux bouleversements. La crise économique de 1992 marque une nouvelle fracture dans la dynamique engagée et mise en œuvre à la fin des années 70 et au début des années 80. Et avec elle, les évolutions du contexte politique, le marché commun, la première guerre du Golf de 1992... Ces nouvelles contraintes ont un impact sur le contexte économique et donc sur les entreprises, leurs marchés et leurs orientations. A nouveau il est question de recherche de gain de productivité. Là encore, l'entreprise se transforme et s'adapte aux nouvelles données sociales, techniques, économiques. Les réorganisations, regroupements

²³ Centr Inffo, 1990.

et économies d'échelle, les recours à la sous-traitance se multiplient, toujours vers plus de souplesse, de mobilité. Les organigrammes s'aplatissent, les lignes hiérarchiques se raccourcissent encore. Les années 80 ont déjà montré qu'une des « variables d'ajustement » est la masse salariale. Commencent alors ce que nous pourrions appeler « les années chômage ». Avec les plans sociaux, le taux de chômage s'envole, notamment celui des jeunes diplômés ou pas. Ce dernier point est à notre avis très important pour la suite, tout d'abord en interne, les emplois, de moins en moins nombreux, gagnent en responsabilité, en rayon d'action, cette évolution est notamment rendue possible par les évolutions techniques. La géométrie des emplois s'élargit et intègre les compétences techniques requises par l'utilisation de ces nouveaux outils. La micro-informatique vient supplanter les gros systèmes, les micro-ordinateurs apparaissent peu à peu dans tous les secteurs de l'entreprise, les réseaux relient ces ordinateurs et permettent la circulation d'information, entraînant l'évolution des missions individuelles et collectives. Les « petits carnets » ne résistent pas aux systèmes d'information. Là où un « tableautiste » conduisait une partie limitée de l'outil de production avec des appareils de contrôle-commande classiques (le tableau), il conduit désormais une partie plus importante, grâce à des écrans, des synoptiques, des SNCC (Systèmes Numériques de Conduite Centralisée). Les référentiels de compétence s'étoffent avec les référentiels emploi. La polyvalence et la mobilité sont plus que jamais de rigueur. Lors des recrutements – lorsqu'il y en a – l'entreprise relève encore son niveau d'exigence. Par exemple dans les entreprises industrielles, on recrute des opérateurs de fabrication avec un BTS, alors que ceux qui occupent l'emploi ont un CAP dans le meilleur des cas. On pourrait décliner dans d'autres secteurs ce surcroît d'exigence. La logique du diplôme devient tout à la fois incontournable pour les entreprises et insuffisante pour les candidats. Si précédemment les démarches qualité hésitaient encore entre une recherche de « certification ISO » et une orientation « Qualité totale », c'est la première qui prend largement l'ascendant, privilégiant la formalisation et la validation de procédures, la description d'incidents, leurs causes, leurs résolutions, bref vers la formalisation, « Il faut dire ce que l'on fait et faire ce que l'on dit ». Les démarches de certification dépassent le cadre même de l'entreprise et vont impacter les sous-traitants et fournisseurs. Si la période précédente était celle des ingénieurs, celle-ci est celle des gestionnaires, la suivante sera celle des financiers. A quand la période des DRH ?

Pour tenter de répondre aux nouvelles contingences internes et externes, de nouveaux modèles d'organisation inspirés d'exemples japonais, par exemple le modèle Toyota, proposent des structures matricielles, un management par projet (Bournonville, 2003 ; Livian, 2000), des cellules décentralisées et autonomes, toujours vers plus de transversalité, de flexibilité. Comme les autres « méthodes » (qualité, management, maintenance...), la GPE évolue et devient

la GPEC, puis GPPEC²⁴. La validation des compétences, l'employabilité, l'autoformation, le co-investissement peuplent les discours des DRH. Dans la période précédente, l'entreprise était « formatrice », se contentant de traiter d'un côté les apports par la formation, et de l'autre le travail. Les nouvelles pratiques de la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences décrites par les responsables formation (Garf, 1998) et préconisées par de nombreux auteurs comme Le Boterf (1995) ou Zarifian (1999) s'inscrivent dans ce que les auteurs appellent « l'Entreprise Qualifiante » (Parlier, 1998). Il s'agit alors d'articuler la formation et le travail pour faciliter l'apprentissage et les transferts d'apprentissage. Le mot d'ordre est « organiser le travail pour qu'il soit formateur » (Darvogne et Noyé, 2000). Le travail est un lieu d'apprentissage, il faut favoriser l'articulation entre comprendre et faire. Le but est de « professionnaliser » les salariés, et permettre le transfert des acquis dans de nouvelles situations. La compétence doit intégrer des dimensions nouvelles, la capacité d'apprentissage et une capacité relationnelle (Zarifian, 1999, p. 95). Le modèle de l'« Entreprise Qualifiante » prône désormais la « logique compétence », intégrant ces nouvelles dimensions. Cette période est aussi marquée par la rationalisation des dépenses de formation. La gestion des compétences conditionne aussi les actions de formations rationalisées, comme des « mises à la norme », des réductions d'écart de compétence et l'anticipation des besoins de compétences prévisibles. Cependant, le rapport De Virville (1996) montre l'écart entre les pratiques et le modèle. Les diplômes et les parcours de formation normés et validés garantissent la compétence. Le compagnonnage quant à lui est rangé au musée, comme une pratique désuète, qui n'a plus sa place dans la gestion des compétences et l'assurance-qualité. Les DRH et la Formation Professionnelle Continue, concernées par ces nécessaires adaptations, vivent aussi leurs propres mutations. Il s'agit de former plus, mieux, plus de personnes et moins cher. Une nouvelle équation que de nombreux organismes de formation ne sauront pas résoudre. Toutes ces évolutions de l'entreprise peuvent se lire sous un autre angle, celui de la Formation Professionnelle Continue, nous rapprochant ainsi des Sciences de l'Education.

1.4.2 La Formation Professionnelle Continue en évolution permanente

S'il paraît naturel aujourd'hui qu'une entreprise assure la formation de son personnel, il est bon de rappeler que la Formation Professionnelle Continue n'a qu'une trentaine d'années, l'origine est couramment attribuée à la loi dite « Delors » de 1971. Cette loi est en fait l'aboutissement de multiples tentatives d'accords. L'ancrage de cette « révolution » est plutôt à situer dans les mouvements sociaux de 1968 donnant lieu aux accords de Condorcet et à certains

²⁴ Gestion Prévisionnelle et Prédictive des Emplois et des Compétences.

accords de branches professionnelles²⁵. L'évolution de la formation, autre lecture de l'évolution de l'entreprise, est analysable à partir des documents proposés par le Centr'Inffo²⁶, émanation du Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Formation, et les statistiques du CEREQ²⁷ publiées annuellement à partir d'un traitement des déclarations CERFA 2483²⁸. La loi du 10 juillet 1971 impose aux entreprises de plus de dix salariés de consacrer 0,8 % de la masse salariale brute à la formation de leurs personnels, l'objectif annoncé est de permettre à tout individu de *se former tout au long de sa vie*. Dès les années 80, plus encore dans les années 90, l'arsenal juridique s'est fortement développé, les dispositifs destinés à faciliter l'accès à l'emploi par la qualification se multiplient. L'obligation légale des entreprises est relevée à 1,2 % (loi du 30 juillet 1987), à 1,5 % (loi du 31 décembre 1991), puis à 1,6 % de la masse salariale (loi du 18 décembre 2001).

Le Cereq représente les tendances d'évolution de la FPC au travers de trois indicateurs :

- le Taux de Participation Financière (TPF) : rapport entre le Budget Formation et la Masse Salariale Brute, en pourcentage, à comparer à l'imposition légale ;
- la Durée Moyenne de Formation : moyenne des durées effectives des stages de formation financés par les entreprises ;
- Taux d'accès : nombre de stagiaires ramené à l'effectif global en pourcentage, encore appelé *l'espérance ou la probabilité d'accéder à la formation*.

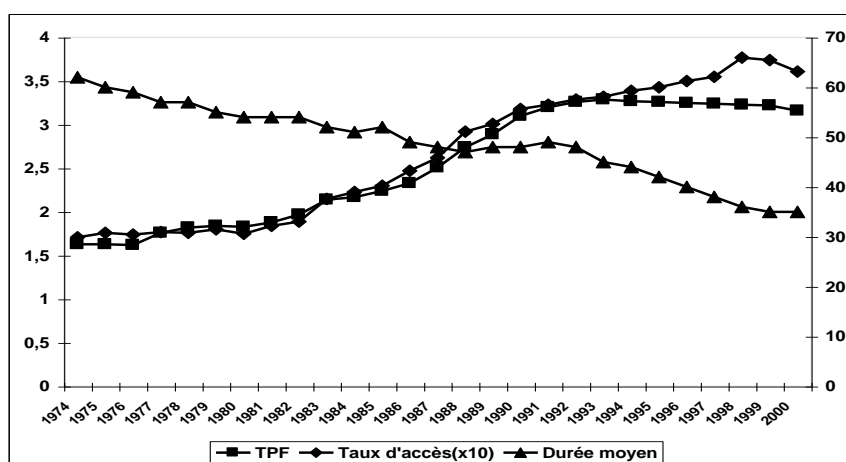
Les trois indicateurs convergent vers une nette augmentation des budgets de formation puis un plafonnement (jusqu'à 3,3 % de la Masse Salariale en moyenne en 2001), repérable dès le début des années 80. La Durée moyenne des stages diminue progressivement et le Taux de d'accès augmente, montrant ainsi une « rationalisation des dépenses de formation ».

²⁵ Dubar, 1996.

²⁶ Centr-Inffo, *Hors série 1996, les 25 ans de la Formation Professionnelle Continue*.

²⁷ Cereq, 2003, *La formation professionnelle continue financée par les entreprises*, n° 172, juillet 2003.

²⁸ Déclaration des dépenses de formation, faite annuellement par l'entreprise et adressée à la DRTEFP.



(source CEREQ)

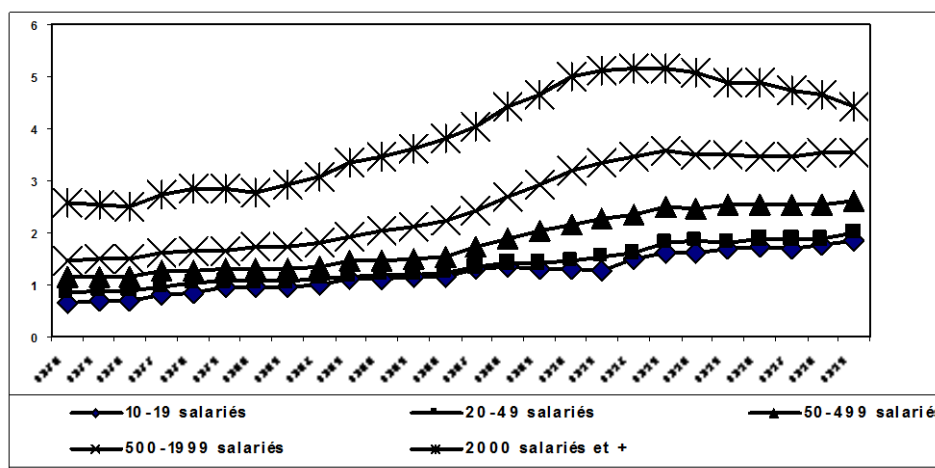
Cette évolution n'est pas linéaire, le Cereq repère trois périodes d'évolution :

- de 1971 à 1980 : le TPF évolue peu, légèrement au-dessus de l'obligation légale, les durées de stage sont importantes, peu de personnes vont en formation. La formation est perçue comme un impôt indirect, sans lien apparent avec la stratégie ou la performance globale de l'entreprise. Les formations sont le plus souvent organisées sous la forme de stages individuels essentiellement à l'initiative du salarié, l'entreprise assure et finance la formation des individus ou des groupes d'individus, répondant ainsi aux demandes exprimées.
- de 1980 à 1990 : une forte évolution du TPF, la Durée Moyenne baisse fortement, le Taux d'accès augmente. Cette époque correspond à une réappropriation du budget de formation par l'entreprise, pour répondre aux nouvelles contraintes que nous avons évoquées plus haut, notamment la nécessité de « requalifier le personnel ». Elle correspond aussi à la mise en place de nouvelles méthodes (Management Participatif, Assurance Qualité, GPEC...). Cependant, l'entreprise propose des solutions « formation » pour compenser des écarts de compétence. La formation devient un levier de management. La formation des individus ou des groupes d'individus est intégrée dans une recherche de qualification, reconnue, normée. Il est question là de mettre les compétences en conformité avec un référentiel préétabli. Le modèle prégnant est celui de « l'Entreprise Formatrice » (Mallet, 1994 ; Parlier, 1998).
- Les années 90 à nos jours : une stabilisation du TPF autour de 3,3% en moyenne (imposition légale 1,5%²⁹), et un mouvement constant d'augmen-

²⁹ La réforme de la FPC de 2004 impose 1,6% de la Masse salariale pour les entreprises de 10 salariés et plus.

tation du Taux d'accès et de diminution de la Durée Moyenne de Formation. La crise économique impose une rationalisation accrue des budgets dits annexes, en même temps une nécessité plus vive de « requalifier », de professionnaliser le personnel. La notion de « compétence » proposée dans la précédente décennie est intégrée. Il s'agit de former mieux, plus de personnes, avec moins d'argent, de nouvelles approches de formation en lien avec les situations de travail. Est-ce l'effet des préconisations de l'« Entreprise Qualifiante » ou de contraintes économiques et budgétaires ?

Ces indicateurs confirment les mêmes périodes décrites plus haut sous l'angle des changements économiques et sociaux. Cette première lecture des statistiques du CEREQ n'est pourtant pas complète. Les indicateurs utilisés peuvent aussi être croisés, avec d'autres paramètres : la taille de l'entreprise, le secteur d'activité (code NAF17), l'implantation géographique... Ils montrent alors de fortes disparités, tant au niveau du taux de participation financière que du taux d'accès comme l'illustre le tableau ci-dessous (source Céreq) :



En synthèse, les statistiques du CEREQ dévoilent une grande variété de pratiques de formation. Ces chiffres traduisent non seulement des degrés d'intégration de la formation très différents d'une entreprise à l'autre, mais aussi une inégalité sociale profonde face à la possibilité de *se former tout au long de sa vie*. Le rapport de De Virville (1996), mandaté par Jacques Barrot, Ministre du Travail de l'époque, propose un « bilan mitigé » de la F.P.C. Il fait état de disparités profondes évoquées plus haut, tant au niveau des pratiques d'entreprises que des dispositifs destinés aux demandeurs d'emploi. De Virville explique qu'entre un ouvrier non qualifié du Bâtiment en Normandie ou en Corse, et un Ingénieur ou Cadre chez EDF dans la région parisienne,

l'espérance de suivre une formation par an passe de 1 à 100. Il est bon de noter aussi que le rapport De Virville préconise certaines réformes, qui seront d'ailleurs fortement controversées. Deux changements de gouvernement plus tard, la réforme de la Formation Professionnelle Continue tant attendue, entre en application³⁰. Le slogan quant à lui, « se former tout au long de sa vie », déjà présent avec les prémisses de la loi dite Delors (Dubar, 1996), est repris par De Virville en 1996 puis plus tard, lors de la campagne présidentielle de 2002 et aujourd'hui par la réforme de la FPC.

Il nous semble pertinent de compléter cette approche quantitative, certes basée sur des chiffres officiels, par une approche qualitative, centrée sur les pratiques elles-mêmes. Compte tenu de la grande diversité des entreprises, leurs tailles, leurs domaines d'activités, leurs marchés, leur mode d'organisation, leur style de management..., il semble difficile de pointer des pratiques communes. Néanmoins, Meignant (1986) nous propose une typologie de 4 paradigmes, significatifs de cette diversité de pratiques :

- Paradigme 1 : **Formation Impôt**, la formation est ici perçue comme une contrainte, une taxe obligatoire, il s'agit de répondre aux besoins individuels et d'être en conformité avec la loi.
- Paradigme 2 : **Formation Pactole**, la formation est perçue non seulement comme une taxe obligatoire mais comme une possibilité de subventions, le but est alors de répondre aux problèmes court terme, et de saisir les opportunités d'aides publiques.
- Paradigme 3 : **Formation Sécurité**, la formation est alors un moyen de servir une politique sociale, soucieuse de réguler, de prévenir des conflits sociaux, d'acheter une paix sociale.
- Paradigme 4 : **Formation Développement**, la formation est légitimée par la stratégie de l'entreprise, elle est un investissement, un levier de management servant l'efficacité collective.

L'ordre même dans lequel ces paradigmes sont présentés met en évidence une évolution de pratiques vers plus d'intégration de la formation dans une dimension stratégique. Il y aurait sans doute un rapprochement possible entre cette typologie et l'approche historique de l'entreprise que nous avons esquissée plus haut. Les années 70 pourraient montrer une prédominance d'une Formation Impôt, les années 90 et au-delà pourraient laisser penser à une approche Formation Développement. Si cette typologie semble un peu caricaturale et datée, nous pensons qu'elle a gardé quelque pertinence aujourd'hui encore. Il est possible en effet de rencontrer aujourd'hui, des entreprises présentant des pratiques de formation très diverses, modélisées par les 4 paradigmes de Meignant. Cette typologie traduit des pratiques de gestion des ressources

³⁰ Loi du 18 décembre 2001, promulguée le 17 janvier 2002.

humaines et des perceptions de la formation, expliquant les tendances chiffrées, vues plus haut. En clair, « *dis-moi qui, comment et combien tu formes, je te dirai quelle entreprise tu es* ».

1.4.2.1 Quelques commentaires s'imposent

L'analyse précédente de l'évolution de la Formation Professionnelle Continue tant quantitative (Céreq) que qualitative (Meignant, 1986 ; Parlier, 1998) montre une tendance forte de rapprochement progressif entre la Formation et la DRH, traduisant une professionnalisation de la FPC. Mallet (1994, 1996) confirme ce mouvement et propose de considérer l'évolution des rapports entre les trois sphères Stratégie, GRH et Formation, en fonction d'une part de deux paramètres influents liés à l'environnement, la « concurrence » et la « technologie », et d'autre part le « temps ». Les pratiques de formation se professionnalisent, se rationalisent, effet d'un rapprochement inéluctable entre la FPC, la DRH et la Stratégie, conséquence directe de l'influence, de la prégnance de l'environnement (concurrence, technologie) ; la FPC contribue au développement des compétences individuelles et collectives, composantes stratégiques du développement du potentiel humain. Pour autant, ces fortes évolutions tant quantitatives que qualitatives ne masquent pas les limites de la FPC. Nous reprenons ici quelques-unes des remarques formalisées dans le rapport De Virville en 1996 sous le titre « un bilan mitigé », notamment celles qui éclairent notre questionnement. Nous l'avons dit, les budgets, et surtout les plus élevés, ceux des plus grandes entreprises se stabilisent et même régressent depuis 1990. La rationalisation des dépenses de formation, conduit à chercher de nouvelles approches pédagogiques pour tenter de répondre aux besoins de plus en plus divers, nombreux et spécifiques. L'individualisation des parcours de formation, l'auto formation avec les centres de ressources, le co-investissement, la formation en ligne (Intranet, Internet, e-learning) sont des tendances significatives d'évolution des pratiques de formation. Ce sont d'ailleurs des champs de recherche pour les Sciences de l'Education.

Dans cette évolution, nous relevons que les dépenses de « formation interne » restent en moyenne stables, autour de 16 % des dépenses totales. Le Céreq ne nous donne pas plus de détails qui vraisemblablement, montreraient aussi de profondes disparités d'une entreprise à l'autre. De Virville (1996) pointait déjà la prégnance du diplôme dans la reconnaissance de la qualification et la promotion sociale, au détriment de la F.P.C., et a fortiori de l'expérience professionnelle. Ainsi, les préconisations de l'« Entreprise Qualifiante » ne sont que peu suivies, ou du moins pas par toutes les entreprises.

Nous notons aussi que la validation des acquis professionnels (le dispositif VAP) existe depuis 1992³¹, elle « reconnaît ainsi que l'activité professionnelle est productrice de compétences et de connaissances »³². Les vaines tentatives de mises en œuvre et leur faible impact conduisent le législateur à revoir sa copie. La loi de modernisation sociale³³ transforme la procédure, la simplifie, la VAP devient la VAE (validation des acquis de l'expérience). Pour autant, les difficultés de mise en œuvre ne sont pas gommées³⁴. Ne faut-il pas entendre derrière cette difficulté apparemment procédurale, une difficulté d'un autre ordre ? Celle par exemple qu'éprouvent les entreprises et par voie de conséquence les institutionnels, à reconnaître la plus-value de l'expérience, des apprentissages qu'elle induit, des connaissances qu'elle permet de construire. De Virville (1996) posait comme condition un engagement fort de l'entreprise pour que cette reconnaissance soit possible. Il semble que cet engagement ne soit pas acquis.

Un autre commentaire peut aussi être porté sur cette évolution de la FPC. La formation alternée des jeunes de 16 à 18 ans, date de 1982. Les dispositifs juridico-financiers régissant les formations des jeunes en alternance et en apprentissage se sont largement étayés. Les SIVP sont devenus Contrat de Qualification et Contrat d'Adaptation³⁵, la récente réforme de la FPC les regroupe en Contrat de professionnalisation dans la part du budget de formation consacrée à « l'alternance ». Tout au long de cette période, le législateur a voulu soutenir et inciter l'insertion socioprofessionnelle de jeunes, particulièrement délicate avec la montée du chômage depuis les années 90. Dans son rapport, De Virville regrette que ces dispositifs aient un succès modeste³⁶. Il convient de repérer aussi avec De Virville, la faible efficacité, voire l'inefficacité totale, du **tutorat obligatoire** pour ce genre de dispositifs, alors qu'il est incité financièrement³⁷ depuis 1996. D'autres auteurs comme Jedliczka et Delahaye (1994) ou Poplimont (2000) ont étudié ces types de formation alternée et font apparaître le tutorat comme élément clé du dispositif, trop souvent négligé.

Une autre lecture des statistiques du Céreq montre aussi une répartition, toutes entreprises et toutes catégories socioprofessionnelles confondues, des stagiaires de la formation professionnelle continue en fonction de la tranche d'âge. Il

³¹ Loi du 20 juillet 1992, décret du 26 mars 1993.

³² Procédure de validation des acquis professionnels, note de service n°94.201 du 11 juillet 1994.

³³ Loi du 18 décembre 2001, promulguée le 17 janvier 2002.

³⁴ Rebondir, n°105 mai-juin 2002.

³⁵ Loi du 2 mars 1982.

³⁶ De la même manière De Virville pointe la difficile mise en œuvre du CIF et du Bilan de Compétences. Des difficultés identiques sont prévisibles pour le DIF dans le cadre de la nouvelle réforme de la FPC.

³⁷ Loi du 6 mai 1996.

apparaît nettement que les 50 ans et plus, les « séniors », ont nettement moins de chances de bénéficier d'une formation que les tranches d'âge inférieures. En fait, le Taux d'accès chute fortement, voire s'annule, dès lors que l'on s'approche de la cinquantaine. Ces derniers éléments nous semblent converger et montrer une pratique très commune. Les généralisations sont certes délicates. Toutefois, le dossier de Jean-Yves Guérin³⁸ tend à nous confirmer dans ce sens, il détaille dans les faits, avec des témoignages éloquentes ces pratiques plus ou moins conscientes repérables au cours de cette période. Notons aussi que les demandeurs d'emploi de 50 ans et plus sont difficilement employables.

Cette forme de rejet des « quinquas » est à croiser avec une nouvelle donne, apparue depuis la fin des années 90, période qui a vu « la croissance revenir », l'explosion des TIC (technologies de l'information et de la communication), le « boom » des Net-entreprises et des start-up, certains ont évoqué « la bulle Internet », qui d'ailleurs a explosé depuis. Bien entendu, les contrats en alternance dont nous parlions précédemment sont aussi en développement, ils sont devenus un des moyens de recrutement très « économique » de jeunes. Or, phénomène de balancier, les employeurs cherchent à séduire les jeunes diplômés. Il y aurait beaucoup à dire sur les motifs annoncés et cachés de cette forme de sélection, le dossier de Jean-Yves Guérin est éloquent à ce propos. Il semble qu'une forme de « jeunisme » se propage tacitement, sans s'annoncer. Nous nous contenterons de constater qu'au travers de cette nouvelle donne du marché de l'emploi, nous voyons **un déni de l'expérience**, qui pourrait sans doute s'expliquer par une prédominance largement partagée d'une logique rationaliste, soubassement des approches purement « gestionnaires » dominantes, et notamment de l'approche compétence à qui l'on prête, depuis la fin des années 80, des vertus qu'elle n'a pas forcément démontrées. Et l'on comprend que ce paradigme dominant laisse peu de place à une « transmission de savoir-faire ».

1.4.3 Une synthèse historique

Tout notre développement précédent avait pour but de repérer les principales étapes d'évolution des entreprises, et plus précisément au cours du siècle dernier. Cet éclairage nous semble nécessaire pour comprendre le monde de l'entreprise, sa culture, ses pratiques sociales et managériales, en un mot le contexte dans lequel nous situons notre recherche. Or ce contexte est largement marqué par cette histoire récente. On pourrait être tenté de penser que les nouvelles pratiques des DRH et des Responsables de Formation en entreprise sont très éloignées des conceptions tayloriennes adoptées au début du XX^e siècle. En fait, certains auteurs et en particulier certains sociologues (Linhart, 2003 ; Stroobants, 1993) montrent qu'il n'en est rien. Malgré les modèles de

³⁸ J.Y. Guerin, « Les "quinquas" au ban de l'entreprise », *Liaison sociales*, octobre 1996

penser l'entreprise et leurs préconisations, les pratiques montrent leurs caractères formalistes, une logique rationalisante. Il s'agit de gérer, d'anticiper, de prévoir, de formaliser, d'inventorier, d'ajuster, de valider... Certains pourraient même évoquer un « néo-taylorisme », repérable dans une certaine cohérence entre les différentes « méthodes » l'Assurance Qualité, la GPEC... Dans ce paradigme rationalisant, prégnant depuis Taylor et Fayol, il convient de s'interroger sur notre objet de recherche, la transmission de savoir-faire. La sociologie des organisations (Bernoux, 1985 ; Stroobants, 1993) d'une part et l'ethnologie (Chevallier, 1991) d'autre part nous confirment que malgré la rationalisation dominante, et ce depuis les formes les plus tayloriennes, le compagnonnage, les processus d'échange, de transmission, de partage existent au sein d'un collectif de travail. Ces auteurs nous conduisent aussi à penser que les savoir-faire existent aussi comme des « compléments précieux »³⁹, et précisent que leur transmission s'opère dans les situations ordinaires par interaction, dans l'action par la collaboration, et dans la transmission par guidage, par compagnonnage, la plupart du temps tacites échappant à l'organisation. Nous croyons voir ici encore une variante du modèle de référence que constituent les Compagnons du devoir. Pour l'entreprise cependant, la pertinence d'une transmission de savoir-faire ne semble pas être une évidence, l'expérience elle-même est mal ou pas reconnue, la logique compétence a pris le pas. Un autre paradoxe semble ici se profiler. Les dirigeants et les DRH des grandes entreprises qui ne reconnaissent pas l'expérience de leurs salariés, ont quant à eux un âge confortable leur conférant une expérience qu'ils se reconnaissent. De même, nous pourrions aussi évoquer l'âge des grands capitaines d'industrie, des dirigeants politiques, notamment ceux qui sont aux plus hautes fonctions !

Après ces rapides réflexions sur l'évolution de l'entreprise et la place de la transmission de savoir-faire au sein de l'entreprise, il convient nous semble-t-il, de préciser la spécificité de notre époque, du contexte socio-économique, et des conséquences repérables en regard de cette transmission de savoir-faire que nous souhaitons étudier.

1.4.4 L'entreprise aujourd'hui

Nous l'avons dit, l'entreprise d'aujourd'hui résulte de l'évolution que nous avons tentée de dépeindre à grands traits. Les différentes typologies, modèles et analyses que nous avons évoqués confirment qu'il est délicat d'adopter une vision unique de l'entreprise, même si des tendances sont repérables. Or, l'actualité nous confirme tous les jours l'incertitude croissante, le rythme et la profondeur des changements techniques, économiques, juridiques de notre société. L'entreprise vit dans et par cet environnement, de plus en plus changeant. L'accélération de ces mutations diverses et profondes est largement

³⁹ Deforge, 1991, p. 202.

commentée par Mallet (1994, 1996). Les réorganisations, regroupements, rachats, OPA plus ou moins agressives se multiplient. Après l'ère des ingénieurs, puis celle des gestionnaires, voici l'ère des financiers. La mondialisation des échanges et des marchés fait que les décisions qui engagent l'entreprise sont souvent prises dans des sphères financières, très éloignées géographiquement et culturellement des lieux de production. Après *les grandes manœuvres* dans les secteurs industriels, (la fin des années 80), ces mêmes phénomènes se généralisent à d'autres secteurs bancaires, assurances, grande distribution, transport... La fréquence et la profondeur de ces mutations techniques, économiques, sociales, juridiques font que certains auteurs parlent de « crise » de l'entreprise (Roux-Dufort, 1996) et plus largement de la société (Dubar, 2000). Si certains changements ont des origines connues, repérées, de nouveaux bouleversements s'annoncent.

1.4.4.1 Une nouvelle contrainte : la démographie

Nous avons vu précédemment que les entreprises, et notamment les grandes, celles qui ont une certaine histoire, résultent d'une période faste : les 30 glorieuses. Une forte partie des effectifs, cadre et non-cadre est issue des fortes vagues de recrutements de cette période. Les recrutements se sont d'abord ralentis dans les années 80, puis quasiment arrêtés dans les années 90. De fait, sans être un grand démographe ou prospectiviste⁴⁰, il est possible d'imaginer le déséquilibre démographique que peuvent représenter les effectifs des grandes entreprises⁴¹. Précisons toutefois que ce déséquilibre est surtout observable dans les grandes entreprises. En effet, les PME et les TPE sont généralement moins concernées, elles ont rarement une histoire aussi longue, leur « turnover » est souvent plus important et durant les années 90 elles constituaient les principaux gisements d'emplois. Pour adopter le langage des DRH, les grandes entreprises présentent des « pyramides des âges » déséquilibrées, une sur-représentation de ce qu'il est convenu d'appeler la « génération baby-boom »⁴². Ce déséquilibre présente deux conséquences prévisibles. La première réside dans la difficulté de lien entre les générations, autrement appelé « trou de génération », entre celle des « baby boom » et celle qui au mieux, arrive dans l'entreprise. Le trou de génération peut constituer une difficulté de cohabitation entre deux générations qui ont des représentations très différentes, une concurrence possible entre l'expérience d'un côté et le diplôme de l'autre. Cette cohabitation difficile a déjà été repérée dans les années 80, puis lors des faibles recrutements, dans les années 90. La deuxième conséquence encore plus prévisible, réside dans les

⁴⁰ Fraisse et De Foucauld, 1996.

⁴¹ « Pyramide des âges », *Les Echos Management*, dossier du 5 mars 1996.

⁴² Phénomène démographique caractérisé par un surcroît des naissances après la 2^{ème} guerre mondiale.

départs massifs en retraite ou préretraite de la génération « baby boom ». A ce propos, les démographes prévoient au niveau national une accélération des départs en retraite de 2006 à 2020⁴³. Ainsi, on estime qu'à partir de 2006, 200 000 actifs de plus partiront à la retraite par an, soit 40 % de plus qu'en 2000. Tous les secteurs économiques sont concernés, ce phénomène est transversal, et au-delà des secteurs purement marchands, l'Administration et les Collectivités territoriales reconnaissent aussi cet état de fait, ceci constituant l'un des enjeux de la campagne présidentielle de 2002. Or si les plus âgés, porteurs d'une grande expérience partent massivement dans un temps relativement court et si parallèlement les jeunes mettent du temps à entrer, inexpérimentés, la productivité reposera sur la tranche d'âge intermédiaire, déjà présente mais peu nombreuse. Qui pourra « accompagner » ou tutorer les jeunes ? Ces aspects sont connus depuis longtemps déjà et la presse que l'on pourrait qualifier de sérieuse ou spécialisée, fait largement écho à ce phénomène avec de nombreux « dossiers spéciaux » sur ce thème. D'autres organismes plus officiels publient des données explicites (CES Infos, 1997, Fraisse et De Foucauld, 1996).

1.4.4.2 Quelle est la position de l'entreprise à cet égard ?

Il convient de s'interroger sur la position de l'entreprise aujourd'hui, à l'égard du choc démographique prévisible. Plusieurs précisions peuvent être amenées. Tous d'abord il convient de préciser que la France a un des plus faibles taux d'activité des plus de 50 ans en Europe⁴⁴. Les observateurs invoquent deux raisons qui rejoignent le développement historique de l'entreprise esquissé plus haut. D'une part la multiplicité des plans sociaux favorisant les départs en préretraites depuis les années 80, d'autre part un niveau de recrutement insignifiant des plus de 50 ans. Rappelons que les statistiques du Céreq montrent clairement que les paramètres « âges » et « catégories socioprofessionnelles » influent significativement sur l'accès à la formation. En clair, lorsqu'on est âgé de 50 ans et que l'on est « Ouvrier », on a très peu de chance d'accéder à la Formation Professionnelle Continue (De Virville, 1996). C'est ce qui faisait dire à Guérin⁴⁵ en 1996 que les « quinquas » sont au ban de l'entreprise. Cette enquête mettait aussi en évidence le fait que, pour justifier cet état de fait, les DRH considéraient les 50 ans et plus comme inadaptés aux mutations technologiques et aux exigences des nouvelles organisations. Cette position a-t-elle évolué depuis 1996 ? On est tenté de le penser si l'on prend en compte certains événements récents. Le sujet a attiré semble-t-il les autorités, en particulier le Ministère du Travail et des Affaires Sociales. Nous en avons eu une manifestation criante lors de la réforme des retraites de 2003, menée par le

⁴³ « Ces métiers qui vont manquer de bras », *Liaisons sociales*, n°35 octobre 2002.

⁴⁴ « Vive les vieux », *Le monde* 2, juin 2003.

⁴⁵ « Les quinquas au ban de l'entreprise », *Liaisons sociales*, octobre 1996.

Ministre de l'époque François Fillon. La réforme proposée et adoptée avait pour principe de prolonger la durée de cotisation – et donc du travail – et de donner la possibilité à ceux qui le veulent de travailler plus longtemps. Pour le ministre, on est capable de réfléchir, d'agir, d'innover, d'être motivé..., bref de travailler bien au-delà de 60 ans. Parallèlement, la presse multiplie les « dossiers spéciaux », les « hors série » sur ce choc démographique et la réforme des retraites, témoignant ainsi de l'urgence du problème, complètent l'analyse démographique. Certains prévoient des pénuries profondes, à partir de 2006 les jeunes qui arriveront sur le marché du travail ne compenseront pas les départs, ne couvriront pas les besoins de recrutement. Certains secteurs, certains emplois sont déjà à ce jour dans cette situation de pénurie. Et malgré tous ces dossiers spéciaux, malgré ces réflexions officielles il semble que « les employeurs adoptent la politique de l'autruche »⁴⁶. Mieux encore, les plans sociaux se poursuivent, à l'encontre de la volonté et de la réforme ministérielles. Depuis trente ans, ces mêmes grandes entreprises ont multiplié les plans sociaux. Les conséquences de ces départs massifs sont multiples, elles sont connues et largement commentées notamment par les sociologues (Dubar, 2000 ; Dubet, 1994 ; Linhart, 2003). Les journalistes eux-mêmes ont relaté sous toutes les formes possibles les différentes conséquences individuelles et collectives. Nous n'allons pas toutes les énumérer ici. En revanche, il nous semble utile de mentionner la « perte de savoir-faire » qu'occasionne chaque départ, et par voie de conséquence la perte qu'occasionneront inéluctablement les départs massifs annoncés⁴⁷. Là encore, il nous semble voir se manifester de manière durable le déni de l'expérience, le jeunisme dont nous parlions précédemment à propos de la VAE et du tutorat. Encore faut-il être prudent, notre généralisation pourrait s'avérer audacieuse si l'on en croit certains articles relatant des expériences significatives⁴⁸. Ces expériences suivent les préconisations de Darvogne et Noyé (2000), « organiser le travail pour qu'il soit formateur » et tout particulièrement celles contenues dans le chapitre 15. En effet suivant ces auteurs, il s'agit de « conserver le savoir-faire d'une personne qui s'en va « pour ne pas s'appauvrir » (p. 177). Ces entreprises mettent en œuvre des actions de « capitalisation d'expérience » et de « transfert de compétence » (pp. 180-181). Il nous semble que ces actions s'apparentent, pour partie au moins à des formes de compagnonnage. Cependant, eu égard à l'ampleur du phénomène prévisible, les entreprises ne semblent pas toutes conscientes du risque et de la nécessité de promouvoir des dynamiques en ce sens. Nous voyons là encore une forme de déni de l'expérience, de sa contribution à une performance individuelle et

⁴⁶ « Ces métiers qui vont manquer de bras », *Liaisons sociales*, , octobre 2002.

⁴⁷ « Les entreprises françaises ont perdu la mémoire », *Libération* du 4 mars 1996.

⁴⁸ « Des solutions pour éviter la perte de mémoires des entreprises », *Entreprises et Carrières* n°349, du 09 au 15 juillet 1996 ; « Les Experts de Péchiney partagent leur savoir », *L'Usine Nouvelle* n°2453 du 21 avril 1994.

collective, et du risque encouru lors d'un départ individuel ou collectif, lors d'une mutation, lors d'une embauche.

Nous souhaitons revenir sur le paradoxe que nous avons déjà relevé plus haut. Les décisionnaires porteurs de ces certitudes, convaincus que rien n'a été oublié dans le recensement et la formalisation des compétences et des procédures, persuadés que leurs salariés âgés de plus de 50 ans ne sont plus aptes et ne présentent aucune plus-value, ces grands capitaines d'industrie, ces grands dirigeants politiques, ces DRH ont souvent dépassé la cinquantaine, parfois depuis fort longtemps. Il serait fastidieux de lister tous les grands décisionnaires, jusqu'aux plus hautes fonctions et responsabilités qui ont dépassé l'âge légal de la retraite. Là encore nous relevons à ce propos un exemple récent qui nous semble révélateur. En 2003, la réforme de la retraite que menait François Fillon, était largement soutenue par Francis Mer, Ministre de l'Economie et des Finances. Un peu plus tard, en 2004, ce même Francis Mer est pressenti pour prendre la présidence d'EDF, entreprise publique soumise à une « limite d'âge » des dirigeants, fixée à 65 ans. Un amendement est alors proposé (puis rejeté) pour permettre à Monsieur Mer d'accéder à cette présidence. Il suffit de se souvenir que Monsieur Mer, avant d'être Ministre était Président du Groupe Usinor Sacilor, l'empire sidérurgique, fleuron de l'Industrie française, qui dès le début des années 80 a montré l'exemple en matière de plans sociaux, de départs massifs en préretraite et bien entendu de logique compétence. L'homme, même ministre, n'est pas à un paradoxe près !⁴⁹

En synthèse, le développement précédent nous a permis de présenter la grande entreprise comme résultante d'une histoire et d'une évolution. L'ancrage historique au modèle taylorien est encore visible, l'entreprise qualifiante est le paradigme majoritaire. Nous avons tenté de relever la fréquence et l'ampleur des changements aux quels sont soumises les entreprises et la difficulté qu'elles ont à anticiper ces changements. L'approche démographique révèle l'âge moyen élevé et le « trou de génération », consécutifs au gel des recrutements dans les années 90. La génération « baby-boom » est sur le départ, la réforme des retraites ne peut, au mieux, que retarder, la vague des départs massifs. Dans ces contextes nouveaux, caractérisés par l'incertitude, la complexité, les changements brusques, la stratégie de l'entreprise doit revoir ses concepts initiaux. La stratégie doit prendre en compte ses ressources mobilisables et parmi elles, les connaissances développées (Tarondeau, 1998). Il n'est donc pas surprenant que les entreprises présentes dans des secteurs concurrentiels et fortement technologiques, particulièrement soumises à ces perturbations soient les plus engagées dans des approches stratégiques, intégrant la formation comme élément cardinal

⁴⁹ Un peu plus tard Monsieur Mer, sera candidat à la présidence du Medef, futur « patron des patrons ».

de leur expansion ou de leur survie. En fait ces contraintes, ces risques, ces difficultés qui se profilent et pour quelques-unes déjà bien réelles, conduisent peu à peu l'entreprise à se questionner et à chercher de nouveaux modèles, de nouvelles façons de penser, de se penser, de faire. C'est ainsi que certaines d'entre elles se tournent vers un nouveau modèle émergent : l'Entreprise Apprenante.

1.4.5 Une nouvelle tendance : « l'Entreprise Apprenante »

L'« Entreprise Apprenante » (Mallet, 1994, 1996) est l'objet de nombreuses parutions, des colloques organisés sur ce thème, réunissant dirigeants d'entreprises, consultants et universitaires. Mais ce terme est ambigu compte tenu du double sens que l'on peut lui prêter : l'entreprise est-elle en apprentissage ou bien est-elle un lieu d'enseignement ? L'« Entreprise Apprenante » semble, en effet, séduire de nombreuses entreprises, contraintes de répondre à une inflation des besoins de performance et de réactivité, et désireuses d'impulser un véritable « Management des Savoirs » (Tarondeau, 1998). Ce modèle suppose de la part de l'entreprise un changement de paradigme, une autre vision du monde et d'elle-même. Si l'on se réfère aux « sept images de l'organisation » de Morgan⁵⁰, après l'entreprise vue comme une « machine », puis comme un « cerveau biologique et cybernétique », l'Entreprise Apprenante repose sur une conception de l'entreprise comme un « organisme vivant », un système complexe porteur de propriétés émergentes en forte interaction avec son environnement, qui se transforme et s'adapte aux brusques et profonds changements imposés par celui-ci. Ce modèle repose sur l'« apprentissage organisationnel » (Argyris et Schön, 1996), la capacité de l'entreprise à intégrer et mémoriser l'information, des expériences et des savoirs externes et internes, la capacité à changer et adapter sa structure organisationnelle et ses pratiques. Il repose ainsi sur un ensemble de théories et de concepts issus de nombreuses disciplines, qui permettent de concevoir autrement l'entreprise dans toutes ses dimensions. Ce modèle influence tout à la fois l'organisation et les modes de fonctionnement internes, le management des ressources internes, particulièrement les hommes et leurs connaissances, leur capacité de création et d'innovation, individuelle et collective. Les travaux inscrits dans ce courant proposent non seulement des approches théoriques permettant de penser l'entreprise complexe et apprenante, mais aussi des préconisations d'action. Moingeon et Ramanantsoa (2000, p. 312) nous proposent une lecture synthétique de ce courant, et répartissent les travaux relatifs à l'apprentissage organisationnel en quatre groupes suivant des approches *descriptives* ou *prescriptives* d'une part, et un accès par l'*organisation* ou l'*individu* d'autre part. A partir de ces quatre axes, les auteurs proposent la répartition des travaux dans un tableau croisant les deux variables :

⁵⁰ Livian, 2000, pp. 14-18.

	Organisation	Individu
Visée descriptive	Le fonctionnement organisationnel comme produit de l'incorporation des apprentissages antérieurs (par exemple Lewitt et March, 1988)	Etude de l'apprentissage et du développement individuel des membres des organisations (par ex. Pedler, Burgoyne et Boydell, 1990)
Visée prescriptive	Développer la capacité des entreprises à changer grâce à une participation active et intelligente de tous (par ex. Hayes, Weelwright et Clark, 1988)	Modifier la manière dont les individus raisonnent pour créer des entreprises apprenantes (par ex. Argyris, 1982)

Les auteurs apportent quelques commentaires sur ces travaux :

- **Le fonctionnement organisationnel comme produit de l'incorporation des apprentissages antérieurs** : le comportement de l'entreprise est conditionné par les « routines », expériences passées, interprétées par les acteurs et incorporées, la mémoire organisationnelle (sélective) perpétue ces routines et témoigne d'un apprentissage organisationnel. Mais ces routines peuvent aussi inhiber les innovations. La mise en évidence de ces apprentissages est faite par la réduction considérable des temps de production et des coûts de production, au fur et à mesure de l'accumulation de production.
- **L'apprentissage et le développement individuel des membres des organisations** : ici est abordée la capacité des individus à s'adapter et à acquérir un savoir tacite, cette capacité est amplifiée par la mise en place de structures plates, un travail en équipe. L'apprentissage individuel est un levier d'amélioration du fonctionnement de l'organisation. La visée des auteurs est essentiellement prescriptive.
- **Développer la capacité des entreprises à changer grâce à une participation active et intelligente de tous** : l'apprentissage et la participation de tous sont la base d'un avantage concurrentiel durable, le « juste à temps » produit des interactions plus riches entre les acteurs (compétences relationnelles interpersonnelles). Dans ce même courant, certains auteurs travaillent sur la culture d'entreprise et notamment les hypothèses de bases (tacites et partagées), élaborées à partir des incohérences existant entre les pratiques culturelles repérées et les « valeurs épousées », déclarées par les acteurs.
- **Modifier la manière dont les individus raisonnent pour créer des entreprises apprenantes** : ici le levier d'action est l'individu, sa capacité à prendre des décisions, et à agir efficacement. L'entreprise est appréhendée comme un système complexe. Il s'agit d'agir sur les modèles mentaux des

acteurs et de faciliter la prise de conscience de leur rôle au sein du système et des conséquences de leurs propres décisions.

1.4.5.1 Le Knowledge Management

Une nouvelle approche de l'entreprise, inspirée de ce courant de pensée et des préconisations qu'il formule, propose une approche stratégique et un ensemble d'actions concrètes relatives tout à la fois à l'organisation, ses modes de fonctionnement et de diffusion de l'information, son mode de management. Cette approche globale prône le « management des savoirs » (Tarondeau, 1998), le management des connaissances ou encore le Knowledge Management (Prax, 2000). La transversalité est de mise : l'organisation matricielle, les projets transversaux, les équipes pluridisciplinaires, les systèmes d'information. Il s'agit de favoriser des processus d'intégration, d'échange, de partage, de circulation de l'information, des savoirs, des connaissances, pour permettre l'émergence de nouveau, d'imprévu. Tarondeau (1998, 2000) nous confirme aussi que la stratégie doit centrer ses efforts sur la gestion des savoirs formalisés mais aussi sur la dynamique favorisant le partage, la mise en commun des savoirs tacites, non formalisés, individuels ou catégoriels, et ainsi encourager l'apprentissage organisationnel. Prax (2000, pp. 110-113) formule ces processus comme « Bench Marking interne et externe ». Ainsi l'entreprise adopte un fonctionnement systématique d'intégration individuelle et collective suivant une matrice proposée par I. Nonaka et H. Takeuchi⁵¹, auteurs majeurs de ce courant de pensée, croisant le tacite et l'explicite d'une part, le collectif et l'individuel d'autre part :

- Du *tacite individuel* vers *l'explicite individuel* : **la formalisation**,
- De *l'explicite individuel* vers *l'explicite collectif* : **la combinaison**,
- De *l'explicite collectif* vers *le tacite collectif* : **l'intériorisation**,
- Du *tacite collectif* vers *le tacite individuel* : **la socialisation**.

Le mouvement spiralé est ainsi adopté et érigé en modèle générique de création, de partage de connaissances. Une des conséquences concrètes de cette approche conduit à mettre en œuvre des systèmes d'information basés sur des réseaux Intranet ou extranet, destinés à favoriser la collaboration, la diffusion d'information et de savoir, en particulier lorsque le problème de la distance géographique est prégnant, cas des entreprises multisites. En complément de ces systèmes d'information, des bibliothèques électroniques (GED), des bases de données dites intelligentes articulent, organisent, mettent en lien des savoirs formels et informels, recensés et formalisés. Les travaux de Ermine et Chaillot (1995 ; 1996a et b) sont à ce propos exemplaires. Il existe de nombreuses

⁵¹ in Prax, 2000, p. 56.

applications informatiques déjà commercialisées, Prax (2000) en donne d'ailleurs les principes.

1.4.5.2 Modifier les théories d'action pour rendre les entreprises apprenantes

L'Entreprise Apprenante ne rejette pas les conceptions précédentes, elles sont intégrées et dépassées. Si les compétences individuelles et collectives sont nécessaires, en tant que telles, elles sont insuffisantes (Parlier, 1998). Il faut considérer leur coordination, leur articulation, leur combinaison dynamique et leurs évolutions. En prolongement de la typologie de travaux relatifs à l'apprentissage organisationnel, Moingeon et Ramanantsoa (2000) mettent en perspective l'ouvrage de Argyris (2000). Son ouvrage s'inscrit en cohérence avec ses précédents travaux, dans une visée prescriptive et privilégiant l'accès par l'Individu. La trame commune de ses travaux est de s'attaquer au statut quo, remettant en cause les ordres établis et les modes de pensée traditionnels, qu'il appelle Modèle I. Les théories d'actions classiques sur les quelles s'appuient les individus, génèrent un fonctionnement d'organisation à apprentissage limité, en simple boucle. Il s'agit d'amener les individus et en particulier les dirigeants à questionner leurs procédures et modifier leur théorie d'action puis à les modifier pour conduire à des « savoirs actionnables » créés par l'apprentissage organisationnel. L'individu agit suivant une théorie, un ensemble de propositions, un programme maître. Dans les cas menaçants, il y a un écart entre la « théorie professée », évoquée par l'individu, et la « théorie d'usage » sous-jacente à ses actes, celle-ci est du modèle I (prophéties autoréalisatrices, autojustificatrices, évaluation et attribution sans justification, sans vérification, sans illustration). Ces stratégies d'action défensive conduisent à des routines défensives organisationnelles. Ces théories d'usage sont décryptées par le diagramme d'action. Les valeurs directrices sous-jacentes ne sont pas questionnées. L'apprentissage en double boucle suppose d'abord une prise de conscience par les acteurs de l'écart entre les théories professées et les théories d'usage, puis l'acquisition de nouvelles valeurs directrices qui doivent supporter leurs théories professées et d'usage, c'est le modèle II.

1.4.5.3 Quelques commentaires

L'Entreprise Apprenante est un modèle très attractif et il nous paraît heureux que des entreprises s'en inspirent – tout au moins qu'elles disent s'en inspirer. Car il est bon de rappeler qu'à l'heure où nous écrivons, il nous semble délicat de repérer précisément une entreprise que nous pourrions qualifier explicitement « d'apprenante ». Nous avons vu plus haut que les entreprises se

réclamant de l'Entreprise Qualifiante et de la logique compétence⁵² sont nombreuses, les normes ISO relatives à la certification qualité se sont enrichies et ont intégré l'approche « processus ». Pour autant, il semble que les pratiques soient encore fortement teintées de rationalisme. Il semble donc que passer d'un paradigme « Entreprise Qualifiante », voire de l'« Entreprise Formatrice » à un paradigme « Entreprise Apprenante » nécessite un changement de point de vue, de vision du monde et de l'entreprise, d'organisation, de pratiques. Pour le dire comme Watzlawick⁵³, il s'agit pour l'entreprise d'un changement de type 2, changement rupture, changement de paradigme, de conception et non d'un simple réaménagement dans la continuité des conceptions existantes. Passer d'une culture taylorienne ou néo-taylorienne à une culture d'Entreprise Apprenante impliquant ouverture, réactivité, mobilité, transversalité, transfert et partage ne peut pas se faire sans résistances. Ces résistances sont concevables au niveau de l'entreprise, elles le sont aussi au niveau des individus. Accepter de remettre en cause ses théories d'action et partager des connaissances acquises, diffuser son savoir-faire, son expérience, sa plus-value peut ne pas apparaître aussi naturel, aussi évident, lorsqu'on a vécu longtemps dans un contexte de compétition, de concurrence, de normalisation, de validation, de contrôle. Cependant, sous l'effet des contraintes environnementales, le modèle de l'entreprise apprenante « inspire » dans les faits certaines entreprises, plus particulièrement dans certaines de leurs pratiques de Gestion des Ressources Humaines et de Management. Cette tendance est suffisamment forte pour générer des actions concrètes destinées à promouvoir ces changements. Le Knowledge Management donne lieu tout à la fois, à la mise en place de méthodes, de plans d'action et de systèmes informatiques concourant à cette nouvelle façon de manager les hommes et les connaissances. La littérature traitant de l'architecture et de la judicieuse configuration d'un système d'information, d'un système de « e-learning », de Gestion Electronique Documentaire, de leurs aspects techniques, leurs extensions, leurs applications, leurs coûts, est d'ailleurs abondante. Si les projets techniques sont eux déjà proposés et mis en œuvre, les approches permettant aux hommes d'échanger, de partager, de transmettre leurs savoirs, sont moins souvent évoquées. Or il nous semble que cette nouvelle tendance que nous avons présentée plus haut n'est pas innocente en termes de pratiques sociales. De notre point de vue, le partage de connaissances, instrumentalisé ou pas, suppose aussi un engagement et une action de transmission par les hommes qui détiennent ces connaissances vers d'autres hommes plus ou moins formés. Le système informatique aussi performant soit-il, ne peut rien s'il n'y a rien à capitaliser et à transmettre, sinon ce qui est déjà formalisé autrement. L'entreprise ne peut pas faire l'économie de la relation humaine. L'Entreprise Apprenante, plus encore que l'Entreprise

⁵² G.A.R.F., juillet 1998.

⁵³ Watzlawick, Weaklan, Fisch, 1975.

Qualifiante, peut favoriser des formes de transmission de savoir-faire et renouer avec des formes diverses de compagnonnage. Les principes proposés par Prax (2000), et notamment la « matrice de Nonaka et Takeuchi », préconisent des dynamiques de partage et d'échange. Ainsi, il faudrait attendre l'adoption des modèles de pensée les plus modernes pour retrouver des pratiques sociales de transmission « bien naturelles », l'entreprise taylorienne retrouverait les vertus du lien social. N'est-ce pas un nouveau paradoxe ? En clair, l'orientation, dans le discours au moins des entreprises, vers le modèle de l'Entreprise Apprenante voit ici une application concrète, certes largement motivée par une contrainte contextuelle, conjoncturelle. Et justement, la question de l'engagement de l'entreprise mériterait d'être approfondie : cet engagement est-il contextualisé, de circonstance ou est-ce réellement un engagement durable, une orientation stratégique et managériale ? Transmettre et échanger les savoirs nous semblent pourtant correspondre à une activité bien « naturelle », inscrite dans les processus sociaux, dans et hors de l'entreprise. En fait, on pourrait dire qu'il s'agit pour l'entreprise de renouer avec une fonction sociale ou socialisante qu'elle a contribué à ranger aux oubliettes au profit de cursus formels, de savoirs valorisés par un diplôme d'une part et une compétence requise et validée d'autre part. Malgré ces contraintes culturelles, économiques et autres, certaines entreprises soumises aux perturbations décrites ci-dessus, mettent en œuvre des actions visant à permettre la transmission/acquisition de savoir-faire.

1.5 Objet de la recherche

Ce développement préalable nous paraissait utile pour inscrire notre objet de recherche dans un contexte, une histoire et une mise en perspective de l'entreprise. Malgré la grande diversité des entreprises, une tendance s'est révélée : d'une part une logique de normalisation des procédures, des compétences, d'autre part l'accélération des mutations de tous ordres, techniques, économiques, sociales, juridiques, qui mettent en tension la logique rationalisante prégnante de l'entreprise. La contrainte démographique des grandes entreprises annonce une nouvelle secousse, qui, combinée aux autres mutations, met en évidence la nécessité de dépasser cette logique dominante. Le contexte de l'entreprise dans lequel nous inscrivons notre recherche présente donc cette particularité, d'un côté l'oubli d'une pratique de transmission considérée incompatible avec la logique dominante rationalisante, de l'autre la nécessaire évolution de pensée et d'action vers une nouvelle dynamique dans laquelle ce type de transmission trouverait sa place. Nous pensons relever là, dans ce contexte, une tension dialectique que l'entreprise devra dépasser.

La transmission de savoir-faire telle que nous l'avons esquissée peut certes s'inscrire dans les préconisations de l'Entreprise Qualifiante (Zarifian, 1999),

elle peut être aujourd'hui mise en lumière sous les feux de l'Entreprise Apprenante (Mallet, 1994, 1996), et trouver sa justification dans la dynamique de partage et d'échange que ce modèle propose (Prax, 2000 ; Tarondeau, 1998). S'il est vrai qu'à ce jour peu d'entreprises s'inspirent concrètement du modèle de l'Entreprise Apprenante, quelques tentatives concrètes sont initiées, ici ou là, motivées par la nécessité de répondre à des situations nouvelles et des problématiques complexes émergentes. Les situations justifiant cette transmission sont plurielles : des départs naturels, un plan social occasionnant des départs anticipés, des mutations, une réorganisation entraînant des changements de fonction, de référentiel emploi, des recrutements internes ou externes. Ces contextes multiples nécessitent des actions typiquement à la croisée des approches présentées par Moingeon et Ramanantsoa (2000), une forme de Benchmarking interne, inscrite dans la dynamique de la matrice de Nonaka et Takeuchi (Prax, 2000). Les modalités d'échange sont nombreuses : actions de formation interne, groupe de travail pluridisciplinaire ou transversal, communautés de pratique (Wenger, 2005), retour d'expérience, compagnonnage, tutorat... avec ou sans des nouvelles technologies. Dans cette panoplie, notre objet de recherche est centré sur une seule de ces situations, la relation pédagogique entre deux individus, mise en scène en entreprise, une « transmission de savoir-faire ».

1.5.1.1 Le questionnement

Nous nous intéressons à la relation de transmission de savoir-faire entre deux professionnels, l'un, expérimenté, l'autre moins ou pas du tout en regard des exigences de l'emploi. **Que se passe-t-il dans cette relation pédagogique particulière où ce qui est à transmettre réside dans l'expérience d'un professionnel expérimenté ? Peut-on modéliser cette relation ? Pourquoi ce professionnel expérimenté consent-il à donner le fruit de son expérience, sa plus-value, dans un contexte marqué par la concurrence, la compétition, le besoin de préserver son emploi et son statut ? De la même manière, pourquoi le professionnel peu ou moins expérimenté accepte-t-il d'apprendre d'une personne dont l'expérience n'est pas reconnue ?** C'est à partir de ces questions – d'autres pourront surgir encore – que nous poursuivrons notre périple, conscient que ce questionnement nécessite l'éclairage d'apports théoriques multiples, et que nous devons sans doute resserrer nos ambitions, peut-être même nos illusions.

2 Problématique théorique

2.1 Préalables

Nous nous sommes efforcé, dans la première partie, de décrire un contexte général, celui du monde de l'entreprise, et notamment de la grande entreprise. Cette approche « large » devait poser les éléments historiques, juridiques, culturels qui permettent de lire la situation largement partagée par nombre de grandes entreprises, d'organisations, d'administrations ou de collectivités. Les conséquences des restructurations, des réorganisations des mutations internes et des départs massifs et prévisibles, naturels ou anticipés, de personnes fortement expérimentées conduisent certaines entreprises à mettre en œuvre des « transmissions de savoir-faire ». Nous sommes convaincu, qu'il s'agit là d'un enjeu majeur des dix prochaines années. Mais après avoir décrit le contexte, il convient désormais d'adopter une autre grille de lecture pour tenter de décrire et affiner la situation qui met en scène un Professionnel Expérimenté et son Successeur, peu ou pas expérimenté, voire débutant. Le but poursuivi de cette situation de transmission étant donc de favoriser l'acquisition par le deuxième, des savoirs professionnels consécutifs de l'expérience du premier. Il s'agit désormais pour nous d'articuler les théories, les concepts, les modèles qui nous semblent pertinents et nous éclairent pour nous amener à construire notre hypothèse.

2.2 Approche épistémologique

La science est une activité humaine – elle peut aussi devenir inhumaine (Atlan, 2002) – qui se donne pour but « de découvrir et d'énoncer des lois auxquelles obéissent les phénomènes et de les rassembler dans des théories » (Durozoi et Roussel, 1997, p. 348). La science est animée par la volonté de produire des connaissances généralisables. Or la science a sa propre histoire et, au fil de l'évolution de l'humanité, elle traduit et formalise le besoin que l'homme a de connaître, de maîtriser, et d'agir sur le monde dans lequel il évolue. Tout au long de son histoire, la philosophie s'est interrogée sur la connaissance, la conscience humaine, la compréhension du monde et de soi. De fait, la philosophie s'interroge sur la science comme activité et la connaissance scientifique comme sa production. De la même manière, pour produire de la connaissance, généralisable, la science a élaboré peu à peu des théories et des méthodes correspondant aux courants de pensée de chaque époque. Steiner (2003) nous rappelle que notre société occidentale, s'est construite sur une double référence, sur une double racine, grecque d'un côté et chrétienne de l'autre. De Villers (1991) nous

propose une synthèse des principaux courants de pensée, la philosophie a opposé puis réuni ce qui est de l'ordre des « connaissances vraies » platoniciennes et les connaissances empiriques, issues du rapport direct au réel. L'auteur repère l'évolution de ce rapport dialectique entre « idées vraies » et « empirisme » depuis la Grèce Antique jusqu'à nos jours. Nous notons que ces développements sont aussi présents chez Abernot (1993), Besnier (2005) et Wallon (1970). Jusqu'au XVII^e siècle, la scolastique n'a eu de cesse d'articuler les philosophies de la Grèce Antique, notamment Platon et Aristote, et les préceptes du Christianisme. Dans un premier temps, la science est fortement teintée de la présence de Dieu et des « idées vraies ». Avec les Temps modernes, Descartes affirme la souveraineté de l'esprit, et inaugure l'idéalisme. C'est le sujet pensant – cogito – procédant par raisonnement dont la validité doit s'appuyer sur la preuve ontologique, véracité de Dieu. Pour ce faire, Descartes prône la nécessité que le raisonnement soit conduit par une méthode. Cette position a fondé sans doute les principes de la science moderne. En contre point, « l'empirisme », avec Bacon, Locke et Hume, prône le primat de l'expérience, la répétition des situations, des phénomènes en rapport au monde sensible comme première dans l'inscription, le transfert des impressions dans l'esprit considéré comme une feuille blanche. De Villers (1991) repère avec Kant, au XVIII^e une première tentative de dépassement de ce discours dialectique, et la proposition d'une interaction entre esprit et perception du monde sensible. Le premier est une structure formelle active, des formes a priori de connaissance, catégories de l'entendement sans contenu, principal agent de production du savoir. Le contenu vient de la sensibilité, de l'articulation nécessaire du sujet au réel, ce dernier ne livre que ce que le sujet peut en appréhender. La connaissance produite n'est pas subjective, elle est commune à tous les hommes et résulte d'une construction du sujet connaissant. Le XIX^e siècle voit avec Hegel, la phénoménologie de l'esprit, caractérisant le mouvement par lequel l'esprit se produit dans ses manifestations par et pour la conscience, l'esprit se réapproprie ses manifestations et se constitue en Etre Absolu. Par ailleurs, cette époque est aussi celle du romantisme, avec Husserl puis plus tard Bergson, pour qui l'expérience est première, précédant tout jugement, l'accès de la conscience au réel est immédiat par l'intuition.

On le voit, ce rapide résumé loin d'être exhaustif, montre que les conceptions de la conscience, de la connaissance et par extension de la connaissance scientifique ont largement évolué. Aussi l'épistémologie, en tant qu'étude de la science et étude des processus de production de connaissances, est aussi appelée la « philosophie des sciences », puisqu'étymologiquement « épistémè » est le savoir rationnel pour Platon. Il est à noter aussi que toutes ces positions impactent fortement la manière de concevoir l'action pédagogique, la manière de « penser la formation ». Fabre (1994) fait à ce propos un remarquable développement historique, philosophique et épistémologique. En synthèse, pour

rendre compte de la complexité de la formation, il donne à la formation trois logiques sociale, psychologique et didactique, et formalise les tensions par quatre clivages entre rationalité et émergence.

Avec la recherche de généralisation des connaissances produites, l'objectivité et la vérificabilité ont occupé pendant longtemps le discours de la science moderne, notamment celui des positivistes comme Auguste Comte et Emile Durkheim. Le rationalisme de Descartes, nous l'avons dit, a fortement marqué le discours scientifique jusqu'à très récemment, peut-être même encore aujourd'hui dans certaines disciplines, dans certains travaux. Dans cette pensée, l'expérimentation comme expérience ordonnée fait rencontrer une méthode a priori et un réel, pour dégager un sens objectif, irréfutable, la science exacte. Cette position renforce le débat, l'opposition entre théorie et pratique, entre théorie scientifique et empirisme. Les sciences du vivant et les sciences humaines notamment posent de nouvelles questions épistémologiques et méthodologiques aux quelles le positivisme ne permet pas de répondre. La complexité du réel nécessite des approches plus larges, moins linéaires, la causalité cartésienne est limitée. Depuis Kant et la phénoménologie ensuite, ce rapport dialectique est dépassé. La science construit des connaissances relatives à des objets du réel, mettant en regard des connaissances théoriques et des rapports à l'objet réel.

Toujours suivant De Villers (1991), il convient d'attribuer à Bachelard et Piaget notamment, une nouvelle épistémologie dans laquelle la connaissance – et la connaissance scientifique en particulier – est une *construction*. Le Moigne (1995) propose une présentation synthétique de ces « épistémologies constructivistes ». Il n'est plus question d'opposer théorie et empirisme, rationalité et réalisme, esprit et réel. Pour Bachelard (1987) l'empirisme immédiat mobilise la pensée et quitte la connaissance immédiate, la pensée mobilisée permet de revenir à l'expérience, quitte à produire des « obstacles épistémologiques ». La connaissance scientifique se construit dans ce rapport entre esprit et réel. Pareillement, il n'est plus question d'opposer des connaissances actuelles aux connaissances passées, les premières ne chassent plus les secondes, les connaissances scientifiques se construisent en réarticulant, en reconstruisant, en transformant celles qui ont permis la construction préalable. Dans une épistémologie contemporaine, il n'est plus question de respecter une méthode universelle, s'appuyant sur une « Raison immuable » à la manière de Descartes.

« Pour le Savant, l'Être n'est saisi en un bloc ni par l'expérience ni par la raison. Il faut donc que l'épistémologie rende compte de la synthèse plus ou moins mobile de la raison et de l'expérience, quand bien même cette synthèse se présenterait philosophiquement comme un problème désespéré. » (Bachelard, 1987, p. 20)

A l'expérimentation, expérience ordonnée et méthode a priori, la science moderne préfère aborder la complexité du réel et construit son objet, produit d'une observation développée en regard d'un cadre conceptuel lui aussi complexe, des méthodes multiples. L'homme de science animé du « nouvel esprit scientifique » (Bachelard, 1987) précise l'ensemble des concepts valides à une époque donnée, qu'il utilise pour construire son objet. En revanche, Bachelard⁵⁴ invite à considérer les *opinions* qui s'opposent aux connaissances scientifiques. L'opinion ne pense pas, elle traduit le besoin de connaissances, elle conduit à poser un jugement sur l'objet, elle fait même obstacle à la connaissance scientifique. Evoquant l'histoire des sciences, Bachelard montre comment une nouvelle connaissance scientifique vient éclairer les « découvertes » passées d'une nouvelle manière. De fait, il affirme le « caractère éphémère de la modernité de la science » (Lecourt, 1974, p. 203). Si la connaissance est une construction, elle n'est jamais figée, elle « n'élimine pas » les connaissances anciennes, elle se reconstruit, elle est construction, déconstruction et reconstruction dans un enchaînement continu. Cette construction allie empirisme et rationalisation. « Un nouvel esprit scientifique » consiste à savoir poser le problème, à le construire, il ne se pose pas de lui-même ; l'esprit scientifique se caractérise dans le sens du problème. Pour le dire comme Bachelard :

« L'esprit scientifique nous interdit d'avoir une opinion sur des questions que nous ne comprenons pas, sur des questions que nous ne savons pas formuler clairement. Avant tout, il faut savoir poser les problèmes. Et quoiqu'on dise, dans la vie scientifique, les problèmes ne se posent pas d'eux-mêmes. C'est précisément ce sens du problème qui donne la marque du véritable esprit scientifique. Pour un esprit scientifique, toute connaissance est une réponse à une question. S'il n'y a pas eu de question, il ne peut y avoir connaissance scientifique. Rien ne va de soi. Rien n'est donné. Tout est construit.⁵⁵ »

Nous nous éloignons des connaissances vraies, du monde des idées platonicien, et nous inscrivons dans une épistémologie constructiviste, dont Bachelard est l'un des fondateurs. Le Moigne (1995, p. 41) commente cette épistémologie constructiviste, supposant deux hypothèses :

« une hypothèse relative au statut de la réalité connaissable, qui pour être connue doit pouvoir être cognitivement construite ou reconstruite intentionnellement par un observateur modélisateur ; et une hypothèse relative à la méthode d'élaboration ou de construction de cette connaissance qui ne fera plus appel à une « norme vraie » (par déduction programmable) mais à une « norme de faisabilité » (par intuition reprogrammable) ».

⁵⁴ Lecourt D., 1974, *Bachelard, Epistémologie, textes choisis*, Collection Sup, Paris, P.U.F.

⁵⁵ Lecourt D., 1974, p.159

Pour suivre les recommandations de Bachelard et Le Moigne avec, nous l'espérons, le nouvel esprit scientifique, nous tentons de répondre à notre questionnement posé précédemment, de construire le problème qui nous préoccupe. Il s'agit donc désormais de construire notre problématique théorique.

2.3 Problématisation

Problématiser la transmission de savoir-faire consiste à adopter un regard pluriel de cette situation au travers d'une « paire de lunettes théoriques » que nous avons choisie, une lecture théorique et donc abstraite, mais aussi consciente de la situation. C'est élaborer une heuristique, englobant les modèles articulés. Une forme de méta modèle, dans lequel s'inscrivent en cohérence les modèles théoriques convoqués. Mais ce choix implique aussi de laisser, de renoncer, d'abandonner certains modèles moins pertinents, ou moins cohérents avec la vision que nous souhaitons adopter. Notre problématisation ne peut pas prétendre à l'exhaustivité, encore moins à la Vérité. Il s'agira d'adopter une certaine vision du monde, de l'homme et de sa place dans ce monde, une certaine conception de la connaissance, du savoir, du savoir-faire, de leur construction et de leur transmission au centre de notre problématique. Il s'agira donc de s'interroger sur ce qu'est un Savoir-faire, une Connaissance, sa construction et comment elle se transmet. Notre objet de recherche est complexe, pour construire notre problématique nous emprunterons et tenterons d'articuler des modèles théoriques et des concepts à plusieurs disciplines différentes. En cela, notre recherche s'inscrit bien dans ce qui est appelé « les Sciences de l'Education », puisque Reboul (1997, p. 7) nous confirme :

« Une première remarque : il y a des sciences de l'éducation, et ce pluriel est irréductible. »

Toutefois, il nous faudra choisir les concepts pertinents pour la situation qui nous intéresse qui se singularise dans le sens où, les acteurs sont des adultes et non des enfants ou adolescents, les savoirs en question sont des savoirs professionnels et non des savoirs disciplinaires, l'institution dans laquelle se situe cette action est l'entreprise et non l'école, le collège ou le lycée.

La relation entre le professionnel expérimenté et son successeur est finalisée, elle a pour but l'apprentissage par le deuxième de quelque chose de l'expérience, du savoir-faire du premier. En première approximation, la situation que nous souhaitons étudier est une situation de communication interindividuelle dont l'objectif est l'apprentissage du Successeur. Une première lecture, sous l'angle de la communication pourrait nous conduire, suivant le modèle de

Shannon⁵⁶ décrit par Abric, (1999, pp. 7-8) à centrer notre étude sur l'« Emetteur », le « Récepteur », le codage et le décodage, le canal, le feedback. Mais, comme le fait remarquer Abric, cette approche quelque peu mécaniste, voire cybernétique est réductrice, en regard des « filtres » et des facteurs déterminants de la communication. Notre développement doit nous permettre d'adopter une lecture de la relation plus complète, plus complexe. Il s'agira sans doute d'étudier la relation sous l'angle de la communication, celle-ci étant fortement influencée par d'autres aspects qu'il faut tenter d'élucider. Nous ne pouvons pas adopter cette modélisation.

Une figure triangulaire complète la première approche et fait apparaître avec les deux interlocuteurs un troisième terme : le Savoir. Houssaye (2000) propose de considérer la situation pédagogique comme un « triangle pédagogique » fait de trois pôles : l'Enseignant, le Savoir et l'élève (ou les élèves), entre lesquels des processus sont à l'œuvre. Ce modèle, largement utilisé depuis a été repris par les pédagogues et les didacticiens. Il est intéressant de noter que Houssaye propose de considérer au travers de son modèle les types de pédagogie privilégiant des relations deux à deux, le troisième terme faisant alors figure de « fou » ou de « mort ». Bien que cette modélisation apparaisse comme « pratique », elle nous paraît là aussi quelque peu simplifiante. En effet, cette vision ne rend pas compte de la dynamique relationnelle, ni de l'influence de l'environnement sur la situation pédagogique, elle ne rend pas compte non plus de l'évolution de cette situation, enfin nous ne pouvons considérer le Savoir-Faire comme « extérieur », Tiers exclu, objectivé, à l'instar d'un savoir disciplinaire. Or, nous le verrons, il nous paraît difficile de rapprocher le Savoir-Faire d'une, et d'une seule discipline, et par ailleurs, dans la relation éducative, le « curriculum réel » diffère du « curriculum prescrit », il existe aussi un « curriculum caché » (Perrenoud, 1994). A cette figure triangulaire, les didacticiens préfèrent la notion de *système didactique* faisant état des diverses interactions et médiations du milieu, de l'environnement, de l'institution (Chevallard, 1991, Raïsky et Caillot, 1996). Du coup, à cette figure triangulaire Chevallard (1991) propose de considérer la relation ternaire R(E, S, e). Ce triangle pédagogique est certes incomplet, particulièrement dans notre contexte mais il a le mérite de nous permettre de repérer et orienter les termes que nous aurons à développer pour tenter d'éclaircir la complexité de la situation. Comme nous l'avons déjà dit, notre milieu est le monde professionnel et plus particulièrement l'entreprise. Sa « présence » est influente, agissante non seulement sur chacun des interlocuteurs, mais aussi sur la situation de transmission elle-même que nous souhaitons étudier. Nous ne pourrions négliger cette influence. Si l'on s'en tient donc à cette première représentation systémique,

⁵⁶ Shannon C.F., 1952. *The mathematical Theory of Communication*, University of Illinois, Press, Urbana.

outre l'environnement que constitue l'entreprise, notre problématique devrait donc s'intéresser aux trois éléments du « système pédagogique » lui-même inscrit dans un système qu'est l'entreprise :

- Le Professionnel Expérimenté, chargé de transmettre son savoir-faire,
- Le Successeur, ici chargé de « récupérer » et de s'approprier le savoir-faire en question, en clair d'apprendre et construire son propre savoir-faire.
- Le Savoir-Faire du Professionnel Expérimenté, résultant de son expérience et objet de la relation de transmission.

Il nous appartiendra d'éclairer chacun de ces pôles. Il s'agira aussi de préciser les processus qui traversent ce système. Il nous incombera donc de préciser ce qu'est l'apprentissage du Successeur, l'action du Professionnel Expérimenté, et la relation entre les deux. Cette approche ne nous semble pas plus pertinente que la précédente. Nous poursuivons notre étude sous l'angle systémique.

2.3.1 La relation duelle : un système complexe

Après avoir écarté le modèle de Shannon, puis celui de Houssaye, nous suivons la proposition des didacticiens et nous orientons vers l'approche systémique pour aborder la relation duelle, liant le Professionnel Expérimenté et son Successeur, dans une relation de transmission-acquisition de savoir-faire. Il nous semble nécessaire d'éclairer cette approche et en quoi elle nous semble pertinente. Le concept de système est proposé par Von Bertalanffy (1972), juste avant la Deuxième Guerre mondiale, sous l'expression de la théorie du système général. Le système est ainsi défini :

« un ensemble formé d'éléments en interaction qui entretiennent des rapports réciproques avec l'environnement, ce qui occasionne des modifications internes. » Von Bertalanffy (1972, p. 25)

Les sciences vont s'approprier ce concept qui favorise la prise en compte de la complexité du réel. Ainsi tout mécanisme physico-chimique, tout être vivant, tout organisme animal ou humain peut être considéré et étudié comme un *système*, ensemble borné d'éléments identifiables et liés entre eux par des relations d'interdépendances. Les sciences humaines notamment vont investir et enrichir ce concept. Parmi toutes les définitions proposées, retenons celle de Enriquez, cité par Sainsaulieu (1987, p. 113) :

« Nous appellerons système tout ensemble à organes différenciés en admettant une variété en son sein de composants en connexion les uns avec les autres, qui possède des frontières repérables, qui peut maintenir identité et cohérence au travers des modifications qu'il subit et qui est donc capable d'homéostasie. Un système sera dit ouvert lorsqu'il sera dans une situation de dépendance-autonomie avec d'autres systèmes, égaux, supérieurs, ou subordonnés. Un système sera considéré comme clos s'il n'admet ni entrée, ni sortie vers l'extérieur

et si toutes les transformations qui l'affectent sont réductibles au jeu de ces composantes internes. »

L'approche systémique s'intéresse en priorité aux interactions, aux relations, aux flux d'énergie, de matière, d'informations entre le système et son environnement, entre systèmes, et entre les éléments constituant le système. En fonction du nombre d'échanges avec son environnement, le système peut être dit ouvert ou fermé (ou clos). Cependant, le système fermé, demeure un concept purement théorique :

« on a l'habitude de considérer que les systèmes clos qui n'échangent rien avec l'environnement sont rares et que peut-être, ils n'existent pas dans la nature, sauf, éventuellement, pendant un laps de temps très limité. » (Lerbet, 1997, p. 11)

Pour compléter cette approche systémique, nous suivons ces auteurs et d'autres comme De Rosnay (1975), Durand (1979), Morin (1990) notamment. Un système se caractérise par quatre concepts :

- **L'interaction** : la relation entre deux éléments n'est plus uniquement une action causale, elle comporte une double action de l'environnement sur le système et du système sur l'environnement, ou d'un élément sur un autre et réciproquement, dans laquelle circulent des informations, de l'énergie. La communication est un exemple d'interaction. L'interaction système-environnement constitue des *entrées* et des *sorties* du système. Une *rétroaction* est une forme d'interaction particulière, déjà mise en évidence par la cybernétique, du système sur lui-même – de l'élément sur lui-même – de sa sortie sur son entrée. Les rétroactions sont positives ou négatives, les premières tendent à entretenir et augmenter les perturbations, les divergences, elles agissent comme des amplificateurs ; les secondes tendent au contraire à maintenir la situation initiale, à contrer la perturbation. L'action seule des premières tendrait à mener le système vers l'explosion, l'action seule des secondes tendrait à le finaliser.
- **La globalité** : le système, caractérisé par une *frontière* plus ou moins perméable qui le sépare de son environnement, qui l'en distingue, comporte des *éléments* plus ou moins hétérogènes et un *réseau de relations*, ne peut être réduit à la somme des parties qui le constitue. Il est surtout le résultat de qualités ou de propriétés *émergentes* dues aux interrelations entre les parties elles-mêmes.
- **L'organisation** : ce concept définit l'état d'agencement des relations entre éléments ou unités qui composent le système et qui tendent à maintenir sa pérennité, son équilibre dynamique. Le système peut être organisé en sous-systèmes spécialisés et/ou en niveaux hiérarchiques. L'organisation du système revêt un aspect structurel, c'est l'ensemble des règles d'assemblages et un aspect fonctionnel, c'est la capacité d'adaptation, d'évolution,

d'amélioration de l'organisation par la modification de l'agencement. L'organisation définit aussi le processus d'agencement des éléments constituant le système : lorsque ce processus est généré par le système lui-même, on parlera *d'auto-organisation*. La perméabilité du système à son environnement introduit des facteurs de perturbation que le système intègre et régule pour s'auto-organiser, on parlera donc avec Morin (1990) *d'auto-eco-organisation*.

- **La complexité** : L'aptitude du système à s'auto-organiser est caractéristique de sa complexité. La complexité du système dépend du nombre d'éléments, de la quantité d'interactions entre eux et avec l'environnement (De Rosnay, 1975). Le paradigme de complexité est proposé par Morin (1990), qu'il distingue de la complication, pour appréhender l'Humain. La complexité du système tient au nombre et à la caractéristique des éléments, des liaisons entre eux, et des liaisons avec l'environnement. Pour Morin (1990), la complexité est le tissu de constituants hétérogènes inséparablement associés, tressés ensemble, posant le paradoxe de l'un et du multiple. Morin (1990) parlera *d'auto-eco-organisation*, mettant en évidence la contingence des effets de l'environnement et du système lui-même sur son organisation. Morin (1990) affirme que le Tout est à la fois plus et moins que la somme des parties, mettant en évidence la coexistence des qualités émergentes et des contraintes propres au système. En corollaire, les parties sont à la fois plus et moins que les parties du Tout, l'émergence est un produit de l'organisation irréductible et indéductible, elle apparaît aussi au niveau des éléments.

Le Moigne (1990) donne au système un caractère finalisé. Le système ne peut se concevoir que dans une perspective de projet. Par ailleurs, il préfère considérer les éléments comme des *processeurs*, qui n'existent qu'en fonction de processus en interactions. Le système est considéré comme un tout en mouvement, *un complexe d'actions*, susceptible de faciliter l'intelligibilité du phénomène étudié. Le système finalisé et soumis aux perturbations de son environnement se régule. La notion de *régulation* empruntée à la cybernétique, indique un processus par lequel le système parvient à maintenir un équilibre, par adaptation, évolution, modification de son agencement ou organisation. Cette régulation s'opère par des boucles de rétroactions positives et négatives qui agissent en amplificateur ou en stabilisation en regard de la perturbation (De Rosnay, 1975). Ce bouclage est à considérer comme une *relation récursive* (Morin, 1990) c'est à dire que la sortie agit sur l'entrée comme l'entrée agit sur la sortie. Ainsi le système est en équilibre, mais un équilibre dynamique, en mouvement, disponible à l'événement. Le système est donc capable *d'homéostasie et de changement*. En cela Lerbet-Séréni (1994) voit un paradoxe, une des

caractéristiques de l'approche systémique est de pouvoir prendre en compte des aspects antagonistes, jusque-là séparés, mais désormais joints.

2.3.1.1 Le système complexe

Un système complexe est un système que l'on tient pour irréductible à un modèle fini, déterminé. Il se caractérise par une notion d'imprévisibilité potentielle, ou une prévisibilité incalculable.

« Le système général est en quelque sorte une matrice. Un système complexe n'est donc qu'un modèle d'un phénomène perçu complexe que l'on construit par modélisation systémique. » (Lugan, 1993, p. 96)

Il peut être représenté par un système d'actions multiples, un complexe d'actions, un enchevêtrement de processus, articulant des fonctions de mémorisation, stockage, transformation, traitement, computation, transport, transmission. La *variété* d'un système, dépend du nombre d'états possibles des processeurs du système. Le Moigne (1990) propose *la modélisation des systèmes complexes*, une typologie en neuf niveaux de complexité croissante. Nous retiendrons le huitième modèle de système, typique des systèmes humains, non seulement il est *identifié* distinct de son environnement, *actif* et *régulé*, il s'informe par des codes, des symboles de l'*information* sur son comportement, il *décide* de son comportement par traitement *cognitif* de cette information, les *mémorise*, *coordonne* ses décisions d'action, il *imagine* et conçoit de nouvelles décisions ou solutions. Mais cette modélisation montre aussi que la dynamique organisationnelle peut favoriser une *complexité croissante du système*.

Le paradigme systémique a investi de nombreux champs d'études notamment dans les sciences humaines. L'individu, un groupe social, une société... peuvent être étudiés par une approche systémique. Nous choisissons de considérer l'individu, la relation duelle et l'entreprise comme des systèmes complexes, dotés d'une mémoire et d'une imagination, capables de décider et de coordonner leurs actions. Ainsi, l'entreprise évolue avec de nombreuses interactions dans un environnement large, (clients, fournisseurs, concurrents, sous-traitants...), elle est organisée en sous-systèmes hiérarchisés et interagissant (directions, départements, services, unités, ateliers, équipes...). L'individu, est à la fois élément du sous-système considéré, élément du système-entreprise, et sous-système complexe lui-même. Il évolue dans son environnement qu'est l'entreprise notamment, nous verrons plus loin qu'il évolue aussi dans d'autres environnements. L'individu est à la fois plus et moins qu'une partie de l'entreprise, elle-même ne peut être réduite à la somme des individus qui la constituent. De la même manière nous considérons la situation de transmission de savoir-faire entre le Professionnel Expérimenté et le Successeur sous l'angle

systémique, nous étudions la relation duelle comme un système de complexité croissante.

2.3.1.2 La relation duelle comme un système complexe

Lerbet-Sereni (1994) adopte cette approche systémique et la dynamique organisationnelle du système complexe pour étudier une relation duelle, qu'elle nomme « une dyade ». L'auteur nous propose une lecture particulièrement pertinente de la *relation dyadique* que nous souhaitons adopter. Elle pose la relation « entre-deux » comme une problématique de l'Un et du Multiple, culture et humanité, le même et le différent, la relation dyadique, spécifique de l'un (individu) et du multiple (socius) vers la « socialité autonomisante », la création de soi via un alter dans une relation qui contribue à générer une dynamique d'autonomisation des sujets en relation. Son approche traite de la « relation duale », qui contrairement à la relation duelle, n'est pas fondée sur l'antagonisme, ni duel, ni confusion, elle contribue à l'émergence de l'autonomie et de l'identité de chacun des éléments. La relation est tout d'abord abordée sous un angle philosophique, comme relation à Autrui entre confusion et différenciation. Lerbet-Séréni (1994) s'appuie sur le paradoxe proposé par Ricœur (1990), et conceptualisé comme « ipséité », avènement d'une identité qui par le passage assumé d'idem et d'alter peut se reconnaître ipse, à la fois « soi-même » et « soi-autre ». Ce paradoxe repose sur deux conceptions antagonistes qui renvoient les sujets soit à une altérité respective, c'est en synthèse la position de Descartes, Hegel et Sartre, soit à une indifférenciation, position des philosophes idéalistes (Platon). Ces deux conceptions

« [...] accréditent pour l'auteur le fait que par la relation s'effectue la différenciation qui rend possible la construction d'une personne dans son originalité » (Lerbet-Séréni, 1994, p. 18)

Mais, si l'Autrui est l'altérité, il faut aussi qu'il me touche pour qu'il y ait une relation, qu'il me soit proche pour reconnaître cette altérité. L'auteur commente cette idée :

« Il nous semble que la relation, non plus narrative mais interpersonnelle, qui n'est pas strictement confusion et répétition des identiques ni distanciation des altérités absolues, mais qui les conçoit conjointement dans leurs intégrations, leurs tensions, et leurs dialectiques réciproques, conduit-elle aussi à cette émergence d'ipséités » (Lerbet-Sereni, 1994, p. 19).

Cette approche est nous semble-t-il, très pertinente pour notre problématique. D'une part, elle nous conduit à penser l'expérience du professionnel comme la résultante d'une construction complexe dans son rapport au réel et dans ses multiples relations aux autres. D'autre part, la relation entre le Professionnel Expérimenté et son Successeur doit être envisagée comme interpersonnelle,

susceptible d'engendrer des intégrations et constructions réciproques, des dialectiques réciproques, l'un et l'autre étant confrontés à l'altérité. L'auteur argumente et étaye l'idée de réciprocité de cette construction d'ipsités, sous l'angle de la psychologie sociale. La psychologie existentielle prônant la construction avec l'expérience, sans nier l'essence de la personne, propose de reconquérir le « sens de l'être », la dialectique existentielle/essentielle constitutive de la personne et de son développement. L'auteur explore ainsi la cure thérapeutique que propose la psychanalyse pour peu que le thérapeute adopte les préconisations de Rogers ; la sociométrie de Moreno considérant Autrui comme objet d'élection ou de rejet. La relation à autrui facilite ce développement, c'est le rapport interpersonnel qui l'emporte, la relation n'est pas confusion mais différenciation. L'élection affinitaire, réciproque, suppose une « connivence narcissique » entre les partenaires, qui peut se muer en communion proprement transitive.

« Dans le jeu complexe des rapports interpersonnels et intergroupaux, nous percevons donc, sous des formes différentes et complémentaires, la pertinence, pour la construction du sujet de relations dyadiques particulièrement significatives et engageantes. La relation devient ainsi nécessaire à cette construction à la fois comme lien et comme initiatrice de processus de différenciation, comme l'attachement et non-confusion. Cela suppose la reconnaissance, à la fois en soi comme l'autre, de chacun comme conjointement Même et Autre, pour que soit possible la relation différenciatrice et constructrice du sujet comme ipsité » (Lerbet-Sereni, 1994, p. 23).

Ainsi donc, la relation entre les deux partenaires doit être considérée comme une relation complexe dans laquelle se jouent des affinités et se construisent des ipsités. La relation n'est ni simple, ni figée, l'attachement et le rejet sont possibles.

Lerbet-Sereni (1994) poursuit en considérant la relation comme communication. La relation est une possibilité de communication, matérialisée par le verbe et d'autres formes non verbales, mais aussi et en même temps, la possibilité de non communicable (p. 37). Là encore, il s'agit d'un paradoxe entre relation et séparation, proximité et distance. La relation est tension entre deux menaces, celle de la solitude pour ne pas se confondre et la fusion pour échapper à la mort, deux modes de défense pour échapper à l'angoisse de séparation. La relation est aussi un engagement spatial et temporel, dans la mesure où chacun est présent, est là et avec autrui, chacun accepte de lever le voile, en partie seulement, et s'engage dans un futur qui permet la rencontre avec autrui. C'est aussi la dialectique du Je et du Tu, dans laquelle chacun reconnaît l'altérité de l'Autre, et le fait qu'ils interagissent, qu'ils se nomment Je et Tu, ils peuvent donc s'engager dans une relation authentique entre deux ipsités.

2.3.1.3 Un système complexe relationnel dyadique paradoxal

La relation est présentée comme une structure mouvante et paradoxale. Lerbet-Sereni (1994) rappelle les deux paradoxes : Même et Autre, relation et séparation ; la circulation de représentations communicables et non communicables. Sa structure interne évolue avec le temps sans perdre son identité. C'est sans doute un point qu'il nous faudra retenir et développer plus loin. La dynamique de la relation dyadique est présentée par une approche systémique. Lerbet-Sérénis (1994) s'appuyant sur les approches de De Rosnay (1975) et de Le Moigne (1990), propose de considérer la relation dyadique comme un système ouvert sur son environnement, elle échange de l'information, de l'énergie et produit de la néguentropie interne, c'est-à-dire de l'organisation. L'auteur nous précise que, constituée de deux processeurs – dans notre cas le Professionnel Expérimenté et le Successeur – Le Moigne (1990) identifie de 2 à 12 inter-relations. Ainsi, le système dyadique peut être considéré comme un système complexe ou plus précisément susceptible de se complexifier. La dynamique gère les flux d'énergie, les boucles de rétroaction positives (amplification) et négatives (freinage, stabilité) font osciller le système autour d'un point d'équilibre, l'homéostasie. Cette conception conduit à considérer l'organisation du système qu'est la relation dyadique. Le système relationnel complexe est dynamique, il est à la fois en mesure de changement et d'homéostasie, c'est le principe d'organisation par disponibilité à l'événement, l'événement étant considéré comme perturbation aléatoire, non programmée. La relation est *auto-organisatrice*, elle intègre le *bruit de fond*, sa finalisation, l'apprentissage du Successeur, ses actions et ses prises de décisions caractérisent ce système. L'auteur met en avant la logique paradoxale du changement :

« Le changement n'existe pas sans principe de permanence. L'aptitude du système complexe au changement est la condition de son auto-organisation, de sa complexification, de son enrichissement. » (Lerbet-Sérénis, 1994, p. 47)

En suivant l'auteur nous dirons que la relation entre le Professionnel Expérimenté et son Successeur est un système relationnel dyadique créateur ipséité dans la relation paradoxale, soumis à un but – l'apprentissage du Successeur – soumis à des perturbations, dynamique (et non plus statique), auto-organisé (avec une certaine stabilité). Les événements constitutifs de l'histoire du système sont autant de repères de la dynamique du système, de sa capacité créatrice, ils interviennent comme des possibilités de recadrage ou comme des possibilités de destruction s'ils sont vécus comme des répétitions de vieilles difficultés. Rappelons à ce propos que la relation de transmission que nous étudions se situe dans l'entreprise, en situation, il est aisé d'imaginer qu'elle peut être soumise à des perturbations extérieures, des événements. L'auto-organisation du système complexe qu'est la relation est commentée par Lerbet-

Séréni à partir des propositions de Morin (1990), de sa conceptualisation de la complexité et notamment de ce qu'il appelle l'« auto-éco-organisation ». Lerbet-Séréni considère les boucles récursives de la relation et s'intéresse à la liaison auto-(géno-phéno-ego)-éco-re-organisation, dans laquelle *auto* représente la capacité à se reproduire, à s'individualiser ; *géno* l'origine, la mémoire informationnelle ; *phéno* individualisé au sein d'un environnement ; le *re* l'interaction dynamique entre les termes. La boucle auto-hétéro tient du « *co* », de l'action commune, conjointe c'est l'auto-hétéro-co-organisation. La relation est alors formalisée suivant trois formes que l'auteur illustre par la relation amoureuse : *l'amour Eros*, la fusion identitaire, est ainsi modélisée comme (auto-co-hétéro)-organisation ; *l'amour Philia*, union entre deux systèmes autonomes, chacun est renvoyé à lui-même, est modélisé comme auto-éco-re-organisation-co-hétéro-éco-re-organisation ; enfin *l'amour-Agapé*, système autopoïétique, l'auto-organisation est garante de la vitalité du système, tient de l'auto-co-hétéro-éco-re-organisation (Lerbet-Séréni, 1994, p. 69). Cette perspective du *co* dessine la pertinence du troisième terme, opérateur entre les deux, dans la relation paradoxale que l'auteur développe plus loin. Pour compléter le commentaire de l'autopoïèse, développée à partir de la complexité vue par Morin, l'auteur s'appuie sur les conceptions de Varela. L'autonomie du système est définie à partir du concept de « clôture opérationnelle », elle est alors considérée comme résultante d'une interpénétration de deux niveaux différents, un niveau intrapsychique et un niveau interpsychique, dont la spécificité mutuelle est à l'origine du « surgissement de la dynamique relationnelle », l'interaction paradoxale dans laquelle se forment les ipsités. L'autonomie du système est l'émergence d'une dynamique par clôture opérationnelle des sujets advenants comme ipsités si la relation est paradoxale, authentique, réciproque, et qu'elle ne trivialisait pas les sujets.

Ces deux approches sont pour nous très porteuses. En effet, ces conceptions donnent une lecture d'une dynamique auto-éco-organisatrice de la relation entre le Professionnel Expérimenté et le Successeur. La formalisation amour-Eros (fusion, dépendance), amour-Philia (séparation, autonomie), amour-Agapé (auto-poïétique), doit être transposée avec prudence. Cependant, nous pensons retrouver ici ce que nous avons déjà repéré précédemment, dans l'évocation des relations Maîtres-Disciples que décrit Steiner (2003). En effet, Steiner décrit de nombreuses relations célèbres Maître-Disciples, qui évoluent et font une large place à l'affect, la relation passant de l'homoérotisme au conflit, à la trahison voire la répudiation. Il nous paraît certes difficile d'assimiler la relation Professionnel Expérimenté-Successeur à une relation amoureuse. Néanmoins nous conservons la proposition de Lerbet-Séréni selon laquelle le système relationnel s'auto-éco-organise avec une dynamique qui lui est propre, la relation peut prendre plusieurs formes, et la dynamique auto-éco-organisationnelle peut faire évoluer la relation d'une forme à l'autre, dans le temps. Cette relation

faite *d'inter-trans-co-actions* dans lesquelles un monde de connaissances, un sens nouveau peut émerger, si un travail réciproque, une relation paradoxale est acceptée par les interlocuteurs, laissant alors l'espace de réalisation des sujets, des ipsités Lerbet-Séréni précise que la temporalité est un opérateur du système, spécifique, lié et liant, contribuant à l'auto-organisation du système. Pour autant, l'auteur considère le temps de la relation comme « tourbillonnaire », « intra-tourbillonnaire », dans la mesure où la relation dans le temps sera autopoïétique à partir de son passé et assumera son avenir par le projet qui déterminera son orientation (Lerbet-Séréni, 1994, p. 83).

2.3.1.4 Le tiers inclus / le tiers exclu

A partir des développements précédents, Lerbet-Séréni (1994, 1997) en vient à poser la *question du tiers* dans la relation interpersonnelle, problématique ternaire dans la conjonction des contraires, dans l'aspect paradoxal de la relation. Dans le « et », cette relation, faite d'*inter-actions*, de *co-actions*, de *trans-actions*, laisse la place à un troisième terme. Deux points de vue sont proposés, l'un proposant l'auto-organisation autour d'un point fixe endogène, l'autre proposant un tiers inclus comme un espace déjà là et recréé, intérieur et extérieur contribuant à la construction des ipsités, tiers inclus ou tiers exclu. Les figures ternaires ou schémas triangulaires ne manquent pas, et Lerbet-Séréni nous en propose plusieurs, montrant le troisième terme comme médiateur de la communication. Rappelons que plus haut, nous avons évoqué un modèle triangulaire proposé par Houssaye (2000), modèle dans lequel le tiers est exclu. Lerbet-Séréni explore les deux approches.

2.3.1.4.1 Le tiers exclu comme principe organisateur de la relation

Dans cette approche, la médiation est externe, une régulation effective par référence au modèle éloigné et transcendantal, modèle qui peut devenir aussi jaloux et haï, obstacle, le sujet veut la destruction de son objet de désir. Ce troisième terme externe, principe régulateur supérieur peut donner lieu aussi à la *transcendance*, dans la mesure où la relation à l'autre permet de s'en approcher. C'est dans ce cas la relation au divin, médiatisée par le Christ – proposée par Girard – ou le *surhomme* – proposé par Nietzsche – ou encore l'Etat organisateur de la relation Maître-esclave. Cette approche s'oppose, voire est incompatible avec l'autonomie du système relationnel entre le Professionnel Expérimenté et le Successeur. Cette approche nous conduit à penser que la relation de transmission entre le Professionnel Expérimenté et le Successeur ne peut pas se concevoir en soi, comme objet seul et « autonome ». Nos interlocuteurs sont inscrits dans un système-entreprise, représentée par une hiérarchie, une DRH, des pairs, des procédures, des règlements, des contraintes, des normes, une culture, des attentes en regard de cette transmission... qui intervient comme médiateur-organisateur externe de la relation elle-même.

L'autonomie de cette relation sans médiation externe de l'entreprise, conduirait à penser que cette relation s'auto-organise de telle sorte que l'entreprise n'ait plus aucune possibilité d'intervention, de régulation voire de contrôle. Dans notre contexte, ceci nous semble délicat, la « présence » de l'entreprise peut se concevoir aisément, d'une part dans les interventions directes des autres (au sens général), mais aussi dans les interventions indirectes tout aussi agissantes par des règles, des obligations et interdictions, des procédures, des consignes, des objectifs, des injonctions, des interdictions, voire avec Enriquez (1992) des dimensions mythiques.

2.3.1.4.2 Le tiers inclus comme principe organisateur de la relation

Dans cette approche, le tiers est inclus, au sein du système. Pour Lerbet-Séréni (1994, p. 98) le tiers est alors « l'absolu de la dyade », du couple, il « est autoréférence pour le système relationnel et coréférence pour les membres du couple ». Ce tiers est un monde commun non pas prédéterminé mais à construire ensemble, création réalisée par une mise en commun :

« Auto-référence, donc, de ce système auto-producteur d'un monde commun, d'un sens commun, à travers la réciprocité des discours, et la circularité permanente de l'échange de l'un à l'autre membre, en même temps que par l'un et l'autre membre » (Lerbet-Séréni, 1994, p. 101)

Ce tiers inclus est aussi « un entre-deux de la dyade », du à la différence entre les deux interlocuteurs et les reliant, c'est un intermonde à la fois commun et propre, construit, dans lequel chacun se retrouve, qui contribue à la dynamique relationnelle. C'est un lieu de reconstructions permanentes dans la rencontre avec l'autre, auto et interconstructions. C'est une coréférence, ce dont on parle, c'est un sens commun incluant le Je, le Tu et le Il entre le Je et le Tu. Enfin ce tiers inclus est considéré comme une « variable du système relationnel », par le biais du conflit fondamental, témoignant de la réaction du système à deux positions extrêmes que sont la relation fusionnelle (tendance à l'homogénéisation) et la relation individualisante (tendance à l'hétérogénéisation). Le tiers inclus est structurant, systématisant, il possède des degrés allant d'une position à l'autre, il témoigne par une lecture du conflit intra et interpersonnel d'une relation du troisième type correspondant à l'acceptation du paradoxe, du contradictoire de la relation et du psychique.

Cette approche est pour nous une lecture pertinente de la relation et de son évolution, de son auto-organisation pour reprendre les termes de l'auteur. Toutefois, nous ne pouvons considérer que cette relation entre le Professionnel Expérimenté et son Successeur soit systématiquement, ou naturellement authentique, paradoxale, « Agapé ». Ce tiers inclus, objet de la relation, et en même temps construit dans la relation, peut nous amener à considérer que, plutôt qu'un savoir formalisé issu de l'expérience, ce dont il est question est

d'une construction à deux, une coconstruction suivant une temporalité et une dynamique propre au système relationnel. En clair, les développements de Lerbet-Séréni (1994, 1997) nous conduisent à penser la relation entre nos deux interlocuteurs comme un système complexe, dont les éléments, les processeurs, sont les deux personnages considérés en relation et le tiers inclus qu'est la relation/savoir-faire, ce dont il est question, objet de la relation de transmission, construit dans cette transmission, variable de cette auto-organisation du système. Cette conception permet aussi de ne pas ignorer la présence, l'influence du Tiers exclu qu'est l'entreprise incarnée par la hiérarchie, les pairs, véhiculant les normes et valeurs culturelles de l'entreprise. Ce Tiers exclu agit en médiateur sur le système relationnel. Pour poursuivre l'étude de ce système relationnel complexe, doté de qualités émergentes liées à son auto-eco-organisation, nous centrons désormais notre regard sur les éléments précités, en tentant d'étudier chacun des interlocuteurs, puis le processus relationnel qui les lie, sans omettre toutefois de signaler, chaque fois que cela s'avérera possible, l'influence de l'environnement que constitue l'entreprise.

2.3.2 Le Professionnel Expérimenté

Nous avons précisé plus haut le contexte dans lequel se situe notre recherche. Deux individus sont en situation de transmission-apprentissage, l'un d'entre eux est fortement expérimenté, l'autre beaucoup moins ou pas du tout. Nous avons qualifié le premier de « Professionnel Expérimenté », deux termes qui peuvent apparaître a priori pléonastiques. Notre choix est délibéré, il convient donc de préciser ce que nous entendons par chacun des termes, et en quoi il est pertinent de les joindre.

– « **Le Professionnel** » est, suivant le Robert, une personne qui exerce régulièrement une profession, pour laquelle il est rétribué. C'est aussi un spécialiste qui possède une certaine expérience dans son activité. Le sens commun lui associe alors une connotation de qualité de son activité. Altet (1994, pp. 23-26) explore et développe cette notion. L'auteur repère tout d'abord la distinction entre les termes *métier* et *profession*, en attribuant au premier l'utilité, au second le prestige. Nous interprétons ici une forme de reconnaissance sociale différente dans les deux cas. Dans le même développement, Altet confère au métier des savoir-faire plutôt liés à des activités manuelles, transmis de manière implicite par imitation et expérience, alors que pour la profession il est question de compétences acquises dans un processus de formation explicite et rationnel qui permet aussi la construction de l'identité professionnelle.

« Le professionnel sait mettre ses compétences en action dans toute situation, c'est « l'homme de la situation », capable de « réfléchir en situation » et de s'adapter, de dominer toute situation nouvelle [...] La professionnalité aboutit à une pratique qui s'appuie sur une base de

connaissances rationnelles et intègre des pratiques réussies en situation pour s'adapter. » (Altet, 1994, p. 24)

Ainsi pour Altet, le professionnel se caractérise par des compétences qu'il met en œuvre et améliore, qu'il adapte à partir de savoirs rationnels et formalisés que lui confèrent sa qualification et sa formation, et dont il sait rendre compte. Il se caractérise aussi par une autonomie et une responsabilité personnelle, une adhésion à des normes collectives, une appartenance à un groupe. Retenons aussi la reconnaissance sociale explicite, les stratégies de valorisation et de légitimation inhérentes au groupe d'appartenance. Compte tenu de la présentation du contexte, et notamment de l'évolution de l'entreprise que nous avons esquissée dans notre première partie, ces développements sont pour notre approche très pertinents. Ils mettent en lumière les parcours formalisés par lesquels la professionnalité se construit, par le biais de la formation instituée, initiale et continue, professionnelle, dont nous avons décrit quelques aspects. Les cursus et les savoirs sont identifiés, repérés, et donc contrôlables par des diplômes, des qualifications, des référentiels de compétences. Ces développements révèlent aussi, dans cette professionnalité, la dimension sociale, le groupe d'appartenance, l'identité professionnelle et suivant une approche sociologique les valeurs, les représentations sociales propres à ce groupe d'appartenance.

– « **Expérimenté** », ce qualificatif vient compléter le premier terme qui positionnait déjà notre individu comme professionnel, désormais porteur d'une forte expérience. Nous avons positionné en effet ce Professionnel comme fortement expérimenté dans son emploi, dans son entreprise, dans son activité professionnelle, le cas extrême étant celui de la transmission occasionnée par son départ en retraite. Pour poursuivre notre développement nous recourons à l'étymologie de l'expérience. Celle-ci nous donne deux pistes à explorer : l'expérience comme « épreuve » et l'expérience comme résultat de la « mise à l'épreuve », voire des mises à l'épreuve.

2.3.3 L'expérience comme une épreuve

Dans le premier sens, l'origine latine (*experientia*) dont la racine est grecque, signifie l'épreuve, l'expérience est conçue comme « l'essai », « la mise à l'épreuve ». Dans ce sens, il s'agit de « faire l'expérience de ». Cette mise à l'épreuve est souhaitée, voulue, provoquée ou à l'inverse subie, accidentelle, c'est le surgissement de l'inattendu. Dans ces deux situations, il s'agit d'un phénomène de transformation de la personne, elle peut être même traumatisante, et cette transformation est potentiellement psychique et/ou corporelle comme le décrit Moyse (1991)⁵⁷. Nous notons à ce propos que dans le

⁵⁷ L'auteur commente l'accompagnement et la réadaptation des tétraplégiques et des paraplégiques récents, l'expérience est alors l'épreuve, l'accident qui provoque l'irruption du handicap physique, transforme la personne physiquement et psychologiquement.

document filmé de Sapiéga (1998), Louis Chiorino, Compagnon Menuisier du Devoir apparaît avec l'index de la main gauche coupé, ce qui semble être assez fréquent chez les menuisiers. Dans le premier cas – épreuve voulue – la personne cherche à se transformer via l'épreuve, c'est une tentative dont le résultat ne peut être qu'espéré. Dans le second cas – épreuve subie – l'épreuve transforme la personne. Dans les deux cas, la transformation pourra se faire avec plaisir ou déplaisir. Pour les distinguer, Jorro (1991) donne à ces deux modalités des termes *d'expérience a priori*, et *expérience a posteriori*. Mais, dans l'expérience a priori aussi, de l'inattendu surgit, même si l'on a préparé les conditions de l'expérience. Ce surgissement est d'abord déformateur en faisant éclater la forme antérieure. Pineau (1991) précise que devant cet inattendu, expérience *a priori* ou *a posteriori*, la personne passe par quatre étapes successives :

- l'étonnement, la surprise qui interrompt une logique, par rupture, par suspension d'automatismes,
- une tentative d'analyse de l'événement, de la situation en « surbrillance », de ce qui est vécu, ressenti, observé,
- une tentative d'interprétation par la médiation du langage, de mise en mots, pour les autres,
- une tentative de potentialiser l'expérience vécue en la transposant dans d'autres contextes, en la rapprochant d'une série dont elle serait une variante, en constatant qu'elle inaugure une nouvelle série.

Enfin, pour rester dans cette première acception, l'expérience comme « épreuve » porteuse de transformation de la personne, Jorro (1991) distingue « expérience existentielle » et « apprentissage par l'expérience ». Le premier terme concerne le tout de la personne, son identité profonde ; le second terme concerne des transformations mineures dans le sens où la transformation des savoir-faire, l'acquisition d'une compétence, ne métamorphose pas nécessairement l'être. Toutes ces précisions sont pertinentes pour notre problématique ; nous pensons que le professionnel expérimenté, parce que justement il a été confronté au réel, a eu l'occasion de « vivre » des expériences multiples comme autant d'épreuves de tous ordres, tant dans le domaine professionnel que dans le domaine personnel. On peut supposer qu'à cinquante- sept ans, cas du départ en préretraite, un peu plus tard pour le départ en retraite ou un peu plus jeune et muté, les occasions n'ont pas manqué à l'individu de se transformer, la vie n'est pas un long fleuve tranquille, la vie professionnelle non plus !

2.3.4 L'expérience comme résultat des mises à l'épreuve

La première acception tentait de montrer en quoi l'expérience comme mise à l'épreuve provoque une transformation mineure ou majeure, psychique et/ou corporelle de la personne. Dans la seconde acception, l'expérience est conçue comme résultante de mises à l'épreuve, celles-ci ayant eu lieu, nombreuses et

variées. L'expérience est dans ce sens, le moyen d'acquérir une connaissance, elle est aussi le résultat atteint, cette connaissance elle-même. Dans la seconde acception, la mise à l'épreuve ayant eu lieu – et en l'occurrence plusieurs – l'expérience devient le résultat de ces transformations, on parle alors *d'un homme d'expérience*. C'est là, la troisième modalité que décrit Jorro (1991), à savoir non seulement un vécu particulier, mais un ensemble de vécus qui a travaillé au fur et à mesure la personne. La transformation de cette expérience consiste à réfléchir, par exemple par un travail biographique, mode d'élaboration de l'expérience qu'elle appelle « Penser ses expériences », certains pourraient aussi dire « Panser ses expériences » ! Nous notons au passage que dans les différentes modalités qu'elle développe – expérience comme épreuve, expérience a priori ou a posteriori, expérience comme résultat de la mise à l'épreuve – Jorro pose le rapport à autrui comme processus de transformation de l'expérience. Dans ce rapport réflexif à l'expérience, l'auteur voit un mouvement dialectique, d'une part une polarisation dans laquelle nous engageons notre propre interprétation, une auto-interprétation et d'autre part une co-interprétation dans le dialogue avec les autres :

« C'est dans ce mouvement dialectique que nous nous formons en tant qu'humains, c'est à dire, sur le pôle auto-interprétation comme capable d'originalité, de créativité, de responsabilité, d'autonomisation, mais en même temps, sur le pôle de la co-interprétation, comme partageant un destin commun dans notre appartenance à une communauté. C'est dans cette polarité que nous vivons pleinement notre humanité, dans ses dimensions individuelles et collectives. » (Jorro, 1991, p. 197)

Il nous semble qu'un rapprochement est possible avec les développements précédents, non seulement avec la première acception de l'expérience et l'apport de Pineau mais aussi le développement de Lerbet-Séréni et Ricœur. La relation duelle qu'étudie Lerbet-Séréni (1994) fait référence à la construction d'ipsités dans le rapport à l'autre (Ricœur, 1990). L'expérience vécue, provoquée ou subie est transformée dans le rapport à l'autre et ce faisant elle transforme celui qui a vécu l'expérience non seulement dans la mise en mots mais aussi dans l'interaction. Cette dimension sociale du processus de transformation par l'expérience est pour nous centrale, tant dans la construction même de l'expérience du Professionnel Expérimenté, que dans la relation de transmission qui le lie à son Successeur. En effet, le Professionnel Expérimenté n'a pas travaillé trente ans isolé sur une île déserte. Son activité est aussi faite de nombreuses interactions, formelles ou informelles. Son expérience professionnelle est aussi faite de rapports aux autres, rapports que les sociologues analysent. L'exploration de la notion d'expérience nous conduit à penser la transformation de la personne, résultante des mises à l'épreuve, nombreuses durant la vie professionnelle. Dès lors, il convient de s'interroger sur le fait que l'expérience puisse ou non être l'occasion d'apprentissage.

2.3.5 L'expérience source d'apprentissage

Ces deux conceptions du terme « expérience » supposent deux orientations temporelles, la première vers l'avenir, la deuxième vers le passé. Pour qualifier notre Professionnel Expérimenté, il nous semble évident d'invoquer le deuxième sens, l'expérience comme résultante de l'épreuve et notamment des épreuves passées, au moment où s'engage la transmission il possède une grande expérience professionnelle, mais aussi une grande expérience de vie. Pour autant, il nous semble nécessaire aussi de prendre en compte la première acception dans la mesure où le Professionnel Expérimenté est toujours en activité, susceptible de vivre des expériences, ici et maintenant. En quoi l'expérience présente-t-elle une plus-value par rapport au professionnalisme, en quoi est-elle source d'apprentissage, en quoi participe-t-elle à la construction du Savoir-Faire ? Ce questionnement nous renvoie à l'approche épistémologique déjà abordée plus haut.

2.3.5.1 Rappel épistémologique

Poser la question « en quoi l'expérience est-elle source d'apprentissage ? », pose à nouveau la question épistémologique, qu'est-ce que la pratique, la théorie, la connaissance. Nous avons vu avec De Villers (1991), que depuis la Grèce antique jusqu'à nos jours, les courants philosophiques ont considéré la connaissance – en particulier la connaissance scientifique – sous le rapport dialectique entre l'esprit et le rapport direct au réel. Mais au-delà, l'article de De Villers nous propose aussi d'explorer le statut de l'expérience par une lecture historique des courants de pensée philosophiques de l'expérience. Ces positionnements philosophiques et épistémologiques posent en filigrane la question de la validité de la connaissance issue de l'expérience en regard de celle de la connaissance scientifique, et les liens dialectiques qui les unissent ou les opposent, comme nous l'avons précédemment vu plus haut. La difficulté demeure tant qu'elle oppose d'un côté les savoirs de l'expérience et de l'autre les savoirs dits savants, le praticien et le théoricien, la pratique et la théorie⁵⁸. Suivant la position adoptée, on donnera le primat à l'un ou à l'autre, on attribuera « la vérité » d'un côté ou de l'autre. Cette opposition se retrouve aussi dans l'articulation formation/expérience que commente De Villers. Dans notre problématique, elle pourrait trouver un prolongement dans l'opposition entre « professionnel » qui sous-tend, comme nous l'avons dit plus haut une qualification reconnue, des savoirs formalisés, un parcours de formation professionnelle balisé, validé et « expérimenté » qui sous-tendrait des savoirs pratiques, non reconnus, contextualisés, localisés. De Villers nous a conduit à

⁵⁸ Jean-Marie Labelle verra là une « épistémologie de la pratique ». Nous considérons cette réflexion séduisante, si toutefois il ne s'agit pas de distinguer, voire d'opposer, à nouveau et d'une autre manière, théorie et pratique.

inscrire notre problématique dans une épistémologie constructiviste, proposée par Bachelard notamment. Cette épistémologie propose de dépasser le rapport dialectique entre esprit et réel, entre théorie et pratique et donc entre théorie et expérience. La théorie s'alimente du rapport au réel, celui-ci est alimenté par les théories déjà là, la connaissance se construit, se reconstruit dans ce rapport complexe, il s'agit d'un processus de construction permanente. Ainsi, il ne s'agit plus d'opposition mais d'alimentation mutuelle dans ce processus de construction. Pour qualifier la personne, nous avons volontairement accolé les deux termes : « Professionnel Expérimenté ». Nous souhaitons justement prendre en compte le fait que la personne est à la fois qualifiée, porteuse d'une qualification reconnue dans un emploi et expérimentée, elle a vécu de multiples situations comme autant d'épreuves par lesquelles la personne s'est transformée.

Mais De Villers (1991, p. 19) rend plus complexe encore la question :

« Pour nous résumer, nous dirons que, dans l'histoire d'une vie, l'expérience revêt des fonctions et prend des valeurs qu'il convient de distinguer selon que l'on considère, soit l'expérience première et le cortège des savoirs et comportements qui s'y condensent, soit ce qui s'en solidifie en forme d'idéologie pratique jusqu'à faire obstacle à toute interrogation nouvelle, soit encore l'expérience comme rupture à la fois existentielle et épistémologique, soit enfin la formation expérimentielle comme effet d'une problématique de l'expérience première et comme production de nouveaux modes de se signifier à autrui dans le monde »

Pour De Villers, l'expérience n'est pas synonyme d'apprentissage, elle peut même être un obstacle à tout apprentissage et conduire à une idéologie pratique. Il nous semble trouver un développement identique chez Mialaret (1998, p. 168). En effet, l'auteur commente l'expérience des enseignants et propose de considérer trois types d'expérience : « l'expérience sclérosante », « l'expérience enrichissante » et « l'expérience scientifique ». Le premier type est lié à une activité anarchique, sans retour sur elle-même, sans réflexion sur l'action, sur les réussites ou les échecs, l'activité n'est qu'une inlassable reproduction de ce qui est fait et n'entraîne aucun changement psychologique chez l'individu. Le second type au contraire est lié à une activité réfléchissante, l'individu se pose des questions, cherche à profiter de son expérience passée et présente, mais aussi de celle des autres, cette démarche est du type « phénoménologique », et en ce sens elle est enrichissante. Le troisième type d'expérience, qualifiée de « scientifique » est lié à une activité dans la quelle les modes d'adaptation, de réflexion, de modification sont faits selon des modalités plus objectives. Si l'on suit le développement de Mialaret, l'expérience sclérosante ne conduit qu'à un savoir localisé, empirique, l'expérience enrichissante et l'expérience scientifique conduisent à un savoir praxéologique qui s'alimente des savoirs théoriques. Ces pratiques réfléchissantes mettent en lien théorie et pratique,

elles les articulent, l'une et l'autre se fécondent mutuellement. Ainsi, chaque situation est vécue comme un problème à résoudre, l'individu a l'esprit constamment en éveil et cherche « de nouveaux schèmes d'action pour aboutir à la solution » (Mialaret, 1998, p. 180). L'auteur pose la résolution de problème comme centrale du processus de construction de connaissance par la pratique, elle suppose « une attitude ouverte » de l'individu, qui le conduit à se poser des questions et à chercher des réponses autres que stéréotypées. La problématisation qui consiste à poser, à construire le problème, puis la résolution du problème se substitue à ce qui faisait obstacle. C'est aussi l'argumentation que développe Popliment (2000, pp. 166-177) pour une *alternance intégrative*. Le problème intériorisé, intégré fait de la résolution une construction de sens. Nous notons que chez Popliment comme pour Jorro (1991), au cours de l'expérience vécue comme épreuve, comme situation problème, c'est toute la personne qui est engagée, produisant un « cheminement expérientiel » qui favorise le passage de l'expérience sensible à l'expérience intelligible. Nous prenons en compte les précisions de De Villers et Mialaret, et considérons que l'expérience professionnelle peut-être peuplée d'épreuves à surmonter, de problèmes à résoudre, de réflexions sur l'action à mener. Ainsi, l'expérience peut être sclérosante, mais surtout, elle peut aussi être source d'apprentissage.

2.3.5.2 L'apprentissage expérientiel

Pour évoquer l'apprentissage expérientiel, nous explorons un courant de pensée qui a promu ce qu'il est convenu d'appeler la « formation expérientielle », ou l'expérience comme mode d'apprentissage. Dewey (1947) propose une approche progressiste de l'éducation, celle qui consiste à privilégier l'activité libre, l'apprentissage par expérience et découverte, le développement d'habiletés pour atteindre un but. Dewey dénonce tout à la fois les abus d'une éducation purement magistrale, essentiellement basée sur la passivité de l'apprenant. D'autres après lui ont dénoncé une éducation exclusivement basée sur l'expérience et la découverte, l'apprenant y est sans direction, sans but. On le voit, le débat épistémologique entre théorie et pratique se prolonge jusque dans le choix des « méthodes pédagogiques », rejoignant ainsi les développements de Fabre (1994). Pour Dewey, l'apprentissage est dialectique, il intègre l'expérience et la théorie, l'observation et l'action, deux éléments liés ensemble et intégrés. La théorie fournit une direction à l'expérience, elle-même donne l'élan vital, l'énergie à la théorie. Nous retrouvons chez Dewey la volonté de dépasser la dialectique, l'idée d'articulation entre théorie et pratique, que Bachelard, De Villers et Mialaret nous invitaient à considérer. Dans le même courant que Dewey, et pour poursuivre dans le sens de l'articulation entre expérience comme épreuve vécue et réflexion, Kolb (1984) propose un modèle structurel de « l'apprentissage expérientiel ». L'apprentissage expérientiel est un processus par lequel les connaissances nouvelles sont créées à partir de la

saisie d'une expérience et de sa transformation, deux dimensions que l'auteur appelle : **la préhension** et **la transformation**. La préhension est la compréhension immédiate de l'expérience, elle est composée de deux modes opposés : la compréhension avec des représentations mentales, une abstraction, une interprétation théorique ; et l'appréhension reposant plutôt sur des caractéristiques tangibles, concrètes, ressenties de la situation. La transformation repose là encore sur deux modes opposés : transformation par intention, c'est l'observation réfléchie, et la transformation par extension, manipulation du monde extérieur, c'est l'expérimentation active. Ainsi, à partir de ces deux dimensions, et pour chacune, ces deux modes, le modèle de Kolb présente quatre styles d'apprentissage expérientiel :

- Expérience concrète, saisie par appréhension
- Observation réfléchie, transformation par intention,
- Conceptualisation abstraite, saisie par compréhension,
- Expérimentation active, transformation par extension.

Mais au-delà d'un inventaire de styles d'apprentissage, ce modèle présente quatre étapes d'un cycle, par lequel l'apprentissage se produit, passant de l'abstrait au concret, de l'actif au réfléchi. Ce modèle propose un cycle de transformation, articulant expérience sensible et réflexion. Il n'est pas question pour nous de nous prononcer sur la « validité » de ce modèle. Son aspect pratique est certes indéniable. Il manque sans doute une dimension rendant compte de la dynamique temporelle qui privilégierait à la figuration circulaire une figuration spiralée et prendrait en compte l'intégration des expériences passées. Toutefois, le modèle de Kolb met en tension dialectique l'action et la réflexion, l'expérience concrète, sensible et la conceptualisation abstraite. L'expérience du professionnel est donc indissociable de sa réflexion a priori et a posteriori, ses connaissances sont inscrites dans la réflexion et l'action.

2.3.5.3 L'activité du Professionnel Expérimenté

Si nous considérons que l'expérience est source d'apprentissage, il nous semble nécessaire de revenir sur les remarques proposées par De Villers (1991) et Mialaret (1998). Les auteurs précisent que l'expérience, liée à la nature de l'activité ne peut être source d'apprentissage que si le sujet est ouvert, actif et réflexif, chercheur de solutions. Les auteurs invitent aussi à penser l'expérience comme potentiellement sclérosante, lorsque l'activité n'est que reproduction sans réflexion de ce qui est déjà acquis, renforcement des schèmes d'action déjà là. L'apprentissage expérientiel dépend à la fois de la richesse de l'activité et de la capacité du sujet à questionner, problématiser cette activité. Nous ne pouvons nous prononcer sur la capacité du sujet à problématiser son activité. Elle suppose des connaissances déjà là mais aussi une envie, une dynamique pour le dire comme Mialaret. Cette dynamique est individuelle, personnelle, elle relève

de l'attitude, de la motivation du sujet au travail. La richesse de l'activité quant à elle, est liée à la nature de l'emploi, aux exigences de l'entreprise, au domaine d'activité dans lequel évolue l'entreprise. Là encore il paraît difficile de se prononcer d'une manière générique ou définitive. Mais il nous semble opportun de relever quelques remarques à ce sujet. Tout d'abord, notons que notre développement de l'évolution de la grande entreprise fait apparaître de nombreuses mutations techniques, organisationnelles, relationnelles, managériales... qui ont modifié les emplois, les tâches, les compétences... Le Professionnel Expérimenté a donc vécu ces transformations à son niveau, tout au long de sa vie professionnelle. Il est possible aussi qu'il ait changé d'emploi, de qualification, voire même d'entreprise. Nous avons vu aussi que la Formation Professionnelle Continue a accompagné ces changements. La Formation Professionnelle Continue, les démarches qualité, la Gestion des Compétences, les Retours d'expérience sont autant de réflexions-formalisations de l'action, de mise en mots ou en écrits, de rapports aux autres. Par ailleurs, la sociologie des organisations, la psychologie du travail et l'ergonomie étudient l'activité salariée. Pour exemple, Bernoux (1985), Clot (1999), Stroobants (1993), donnent à penser l'activité autrement que sous la forme d'une gestuelle routinisée et normée par une suite de procédures préécrites, écrites par d'autres. Penser l'activité du sujet comme une simple reproduction à l'identique de procédures ou des recettes comme le dit Mialaret (1998), nous renverrait à un taylorisme le plus dur. De Montmoulin (1998, p. 192) nous confirme que l'activité du sujet ne peut être réduite à un « travail prescrit », le « travail réel » est inscrit dans des contraintes opérationnelles, dans le cours temporel de l'action. Le sujet au travail se trouve dans « des situations toujours un peu nouvelles, et parfois surprenantes ». L'activité réelle est aussi peuplée de « transgression des règles de travail » (Girin et Grosjean, 1996). L'activité du salarié est un complexe d'actions mêlant des actes physiques, concrets et des actes cognitifs, des relations avec les autres, avec les pairs, les supérieurs, les collaborateurs, les clients ou fournisseurs. Ceci nous éloigne du film de Charlie Chaplin « Les temps modernes »⁵⁹. De Montmoulin nous précise que :

« L'analyse du travail des opérateurs montre que les savoirs théoriques et savoirs d'action se retrouvent tous deux, d'une part dans les savoirs nécessaires, et en général prescrits, pour comprendre et agir, d'autre part dans leur mise en œuvre dans l'action, par des opérateurs en situations réelles. » (De Montmoulin, 1998, p. 193)

⁵⁹ Il est à noter d'ailleurs que dans ce film, Chaplin incarne l'ouvrier travaillant à la chaîne, il essaie de rattraper son retard sur le tapis roulant et des pièces qui avancent, et se retrouve pris dans des engrenages de « la machine ». Preuve que dans les organisations les plus tayloriennes, les incidents, les problèmes viennent contredire la belle mécanique, et par là-même que l'homme n'est pas un robot.

Clot (1999) confirme et développe ces approches. Pour l'auteur, l'activité du sujet ne peut être réduite à ce qui est à faire, le sujet est habité par de nombreuses occupations autres que la tâche en cours de réalisation. Clot donne à cette activité professionnelle une dimension collective, qu'il appelle le *genre*. Le sujet possède cette dimension collective de l'activité, il l'interprète, la subjective, c'est le *style* de l'activité et en retour, il peut même enrichir ce genre, par un *effet stylistique*. L'approche de Clot confirme la complexité de l'activité du sujet, le rapport dialectique entre dimension individuelle et collective. L'expérience professionnelle ne peut donc pas être considérée comme la répétition d'un ensemble d'actes isolés, mais comme un ensemble de situations complexes vécues, non seulement comme des épreuves personnelles mais aussi en interaction avec les autres. Nous pouvons considérer que l'expérience professionnelle peut être porteuse d'apprentissage. Ainsi, quels que soient la nature de son l'emploi et le niveau de ses responsabilités, le Professionnel Expérimenté a construit et articulé dans son activité des connaissances déjà là par sa professionnalisation et son expérience professionnelle. Au fil de ces expériences, il a articulé réflexion et action, construit et reconstruit ces connaissances. En d'autres termes et, suivant Dewey (1947) et Kolb (1984), nous caractérisons le Professionnel Expérimenté comme étant d'une part *professionnel*, c'est-à-dire porteur d'une qualification reconnue au sein de l'entreprise, en regard d'un référentiel formalisé, des savoirs identifiés, voire théoriques. Et au-delà de cette professionnalité, il est porteur d'une expérience professionnelle et d'une expérience de vie qui lui confèrent des savoirs et des comportements moins ou pas reconnus parce que typiquement subjectifs. Lui seul a articulé les théories, les procédures, les « bonnes pratiques » que lui proposent (ou lui imposent) la formation initiale, la formation continue, le genre d'activité, l'entreprise d'une part, et d'autre part ses expériences vécues dans l'entreprise et ailleurs. Lui seul en a reconstruit le sens, dans, par et pour l'action, dans toutes ces situations concrètes et vécues, dans son rapport aux autres, dans les réflexions et formalisations a priori ou a posteriori. Nous noterons à ce propos que les diverses réorganisations, mutations, requalifications, réorientations, lot de la plupart des entreprises et depuis plusieurs années, rendent délicate et, disons-le, naïve, une association linéaire, cohérente du cursus de formation et de l'expérience professionnelle. Ou pour le dire comme Stroobants (1993, p. 83) :

« Alors que la recherche du GLYSI (Bernoux et al., 1984) inviterait à creuser la corrélation entre le titre scolaire et les connaissances implicites, le diplôme apparaît comme un attribut, une condition nécessaire mais non structurante des acquis ultérieurs. Parce que la formation scolaire précède l'insertion professionnelle, parce qu'elle est, par définition, "de base", elle ne semble plus guère jouer de rôle ensuite. De fait, l'expérience commune du marché du travail et des

critères d'embauche confirme cette représentation du diplôme comme tremplin. Après quoi, c'est en forgeant qu'on devient... »

Ainsi, nous avons essayé d'esquisser ce qu'un Professionnel Expérimenté peut être au sein de l'entreprise, à l'annonce de son départ en retraite, en préretraite ou de sa mutation. Si nous tenons le fait que sa qualification et son expérience sont autant de sources d'apprentissage, il nous faut poursuivre par le Savoir-Faire du Professionnel Expérimenté, résultant de ces constructions et objet de la transmission au Successeur.

2.4 Le Savoir-Faire du Professionnel Expérimenté

Le Professionnel Expérimenté, fort d'une qualification et d'une expérience confortable, se caractérise par une performance, une capacité à agir, à résoudre des problèmes, en un mot par un « savoir-faire », qui explique pourquoi :

« Les opérateurs débutants les mieux formés, munis des meilleures instructions, ne sont pas aussi performants, et surtout aussi fiables, que les opérateurs ayant quelques années de pratique. » (De Montmoulin, 1998, p. 194)

Il nous faut préciser pourquoi nous évoquons le Savoir-faire du Professionnel Expérimenté, et ce que ce terme signifie pour nous. La précision sera d'autant plus nécessaire que nous avons déjà fait référence précédemment aux distinctions proposées par Altet (1994, pp. 23-26), entre d'une part l'*homme de métier* porteur d'un *savoir-faire* et d'autre part le *professionnel* porteur de *compétences*. Dans un premier temps, nous pouvons dire que le savoir-faire est un « savoir agir » sur, dans, avec l'environnement. Pour le dire comme De Montmoulin (1998, p. 193), le savoir-faire renvoie à « un savoir dans l'action », une aptitude à réaliser une activité donnée ou attendue, un ensemble de tâches. Le savoir-faire est indissociable de l'action, du faire et de la performance, acquise avec *l'expérience*. Le sens commun associe au savoir-faire une idée de geste, d'activité psychomotrice, du faire et dans le même ordre d'idée le métier, de travail bien fait, les bonnes pratiques, dans les règles de l'art. La performance est donc sous-tendue, consécutive de cette aptitude, autrement dit, le savoir-faire « *c'est faire bien du premier coup* ». Le savoir-faire est lié à l'activité passée (mémoire), présente (performance) et avenir (évolution, anticipation). Or, nous l'avons dit plus haut, l'activité du sujet au travail est complexe. L'ouvrage dirigé par Barbier (1998) et celui dirigé par Chevallier (1991) montrent la difficulté de rendre compte des activités de professionnels, artisans ou ingénieurs, manuels ou intellectuels, techniques ou administratifs... Cette difficulté est d'ailleurs confirmée par les ergonomes (De Montmoulin, 1998, p. 199). Les ethnologues qui s'intéressent aux savoir-faire des artisans (Chevallier, 1991) ou des « hommes de métiers » nous confirment cette variété d'actes. Par exemple, Bril (1991) montre la diversité des « gestes de

percussion » pour un même professionnel, puis montre que ces gestes sont plus variés encore lorsqu'on observe plusieurs professionnels ayant le même métier, plus encore si l'on observe des professionnels d'activités différentes. Un autre exemple est celui que propose Comte (1997) sur la diversité des outils des professionnels. L'outil en effet a un double intérêt, prolongement de la main du professionnel, il est lui-même une réalisation de l'homme, preuve de son ingéniosité, de sa créativité, de sa réflexion. La diversité des outils en dit long sur la diversité des actes en fonction des métiers et des régions dans lesquelles ils sont réalisés. Si l'on croise la diversité des outils et la variété des utilisations possibles de chacun d'eux, on prend conscience de l'infinie variation de gestes professionnels et des réflexions qui les accompagnent. Et c'est sans doute aussi ce que tend à signifier le sens commun. Le savoir-faire est principalement associé au geste, au psychomoteur. Cette composante, on vient de le voir est d'une grande richesse. Pour autant, faut-il limiter le savoir-faire au geste ? L'activité du professionnel est bien plus complexe, elle l'engage dans tout son être, le geste, la parole, la pensée, les émotions sont indissociables de l'activité du professionnel agissant. D'ores et déjà nous pouvons dire que l'activité est composée d'actes multiples, actes physiques, de gestuelles, actes langagiers, mais aussi d'actes cognitifs, actes de pensée (Clot, 1999). Le savoir-faire, lié à cette activité complexe, est un savoir agir et penser dans cette variété d'actes. Mais il nous faut pousser plus loin notre investigation et pour cela, considérer tout d'abord le Savoir-Faire du Professionnel Expérimenté comme un Savoir.

2.4.1 Le Savoir-Faire est un Savoir

Considérer le Savoir-Faire du Professionnel Expérimenté comme un Savoir, suppose que l'on définisse le « Savoir ». Contrairement à la langue anglaise, le français propose deux termes « Savoir » et « Connaissance », qui ont donc des définitions distinctes. Nous nous trouvons, là encore, devant une question épistémologique. Notons que « Savoir » peut être utilisé comme un nom ou comme un verbe, alors que « connaissance » et « connaître » se distinguent. Par ailleurs, l'étymologie de « savoir », le verbe, renvoie au latin « sapere » qui sous-tend l'idée d'être informé, d'être en capacité de, il est d'ailleurs utilisé parfois dans le sens de « pouvoir ». Quand il est utilisé comme un nom, le savoir est associé à l'idée de connaissances acquises. La confusion peut persister. Les auteurs peuvent nous éclairer. Ardoino (1978, p. 304) tout d'abord nous conforte dans l'idée de considérer le « savoir-faire » comme un « savoir », il en donne une définition commune. Cependant, cette définition utilise « un ensemble de connaissances acquises », de techniques et d'expérience en vue d'une certaine maîtrise de la réalité. Les deux termes sont encore liés l'un à l'autre, l'un pour l'autre. Lerbet (1997) nous invite à considérer la proposition de Legroux⁶⁰ inscrite dans une approche systémique. Legroux considère le

⁶⁰ in Lerbet G., 1997, pp.76-86.

système cognitif et son rapport à la connaissance, à l'information et au savoir. Pour cet auteur la connaissance est le degré d'information le plus intégré, approprié, propre au système cognitif, l'information est le degré le moins intégré, le plus extérieur au système cognitif, le savoir se situe à un degré intermédiaire d'intégration par le système cognitif. Considérant l'Homme et l'entreprise comme des systèmes complexes cognitifs, nous adoptons la représentation de la construction cognitive des connaissances comme un processus d'intégration de l'information. Lerbet (1997, p. 97) propose de considérer en entrée du système, le processus d'intégration de l'information qui la transforme en *savoir-épistémè*, interface qui rompt le face à face, volatile, puis lui-même intégré devient de la *connaissance* complètement intégrée, appropriée. Le niveau d'intégration progressif transforme l'information en savoir, puis ce savoir en connaissance. La connaissance se manifeste par un *savoir-gnose*, en sortie du système vers le monde extérieur (Lerbet, 1997, p. 98). Cette dernière appellation pose un problème philosophique, car elle renvoie à un « savoir ésotérique » (Durozoi et Roussel, 1997, p. 166). Ceci nous éloigne de notre cadre professionnel. Plus prosaïquement, nous retiendrons que ce savoir en sortie du système cognitif est la manifestation en actes langagiers, cognitifs, psychomoteurs d'une connaissance construite, appropriée, intégrée. Cette modélisation éclaire notre construction dans le sens où d'une part elle nous permet de préciser ce que nous entendons par le savoir-faire de l'individu, d'autre part elle nous conduit à porter notre intérêt sur la construction de la connaissance dont le savoir-faire est la manifestation en actes, en situation. Enfin, cette représentation oriente notre vision de la transmission que nous aborderons plus tard. Cette approche nous donne à penser le savoir comme d'une part en entrée du système, de l'information intégrée mais insuffisamment pour être conservée et donc volatile. Le savoir est donc la manifestation d'une capacité à prendre, à sélectionner, à discriminer puis à intégrer l'information. Le Professionnel Expérimenté, parce qu'il est porteur de connaissances construites par sa professionnalité et son expérience, capte, détecte, sélectionne, discrimine l'information pertinente de la situation, que le néophyte ignore. D'autre part, en sortie du système le savoir est la manifestation de la connaissance, construction cognitive dans, par et pour son expérience humaine, du rapport de l'homme au monde. Ce processus d'intégration, d'appropriation est aussi un travail de ré-interprétation, de déformation. Ainsi donc, pour Legroux, le savoir se distingue de la connaissance par un degré d'intégration. Nous retenons aussi avec Lerbet, que le savoir, en entrée comme en sortie, reste en relation, en rapport avec le système cognitif.

2.4.1.1 Des typologies de savoir

Nous l'avons dit, Altet distingue l'homme de métier porteur de savoir-faire et le professionnel porteur de compétence. Les définitions de la compétence sont

nombreuses, chaque auteur propose sa conception, si bien que cette notion apparaît pour certains comme un concept flou voire une « illusion » (Joshua, 1998). Notons cependant que la compétence, quel que soit l'auteur qui la définit, fait apparaître différentes formes de savoir mobilisées dans l'action (Le Boterf, 1995). Du coup, des typologies de savoir sont nombreuses et il est hors de propos d'en faire ici l'inventaire. L'ouvrage dirigé par Barbier (1998) nous propose des commentaires à partir de la distinction entre « savoirs théoriques » et « savoirs d'action ». Cette distinction est à rapprocher de celle proposée par les didacticiens comme Chevallard (1991) ou Joshua (1998) qui considèrent des « savoirs savants » et des « savoirs techniques ». Mialaret (1998) donne aux « savoirs théoriques » la prétention d'être un savoir général, et au « savoir empirique » le statut de savoir localisé, particulier. Nous pourrions dès lors retomber dans un débat opposant théorie et pratique. Mais Mialaret (1998, p. 175) nous dit que ces savoirs « ne doivent pas être opposés, hiérarchisés ». Dans une autre approche, Latour (1998) discute cette distinction entre savoirs théoriques et savoirs pratiques. Pour lui les savoirs théoriques sont aussi des productions qui nécessitent un savoir-faire, un savoir-agir, des tours de main. Pour illustrer son propos, il relate le fait que des mathématiciens sont obligés de rencontrer Einstein pour apprendre à résoudre ses équations :

« Ils se conduisent exactement, de ce point de vue, comme des compagnons apprenant leur expertise du corps habile d'un maître. Même pour produire une théorie il faut un corps entraîné, des lieux adaptés, des groupes de discussion et des habitudes rivées au corps par un long training. » (Latour, 1998, p. 136)

L'auteur met ainsi l'accent sur le formalisme par lequel la théorie devient une inscription et la confusion qui fait prendre cette inscription pour un savoir théorique. Il rappelle que le Chercheur ne pense pas comme il formule sa théorie. Le travail du chercheur peut être analysé et décrit comme celui de l'ouvrier ; comme lui, il a sa « cuisine », son « fatras » que l'on oublie de décrire quand on formalise un « savoir théorique ». Ainsi, pour Latour (1998, p. 134), « Savoir, c'est toujours savoir-faire et faire savoir ». On pourrait trouver chez Charlot (1997) une position voisine.

On le voit, les positions sont là encore divergentes. D'un côté, le savoir est une production plus ou moins formalisée, identifiable, de l'autre il n'y a de savoir que des savoir-faire, des processus indissociables de l'individu. Nous pourrions résumer cette distinction par celle qui existe entre procédure et processus. Pour éclairer cette distinction, Barbier (1998) fait référence à Popper. Il associe la première acception, savoir théorique, au « monde 3 » de Popper, celui des livres, des bibliothèques, des contenus formalisés disponibles pour comprendre le monde. Le savoir est considéré comme une connaissance manifestée, externalisée, formalisée ou, pour le dire comme les didacticiens, « objectivée ».

Dans la seconde acception, Barbier fait référence au « monde 2 » de Popper, le monde des expériences subjectives, de la cognition, des processus cognitifs, de la construction de connaissance. La seconde acception renvoie à une connaissance individuelle, faite de « composantes identitaires », indissociables, faites tout à la fois d'émotions, de croyances, de représentations, d'attitudes.

2.4.1.2 Le Savoir-faire du Professionnel Expérimenté

Si nous considérons le savoir-faire comme un degré intermédiaire d'intégration entre information et connaissance (Legroux, Lerbet), le savoir-faire du Professionnel Expérimenté que nous tentons d'évoquer est plutôt un savoir comme processus cognitif, comme rapport au monde et aux expériences subjectives. Nous avons d'ailleurs précédemment essayé d'évoquer l'expérience comme source de construction de connaissance, articulant réflexion et action. Le Savoir-Faire est un savoir et réciproquement⁶¹. Pour autant, faut-il occulter l'autre acception ? Le Professionnel Expérimenté évolue dans une entreprise dans laquelle des savoirs formalisés existent, ils sont constitutifs de son environnement direct et agissent en temps que références, normes, règles, procédures, abaques.... Le Professionnel Expérimenté a intégré ces savoirs formalisés, au travers de sa professionnalisation, du genre de son activité, de son expérience, de la formation continue... C'est d'ailleurs ce qui justifie pour Altet l'appellation de Professionnel. Mais dire que le Professionnel Expérimenté a intégré ces savoirs formalisés c'est aussi dire qu'il les a reconstruits, qu'il les a transformés pour en faire son propre savoir, sa propre interprétation, et qu'il les a réarticulés, enrichis au travers de son expérience, de son style d'activité. Par ailleurs, ces formes de savoirs lui sont accessibles, il sait les trouver, les interpréter, les utiliser, peut-être même les transformer. Pour le dire autrement, les savoirs formalisés existent au sein de l'entreprise, ils sont identifiables, repérables car objectivés. Ces formalisations sont de différentes natures : des formalisations scientifiques ou procédurales, propres à l'entreprise ou au secteur d'activité. Pour les didacticiens des disciplines, les savoirs formalisés, disciplinaires sont repérables en tant que « savoirs savants » (Joshua, 1998), quitte à prendre en compte leur transposition (Chevallard, 1991). Dans le monde professionnel, les savoirs ne sont pas tous formalisés, ils ne sont pas tous des savoirs disciplinaires, et ceux qui le sont se réfèrent à de nombreuses disciplines, comme le disent les tenants de la didactique des savoirs professionnels :

« Au contraire, les savoirs professionnels sont des réalités complexes qui ne relèvent pas d'une modélisation analytique. » (Raisky et Caillot, 1996, p. 51).

⁶¹ Remarque judicieuse de Y. Abernot à la lecture de ce document, rendons à César...

Le Professionnel Expérimenté a un rapport à ces formes de savoirs (Charlot, 1997). Ce rapport est typiquement subjectif, complexe puisqu'il est de l'ordre de l'accès à ces savoirs formalisés, de l'intégration, de l'apprentissage, donc de la réinterprétation. Au niveau du Professionnel Expérimenté, le Savoir-Faire est donc une manifestation dans l'action d'une connaissance construite. Ce savoir-faire se manifeste comme une capacité à capter, discriminer, interpréter l'information dans l'environnement et à agir sur l'environnement. En cela, le savoir-faire est un processus, une interface dynamique entre le système cognitif qu'est le Professionnel Expérimenté et son environnement. Il allie action et réflexion, et apparaît comme un « continuum » (Joshua, 1998), de formes de savoir, une articulation de ces savoirs entre eux dans l'action et la réflexion (Malglave, 1990), une « conceptualisation en acte » (Vergnaud, 1998). Dès lors, nous pouvons considérer que le Savoir-Faire du Professionnel Expérimenté est un complexe de savoir⁶². Puisqu'en tentant d'appréhender le savoir-faire du Professionnel Expérimenté nous avons mis en évidence le lien avec les connaissances, il nous faut poursuivre notre développement et aborder maintenant la connaissance.

2.4.1.3 Le savoir-faire, manifestation d'une connaissance

Aborder la connaissance pose à nouveau la question épistémologique que nous avons rencontrée plus haut. Lorsque nous avons abordé l'expérience comme source d'apprentissage, la connaissance du Professionnel Expérimenté est apparue comme une construction, une reconstruction dans son rapport au réel, intimement liée à l'expérience du sujet connaissant. Sans reprendre notre approche épistémologique relative à la connaissance scientifique, nous confirmons notre inscription dans une épistémologie constructiviste, proposée par Bachelard (1974). Le Moigne (1995, p. 71) prolonge cette approche avec l'hypothèse phénoménologique, posant l'expérience du sujet comme le moyen de construire la connaissance, dans une conception active. Pour l'auteur, connaissance et représentation sont indissociables, la première est entendue comme expérience intentionnelle du sujet, la seconde comme construction tâtonnante, l'une et l'autre s'alimentant mutuellement. La connaissance est donc tout à la fois le processus de construction qui la forme, et le résultat de cette construction. Ce résultat n'est pas à considérer comme un résultat statique, figé, mais un processus permanent de construction et de reconstruction. Notons au passage la distinction entre connaissance et représentation sur laquelle il nous faudra revenir plus loin, gardons l'idée que l'une et l'autre sont des cons-

⁶² L'exemple du luthier A. Stradivarius déjà évoqué plus haut, peut être ici rappelé. Galland et Moullahem (1989, p. 54) montrent une esquisse du célèbre luthier sur laquelle apparaissent des calculs et figures géométriques pour obtenir les justes proportions de l'instrument, son savoir-faire ne peut donc être réduit à un « tour de main ».

tructions cognitives du sujet. Ainsi en adoptant ce paradigme constructiviste articulant « réalisme et rationalisme », du rapport récursif et auto-organisateur de la connaissance, nous poursuivons notre élaboration de la connaissance sous l'angle des sciences cognitives.

2.4.2 La connaissance sous l'angle des sciences cognitives

En rupture avec le béhaviorisme, qui ne s'intéresse qu'aux comportements observables de l'individu, les sciences cognitives mettent ce que vit le sujet, ce qu'il ressent, ce qu'il conçoit au centre de l'analyse, bref ce qu'il y a « dans la boîte noire ». Les sciences cognitives s'intéressent à la question « comment pense le sujet ? » et proposent une diversité de disciplines regroupées dans différents courants qui s'auto-alimentent par une forme de continuité, une certaine complémentarité, sans exclure les débats. D'une manière générale, le domaine du cognitif s'intéresse à tout ce qui a trait à la connaissance : de la perception (visuelle, auditive, tactile) à l'intelligence (calcul, résolution de problèmes, intuition, choix stratégique), sans oublier le langage, la mémoire, l'apprentissage, etc. Les sciences cognitives prennent leurs origines dans les années 1945-1950, sous l'influence intellectuelle de la cybernétique (créée par N. Wiener), l'informatique (l'ordinateur de Von Neumann et A. Turing) et la neurophysiologie (développée par Mac Culloch).

2.4.2.1 Le cerveau : le grand coordinateur

Le sujet connaissant agit sur le réel qu'il tente de comprendre, de maîtriser, de modifier. Son action se traduit par des actes concrets, des gestes impliquant le corps, les sens mais aussi des actes de pensée, de langage, des calculs, des anticipations, des choix, des décisions, des intuitions, des émotions. Le cerveau est le centre de nos actes et de nos pensées, il commande et coordonne l'ensemble de nos fonctions, son activité est centrale pour tenter d'aborder la connaissance. Le cerveau est la concrétisation même de la complexité du vivant, il est le champ de recherche de nombreuses disciplines, regroupées sous le terme « neurosciences » et des disciplines associées comme la biologie et l'informatique ou l'Intelligence Artificielle sans qu'aucune ne puisse se targuer d'en détenir tous les secrets. Varela (1996) décrit l'évolution des sciences cognitives suivant de grandes étapes chronologiques, il nous invite à considérer deux grands courants de pensée de la cognition :

2.4.2.1.1 La cognition sous l'hypothèse cognitiviste (1956-1979) :

Les mouvements de pensée prégnants sont repris par les sciences cognitives, qui décrivent le fonctionnement du cerveau comme un ensemble de fonctions logiques et mathématiques. C'est l'étape cybernétique des sciences cognitives qui enfantera l'Intelligence Artificielle et donnera de multiples applications importantes, les premiers robots par exemple, au Japon d'abord, puis en Europe

et aux Etats-Unis. Pour le cognitivisme le cerveau est une machine à traiter de l'information, des symboles et donc des représentations par computation. L'hypothèse du cognitivisme pourrait se résumer dans une formule simple : *Penser c'est calculer.*

« L'hypothèse est donc que les ordinateurs offrent un modèle mécanique de la pensée, ou, en d'autres mots, que la pensée s'effectue par une computation physique de symboles » (Varela, 1996, p. 39)

L'analogie entre le cerveau et l'ordinateur s'appuie sur trois postulats :

- Il existe le même rapport entre cerveau et pensée qu'entre support matériel (hardware) et programme (software). A chaque symbole ou opération correspond un état matériel de la machine.
- L'intelligence est de même nature qu'un programme informatique. Le langage de la pensée est un langage formel, des procédures déductives, règles d'inférence, permettent de construire des énoncés complexes en associant entre eux des symboles abstraits.
- C'est au contact du monde physique que les symboles abstraits prennent tel contenu, tel sens, comme pour l'ordinateur qui manipule des symboles dont le sens est donné par le programmeur et interprété par l'utilisateur.

Le cognitivisme distingue donc le *symbole* que manipule et traite la machine-cerveau et le *sens*, l'interprétation que lui donne l'individu :

« C'est ici que la notion de computation symbolique intervient : les symboles ont une réalité physique et sémantique et la computation est conditionnée par cette réalité sémantique. » (Varela, 1996, p. 38)

Et plus loin :

« Les représentations mentales sont assimilées aux éléments d'un système formel auxquelles la dynamique de l'esprit attribue le relief interprétatif : les croyances, les désirs, la planification. » (Varela, 1996, p.47)

L'approche cognitiviste considère l'intelligence comme une suite d'opérations logiques, de calculs, de déductions, contenus dans un programme ; elle correspond à une démarche de type analytique décomposable en opérations simples. La cognition du système est comparée à une suite d'opérations logiques, de calculs, de déductions, à une *computation*. La Psychologie Cognitive et la Grammaire Générative prennent leurs racines dans ce courant et dont Noam Chomsky posera les universaux. Le cerveau est une machine à traiter de l'information, des codes symboliques abstraits et donc des représentations par computation. Le symbole a une valeur physique et sémantique, la computation est donc symbolique ou représentationnelle puisque conditionnée par cette réalité, le sens est donné par l'interprétation du symbole.

2.4.2.1.2 Le connexionnisme : l'émergence, une alternative à la manipulation des symboles :

Le connexionnisme s'inspire des travaux de Mc. Cullouch sur les réseaux neuronaux. L'activité du cerveau est abordée comme une multitude de nœuds (neurones) reliés entre eux par des connexions. Chaque nœud peut prendre différents états physiques, en fonction des stimulations extérieures et l'état des nœuds voisins. Les schémas d'interconnexion, varient en fonction du stimulus sensoriel. Le connexionnisme étudie et met en évidence la corrélation entre la nature des stimuli et les architectures des interconnexions. Le cerveau est organisé selon une architecture qui va de la molécule, de la cellule au groupe de neurones, des groupes de neurones à des aires spécialisées de plus en plus grandes. Les neurones, cent milliards environ, sont composés d'un noyau, de synapses, de dendrites et d'axones, permettent la circulation d'information par l'intermédiaire des synapses, par couplage électrochimique. Chaque neurone est relié à dix mille autres neurones, l'ensemble de connexions constitue des *réseaux neuronaux*. La connaissance résulte d'une organisation de couplages structuraux construite, un ensemble d'activations électrochimiques entre neurones et groupe de neurones (Trocmé-Fabre, 1987). Cette construction auto-organisée se réactive sous une impulsion similaire. Le système intègre l'information par le biais de ses capteurs sensori-moteurs et construit, reconstruit et fait émerger ses nouvelles connaissances par désorganisation-réorganisation des couplages structuraux déjà existants. Le système cognitif est donc considéré comme une forte densité de réseaux globaux distribués, parallèles, émergents et auto-organisés, correspondant ou répondant à des stimuli extérieurs. Le cerveau est organisé en centres spécialisés que la neuro-anatomie et la neuropsychologie tentent de préciser. Le cerveau est divisé en deux hémisphères, gauche et droit, à la surface desquels se situe le cortex cérébral divisé en cinq lobes : frontal, pariétal, temporal, insulaire, et occipital. Chaque lobe comprend des centres spécialisés régissant des fonctions : la parole, la vue, la motricité, le sommeil, la régulation des hormones via les glandes endocrines... Ces zones ne peuvent rentrer en fonction que si elles ont subi un apprentissage spécifique, « l'épigenèse ». Le *câblage* du cerveau s'effectue en fonction de l'*expérience* du sujet. Par ailleurs, le cerveau fait preuve d'une plasticité, qui rend possible la réorganisation des centres et de leur fonctionnement, ce qui rend leur localisation spécifique délicate. Les capteurs sensori-moteurs permettent à l'individu d'être en interaction avec son environnement. Chaque sens, vision, audition, toucher, odorat, goût et les sensations psychomotrices est une source d'interaction (Trocmé-Fabre, 1987), une entrée d'informations intégrées, participant à l'organisation et la réorganisation des couplages structuraux, une possibilité d'intervenir sur son environnement. Varéla (1996) présente la règle de l'apprentissage de Donald Hebb. Le système régissant l'interconnexion, procède par changement graduel

sous des stimulations différentes. A chaque changement de stimuli, il réorganise la distribution des neurones connectés. Puis, lorsqu'on présente le stimulus, le schéma correspondant d'interconnexion se rétablit, il y a *apprentissage*. Ce courant donne lieu à des investigations sur les tâches cognitives impliquant des transformations liées à l'expérience. Deux modes d'apprentissage sont proposés :

- Apprentissage par corrélation : il s'agit là d'une application de la règle de Hebb, on montre au système une série de stimuli qui le *conditionnent* pour d'autres situations.
- Apprentissage par imitation : par l'utilisation d'un modèle, tendant à provoquer des liens entre neurones les plus proches possibles de ceux qu'on attend.

Le modèle connexionniste met en évidence des propriétés du système cognitif *l'émergence* et *l'auto-organisation*. Les réseaux globaux d'interconnexion, résultant de la multitude d'actions locales entre les neurones, s'établissent spontanément, sans intervention d'unité centrale, de traitement ou de contrôle, sous l'effet de *propriétés émergentes* qui ne sont pas propres aux systèmes neuronaux. La capacité du système à construire un tel schéma global, non contrôlé et non prédéterminé est nommée auto-organisation :

« Ce transfert de règles locales à la cohérence globale est le cœur de ce qu'il est convenu d'appeler l'auto-organisation pendant les années de la cybernétique. Aujourd'hui, on préfère parler de propriétés émergentes ou globales, de réseaux dynamiques, ou non linéaires, de systèmes complexes, ou encore même de synergie. » (Varela, 1996, p. 61)

Le système cognitif est donc considéré comme une forte densité de réseaux globaux distribués, parallèles, émergents et auto-organisés, correspondants ou répondant à des stimuli extérieurs. Contrairement au cognitivisme, le sens n'est pas contenu dans un symbole, mais il dépend de la configuration et de l'activité du système. Le connexionnisme considère que l'intelligence procède par impression globale, par intuition, et correspond à la reproduction d'activités comme la reconnaissance de forme et la perception en général. Cette évolution, plus qu'une rupture, est perçue comme un rapprochement de deux courants complémentaires, une approche descendante et ascendante, un élargissement de l'appréhension de la cognition par

« [...] un rapprochement fertile entre le cognitivisme moins orthodoxe et l'approche de l'émergence, où les régularités symboliques émergent de processus parallèles distribués, est une réalité concrète. » (Varela, 1996, p. 87)

Le connexionnisme est une voie de développement complémentaire pour l'Intelligence Artificielle. Il permet le développement de nouvelles disciplines comme la psychologie cognitive, les neurosciences et la linguistique. Une des

applications croisées de la Linguistique et de l'Intelligence Artificielle sera le Réseau Sémantique, schématisation graphique destinée à représenter des connaissances, par un schéma composé d'étiquettes qui représentent des concepts auxquels on attachera le sens et des liens qui les relient. Les travaux de Ermine et Chaillot (1995 ; 1996a et b) montrent des modélisations en Intelligence Artificielle utilisant ces conceptions. L'approche connexionniste présente la cognition comme une activation de nombreux réseaux neuronaux. La connaissance résulte d'une organisation de couplages structuraux construite, un ensemble d'activations électrochimiques entre neurones et groupe de neurones (Trocmé-Fabre, 1987). Cette construction auto-organisée se réactive sous une impulsion similaire. Le système intègre l'information par le biais de ses capteurs sensori-moteurs et construit, reconstruit et fait émerger ses nouvelles connaissances par *désorganisation-réorganisation* des couplages structuraux déjà existant. Le système cognitif est donc considéré comme une forte densité de réseaux globaux distribués, parallèles, émergents et auto-organisés, correspondant ou répondant à des stimuli extérieurs.

« Mais grâce à la nature configurationnelle du système, une coopération *globale en émerge* spontanément lorsque les états de chaque « neurone » en cause atteignent un stade satisfaisant. » (Varela, 1996, p. 61)

Toute information n'est pas forcément porteuse de sens pour le système, le sens dépend de la construction cognitive déjà présente, des connaissances déjà construites. On retrouve ici un des aspects que nous avons repérés plus haut avec la modélisation de Legroux (Lerbet, 1997) le *savoir épistémè* comme capacité à sélectionner l'information, à la discriminer, à l'intégrer. Le système filtre les informations, il opère une sélection d'informations qu'il intègre. La cognition est inextricablement liée à l'historique de ce qui est vécu, la récurrence des couplages structuraux antécédents et des interactions du système avec son environnement. La construction de connaissances se produit suivant deux phénomènes complémentaires : l'*ontogenèse*, l'histoire des réorganisations structurales du système et la *phylogenèse* l'histoire de l'évolution du groupe social et de ses interactions. Ces deux courants de pensée permettent de considérer l'activité du cerveau, la cognition sous l'angle des mécanismes biologiques ; ils sont influents sur d'autres disciplines de la cognition, et en particulier la psychologie cognitive. Il est à noter le lien très fort entre l'étude du fonctionnement du cerveau sous l'angle des neurosciences et les travaux en informatique, en Intelligence Artificielle mais aussi en psychologie cognitive.

2.4.2.2 La connaissance par une approche psychomotrice

Comme nous l'avons vu plus haut, le cerveau est le centre coordinateur de tous nos actes, et de nos pensées. Le savoir-faire, capacité à agir sur l'environ-

nement, est pour partie au moins manifeste dans le geste, lui aussi coordonné par le cerveau. Si le savoir-faire est la manifestation de connaissances elles-mêmes contenues, construites et reconstruites, l'activité du Professionnel Expérimenté engage aussi d'autres fonctions que les fonctions strictement cognitives abstraites, en l'occurrence psychomotrices. En prolongement de notre approche précédente, il nous semble intéressant d'aborder l'activité sous l'angle du geste. En effet, une aptitude gestuelle, le geste professionnel, le « bon geste » suppose une coordination de mouvement, une habileté, des postures, des sensations venues de différentes régions corporelles, un repérage spatio-temporel, une tonicité... que la psychomotricité étudie. Les ethnologues qui se sont intéressés aux métiers et aux savoir-faire montrent bien la nécessité de considérer la multiplicité des aptitudes requises et mises en œuvre, et particulièrement la gestuelle. Nous l'avons déjà évoqué, Bril (1990) nous propose une analyse des gestes de percussion, de leur variabilité tant en fonction des métiers observés, que des situations pour un même métier, ou d'un individu à l'autre. Précisons que l'activité du professionnel ne peut se réduire à un ensemble de gestes de percussion, elle est plus diverse, variée, le savoir-faire plus riche et complexe qu'une série de percussions possibles. Par ailleurs, le développement que nous avons fait plus haut sur la professionnalité et l'expérience nous ont conduit à considérer que le savoir-faire résulte de multiples transformations, non seulement cognitives mais aussi corporelles, gestuelles. Coste (1977) nous confirme le caractère global de l'approche du corps conçu comme une entité psychologique et physiologique indissociable. Pour la psychomotricité, *le mouvement*, défini comme tout déplacement d'un ou plusieurs segments, ou du corps dans son ensemble, est un terme générique. Coste (1977) nous propose de distinguer tout d'abord le *mouvement passif* que subit le sujet, du *mouvement actif* nécessitant l'intervention du sujet. Ces derniers sont encore à préciser entre les mouvements réflexes, innés ou acquis, réactions conditionnelles, comportements et rites socioculturels, gestes conscients ou actes manqués. *Le geste* est un mouvement qui suppose une *intentionnalité* du sujet, c'est un mouvement déterminé par une fin consciente ou inconsciente, d'où l'idée de « projet moteur », avec une certaine efficacité poursuivie par le sujet. Néanmoins, ce projet moteur n'agit pas comme un plan préétabli indépendamment des structures tonico-motrices. Il s'agit en fait d'une régulation dans l'action, en deçà de la conscience, en fonction des « sensations » corporelles en regard de cette réalité et du corps lui-même, en particulier au travers de *l'image corporelle* que le sujet se construit au fur et à mesure des expériences vécues. La psychomotricité propose des concepts clés que nous nous proposons d'aborder, le *schéma corporel* et *le tonus*. Le schéma corporel est un concept incluant l'image spatiale du corps et établissant une relation entre les sensations perçues dans le corps, *coenesthésie* et les représentations visuelles de celui-ci :

« Le schéma postural (à l'origine du schéma corporel) n'est pas une réalité statique, mais essentiellement plastique, en perpétuelle construction, confrontée aux afférences sensorielles *intéroceptives* (venues des viscères) et *proprioceptives* (des muscles et des articulations) (Sherrington) » (Coste, 1977, p. 20)

Plus loin l'auteur nous précise que :

« Ce schéma s'acquiert progressivement dans un processus actif d'évolution » (Coste, 1977, p. 21)

Là encore interviennent les notions de construction permanente, d'apprentissage et d'évolution avec l'expérience, que nous avons évoquées plus haut. Nous parlons de construction psychomotrice, nous parlons de connaissance. Nous relevons aussi que cette construction est aussi liée à la relation aux autres :

« Notre image du corps est donc bien le résultat, en grande partie, de l'expérience vécue, au travers des aléas de la communication avec notre entourage » (Coste, 1977, p. 22)

Sur le plan corporel, l'auteur commente l'autre concept fondamental de la psychomotricité : *le tonus*, proposé comme un

« [...] phénomène nerveux très complexe, trame de tous les mouvements sans disparaître dans l'inaction, il s'investit à tous les niveaux de la personnalité psychomotrice et participe à toutes les fonctions motrices (équilibre, coordination, dissociation...) [...] de plus il est le support essentiel de la communication « infraverbale », du « langage corporel ». » (Coste, 1977, p. 27)

Le tonus intervient comme régulateur des mouvements, évitant la production d'à-coups. Tout mouvement y compris même la station debout en équilibre, ou les manifestations émotionnelles, est ainsi régulé, ajusté par la fonction tonique, au point que l'on parle dans ses extrêmes d'hypertonie ou d'hypotonie lorsqu'il est trop ou pas assez mobilisé.

Coste (1977, p. 74) propose de considérer la « structuration spatio-temporelle », comme donnée majeure d'une adaptation favorable de l'individu à son milieu. Elle lui permet de se mouvoir, de se reconnaître dans l'espace, de coordonner son activité et d'organiser sa vie. Cette structuration concerne les notions de temps (durée), d'espace (distance relationnelle, intime, personnelle, sociale, publique), de rythme (structuration temporelle, rythmes internes et externes). Dans un dernier chapitre, l'auteur propose de considérer la rééducation psychomotrice, et expose les fondements des techniques de rééducation. Elles reposent sur des conditionnements à partir d'exercices, des attitudes relationnelles et notamment du thérapeute. L'auteur pointe aussi l'influence de la demande parentale et institutionnelle. Il donne un aperçu des exercices destinés à la restructuration du schéma corporel

« Les exercices visant la restructuration du schéma corporel réactivent le développement même de cette structure, fondamentale tant du point de vue gnosique (schèmes formels et intellectuels) que pratique (schèmes de réalisations motrices). » (Coste, 1977, p. 107)

Ces conceptions sont pour nous particulièrement éclairantes. Elles nous permettent de considérer le geste comme partie intégrante du savoir-faire, et les mécanismes psychomoteurs à l'œuvre dans la gestualité. Nous retenons aussi que le geste est aussi le résultat d'un apprentissage, d'un réapprentissage, que le schéma corporel se construit non seulement dans le rapport du sujet au réel mais aussi dans le rapport aux autres. Un autre élément nous semble aussi éclairant, il concerne la dimension communicationnelle du corps. Coste nous précise que le corps participe activement dans tous les phénomènes de communication :

« Grâce au langage donc, l'homme vit dans un monde de significations, les gestes veulent dire quelque chose, le corps a un sens qu'il peut toujours interpréter, traduire (comme il peut traduire la danse des abeilles). » (Coste, 1977, p. 51)

Le corps véhicule des messages, par le regard, la mimique, la gestualité. Il existe un langage corporel, fait de comportements dont les uns sont innés et les autres acquis. En ce sens aussi les aspects socioculturels trouvent ici à s'exprimer, en tant que gestualité culturelle : on ne dit pas tous « bonjour » de la même manière, la marche est aussi culturellement marquée. En clair, le geste participe à la communication (joindre le geste à la parole) soit en soutien, en redondance de ce qui est dit, soit en tant que source autonome de signification. On retrouve là encore la dimension sociale de l'activité, le genre que propose Clot (1999). Enfin, nous relevons aussi que

« Plus l'acte fut répété, plus l'attention est faible, plus le projet moteur est spontané et involontaire : plus le geste est automatique. » Coste (1977, p. 46)

Il y a donc une automatisation du geste, sans pour autant qu'il perde du sens pour le sujet, sans que l'idéalité du geste disparaisse. L'expérience, supposant un rapport conséquent à l'activité agit sur le schéma corporel, sur les régulations qu'assure la fonction tonique, et de fait construit un geste professionnel qui s'affine, qui s'ajuste au fil du temps. Ces aptitudes psychomotrices sont pour une grande partie résultante d'un apprentissage. Le corps se manifeste et participe dans l'expression de ce savoir-faire à plusieurs niveaux, au travers de gestes et d'attitudes, depuis une gestualité très opérationnelle, jusqu'à une communication non verbale. Nous conservons le fait que dans son activité, le sujet connaissant, le Professionnel Expérimenté a construit et reconstruit des connaissances, donnant lieu à des gestes professionnels, dans lesquels tout le corps est engagé. Nous reprendrons aussi l'idée d'automatisation du geste, ainsi que le rôle du corps dans la communication. Nous poursuivons notre

construction théorique de la connaissance avec l'apport de la psychologie cognitive.

2.4.2.3 La connaissance sous l'angle de la psychologie cognitive

Notre approche précédente avait pour but d'aborder le savoir-faire comme une manifestation d'une connaissance construite dans une grande diversité de situations, et conférant à l'homme une aptitude à agir sur le réel, à penser, à raisonner, à résoudre des problèmes, à imaginer, à se mémoriser, à articuler en situation des formes diverses de savoir. La connaissance a été abordée sous l'angle des sciences cognitives, mettant en lumière l'extrême complexité des mécanismes électrochimiques dont les neurosciences tentent de rendre compte, mécanismes à l'œuvre dans toute l'activité cognitive et motrice de l'homme. Un autre angle de vue peut être adopté, complémentaire, pour tenter de définir le Professionnel Expérimenté porteur d'une connaissance. La psychologie cognitive cherche à modéliser les processus cognitifs, et ainsi tente d'approcher ce qu'est la connaissance, comment elle se manifeste et se construit.

Pour Donnadieu, Genthon et Vial (1998, p. 20) connaître, c'est « naître avec », étymologiquement s'entend. La connaissance est proposée comme un terme chargé au sens commun de plusieurs sens, elle précède l'apprentissage et elle en est aussi le résultat. La Connaissance ne peut pas être un stockage de savoirs transmis⁶³, l'apprentissage ce sont les savoirs qui sont *incarnés*, dès que la personne peut agir sur et avec ce savoir par son projet, c'est l'appropriation, le changement, la transformation du savoir et de la personne, c'est une *récurtivité* dans l'interaction entre le sujet et le savoir. C'est l'abstraction, la perception, la mémorisation, l'élaboration, la transformation, la restitution, l'utilisation, l'explication, la compréhension, l'interprétation des savoirs.

« La connaissance est l'expérience d'un savoir approprié, c'est-à-dire transformé par le sujet, ce qui le constitue comme personne, car ce qui est appris s'inscrit dans la durée et laisse trace même dans l'oubli du savoir. L'apprentissage peut alors se définir comme un processus par lequel un sujet transforme des savoirs en connaissance. » (Donnadieu, Genthon et Vial, 1998, p. 20)

Nous soulignerons ici l'idée de transformation et d'appropriation particulièrement pertinente pour évoquer le savoir-faire du Professionnel Expérimenté, liée à son expérience professionnelle, et donc appropriée, personnalisée.

⁶³ On retrouve ici la remarque que nous faisons précédemment quant au titre même de l'ouvrage, les réserves quant à l'idée de « transmission ».

2.4.2.3.1 L'hypothèse constructiviste de Piaget

Nous avons positionné notre problématique dans une épistémologie constructiviste dont Bachelard et Piaget apparaissent comme fondateurs (Le Moigne, 1995, pp. 66-88). Les travaux de Piaget sont incontournables. Les connaissances ne sont ni transmises, ni initiées par des sensations, elles sont construites par l'individu, par l'intermédiaire des actions qu'il accomplit sur les objets. Ces actions intériorisées constituent des *schèmes*, organisés en *structures opératoires*. Piaget (1975) propose un modèle structuraliste, une organisation structurale de *schèmes de pensée* et *d'action* construits et développés pendant l'enfance et l'adolescence suivant un long processus de maturation endogène. Par ailleurs, une structure hiérarchisée de concepts, de catégories de niveau d'abstraction croissante, est activée par inférence. Ces concepts sont organisés en structure d'informations stables et mémorisées. Bastien en donne une vision plus explicite :

« Les catégories sont constituées par un ensemble d'informations stables et bien structurées, en l'occurrence un ensemble de propriétés qui sont conjointement suffisantes et individuellement nécessaires pour déterminer l'appartenance ou non d'un élément à cette catégorie »
(Bastien, 1997, p. 22)

Piaget (1975) privilégie le rôle du sujet suivant 4 facteurs : *l'hérédité* (jusqu'à la maturation), *le milieu physique* (expérience), *le milieu social* (acquis culturels et échanges interpersonnels), *l'équilibration*. La *maturation* c'est l'évolution des connaissances en fonction de l'âge, son *stade de développement* mental, et un processus d'équilibration qui coordonne les *schèmes*, schémas de pensée et d'action organisés en une structure mentale dont il dispose. L'équilibration entre les schèmes et les objets se fait par un processus *endogène* d'abstraction, résultant de l'*assimilation* (assouplissement du même schème à plusieurs situations) et de l'*accommodation* (nouveau schème, nouveaux objets). Lorsqu'un schème n'est pas adapté pour interpréter et agir sur un objet, il y a un *conflit cognitif* résultant du déséquilibre. Assimilation et accommodation ne sont pas deux fonctions séparées, mais sont deux « pôles fonctionnels ». L'« adaptation » est la recherche d'équilibre entre les deux, processus dynamique par lequel le sujet reconstruit l'objet, la situation nouvelle qui provoque le déséquilibre. C'est ce qui caractérise la conceptualisation, la prise de conscience et la compréhension du réel. L'équilibration s'accompagne d'une articulation croissante entre schèmes, et entre schèmes et sous-systèmes de schème, donnant lieu à un équilibre entre des schèmes différenciés et l'ensemble qu'ils constituent, soit entre différenciation et intégration. Piaget évoque enfin l'« *abstraction* » comme un processus de construction de connaissances, à partir de l'action. Trois formes d'abstraction progressives sont ainsi proposées. La première abstraction est tirée des actions matérielles exercées sur l'objet, et sur leur coordination, la connaissance produite est tirée des précédentes,

antérieures. Le système de schèmes lié aux actions matérielles sans conceptualisation constitue déjà un savoir élaboré, un savoir-faire. Le deuxième palier, celui de la conceptualisation, tient à la prise de conscience de l'action enrichie de nouveau concept, c'est l'abstraction réfléchissante, portée sur les opérations effectuées, sur les raisons de réussite. Le troisième palier consiste en une abstraction des abstractions réfléchissantes, une méta abstraction. L'évolution de la connaissance est conçue comme régulation entre les formes assimilatrices et les accommodations. Suivant les stades, la conceptualisation est en retard sur l'action (aux premiers stades) puis l'influence de la conceptualisation sur l'action, anticipation de la compréhension sur l'action. Ces travaux influencent l'organisation des situations d'apprentissage, dans la mesure où on l'on sait qu'il importe de rendre possible la rencontre entre l'organisation des schèmes du sujet et les situations : les observables du milieu. Il s'agit de ne privilégier ni le processus de maturation, ni l'acquisition cumulative, l'apprentissage pourrait être expliqué par un modèle « épi génétique », chaque nouvelle étape intègre les précédentes et fait une place plus grande à l'influence du milieu.

Dans ce courant constructiviste, la mémoire est une fonction indissociable de l'apprentissage, mémorisation automatique ou consciente des effets produits, le comportement se modifie tant pour un apprentissage par conditionnement que par construction de la réponse. Berbaum (1984) nous propose de considérer deux types de mémoire : *la Mémoire à Court Terme* dans laquelle les informations sont stockées pendant quelques secondes, elles subsistent si elles sont réemployées. C'est une mémoire de travail, car elle permet d'utiliser les informations stockées dans la mémoire à long terme. Au-delà de quelques secondes les informations peuvent s'articuler avec les informations acquises antérieurement, restructuration des données antérieures, intégration. La réorganisation suppose une analyse des données. *La Mémoire à Long Terme* est basée sur un processus d'organisation, qui constitue une contrainte au moment de la saisie, d'où les méthodes mnémotechniques. Chez l'adulte les connaissances ne pourront être retenues que si elles peuvent s'articuler sur les connaissances anciennes, si elles sont incompatibles elles sont rejetées. L'auteur évoque les lois de fonctionnement de la mémoire pour nous proposer la notion de globalité :

« La notion de *globalité* intervient pour souligner qu'il est plus efficace d'apprendre une tâche dans son ensemble ou selon un découpage tel que les parties retenues forment un tout plutôt que par petites parties ne formant pas en elles-mêmes, des unités cohérentes. D'où l'importance du découpage de la matière pour en faciliter la mémorisation, ce qui suppose d'abord une vue d'ensemble puis une reprise successive des différentes parties. » (Berbaum, 1984, p. 57)

Abernot (1993, p. 135) nous précise que « la mémoire n'est pas un entrepôt, le sujet recrée, ce qui est retenu se déforme, se rattache à un grand nombre d'unités ». Dans l'activité de mémorisation il y a, construction, reconstruction, sélection, transformation.

Pour Donnadieu, Genthon et Vial (1998) ce courant est aussi à rapprocher d'une lecture biologique des sciences cognitives, courant que nous avons appelé plus haut connexionnisme. Les travaux de Piaget, incontournables, ne nous éclairent que partiellement. Bien entendu, nous ne retiendrons pas la notion de *stades de développement*, dans notre problématique les acteurs sont adultes, professionnels. Comme Malglaive (1990), nous pensons que l'approche piagétienne ne nous dit rien des adultes, sujets de notre recherche. Par ailleurs, Piaget considère le sujet épistémique, le processus d'équilibration est endogène, or notre problématique tend à mettre en évidence la construction de connaissance d'un acteur, dans tout son parcours professionnel et extra-professionnel, or dans cette expérience l'acteur n'est pas isolé. Nous devons considérer aussi la relation à l'autre comme participant au processus de construction de connaissance. En revanche, les travaux de Piaget montrent aussi le *caractère actif* du sujet, le sujet est central. Cet aspect est nous semble-t-il important, tout d'abord pour le Professionnel Expérimenté. En effet, il conduit à considérer « l'intentionnalité ou la finalité du sujet connaissant » (Le Moigne, 1995, p. 74). Cet aspect sera aussi à développer plus tard lorsque nous aborderons le Successeur en situation d'apprentissage. D'ores et déjà, retenons que la connaissance chez le Professionnel Expérimenté ne se construit pas « malgré lui » tout au long de son parcours professionnel. Nous relevons aussi que le constructivisme piagétien, sous réserve de ne parler que des adultes est semble-t-il « compatible » avec notre développement précédent de l'apprentissage expérientiel du Professionnel Expérimenté. C'est ce que développe Landry (in Courtois et Pineau, 1991, pp. 21-28), mettant en regard les propositions de Piaget, de Dewey, et de Kolb. Nous poursuivons plus loin, avec d'autres psychologues dont les apports sont très pertinents pour notre approche.

2.4.2.3.2 Les apports de Vygotski et Wallon

Vygotski (1985), apporte les éléments d'un débat aux travaux de Piaget. Si pour Piaget la connaissance résulte d'un processus endogène d'équilibration et de maturation, le sujet est central, pour Vygotski l'apprentissage suppose une médiation sociale, résultante d'une construction humaine, outillée par des instruments fabriqués. Parmi eux se situe tout ce qui nous sert à communiquer et notamment le langage, soit la langue, les codes, signes... Contrairement à ce que pense Piaget, le langage structure la pensée. Vygotski propose de considérer dans cette interaction une double construction, dans l'environnement la connaissance se forme dans l'interpsychisme, toute action sur la nature est médiée par un outil et par des instruments psychologiques. Le langage a donc

une double fonction, d'une part il sert à communiquer ce que l'on pense, d'autre part il structure la pensée en retour. Nous notons que la linguistique (Mounin, 1971, p. 76), autre discipline des sciences cognitives, développera cette idée. Le langage n'est pas qu'une expression de la pensée, elle est aussi agissante en retour sur la pensée. Il y a donc une récursivité entre pensée et langage. Vygotski propose une *zone proximale de développement* mettant en évidence la proximité nécessaire de ce qui est à apprendre avec ce qui est déjà appris. Dans l'interaction avec l'autre, l'individu apprend ce qu'il n'aurait pas pu apprendre seul. Les propositions de Vygotski sont pour nous très importantes. D'une part, elles tendent à confirmer le rôle du rapport à l'autre dans le processus de construction de connaissance du Professionnel Expérimenté, notamment dans l'apprentissage expérientiel vu plus haut. D'autre part, dans la situation de transmission que nous essayons d'étudier, le Successeur est en situation d'apprentissage en relation avec le Professionnel Expérimenté.

Par ailleurs, nous avons évoqué précédemment avec la psychomotricité, le geste professionnel comme composante du savoir-faire du Professionnel Expérimenté. Wallon (1970) étudie la relation complexe entre acte et pensée. Dans ce rapport les deux sont étroitement liées, mouvements et représentations sont dans un rapport circulaire :

« Le mouvement ne se produit pas sans susciter des effets qui deviennent des causes en les suscitant à leur tour, de manière à éveiller, explorer, ordonner les sensibilités correspondantes : ce sont les réactions circulaires. » (Wallon, 1970, p. 232)

Il propose deux types d'effets ultérieurs, ceux tournés vers le monde extérieur, visibles, d'autres plus intimes sur les représentations. L'activité peut poursuivre deux objectifs, l'un tourné vers l'extérieur, l'autre tourné sur l'activité elle-même, sur soi-même. C'est dans ce développement que Wallon considère l'activité motrice et sensorielle comme « facteur indispensable d'accommodation, de soutien et de préparation » (Wallon, 1970, p. 233). Elle est, pour l'auteur, la première forme de conscience subjective, rendant possible un accord minimum entre soi et l'autre. Dans cette relation à l'autre Wallon commente la place de *l'imitation*, processus qui permet l'ajustement de schèmes, jusqu'à des représentations. Pour Wallon l'imitation est un processus généralisé dont l'homme se sert dans son activité d'abstraction. Le geste comme la parole, est immédiat, l'une et l'autre servent aussi à entretenir, à vivifier le rapport à l'autre.

« Le mot, comme le geste, peut avoir un double but : provoquer une modification du monde extérieur en y suscitant une action ; faire retenir en soi le monde extérieur par une sorte de mimétisme plastique. » (Wallon, 1970, p. 237)

L'auteur conclue son ouvrage en repérant deux formes d'intelligence : intelligence discursive, opérant sur la représentation et les symboles, et intelligence des situations opérant sur le plan sensori-moteur, supposent toutes deux un rapport à l'espace.

« Mais de l'acte moteur à la représentation il y a eu transposition, sublimation de cette intuition qui d'incluse dans les relations entre l'organisme et le milieu physique, est devenue schématisation mentale. Entre l'acte et la pensée l'évolution s'explique simultanément par l'opposé et par le même. » (Wallon, 1970, p. 239)

Ainsi, ces deux auteurs, Vygotski et Wallon, ouvrent une nouvelle piste qui privilégie le rapport de soi à l'autre, aux autres, dans ces mécanismes de construction et de reconstruction de la connaissance. En même temps, l'un et l'autre montrent que dans ce rapport à l'autre, le langage et l'acte moteur ont un effet récursif sur la pensée. Ces deux approches sont pour nous pertinentes puisque nous avons dit que l'activité du Professionnel Expérimenté est variée, composée de gestuelles, d'actes de pensée, et de rapports aux autres ; elle articule dialectiquement des dimensions individuelles (style) et collectives (genre). Notons aussi que cette dimension interpsychique de la construction de connaissance est à rapprocher des propositions de Ricœur vues plus haut, c'est dans le rapport à l'autre que se construisent des ipsités. Le savoir-faire du Professionnel Expérimenté, manifestation des connaissances construites dans de multiples activités et situations, résulte aussi de ces interactions interpersonnelles. Il nous semble pertinent de retenir pour plus tard dans ce rapport à l'autre, la récursivité entre actes de langage, actes moteurs et connaissance. Nous reviendrons aussi sur la place de l'imitation lorsque nous aborderons le Successeur en situation d'apprentissage.

2.4.2.3.3 Un modèle fonctionnaliste et contextualisé

La proposition de Bastien (1997) présente plusieurs avantages à nos yeux. Tout d'abord, elle permet une lecture fonctionnaliste plus dynamique de la connaissance, de son activation, de sa construction, que celle proposée plus haut. Cette approche fonctionnaliste ne se concentre pas sur le sujet épistémique, ni sur les stades de développement ; la proposition de Bastien cherche à modéliser les connaissances du sujet, enfant ou adulte en interaction avec son environnement. Cette approche tente aussi d'établir un lien pertinent entre des branches éloignées des sciences cognitives que nous avons esquissées plus haut, notamment la psychologie cognitive et l'I.A. Pour l'auteur, le débat opposant les modèles symboliques (combinatoire/données) et connexionnistes (activation/connaissances) est vain, les deux conduisent à des visions limitées. L'auteur propose un modèle qui inclut et dépasse les deux, rien n'exclut que du symbolique puisse émerger d'un réseau, les processus d'activation ne sont pas réservés aux processus sensori-moteurs. L'auteur rappelle que ce ne sont que

des modèles de représentation des processus, ce ne sont pas les processus eux-mêmes. Bastien propose une modélisation de l'activité cognitive qu'il appelle fonctionnaliste, inscrite pleinement dans la psychologie cognitive. L'auteur s'appuie sur une parution de Inhelder – collaboratrice de Piaget – « Les cheminement des découvertes de l'enfant » qu'il qualifie d'événement pour la psychologie cognitive constructiviste. Ce modèle est appelé constructivisme psychologique, contrairement au constructivisme épistémologique piagétien. Ce dernier n'est qu'une représentation d'analyse. La connaissance humaine, objet social, n'est maîtrisée par aucun individu, les structures étudiées par le constructivisme épistémologique, conditionnent son appropriation par les sujets individuels, laquelle est objet du constructivisme psychologique.

« La méthode de l'analyse fonctionnelle [...] consiste à décomposer les fonctions dites "supérieures" du système cognitif en sous-fonctions lesquelles correspondent aux structures physiologiques et "logicielles" jusqu'à atteindre les schèmes sensori-moteurs et "semio-opérateurs" qui correspondent aux éléments de base de l'action et de la représentation. » (Bastien, 1997, p. 39)

Cette analyse fonctionnelle suppose les interactions de trois grands systèmes d'équilibration : un système *phylogénétique* (évolution de l'espèce), un système *sociométrique* (échanges synchroniques et diachroniques, intra et intergénération, croissance génétique au travers des générations), un système *psychogénétique* (acquisition des individus) ; agissant dans des échelles de temps différentes ; et ce dans une approche néo-darwinienne. L'auteur retient trois aspects : la psychogenèse et la sociogenèse ont un fondement phylogénétique mais exercent une action retour sur la phylogénèse car productrices d'un milieu, l'évolution sociométrique produit un milieu logiciel qui conditionne la psychogenèse, adaptation obligatoire. L'auteur distingue parmi les connaissances acquises : les *connaissances catégoriques* et les *connaissances spécialisées* (épistémiques et heuristiques en IA). Les premières sont communes – c'est un savoir partagé – constituent les cadres conceptuels assimilés aux expériences individuelles indispensables à la co-opérativité ; les secondes résultent d'une sélection sociogénétique, contraignant les psychogenèses individuelles à converger vers un état d'équilibre opératoire partagé, il y a là un échange de connaissances spécialisées possible en regard d'un problème déterminé. L'auteur propose de considérer les *Schémas et métaschémas*. A la différence des modèles connexionnistes, il s'agit d'un modèle autoconstructeur, la suite des acquisitions n'est pas une chronique mais une évolution. Il s'agit de déformations locales, comme des chemins préférentiels pour le développement, il y a convergence plus rapide par des valeurs cibles, par transmission au système cognitif d'informations heuristiques. La codification phylogénétique de ces règles épigénétiques qui définit l'état initial du système psychogénétique. L'acquisition de connaissances suppose trois étapes : construction d'une

structure de schèmes (fonction particulière), évaluation de la majoration apportée au système cognitif, conservation de cette acquisition avec accessibilité en mémoire, proportionnelle à sa valeur estimée (Bastien, 1997, p. 41). La construction d'un nouveau schème – d'une nouvelle fonction – est liée à la productivité différentielle qu'il apporte au système dans son ensemble, modifiant la surface adaptative, le système est en rénovation constante. L'auteur parle d'une stratégie axée sur la conservation et l'intégration des acquis qui tend à faire passer l'équilibration du système de l'état de tâtonnement exhaustif (aucune connaissance) à un tâtonnement nul, c'est-à-dire l'exécution d'un schème, c'est le cas de *l'expert*. Les métaschèmes sont à la fois producteurs et coordinateurs de schèmes, et fonction d'évaluation, support de compétence heuristique. Les schèmes qui ont survécu aux remaniements peuvent être transmis par les échanges sociaux, entre générations, prédétermination phylogénétique. Bastien commente l'*Organisation sémantotopique et cheminements*. L'auteur fait référence aux travaux de Cellier qui montrent le lien entre la localisation des aires cérébrales (somatotopie), et la hiérarchisation des couches cérébrales (sémantotopie), une "pré-architecture" du cerveau divisé horizontalement (aires cognitives spécialisées) et verticalement (machines d'exécution spécialisées) (Bastien, 1997, p. 42). Les schèmes sont ainsi organisés par matière, magasinage fonctionnel (liens fonctionnels ou structuraux) en fonction des types de tâches, ceci exclut l'organisation par indexation (mode d'adressage) mais un accès direct aux connaissances acquises par composition de proche en proche. La psychogenèse organise les connaissances structurées fonctionnellement, les liens entre schèmes à partir des situations à résoudre, les liens constituent les chemins d'accès (système sémantotopique) comme des indicateurs d'itinéraires, hiérarchisés (accessibilité différentielle aux schèmes/productivité) jalonnent les itinéraires heuristiques. Ici contrairement à l'IA, les opérations se font *dans* la mémoire et non extérieures (Bastien, 1997, p. 43). En prolongement, Bastien développe l'idée de *Situateur et groupement opératoire des centrations*. Il n'y a pas de recherche étendue systématique, ceci conduit à considérer un situateur ("vous êtes ici"), point de départ de l'évocation, centration, sémantotopiquement situé, d'où l'importance du contexte qui *situe* le système cognitif dans l'espace des schèmes. Ce "situateur" a un double rôle : l'adaptation assimilatrice de la centration du réel, et un groupement opératoire des centrations (subordination d'un schème moyen à un schème-but, comme une planification) consécutif à ce déplacement, dépendant de la construction du système de schèmes. Il influence la décomposition et la séquentialisation, le parcours ascendant et descendant, l'arborescence du plan. La récursivité de la subordination des moyens, caractéristique de l'intelligence humaine théoriquement infinie, est en fait limitée par le caractère fini des machines d'exécution. Le problème est résolu par la subdivision de toute activité et à l'origine de toute construction en unités correspondant à cette dimension soit en module assimilable : une seule centration et indicateurs entre modules et réseau

d'accès comme fonctionnement d'ensemble (Bastien, 1997, p. 44). Le modèle de Bastien met l'accent sur la « contextualisation des connaissances » tant au niveau de leur construction que de leur « activation ». Cet aspect est pour nous très important car il oriente notre approche du savoir-faire du Professionnel Expérimenté. Au niveau des mécanismes d'activation, l'auteur rappelle que :

« Nous ne résolvons pas les problèmes auxquels nous sommes confrontés en raisonnant, mais en faisant appel à des connaissances mémorisées ou, à défaut, en appliquant des heuristiques diverses, souvent délicates à formaliser, elles-mêmes dépendantes des connaissances antérieures. » (Bastien, 1997, p. 145).

L'auteur propose quelques évidences sur le rôle de l'activation. L'« analogie » dans la résolution de problème et dans l'acquisition de connaissances, met l'accent sur l'activation des connaissances fonctionnelles antérieures, qu'il appelle « précurseurs », l'effet d'indices contextuels d'encodage et de restitution c'est à dire de rappel d'items. Ceci montre que le premier processus est le déclenchement de réponses connues, sinon le système cognitif cherche dans toutes les réponses connues la situation proche, analogue et tente d'adapter pour les deux activations des connaissances en mémoire. Alors il y a activité inférentielle, dépendante de la situation contextualisée et des connaissances acquises.

« Finalement, le caractère contextuel des connaissances qui permet de n'activer instantanément que les connaissances pertinentes sans que se posent des problèmes d'explosion combinatoire, l'importance des processus d'activation et la capacité d'adapter des connaissances anciennes à des situations nouvelles, loin d'apparaître comme des limites ou les imperfections de l'esprit humain se révèlent être en fait les caractéristiques qui lui donnent ces capacités extraordinaires d'adaptation rapide à des situations très diverses, capacités dont les systèmes artificiels les plus sophistiqués sont encore très loin. » (Bastien, 1997, pp. 146-147)

2.4.2.3.4 Connaissances et représentations

Au début de notre développement, Le Moigne nous avait suggéré une distinction entre connaissance et représentation mentale. Au fil des différentes approches de l'activité cognitive, la représentation est commentée différemment. Bastien (1997, p. 53) commente « le contrôle de l'activité par le changement de représentation ». Il nous renvoie à l'acception proposée par Richard (1990). La représentation est un substitut de la réalité, une construction intellectuelle momentanée, transitoire, qui permet de donner un sens à une situation. Pour cela, la représentation utilise, active des informations stockées en mémoire de travail et en mémoire à long terme et des informations issues de l'environnement pour « attribuer une signification d'ensemble aux éléments issus de l'analyse perceptive » (Richard, 1990, p. 9). Cette approche de Bastien

et Richard montre la proximité entre représentation et connaissance. Bastien (1990, p. 53) met en évidence la place de la représentation mentale dans la résolution de problème, il précise que l'échec de la résolution peut conduire le sujet à changer la représentation, à définir un nouvel « espace problème », terme emprunté à Richard pour définir l'état initial, l'état terminal et les actions possibles permettant le passage de l'un à l'autre. La distinction entre connaissance et représentation, semble délicate. Richard (1990, pp. 10-11) nous apporte quelques précisions, comme Le Moigne précédemment, il nous dit que l'une et l'autre sont des constructions, les représentations sont des « constructions circonstanciées » dans un contexte particulier, finalisées par des tâches, spécifiques. Les connaissances quant à elles ont une « permanence », elles ne sont pas dépendantes de la tâche, « tant qu'elles ne sont pas modifiées, elles sont supposées se maintenir sous la même forme ». En fait, connaissance et représentation mentale sont des constructions cognitives, elles ne diffèrent que par leur niveau de spécificité, de particularité et de permanence :

« Du point de vue du fonctionnement cognitif, la différence entre connaissance et représentation est que les connaissances ont besoin d'être activées pour être efficaces, alors que les représentations sont immédiatement efficaces » (Richard, 1990, p. 11)

Bastien (1997, pp. 53-71) montre comment le changement de représentation mentale peut permettre le contrôle de l'activité, et peut donc être très utile pour le formateur dans la situation de guidage de l'apprentissage. Mais au-delà nous gardons l'idée qu'en retour, le changement de représentation révèle l'apprentissage. Ces points seront aussi à évoquer lorsque nous étudierons le Professionnel Expérimenté et le Successeur en situation de transmission/apprentissage. Ainsi, le modèle de Bastien (1997) est d'un grand intérêt pour notre problématique, au-delà des intérêts déjà relevés, ce modèle nous apporte des pistes supplémentaires pour tenter de comprendre le savoir-faire du Professionnel Expérimenté et la situation de transmission que nous essayons d'étudier. Nous relevons chez Bastien la notion d'*Expert* à explorer plus tard. Nous retenons aussi que Bastien comme les auteurs précédents (Clot, Coste, Vygotski, Wallon) nous invite à considérer la connaissance non seulement comme une construction du sujet, en l'occurrence le Professionnel Expérimenté, mais aussi que cette construction se fait dans l'interaction sociale. Pour le dire comme Monteil (in Lerbet, 1997, p. 91) :

« Si le processus de production de savoir est intra-individuel, son origine, elle, est interindividuelle. Nous privilégions ainsi la démarche relationnelle comme démarche vers le savoir. Tout en mettant en évidence les risques et difficultés encourus. »

Dès lors, il nous faut compléter notre approche par une dimension sociale des connaissances du Professionnel Expérimenté.

2.4.2.3.5 Une dimension sociale des connaissances

Nous nous efforçons de donner au Savoir-Faire du Professionnel Expérimenté, manifestation de ses connaissances, une lecture la plus large possible, pour tenter de rendre compte de sa complexité. Notre développement nous a renvoyé de manière différente au rapport à l'autre, aux autres et donc à l'entreprise vue comme groupe social. L'activité elle-même possède des dimensions individuelles et sociales (Clot, 1999). Ceci nous conduit à évoquer la dimension culturelle des connaissances du Professionnel Expérimenté. Bastien nous a confirmé que les connaissances de celui-ci se construisent dans ces interactions sociales, elles gardent pour partie au moins cette dimension commune au groupe social. Nous conservons l'approche systémique pour aborder l'Entreprise, groupe social organisé, en forte interaction avec son environnement. Le système entreprise est auto-eco-organisé, il est plus et moins que la somme des personnes qui le constituent. Chacune d'entre elles est à la fois élément qui construit le système, et construite par lui, il y a une récursivité. Suivant cette approche systémique, la sociologie des organisations d'une part, et l'ethnologie d'autre part nous éclairent sur les dimensions culturelles du groupe social qu'est l'entreprise. Depuis Crozier et Freidberg (1981), nous pouvons considérer l'entreprise comme un système social et la personne comme un « acteur ». Le rapport de l'acteur au système fait l'objet de débats nombreux et fournis comme le montre Dubet (1994). Les acteurs, au sens d'actifs, sont porteurs de stratégies propres, explorant des « zones d'incertitude » que génère inévitablement l'organisation. Les relations entre acteurs sont faites de jeux de pouvoir et d'alliances tacites. Stroobants (1993) donne à ce propos une lecture riche d'exemples concrets en entreprise, d'alliances tacites entre des ouvriers et des techniciens de maintenance. L'organisation, la structure organisationnelle elle-même génère des modes de relation et des comportements (Bournonville, 1998 ; Livian, 2000 ; Mintzberg, 1990). Cette approche sociologique nous conduit à penser que l'expérience du Professionnel Expérimenté lui a permis aussi de « construire » des relations, des collaborations tacites, au-delà des relations formelles repérables sur un organigramme. Ces alliances, ces jeux de pouvoir, ces collaborations et alliances tacites sont aussi expérimentés dans le temps. Et l'on peut supposer que le Professionnel Expérimenté s'inscrit dans un « réseau » relationnel qui échappe pour partie au moins à toute formalisation. Ces jeux de relations interpersonnelles construits dans le temps, constituent ce que les sociologues appellent le *milieu* du Professionnel Expérimenté.

2.4.2.3.5.1 Une culture socioprofessionnelle

La sociologie des organisations, Sainsaulieu (1987, p. 142) notamment, propose de considérer la culture comme :

« Un réservoir intériorisé, transmis soigneusement élaboré par l'histoire d'un ensemble de valeurs, de règles et de représentations collectives qui fonctionnent au plus profond des rapports humains. »

La culture peut être assimilée à une connaissance construite collectivement et partagée par le groupe social considéré, construite dans l'action et dans l'interaction, un ensemble de « représentations sociales », que la psychologie sociale présente comme :

« Une manière d'interpréter et de penser notre réalité quotidienne, une forme de connaissance sociale [...] connaissance de sens commun [...] une connaissance socialement élaborée et partagée. » (Jodelet, 1998, p 364)

Ces représentations sociales sont des objets composites, ni savoirs scientifiques, ni savoir de sens commun, qui orientent l'organisation, la régulation des conduites et des communications sociales (Bataille, Blin, Jacquet-Miasc et Pasier, 1997, p. 61). Bataille attribue à la représentation sociale des groupes professionnels plusieurs fonctions : cognitive, de protection de l'identité de groupe, d'orientation des conduites, de communication et de justification des conduites. Il associe à cette représentation les valeurs privilégiées, *l'éthique, la déontologie professionnelle*. Sainsaulieu (1987) explore donc la « culture socioprofessionnelle » résultant de trois facteurs principaux : la culture acquise antérieurement, la situation de travail actuelle, les rapports de pouvoir. Cette culture socioprofessionnelle est donc liée au groupe professionnel considéré, à l'entreprise, système social porteur d'une *culture d'entreprise*, ensemble de représentations et de valeurs communes à la plupart des personnes constituant l'entreprise. Mais cette culture d'entreprise est elle-même constituée de *micro-cultures* relatives aux différents sous-systèmes sociaux constituant le système entreprise. Sainsaulieu d'une part, Bataille d'autre part, attirent notre attention sur le fait que la culture se caractérise par une dynamique, liée au sens et à l'implication de l'acteur dans son activité. Bataille évoque le contexte professionnel comme lieu de renégociation du sens, d'adaptation à l'évolution historique des lieux d'exercice et de « subjectivation de la place de l'individu dans l'organisation proximale et distale »⁶⁴. Un parallèle apparaît avec les propositions de Clot (1999) sur la relation complexe entre le genre, dimension collective, et le style, dimension individuelle de l'activité, par laquelle le sujet construit et reconstruit ses connaissances. Le Professionnel Expérimenté se caractérise par une longue expérience de sa fonction, dans l'entreprise, dans son groupe socioprofessionnel. Il est donc porteur de cette culture d'entreprise, de la microculture du groupe socioprofessionnel auquel il appartient. Cette culture comme connaissance commune du groupe, est interprétée, subjectivée et renégociée en contexte avec les autres, par le Professionnel Expérimenté. Son

⁶⁴ Bataille, Blin, Jacquet-Miasc et Pasier, 1997, p. 85.

savoir-faire est aussi la manifestation de cette culture, de ces valeurs, de ces représentations sociales.

2.4.2.3.5.2 Une identité professionnelle

L'identité permet à l'acteur de se définir socialement, en référence au groupe social auquel il « appartient ». L'identité ne confère pas à l'identique, l'identité renvoie à soi comme unique, et en même temps, elle renvoie au groupe social et au sentiment d'appartenance. Le groupe d'appartenance auquel l'acteur fait référence, peut être lié à son origine géographique, sa famille, ses loisirs, son engagement politique (Bernoux, 1985, p. 199). On retrouve ici le rapport dialectique entre Soi et l'Autre, entre Même et Autre que propose Ricœur (1990). L'acteur se construit en tant que sujet, il se subjectivise dans le rapport à l'autre, aux autres, il devient *ipse*. Dans le cas de l'entreprise, une identité collective se construit, propre au groupe socioprofessionnel considéré. La sociologie des organisations propose en parallèle de la culture, la notion « d'identité professionnelle ». Elle se caractérise par des normes relationnelles particulières qui génèrent des comportements communs, sans exclure les comportements individuels. Le Professionnel Expérimenté, caractérisé par une longue expérience professionnelle au sein de l'entreprise, du groupe social, est porteur de cette forme identitaire, caractéristique de sa profession, de son secteur d'activité, de son entreprise. Pour le dire comme Sainsaulieu (1987, p. 183) :

« On ne vit pas impunément des journées, des mois et des années de relations stratégiques répétitives sans être profondément marqué jusque dans sa façon de voir le monde et de juger soi-même et les autres. »

Ou encore :

« C'est le travail de ce façonnement vers plus ou moins d'acteurs, et plus ou moins de complexité individuelle et collective dans leurs solidarités internes qui sera, en définitive, le résultat de la fonction Identitaire de l'entreprise. » (p. 212)

Cette identité construite, intégrée, génère des comportements que les sociologues étudient. L'identité professionnelle construite par le Professionnel Expérimenté, se manifeste en actes, en mots, en décisions, par son savoir-faire en situation.

2.4.2.3.5.3 L'« acteur – ailleurs »

Invokant l'implication de l'acteur au sein de l'entreprise, Sainsaulieu (1987, pp. 191-192) met en évidence la démultiplication potentielle de comportements des acteurs au travail, sous l'effet des évolutions culturelles, et en particulier le retrait et les affinités. Il propose une typologie d'acteurs, suivant l'organisation des identités au travail.

- *L'acteur d'action de masse*, caractérisé par une identité de type fusionnel, explique les revendications collectives,
- *L'acteur stratégique*, caractérisé par une fonction professionnelle reconnue et un rôle social, agissant lors de négociations, d'oppositions, de quêtes d'alliances ou de coalitions en vue de conflit,
- *L'acteur de soi*, caractérisé par une motivation centrée sur l'intégration sociale, une reconnaissance personnelle, une promotion technique et hiérarchique,
- *L'acteur ailleurs*, caractérisé par un retrait en situation professionnelle, des appartenances culturelles à d'autres scènes sociales.

Comme toute typologie, celle-ci est réductrice et ne peut rendre compte de manière exhaustive de toutes les formes identitaires et des implications possibles. Non seulement nous n'excluons pas la possibilité que le Professionnel Expérimenté se comporte comme un des quatre types d'acteurs, mais nous pensons aussi qu'il peut présenter des caractéristiques de plusieurs d'entre eux. Cependant, Sainsaulieu a le mérite de nous montrer que cette identité professionnelle n'est ni uniforme, ni figée. La diversité des contextes, dans leur nature et dans le temps peut faire évoluer les manifestations culturelles et identitaires du Professionnel Expérimenté. A titre d'exemple, Linhart (2003) montre comment, face à un événement majeur – le plan social – les acteurs concernés ou épargnés par ce plan, puis par la fermeture de l'entreprise, vivent cet événement de manière très différente. Les uns restent prostrés, attachés à cette entreprise, à leur emploi et leur identité professionnelle, les autres rebondissent, s'impliquent sur d'autres projets. Mais au-delà, cette typologie et notamment *l'acteur ailleurs* nous permet aussi de prendre en compte le fait que le Professionnel Expérimenté construit des connaissances individuelles et collectives, ailleurs qu'au sein de l'entreprise. Il est donc porteur de représentations individuelles, sociales, et d'identités diverses, consécutives « de ses appartenances multiples sur plusieurs scènes sociales » (Sainsaulieu, 1987, p. 192). Et lui seul articule et mobilise en situation ces diverses représentations, lui seul leur donne du sens en situation. L'acteur ailleurs est pour nous intéressant puisqu'il ouvre la possibilité de considérer le Professionnel Expérimenté, actif aussi dans d'autres sphères que celle du travail, de l'entreprise. Il est membre d'une association caritative ou sportive, en assure la présidence ou gère la trésorerie, entraîneur des jeunes, musicien et/ou mélomane, il voyage à l'étranger, il est philatéliste, amateur d'ornithologie, d'histoire, d'art... Peut-être même est-il « tout simplement » père ou mère de famille ! Et chacune de ses activités peut être considérée, avec Clot (1999), comme complexe, articulant style et genre, dimension individuelle et collective. A tous ces titres, il résout des problèmes, il construit des connaissances, il entretient des relations sociales dans ces autres sphères, il est aussi porteur de ces identités-là, de ces cultures-là. Lui seul articule toutes ces

connaissances construites ici et ailleurs, lui seul les *active* dans son contexte professionnel et l'on ne peut éluder toutes ces dimensions du savoir-faire.

2.4.2.3.5.4 Des représentations symboliques

Nous avons considéré l'entreprise comme un système social, une société au sens de la sociologie, lieu de constructions de représentations sociales, de cultures et d'identités professionnelles. Cette dimension sociétale nous conduit aussi à évoquer ce que l'ethnologie nous propose. L'ethnologie généralement considérée comme la science des sociétés exotiques ou primitives, s'intéresse aussi aux groupes sociaux contemporains, constitutifs de notre société, certains pourraient ajouter en les « tribalisant ». L'ethnologie⁶⁵ met en avant le « mythe », un type de récit particulier qui présente deux traits essentiels, d'une part son caractère fondateur qui porte sur le sens ou l'origine des choses et d'autre part son caractère symbolique, il est impossible d'interpréter ses éléments par les seules données empiriques. Le caractère symbolique tend à le rapprocher d'une croyance religieuse. Les ethnologues ne sont pas tous d'accord sur la distinction entre *le mythe, le conte et la légende*, distinction qu'il semble délicat de poser à partir de critères objectivables, en particulier pour un observateur extérieur. Aussi nous ne nous attarderons pas sur ce point. Nous retenons cependant que les ethnologues distinguent principalement les mythes d'origine, cosmologique, eschatologique, messianique, politique, philosophique, suivant le temps dans lequel ils s'inscrivent (passé, présent, avenir), et l'aspect de la société qu'ils idéalisent ou remettent en question. Suivant les courants de l'ethnologie, les mythes sont analysés de manière différente. C'est sans doute Levi-Strauss (1980) qui, dans le prolongement de Malinowski, formalise la conception fonctionnaliste du mythe. Levi-Strauss attribue au mythe une fonction qui est de garantir la stabilité de l'organisation sociale. Il se transmet, de génération en génération, et véhicule des valeurs et des normes. Certains ethnologues, plus particulièrement ceux dont l'approche se situe dans l'anthropologie psychanalytique cherchent à analyser la symbolisation de fantasmes inconscients. Levi-Strauss, quant à lui privilégie une approche structuraliste et propose une « pensée mythique » qui procède par « l'entendement ». Nous ne sommes pas en mesure de privilégier l'une ou l'autre des dimensions. Dans l'entreprise, dans le groupe socioprofessionnel considéré, nous pouvons penser que les deux dimensions sont à l'œuvre. Il semble clair que notre société dite moderne, moins « archaïque », plus complexe, est moins porteuse de mythes, ou tout au moins que ces mythes sont moins présents. Cependant, nous pouvons aussi nous demander si elle n'en construit pas de nouveaux tout aussi agissants, c'est du moins ce que nous invite à penser Quesnel (2003). Le monde du travail, bien qu'inscrit dans la modernité, est nous semble-t-il, porteur de ses mythes d'origine, inscrits dans l'histoire, l'origine de la profession. L'entreprise, en tant

⁶⁵ Copans J., 1996, *Introduction à l'ethnologie et à l'anthropologie*, Collection 128, Paris, Nathan

que groupe social organisé porte ainsi des mythes fondateurs que proposent de considérer des auteurs comme Enriquez (1992). Il nous semble incontournable de faire référence ici à deux ouvrages faisant état de racines profondes qui influencent les représentations symboliques liées au métier. Eliade (1977) traite de la tradition des « *forgerons et des alchimistes* ». Ces figures mythiques sont sans doute repérables chez les sidérurgistes et les chimistes contemporains par exemple. Jacq (1991) évoque « *le message des constructeurs de cathédrales* ». Ces figures mythiques peuvent sans doute se repérer dans les métiers du bâtiment, de la construction, des Travaux Publics, et peut-être même chez les architectes. Ces deux ouvrages, d'autres pourraient aussi étayer cette approche, donnent à penser que les professionnels, quels que soient leurs statuts, leurs qualifications, leurs domaines d'activité, sont porteurs de mythes inscrits dans une tradition, une histoire du groupe d'appartenance, même si la transposition est vertigineuse. Cette présence symbolique, mythique, est aussi confirmée par les différents ethnologues qui ont contribué à l'ouvrage coordonné par Chevallier (1991). Pour compléter ce tour d'horizon, nous pouvons aussi faire référence à l'ouvrage déjà cité de Guédez (1994), qui décrit de manière très fine les représentations symboliques, repérables dans les différents rites très actifs chez les Compagnons du Devoir. Ce développement avait pour but de donner au savoir-faire du Professionnel Expérimenté, des dimensions à la fois individuelle et collective, culturelle et identitaire, opérationnelle et symbolique, que nous ne pouvons pas ignorer. Le savoir-faire est une manifestation en contexte de connaissances, de représentations construites dans, par, avec son activité professionnelle et ailleurs, dans, par, avec le groupe social, les groupes sociaux auxquels appartient le Professionnel Expérimenté, autant de scènes sociales dans lesquelles il est actif. Ces connaissances collectives multiples, comprennent aussi des représentations symboliques, propres au groupe socio-professionnel, « au métier », à son histoire, à ses mythes. Elles participent aussi à la construction identitaire du groupe, du Professionnel Expérimenté. Il a aussi construit à sa mesure, subjectivé ces représentations sociales, cette identité. Nous avons tenté d'explorer, dans une approche constructiviste les différentes dimensions des connaissances que le Professionnel Expérimenté a construites, qu'il reconstruit en action, qu'il active dans son activité. Il nous semblait nécessaire de donner une option large, sans prétendre à l'exhaustivité pour pouvoir aborder la complexité du savoir-faire du Professionnel Expérimenté, manifestation en situation de ses connaissances. Cette complexité ne peut être réduite, nous semble-t-il à un référentiel normé, inventaire formel, écrit par d'autres. Il nous faut poursuivre encore notre développement, en suivant les auteurs convoqués – notamment Bastien, Coste et Varela – qui nous invitent à considérer le Professionnel Expérimenté comme un *Expert*.

2.4.2.4 Le Professionnel-Expérimenté est-il un « expert » ?

Nous avons tenté précédemment d'étudier les connaissances sous l'angle cognitif et psychomoteur. Les différents auteurs convoqués, Bastien et Coste notamment, à leurs manières et dans leurs registres font référence à l'*Expert*. Bastien (1997) et Varela (1996) nous confirment que les sciences cognitives ont tenté de repérer comment les experts résolvaient les problèmes, soit pour construire des machines « intelligentes », soit pour tenter de comprendre les mécanismes cognitifs. Ce terme est aussi utilisé dans le langage usuel, et particulièrement dans le monde de l'entreprise. Il convient donc de nous interroger sur la pertinence à considérer le Professionnel Expérimenté comme un *Expert*. Etymologiquement, l'*Expert* est celui qui porte l'expérience, et à ce titre la définition pourrait convenir à notre problématique. Néanmoins, le terme d'*Expert* est souvent connoté, dans le langage usuel et particulièrement dans le monde de l'entreprise. Le terme *Expert* est ambigu dans la mesure où il sous-tend l'idée d'expertise unique et reconnue, l'*Expert* est ainsi perçu comme l'individu seul porteur d'une connaissance rare et précieuse, incontestable et indiscutable, bref l'*Expert* est celui qui dit « le vrai ». Or que dire des débats contradictoires fournis entre experts en tout genre lors de procès médiatisés ? Dans cette acception, il s'agit d'une *posture d'expert* (ou d'une imposture) comme nous l'explique Ardoino (1990). Ardoino définit l'*Expert*, comme un spécialiste reconnu comme tel, auquel un commanditaire fait appel pour résoudre un problème, un cas particulier. L'*Expert* utilise alors sa connaissance acquise dans un domaine précis, et offre une forme de garantie puisqu'investi d'une *autorité de compétence*. L'auteur met l'accent sur les deux volets de cette expertise, l'un est technique l'autre juridique :

« Cette dernière notion [la compétence] doit d'ailleurs être, elle-même, comprise selon deux acceptions : *l'une technique* (connaissances théoriques et pratiques, expérience, au besoin, de l'objet, du "champ", des procédures et des "outils" utilisables) ; *l'autre juridique* (pouvoir de connaître d'une affaire, de traiter un dossier et de dire localement le Droit réputé universel). Sa fonction de légitimation est effectivement prééminente. » (Ardoino, 1990, p. 74)

Nous nous intéressons à l'acteur, Professionnel Expérimenté dans sa fonction, au sein de l'entreprise, et ce quel que soit son statut ou sa position hiérarchique. L'*Expert*, au sens de Ardoino, plus exactement la *posture d'Expert*, sous-tendrait d'une part une sélection, une validation, une reconnaissance de la part de l'entreprise et d'autre part une vision réductrice des activités cognitives. Il s'agirait alors de ne prendre en compte que des savoirs formalisés, savants, *fonctionnels* et *organisationnels*. La première partie de notre travail nous a permis de repérer justement que ces professionnels expérimentés sont souvent « oubliés », rarement reconnus, quelques fois même dénigrés par l'entreprise.

Nous nous sommes efforcé de montrer la diversité des formes du savoir-faire, articulant théorie et pratique, action et réflexion, quelle que soit la qualification du Professionnel Expérimenté. Nous ne pouvons pas considérer le Professionnel Expérimenté comme un « *savant expérimenté* ». Cette acception nous semble trop limitée, elle ne peut pas être celle du Professionnel Expérimenté, tout du moins dans le cas qui nous intéresse. D'ailleurs, Stroobants (1993) attire notre attention sur le fait que les O.S. sont détenteurs de savoir-faire tout aussi pénalisant pour l'organisation, dès lors qu'ils disparaissent. Nous nous intéressons à un professionnel dont l'expérience n'est pas nécessairement reconnue, et surtout pas au point de le qualifier d'Expert au sens d'Ardoino. Son expérience est à traduire en termes de connaissances de l'activité, en capacités à faire avec les meilleures performances, en capacités à résoudre des problèmes, faisant appel à des situations particulières rencontrées et mémorisées.

2.4.2.4.1.1 Le modèle de l'Expert-Novice

Pour notre problématique, l'Expert est entendu comme porteur d'une expérience confortable en regard d'une activité. Deux autres approches peuvent être envisagées :

- L'une de type comportementaliste avec la taxonomie de Bloom – rappelée notamment par Abernot (1993), Altet (1994) et Malglaive (1994) – propose une progression d'objectifs d'apprentissage, repérés par des « capacités à faire ». Ce modèle d'ailleurs, a largement contribué au développement des démarches basées sur la « compétence » (GPEC, logique compétence) et de la pédagogie par objectifs (PPO), courante dans le champ de la formation professionnelle. Cette première approche permet de repérer les capacités liées ou résultantes de l'expérience, des apprentissages divers et variés, en situation, par imitation, par la formation, par la résolution de problèmes. Là encore, s'il s'agissait d'aborder notre problématique sous l'angle de l'évaluation, cet aspect serait à envisager. De fait l'évaluation de ces capacités conditionne la reconnaissance du professionnel, son statut, sa qualification, son salaire, son plan de formation voire son plan de carrière, et il y aurait beaucoup à dire.

- L'autre approche, issue des sciences cognitives – en particulier du connexionnisme – avec le modèle de « l'Expert et du Novice » proposé par H. L. Dreyfus⁶⁶, met en avant la dimension cognitive de l'acquisition de connaissances et des performances consécutives. Ce modèle est évoqué non seulement par Bastien (1997), mais aussi Abernot (1993), et Tochon (1993). Pour Tochon (1993) l'intérêt de ce modèle réside dans la volonté, depuis l'origine des sciences cognitives de repérer, modéliser, reproduire et simuler en Intelligence Artificielle les heuristiques et les inférences significatives de

⁶⁶ Dreyfus H. L., 1992 : « La portée philosophique du connexionnisme », in Andler D. : *Introduction aux sciences cognitives*, Paris, Gallimard, pp. 353-373

l'expert face aux situations problèmes et donc sa performance. De nombreux travaux se sont centrés sur ce modèle dès 1983 et ont mobilisé de nombreux chercheurs, avec des résultats décevants. Pourtant, outre les applications concrètes, dont les *systèmes experts* font partie, ces recherches ont permis d'ouvrir un champ qui continue à mobiliser la psychologie cognitive. A partir d'une « analyse phénoménologique de l'acquisition des savoir-faire » (Dreyfus, 1992, p. 356), ce modèle propose une typologie faite d'une succession de cinq stades, correspondant à un accroissement d'expérience et des aptitudes :

- le *novice*, il ne possède pas d'expérience, il a besoin de règles formelles générales ;
- le *débutant avancé*, a acquis ces règles et interprète ses premières expérimentations ;
- la *compétence*, l'expérience acquise amène à articuler des ensembles d'informations situationnelles et permet les prises de décision, des plans d'action, les choix qui engagent les résultats de son activité, et sont engageants émotionnellement ;
- la *maîtrise*, permet la réflexion détachée de l'action sans effort conscient à partir des nombreuses situations vécues et des plans d'action menés, l'évaluation et la combinaison conformément à la règle ;
- l'*expertise*, la grande expérience des situations vécues permet un classement des types de tactiques adoptées et réussies, les réponses deviennent immédiates et intuitives, quelques fois même sans appréhender la signification de la situation.

L'auteur s'appuie sur des exemples empruntés aux joueurs d'échecs pour montrer qu'au-delà d'une planification consciente ou non,

« [...] l'expert réagit à chaque situation au coup par coup d'une manière qui lui a réussi dans le passé, il apparaîtra qu'il atteint ses anciens objectifs sans avoir eu besoin de les visualiser consciemment ou inconsciemment. Ainsi l'expert s'engage-t-il dans la brèche du futur, et sans former des anticipations conscientes, est néanmoins « réglé » sur certaines situations auxquelles il sait réagir. Que les événements prennent une tournure qui ne lui est pas familière, il sera surpris, et dans le meilleur des cas régressera au niveau de la compétence simple. » (Dreyfus, 1992, p. 364)

L'auteur repère dans la résolution de problème l'intervention de la mémoire et la difficulté d'établir, de repérer la méthode propre de l'Expert. L'expérience de l'Expert se traduit par une « base de données » stockée en mémoire et composée de situations vécues et de stratégies réussies, de plans d'action multiples, articulés en styles, sur laquelle s'appuie – Bastien dirait qu'il active – l'Expert dans sa résolution de problèmes. Il n'a plus conscience et de l'accès direct à cette base. Cette deuxième approche nous permet de mettre en évidence les processus cognitifs de l'Expert dont les savoirs sont intégrés, *naturalisés*

diraient les didacticiens au point que les tâches, les façons de faire, de raisonner, de résoudre des problèmes sont devenues pour parties non conscientes. Ses connaissances sont de l'ordre de l'évidence, des automatismes, pour le dire autrement **il ne sait plus qu'il sait**. Bastien (1997) s'appuie sur ce modèle et l'étaye, il évoque des travaux sur les experts dans des domaines différents comme le diagnostic médical, la conduite de chaufferie, le pilotage d'avions de chasse :

« Les uns comme les autres procèdent rarement par raisonnement : l'essentiel de leur activité consiste à activer des connaissances. En second lieu, ces connaissances sont organisées par les contextes dans lesquels elles trouvent leur pertinence, c'est à dire par les types d'action sur les pièces prélevées pour les médecins, ou par les types de tâches à résoudre chez les opérateurs de chaufferie. On constitue ainsi des regroupements fonctionnels de concepts pour les uns et des modèles causaux pour les autres. Dans un cas comme dans l'autre, les liens entre éléments, concepts ou événements, ne sont pas typés sinon par une relation qui pourrait se nommer "évoque", cette évocation étant en fait le fruit de l'expérience qui a évacué les éventuelles inférences qui ont permis de l'établir. » (Bastien, 1997, p. 38)

Plus loin l'auteur confirme sa pensée en proposant la « stratégie de devinement » qui caractérise en l'occurrence le lecteur expert du lecteur compétent :

« Or, un processus en s'automatisant change de nature puisque par définition et contrairement au processus qui a présidé à son acquisition, il n'est plus contrôlé : les déclencheurs ne sont pas nécessairement les unités qui ont été pertinentes pendant l'apprentissage et le raisonnement inférentiel ou analogique ne joue aucun rôle » (Bastien, 1997, p. 110)

Précédemment, nous avons étudié la connaissance sous plusieurs angles, et lui avons donné de multiples dimensions. Le corps se manifeste et participe dans l'expression des connaissances à plusieurs niveaux, depuis une gestualité très opérationnelle, jusqu'à une communication non verbale. Or, nous retrouvons le caractère non conscient – proposé par Dreyfus et Bastien sous l'angle cognitif – chez Coste sous l'angle psychomoteur :

« Plus l'acte fut répété, plus l'attention est faible, plus le projet moteur est spontané et involontaire : plus le geste est automatique. » (Coste, 1980, p. 46)

Il y a donc une automatisation du geste avec l'expérience, sans pour autant qu'il perde du sens pour le sujet, sans que l'idéalité du geste disparaisse. Cette caractéristique est étudiée chez les sportifs de haut niveau par Zoudji, Debu, et Thon (2002). Ces travaux font aussi référence au modèle de Dreyfus présenté plus haut. Ils mettent en évidence des « prises de décision » plus rapides chez l'Expert que chez le Novice, performance attribuée au fait que la mémoire de

travail, grande consommatrice de ressources allouées au traitement des opérations cognitives, est court-circuitée. A l'instar des joueurs d'échecs pour Dreyfus, les sportifs présentent des performances dues au fait que les informations des situations relatives au domaine d'expertise sont stockées de façon automatique dans la mémoire implicite, ainsi la prise de décision, la bonne décision, est accélérée lorsque la situation se reproduit. En clair, dans les deux dimensions cognitive et psychomotrice, les connaissances de l'expert sont intériorisées, automatisées, « routinisées » (Tochon, 1993, p. 131), au point qu'il n'a plus conscience de « comment il fait », l'expert « a oublié le chemin de son expertise », il n'est plus capable de dire ce qu'il sait, la connaissance experte est une connaissance incarnée, intégrée, une « pensée en action ». Cette caractéristique de l'Expert est semble-t-il, depuis longtemps révélée, Dreyfus (1992, pp. 353-355) en donne pour exemple des traces remontant à Socrate. Nous l'avons dit, Tochon (1993) s'intéresse lui aussi aux experts, particulièrement aux *enseignants experts*. Il propose de considérer la planification comme activité principale de l'enseignant expert, dans laquelle les routines lui permettent une économie cognitive, planification qui, nous semble-t-il, est à rapprocher de la capacité d'anticipation stratégique que proposait Dreyfus.

« L'activité interne de planification inclut donc un certain nombre de niveaux de routinisation enchâssés et se déroule d'une manière plus complexe qu'on pouvait le penser. L'utilisation de routines présente au moins trois avantages : elle permet de diminuer le nombre d'indices à traiter en même temps, de réduire le nombre de décisions à prendre en minimisant le besoin de planifier chaque élément d'une activité, d'augmenter la prédictibilité de l'action de l'enseignant(e) pour ses élèves et de diminuer ainsi l'anxiété de ces derniers. » (Tochon, 1993, p. 78)

Il nous semble intéressant de relever cette caractéristique pour deux raisons au moins. La première consiste à relever le fait que l'Expert face à un problème est susceptible de raisonner par *abduction*, processus complémentaire à l'induction et la déduction, une connaissance directe, instinctive, arationnelle, développée avec l'expérience, qui permet à l'expert de formuler des hypothèses sans lien avec le raisonnement, résultantes de la perception, de l'intuition. Cette forme de « raisonnement » est aussi repérée par Bastien (1997, p. 110) comme « stratégie de devinement » et par Zoudji, Debu, et Thon (2002) montrant la « prise décision » par un accès mémoire court-circuitant la mémoire de travail. Il nous semble aussi pertinent de rapprocher cette caractéristique de l'expert, de la *métis* grecque, intelligence rusée, au-delà de la *praxis*, activité pratique qui ne renvoie à rien d'autre qu'à elle-même et de la *poiesis* qui renvoie à l'œuvre.⁶⁷ Ce

⁶⁷ On trouve chez Popliment (2000, pp. 151-153) un développement de ces termes proposés par Aristote et commentés par Imbert notamment. La *praxis* désigne une activité complète et

développement est pour nous important, il permet de considérer le Professionnel Expérimenté comme un Expert au sens de Dreyfus, avec les caractéristiques que nous avons relevées chez Abernot, Bastien, Coste, Tochon, Zoudji, Debu, et Thon. Nous devons formuler toutefois quelques remarques. Ce modèle renvoie à l'idée de l'Expert porteur d'une expérience relative à un domaine spécifique. La réalité nous semble plus complexe. En effet la durée d'expérience étant prégnante, notre Expert au sein de l'entreprise a eu l'occasion de vivre des contextes divers et variés, des activités changeantes, des mutations technologiques, organisationnelles, relationnelles qui lui ont imposé des épreuves, des évolutions, des élargissements de ses tâches. Quelques fois même, cet Expert a eu l'occasion au sein même de l'entreprise de connaître plusieurs types d'activité, une connaissance aujourd'hui plus large que ne le laisse entendre le modèle de Dreyfus ou que nous le précise Tochon. Enfin, il nous semble aussi pertinent de considérer que notre Expert est aussi un « acteur ailleurs » (Sainsaulieu, 1987), et à ce titre il porte aussi une expérience de vie dans la sphère personnelle, familiale, dans la sphère des activités extra-professionnelles. Cette vie hors de l'entreprise et du métier est aussi porteuse d'expérience et de liens, le sens en est donné par l'Expert lui-même dans l'ensemble de ses comportements, de son savoir-faire dans toutes ses dimensions, en fonction des contextes. Son expertise s'étend à plusieurs domaines, il articule dans le contexte de son action les connaissances construites et mémorisées, lui seul donne du sens à cette articulation. Abernot (1993) nous encourage dans cette réflexion et propose la « périmaîtrise », au-delà de la maîtrise, particulièrement éclairante pour nous puisqu'elle propose de considérer la maîtrise d'un domaine par un individu étayée par des connaissances connexes, nécessaires. Pour le dire comme Abernot (1993, p. 187) :

« Pour bâtir haut il faut faire de larges fondations, pour creuser profond, il faut creuser large. »

Considérer l'expertise comme un spectre étroit de connaissances centrées exclusivement sur un domaine spécifique nous semble très réducteur, et pour tout dire illusoire. Le Professionnel Expérimenté, pour être Expert dans un domaine spécifique a construit, échafaudé et mobilisé en même temps des connaissances dans des domaines plus ou moins voisins et qui pour lui, et lui seul, sont complémentaires, lui seul les articule dans l'action et leur donne sens. Le spectre de ses connaissances est bien plus large que son seul domaine d'expertise, c'est justement, de notre point de vue, ce qui fait défaut aux logiques compétences. En effet, si ces approches ont tendance à prendre en compte des spectres éventuellement larges de compétences requises, elles

achevée, plus une perfection immobile qu'un mouvement ; la poiesis signifie production, fabrication, l'acte s'extériorise dans l'œuvre, il y a transitivité vers quelque chose, activité imparfaite liée au changement ; la métis renverrait à une intelligence rusée, une réalité pratico-poétique, une pragmatique.

n'évoquent jamais comment l'individu les articule, comment il les met en lien avec d'autres savoir-faire que le référentiel ignore. Elles référencent d'autant moins toutes les connaissances de l'Expert qu'il ne peut lui-même en faire état. Deuxième remarque, si notre Professionnel Expérimenté est un Expert dans son activité au sens de Dreyfus, il est potentiellement un Novice en matière de formation, de transmission. Ce sera là un point qu'il nous faudra aborder.

2.4.2.5 Une synthèse : le Savoir-Faire du Professionnel Expérimenté

Il nous semble nécessaire de revenir à notre cheminement initial. Il était question de tenter une approche du savoir-faire du Professionnel Expérimenté. Nous avons commencé à poser le savoir-faire comme un complexe de savoir, un savoir en actes, en situation. Nous nous sommes référé au modèle proposé par Legroux (in Lerbet, 1997), présentant le savoir comme intermédiaire d'intégration entre l'information et la connaissance, une interface agissant tant en entrée qu'en sortie du système cognitif. Le Professionnel Expérimenté a construit ses connaissances et les reconstruit dans de multiples situations, de multiples activités, dans les groupes sociaux auxquels il appartient. Elles ont donc de multiples dimensions, non seulement *déclaratives* et *procédurales* (Jorion, 1991), mais aussi individuelles et culturelles, identitaires, symboliques. Elles sont composées de croyances, de représentations individuelles et collectives. Elles articulent des connaissances formalisées et empiriques, théoriques et pratiques. Elles se réarticulent, se reconstruisent dans l'action et la réflexion. Le savoir-faire, processus, interface entre connaissance et informations, s'exprime tant en entrée du système, du Professionnel Expérimenté, au niveau de la prise d'information, de sa sélection, de son intégration, qu'en sortie, par des manifestations en actes, des réflexions, des décisions, comme des moyens d'agir sur le réel, c'est à dire sur les situations professionnelles incluant son rapport aux autres. Ce savoir-faire est aussi lié à des savoirs formalisés présents dans l'entreprise, qu'ils soient théoriques ou procéduraux. Le Professionnel Expérimenté s'est approprié certains de ces savoirs formalisés, il peut accéder à certains autres, il peut aussi transgresser certaines procédures, certaines règles. Les raccourcis mémoire, les automatismes de l'Expert, sans qu'il en soit conscient, rendent encore plus délicate la formalisation dont nous parlions précédemment. Un inventaire normé, un référentiel décrit avec plus ou moins de précision ne peut prétendre à l'exhaustivité. Enfin, l'Expert est potentiellement Novice dans la situation de transmission avec son Successeur que nous étudions.

2.4.2.6 Le Professionnel Expérimenté dans le système relationnel

Il nous faut désormais penser ce Professionnel Expérimenté, considéré comme un Expert au sens de Dreyfus, dans le système relationnel que nous avons

envisagé au début de notre problématisation. La particularité de la situation fait que le Professionnel Expérimenté a pour but de transmettre ce qu'il sait, ce qu'il sait faire, à un Autre, que nous appelons le Successeur. Ce dernier ne sait pas faire, ou sait moins faire, ou encore sait faire autre chose. Ce système relationnel est finalisé par l'apprentissage du Successeur, et non plus exclusivement l'efficacité de l'activité professionnelle, de faire efficacement. Et pour cela le Professionnel Expérimenté peut utiliser tous les moyens de communication dont il dispose, le langage verbal, le langage non verbal, et plus largement tous les supports de communication qui peuvent être à sa disposition. Cette situation présente pour le Professionnel Expérimenté quelques difficultés. Nous l'avons déjà évoqué, l'Expert placé dans cette nouvelle activité, dans un domaine autre que son domaine d'expertise peut régresser au point d'être un Novice. Le Professionnel Expérimenté est un Expert dans son activité, mais peut-être un Novice dans l'activité de formation, de tutorat, de compagnonnage. Par ailleurs, l'Autre, le Successeur est, nous le verrons plus loin, potentiellement un Novice suivant Dreyfus (1992). Son apprentissage, sa compréhension peut nécessiter un « retour » à des règles, à des principes, à des bases que l'Expert n'utilise plus, auxquels même il ne pense plus :

« Si l'on demande des règles à un expert, on le force en fait à régresser au niveau d'un débutant et à énoncer les règles dont il se souvient encore, mais qu'il n'utilise plus. » (Dreyfus, 1992, p. 367)

Difficulté d'autant plus grande que l'Expert n'a plus conscience, n'est plus en mesure de retrouver « le chemin de son Expertise » (Tochon, 1993, p. 131), et ce, dans toutes les dimensions de ce que nous avons appelé le Savoir-Faire. L'Expert doit reconnecter sa mémoire de travail, refaire le geste, retrouver l'heuristique pour montrer, analyser, expliquer. Il est confronté aux questions, aux difficultés de compréhension du Successeur. Dans cette interaction il est amené à questionner ce qu'il ne sait plus qu'il sait, ce qu'il a partiellement oublié, ce qui est pour lui de l'ordre de l'évidence, ce dont justement le Successeur a besoin. Vygotski (1985) d'une part et Wallon (1970) d'autre part, nous ont permis de considérer la récursivité entre langage et pensée, entre geste et pensée. La nécessité de mettre en mots et en actes, pour faire et montrer, faire faire, faire comprendre, faire apprendre conduit le Professionnel Expérimenté, l'Expert, à reformuler, à réarticuler ce qu'il sait et dont il n'a plus conscience. Le Professionnel Expérimenté doit faire en retour ce cheminement, cette réactivation de la mémoire de travail dont parlent tout à la fois Bastien (1997), Dreyfus (1992), Zoudji, Débu et Thon (2002). Evoquant ces difficultés, et cette réflexivité, Vermerch (1996) propose de considérer *l'explicitation* de ce qui est devenu implicite chez l'Expert. Vermerch propose des techniques d'entretiens permettant de mettre au jour, par la formalisation langagière ce que l'Expert n'est plus en mesure de formaliser tout seul. Ces techniques reposent sur un questionnement privilégiant le « comment » au « pourquoi », privilégiant

l'entrée par le contexte. Ceci nous semble pertinent en regard du modèle de Bastien (1997) et de l'activation des connaissances par le contexte. L'entretien est mené par un Autre chargé de formuler ce questionnement, de provoquer cette activation et en même temps d'être le miroir dans lequel le Professionnel Expérimenté se voit différemment. Nous notons par ailleurs que cette explicitation est aussi proposée par d'autres écoles visant la capitalisation par Intelligence Artificielle (Ermine et Chaillot, 1995, 1996a, 1996b).

Nous ne sommes pas convaincus que tous les Experts en entreprise bénéficient de ce genre d'accompagnement en vue de former leurs Successeurs. Ce n'est d'ailleurs pas la situation que nous avons décrite dans notre problématique pratique, nous ne développerons pas ces techniques d'entretien. En revanche, nous conservons l'idée que le Professionnel Expérimenté, dans la situation de transmission, dans le système relationnel avec le Successeur est amené à questionner, à expliciter, à mettre au jour ce qui fait son expertise mais qu'il n'est plus en mesure d'exprimer directement, les règles, les principes, les heuristiques...

2.4.2.6.1 Un effort de formalisation et de planification

Si l'on suit Jorion (1991) et Deforge (1991), pour être transmis, le savoir-faire du Professionnel Expérimenté doit être formalisé, au moins en mots et en gestes. On peut supposer aussi que la nécessité de transmettre le savoir-faire donne lieu à des formalisations plus ou moins « officielles », validées. On peut aussi supposer que le Professionnel Expérimenté utilise des formes de savoir déjà existantes dans l'entreprise, sur lesquelles il peut développer son action pédagogique. Enfin comme nous l'avons dit, le savoir-faire du Professionnel Expérimenté est polymorphe, complexe, il se distingue des formalisations existantes, pour le dire comme Latour (1996, p. 142) « La carte n'est pas le territoire ». On peut donc s'attendre à ce que des aspects non formalisés, peut-être non formalisables demeurent non communicables. Jorion (1991) nous précise que la transmission suppose des articulations séquentielles entre argumentations, explications suivant des logiques et des successions temporelles qui ont égard aux situations. On peut donc s'attendre à ce que le Professionnel Expérimenté planifie (Tochon, 1993), organise de manière anticipée ces formes de savoirs, d'argumentation et d'explication, utilise celles existantes, leur donne non seulement des formes mais aussi un ordre d'apparition. On pourrait alors évoquer une organisation « didactique » de ce qui est à transmettre. Mais Popliment (2000, p. 171) précise que cette organisation anticipée, planifiée suppose « une analyse globale de la situation de travail ». Dans le même ordre d'idée, Malglaive (1990, p. 112) propose « une pédagogie à l'envers », mettant en avant l'approche par la pratique et supposant « une analyse des situations de travail pour y repérer les savoirs en usage ». Un dernier aspect est à considérer, cette formalisation et cette organisation

didactique dépendent du Successeur, de ses besoins, de son parcours, de ses connaissances déjà là, de son expérience en regard de la situation de travail et du domaine d'expertise du Professionnel Expérimenté. Ce dernier doit « ajuster » son action pédagogique en fonction du Successeur, de ses précurseurs (Bastien, 1997), pour conserver une zone proximale de développement (Vygotski, 1985) nécessaire et suffisante.

Qu'en est-il du Professionnel Expérimenté, Novice en matière de transmission ? Nous pensons que l'organisation didactique, la formalisation n'est pas forcément de sa compétence, de son expérience. Son savoir-faire est en grande partie devenu implicite, non formalisé. Il peut avoir prévu une organisation « didactique », anticipé l'ordre d'analyse et d'évocation, mais la rencontre du Successeur, avec ses connaissances et surtout ses non-connaissances va conduire le Professionnel Expérimenté à questionner ce qu'il n'avait pas prévu, à réorganiser, modifier, ajuster son organisation didactique, s'il en avait une ! Le Successeur est actif dans son apprentissage, mais il est aussi désirant et résistant. La nécessité pour l'Expert de formaliser et d'articuler ce qu'il ne sait plus qu'il sait, et pourquoi pas ce qu'il ne sait pas, de trouver des explications, des argumentations qu'il ne possède plus ou pas, va devenir manifeste. En clair, nous pensons que dans la relation au Successeur, le Professionnel Expérimenté, Expert est conduit à faire ce travail d'explicitation et de didactisation, à étayer et étoffer son savoir-faire. Abernot (1993) propose de considérer la « Périmaîtrise », résultante de l'apprentissage au-delà de la maîtrise. La périmaîtrise consiste à dépasser la maîtrise par la possibilité de discourir sur, de parler de, activant ainsi des connaissances connexes au domaine de maîtrise. Barbier (1998) pose l'hypothèse que le travail de mentalisation, de formalisation, de recherche est aussi un acte de formation. Aussi nous rejoignons Abernot (1993) et Barbier (1998), et pensons que dans cette mise en mots et en gestes, en argumentations et explications, le Professionnel Expérimenté explicite son savoir-faire, et ce faisant réapprend autrement, ce qu'il sait déjà, et peut-être même du nouveau. L'explicitation que provoque la relation au Successeur crée un nouveau « rapport au savoir » (Charlot, 1997), tant par la formalisation de ce qui est implicite que par l'utilisation ou la réutilisation, l'évocation, la démonstration des savoirs déjà formalisés, dans la récursivité que posent Vygotski et Wallon. Il nous faudra aborder cet aspect plus loin, lorsque nous évoquerons la relation entre le Professionnel Expérimenté et le Successeur.

2.4.2.6.2 Quelques remarques

Nous avons laissé en suspend une question qui peut resurgir, à savoir qui définit, qui évalue l'expertise du Professionnel Expérimenté ? Question précisément opportune puisque nous avons posé plus haut que le Professionnel Expérimenté n'était pas forcément reconnu au sein même de l'entreprise. Tochon (1993) formalise cette question en proposant quelques critères de

« choix » de l'expert. Il conclut très justement que chaque critère en soi est très subjectif, et que la durée de l'expérience elle-même est une condition nécessaire, mais pas suffisante pour rendre compte de l'expertise. Il estime cette durée nécessaire à 7 ans, Lieury et Fenouillet (1997, p. 118) quant à eux l'estiment à 10 ans. Or, nous l'avons dit, l'Expert partant en retraite est porteur de 37 ou 40 ans d'expérience. La subjectivité étant de mise, doit-on chercher une base de critères « objectifs » pour déterminer qui a une expérience « experte » ? L'entreprise a-t-elle les moyens, a-t-elle intérêt à s'engager dans cette approche ? Si les Experts eux-mêmes ne sont pas en mesure de formuler tout ce qu'ils savent faire, si l'abduction est une caractéristique de l'Expert à laquelle les recherches ne se sont pas intéressées, l'entreprise peut-elle adopter cette caractéristique pour « choisir » les experts ? La question clairement posée mériterait d'être abordée sous l'angle de l'évaluation, et intéresserait aussi bien le Chercheur que le DRH. Cette question ne nous appartient pas ; l'entreprise, bardée d'outils d'évaluation et de validation de compétence est par ailleurs celle qui s'engage dans cette initiative. Il lui appartient en premier lieu de déterminer, de choisir, de nommer, bref de *reconnaître* qui est Expert, qui est porteur d'une expérience significative, qu'il serait utile ou nécessaire de transmettre. Pour ce qui nous concerne, nous pensons qu'une personne forte de 10, 20 ou 30 ans d'expérience a potentiellement des connaissances qu'elle a construites dans son milieu professionnel et ailleurs, qu'elle mobilise dans les situations professionnelles pour agir avec efficacité sur ces situations. Quelles que soient la nature des emplois et les qualifications considérées, le Professionnel Expérimenté a un savoir-faire qui peut être objet de transmission vers celui qui arrive, qui découvre, qui doit apprendre.

2.4.2.7 La question de la motivation à transmettre

Nous avons étudié le Professionnel Expérimenté et son savoir-faire, Expert dans son domaine professionnel, il est aussi potentiellement Novice dans l'acte de transmettre. Les dernières remarques nous ont permis d'esquisser les difficultés qu'il peut rencontrer dans cette situation de transmission. Une question demeure : quelle est la motivation de l'Expert à transmettre, à partager son expérience, son savoir-faire ? Tenter de définir la motivation n'est pas aisé, tant il est vrai qu'il existe de nombreuses théories portées par plusieurs champs disciplinaires comme la physiologie, la psychanalyse, la psychologie sociale, la psychologie cognitive. Si l'on suit le Petit Robert, la motivation est « ce qui motive un acte », « ce qui pousse à agir ». Lieury et Fenouillet (1997, pp. 1-2) proposent :

« La motivation est donc l'ensemble des mécanismes biologiques et psychologiques qui permettent le déclenchement de l'action, de l'orientation (vers un but, ou à l'inverse pour s'en éloigner) et enfin de l'intensité et de la persistance. »

Nuttin (1985) éclaire encore cette première définition, la motivation humaine prend naissance lorsque l'individu est en situation de tension, la situation actuelle est perçue comme insatisfaisante et la situation future peut être perçue comme satisfaisante. Levy-Leboyer (1998) traite de la « motivation en entreprise », il attire notre attention sur le fait que la motivation ne peut être abordée par un modèle simple, qu'il s'agit d'un processus complexe et instable qui implique l'intention et l'action, et lie la personnalité et son environnement. La motivation doit être abordée par une approche plurielle, permettant de mettre en évidence les multiples facteurs de la motivation. Mucchielli (1996) nous propose une vision panoramique des courants qui expliquent les motivations et leurs sources, la motivation est présentée comme une construction de signification de chaque conduite en rapport à quelque chose, à rapprocher de la notion de besoins, fondamentaux ou secondaires. Pour lui la signification apparaît dans la combinaison de multiples facteurs, *facteurs intrinsèques* à la personne, et *facteurs extrinsèques*, tous liés à l'environnement, en interaction avec le contexte

« Les ressorts inconscients et irrationnels de la conduite humaine sont nombreux. Ils sont soit innés, soit acquis, soit dépendants des interactions et des situations. Ils sont soit communs à beaucoup d'individus soit strictement personnels. Ils se situent à différents niveaux du psychisme et peuvent se rapporter à différents contextes : biologique, affectif, social, culturel et imaginaire-idéal. » (Mucchielli, 1996, p. 122)

Parmi les *facteurs extrinsèques*, l'influence de groupe social est incontournable. Le groupe agit comme porteur de normes de conduites, produisant des valeurs sociales plus ou moins intégrées par l'individu.

« Ces valeurs guident puissamment les conduites sociales des individus. Peut-être, comme certains le disent, parce qu'un des besoins fondamentaux de l'homme est d'être estimé par ses semblables et que faire les choses dans le sens des valeurs sociales ne peut que valoir l'estime des autres. » (Mucchielli, 1996, p. 82)

Le Professionnel Expérimenté se caractérise par une grande expérience, donc une durée importante pendant laquelle il a vécu avec cette pression du groupe social professionnel. Ces références de conduites, ces normes, ces valeurs sociales sont particulièrement présentes, intégrées, elles exercent sur l'individu un « contrôle social » (p. 86), par le regard, l'observation et donc le jugement des autres que sont les pairs, les collaborateurs, la hiérarchie. Le Successeur est lui aussi, agissant sur la motivation à transmettre de l'Expert. Mucchielli nous précise aussi que ces normes et valeurs sociales agissent sur un fondement de la force motivationnelle, une composante principale : *l'estime de soi*. Celle-ci repose sur deux éléments majeurs : « la confiance en soi » (p. 80) certitude existentielle, valeur personnelle de ce qu'on fait, elle vient de la relation à la

mère et *la force du Moi*, auxquels l'auteur ajoute d'autres éléments comme l'évaluation de notre influence sociale, de nos actions, de nos succès et échecs, les normes d'action et l'idéal de soi. Ces derniers aspects nous conduisent à aborder les *facteurs intrinsèques* de la motivation. Mucchielli (1996) propose de considérer les conceptions innéistes, qui font apparaître les *besoins primaires et secondaires* comme source de la motivation. Ces besoins associés à l'idée d'« état de tension insatisfaisant », liée à une nécessité existentielle :

« Un besoin est donc un état de tension insatisfaisant lié à une nécessité (biologique, psychologique ou sociologique) existentielle, orienté vers une catégorie d'objets satisfaisants qui pousse l'individu à rechercher un état d'équilibre plus satisfaisant par l'atteinte d'objets appartenant à un certain ensemble » (p. 27)

Nous retrouvons ici la proposition de Nuttin (1985). La liste exhaustive des besoins fait débat semble-t-il. Sans vouloir prétendre à une position tranchée, nous nous contenterons de considérer qu'ils sont d'ordres biophysique, psychologique, sociologique. Il nous semble pertinent de retenir des « besoins de valeur sociale », et des besoins liés à ce que la psychanalyse appelle les « pulsions ». Pour aborder les besoins de valeur sociale, Mucchielli explore l'influence du contexte socioculturel sur les besoins secondaires. Il repère dans un premier temps les diverses réactions de défense, qui lui permette de conclure à « un besoin de se valoriser », de se faire reconnaître :

« Les réactions défensives visent toutes à annuler le risque de jugement ou la dévalorisation subie par la connaissance des résultats connus ou à venir. Tout ce passe comme s'il y avait un « besoin » profond des individus de préserver leur valeur sociale. Toutes ces études concourent donc à démontrer l'existence d'une motivation : protéger sa valeur sociale. D'autres psychologues ont été plus loin, et ont postulé « un besoin de se valoriser » (ou de se faire reconnaître) tout aussi fondamental que celui de protéger sa valeur sociale. » (Mucchielli, 1996, p. 41)

Là encore, nous voyons l'impact de la dimension sociale dont le Professionnel Expérimenté est porteur d'une part, et à laquelle il est soumis d'autre part. Le groupe socioprofessionnel, l'entreprise, le service, l'équipe, les pairs, les hiérarchiques sont donc influents à la fois sur des facteurs intrinsèques et extrinsèques de la motivation à transmettre. L'Expert peut éprouver le besoin d'être valorisé, et l'entreprise peut « agir » pour répondre à ces besoins de valorisation, facteurs de motivation, rejoignant ainsi ce que dit Levy-Leboyer (1998). Ainsi, nous avons repéré deux ordres de facteurs motivationnels, l'un intrinsèque, l'autre extrinsèque, qui s'articulent et se combinent. Les auteurs ont attiré notre attention sur le fait que la motivation n'est pas un processus stable, elle suppose d'une part une approche intégratrice des différents facteurs, et d'autre part qu'il convient de prendre en compte l'interaction entre ces facteurs

et les éléments du contexte, réalité subjective du sujet. Nuttin (1985) propose une approche fonctionnaliste, la motivation comme un dynamisme du comportement :

« La motivation ou dynamisme du comportement qui trouve sa source [...] non pas dans une série de besoins autonomes et juxtaposés, mais dans le fonctionnement unitaire et intégré qui s'identifie à la vie même de l'individu. » (Nuttin, 1985, p. 126)

Pour Nuttin, le besoin de base de l'être, est un autodéveloppement correspondant au déploiement optimal de toutes ses capacités en relation fonctionnelle avec le monde, dans l'interaction de l'homme et du monde. Il construit des formes concrètes à son orientation dynamique en la transformant en structures moyens-fins, c'est-à-dire en buts et en projets, à partir des relations requises, des besoins constituant l'aspect dynamique du fonctionnement. C'est donc dans la situation de transmission elle-même que l'Expert peut trouver sa motivation à transmettre. De la même manière, c'est dans cette situation que le Successeur construit sa motivation à apprendre. La motivation ne se décrète pas, elle n'est pas automatique, elle se construit et s'entretient. Là encore l'entreprise est sollicitée, elle a sa carte à jouer, des stratégies à déployer pour inciter et soutenir la motivation des acteurs concernés.

2.4.2.7.1 Un facteur agissant : l'âge

Pour poursuivre sur la motivation à transmettre de l'Expert, il nous semble pertinent de prendre en compte son âge, avec la proposition de Riverin-Simard (1993). En effet, cet auteur propose une analyse du développement *vocationnel* suivant l'âge au travail. À partir d'une étude triennale menée au Québec, Riverin-Simard (1993) propose de considérer les *étapes psychologiques de vie au travail* sous la forme d'un voyage interplanétaire. Elle identifie une évolution de la trajectoire vocationnelle au travers de « trois circonvolutions orbitales », jalonnée de neuf tranches d'âge d'une durée approximative de cinq ans entre 23 et 67 ans. À chacune de ces étapes de vie au travail, segments de la trajectoire, correspondent deux battements majeurs : une phase de questionnement et une phase de consolidation. Elle décrit pour chaque étape des modes de vie au travail, des aspirations et des significations différentes. Ainsi la période 23-27 ans est assimilée à un « atterrissage sur la planète du marché du travail », la période 28-32 ans « à la recherche d'un chemin prometteur », la période 33-37 ans « aux prises avec une course occupationnelle ». Après, l'adulte de 38-52 ans entre dans une circonvolution orbitale faite de trois étapes : 38-42 ans « essais de nouvelles lignes directrices », 43-47ans « en quête du fil conducteur de son histoire », puis 48-52 ans « modification de sa trajectoire ». La tranche d'âge 53-67 ans est décrite comme celle des « manœuvres de transfert interplanétaires » que l'Expert effectuera de « façon ardue et pénible ou complexe mais sereine » (p. 87). Cette période se caractérise par des

perceptions variées, ponctuées de remises en question et de besoins divers, à la fois des questionnements sur la finalité de son parcours de vie, le besoin de faire un bilan de sa vie professionnelle, et de laisser un « message » de sa carrière, un besoin de reconnaissance de son utilité, une préparation à sa sortie prometteuse de fin de carrière. Pour Riverin-Simard ce long processus s'étale sur quasiment une dizaine d'années jusqu'au départ effectif, dont elle distingue trois périodes :

« 1. la recherche d'une sortie prometteuse (53-57 ans) ; 2. le transfert de champ gravitationnel (58-62 ans) ; 3. aux prises avec la gravité vocationnelle de la planète retraite (63-67 ans). » (Riverin-Simard, 1993, p. 87)

Parmi toutes les interrogations et perceptions diverses, Riverin-Simard nous précise que dès la tranche 53-57 ans, l'individu identifie la retraite annoncée à la mort (p. 90), et :

« [...] semble vouloir laisser à son milieu de travail, le message d'une carrière qui aura été remplie et utile pour l'organisme-employeur. » (p. 89)

Nous reviendrons plus loin sur cette idée de mort annoncée d'une part, et sur l'idée de laisser le « message » d'autre part. Compte tenu du contexte que nous avons décrit dans notre problématique pratique, nous considérons l'âge relatif de notre Professionnel Expérimenté et du Successeur. En effet, l'âge des deux protagonistes conditionne la relation éducative que nous verrons plus loin. Pour le Professionnel Expérimenté, rappelons que notre contexte mettait en situation un expert en situation de quitter son poste (mutation) ou l'entreprise (préretraite ou retraite). La période 58-62 ans se caractérise par des « réflexions-testaments » (Riverin-Simard, 1993, p. 107) et des états d'âme qui peuvent être différents. La période 63-67 ans se caractérise par un choix de vie après le travail, un choix de type de retraite. Si la description des états d'âme possibles autour de ces périodes est, nous semble-t-il, pertinente, nous ne sommes pas certain qu'il faille s'attacher strictement aux tranches d'âge et aux limites que propose l'auteur. En effet nous pensons que le contexte, et en l'occurrence le départ anticipé à 57 ans peut bousculer, modifier ces « limites », et chaque personne vit différemment ces événements, à son rythme. Par ailleurs, cette présentation n'est pas sans rappeler les *stades de développement* de Piaget, qui pourraient se voir ainsi prolongés à l'âge adulte, c'est d'ailleurs un parallèle que l'auteur fait aussi. Or comme chez Piaget, il n'est pas fait état de l'influence de l'environnement, en l'occurrence de l'entreprise, de sa culture, de son domaine d'activité... Cette conception nous apparaît certes plutôt mécaniste, et linéaire, elle a le mérite de pointer le fait qu'avec la différence d'expérience, est à prendre en compte la différence d'âge possible. Les aspirations et les états d'âme peuvent être très différents, cette différence possible est à souligner dans les mécanismes à l'œuvre dans la transmission. Ces considérations nous semblent importantes pour approcher la motivation de l'Expert à transmettre

son expérience, et, lorsque nous l'aborderons, la motivation du Successeur à apprendre.

2.4.2.7.2 Une approche par la psychanalyse : la filiation

Nous poursuivons notre développement de la motivation à transmettre et, pour continuer à explorer les *facteurs intrinsèques* de la motivation, nous reprenons les propositions de Riverin-Simard notamment dans l'étape de vie au travail correspondant au départ prévisible les « réflexions testament », le besoin de laisser un « message ». Braun (1988) nous encourage à explorer ce champ, l'auteur évoque la filiation, motivation de tout enseignant, tout formateur à transmettre son savoir :

« Transparaît ici, en filigrane, l'idée de filiation, selon laquelle les "pères" ou les "mères" universitaires donnent leur savoir en espérant que leur fils ou leur fille étudiants continueront à agrandir le champ des connaissances en reprenant le travail au point où eux-mêmes l'ont laissé. » (Braun, 1988, p. 35)

Mucchielli nous invite à explorer les facteurs intrinsèques de motivation sous l'angle psychanalytique. La psychanalyse propose une approche à la fois conceptuelle, et thérapeutique. Pour Vanier (1996) elle peut être abordée comme moyen d'intelligibilité du psychisme humain, étayant l'arsenal conceptuel, et en tant que telle, la psychanalyse ne peut être réduite à une propriété intellectuelle exclusivement réservée aux initiés, aux élus. Notre intention est bien de convoquer ici les conceptions de la psychanalyse en tant que grille de lecture des phénomènes à l'œuvre dans notre problématique. Pour la psychanalyse, l'Inconscient est le lieu où se jouent des phénomènes agissant sur la psyché et donc sur les actes du sujet, c'est « l'autre scène ». Trois instances sont à l'œuvre, le *Ça* siège de pulsions de vie et de mort, le *Surmoi* ou *Idéal du Moi*, siège du contrôle, de la règle morale, de la norme intériorisée, de l'interdit et le *Moi* où se concrétisent en réel les phénomènes, monde du conscient et de l'adaptation au réel. La « pulsion », comme processus dynamique consistant dans une poussée qui fait tendre l'organisme vers un but, une poussée interne ayant pour finalité la suppression de la tension. Ces pulsions se transforment dans leurs expressions par des mécanismes psychiques internes, des « mécanismes de défense du Moi » destinés à éviter ou neutraliser l'angoisse interne. Ces mécanismes sont au nombre d'une vingtaine, Vanier les regroupe en catégories : *le refoulement, la projection, la sublimation, les annulations*. Le désir, manifestation d'une pulsion est à l'origine de la reproduction de l'espèce, de la survie :

« L'être humain est en proie à un déchirement du fait de sa sexualité et de son lien avec la mort, assurer sa survie propre mais dans le même temps, il doit répondre aux exigences de l'espèce et assurer la survie de celle-ci parfois aux dépens de la sienne. » (Vanier, 1996, p. 88)

2.4.2.7.2.1 La filiation : des figures symboliques

Nous notons avec Charlot (1997, p. 53) qu' « il n'y a pas de désir sans objet de désir. Cet objet de désir en dernière analyse, c'est toujours l'autre ». Le désir du Professionnel expérimenté, se manifeste dans son rapport à l'autre, au Successeur. Dans cette perspective psychanalytique Anzieu et Kaës (1973) proposent de considérer le « désir d'éternité » comme moteur de l'action de survie, raisons actives de vivre :

« Avoir des enfants, fonder une institution, produire une œuvre, tels sont les modes habituels par lesquels l'être humain satisfait le besoin de s'assurer d'une survie et trouve du coup des raisons actives de vivre. A défaut, élever ou soigner les enfants des autres, maintenir ou développer une institution, une œuvre, reçue de la génération précédente et la transmettre vivante et, s'il le faut, rénovée à la génération suivante constituent des équivalents suffisants à nous protéger, pendant toute l'existence, de la mort. » (Anzieu et Kaës, 1973, p. 96)

Ce désir d'éternité nous semble tout particulièrement éclairant dans notre problématique. Le Professionnel Expérimenté, l'Expert désire s'éterniser dans cette transmission de son savoir-faire. Nous trouvons là un motif intrinsèque à cette transmission. Cependant, ces mêmes auteurs, explorant la formation des psychanalystes insistent sur le rôle de l'institution, rôle de tiers, perturbant dans la relation duelle de l'élève et de l'enseignant. Ils mettent en avant « la fonction primordiale, symbolisante et défusionnelle de l'institution comme représentant de la nécessité » (Anzieu et Kaës, 1973, p. 101) qui permet une « castration symbolique » par laquelle le sujet renonce à la toute-puissance, à l'intemporalité, à l'indifférenciation, à la totalité, à l'autogenèse. Comme nous l'avons évoqué plus haut, l'entreprise en tant qu'institution agit concrètement et symboliquement sur la transmission, en particulier sur les représentations symboliques de l'Expert. On voit ici une dimension particulière, symbolique que nous rapprochons de ce que nous propose Lerbet-Séréni (1994), à savoir l'entreprise comme tiers exclu, agissant par des « trans-actions » sur la relation de transmission que nous étudions, sur la séparation entre le Professionnel expérimenté et le Successeur, séparation castratrice.

Legendre (1996) commente le concept de *filiation*, qui nous semble prolonger et compléter cette approche. La filiation conduit à considérer la relation *père-fils*, dans laquelle le père engage sa projection, son désir d'éternité, sa pulsion de vie ou de survie.

« Une façon très simple de dire les choses est que l'image dite paternelle, à condition que la fonction soit à l'œuvre, s'accommode de mille exemplaires, concrets ou symboliques, *d'objets-père* : hommes de la parenté, de l'entourage social, maîtres vivants ou maîtres à penser disséminés dans les siècles. » (Legendre, 1996, p. 60)

Suivant cet auteur la filiation est abordée comme mécanisme central, générationnel, dans la construction du psychisme de l'individu.

« La filiation a pour horizon la survie, la vie, l'expansion et la mort dans l'espèce ; pour modalités, les techniques inventées et réinventées de la reproduction des fils – fils de l'un et de l'autre sexe, selon la formule du juridisme latin ; pour ressort, en chaque homme, le désir et sa spirale indéfinie. » (Legendre, 1996, p.187)

L'auteur étend sa conception de la filiation, fondement dans la construction même de l'humanité, reproduction, une identification aux images fondatrices (Legendre, 1996, p. 200). En fait l'humanité repose sur un mécanisme de permutation symbolique des places, à la base de la reproduction symbolique des générations. De notre point de vue, nous pouvons transposer ce mécanisme de permutation symbolique dans l'entreprise, en particulier dans ce lien générationnel entre les anciens et les nouveaux. Le Successeur prend la place de l'Expert qui l'a formé et forme à son tour le nouvel arrivant.

« La filiation, partout dans l'humanité, est un édifice normatif, fondé sur l'impératif structural, mis en œuvre généalogiquement, de permutation symbolique des places (l'opération symbolique qui commande à la reproduction du statut subjectif à travers les générations) [...] un père est un fils qui cède sa place d'enfant à son propre enfant ; derrière cela, il faut lire : céder sa demande d'enfant (demande inconsciente inconditionnelle adressée à ses propres parents) à son enfant, lequel subjectivement peut ainsi avoir accès au statut de fils. Autrement dit, entrer subjectivement dans la filiation ne va pas de soi, cela suppose que les parents, chacun pour son compte, se soient dessaisis de leur propre demande inconsciente, laquelle renvoie au statut de Père dans la famille d'origine de chacun » (Legendre, 1996, p. 219)

La filiation selon Legendre nous donne à lire des liens de parenté symboliques, agissant de manière non consciente au sein de l'entreprise. Le concept de filiation nous permet d'envisager cette relation entre un *père* incarné par le Professionnel Expérimenté et le *fils* qu'est le Successeur. La filiation peut être aussi prolongée par les propositions de Ricœur. En effet, l'auteur introduit la notion de *reconnaissance*, et notamment de celle du père symbolique, s'il y a paternité, elle ne peut s'entendre que désignée, l'engendrement lui, est de l'ordre du naturel.

« La reconnaissance du père : voilà l'enjeu ; il n'y en aura pas d'autres dans les deux registres que nous considérerons ultérieurement. Ce sera en particulier la tâche d'une histoire des figures de mettre en place des médiations – de l'avoir, du pouvoir, du valoir et du savoir – qui articulent cette déstructuration structurante. » (Ricœur, 1969, p. 461)

Dans la relation filiale, le fils reconnaît son père, mais une reconnaissance du fils par le père est aussi nécessaire. Ricœur parle en effet d'une double reconnaissance, ou d'une reconnaissance mutuelle comme désignation réciproque :

« Reconnaissance mutuelle, désignation réciproque : avec ce système nous touchons à la frontière commune à la psychanalyse et à une théorie de la culture » (Ricœur, 1992, p. 461)

Ainsi, le désir de transmettre ne peut émerger que si l'Expert reconnaît son légataire, et en corollaire, que si ce dernier reconnaît l'Expert comme son *père professionnel*. Un rapprochement pourrait être fait entre cette double reconnaissance et le fait de voir « soi-même comme un autre » (Ricœur, 1990). Cette double reconnaissance met en évidence l'aspect interpersonnel comme condition *sine qua non* au désir de transmission et d'apprentissage, au désir de construction de soi avec l'autre, par l'autre. Elle oriente aussi notre réflexion vers la motivation du Successeur que nous aborderons plus loin. Pour poursuivre, Mucchielli (1996, p. 103) propose de considérer les productions imaginaires, comme expression de l'affectivité, créant des représentations imaginaires, mythes et utopies, dont l'« image de soi » qui influence les conduites de l'individu.

« Cette image de soi conditionne nos attitudes face à autrui, face à l'action et à l'avenir [...] Une représentation imaginaire renvoie à un schème moteur – inné ou acquis – relié lui-même à une attitude posturale qui s'actualise dans différents symboles. Par delà ces phénomènes, l'imagination est même conçue comme un élan vers les véritables valeurs humaines, comme une « théophanie » ».

A ces productions imaginaires, l'auteur ajoute les aspirations qui émergent dans le contexte, porteuses de représentations plus ou moins conscientes et réfléchies sur l'avenir. Il propose de prendre en compte l'intentionnalité, liée au temps, la projection comme facteurs agissant sur la motivation.

« Implications au travail, niveau d'aspiration, productions imaginaires, projets, intentions, cadrage de la situation, sont autant de processus complexes qui, s'appuyant sur des traces motivationnelles biologiques, affectives et culturelles, génèrent des interprétations du monde et donc des significations. » (p. 109)

Ces représentations symboliques influencent la signification de la situation de transmission. Ces représentations symboliques, sont repérables dans la tradition du Compagnonnage, décrite par Guédez (1994) et des relations Maître-Disciples que détaille Steiner (2003), tant au niveau de la symbolique du métier que de celui de la transmission elle-même. Nous avons évoqué plus haut les représentations symboliques construites dans le groupe socioprofessionnel, l'Expert, fort d'une expérience confortable, a particulièrement intégré ces dimensions.

2.4.2.7.3 La mort professionnelle : partir c'est mourir un peu

Riverin-Simard (1993) nous laissait entendre plus haut que les dernières étapes de vie au travail étaient l'occasion de « réflexions testaments ». Face à l'échéance de sa *mort professionnelle* annoncée, son départ en préretraite ou sa mutation, le Professionnel Expérimenté peut donc être animé d'un *désir* de se projeter, de se prolonger, de s'éterniser. Mais en même temps, l'Expert vit une rupture et peut engager un *travail de deuil* de sa fonction, de son statut, de son identité professionnelle, de ce qui a constitué une part importante de sa vie professionnelle. Linhart (2003) confirme que cette rupture peut-être vécue par le sujet comme une perte, l'auteur titre son ouvrage « Perte d'emploi, perte de soi ». La perte de l'emploi, même souhaitée ou acceptée officiellement, peut être vécue comme une perte d'une partie de soi, susceptible de provoquer un processus de deuil que De Broca (1997), Pillot (1989), Ripon (1992) présentent chacun à sa manière et dans son champ. Pour évoquer ce processus de deuil, ces auteurs font référence au modèle proposé par Elisabeth Kubler-Ross. Le travail de deuil est présenté comme un processus de déstructuration-restructuration, une succession de sept phases d'états émotionnels (Pillot, 1989, p. 45) :

- La première phase est celle du choc, de l'immobilisation, de la prostration,
- La deuxième phase est celle de la négation, du déni, le sujet ne peut pas y croire,
- La troisième phase est celle de la révolte contre le monde entier, contre ceux que la personne tient pour responsables,
- La quatrième phase est celle de la dépression, l'apathie, le repli,
- La cinquième phase est celle du marchandage, un nouvel espoir négocié entre rationalité et irrationalité, la personne passe des pactes,
- La sixième phase est celle de la paix, de l'acceptation,
- La septième phase est celle du decathexis, du délire, stade ultime, la conscience est ailleurs, vers un nouveau projet.

Nous notons le rapprochement possible de ce processus avec celui que Pineau (1991, pp. 30-31) propose plus haut lors du surgissement de l'expérience comme épreuve. Comme toute typologie, ce modèle du deuil est aussi à transposer avec prudence. Les auteurs attirent notre attention sur le fait que ce travail est un processus, en ce sens le modèle de Kubler-Ross ne peut fournir que des points de repère, le travail de deuil est quant à lui plus incertain, plus variable dans la succession des phases, dans la durée et l'intensité de chacune d'elles. On voit bien d'ailleurs chez Linhart (2003) que toutes les personnes ayant vécu la même rupture, la même perte d'emploi, la même perte d'identité professionnelle n'ont pas toutes les mêmes manières de vivre l'événement. Les unes rebondissent sur de nouveaux emplois, de nouveaux projets, les autres restent marquées longtemps après, certaines ne parviennent pas à dépasser cette perte. Pour les auteurs cités plus haut, le travail de deuil est lié à *l'attachement*

de la personne, un besoin instinctif, une pulsion vers la proximité qui existe chez tous les mammifères. Ce lien, ce flot d'énergie se constitue à trois niveaux, sur le plan physique, sur le plan psychologique ou émotionnel, sur le plan spirituel. Lorsque cet attachement a lieu, l'énergie augmente, l'enthousiasme se crée, la joie apparaît. Dans la *séparation*, on « laisse » partir, alors que dans le détachement, on « coupe » l'attachement. Faire le deuil, consiste en un processus physique, par l'expression des émotions comme la colère ou la tristesse. Il s'agit aussi d'un processus social, puisqu'il se fait en relation avec les autres, ceux avec qui on partage les émotions. Pour notre problématique, le Professionnel Expérimenté est, nous l'avons dit dans le cas d'une mutation ou d'un départ à la retraite ou en préretraite. Nous ne pouvons rien dire de l'attachement de l'Expert à son entreprise, au groupe social d'appartenance, il n'est pas certain que l'expérience, même longue, est synonyme d'attachement. Du reste Sainsaulieu nous a montré plus haut, avec sa typologie d'acteurs que cet attachement peut être très différent. Cependant, nous ne pouvons ignorer qu'avec cette expérience s'est construite une identité professionnelle. En suivant Linhart (2003), la rupture, souhaitée ou subie, le départ annoncé peut être vécu comme une perte de soi, d'une partie de soi et peut provoquer un travail de deuil. Or, ce travail de deuil, suivant son avancement et son intensité, peut modifier la perception des situations actuelle et future comme satisfaisante ou non, l'image de soi, le désir de transmettre, en un mot il peut influencer sur les facteurs intrinsèques de la motivation.

2.4.2.7.4 La transmission comme un « don »

La figure du Père symbolique et la filiation vues plus haut, nous orientent vers ce que l'anthropologie met en évidence dans les sociétés dites primitives. En effet, Levi-Strauss (1974, pp. 56-62) repère qu'au-delà des liens de parenté naturels, organiques, il se constitue dans les sociétés les liens de parenté essentiellement symboliques. L'auteur poursuit l'idée que cette structure permet seule d'appliquer la « règle du don ». Mauss (1999, pp. 142-273) dans un texte célèbre « Essai sur le don, forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques », largement commenté depuis, propose de considérer le don comme un phénomène plus complexe que la représentation commune. Le don ne signifie pas unilatéralité, il implique un « contre-don », un retour, un don implique une dette. Le don, d'après Mauss est à considérer comme un échange d'« obligations » mutuelles, constitutives de la vie en société, qui laissent derrière elles des liens privilégiés entre les partenaires. Si nous transposons la proposition de Mauss (1999, p. 258) dans notre cas, la transmission de savoir-faire peut être assimilée à un don de l'Expert, et suppose un échange ; le retour, l'autre partie de l'échange est une reconnaissance. Mais le bénéficiaire du don est pluriel, d'une part le Successeur, d'autre part l'entreprise et au-delà les « Anciens », auprès de qui le Professionnel Expérimenté a une « dette », ceux qui l'ont formé. L'attente de « contre-don » est aussi plurielle. Outre

l'acquittement de la dette, l'Expert attend de l'un et de l'autre des signes de reconnaissance : il attend du Successeur, le fils spirituel, une reconnaissance manifestée symboliquement, de l'entreprise un signe de reconnaissance plus formel, plus explicite.

2.4.2.7.5 Le rôle de l'entreprise

Nous l'avons dit plus haut, les facteurs extrinsèques et intrinsèques de la motivation du Professionnel expérimenté à transmettre son savoir-faire, s'articulent, se combinent, les premiers peuvent favoriser ou contraindre les deuxièmes (Lieury et Fenouillet, 1997, Mucchielli, 1996). L'environnement, l'entreprise, les autres peuvent être agissants, influents sur les facteurs de motivation, l'évocation des motifs intrinsèques a confirmé l'influence de ces facteurs extrinsèques. La motivation de l'Expert à transmettre est fonction tout à la fois de facteurs extrinsèques, liés à la « société », au regard des autres, à la reconnaissance agissant sur l'image de soi, et de facteurs intrinsèques, que la psychanalyse d'une part, la psychologie sociale et l'anthropologie d'autre part nous ont permis d'appréhender. Dans cette perspective il s'agit bien à la fois d'une pulsion et d'une représentation symbolique, où le Professionnel Expérimenté, l'Expert adopte une posture de « père symbolique », prêt à « faire don » de son savoir-faire, « léguer » et partager son expérience, en contrepartie de quoi, il attend que le Successeur soit le « fils symbolique », reconnaissant et capable de le prolonger, de porter ses projections. Mais il attend aussi de la part de l'entreprise, incarnée par la hiérarchie, les pairs des signes de reconnaissance explicites. Au-delà des aspects plus opérationnels, organisationnels vis-à-vis de la transmission, l'entreprise a aussi un rôle jouer une confirmation, une reconnaissance, une médiation symbolique jusqu'à la « séparation castratrice » nécessaire dans l'autonomisation du Successeur. Le départ annoncé, voulu ou subi s'accompagne d'un travail de deuil du Professionnel Expérimenté, l'entreprise peut avoir là aussi une action, l'environnement social peut être attentif aux états émotionnels de l'Expert, et faciliter ce travail, voire l'accompagner, pour que l'Expert s'engage émotionnellement vers un nouveau projet. Nous arrêtons ici l'exploration du Professionnel Expérimenté, que nous appelons désormais Expert, dans la situation de transmission de son savoir-faire, et dont les motifs à transmettre sont pluriels. Il nous faut à présent aborder le deuxième protagoniste du système relationnel, celui que nous avons appelé le Successeur, apprenant dans la situation que nous étudions.

2.5 Le Successeur apprenant

Nous problématisons le système que constituent le Professionnel Expérimenté et le Successeur en situation de transmission-apprentissage. Nous avons abordé le Professionnel Expérimenté, porteur de connaissances construites dans sa

professionnalisation, son expérience professionnelle et son expérience de vie. Il s'agit désormais d'évoquer le deuxième protagoniste du système que nous étudions, le Successeur, chargé de s'approprier, d'apprendre quelque chose du savoir-faire de l'Expert. Notre première partie nous conduit à considérer le Successeur plus ou moins expérimenté, jeune nouvellement embauché ou moins jeune déjà dans l'entreprise, compétent et promis à succéder à l'Expert, voire même Expert dans une activité quelque peu différente. De la même manière, il peut arriver de l'extérieur ou être muté en interne. La diversité des cas possibles rend délicate l'exposé d'un « Successeur type ».

2.5.1 Le savoir-faire du Successeur

Notre développement précédent, relatif au Savoir-Faire du Professionnel Expérimenté, nous est utile pour aborder le Successeur. Nous l'avons dit, le Successeur n'est pas un « verre vide », il a construit lui aussi ses connaissances, dans des situations de travail, de formation initiale et continue, il est un professionnel au sens de Altet (1988), titulaire d'un contrat de travail par lequel l'entreprise rétribue la qualification qu'elle lui reconnaît. Comme le Professionnel Expérimenté, il a sa propre expérience professionnelle et personnelle. Il est lui aussi porteur d'un savoir-faire dans les multiples dimensions que nous avons abordées plus haut. Mais sa qualification et son expérience sont-elles adaptées en regard du référentiel emploi, des exigences de la fonction qu'il est supposé assumer, en remplaçant à terme le Professionnel Expérimenté ? Bien entendu se pose ici une question d'évaluation qui mériterait d'être travaillée. En effet, on peut se demander tout d'abord comment sont évaluées ses connaissances, sa qualification et son expérience, qui est à l'origine du choix, du recrutement interne ou externe du Successeur. Sur quels critères s'est fait ce choix ? Dans quelle mesure ce recrutement est plutôt le projet du Successeur ou celui de l'entreprise ? Le Professionnel Expérimenté a participé à ce recrutement ? Comment a-t-on évalué la pertinence de la candidature sur le plan de l'écart de compétence, des connaissances qu'il a acquises dans son parcours dans la même entreprise ou dans une autre, sur le plan de sa motivation ? Ces questions sont certes très intéressantes, elles agissent sans doute sur les conditions dans lesquelles la transmission va s'opérer. Mais, malgré la pertinence de ce questionnement, la variété des situations possibles fait que nous ne pouvons pas avoir une lecture exhaustive. Ces situations ne nous appartiennent pas, elles sont contingentes et dépendent de décisions prises dans l'entreprise. Nous ne pouvons sélectionner les situations, encore moins intervenir sur ces décisions.

Pour étudier le Professionnel Expérimenté nous nous sommes appuyés sur le modèle de « l'Expert et du Novice » proposé par Dreyfus (1992). Ce modèle nous a permis de prendre en compte une caractéristique de l'Expert. Il nous permet aussi d'aborder le Successeur. La diversité des situations possibles

permet de penser qu'en regard des exigences de la fonction, le Successeur peut être considéré suivant son parcours, de Novice à Expert. Nous pouvons imaginer deux cas extrêmes de la situation : dans un cas la relation est du type Expert-Novice, dans l'autre cas du type Expert-Expert. Ce modèle nous a aussi permis de prendre en compte ce dont à besoin le Successeur suivant son niveau d'expérience. En effet, la typologie construite à partir d'une « analyse phénoménologique de l'acquisition des savoir-faire » (Dreyfus, 1992, p. 356), fait apparaître une succession de cinq stades correspondant à un accroissement d'expérience et par la même des aptitudes : le *novice*, le *débutant avancé*, la *compétence*, la *maîtrise*, l'*expertise*. Suivant le « profil » du Successeur, son parcours, son expérience dans l'entreprise, dans le service, en regard de la fonction, ses besoins de connaissance différeront. Dans le cas du Novice, par exemple le besoin sera de « baliser » le champ et le but de la transmission, le type de savoirs à transmettre, les règles dont il a besoin. Cette situation pourrait s'apparenter à un tutorat au sens de Benabou (1995). Dans le cas d'un Débutant Avancé, le besoin se situera dans la rencontre de situations concrètes, réelles ou simulées, dans lesquelles il s'agira pour lui d'appliquer les règles intégrées. Dans le cas extrême d'un Expert, les différences d'expérience et d'interprétation, rendent la relation proche de l'« autoconfrontation croisée » entre Experts que décrit Clot (1999, pp. 142-152), les protagonistes confrontent leurs points de vue, argumentent et contrargumentent, sur ce qui est de l'ordre de l'évidence, de l'implicite. Ainsi, suivant l'expérience du Successeur en regard de l'emploi, nous pourrions sans doute repérer des modalités de la relation avec la grille de lecture de Benabou (1995) dont nous avons déjà parlé. Ce dernier cas n'est pas celui que nous souhaitons étudier, tout d'abord parce que nous ne sommes pas certain que ce cas est si fréquent dans l'entreprise sauf ponctuellement, ensuite parce que justement c'est un cas extrême. Nous nous centrons sur les autres cas possibles, pour lesquels nous pouvons imaginer une situation de transmission de savoir-faire finalisée par l'apprentissage du Successeur. Lorsque nous avons abordé le Professionnel Expérimenté dans la situation de transmission, nous avons fait référence à la « zone proximale de développement » de Vygotski (1985). Cette conception permet de comprendre l'ajustement nécessaire au niveau des acquis déjà là pour que l'apprentissage puisse s'opérer. Bastien (1997) nous confirme cette idée : il n'y a pas d'acquisition de connaissance sans *précurseur*. La prise en compte des acquis du Successeur par le Professionnel Expérimenté est donc indispensable. Bien que les situations puissent être variées suivant le contexte, dans la situation de transmission, le Successeur est typiquement dans une situation d'apprentissage et ce, quelles que soient sa qualification et son expérience.

2.5.2 Le successeur en situation d'apprentissage

Nous l'avons dit, le Successeur, chargé d'acquérir quelque chose du Savoir-Faire de l'Expert est un adulte. C'est sans doute ce qui distingue la situation que nous observons des situations classiquement étudiées par les Sciences de l'Éducation. Présenter le Successeur comme adulte nous conduit à la question : comment définir l'adulte ? L'adulte est associé à l'idée de croissance et de développement aboutis, de maturation qui peut-être développée dans une approche philosophique, sous des angles biologique, psychologique, psychanalytique (Reboul, 1997, pp. 8-9). Dans notre cas, le Successeur est supposé accéder à un poste, soit par recrutement, soit par mutation ; il peut-être, suivant le cas un Novice, un Débutant Avancé, un Compétent, au sens de Dreyfus. Dans tous les cas il est un Professionnel – au sens de Altet, 1994 – titulaire d'un contrat de travail, donc sorti de la formation initiale. Ce dernier point commun à tous les cas de figures que nous étudions, positionne le Successeur au-delà de ce que pourrait apporter la psychologie du développement, et comme précédemment nous ne retiendrons pas la notion de stade de développement (Piaget, 1975). Cependant, Reboul (1997, p. 9) évoque aussi la maturité psychique de l'adulte, et comme précédemment, cette idée de maturation est présente à la fois chez Piaget et chez Riverin-Simard. Si nous poursuivons cette idée, l'apprentissage du Successeur dépendrait de son âge, de sa maturité, de l'étape de vie au travail. Nous reviendrons sans doute sur cet aspect, plus loin. En regard de la fonction à occuper, le Successeur est pour partie au moins Novice, il a besoin d'apprendre pour occuper la fonction, pour faire ce qui est attendu de lui avec le niveau de performance requis. La situation de transmission que nous étudions a pour but justement de favoriser cet apprentissage. Précédemment, il nous paraissait délicat de rendre compte par un modèle, des multiples situations qui sont autant de sources d'apprentissage de l'Expert et qui ont jalonné sa carrière professionnelle et sa vie extra professionnelle. Nous nous sommes contenté de faire état de « l'apprentissage expérientiel », justifiant le fait que l'expérience est potentiellement porteuse d'apprentissage. En revanche, pour le Successeur dans la situation de transmission que nous souhaitons observer, il nous semble plus propice de tenter une modélisation faisant appel aux théories de l'apprendre. Les modèles de l'apprentissage s'intéressent aux mécanismes d'adaptation de tout organisme vivant en évolution, au fait qu'il se transforme en s'informant par l'expérience, dans son environnement.

« Apprendre est ici un processus caractérisant le vivant et nécessaire à sa conservation et à sa reproduction » (Donnadieu, Genthon et Vial, 1998, p. 18)

Mais au-delà de cette approche biologique, il est à considérer l'homme seul capable de se comprendre apprenant, seul l'homme se sait apprenant. Ainsi, l'apprentissage ne peut se passer du point de vue anthropologique. C'est un champ qu'abordent les Sciences de l'Éducation. Une distinction est à faire entre

d'une part « apprendre » qui relève du processus et donne lieu à des modèles théoriques et d'autre part les « situations d'apprentissage » dans lesquelles peuvent s'opérer les processus d'apprendre (Donnadiou, Genthon et Vial, 1998). Berbaum (1984) nous propose une « lecture plurielle » des modèles de l'apprendre, et pour le suivre, nous nous appuyons aussi sur les propositions de Genthon (1996), Giordan (1998) et celui de Donnadiou, Genthon et Vial (1998).

Dans notre précédent développement, nous avons relevé que la répétition du geste opère une « restructuration du schéma corporel » tant au niveau des schèmes formels et intellectuels que des schèmes de réalisation motrice et influence la performance (Coste, 1977, p. 107). La répétition favorise l'apprentissage du geste, son automaticité, le projet moteur devient spontané et involontaire. Nous avons relevé aussi le processus de socialisation, long processus de conditionnement et imprégnation continus, par lequel l'individu intègre « des rôles sociaux, des normes sociales et des valeurs sociales de son environnement socioculturel » (Mucchielli, 1996, p. 76). Ces aspects sociaux sont aussi des composantes de ce que nous avons appelé le Savoir-Faire du Professionnel Expérimenté. Nous ne pouvons ni les exclure de la situation, ni même nier l'influence de l'environnement. Mais plutôt que de parler de *conditionnement* qui nous conduirait dans une approche béhavioriste, il nous semble plus pertinent d'évoquer l'« apprentissage implicite » (Bastien, 1997) ou le « frayage » (Joshua, 1998), laissant entrevoir une certaine activité même relative de l'apprenant. Nous poursuivons notre problématisation, toujours inscrite dans une épistémologie constructiviste.

2.5.2.1 L'apprentissage sous l'hypothèse constructiviste

Comme précédemment dans notre approche épistémologique du Savoir-Faire de l'Expert, l'hypothèse constructiviste considère les mécanismes cognitifs de l'apprendre, ce qui se passe « dans la boîte noire », entre le stimulus et la réponse, l'activité du sujet. Le sujet est un système cognitif, avec entrées sensorielles (intérocepteurs, extérocepteurs, propriocepteurs) et sorties (comportements), la boîte noire est une « architecture cognitive », des représentations symboliques, un système de représentation et traitement de l'information. L'activité cognitive est centrale, l'apprentissage consiste à modifier des représentations de situations ou de savoirs, modifications internes au sujet. Dans ce courant constructiviste, l'apprentissage apparaît là comme une *construction cognitive*, à partir des perceptions de l'environnement, dans l'interaction avec lui. C'est ce que propose la psychologie génétique, avec comme pilier les travaux de Jean Piaget, déjà évoqués plus haut pour le Professionnel Expérimenté. Piaget (1975) privilégie dans l'apprentissage le rôle du sujet suivant 4 facteurs : l'hérédité (jusqu'à la maturation), le milieu physique (expérience), le

milieu social (acquis culturels et échanges interpersonnels), l'équilibration. La maturation est l'évolution des connaissances en fonction de l'âge, le stade de développement mental, et un processus d'équilibration qui coordonne les schèmes, schémas de pensée et d'action organisés en une structure mentale dont il dispose. L'équilibration entre les schèmes et les objets se fait par un processus endogène d'abstraction, résultant de l'assimilation – assouplissement du même schème à plusieurs situations – et de l'accommodation – nouveau schème, nouveaux objets. Lorsqu'un schème n'est pas adapté pour interpréter et agir sur un objet, il y a un *conflit cognitif* résultant du déséquilibre. Assimilation et accommodation sont deux « pôles fonctionnels » indissociables. L'apprentissage résulte de l'« adaptation », la recherche d'équilibre entre les deux, processus dynamique par lequel le sujet reconstruit l'objet, la situation nouvelle qui provoque le déséquilibre. C'est ce qui caractérise la conceptualisation, la prise de conscience et la compréhension du réel. L'équilibration s'accompagne d'une articulation croissante entre schèmes, et entre schèmes et sous-systèmes de schème, donnant lieu à un équilibre entre des schèmes différenciés et l'ensemble qu'ils constituent, soit entre différenciation et intégration. Piaget évoque enfin l'« abstraction » progressive comme un processus de construction de connaissances à partir de l'action, abstraction tirée des actions matérielles exercées sur l'objet sans conceptualisation, puis l'abstraction réfléchissante, la conceptualisation portée sur les opérations effectuées, prise de conscience de l'action enrichie de nouveau concept, enfin une abstraction des abstractions réfléchissantes, une méta abstraction. Suivant les stades, la conceptualisation est en retard sur l'action aux premiers stades, puis l'influence de la conceptualisation sur l'action, anticipation de la compréhension sur l'action. Dans cette approche, l'apprentissage pourrait être expliqué par un modèle « épigénétique », chaque nouvelle étape intègre les précédentes tout en faisant une place plus grande à l'influence du milieu. La mémoire est une fonction indissociable de l'apprentissage, la mémorisation automatique ou consciente des effets produit la modification du comportement, tant pour un apprentissage par conditionnement que par construction de la réponse. Nous l'avons dit précédemment, Berbaum (1984) nous propose de considérer deux types de mémoire : la mémoire à Court Terme appelée aussi mémoire de travail dans laquelle les informations sont stockées pendant quelques secondes, elles subsistent si elles sont réemployées. Au-delà de quelques secondes les informations peuvent s'articuler avec les informations acquises antérieurement, il y a restructuration des données antérieures, intégration. La mémoire à Long Terme est basée sur un processus d'organisation, qui constitue une contrainte au moment de la saisie. Par ailleurs, Piaget, nous l'avons déjà dit, étudie le « sujet épistémique », ce à quoi Vygotski (1985) et Wallon (1970) opposent une action de l'environnement social avec lequel le sujet interagit, échange. Comme précédemment, nous reviendrons sur l'apport de ces psychologues. A l'inverse, les travaux de Piaget montrent aussi le *caractère actif de l'apprenant*, le sujet est central, le processus d'équili-

bration est endogène. Il apprend en faisant. Cette idée est reprise et largement commentée par Aumont et Mesnier (1992) qui intitulent leur ouvrage « L'acte d'apprendre ». Ces auteurs, s'appuient sur le constructivisme de Piaget, et sur la notion de « projet » de Boutinet pour développer le fait que l'apprenant agit suivant deux types de processus, un processus « entreprendre » et un processus « chercher ». Ces deux processus sont complémentaires et se rejoignent dans l'action, néanmoins l'individu privilégie l'un des deux sans exclure l'autre. L'action est le moteur de l'apprentissage :

« Si la pratique n'est pas d'elle-même productrice de l'apprendre, la conduite autonome d'un projet constitue un socle « incontournable » pour la construction du savoir, grâce à une relation originale qui s'établit alors entre le sujet apprenant et l'objet. » (Aumont et Mesnier, 1992, p. 171)

Si l'on considère l'expérience professionnelle comme une suite de situations diverses vécues, amenant l'individu à vivre des suites d'essais-erreurs, dans lesquelles il pense et raisonne, il assimile et accommode ses schèmes déjà là, dans ce processus l'individu est actif il alterne des *recherches* de réponses, de gestes, d'actions et il *entreprind* des actions, ces deux processus s'alimentant mutuellement. La mémoire est centrale, elle sert de lieu de stockage d'informations disponibles au sujet, elle est caractéristique de l'expérience. L'apprentissage est une adaptation progressive dans ce rapport à l'activité. Ainsi l'individu construit sa propre expérience en faisant, en essayant, en se trompant, en cherchant, en ajustant et en mémorisant, cette mémorisation étant discriminante. Les connaissances se construisent à partir de celles déjà là. Dans le même courant, Malglaive (1990) propose ainsi de considérer que les savoirs pratiques, dans l'action permettent d'accéder par le biais d'une formalisation aux savoirs procéduraux puis aux savoirs théoriques. L'articulation théorie/pratique se fait par et dans l'action. Sa proposition est ainsi d'articuler une pédagogie « à l'envers », partant du vécu, de la pratique pour accéder au savoir formalisé, théorique. Vergnaud (1998) propose en ce sens une « conceptualisation en actes ». Ce processus d'intégration ne peut pas être assimilé à une absorption passive, il suppose la mise en acte, le faire, voire le transfert c'est-à-dire la mise en œuvre dans des situations différentes, déplacement et transformation. Il nous semble que les apports de Aumont. et Mesnier (1992), de Malglaive (1990) et Vergnaud (1998) sont à rapprocher des propositions faites par Dewey (1947) et par Kolb (1984) s'agissant d'apprentissage expérientiel évoqué plus haut pour le Professionnel Expérimenté. Nous retrouvons en effet la construction de connaissance dans l'articulation de la pratique et de la théorie, de l'action et de la réflexion, nous retrouvons aussi les propositions épistémologiques de Bachelard. Là encore, des processus s'articulent, se combinent, et l'activité du sujet apprenant est centrale. Suivant ce courant,

l'apprentissage du Successeur est lié à son action et sa réflexion sur l'action, ses recherches et ses entreprises qui se rejoignent.

2.5.2.2 Les apports du modèle fonctionnaliste

Pour étudier les connaissances du Professionnel Expérimenté, nous nous sommes orientés vers la modélisation que propose Bastien (1997). Cet auteur propose un modèle moins structuraliste que celui de Piaget, modèle dans lequel les connaissances sont activées par le contexte. Cet auteur nous permet de prolonger l'approche constructiviste et connexionniste de l'apprentissage. Il considère l'apprentissage sous deux angles : *apprentissage implicite et explicite*, le deuxième concerne des contenus exposés à l'apprenant. Pour Bastien (1997) l'apprentissage est d'abord considéré sous l'angle de *l'analyse fonctionnelle* (p. 73). Cette première approche s'intéresse aux connaissances générales fondées sur l'intégration cognitive d'un traitement perceptif, situationnel, et aux connaissances symboliques. Il aborde dans un premier temps « les interactions entre informations perceptives et connaissances antérieures dans l'apprentissage de relation spatiale ». Les sujets sont mis en situation, cette approche met en lumière des transformations cognitives progressives, le rôle de la comparaison perceptive, et le rôle du schème familier dans l'apprentissage. Il précise que ces connaissances acquises sont fortement contextualisées. Puis dans un deuxième temps, l'auteur évoque « le guidage de l'acquisition par l'analyse du fonctionnement », l'apprentissage par *l'action* et le *guidage* en temps réel dans la résolution de problèmes. Il précise que dans le guidage, il ne peut s'agir ni de déterminer un mode de résolution optimal à faire acquérir, ni d'interpréter les performances, réussites ou erreurs. Cette approche met en avant l'importance des connaissances initiales, *les précurseurs*. En effet, c'est sur ces connaissances initiales que peut s'exercer le guidage, elles constituent aussi un point d'ancrage pour d'autres acquisitions. La deuxième approche, considère *l'apprentissage explicite* (p. 91). Là, le contenu de l'apprentissage est exposé. L'auteur s'appuie sur des modélisations de résolution de problème et propose la contextualisation fonctionnelle des connaissances acquises, agissante dans toute situation d'apprentissage. Il considère l'apprentissage comme le fait de structurer fonctionnellement des connaissances nouvelles et anciennes. Chaque sujet a son chemin d'acquisition et doit pouvoir, en fonction de son but, adopter des chemins différents sur le système. Il distingue deux bases : une base de connaissances organisées selon une logique générale, concepts décomposés en sous-concepts, et une base de problèmes, situations problèmes qui nécessitent pour être résolues des connaissances de la première base. Des liens fonctionnels s'établissent entre les deux bases, la résolution d'un problème fait appel à des connaissances de la première base. De fait, l'apprentissage guidé repose sur l'activation de connaissances antérieures par analogie, par l'établissement de nouveaux liens fonctionnels (p. 142). Nous retenons avec Bastien (1997) que les

apprentissages implicite et explicite posent de manière différente la résolution de problème comme processus d'apprentissage. Popliment (2000), dans le cas des formations alternées, commente aussi la résolution de problème comme centrale dans l'apprentissage. Pour Bastien (1997, p. 53) le problème posé active des *représentations* (Richard, 1990), qui correspondent à « l'espace de recherche définit par l'identification d'un état initial, d'un état terminal et des actions possibles permettant de passer d'un état à l'autre ». Le sujet fait appel à des connaissances déjà là, mémorisées et à défaut il applique des heuristiques diverses, elles-mêmes dépendantes de connaissances antérieures. La réussite ou l'échec de la résolution de problème conduisent le sujet à changer de représentation suivant différentes stratégies. Cependant, la réduction de l'espace du problème par rapport à l'espace de recherche par changement d'opérateur « garder » au lieu « d'enlever » semble une heuristique générale.

Nous serions tenté de considérer la relation de transmission comme une situation d'apprentissage explicite, assimilée à une action de formation, dans la mesure où le Professionnel Expérimenté formalise, pour partie au moins, son savoir-faire, il utilise des savoirs déjà formalisés, disponibles dans son environnement. Toutefois nous avons vu précédemment que le savoir-faire du Professionnel Expérimenté était polymorphe, en grande partie « automatisé », implicite, difficilement formalisable. Par ailleurs, la situation de transmission se situe au sein de l'entreprise, le Successeur est donc « immergé » dans le système sociotechnique dans lequel il peut rencontrer des situations problèmes réelles ou simulées. Nous ne pouvons donc pas rejeter l'apprentissage implicite au sein même de la relation de transmission. L'explicitation et la formalisation du savoir-faire, pendant l'interaction ne peut prétendre à tout formaliser, il y a de l'incommunicable dans ce savoir-faire (Lerbet-Séréni, 1997), nous pensons que le Successeur apprend de manière implicite dans la relation avec l'Expert, mais aussi hors de la relation, dans l'entreprise, avec d'autres ou tout seul. Nous avons rapproché les développements de Bastien (1997), de Aumont et Mesnier (1992) et de Malglaive (1990) avec le modèle de Kolb (1984) évoqué plus haut pour traiter de l'expérience du Professionnel Expérimenté. Kolb propose un modèle qui a le mérite de formaliser encore davantage l'activité du sujet apprenant et de poser des « chemins d'acquisition » (comme le dirait Bastien) différents. Si l'on considère que l'expérience comme « épreuve » peut être rapprochée d'une situation problème, on voit bien chez Bastien (1997) comme chez Aumont et Mesnier (1992) et Kolb (1984) des manières différentes, individuelles de construire la connaissance par l'action et la réflexion. Cette modélisation permet de prendre en compte tout à la fois la réflexion du sujet à rapprocher du processus « chercher » de Aumont et Mesnier (1992) et l'action à rapprocher du processus « entreprendre ». Elle permet aussi de considérer l'articulation ainsi formalisée entre théorie et pratique et confirme la proposition de Malglaive (1990), d'une « pédagogie à l'envers », d'autres diraient une

pédagogie active ou encore une démarche inductive. L'apprentissage implicite et l'apprentissage explicite sont aussi pris en compte dans ce cycle. Il nous semble que cette représentation de l'apprentissage rend compte du rôle actif et différencié du Successeur dans son apprentissage, et de la diversité des composantes du Savoir-Faire que nous avons tenté de décrire plus haut. En revanche le modèle de Bastien (1997) met l'accent sur l'importance des connaissances déjà construites, activées dans la situation et le raisonnement par analogie. C'est justement ce que ne met pas en évidence le modèle de Kolb et ce en quoi ce modèle nous apparaissait simpliste. La représentation circulaire de ce cycle ne rend pas compte des apprentissages déjà opérés, d'une phénoménologie de cet apprentissage, elle gagnerait sans doute à intégrer cette dimension temporelle et adopter une représentation spiralée.

En synthèse, nous gardons l'idée que chaque auteur dans cette approche de l'apprentissage montre l'activité du sujet, une activité différenciée, personnelle dans son rapport à l'activité et à l'environnement. C'est une dimension que tout formateur se doit de considérer, et en l'occurrence l'Expert chargé de former le Successeur. Les propositions de Bastien (1997), de Aumont et Mesnier (1992) et de Kolb (1984) nous invitent aussi à évoquer une dimension sociale de l'apprentissage. Aumont et Mesnier (1992, p. 187) consacrent d'ailleurs le 3^e chapitre de leur ouvrage au courant socioconstructiviste. Ils rappellent qu'« on n'apprend pas tout seul », l'environnement social est un facteur primordial de l'apprentissage. Dans sa double approche, apprentissage implicite explicite, Bastien, propose la notion de *guidage* ; cette notion fait référence aux travaux de Bruner (1998), proposant *l'action de guidage/tutelle du formateur*. Bastien en remarque d'ailleurs l'efficacité potentielle sur l'apprentissage et nous invite à prendre en compte la dimension sociale de l'apprentissage. C'est aussi ce que nous pensons relever chez Kolb, avec l'apprentissage expérientiel, notamment dans les phases d'observation réfléchie et d'expérimentation active. Cette dimension sociale de l'apprentissage dans la construction de connaissance avec l'expérience est d'ailleurs confirmée par les ethnologues qui travaillent sur la transmission de savoir-faire (Chevallier, 1991). Nous poursuivons donc notre développement dans cette direction.

2.5.3 L'apprentissage sous l'hypothèse sociocognitive

Dans nos développements précédents, relatifs au Professionnel Expérimenté la relation aux autres, la mise en mots, l'échange sont apparus comme éléments constitutifs de l'apprentissage expérientiel. Les approches précédentes de l'apprentissage nous invitent aussi à prendre en compte la relation Professionnel Expérimenté – Successeur comme centrale dans l'apprentissage du Successeur. Ainsi Aumont et Mesnier (1992) par exemple, confirment les effets des interactions sociales dans l'acte d'apprendre :

« En ce sens la culture est bien transmise, les savoirs individuels se construisant à la fois à partir de l'expérience personnelle et de la fréquentation de l'expérience formalisée par autrui. Chacun a besoin d'interactions avec les membres de sa culture pour construire des apprentissages. Devenir « intelligent », en ce sens, c'est bien s'approprier personnellement – éventuellement jusqu'au niveau où il devient possible de la modifier – une culture d'appartenance transmise par l'environnement. » (Aumont et Mesnier, 1992, p. 198)

Nous nous orientons vers un troisième courant de l'apprentissage, l'apprentissage socioconstructiviste. Nous l'avons déjà évoqué, Vygotski (1985) et Wallon (1970) sont sans doute à l'origine du courant que nous appellerons socioconstructivisme ou apprentissage sociocognitif. Pour ces auteurs, l'apprentissage suppose une médiation sociale, résultante d'une construction humaine, outillée par des moyens de communication que sont le langage et le geste. Contrairement à ce que pense Piaget, le langage n'est pas qu'une manifestation en mots de la pensée, le langage structure la pensée. Vygotski (1985) propose de considérer dans cette interaction une double construction, dans l'environnement la connaissance se forme dans l'interpsychisme. Pour Vygotski toute action sur la nature est médiée par un outil et par un les instruments psychologiques. Le langage a donc une double fonction, d'une part il sert à communiquer, d'autre part il structure la pensée.

Parallèlement, Wallon (1970) montre le rapport circulaire entre geste et pensée, entre geste et représentation, le corps intervient dans l'acte de communication. C'est aussi ce que nous a confirmé Coste. En ce sens l'activité motrice, le geste comme le langage participent à la relation interindividuelle et interpsychique, dans laquelle le sujet apprenant exprime et construit des connaissances. Nous l'avons vu aussi Vygotski propose la *zone proximale de développement* mettant en évidence la proximité nécessaire de ce qui est à apprendre avec ce qui est déjà appris, dans l'interaction avec l'autre, le sujet apprend ce qu'il n'aurait pas pu apprendre seul. Nous retrouvons là un rapprochement avec les propositions de Bastien (1997). En effet, dans l'interaction l'apprentissage ne peut se faire qu'à partir des connaissances déjà là, le formateur doit activer ces précurseurs de l'apprenant pour le guider dans son activité.

A partir de Vygotski et Wallon, le courant socioconstructiviste s'intéresse aux mécanismes d'apprentissage à l'œuvre dans la relation enseignant/enseigné, mère/enfant et pour nous Professionnel Expérimenté/Successeur. Cette approche ne remet pas en cause les mécanismes cognitifs de l'apprenant évoqués ci-dessus. Ce courant s'inscrit dans une approche psychosociale de l'apprentissage, il met en avant la vision ternaire Ego-Alter-Objet, au-delà de la vision binaire Ego-Objet privilégiée par les approches psychologiques (Moscovici, 1984, pp. 9-10). Dans ce courant, l'apprentissage est médié par un

alter, partant du fait « qu'on n'apprend jamais seul » (Aumont et Mesnier, 1992, p. 182). Pour s'en convaincre, Malson (1964) retrace les cas d'« enfants sauvages », retrouvés après plusieurs années isolés, sans environnement social. Tous les cas relatés sont des enfants qui ne savent pas parler, ne savent pas se tenir debout, et présentent de graves lacunes intellectuelles et psychomotrices. Ainsi, l'influence de l'environnement social est majeure dans l'apprentissage du sujet. Le Professionnel Expérimenté n'a pas appris tout seul son métier, il n'a pas travaillé tout seul (Clot, 1999), il a confronté son expérience, ses pratiques à celles de ses pairs, au regard de ses supérieurs hiérarchiques, des clients, des formateurs. De la même manière, le Successeur accédant à un nouveau poste construit ses connaissances en regard des exigences du poste dans l'interaction avec le Professionnel Expérimenté, et plus largement dans l'ensemble des interactions avec son environnement social. Bandura (1980) notamment propose de considérer l'apprentissage sociocognitif par observation (ASCO). La modèle social de l'apprentissage, au-delà des fonctions mentales de représentation, met en avant les aspects de la personnalité : vie affective et volonté, attention, motivation, attitudes, opinions, projets influençant l'apprentissage. Les actions simples peuvent être apprises mécaniquement, *la prise de conscience, la connaissance des effets* peut d'ailleurs être un renforcement, pour peu qu'il y ait un travail *d'analyse réflexive*. Pour l'homme, l'exemple ou l'expérience d'un autre, une information peut jouer ce rôle, sans qu'il y ait expérience heureuse ou malheureuse. Le renforcement automatique serait exceptionnel. Dans ce champ l'*imitation* est privilégiée, le sujet utilise l'expérience d'un autre, supposant attention, reproduction et motivation. Nous avons déjà noté que l'*imitation* était considérée par Piaget comme une particularité, qu'il associait au simple mimétisme. Chez Wallon (1970, pp. 131-167) à l'inverse, l'*imitation* est considérée comme un phénomène majeur de l'apprentissage du geste, du mouvement, de l'acte, l'auteur y consacre un chapitre. Pour Wallon l'*imitation* n'est pas passive, l'auteur associe non seulement l'activité motrice du sujet apprenant mais aussi le langage et son activité réflexive. C'est aussi ce que propose Bandura (1980), l'*imitation* est envisagée comme un processus dans lequel le sujet est actif, réflexif, observant, agissant et dialoguant dans cette interaction. L'apprentissage sociocognitif par observation (ASCO) est d'autant plus efficace que le « modèle » présenté donne lieu à une reconstitution mentale, « un modèle intériorisé ». La reproduction dépend des schèmes comportementaux disponibles. Les savoir-faire acquis bénéficient à la fois de *l'observation du modèle* et d'une *autocorrection*, par l'écart que le sujet peut saisir entre le modèle intériorisé et la production comportementale. Ainsi, le modèle permet-il une approximation, améliorée par l'observation de l'écart entre effets attendus et effets observés. Il ne s'agit pas d'une réponse à un stimulus comme pourrait le proposer le béhaviorisme, mais d'une interprétation, d'une reconstruction. Bandura (1980, p. 38) affirme cette distance avec le béhaviorisme en précisant qu'il ne s'agit pas d'un stimulus déclenchant et d'un

stimulus de renforcement. La théorie sociale de l'apprentissage propose au contraire un renforcement par anticipation, l'attention du sujet apprenant est orientée vers tel modèle qu'il intériorise avant d'exécuter le comportement nouveau. Ceci permet de prendre en compte l'activité du sujet et au-delà, son orientation. Nous nous situons bien dans une épistémologie constructiviste, voire socioconstructiviste. Ici, contrairement à Piaget, la motivation est centrale, elle permet le renforcement et l'attention avant que la maturation ne permette le comportement. On le voit, entre les deux conceptions certaines différences sont repérables. Cependant, il semble qu'il y ait plus complémentarité qu'opposition entre ces deux courants constructiviste et socioconstructiviste. Mettant en avant les aspects de la personnalité, ce modèle ne place pas l'activité cognitive endogène comme centrale, le courant socioconstructiviste ne s'intéresse pas au sujet épistémique – comme Piaget – mais à un sujet réel, en situation. Ce qui est mis en évidence ce sont les influences diverses, notamment sociales, l'influence des modèles, même si le sujet apprenant choisit ses modèles.

Dans cette perspective socioconstructiviste, Winnykamen (1990) explore la place de *l'imitation* dans les différents courants théoriques que nous avons évoqués. S'appuyant sur le modèle de l'apprentissage social proposé par Bandura, elle étudie les mécanismes à l'œuvre dans des interactions de nature différentes. Elle considère ce qu'elle nomme des « dyades symétriques » et des « dyades dissymétriques ». Dans le premier type, les dyades symétriques ou faiblement dissymétriques, l'auteur propose de considérer des interactions « coopératives », entre pairs. Dans ces relations elle commente le *conflit socio-cognitif*, dépassant le conflit cognitif piagétien. Les différentes *centrations cognitives* présentes amènent l'individu à une « décentration cognitive », moyen d'apprendre par la confrontation des points de vue. Le conflit est saillant dans l'apprentissage, il se manifeste dans l'interaction comme une contradiction, une confrontation de points de vue notamment dans la résolution de problème, la coopération, le partage des tâches, créant des « destabilisations ». Le regard des pairs, leurs avis différents, interviennent dans la régulation des actes successifs. Le conflit sociocognitif crée des destabilisations sur le mode de représentation et le mode de résolution de problème du sujet apprenant. Dans cette approche et en prolongement de Bandura, les aspects motivationnels et relationnels sont fondamentaux.

Dans le deuxième type, les dyades dissymétriques, la personne ressource reconnue compétente est le déclencheur dans une relation de compagnonnage teintée d'affectif, elle joue le rôle de médiateur dans les orientations des apprentissages, de guidance, de médiateur de l'émergence des processus de métacognition, de médiateur à l'accompagnateur-organisateur. L'auteur fait référence à Bruner (1998). En effet, Bruner (1998, p. 261) rejoint ce même courant sociocognitif de l'apprentissage, et prône une « psychologie cultu-

relle ». Il propose de considérer l'interaction de *guidage-tutelle*, par laquelle l'enseignant, le formateur, le parent aide l'apprenant dans sa construction de solution et de connaissance. Par l'aide, *l'étayage*, la médiation du Professionnel Expérimenté, l'apprenant dépasse la première rencontre du problème, de la situation, aide l'apprenant à dépasser son premier rapport à la situation pour faire un pas de plus. Le niveau de guidage est ajusté en fonction de l'apprenant et de ses besoins – Bruner fait référence ici à la zone proximale de développement de Vygotski – jusqu'au *désétayage*, où le formateur prive progressivement l'apprenant de son aide, favorisant son accès à la maîtrise. Parmi les dyades dissymétriques, Winnykamen (1990) évoque les dyades Expert-Novice qui pour nous sont d'un intérêt majeur, elles correspondent à un des cas que peut présenter la relation que nous étudions. Dans cette partie, l'auteur prolonge son développement de l'apprentissage sociocognitif et propose de considérer l'apprentissage par *imitation-modélisation interactive*,

« Nous proposons la notion d'imitation-modélisation interactive, là où le sujet, modifiant ses conduites en fonction de celles du modèle, provoque chez ce dernier une inflexion des siennes, à partir d'une prise en considération des transformations comportementales qu'il a induites chez l'observateur [...] Cette analyse s'applique particulièrement à la dyade fortement asymétrique quant aux savoirs et aux pouvoirs que l'enfant constitue avec l'adulte. Ce dernier représente les modèles culturels à acquérir (ou à rejeter). C'est le cas de tous les moments où la dyade adulte-enfant fonctionne avec pour objectif une transmission de connaissances, que cet objectif soit ou non clairement explicité. »
(Winnykamen, 1990, pp. 333-334)

Les dyades sont fortement dissymétriques en regard des compétences spécifiques. La relation prend une forme de guidage-tutelle au sens de Bruner, qui suppose l'activité des deux partenaires, le modèle – dans notre cas le Professionnel Expérimenté – apporte les modifications à son activité en fonction de l'observation de la production de l'imitant, de l'apprenant – dans notre cas le Successeur – l'objectif relationnel commun à savoir le maintien de l'interaction, les objectifs cognitifs différents qui se rejoignent dans la réduction des différences dans la maîtrise de la tâche. Pour l'auteur, deux formes de situation d'apprentissage par observation sont possibles : le cas où le modèle ne modifie pas sa production, il n'y a pas de contact social, la relation n'est pas interactive, et le cas avec intention de modéliser, modification de la production par l'Expert en fonction du Novice puis modification de la production du Novice.

« Cette forme interactive du fonctionnement paraît caractéristique des situations dissymétriques expert-novice (ici sujet modèle-sujet imitant), lorsque l'intention de transmission de la part du modèle accompagne l'intention d'acquisition de la part du sujet imitant »
(Winnykamen, 1990, pp. 144-145)

L'auteur confirme que dans cette forme d'imitation modélisation interactive, l'imitation n'est pas conçue comme du mimétisme, le sujet apprenant n'est pas passif, au contraire il est même particulièrement actif. Son activité peut servir plusieurs buts, cognitifs ou relationnels. La compatibilité avec l'approche psychologique précédente de l'apprentissage est ici réaffirmée :

« L'imitation est envisagée comme la mise en œuvre, par le sujet imitant, des procédures de mise en relation entre les moyens et les buts qu'il a observés chez le sujet modèle. Cela suppose une activité cognitive de sélection et de traitement des informations utiles, activité nécessairement liée au niveau actuel du sujet imitant. Cela suppose aussi l'intentionnalité du choix de ce moyen pour atteindre un but. On peut reconnaître deux catégories dans les buts visés : l'accroissement des savoirs et savoir-faire dans les différents champs de conduite (il s'agit alors d'un objectif cognitif) ; l'accroissement du lien relationnel (c'est alors un objectif de communication). » (Winnykamen, 1990, p. 334)

Toutefois l'auteur rappelle que l'apprentissage sous-tend l'acquisition de connaissances qui suppose de part et d'autre un effort. L'activité de l'apprenant est ici confirmée, se pose alors la question de sa motivation que nous devons aborder plus tard. Mais au-delà, c'est l'effort du modèle, pour nous l'explicitation de l'Expert déjà vue plus haut, qui est aussi noté, et nous avons précédemment exploré la question de sa motivation.

« Au plan de l'acquisition de connaissances, il en va autrement. La régulation interindividuelle se fait nécessairement dans le sens d'une plus-value cognitive, plus-value déterminée par les efforts de l'imitant, mais aussi par ceux du modèle. Cette fois les efforts ne relèvent pas de la recherche d'un moyen terme, mais bien plutôt, de la part du modèle, de la recherche de la clarification, de la simplification, du maintien de l'attention sur l'objectif, qui font de la modélisation explicitée une forme particulière d'interaction de tutelle. » (p.334)

Il semble bien que nous soyons dans ce type d'interaction, et l'activité de l'Expert dans la transmission n'est pas neutre, elle est intentionnelle, centrée sur l'objectif, l'acquisition par le Successeur apprenant d'une forme d'autonomie professionnelle. Précédemment, nous avons relevé que l'effort de formalisation, de planification, l'explicitation a une action en retour sur les connaissances de l'Expert.

« Dans la dyade asymétrique, où l'adulte compétent favorise les progrès de l'enfant, dans la juste mesure de la « zone de développement proximal », le jeu interactif prend diverses formes. L'imitation-modélisation interactive en constitue une, tout à fait majeure. Augmenter l'autonomie du sujet apprenant, c'est augmenter sa liberté de choix à l'égard des procédures et des mécanismes disponibles. » (Winnykamen, 1990, p. 335)

C'est sans doute le modèle de l'apprentissage social et en l'occurrence l'apprentissage par imitation modélisation interactive qui peut rendre compte de manière pertinente de la situation de transmission/apprentissage que nous tentons de décrire. Il s'agit de prendre en compte les mécanismes à l'œuvre dans ce processus d'enseignement/apprentissage entre l'Expert et le Successeur, et il nous semble que la proposition de Winnykamen (1990) rend compte des processus à l'œuvre. En effet, ce modèle propose de considérer l'apprentissage par imitation modélisation interactive, relation dans laquelle l'apprenant est actif, cette approche est compatible avec l'acte d'apprendre tel qu'il peut l'être dans l'approche de Aumont. et Mesnier (1992), et en même temps introduit les phénomènes liés à l'interaction Expert-Novice. Le Successeur cherche et entreprend avec l'aide, le guidage du Professionnel Expérimenté. Dans cette interaction le Successeur modélise ce que lui donne à voir, ce que lui explique et montre le Professionnel Expérimenté. Nous notons aussi en retour les efforts d'explicitation de l'Expert dans cette situation, rejoignant ainsi les propositions de Vermerch. A partir de cette conception nous pouvons penser les deux cas extrêmes que nous avons imaginés, dans un cas, une relation fortement dissymétrique, cas d'une dyade Expert-Novice, dans l'autre cas symétrique, cas de la relation Expert-Expert. Nous avons précédemment écarté ce dernier qui nous semble relever d'une modalité particulière. Nous nous contenterons d'une relation peu dissymétrique dans le cas d'un Successeur plus expérimenté, moins Novice, déjà compétent. Ce modèle permet de penser aussi l'évolution de la dyade, au début dissymétrique, elle tend vers ce que l'auteur appelle la dyade faiblement dissymétrique voire symétrique, au fur et à mesure des apprentissages du Successeur. Dans cette évolution et suivant Winnykamen (1990, pp. 86-92), la dyade devenant moins dissymétrique engendre plus de conflits sociocognitifs, c'est là un point que nous retenons et sur lequel nous reviendrons.

Dans notre problématique le Professionnel Expérimenté se mue en formateur, il doit favoriser l'apprentissage du Successeur. Son action doit privilégier les mises en pratique, le faire, sans exclure les réflexions. Là plus qu'ailleurs les préconisations de Malglaive (1990) sont pertinentes, l'Expert doit adopter la « pédagogie à l'envers ». En même temps, le Professionnel Expérimenté doit se décentrer sur le Successeur, adapter son action, son rythme, organiser son savoir en fonction des précurseurs (Bastien, 1998) du Successeur, tenir compte de la zone proximale de développement (Vygotski, 1985). En un mot il doit « bricoler » avec la complexité que vivent les enseignants et formateurs (Tochon, 1993). Or, nous l'avons dit, le Professionnel Expérimenté n'est pas forcément en mesure de formaliser tout son savoir-faire, d'anticiper, de planifier son action de transmission. Cette transmission donne lieu à des apprentissages par « imitation modélisation interactive » (Winnykamen, 1990), dont certains sont « implicites » (Bastien, 1997) ou par « frayage » (Joshua, 1998),

particulièrement présente dans tous les processus de socialisation, et des apprentissages explicites (Bastien, 1997), peut-être même une « étude » (Joshua, 1998). Ainsi, cette lecture de l'apprentissage par imitation modélisation interactive permet de rendre compte de l'interaction dans laquelle les deux partenaires sont actifs, l'un s'efforce de guider, de favoriser l'apprentissage de l'autre, ce dernier cherche et entreprend, interagit, modélise et construit ses connaissances. Mais, Bandura (1980, p. 25) insiste sur la personnalité de l'apprenant et met en avant sa motivation. Aumont et Mesnier (1992) et Winnykamen (1990) eux aussi nous invitent à explorer les facteurs motivationnels, déterminants dans l'acte d'apprendre. Ainsi, à l'instar de notre approche précédente du Professionnel Expérimenté, il nous semble pertinent de nous intéresser à la motivation du Successeur.

2.5.4 La question de la motivation à apprendre

Avec l'activité du Successeur apprenant, les développements précédents sous l'angle sociocognitif ont mis en lumière la motivation comme fondamentale dans l'apprentissage. Les didacticiens nous confortent dans l'idée d'aborder la motivation à apprendre sous plusieurs angles. Raïsky et Caillot (1996, p. 245) précisent que le « triangle didactique » est habité de multiples médiations intrinsèques ou *médiations cognitives*, et extrinsèques ou *médiations didactiques* mettant en évidence non seulement le caractère subjectif du savoir mais aussi la nécessaire interaction humaine, *l'investissement humain* pour tout acte de transmission. Là encore, le développement que nous avons fait pour le Professionnel Expérimenté est pertinent. En effet nous avons déjà évoqué l'approche intégratrice de Mucchielli (1996) et fonctionnelle de Nuttin (1985). Là encore, la motivation peut être présentée comme un processus dont les racines sont multiples, un processus lié au projet, qui ici est d'apprendre en vue d'occuper le poste. Précédemment, Winnykamen (1990, p. 77) nous proposait deux types de motivation à apprendre, « motivation à la compétence » et « motivation à l'attachement ». Lieury et Fenouillet (1997, pp. 5-24) confirment la complexité des facteurs de motivation, intrinsèques et extrinsèques, en interaction avec les éléments du contexte dans l'acte d'apprendre. De leur côté Aumont et Mesnier (1992) mettent en avant des motifs intrinsèques, liés au désir œdipien, et d'autre part des motifs extrinsèques parmi lesquels se trouvent le projet, les enjeux sociaux, les aspects relationnels liés à la relation de guidage tutelle, rejoignant ainsi Bandura (1980), Bruner (1998) et Winnykamen (1990).

Carré (2001) confirme cette pluralité de facteurs ; il repère les « motifs d'engagement en formation » auprès d'un échantillon d'adultes, répartis suivant deux axes : un axe « motif intrinsèque/motif extrinsèque » et un axe « orientation vers l'apprentissage/orientation vers la participation ». En croisant ces deux

axes, dix motifs d'engagement en formation sont répartis sur les quatre quadrants :

- Quadrant 1**, motif intrinsèque et orienté vers l'apprentissage : motif « *épistémique* »,
- Quadrant 2**, motifs intrinsèques et orientés vers la participation : motifs « *socioaffectif* », « *hédonique* »,
- Quadrant 3**, motifs extrinsèques et orientés vers la participation : motifs « *économique* », « *prescrit* », « *dérivatif* »,
- Quadrant 4**, motifs extrinsèques et orientés vers l'apprentissage : motifs « *opérateur personnel* », « *opérateur professionnel* ».

Deux motifs supplémentaires, hybrides, sont positionnés sur l'axe « motif intrinsèque/extrinsèque » de part et d'autre : tendance apprentissage « *vocationnel* », tendance participation « *identitaire* ». Ce modèle est une construction de l'auteur à partir des « attributions des adultes répondants » lors de son enquête. Cette représentation a le mérite toutefois de nous orienter vers une grande diversité de motifs extrinsèques et intrinsèques que nous pouvons supposer chez le Successeur. Cependant dans cette typologie certains motifs ne nous semblent pas adéquats en regard de notre situation. Nous ne pensons pas pertinents de considérer les motifs à la participation, (socioaffectif, hédonique par exemple) dans la mesure où nous étudions une relation dyadique. En revanche nous conservons l'idée que les motifs d'apprendre sont potentiellement pluriels, et parmi eux nous relevons aussi la « prescription », nous pourrions aller jusqu'à dire « injonction » de l'entreprise. Carré (2001, p. 121) nous invite à revenir sur un aspect déjà évoqué plus haut : l'influence de l'âge. Pour évoquer la motivation de l'Expert nous avons fait appel à Riverin-Simard (1993) pour prendre en compte les *étapes psychologiques de la vie au travail*. Comme nous l'avons déjà dit plus haut, l'auteur décrit pour chaque étape des modes de vie au travail, des aspirations et des significations différentes. Ainsi la période 23-27 ans est assimilée à un « *atterrissage sur la planète du marché du travail* », la période 28-32 ans « *à la recherche d'un chemin prometteur* », la période 33-37 ans « *aux prises avec une course occupationnelle* ». Après, l'adulte de 38-52 ans entre dans une « *circonvolution orbitale* » faite de trois étapes 38-42 ans « *essais de nouvelles lignes directrices* », 43-47 ans « *en quête du fil conducteur de son histoire* », puis 48-52 ans « *modification de sa trajectoire* ». La tranche d'âge 53-67 ans est décrite comme celle des « *manœuvres de transfert interplanétaires* » que le sujet effectuera de « *façon ardue et pénible ou complexe mais sereine* » (p. 87). Suivant cet auteur, le Successeur peut avoir des aspirations différentes en regard du travail, des motivations à apprendre différentes suivant qu'il est plus ou moins expérimenté, plus ou moins âgé. Carré (2001, p. 121) place dans son analyse la variable « âge ». Mais son analyse statistique des facteurs influençant l'expression des motifs d'entrée en formation tend à montrer que l'influence de l'âge sur cette

expression n'est significative que si on le combine au terrain. Les choses pourraient donc être plus complexes encore. Imaginons par exemple un Successeur, âgé d'une quarantaine d'années, changeant de fonction, d'emploi, voire même d'entreprise, ce cas de figure est loin d'être une exception ! Que dire de sa motivation, faut-il le considérer dans une étape de « consolidation » compte tenu de son expérience ou faut-il le considérer comme un Novice « atterrissant » dans un nouveau contexte professionnel ? La typologie que propose Riverin-Simard est certes pratique, elle peut présenter un intérêt pour la compréhension des possibles évolutions d'aspirations des sujets, cependant il nous semble qu'une lecture simpliste peut réduire la variété et la complexité des situations. Il semble donc pertinent de revenir aux facteurs extrinsèques et intrinsèques de la motivation à apprendre.

2.5.4.1 Des facteurs extrinsèques

La motivation dépend de facteurs extrinsèques, l'individu effectue des activités « pour en retirer quelque chose de plaisant » ou « pour éviter quelque chose de déplaisant » (Lieury et Fenouillet, 1997, pp. 58). Les motifs sont donc liés à des résultats, des récompenses et des punitions, des renforcements, bref à l'environnement. Nous l'avons dit plus haut, l'entreprise comme pression sociale agit sur « l'estime de soi » et « la reconnaissance » (Mucchielli, 1996, p. 41). Le Successeur cherche à préserver sa valeur sociale, en l'occurrence au sein du système social qu'est l'entreprise. L'accession au poste par un recrutement interne ou externe, l'accès à de nouvelles responsabilités, un nouveau statut et possiblement la contrepartie financière sont autant de facteurs extrinsèques de la motivation du Successeur à apprendre. Revient alors une question relative à l'origine de la décision de cette transmission : le Successeur s'est-il porté volontaire, a-t-il postulé ou bien a-t-il été désigné, notamment dans le cas d'une mutation interne, comment perçoit-il ce poste et le savoir-faire nécessaire ? Si ces facteurs extrinsèques influent sur la motivation du Successeur vis-à-vis du poste, du savoir-faire, de son acquisition, nous n'oublions pas d'envisager le fait qu'ils peuvent aussi agir négativement. Lieury et Fenouillet (1997, p. 29) montrent aussi que « le renforcement « tue » la motivation intrinsèque ». Là encore le rôle du « tiers exclus » – le système social, les pairs, la hiérarchie, les normes... – est repérable, agissant sur l'estime de soi, la reconnaissance du Successeur. Le Professionnel Expérimenté est le « modèle », le médiateur dans l'orientation des apprentissages, il guide et étaye, explique, montre, encourage, évalue, régule, corrige, valide. Il est aussi le médiateur dans l'émergence des processus de métacognition du Successeur. Dans la relation, il agit sur l'estime de soi et la reconnaissance du Successeur, il agit sur des facteurs extrinsèques de motivation pour le Successeur. Le Professionnel Expérimenté agit tout à la fois sur sa motivation à la compétence et sa motivation à l'attachement (Winnykamen, 1990). Pour reprendre les termes de Mucchielli (1996, p. 82)

c'est dans le regard et la présence de l'autre que s'exerce un « contrôle social », auquel on associe le fait d'être jugé. Comme nous l'avons déjà vu avec le Professionnel Expérimenté plus haut, les facteurs extrinsèques s'articulent, se combinent avec les facteurs intrinsèques. Il nous faut donc explorer les facteurs intrinsèques de la motivation à apprendre.

2.5.4.2 Des facteurs intrinsèques

Pour Lieury et Fenouillet (1997, p. 57), la motivation intrinsèque signifie que le Successeur effectue l'activité d'apprendre « uniquement à cause du plaisir qu'elle lui procure ». Là encore il convient de repérer les facteurs intrinsèques de la motivation du Successeur à apprendre et notamment dans ce que Aumont et Mesnier (1992) appellent les origines du processus d'apprendre, enracinés dans l'intime du sujet, dans l'Inconscient. Comme précédemment, ceci nous oriente vers les conceptions psychanalytiques que nous avons explorées avec Vanier (1996). Pour Aumont et Mesnier (1992), apprendre prend racine dans l'histoire du sujet, c'est un enracinement inconscient, où le désir de connaître fait apparaître les éléments affectifs et cognitifs. Pour Aumont et Mesnier (1992) la motivation transforme le désir de savoir en intention d'apprendre, qui conduit de la curiosité à l'acte d'apprendre. Elle se traduit par des aspirations, des formulations de projections de désir dans le futur. Les auteurs évoquent un axe imaginaire allant du désir aux aspirations, intégrant « l'image de soi », représentation de ses compétences, ses qualités, son degré de réussite devant la tâche, et « le scénario motivationnel », organisation de désirs et des aspirations, histoire imaginaire construite par le sujet. Ils s'appuient sur Nuttin (1985) et donnent à la motivation une expression cognitive, dans la réalisation d'un objet-but, qui cristallise tout processus motivationnel, en fonction d'un état de choses perçu et d'un état de choses conçu. Pour les auteurs la motivation d'apprendre s'articule dans un système fait de motivations extrinsèques, parmi lesquelles réside l'objet-but, la pression sociale, le besoin lié à l'agir sur le réel, et de motivations intrinsèques parmi lesquelles se situent le désir d'apprendre, de connaître, les aspirations, mais aussi le plaisir d'apprendre. Ce désir est à rapprocher du désir du sein maternel, dans la relation archaïque, à la fois « bon objet » et « mauvais objet ». Ainsi la relation à la mère, premier objet d'investissement, est à la base de la construction du psychisme, du Moi, le désir de connaître est une « pulsion d'investigation » chez Freud ou « pulsion épistémophilique » chez Klein. La séparation de la mère fait de cet objet un « autre », elle crée le manque et l'avidité à connaître, elle initie le complexe d'Œdipe. Le dualisme freudien, pulsion de vie-pulsion de mort, fait du lien à l'objet un trépied de relations caractérisées par l'Amour, la Haine, la Connaissance, cette dernière assimilée à la pulsion à connaître. Évoquant la pluralité des théories psychanalytiques ils précisent :

« Quoi qu'il en soit des théories respectives des différents psychanalystes, elles se rejoignent en un point nodal : la pulsion à connaître existe chez l'infans d'entrée de jeu, dès la naissance, profondément liée aux pulsions d'amour et de haine et soumise aux avatars de celles-ci » (Aumont. et Mesnier, 1992, p. 143)

La problématique œdipienne, à la base de laquelle est la séparation, fait apparaître l'Autre que lui, le Père, désirant la mère. L'enfant est renvoyé à son altérité et à son deuil, deuil de la mère devenue objet externe, et deuil de son état d'enfant merveilleux, tout puissant. L'objet devient « Autre ». La pulsion épistémophilique, à rapprocher du « motif épistémique » de Carré (2000), est renforcée de toute sa libido, et la pulsion sexuelle est refoulée. Le refoulement est à la base de la peur de l'inconnu. La pulsion à connaître prend son origine dans la frustration et la douleur, la négation de la mère, « l'interdit de savoir », elle est marquée par le lien affectif du sujet à l'objet. Désirer savoir c'est aussi vouloir transgresser l'Interdit, incarné par le Père, pour se saisir de l'objet à connaître, la mère. Cette transgression suppose la négation qui est à l'origine du conflit intellectuel. En ce sens, transgresser l'Interdit c'est aussi prendre des risques. Ce désir de savoir est sublimé en intérêt intellectuel, projet de recherche ou de création. Pour étayer leur développement sur l'origine inconsciente du désir d'apprendre, Aumont et Mesnier font une analogie entre le triangle œdipien et le triangle pédagogique de Houssaye que nous avons esquissé plus haut. Ils remarquent que dans les deux cas l'objet désiré, la mère dans un cas – premier objet à connaître – le savoir dans l'autre est au sommet du triangle. Ils notent aussi que dans le triangle pédagogique l'enseignant tient la place du Père. Dans ce désir du savoir, le Père incarne l'Interdit, mais aussi l'accès possible au savoir. Aumont et Mesnier (1992, p. 201) évoquent ainsi le rôle du « médiateur » dans l'orientation des apprentissages. Au-delà de tout ce qu'il fait pour orienter, tutorer, guider, accompagner, il laisse passer son propre désir, sa propre passion vis-à-vis du savoir. Il investit le savoir d'un enjeu fort, il fait que ce savoir devient pour l'apprenant un objet désirable. Pour reprendre les termes des auteurs, le médiateur cristallise la motivation d'apprendre sur l'objet alors reconnu désirable. Pour exemple, la résolution de problème qu'utilise le pédagogue agit sur la curiosité pour activer les structures cognitives. L'individu ignorant est amené à apprendre pour résoudre l'énigme qui se présente à lui, la pulsion d'investigation renforce le désir de savoir et pousse à explorer et agir sur l'environnement.

Nous trouvons ici le pendant de la motivation filiale présentée plus haut pour le Professionnel Expérimenté. Si ce dernier est animé du désir de s'éterniser par le Successeur, perçu comme le Fils symbolique, celui-ci peut voir dans le Professionnel Expérimenté le Père symbolique, incarnant à la fois l'Interdit et l'accès au savoir désiré. Pour le dire comme Charlot (1997, p. 53) « il n'y a pas de désir sans objet de désir. Cet objet de désir, en dernière analyse, c'est

toujours l'autre ». La reconnaissance mutuelle que propose Ricœur (1969) est alors à considérer sur le plan symbolique, l'un et l'autre se reconnaissent respectivement comme Père et Fils symbolique, le deuxième acceptant d'apprendre du premier, le premier acceptant de « donner » les moyens de l'autonomie du second. L'un et l'autre deviennent objet de désir pour l'autre. Le Professionnel Expérimenté n'est plus seulement un motif extrinsèque pour le Successeur, il devient aussi motif intrinsèque. Et nous pouvons inverser les places de l'un et de l'autre.

Aumont et Mesnier (1992) attirent notre attention sur le fait que l'ignorance est aussi porteuse de peur de savoir, *d'épistémophobie*. Le sujet, préfère ignorer qu'éprouver la souffrance, il fuit les émotions déclenchées par la relation, l'anxiété face au doute, à l'apprentissage. L'ignorance peut alors agir comme inhibition, agir négativement sur l'image de soi, générer des défenses, c'est la négation du désir de connaître et de fait, la neutralisation de la perte, de la souffrance. Ainsi, le manque de motivation à apprendre, voire le refus d'apprendre peut s'enraciner dans des défenses profondes, intimes, inconscientes. Là encore, l'action du formateur est agissante mais sur un niveau plus subtil, psychopédagogique diraient certains. Il ne s'agit pas là seulement d'expliquer, d'argumenter, de faire et faire faire, mais d'écouter, dialoguer, encourager, rassurer, accompagner, bref ce que tout formateur doit savoir faire pour susciter l'envie de savoir.

2.5.4.3 Une articulation de facteurs motivationnels

Comme précédemment pour l'Expert, nous avons relevé que les facteurs de motivation à apprendre s'articulent, se combinent. Lieury et Fenouillet (1997, p. 124) utilisent l'image d'un « puzzle ». Ils évoquent aussi l'idée d'un « continuum », allant de l'« amotivation » à la « motivation extrinsèque » puis à la « motivation intrinsèque ». Les facteurs extrinsèques et intrinsèques interagissent, les premiers « renforcent » ou « étouffent » les seconds. Si l'on suit ces auteurs, nous pouvons considérer que la motivation à apprendre du Successeur n'est ni acquise d'entrée, ni un état stable, elle est potentiellement variable tout au long de la transmission. Elle dépend de son désir de connaître, de l'ordre de l'intime, et à ce titre nul ne peut en faire de pronostic, et encore moins « agir sur ». Sa motivation dépend aussi de dimensions sociales, sur lesquelles l'entreprise, Tiers exclu, peut avoir une action. Le Professionnel Expérimenté est influent sur la motivation extrinsèque et intrinsèque, de la même manière, le Successeur est un motif extrinsèque et intrinsèque de transmettre pour le Professionnel expérimenté.

Lorsque nous avons abordé la motivation du Professionnel Expérimenté, nous avons fait référence à la « reconnaissance mutuelle » que propose de considérer

Ricœur (1969). Le Successeur, tout comme le Professionnel Expérimenté, a besoin de reconnaissance. Pour l'un comme pour l'autre, cette reconnaissance leur est fournie certes par l'entreprise, Tiers exclu, mais aussi par l'Autre dans l'interaction qui les unit. Précédemment, Lerbet-Séréni (1994) mettait en lumière le caractère paradoxal de la relation, paradoxe de la différenciation et de la confusion, Même et Autre, fusion et séparation, dans lequel chacun se construit. La reconnaissance mutuelle, mêle tout à la fois des aspects symboliques, des aspects relationnels, des aspects de compétence. Elle traverse les processus interactifs, elle est présente dans toutes les médiations cognitives et didactiques. Comme le montrent Lieury et Fenouillet (1997), l'action de l'Expert dans la relation au Successeur peut entretenir, inciter, la motivation intrinsèque à apprendre de celui-ci. Il peut aussi provoquer une « résignation apprise », un découragement en tuant la motivation intrinsèque. Nous l'avons déjà dit le Successeur est un adulte professionnel, en regard du référentiel emploi, il peut être Novice, Débutant avancé, Compétent, Maître ou Expert (Dreyfus, 1992). Et suivant le cas, il aura des besoins différents, tant sur le plan cognitif que sur le plan de la reconnaissance. Les facteurs extrinsèques vont soutenir ou pas, la motivation à apprendre du Successeur depuis la décision initiale et tout au long de la transmission jusqu'à la séparation, l'autonomie en regard du poste. Ils agissent, nous l'avons dit, sur l'image de soi, ils répondent au besoin de reconnaissance. Si dans la transmission la motivation filiale, la figure symbolique du Professionnel Expérimenté est celle du Père, (Anzieu et Kaës, 1973 ; Braun, 1988 ; Legendre, 1996), donateur (Mauss, 1999) et que celui-ci a besoin d'être reconnu en tant que tel par son Successeur, ce dernier adopte la figure symbolique du Fils, et reconnaît le Professionnel Expérimenté comme le Père symbolique, il a aussi besoin d'être reconnu comme « fils symbolique de... ». Nous pensons que la « motivation à l'attachement » que propose Winnykamen, sous-tend cette reconnaissance symbolique. Dans le même esprit, si avec Winnykamen le Successeur intègre « le modèle » que représente le Professionnel Expérimenté, il doit aussi l'accepter, le choisir, le reconnaître comme modèle, comme Père symbolique. Nous retrouvons là des aspects décrits par les auteurs (Chevallier, 1991 ; Guédez, 1994) sur le compagnonnage.

Lieury et Fenouillet (1997) explorent les liens réciproques entre les facteurs motivationnels et l'apprentissage. Ils s'appuient sur la psychologie sociale (Moscovici, 1998) et analysent les expressions par lesquelles le sujet apprenant « attribue » ses réussites ou ses échecs à des « causes internes ou externes ». Il peut aussi exprimer une résignation « globale ou spécifique », cette résignation apprise peut se révéler comme « un état stable ou temporaire » (pp. 51-56). Les auteurs proposent de considérer les expressions du sujet révélant « l'autodétermination » et la « compétence perçue ». L'autodétermination est manifestée lorsque le sujet s'attribue la cause de son activité et par là même son « libre arbitre ». Par opposition, il peut attribuer la cause de son activité à un autre ou

autre chose, la cause est alors externe, c'est une contrainte. De la même manière, le sentiment de « compétence perçue » influe sur la motivation intrinsèque, si le sujet se sent autodéterminé. Le continuum amotivation, motivation extrinsèque, motivation intrinsèque est présenté sur un système de deux axes, la compétence perçue (faible ou forte) et l'autodétermination (faible ou forte). Lorsque le sujet est intrinsèquement motivé, il se sent « autodéterminé » et « compétent », lorsqu'il est « amotivé », il se sent « contraint », et « nul », la motivation extrinsèque, située entre les deux résulte de l'expression d'autodétermination de compétence faible. Ce développement nous semble à retenir non seulement pour le Successeur apprenant mais aussi pour l'Expert. Ces sentiments d'autodétermination ou de contrainte, de compétence ou d'incompétence peuvent se manifester et évoluer avec la dynamique relationnelle et les apprentissages de l'un et de l'autre. Il y aurait sans doute encore d'autres aspects à développer, mais nous arrêtons là l'étude du Successeur apprenant dans la relation au Professionnel Expérimenté. Nous poursuivons notre problématisation, et revenons sur la dynamique du système relationnel, la relation qui unit ces deux protagonistes.

2.6 La relation Professionnel Expérimenté-Successeur

Après avoir étudié les deux protagonistes en scène, nous revenons désormais sur le système relationnel qu'ils constituent dans la situation de transmission de savoir-faire. Le système relationnel Professionnel Expérimenté-Successeur finalisé, a pour but l'appropriation par le Successeur du savoir-faire que le Professionnel Expérimenté lui enseigne, en regard des exigences du poste. Ainsi cette relation est traversée tout à la fois par des phénomènes d'apprentissage et d'enseignement, des rapports respectifs au savoir-faire et des médiations plurielles au milieu de ce système pédagogique. Stroobants (1993) nous oriente dans la direction à explorer, citant Yvette Lucas elle dit :

« L'essentiel du savoir-faire professionnel, "la véritable maîtrise du travail concret" se transmettent sur le mode "compagnonique", par contact et par échange. » (Stroobants, 1993, p. 83)

Les ethnologues qui étudient les situations de transmission de savoir-faire en milieu professionnel et particulièrement dans le monde artisanal (Chevallier, 1991), nous confirment cette orientation compagnonique. Dans notre première partie nous avons vu que le compagnonnage pouvait adopter des modalités relationnelles différentes aux quelles Benabou (1995) attribue les termes de coaching, de tutorat, de mentorat. Nous avons précédemment étudié le Successeur apprenant dans une relation médiatisée cognitivement et affectivement par le Professionnel Expérimenté. Celui-ci a une double relation à gérer, deux pôles à articuler, l'organisation des séquences en termes d'objectifs, de savoir, et la relation au Successeur (Tochon, 1993). Pour tenter de prendre en compte ces

médiations, ces processus, nous revenons au début de notre problématisation, abordant la situation comme un système relationnel complexe.

2.6.1 La relation Professionnel expérimenté–Successeur comme un système complexe

Nous avons engagé notre problématisation par une approche systémique et avons fait référence à Von Bertalanffy, à De Rosnay, et à Le Moigne pour considérer la relation duelle Professionnel Expérimenté-Successeur comme un système complexe, ouvert sur son environnement, lui-même un système entreprise. Cette approche nous a permis de considérer les interactions et les boucles de rétroactions agissantes au sein de ce système, liant et transformant les deux protagonistes. Elle nous a permis aussi de considérer l'auto-eco-organisation de ce système, la dynamique organisationnelle propre du système, sa complexité croissante, la construction de ses propres références. Lerbet-Séréni (1994, 1997) qui explore la relation duelle, voire la relation duale, nous conduit à penser la relation Professionnel Expérimenté-Successeur comme traversée de processus affinitaires, et en même temps de construction réciproque d'ipsités (Ricœur, 1990). Ces deux aspects ont, nous semble-t-il, été argumentés en étudiant l'un et l'autre des acteurs, et particulièrement dans l'approche de leurs motivations respectives.

Ainsi donc, la relation entre les deux partenaires doit être considérée comme une relation complexe dans laquelle circulent des savoirs, des processus affinitaires, et se construisent des ipsités, elle n'est ni simple, ni figée. Nous avons précisé aussi que ce système est finalisé, il a pour but l'apprentissage du Successeur pour lui permettre de tenir son poste ou celui du Professionnel Expérimenté. Mais en même temps elle conduit ce dernier à une formalisation, une explicitation, à une réappropriation de son savoir. En ce sens, nous suivons Lerbet-Séréni lorsqu'elle propose de considérer l'évolution de la relation vers la socialité autonomisante, la création de soi via un alter dans une relation qui contribue à générer une dynamique d'autonomisation des sujets en relation. Lerbet-Séréni nous a permis de considérer le caractère paradoxal du système complexe qu'est ce système relationnel : paradoxe du Même et de l'Autre, de soi-même et soi-autre, de l'idem et l'alter qui conduit Ricœur à proposer la notion d'ipsité ; paradoxe du changement et de la permanence permettant de considérer la dynamique d'auto-organisation du système relationnel, allant du changement à l'homéostasie ; paradoxe de la relation allant de la possibilité de communication et de l'incommunicable, conduisant à des modalités complexes, entre séparation et fusion. L'évolution du système relationnel que nous souhaitons étudier se fait dans le temps, à partir des paradoxes et des constructions réciproques, dans la mise en présence de deux ipsités et leurs dialectiques réciproques. La relation n'est pas qu'un lien mécanique avec un

savoir hypothétiquement formalisé. Il s'agit bien d'un processus de communication complexe, dans lequel s'enchevêtrent les affinités, des reconnaissances réciproques et évolutives, et des formes de savoir.

2.6.2 Le système relation-savoir

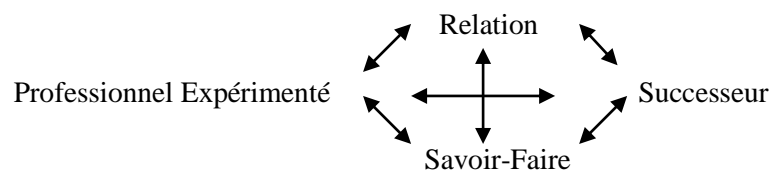
Lorsque nous avons initié notre problématique, nous n'avons pas retenu la représentation triangulaire proposée par Houssaye et reprise par les didacticiens dans une approche systémique, qui suppose de considérer le savoir-faire comme un « objet de savoir », objectivé. Nous nous sommes orienté dans une approche privilégiant le savoir-faire du Professionnel Expérimenté, objet de la transmission, comme un processus qui nécessite une formalisation. Nous avons dit aussi que l'entreprise, Tiers exclu de la relation, est aussi « présente » par des médiations plurielles, par exemple des formes de savoir formalisées, des procédures, des règles, des normes... Nous pensons aussi que ce qui s'échange, ce dont on parle, prend de multiples formes, écrites, orales et non verbales, formalisées ou tacites. Pour reprendre les termes de Lerbet-Séréni il y a des possibilités de communication et de l'incommunicable. La diversité de formes possibles est d'autant plus vive que le savoir-faire de l'Expert possède de nombreuses dimensions, il est polymorphe, complexe comme nous l'avons dit plus haut.

La relation comme communication est aussi échange de représentations, dans la mesure où ces représentations intermédiaires entre vécu, activités sensori-motrices, et conçu, activités opératoires, circulent. Non seulement elles interviennent comme une grille de lecture commune du monde, c'est le système de représentations ou représentations collectives a minima, qui permet l'échange, mais elles permettent aussi à chacun, de leur donner un sens en soi, de modifier ses représentations propres, d'agir sur elles. La communication devient alors un jeu d'inférences construites. C'est ainsi que Lerbet-Séréni (1994) en vient à proposer le *tiers inclus* de la relation comme « l'absolu de la dyade », « autoréférence pour le système relationnel et coréférence pour les membres du couple » (p. 98). Le système relationnel, dans la circularité permanente, dans l'échange entre les deux, par l'un et l'autre, est autoproducteur d'un « monde commun » (p. 101), non pas déterminé mais à construire ensemble, dans cette relation paradoxale. Pour autant, n'oublions pas que cette relation a pour finalité l'apprentissage du Successeur, et ce faisant la communication de savoir. Le tiers inclus est une coconstruction dans laquelle s'échangent, circulent, s'expriment et s'approprient des représentations, des savoirs, des émotions :

« Car c'est bien dans le temps propre de cette relation que les savoirs doivent circuler, se mettre en forme, s'acquérir, se restituer, se confronter, s'articuler, pour pouvoir de façon intrapersonnelle, pour chacun s'intégrer à un système propre de connaissances antérieures

intériorisées (par des processus qui sont en somme ce que l'on nomme « appropriation ») » (Lerbet-Séréni, 1997, p. 122)

Nous pourrions représenter le système relationnel que nous étudions à partir du schéma que propose Lerbet-Séréni (1997, p. 125) :



Ainsi, la relation pédagogique est à considérer en termes de « relations-savoirs », pivot essentiel de sa réorganisation. Elle est faite *d'inter-actions*, dialogues entre les deux partenaires, interréférence, savoir échangé ; de *co-actions*, travail et parole conjoints, c'est le sens du savoir ; de *trans-actions*, le pacte pédagogique du système, l'organisation du savoir. Enfin le tiers inclus est considéré comme une « variable du système relationnel », par le biais du conflit fondamental, témoignant de la réaction du système à deux positions extrêmes que sont la relation *fusionnelle*, tendance à l'homogénéisation, et la relation *individualisante*, tendance à l'hétérogénéisation. Le tiers inclus est structurant, systématisant, il possède des degrés allant d'une position à l'autre, il témoigne par une lecture du conflit intra et interpersonnel d'une relation du troisième type correspondant à l'acceptation du paradoxe, du contradictoire de la relation et du psychique. C'est donc la relation pédagogique, système relation-savoir, qui en tant que variable du système relationnel est à considérer comme une communication finalisée par l'apprentissage du Successeur, traversée d'investissements affectifs et de représentations. Cette relation pédagogique est aussi la variable d'auto-eco-organisation du système relationnel que nous tentons d'étudier.

2.6.3 Une relation éducative

Ainsi donc l'approche systémique que nous avons adoptée pour rendre compte de la relation duelle Professionnel Expérimenté-Successeur nous conduit avec Lerbet-Séréni (1994, 1997) à considérer le système relation-savoir, comme variable du système relationnel, et cette relation comme une *relation éducative*. Il convient dès lors d'aborder une question que se posent les Sciences de l'Éducation, qu'est-ce que l'éducation ? Reboul (1997, p. 15), met en avant des termes associés à Eduquer : « Elever, enseigner, former ». Pour Reboul, l'éducation ne peut pas être réduite à une éducation spontanée (élever), ni à une éducation intentionnelle dans une institution (enseigner). Si nous suivons cet auteur, la situation que nous étudions s'apparente plus a priori à une « formation », finalisée par « la préparation de l'individu à telle ou telle fonction

sociale » (p. 17). Cependant, en suivant Fabre (1994), rien n'exclut que dans cette transmission de savoir-faire il y ait de l'enseignement. Nous avons vu que dans l'Institution qu'est l'entreprise, il existe des formes de savoir, des procédures, des règles, qui peuvent faire l'objet d'enseignement. Rien n'exclut non plus que dans cette transmission il y ait de l'ordre du savoir-être, au sens d'Ardoino, des valeurs. Nous avons mis l'accent sur le caractère polymorphe du savoir-faire de l'Expert, objet de la transmission. Reboul pose que l'éducation est de l'ordre du compromis, dont le contenu est variable, la nécessité d'être éduqué est inhérente à l'homme.

« C'est bien ce lien fondamental avec l'humain qui fait de l'éducation autre chose qu'un dressage ou qu'une maturation spontanée. Etre homme, c'est apprendre à le devenir. [...] on achève jamais de devenir homme. » (Reboul, 1997, p. 25)

Reboul propose une définition de l'éducation :

« L'éducation est l'ensemble des processus et des procédés qui permettent à tout enfant humain d'accéder progressivement à la culture, l'accès à la culture étant ce qui distingue l'homme de l'animal » (Reboul, 1997, p. 25)

Ainsi, la situation que nous observons est certes apparentée à une formation, elle est une éducation, dont le contenu est variable, de multiples dimensions peuvent la traverser. En ce sens, nous pouvons donc considérer la relation éducative entre le Professionnel expérimenté et le Successeur. Pour compléter notre approche de cette relation, nous nous orientons vers ce que proposent les pédagogues et les didacticiens. Nous n'oublierons pas de considérer que les acteurs sont ici des adultes, en entreprise, échangeant des savoirs professionnels. Comme Postic (1988a, b) nous considérons que la transmission de savoir-faire est une communication interpersonnelle et au-delà, un *acte pédagogique* – dans notre cas un acte andragogique comme dirait Labelle (1998) – dans lequel s'articulent des processus d'enseignement et d'apprentissage. Le but de cette transmission est l'apprentissage par le Successeur des savoir-faire nécessaires à la tenue d'une fonction présente ou future. La *médiation* de l'entreprise, Tiers exclu, dans la définition de l'objectif de la transmission, la définition du poste à occuper, les procédures, les règles, est toujours visible. Cette relation a des dimensions sociales, psychosociales, didactiques et psychanalytiques, il convient de lire la relation éducative sous plusieurs angles (Postic, 1988a), c'est sans doute ce que Ardoino (1993) appelle la « multiréférentialité » :

« La relation éducative est l'ensemble des rapports sociaux qui s'établissent entre l'éducateur et ceux qu'il éduque, pour aller vers des objectifs éducatifs, dans une structure institutionnelle donnée, rapports qui possèdent des caractéristiques cognitives et affectives identifiables, qui ont un déroulement, et vivent une histoire. » (Postic, 1988a, p. 22)

Chacun des deux acteurs occupe une fonction institutionnelle, soutenue par l'entreprise, l'un et l'autre ont un rôle à jouer, l'Expert doit transmettre et favoriser l'apprentissage du Successeur, celui-ci est supposé remplacer l'Expert ou occuper une fonction nécessitant un savoir-faire à acquérir. Mais au-delà, la relation ne peut être réduite à cette seule transmission, elle est traversée par des phénomènes psychologiques voire psychanalytiques. La relation interindividuelle relative à la transmission est conditionnée par les états psychologiques que vivent les deux acteurs, et l'état de la relation entre les deux, donc la perception respective de l'autre.

2.6.3.1 Un cadre institutionnel

Postic (1988a), Labelle (1996) et Houssaye (2000) insistent sur les aspects institutionnels qui influencent la relation éducative. Postic (1998a, pp. 177-201) propose de considérer le *contrat pédagogique* régissant la relation et les acteurs de la relation dans une sorte de pacte négocié et renégocié en permanence, une suite de transactions entre les partenaires. Les didacticiens (Raisky et Caillot, 1996) reprennent cette notion de *contrat didactique* comme un ensemble de règles, tacites ou explicites. Ce cadre institutionnel est aussi l'objet de transactions ayant pour enjeux les intérêts, droits, pouvoirs et devoirs de chacun (Postic, 1988a, p. 189). Pour les didacticiens, le contrat ne concerne pas uniquement la situation enseignant-enseigné, toute situation d'enseignement s'inscrit dans un contexte institutionnel qui la conditionne, la contraint, la renforce. Un *métacontrat didactique*⁶⁸ apparaît comme un ensemble de règles plus ou moins implicites qui lie l'institution de référence (l'entreprise), l'enseignant (l'Expert), l'apprenant (le Successeur) et les relations-savoir-faire. Si la relation éducative s'inscrit dans un tel contrat, il nous semble que la situation de transmission que nous étudions présente aussi un contrat pédagogique. Comme nous l'avons dit plus haut, la transmission Expert-Successeur s'inscrit dans une demande, une attente de l'entreprise, un objectif opérationnel que l'on ne peut ignorer. La question que nous nous sommes posée plus haut à savoir qui est à l'origine de la transmission, laissait entrevoir la possibilité d'une transaction entre les différents partenaires. Nous faisons ici un rapprochement avec ce que propose Lerbet-Séréni (1997) à savoir les « transactions », agissant comme un pacte plus ou moins explicite qui dépasse les acteurs, leurs inter-actions, leurs co-actions. Le Tiers exclu – l'entreprise – intervient du dehors, sur le système relationnel et la relation, soit de manière tacite, soit de manière explicite. L'auteur repère ainsi trois modes d'interventions possibles du Tiers exclu :

« Tiers juge, tiers médiateur, tiers miroir – et les aménagements divers que les circonstances imposent entre ces trois grandes dominantes –

⁶⁸ Shubauer-Leoni in Raisky et Caillot, 1996, p. 165.

interviennent comme tiers exclu dans la relation, momentanément introduits pour aider à réguler une tension qui devient obstacle à l'échange efficace entre ses pôles. » (Lerbet-Séréni, 1997, p. 139)

Le Tiers exclu qu'est l'entreprise est un élément régulateur implicite ou explicite du système relationnel, en fonction de sa « présence », affichée ou pas. Ceci nous conduit à évoquer l'évaluation, qui pour Postic est inhérente à la relation pédagogique.

2.6.3.2 La place de l'évaluation

Puisque la relation de transmission que nous étudions s'inscrit dans un méta-contrat, un ensemble de règles plus ou moins implicites avec l'institution, et puisque chacun des acteurs négocie le pacte, il convient aussi d'évoquer l'approche évaluative comme constituante de la relation. Postic (1988b) propose de prendre en compte l'évaluation comme partie intégrante de cette relation éducative. Elle doit tout à la fois permettre la responsabilité du sujet apprenant dans son propre trajet d'apprentissage et donner à l'enseignant la capacité d'une remise en question de son projet d'enseignement.

« Si on considère que l'action pédagogique doit être conçue non comme l'application de techniques, mais comme la mise en œuvre concertée d'un projet sous-tendu par une réflexion théorique sur les buts à poursuivre et sur les moyens qui devraient permettre d'y parvenir, alors l'observation de la réalité permet de vérifier le degré de cohérence entre le système philosophique de référence et ce qui est effectivement réalisé. » (Postic, 1988b, p. 19)

Selon l'auteur, dans toute action d'enseignement l'évaluation est intégrée, non pas comme une référence à une norme portée par quelque instance externe, mais comme une référence à un projet commun, consensuellement accepté par les sujets en action. Il s'agit plus d'une évaluation régulation,

« Dans une formule d'évaluation régulatrice de la formation, tous ceux qui participent à la formation et qui en contrôlent le déroulement sont obligés de s'accorder sur des objectifs et sur un système de référence » (Postic, 1988b, p. 27)

Le « contrat pédagogique » que propose Postic (1988a) formalise les attentes et l'engagement respectifs de chacun, au travers de règles, prescriptions, droits et devoirs réciproques. Ce contrat est le produit d'une *négociation* entre les partenaires des contraintes, obligations et modalités de fonctionnement, et des critères d'appréciation de la maîtrise des compétences. Nous pensons que ces aspects sont particulièrement pertinents dans notre problématique mettant en scène des acteurs adultes dans un contexte professionnel. L'évaluation régulatrice telle que présentée par Postic est à notre sens une régulation de la relation-savoir, un ajustement permanent des deux pôles entre les deux

partenaires. Pour autant, cette évaluation s'inscrit aussi dans le métacontrat, l'ensemble des règles implicites et explicites avec l'institution. Ces aspects institutionnels, cette « présence » du Tiers exclu dans ces différentes interventions, ont pour nous un impact fort sur la relation. En effet, des médiations opérationnelles, concrètes sont à l'œuvre. Par exemple la disponibilité des deux partenaires, l'Expert est-il détaché à la formation du Successeur, ou cette transmission se fait-elle en « doublette » en situation réelle, ou bien encore est-elle prévue séquencée avec un rythme, une fréquence et laquelle, sur quelle durée totale de transmission ? Le Successeur doit-il apprendre une partie définie par les attendus du poste, une partie spécifique et déterminée ou doit-il « récupérer » tout ce qu'il peut de l'expérience du Professionnel Expérimenté ? Comment est évaluée et par qui, l'acquisition des connaissances, en regard de quel référentiel, comment sont pris en compte et régulés tous les aspects influents sur la transmission ? Nous pourrions multiplier ainsi les questions auxquelles l'entreprise doit répondre dans le cadre de ce métacontrat. Comment exclure l'évaluation contrôle du système relationnel que nous étudions ? L'entreprise, nous l'avons dit est agissante aussi dans la reconnaissance des qualifications, des statuts, des compétences. Cette reconnaissance peut faire l'objet d'évaluation contrôle. Nous pensons donc que si la relation Professionnel Expérimenté-Successeur est traversée par des évaluations régulations, des transactions, des négociations entre les deux acteurs, elle est aussi traversée, habitée de normes que porte le Tiers exclu, qui agit comme principe organisateur, un évaluateur, peut-être même un contrôleur, jusqu'à la séparation autonomisante et castratrice (Lerbet-Séréni, 1997 ; Anzieu et Kaës, 1973). Mais au-delà de ces médiations opérationnelles, nous avons précisé plus haut que l'entreprise par ses interventions agit comme facteur extrinsèque de la motivation, tout particulièrement sur la reconnaissance et l'image de soi de l'un et de l'autre. L'entreprise peut formaliser la légitimité de la transmission, par la reconnaissance du Professionnel Expérimenté comme porteur d'une connaissance précieuse, et du Successeur comme capable d'occuper la fonction, capable d'être le légataire légitime de l'Expert. Ces manifestations concrètes de reconnaissance de part et d'autre sont, nous semble-t-il influentes sur la reconnaissance mutuelle (Ricœur, 1969) nécessaire à la relation de transmission. Ainsi la situation de transmission que nous étudions s'inscrit dans un cadre institutionnel que nous ne pouvons ignorer, tant il influence à de multiples niveaux la situation et les deux protagonistes de cette relation. Nous poursuivons notre développement en nous intéressant maintenant à l'articulation « relation-savoirs ».

2.6.3.3 Une articulation « relation-savoirs »

Suivant Lerbet-Séréni (1997), nous avons adopté l'idée que la relation pédagogique entre le Professionnel Expérimenté et le Successeur, articule des

représentations, des formes de savoir, dans un processus de communication. Dans la même perspective, Labelle (1996, p. 136) évoque aussi l'articulation entre savoir et relation, il propose de considérer le « double rapport de contiguïté », le premier, *rapport de contiguïté didactique* relie le savoir à l'expérience de l'apprenant, le deuxième, *rapport de contiguïté relationnelle* relie l'apprenant aux autres sujets, dans notre cas le Professionnel Expérimenté. Pour confirmer encore cette articulation, Tochon (1993) consacre un chapitre à la connaissance de l'enseignant expert. Il relève notamment le « double agenda » de l'enseignant (p. 154), correspondant à une double fonction de gestion des contenus et de gestion de l'interaction, double fonction didactique et pédagogique. Il précise que l'enseignant situe son « attention focale » sur un « point de jonction » des deux pôles, des deux processus peu compatibles : anticiper et s'adapter.

2.6.3.4 La planification

L'un des pôles renvoie à la planification des contenus, centre d'intérêt des didacticiens. Tochon (1993) explore cette planification, ce plan mental, ce modèle abstrait, « un modèle cognitif anticipateur et hiérarchisé » (p. 155) qui correspondrait à une activité assez naturelle de l'homme « qui tend à prévoir, séquencer, choisir et hiérarchiser ». Mais, s'attachant aux enseignants experts, l'auteur précise que ces plans sont surtout prégnants chez le Novice, désécurisé, l'enseignant chevronné quant à lui fonctionne en « pilote automatique », quitte à reconstruire le plan a posteriori, surtout pour justifier son action. Nous retrouvons là les routines de l'expert évoquées plus haut avec Dreyfus (1992). Si l'on suit Tochon, peut-on considérer que le Professionnel Expérimenté, potentiellement Novice dans l'acte pédagogique s'attachera à la planification de ses interventions ? Il nous faut relativiser ce point de vue, le savoir-faire n'est pas forcément explicité, formalisé, comment pourrait-il être planifié ?

Charlier (1988) nous apporte quelques éclairages complémentaires, en notant les deux temps forts : la phase de planification et la phase interactive, que nous retrouvons aussi chez Tochon (1993). Durant la phase de planification, l'enseignant prévoit des « emboîtements automatisés d'activités » qu'elle appelle aussi activations de routine, et de décisions de planifications, traduites en comportements. La phase interactive met en interaction les comportements d'enseignement et les comportements des apprenants. A cette occasion les événements que l'enseignant perçoit le conduisent à poursuivre ses activités comme prévu ou à apporter des ajustements. Sa recherche consiste à identifier les relations entre les informations perçues et les décisions de planification. L'enseignant gère essentiellement ses comportements, moins souvent ceux des apprenants, et très rarement les relations entre les acteurs du processus éducatif « enseignant-apprenants, apprenants-apprenants ». Son analyse est centrée sur les types de

« décisions » que prend l'enseignant en fonction des situations. En clair, Charlier (1988, p. 128) montre que les enseignants sont essentiellement centrés sur leurs propres actions, la planification est à la fois régie par des décisions spécifiques et par d'autres, applicables à plusieurs chapitres.

« Nos observations montrent que, généralement, les choix des contenus à enseigner et des méthodes d'enseignement sont spécifiques au chapitre. Par contre, les mêmes conduites évaluatives et les mêmes objectifs d'enseignement sont souvent adoptés pour plusieurs chapitres de cours. Le temps d'enseignement est régi tantôt par des décisions concernant différents chapitres et tantôt par des décisions qui se rapportent à un seul. Le choix des activités d'apprentissage sont spécifiques au chapitre envisagé ; en revanche, le temps et les objectifs d'apprentissage sont gérés à la fois par des décisions spécifiques au chapitre et par d'autres. »

Nous retrouvons là les développements que nous avons faits lorsqu'il était question du Professionnel Expérimenté, considéré comme un Expert. Mais ceci était pertinent pour rendre compte de son savoir-faire et de son expérience, dans le cadre de son activité. Qu'en est-il de la transmission ? Nous l'avons dit plus haut, le Professionnel Expérimenté est potentiellement Novice en matière de formation. Par ailleurs, en tant qu'Expert, nous avons vu aussi qu'il avait une grande difficulté à « retrouver le chemin de son expertise » (Tochon, 1993), qu'une explicitation était nécessaire (Vermerch, 1996). La phase de préparation qu'évoquent Tochon et Charlier correspond sans doute à une première approche de ce travail d'explicitation et de mise en programme. Mais il nous semble là rencontrer un autre paradoxe que vit le Professionnel Expérimenté. En tant qu'Expert, il maîtrise son activité, ses connaissances sont incarnées, il ne s'attache plus aux plans, aux règles ; mais en même temps, en tant que formateur-Novice il a besoin de plan formalisé qui le rassure, d'autant plus que le savoir, en l'occurrence son savoir-faire, doit être « reconstruit », explicité, mis en forme, en programme.

2.6.3.5 Des « curricula » formel, réel, caché

Si l'on suppose que l'Expert a pu anticiper, planifier, mettre en programme à minima ce qu'il projette de transmettre, incluant peut-être les prescriptions de l'entreprise, qu'en est-il de l'articulation entre ce programme et ce qui est fait dans la relation. Tochon (1993) traitant des enseignants experts, nous précise que ce qui est fait dans l'acte d'enseignement, dans la phase interactive n'est pas rigoureusement ce qui était planifié. Perrenoud (1994) nous apporte un éclairage supplémentaire. Etudiant les situations d'enseignement scolaire, il évoque le « curriculum », terme emprunté à Dewey, et s'opposant au « programme » pour signifier toutes les intentions de formation, public cible,

finalités, objectifs, contenus, système d'évaluation, planification des activités, effets attendus. Pour Perrenoud, il existe trois formes de curriculum :

- *le curriculum formel* est celui prescrit par l'institution scolaire. Il est aisé de penser la transposition possible dans notre problématique, ici l'institution, les technocrates de l'éducation sont remplacés par l'entreprise avec ses règles, ses attendus (définition de fonction, compétence, règles, procédures) et la hiérarchie définissant les objectifs de la transmission, les priorités...

- *le curriculum réel* est l'ensemble des expériences vécues par les élèves apprenants. Il résulte d'une interprétation du curriculum formel. Dans notre problématique il s'agit de l'ensemble des expériences vécues par le Successeur au cours de la transmission, sans exclure celles qu'il peut vivre en dehors de la relation au Professionnel Expérimenté.

« le curriculum réel, tel que nous l'entendons ici, n'est pas seulement une interprétation plus ou moins orthodoxe du curriculum formel. Il en est une transposition pragmatique. Autrement dit, curriculum formel et curriculum réel ne sont pas de la même nature. Le curriculum formel est une image de la culture digne d'être transmise, avec le découpage, la codification, la mise en forme correspondant à cette intention didactique ; le curriculum réel est un ensemble d'expériences, de tâches, d'activités qui engendrent ou sont censées engendrer des apprentissages [...]. Le curriculum réel n'est jamais la stricte réalisation d'une intention du maître. » (p. 43)

- *le curriculum caché* est pour l'auteur l'ensemble des expériences vécues et formatrices qui sont inobservables, donnant lieu à des apprentissages qui ne sont pas attendus et donc non repérés, non connus y compris par l'enseignant lui-même.

« Le curriculum caché apparaît alors le domaine du non-dit, de ce qui échappe à la formulation précise, même à s'en tenir aux objectifs « non cognitifs » ou « sociocognitifs ». Or, ce non-dit n'existe qu'en fonction d'une exigence de rationalité et d'explication des finalités propre aux spécialistes de la didactique ou de l'évaluation. » (p. 47)

Pour l'auteur le curriculum réel inclue ce curriculum caché, qu'il est délicat de représenter puisque caché y compris aux acteurs eux-mêmes.

« Pour construire une représentation réaliste du curriculum réel et de ses rapports au curriculum prescrit, peut-être faudrait-il renoncer à une opposition tranchée entre un curriculum manifeste et un curriculum caché, et envisager plutôt une gradation continue à l'intérieur du curriculum réel, allant du plus manifeste au plus caché sans solution de continuité » (p. 48)

Il serait réducteur de résumer la transmission de savoir-faire à un quelconque programme, à une quelconque définition de fonction, ou référentiel de compétence, à une déclaration d'intention de transmission aussi précise soit-

elle. Ce pôle « savoir » du système que propose de prendre en compte Lerbet-Séréni (1994) est plus complexe encore. Le curriculum réel de la situation que nous étudions, est une interprétation pragmatique, qui intègre non seulement toutes les dimensions du savoir-faire de l'Expert, dont nous avons précisé plus haut le caractère polymorphe, il intègre divers éléments non observables qui sont autant d'apprentissages pour le Successeur, par exemple « l'apprentissage du sens commun » non attendus, non repérables qui pourtant ont des « effets pertinents du point de vue de l'intégration sociale au sens le plus large » (Perrenoud, 1994, p. 53). Nous pouvons penser ici à tous les éléments culturels, les valeurs, l'éthique dont nous avons parlé précédemment, lorsque nous évoquons le savoir-faire du Professionnel Expérimenté.

2.6.3.6 La relation

Le deuxième pôle quant à lui, renvoie à l'interaction, à la relation à l'Autre, à l'*alter*, dans laquelle Lerbet-Séréni (1994-1997) voit la construction des ipséités. Et dans cette relation se mêlent, comme nous l'avons dit avec Lerbet-Séréni, des phénomènes de *communication interpersonnelle* paradoxaux. Lerbet-Séréni (1997) nous confirme ce que Coste (1977) et Wallon (1970) nous avaient déjà laissé à penser à propos du corps, du geste dans l'acte de communication. Nous entendons par interaction

« [...] l'ensemble des moyens dont les hommes disposent pour échanger entre eux : leurs corps, leurs gestes, leurs déplacements, leurs entreprises autant que les mots dont ils usent traduisent leur mode de relation aux autres et au monde, ce qu'ils ressentent et ce qu'ils savent. » (Lerbet-Séréni, 1997, p. 64)

La relation qui lie les deux acteurs est une *relation de communication* et Postic (1988a) évoque la structure de communication qui la régit. La relation d'enseignement est avant tout une relation de communication finalisée, dans laquelle l'enseignant a pour intention de favoriser l'apprentissage de l'élève. Qu'entend-on par communication ? Il est hors de question de reprendre l'ensemble de l'ouvrage de Abric (1999) pour passer en revue les différentes conceptions, des modèles et des phénomènes de communication. Nous nous contenterons de préciser ce que nous entendons par communication. Il s'agit d'une communication au sens d'Ardoino (1993), non seulement un échange d'information entre émetteur et récepteur mais aussi un processus relationnel, potentiellement habité de conflits, de négociations, d'interprétations réciproques et dans notre approche systémique de rétroactions, de boucles récursives. C'est aussi ce que propose Postic :

« Cependant, le processus d'interaction en classe, au lieu de se réduire à des formes de communication entre les partenaires et d'inter-

dépendance de comportements, peut s'élargir à la création d'une dynamique sociale fondée sur la négociation » (Postic, 1988a, p. 164)

Ardoino (1993) nous précise aussi que si l'*information* a une dimension essentiellement fonctionnelle, la *communication* suppose un enchevêtrement de dimensions symboliques et fonctionnelles. Lerbet-Séréni (1994, p. 100) positionne sa conception de la communication et s'appuie sur une représentation de l'interaction communicationnelle empruntée à F. Jacques. Dans cette schématisation S1 et S2 sont les personnes, le couplage relationnel engendrant un système relationnel. Ce schéma fait apparaître non seulement les interactions mais aussi des boucles de rétroactions, récursives sur chacun des protagonistes. Ainsi chacun est émetteur et récepteur, chacun est potentiellement altéré par le processus relationnel. La situation de transmission de savoir-faire que nous étudions est une relation de communication dans le sens où les deux partenaires sont actifs, réactifs, interactifs. Le Successeur est ici apprenant, et nous l'avons vu plus haut il est actif, voire réactif, il a ses propres connaissances déjà là, et il a ses propres besoins. Nous avons précisé plus haut que le Successeur était adulte, et en cela il revendique son expérience (Labelle, 1996). Le Professionnel Expérimenté doit lui faire prendre conscience des manques et en même temps reconnaître cette expérience déjà là, il ajuste son action en fonction des précurseurs du Successeur (Bastien, 1997), invite à une progression avec une zone proximale de développement (Vygotski, 1985), il accompagne, aide et étaye (Winnykamen, 1990 ; Bruner, 1983). La relation est aussi traversée de conflits sociocognitifs (Bandura, 1980 ; Winnykamen, 1990). On peut supposer que si l'Expert a planifié son action en séquences, en objectifs et qu'il s'appuie sur la formalisation de son savoir-faire et des formalisations existantes, la relation comme communication peut mettre à mal la planification anticipée. C'est aussi ce que nous permet de penser Tochon (1993, p. 88). La planification des objectifs, ne peut pas être un cadre rigoureux et limité. La planification, processus cyclique, non linéaire, est modifiée par l'interaction, le contexte d'enseignement, les besoins et attentes des apprenants. La planification doit être adaptative. On comprend mieux aussi que le curriculum réel peut différer du curriculum formel (Perrenoud, 1994) – s'il existe – il en est une « interprétation pragmatique » parce que remis en cause par la relation à l'autre, cette relation est une communication et non une information (Ardoino, 1993).

Nous pouvons revenir à l'articulation Relation-Savoir que nous propose de considérer Lerbet-Séréni (1994). L'articulation relation-savoir est une des préoccupations majeures des pédagogues et des didacticiens, abordant cette articulation sous un angle préférentiel de la relation pour les uns, des savoirs pour les autres. Postic (1988b, pp. 34-35) insiste sur le « pouvoir interne de variabilité » des pratiques pédagogiques, de la relation pédagogique. Elle peut prendre des formes très diverses. Parallèlement, nous retrouvons cette diversité

chez Galatanu (1998) qui traite de la « communication didactique » dans une approche qu'elle qualifie de « pragmalinguistique ». Cette diversité des pratiques justifie la grande variété des courants pédagogiques. Pour tenter de rendre compte de cette diversité des courants pédagogiques, De Peretti (1991, p. 40) propose la « grenade des méthodes en pédagogies ». Chaque courant pédagogique est positionné sur cette grenade de manière à signifier la prédominance du ou des paradigme(s) qui fonde(ent) ce courant, parmi les huit identifiés et reliés (représentations, expression, culture, savoirs, technologie, opérations, actions, relations). Cette représentation nous éloigne encore davantage de la représentation triangulaire de Houssaye (2000). Elle donne aussi à penser l'extrême diversité des pratiques et des processus relationnels résultant de cette articulation. Mais au-delà d'un repérage formel, certes utile pour rendre intelligible cette diversité, il semble aussi que cette représentation nous permet de penser à une évolution de la relation. En effet, le Successeur a des attentes et des besoins différents au fur et à mesure de ses apprentissages, de la construction de son expérience, de ses connaissances. Suivant Lerbet-Séréni (1994, 1997) le système relationnel s'auto-eco-organise dans le temps, et les relations-savoirs se régulent au sens où l'entend Lerbet-Séréni. Nous l'avons vu, la dyade peut évoluer de dissymétrique à faiblement dissymétrique, voire symétrique (Winnykamen, 1990). Parallèlement, le Professionnel Expérimenté est lui aussi altéré par la relation, nous avons dit que cette relation était une communication dans laquelle il explicite et réorganise son savoir-faire. On peut penser que le Professionnel Expérimenté, Novice en formation a peu de latitude pour « choisir » une méthode pédagogique a priori. En revanche, on peut penser comme Tochon (1993, p. 95), qu'il aura tendance à reproduire un modèle connu. Puis la relation, avec toutes les régulations que nous supposons, lui donne aussi l'occasion d'expérimenter, d'apprendre, donc de transformer sa posture de formateur.

2.6.3.7 Des positions symboliques respectives

Nous avons dit que dans ce processus relationnel complexe, les modalités relationnelles sont variables. La relation éducative peut adopter des modalités dans lesquelles les protagonistes occupent des positions différentes. Ainsi, pour Postic (1988a, p. 159) la relation éducative fait apparaître un processus dialectique de dépendance/autonomie. L'autonomisation pour Postic passe par un affranchissement. En effet Postic nous dit :

« L'autonomie véritable passe par l'affranchissement, mais il s'agit d'une rupture consciente, consécutive à la prise de connaissance de la relativité des normes et à un choix délibéré parmi les valeurs. » (Postic, 1988a, p. 159)

Ce processus dialectique de dépendance/autonomie peut, nous semble-t-il, être rapproché du paradoxe fusion-séparation de la relation repéré par Lerbet-Séréni (1994). Nous avons vu plus haut que pour cet auteur, la relation s'auto-eco-organise dans une modalité fusionnelle, Eros (fusion-dépendance), qu'elle schématise par $1+1=1$, ou dans une modalité de séparation, Philia (séparation-autonomie), schématisé par $1+1=2$. L'auteur proposait aussi une modalité Agapé, paradoxale, articulante et dépassant les deux modalités précédentes antagonistes, et schématisée par $1+1=3$. Dans un autre registre, nous avons aussi rapproché cette évolution de la relation entre fusion et séparation avec l'évocation des relations Maître-Disciples de Steiner (2003). Un premier commentaire pourrait être apporté ici. Nous avons évoqué avec Winnykamen (1990) l'apprentissage du Successeur par « imitation modélisation interactive ». Nous avons vu que la place de l'imitation active était déjà présente chez Wallon (1970). Or Wallon développe l'imitation sous de nombreux angles nous dit :

« L'imitation s'inscrit entre deux termes contraires : fusion, aliénéation de soi dans la chose ou « participation » à l'objet, et dédoublement de l'acte à exécuter d'avec le modèle. » (Wallon, 1970, p. 144)

Mais plus loin, l'auteur nous dit :

« Du moment qu'il s'oppose le modèle comme quelque chose à imiter ou à ne pas imiter, il faut que le sentiment de sa propre personne l'emporte momentanément sur l'acte envisagé. Cette identification distincte de ses actes, de ses représentations et de soi-même suppose qu'il identifie corrélativement la personne d'autrui, d'où il tire des modèles et dont il devient l'émule. » (Wallon, 1970, p. 155)

Pour nous éclairer, l'auteur précise que l'imitation n'est pas qu'automatique ou spontanée, elle est « intelligente » et complexe. Pour en rendre compte, Wallon fait référence à la psychanalyse, au désir œdipien et discute les propositions freudiennes. Pour Wallon, à la base de l'imitation se trouve le désir de rapprochement, de ressemblance, d'assimilation à autrui. L'auteur dit alors que la fusion est d'abord imaginaire. Mais cette fusion par laquelle la modélisation s'opère n'est pas figée, elle permet et favorise la lente construction des conditions de la séparation.

« Le disciple ou le fidèle ne peuvent plus supporter même l'image du maître ou du chef. Une fidélité absolue risque de se changer en appétit de suppression [...] C'est en se voulant semblable au modèle qu'il s'oppose à la personne et qu'il doit bien finir par se distinguer aussi du modèle. » (Wallon, 1970, p. 157)

Ainsi la relation traverse des modalités Eros puis Philia, c'est à dire des modalités de fusion puis de séparation. Mais ces modalités ne sont pas que des formes d'échange d'information. Elles sont des modes d'auto-eco-organisation du système relationnel, un processus complexe et évolutif dans lequel se mêlent non seulement des interactions communicationnelles, des apprentissages mais

aussi de l'affect. Précédemment nous avons fait appel à la filiation, au complexe œdipien, au désir, pour tenter d'approcher les motivations respectives du Professionnel Expérimenté et du Successeur. Nous notons que là encore, nous avons recours avec Wallon à la psychanalyse pour évoquer la relation fusionnelle puis la séparation. On trouve aussi des développements similaires chez Anzieu et Kaës (1973, p. 171), évoquant la relation éducative comme un processus de « domination-soumission ». Mais les auteurs précisent le caractère provisoire de cette dépendance en considérant *l'autonomisation de l'apprenant*. Nous notons aussi que Postic (1988a, pp. 237-253) consacre un chapitre entier au commentaire la relation éducative sous l'angle de la communication inconsciente. L'auteur considère la relation éducative traversée par des *transferts* et des *contre-transferts*, c'est-à-dire des déplacements dans la relation de figures parentales, de désirs, de sentiments initialement relatifs à un parent ou un enfant. On peut donc penser que les dimensions intrinsèques des motivations de chacun s'expriment dans la relation de transmission de savoir-faire, dans la relation à l'autre. Cette dimension psychanalytique est donc bien présente dans la relation. Notre développement précédent mettait en évidence les facteurs intrinsèques de la motivation de l'un et de l'autre des protagonistes. Parmi eux nous avons évoqué la « filiation » proposée par Legendre dans une perspective psychanalytique, et argumentée par Ricœur, Braun, Anzieu et Kaës, Aumont et Mesnier. Le Professionnel Expérimenté se prolonge, s'éternise dans la relation au Successeur, devenu Fils symbolique. Pour le Successeur nous avons de même évoqué la dimension affinitaire, le désir de savoir, comme facteurs intrinsèques de la motivation à apprendre, l'Expert est le Père symbolique, à la fois incarnation de l'Interdit et celui qui permet l'accès au savoir devenu désirable. Nous l'avons rapproché ce désir d'apprendre à ce que Winnykamen appelle la motivation à l'attachement. Il semble donc que la relation de transmission peut avoir comme moteur la filiation, par laquelle les acteurs se *reconnaissent mutuellement* comme *père et fils symboliques* et ainsi peuvent instaurer une relation symbolique de Père à Fils.

Nous l'avons vu aussi, cette relation parentale symbolique est confirmée par Levi-Strauss (1974) dans une approche anthropologique comme un fondement structural de toute société, condition pour que s'exerce le don (Mauss, 1999). Il nous semble que la relation de transmission entre le Professionnel Expérimenté et le Successeur tend à favoriser cette position respective et de fait tend à favoriser, une relation de type « fusion-dépendance » au début au moins lorsque la dyade est fortement dissymétrique au sens de Winnykamen. Mais, l'apprentissage du Successeur, par imitation modélisation interactive, prépare le Successeur à son autonomie, c'est la séparation autonomisante (Anzieu et Kaës, Lerbet-Séréni, Wallon). Du coup, la relation est paradoxale (Lerbet-Séréni, 1994, 1997), elle est tension entre fusion et séparation. Nous pourrions illustrer aussi ce paradoxe par une autre tension dialectique entre distance et proximité.

A ce propos Postic (1988) prône le maintien d'une distance minimale, et Labelle (1996) se prononce pour une proximité, une réduction de cette distance. ou pour le dire comme Postic :

« Dans la relation que l'enseignant établit avec la personne en formation, que celle-ci soit enfant ou adulte, se joue un devenir. » (Postic, 1988, p. 165)

Ceci rejoint et confirme la proposition de Lerbet-Séréni à savoir l'évolution de la relation vers la « socialité autonomisante », la création de soi via un alter dans une relation qui contribue à générer une dynamique d'autonomisation des sujets en relation. Le fils symbolique « grandit » en regard de son modèle et revendique son autonomie, le père symbolique voit grandir sa progéniture et cette croissance le menace dans sa position. Chacun des deux partenaires est pris dans le paradoxe de la relation dépendance-autonomie, fusion-séparation, sur base de conflits. Là aussi nous pouvons comprendre une évolution des modes de communication en fonction de l'évolution des positions respectives des acteurs, au fur et à mesure de leurs transformations respectives. Nous venons de voir que la relation est un processus complexe, susceptible d'auto-eco-organisation vers des modalités évolutives. Il convient dès lors de tenter de repérer les modes de communication possibles dans la relation que nous souhaitons étudier. Nous ne prétendons pas reproduire de manière exhaustive tous les phénomènes de communication que d'autres auteurs, tout particulièrement Postic (1988a), ont fait remarquablement. Nous chercherons uniquement à relever des repères utiles, des observables pour rendre compte plus loin de l'évolution de cette relation.

2.6.3.8 La relation pédagogique comme une narration

Une première approche possible pourrait consister à évoquer la « narration » comme mode privilégié de communication, dans lequel l'Expert se raconte, reconstruit « son histoire de vie ». Le document vidéo (Sapiéga, 1998) dont nous avons déjà parlé, met en scène Louis Chiorino, Compagnon menuisier du devoir, dans la relation à son apprenti. Or tout au long de ce document, Louis Chiorino se raconte, narre l'évolution de son métier, l'utilisation des outils, ses relations avec les autres métiers voisins. Benjamin (1991) propose en particulier la transmission orale de l'expérience dans un texte intitulé « Le narrateur ». La position du narrateur, décrite par Benjamin nous semble correspondre à un mode de communication possible, voire probable, qui permet la transmission du savoir-faire, tel que nous l'avons présenté, c'est-à-dire incluant les représentations, les valeurs, le savoir-être, et bien sûr le savoir et les pratiques professionnelles. Ce mode de transmission renoue avec la tradition orale dont le compagnonnage est le témoignage encore vivant :

« Ce que le narrateur raconte, il le tient de l'expérience, de la sienne propre ou d'une expérience communiquée. Et à son tour, il en fait l'expérience de ceux qui écoutent son histoire. » (Benjamin, 1991, p. 209)

Ainsi donc, le narrateur communique son expérience, et donc son savoir-faire par voie orale tout en préservant les aspects relationnels. Mais cette modalité nous semble aussi pertinente pour ce qu'elle porte comme type de relation affective, que nous rapprochons de la relation fusionnelle précédemment évoquée. Le narrateur devient alors celui auprès de qui :

« on aime à se réfugier fraternellement et à retrouver la mesure, l'échelle des sentiments et des faits humains normaux. » (Benjamin 1991, p. 207)

Le narrateur peut aussi avoir la posture du conseil, dont la crédibilité repose sur la richesse du vécu, qu'il soit professionnel comme dans notre problématique ou autre. Nous retrouvons là la reconnaissance de l'expérience du Professionnel Expérimenté et de son savoir-faire. Cette crédibilité est assimilée à la sagesse par Benjamin :

« Le conseil tissé dans l'étoffe d'une vie vécue devient sagesse. » (Benjamin 1991, p. 209)

Le mode oral, la narration est sans doute un mode naturellement utilisé, il est vraisemblablement présent dans la relation Expert-Successeur. Deux modes apparaissent déjà, celui de la *narration*, et celui du *conseil*. Dans ces deux modes, nous pouvons imaginer des interactions différentes. Dans la première modalité on suppose le Professionnel Expérimenté se racontant, dans la seconde modalité on peut imaginer le Successeur sollicitant le conseil du Professionnel Expérimenté. Il y a tout lieu de penser que dans la situation qui nous intéresse, ces deux modalités soient privilégiées. Pour autant, Lerbet-Sérénis (1997) repérerait sans doute dans cette modalité une autoréférenciation du côté de l'Expert, une hétéroréférenciation du côté du Successeur. Il ne peut y avoir dans cette modalité d'interférence, d'espace tiers, le savoir ne peut que s'échanger d'un acteur à l'autre (pp. 106-107). Ce mode de communication suppose l'acceptation de part et d'autre d'un dévoilement de l'Expert. Nous pensons que ce mode suppose un engagement affectif, une reconnaissance mutuelle déjà largement construite. Ainsi il nous semble que si la modalité de transmission s'oriente vers la narration ou le conseil tel qu'il est entendu par Benjamin, on peut supposer qu'elle puisse s'orienter aussi vers d'autres modalités.

2.6.3.9 L'exposé, l'explication, le questionnement

Postic (1988) montre qu'il existe une multiplicité d'activités de l'enseignant et de l'apprenant dans la relation pédagogique. Ces activités ont des formes variées, tant langagières que corporelles. Les « actes pédagogiques » ont une

fonction, ils induisent une activité différente de l'apprenant. L'apprenant est actif ou réactif, sollicité ou pas. Cependant, Postic (1988, p. 180) nous confirme aussi que les actes langagiers sont révélateurs des modes d'interaction. Galatanu propose de distinguer la « communication didactique » de la « communication pédagogique », la première concerne :

« Les échanges visant explicitement la « transmission », la compréhension et l'appropriation des savoirs, c'est-à-dire tous les échanges qui concernent directement l'acte d'enseignement ou, comme on disait dans la pédagogie plus traditionnelle, l'instruction » (Galatanu, 1998, p. 103)

L'auteur propose de considérer les activités « d'explicitation des savoirs » parmi les quelles sont regroupées les définitions, les expositions, les argumentations. Ce sont des discours définitionnels et désignatifs, descriptifs et narratifs. Pour l'auteur, c'est au travers de ce type de discours que se produisent les échanges de savoirs, que s'articulent les systèmes de croyances des apprenants et les systèmes de savoirs proposés par l'enseignant. L'enseignant occupe une position d'énonciateur, allant du concept vers la forme, dans un processus communicationnel. Il peut aussi adopter un discours « d'argumentation didactique », transformation d'un discours de démonstration scientifique, Chevillard (1991) dirait une « transposition didactique ». Galatanu propose aussi une activité qu'elle appelle « exercice ou « la manipulation » des savoirs » (Galatanu, 1998, p. 111), dans lesquelles l'enseignant fait subir des transformations aux savoirs, liées à l'acquisition des compétences. Dans ce type d'activité, l'auteur fait apparaître l'injonction, présente dans l'instruction des énoncés, des consignes, l'instruction des opérations mentales, décrivant des savoirs opératoires. Enfin, Galatanu (1998, p. 113) propose des activités d'« échange de savoir », comme rencontre des systèmes de croyance et de savoirs dans la communication didactique. Pour l'auteur, il s'agit d'un aspect « authentique » des échanges, d'une confrontation des représentations, d'une communication vraiment dialogique que revendiquent les méthodes actives. Cet auteur nous montre que la relation que nous souhaitons étudier, peut adopter des modalités expositives dans lesquelles la présentation, l'explication, la définition, la démonstration ont une place de choix. D'autres modalités plus « actives » peuvent mettre au premier rang l'activité du Successeur, en regard d'une situation simulée ou réelle. Enfin la relation peut s'orienter vers une modalité plus authentique, dans laquelle le débat, la confrontation sont centrales.

Dans le prolongement de Postic, Altet (1988, 1994) confirme cette variété de processus interactifs, des actes langagiers. Altet (1994, pp. 61-66) reprend l'idée de Postic selon laquelle « Tout acte pédagogique a une fonction » (p. 62) et propose une grille de 5 fonctions pour les modes d'action de l'enseignant (information-transmission, organisation-structuration, stimulation-activation,

évaluation, régulation) et 2 systèmes d'apprentissage des élèves (réception-consommation, expression-production). Pour chaque « fonction didactique » et chaque « système d'apprentissage », l'auteur détaille les différentes activités de l'enseignant et celles des élèves repérables dans la relation pédagogique. Elle repère ainsi dans les fonctions didactiques 37 items correspondant à des activités de l'enseignant, remplies par les actes pédagogiques, qui reflètent « l'intention dominante » et le niveau d'intervention de l'enseignant. Elle repère de la même manière deux systèmes d'activités d'apprentissage, représentant 23 items, chez les élèves. Nous pensons repérer ici la « distinction » entre la « communication pédagogique » et « communication didactique » que propose Galatanu. Avec Altet et Postic nous pouvons prendre en compte les interactions de la relation, il ne s'agit pas de réduire l'observation aux seuls actes didactiques, aux postures de l'enseignant. En effet, Altet (1994) propose de prendre en compte non seulement les activités didactiques dans lesquelles se trouvent les explications, les définitions, les argumentations mais aussi toutes les activités de régulation, de renforcement, de questionnement, d'évaluation. Altet prend en compte aussi les activités des apprenants, réparties en deux systèmes d'apprentissage « réception-consommation » et « expression-production ». Dans le premier système, l'acquisition se fait par instruction, supposant de la part de l'enseignant des modalités expositives, dans l'autre système, l'acquisition se fait par l'action, l'apprenant produit et s'approprie ses connaissances. Là encore les activités des apprenants sont très diverses suivant l'un ou l'autre des systèmes opérant.

Nous pensons, en suivant Altet et Postic que la relation Professionnel Expérimenté-Successeur présente une multitude de modalités, articulant des activités de l'un et de l'autre. Elle est faite d'actes pédagogiques du Professionnel Expérimenté correspondant à des fonctions didactiques et des systèmes d'apprentissages du Successeur qui se combinent et s'articulent. Cette articulation, cette combinaison des activités de l'un et de l'autre est dynamique, c'est-à-dire qu'elle s'auto-éco-organise dans le temps, privilégiant les explications, les questionnements, les argumentations, les régulations... Winnykamen nous a donné à penser que la dyade faiblement dissymétrique ou symétrique favorisait les conflits sociocognitifs. Nous sommes donc amenés à penser qu'avec l'apprentissage du Successeur, l'exposé et l'explication laissent progressivement la place aux questionnements, aux argumentations, à l'activité du Successeur.

2.6.3.10 La résolution de problèmes

Altet (1994, pp. 61-66) et Galatanu (1998, p. 111) plus haut nous invitent à considérer la résolution de problèmes comme une activité didactique, « exercice ou « manipulation » de savoirs », et activité du système d'apprentissage dans ce

processus relationnel, complexe, dont les modalités sont variables. Nous avons vu que le problème avait un statut pédagogique, notamment dans le courant qu'a initié Dewey, dit de la pédagogie active. Le problème est, pour le pédagogue qu'est censé être le Professionnel Expérimenté un moyen de mettre le Successeur dans une situation provoquant l'apprentissage, tout au moins, de créer chez lui un conflit (Piaget), un obstacle à la compréhension (Poplimont, 2000, pp. 167-168), un dépassement de ce conflit par la résolution de problème et le changement de représentation (Bastien, 1997), l'apprentissage d'une notion ou d'un concept. Le pédagogue est chargé d'imaginer, d'organiser, de proposer des « situations problème », telles qu'elles s'inscrivent dans la zone proximale de développement (Vygotski, 1985), telles que l'apprenant puisse, avec la médiation du pédagogue résoudre ce problème, dépasser le conflit (Dalongeville et Huber, 2000). Nous avons vu précédemment que le Professionnel Expérimenté se caractérisait par une « base de données » de problèmes résolus ou pas, en tous cas vécus, base de données résultante de son expérience et lui conférant une capacité à déployer des stratégies multiples en contexte (Dreyfus, Tochon, Bastien). Dans la relation de transmission, finalisée par l'apprentissage par le Successeur, la « situation problème » peut être simulée, comme le ferait tout formateur, elle peut aussi être provoquée ou saisie opportunément dans l'action, dans la situation réelle. Dans le premier cas, le problème est à construire, avec ou sans référence aux problèmes déjà vécus. Il s'agit d'une construction, dans une temporalité différente de celle de l'action. Or nous l'avons dit l'Expert en situation, tend à la fois à raisonner par analogie, et par abduction (Bastien, Tochon). Son expérience lui permet de concentrer sa réflexion sur des situations particulières dont il appréhende les informations pertinentes. Dans la situation de transmission, il s'agit pour lui de « retrouver le chemin de son expertise », de retrouver une heuristique de résolution avec et pour le Successeur. La résolution du problème ne peut plus être par abduction, comme en situation réelle, le Successeur peut résoudre le problème par déduction ou induction. Cette reconstruction nécessite de la part du Professionnel Expérimenté un effort de formalisation, d'explicitation, de reconstruction et de planification (Charlier, Tochon, Vermerch), dans la phase préparatoire de la transmission et dans la transmission elle-même. Dans le second cas au contraire, il s'agit de saisir l'incident, le dysfonctionnement, la panne, le problème dans le temps présent de l'action. C'est aussi ce qu'évoque Poplimont (2000, p. 169). La modalité de la relation est alors centrée sur le travail à faire, sur l'action, sur l'incident ou le dysfonctionnement, le problème à résoudre, les enjeux, les conséquences, les risques. Peut-il s'agir d'une *co-action* au sens de Lerbet-Séréni ? Nous voyons là se profiler une tension dialectique chez le Professionnel Expérimenté, entre d'une part, la résolution « automatisée », par analogie, par abduction, motivée par l'exigence de la situation et d'autre part, la nécessité pour le Successeur, de construire une heuristique, un raisonnement argumenté, la résolution est contrainte par sa

compréhension et la réussite. Il s'agit pour le Professionnel Expérimenté d'un obstacle directement lié à la relation, à l'interaction, à l'Autre, à sa présence et à ses besoins et aux impératifs de la situation. En effet, pour résoudre le problème posé, le Successeur a besoin de connaissances déjà là, construites (Bastien, 1997), il doit disposer des moyens cognitifs pour le résoudre. Mais en même temps, résoudre le problème avec l'Expert supposerait soit qu'il dispose de l'expérience de celui-ci, soit que l'Expert formalise sa démarche de résolution de problème de manière à la rendre explicite et donc accessible pour le Successeur. Nous repérons là un risque de passer d'une co-action souhaitée à une action autoréférencée du côté de l'Expert ou du côté du Successeur. Il est plus facile pour le Professionnel Expérimenté d'agir, de résoudre le problème, que de laisser le Successeur « chercher » et « entreprendre » (Aumont et Mesnier, 1992), essayer et se tromper, en le guidant (Bruner, 1998, Vygotski, 1985) juste assez pour ne pas faire tout seul. Cet obstacle fait conflit cognitif chez le Professionnel Expérimenté. Par ailleurs, Popliment (2000) attire notre attention sur le fait que le problème utilisé comme moyen pédagogique nécessite pour le Successeur une problématisation, c'est-à-dire une façon de poser le problème, de se le représenter. Ceci rejoint nous semble-t-il, ce que Bastien (1997, p. 53) nous proposait de considérer. En cela, on peut s'attendre à ce que le Professionnel Expérimenté invite le Successeur à exprimer, formaliser sa problématisation, et régule cette formalisation par des questionnements ou des ajustements. Nous retrouvons là le développement que nous avons fait sur l'expérience comme source d'apprentissage pour le Professionnel Expérimenté, et notamment le modèle de Kolb. Ceci nous conduit à penser que celui-ci doit engager le Successeur dans une formalisation a posteriori, de sorte que la résolution de problème laisse la place à une connaissance construite. C'est ici nous semble-t-il que les préconisations de Malglaive, à savoir « une pédagogie à l'envers », peuvent prendre corps.

Ainsi, le problème comme moyen pédagogique, nous permet de penser plusieurs modalités relationnelles possibles, alternant explications, questionnements, narrations, co-actions, inter-actions voire trans-actions. Nous faisons ici un parallèle avec les étapes d'apprentissage expérientiel de Kolb. En effet, la situation problème peut permettre au Successeur d'explorer les « observations réfléchies », des « expérimentations directes », des « conceptualisations abstraites », des « expérimentations actives » au cours de ces étapes ; le Professionnel Expérimenté étaye, guide puis désétaye le Successeur (Bruner, 1998, Winnykamen, 1990) au fur et à mesure de son apprentissage, de sa résolution de problème, donnant ainsi la possibilité de conflits sociocognitifs entre les deux. Là encore, nous voyons se confirmer des modalités relationnelles diverses, mais aussi l'évolution de ces modalités au fur et à mesure que la dyade devient moins dissymétrique au sens de Winnykamen.

2.6.4 Comment rendre compte de la « relation-savoir » ?

Notre précédent développement avait pour but de donner sous plusieurs angles de vue le caractère varié et évolutif de la relation entre Professionnel Expérimenté et Successeur que nous tentons d'étudier. Cette relation articulant processus communicationnel et savoirs, processus d'enseignement et d'apprentissage, est finalisée par l'apprentissage du Successeur, sa socialité autonomisante. Nous nous sommes appuyés sur plusieurs auteurs pour tenter de rendre intelligible la relation et son évolution, compte tenu des spécificités de la situation et des protagonistes. Postic dit, mieux que nous ne saurions le faire la variété des formes de la relation et leur évolution, dans le temps :

« Le dialogue constructif revêt des formes diversifiées selon les niveaux de connaissance, selon la nature du message, le genre de traitement de l'information que l'élève peut appliquer. C'est en formation d'adultes qu'il tend davantage vers la symétrie : les interlocuteurs, formateurs et formés, par leurs expériences diversifiées, par leurs manières différentes d'analyser les problèmes, s'éclairent mutuellement : ils organisent les confrontations d'opinions, découvrent la réalité de leurs jugements et ils vont vers la recherche, non d'une vérité qui serait imposée par l'un d'eux, mais d'un sens à donner à leur propre démarche. Leurs rapports s'établissent sur la base d'une complémentarité fonctionnelle. Par l'échange, le dialogue éducatif devient alors le moyen d'une évolution conjointe. » (Postic, 1988, p. 180)

Un autre aspect est alors à étudier, celui de cette évolution, de l'auto-ecorganisation du système relationnel. Lerbet-Séréni (1997) nous confirme toute la difficulté de rendre compte de cet objet due à

« [...] son caractère évanescent, insaisissable qui fait que l'on peut trouver des manifestations de la relation, mais non de la relation. » (Lerbet-Séréni, 1997, p. 63)

Nous avons déjà relevé que la communication ne pouvait être ramenée aux seuls actes de langage, aux mots. Lerbet-Séréni (1997), Ardoïno (1990) et Coste (1977) nous ont convaincu que les hommes disposaient de nombreux moyens d'échange entre eux, la communication utilise de nombreux vecteurs. Outre l'échange d'informations, les hommes investissent leur communication de significations plurielles, de dimensions symboliques et fonctionnelles (Ardoïno, 1990, Anzieu et Kaës, 1973). Aussi comment rendre compte de l'évolution de cette relation, objet insaisissable, évanescent ? Postic (1988, pp. 134-135) fait référence à ses propres travaux pour rendre intelligible l'évolution de la relation, à partir d'observables multiples dans la relation. En effet, les gestes, les mimiques, les postures corporelles, mais aussi les expressions, les questions ouvertes et fermées, les interventions de l'un, de l'autre, leurs importances relatives, la manière d'occuper l'espace sont autant d'observables que le chercheur peut tenter de prendre en compte pour analyser la relation. A titre

d'exemple, la revue « Les sciences de l'éducation » dans son numéro du 4-5-1988, intitulé « Analyse des pratiques et formation des enseignants » présente les textes de sept auteurs qui détaillent leurs analyses. Nous notons par exemple que Ferrao Tavares (1988, pp. 135-150) s'attache à analyser les comportements non-verbaux des enseignants. Postic (1988a) précise que cette tentative ne peut prétendre à l'exhaustivité dans la mesure où il existe dans cette relation de l'inobservable. C'est aussi ce que formalise Lerbet-Séréni (1997, p. 65).

2.6.4.1 Des marqueurs linguistiques

Nous avons vu plus haut que la relation Professionnel Expérimenté-Successeur articule des savoirs et des actes de communication, des processus d'enseignement et d'apprentissage. Postic (1988a) et Altet (1994) nous conduisent à penser que toutes les interactions reflètent des *fonctions* d'enseignement et des activités d'apprentissage. Lerbet-Séréni (1997), Altet (1994) et Postic (1988) nous conduisent à penser que la relation éducative peut être analysée à partir d'actes langagiers. Pour ces auteurs, c'est dans ce registre qu'il faut chercher des indicateurs de cette relation, et pour nous de son évolution. Ceci n'exclut pas les autres vecteurs, les autres actes de communication dont nous avons déjà évoqué la grande diversité, ni les actes non observables mais présents dans la relation. Pour rendre compte des formes que peut revêtir la relation duelle, Lerbet-Séréni (1994, 1997) comme nous l'avons dit s'intéresse aux interactions verbales. A partir de son développement théorique, elle identifie trois « marqueurs linguistiques » qu'elle rapproche des « Inter-actions », des « co-actions », des « trans-actions ». Ces marqueurs linguistiques sont le « Je » et le « Tu » pour les interactions, le « Nous » pour les co-actions, le « Il » pour les trans-actions. Cette grille de lecture lui permet de repérer les évolutions de la relation et les trois formes d'auto-éco-organisation du système relationnel « Eros » dominé par la fusion-dépendance, « Philia » dominé par la séparation-autonomie, « Agapé » autonome qui dépasse le paradoxe séparation-fusion. Or, l'auteur reconnaît elle-même les limites de cette grille. En particulier, elle pointe l'ambiguïté des significations attribuées au « Nous », cachant potentiellement des « Je » qui ne peuvent ou ne veulent pas se dire, en particulier dans les relations pédagogiques (Lerbet-Séréni, 1997) et celles relatives au « on » qui peut être entendu comme un « Nous » familier ou un tiers, une généralisation impersonnelle. Nous notons aussi que Labelle (1996) fait référence aux mêmes marqueurs linguistiques pour analyser la relation éducative. Nous retenons la possibilité d'utiliser les marqueurs linguistiques, mais nous notons les réserves que propose Lerbet-Séréni, quant aux ambiguïtés qu'ils peuvent entraîner.

2.6.4.2 Une approche fonctionnaliste

Nous l'avons vu plus haut, pour rendre compte des processus interactifs Altet (1994, pp. 63-66) s'appuie sur Postic, De Landsherre et Bayer pour étayer une approche fonctionnaliste des processus. L'auteur repère ainsi cinq fonctions d'enseignement (information-transmission, organisation-structuration, stimulation-activation, évaluation, régulation) et deux systèmes d'activités d'apprentissage (réception-communication du savoir par instruction, expression-production par l'action). L'auteur tente d'analyser ainsi la relation à partir des items relatifs aux fonctions didactiques (37 items) et aux systèmes d'apprentissage (23 items). Cette grille d'analyse lui permet de repérer des « styles d'enseignement dominant » à partir de la fréquence des fonctions didactiques dans les séquences observées, filmées et analysées. Ce style d'enseignement dominant comporte trois dimensions qui caractérisent trois espaces : espace cognitif, espace social, espace organisationnel :

- *Style personnel*, dont les facteurs personnels (style cognitif, structure cognitive, attitudes, facteurs motivationnels) représentent l'axe stimulant/structurant,
- *Style relationnel*, dont les facteurs sociopsychologiques (interaction, façons d'entrer en interaction, relation maître-élèves, climat socioémotionnel, représentations, tactiques) représentent l'axe acceptant/ordonnant,
- *Style didactique*, dont les facteurs opérationnels (modalités didactiques, médias, méthodes, techniques, stratégies, structuration du contenu, formes de groupement, planification) représentent l'axe guidant/dirigeant.

Nous reviendrons sans doute sur les développements que propose Altet, sans oublier que l'auteur observe des enseignants en situation de formation initiale. Nous l'avons dit, la situation que nous étudions est quelque peu différente.

2.6.4.3 Un concept opératoire : les épisodes

En prolongement de ses travaux et pour analyser la relation éducative Altet propose aussi un « concept opératoire » : les « épisodes », qui sont des « unités d'interactions entre plusieurs acteurs » (Altet, 1994, p. 77). Les épisodes sont constitués d'un ou de plusieurs échanges sur un sujet, l'unité de sens de la communication permet de repérer l'ouverture, la phase intermédiaire et la fermeture de l'épisode. L'ouverture et la fermeture sont particulièrement repérables par des indicateurs verbaux, paralinguistiques, ou gestuels, des « marqueurs » au sens de la linguistique. Ils permettent de « comprendre l'enchaînement, le déroulement des interactions dans la progression pédagogique adoptée par l'enseignant » (Altet, 1994, p. 78). L'auteur définit trois types d'épisodes, chaque type d'épisode a une dominante qui serait à rapprocher d'une des méthodes pédagogiques dont nous avons parlé plus haut :

- *Les épisodes inducteurs* : ils se caractérisent par un mode discursif, les échanges sont particulièrement dirigés par l'enseignant, dans une relation de type *complémentaire rigide*. Cet épisode met en évidence la position magistrale dominante de l'enseignant qui mène le jeu par son discours, *occupe l'espace et le temps de parole*, il adopte une attitude magistrale privilégiant *l'affirmation, l'exposé, l'explication* ; ou une attitude interrogative privilégiant le *questionnement* (interrogatif-informatif-évaluatif). Dans ce type d'échanges les élèves sont plutôt passifs même si les échanges sont nombreux, ils donnent *l'illusion d'activité*, ils s'adaptent aux messages, au raisonnement, aux attentes de l'enseignant. Altet qualifie la communication de « type séduction-persuasion » (Altet, 1994, p. 80). Les savoirs sont ici imposés, structurés, argumentés rationnellement ou affectivement par l'enseignant. Les élèves s'adaptent au mode de communication, se conforment aux règles de production discursive, c'est un système d'apprentissage « réception-consommation », qui favorise des opérations cognitives reproductives et informatives, la saisie, transformation et mémorisation de l'information (Altet, 1994, p. 82). Nous faisons un parallèle avec, dans notre problématique la dyade fortement dissymétrique (Winnykamen, 1990). En effet, nous pensons que dans le cas d'une relation de transmission Expert-Novice, et compte tenu des besoins du Novice (Dreyfus) ce type de relation peut être repérable, tout au moins au début de la relation. Un autre parallèle est possible avec ce que proposait Galatanu (1998, pp. 107-111), notamment les activités didactiques qu'elle appelle « l'explicitation des savoirs ». Ces activités sont pour l'essentiel composées d'exposés, d'explications, de discours de définitions et d'argumentations. Mais Altet ajoute les activités de l'apprenant, qui en l'occurrence, dans ce type d'épisode est faible. Dans notre problématique nous pensons que ce type d'épisode est repérable au début de la transmission, moment où le Successeur n'a pas les moyens d'agir, de réagir, en revanche le Professionnel Expérimenté expose, explique et se raconte (Benjamin, 1991). C'est sans doute aussi une période pendant laquelle le Professionnel Expérimenté commence l'explicitation du savoir-faire, ou, s'il l'a commencée pendant la période de planification (Tochon, 1993), il l'a poursuit.

- *Les épisodes médiateurs* : ces épisodes se caractérisent par une grande variété d'échanges, dans laquelle l'enseignant sollicite l'activité de l'apprenant, notamment par des mises en situation ou des résolutions de problèmes. Les interactions multiples présentent des *sollicitations*, des *questions-réponses*, des *renforcements*, des *explications*. La relation est qualifiée de *complémentaire souple*. L'enseignant « guide » l'apprenant dans son *activité* (au sens de Bruner), et accepte aussi d'être guidé par lui, en *accepte les initiatives, les propositions*. La relation est centrée sur l'activité, à laquelle chacun contribue, c'est une *relation réciproque*. L'auteur précise que la relation est sur le « mode intégratif » (Altet, 1994, p. 83) que l'on peut rapprocher des méthodes dites actives, favorisant les échanges venant des apprenants, pouvant être majori-

taires. Les élèves sont dans un système d'apprentissage « expression-production », mettant en œuvre des opérations informatives et formatives-productrices (p. 84). Nous faisons ici un parallèle avec nos développements précédents. En particulier, il nous semble retrouver là ce que Winnykamen (1990) nous proposait dans l'activité de « guidage-tutelle », (Bruner, 1998) dans le cadre des dyades dissymétriques. Par ailleurs, on a vu avec Piaget que l'activité de l'apprenant est au centre du processus d'apprentissage. Dans notre situation cette caractéristique est à souligner particulièrement compte tenu des composantes du savoir-faire que nous avons tenté de relever. Toutefois, suivant les besoins du Successeur cette activité n'est possible, accessible au Successeur que lorsqu'il a intégré à minima les règles, les principes. Cette modalité de relation suppose un apprentissage par le faire, pour autant, il est possible de faire quand on a déjà acquis les précurseurs (Bastien, 1996) nécessaires. Parallèlement, ce type d'épisodes suppose que le Professionnel Expérimenté aborde des sujets, des tâches, des activités accessibles au Successeur, dans la zone proximale de développement (Vygotski, 1985). Mais cet apprentissage par le faire peut, nous semble-t-il prendre plusieurs formes, suivant qu'elle oriente le Successeur dans l'une des phases d'apprentissage que propose Kolb (1984). Le professionnel Expérimenté peut *faire et montrer*, incitant l'observation ; il peut *faire avec* et argumenter, réguler, favorisant l'expérimentation réfléchie ; il peut *faire faire* invitant l'expérimentation directe ; il peut enfin *laisser faire*, invitant l'expérimentation directe et la conceptualisation abstraite lors de régulation a priori ou a posteriori. Ce type d'épisodes est sans doute repérable dans notre situation, pour une bonne partie de la transmission. Nous rapprochons aussi ce type d'épisodes des inter-actions et des co-actions proposées par Lerbet-Séréni (1994, 1997), où Je et Tu sont en relation paradoxale. Mais en même temps, le paradoxe de fusion-séparation n'est pas dépassé. Nous pouvons être là dans une relation de dépendance-rejet, le « Nous ». Par ailleurs, il nous semble utile de revenir plus loin sur la place de la résolution de problèmes, simulés, transposition des situations réelles ou directement en prise avec celles-ci. Nous voyons là un rapprochement possible avec ce que Galatanu (1998, p. 111) appelle « exercices ou manipulation des savoirs ».

- *Les épisodes adaptateurs* : reflètent ici la réciprocité de la relation, ils sont centrés sur l'apprenant, personnalisés et se caractérisent par un mode d'ajustement interactif. Le mode de communication est de type *adaptatif*, l'attitude de l'enseignant est le *médiaireur, le guide, la personne ressource*. Les activités pédagogiques, variées, sont centrées sur l'activité de l'apprenant, et des remédiations personnalisées. Ce type d'épisodes est à rapprocher de la « pédagogie de projet », privilégiant la stratégie d'apprentissage de l'apprenant par adaptation de l'enseignant. L'auteur évoque une régulation interactive. Le mode de communication est dit de « compréhension-adaptation » (Altet, 1994, p. 88). Les temps de parole sont équivalents, partagés, réciproques, la relation est dite symétrique, les identités respectives sont affirmées dans leurs

différences. Ces épisodes favorisent le système d'apprentissage expression-production et des opérations productives-formatrices. Ici, l'activité du Successeur apprenant est première, le Professionnel Expérimenté est une ressource, un médiateur. Il nous semble retrouver là les activités didactiques que Galatanu (1998, p. 113) appelle les « échanges de savoirs ». Mais ces activités supposent que le Successeur ait appris suffisamment pour pouvoir faire, montrer, expliquer à son tour, argumenter. Il nous semble là trouver un parallèle à faire avec les dyades faiblement dissymétriques, ou symétriques que proposait Winnykamen. Suivant cet auteur c'est dans ce type de relation que se manifestent des *conflits sociocognitifs*. Par ailleurs, nous notons que cette modalité est réciproque. Enfin nous notons aussi que les identités différenciées sont respectées. Nous retrouvons là encore un paradoxe posé par Lerbet-Séréni, dans ce qu'elle évoque comme paradoxe de la fusion-séparation.

Ce développement est pour nous très utile. Contrairement à la première grille proposée, il nous semble que le recours aux épisodes est plus aisé pour analyser la relation et repérer son évolution. Il nous semble aussi que des parallèles sont possibles avec les autres auteurs auxquels nous avons fait référence.

2.6.4.4 Les fonctions du langage

Une autre grille de lecture peut être abordée pour rendre compte de la complexité de la relation que nous tentons d'étudier, et de son évolution. Nous avons déjà dit que la relation Expert-Successeur était une relation de communication, finalisée par l'apprentissage du Successeur de quelque chose du savoir-faire de l'Expert. Suivant Postic (1988) nous avons adopté l'idée que tout acte de communication dans la relation pédagogique avait une fonction didactique et relationnelle. Par ailleurs, Postic, Lerbet-Séréni, Altet nous ont aussi convaincu que la communication, complexe et enchevêtrant divers moyens, peut être analysée sous l'angle de la communication verbale. Il est donc possible d'analyser ces interactions par le biais d'une analyse fonctionnelle, en nous inspirant des fonctions de la communication que propose Jakobson (1963). Cette approche fonctionnelle est d'ailleurs cohérente avec la position de Postic (1988). Pour Jakobson le *destinateur* envoie un message au *destinataire*, le *message* (verbal ou susceptible d'être verbalisé) requiert un *contexte* (le référent) saisissable par le destinataire, il requiert un *code* (en partie au moins commun, à l'encodeur et au decodeur), il requiert un *contact* (établir et maintenir la communication), chacun de ces facteurs donne naissance à une *fonction linguistique* différente, aspects fondamentaux, un message remplirait difficilement une seule fonction, la différence tient à la hiérarchie entre celles-ci, fonction prédominante que le linguiste doit prendre en compte, même si la fonction référentielle, dénotative, cognitive ou conative est la tâche dominante :

<u>Facteurs</u>			<u>Fonctions</u>		
	Contexte			Référentielle	
Destinateur	Message	Destinataire	Emotive	Poétique	Conative
	Contact			Phatique	
	Code			Métalinguistique	

Jakobson (1963) définit en effet six fonctions présentes à des degrés divers dans tout acte de communication :

- La fonction *phatique*, sert à entrer en contact (« Allo »), elle vise à établir et entretenir un contact avec les interlocuteurs, une injonction, suscitant l'attention, l'intérêt, l'attractivité, la reconnaissance.
- La fonction *expressive*, est celle par laquelle je me place du point de vue de l'*émetteur* en parlant (l'exclamatif, par exemple : « Quelle joie ! »). Elle vise à exprimer aux interlocuteurs, l'identité, la personnalité, les valeurs, ceci pour garantir, identifier et authentifier.
- La fonction *référentielle*, me place du point de vue du *contexte* (« le XX^e siècle va commencer ! »), elle signifie la capacité à informer, à délivrer de l'information sur le sujet dont la communication est l'objet, description explication destinée à faire comprendre.
- La fonction *impulsive ou conative* qui vise à impliquer l'interlocuteur, à agir sur lui, à projeter l'interlocuteur pour le valoriser. Elle me place du point de vue du *destinataire* (l'impératif, par exemple « Tais-toi ! »).
- La fonction *poétique*, ou *esthétique* qui dépasse largement le seul cadre de la poésie, consiste en une *projection de l'axe des « substitutions » sur l'axe des « concaténations »* qui concerne le message linguistique (I like Ike). Un effet sémantique est produit non pas par le contenu des mots choisis, mais par leur ordre, décidé et déterminé parmi d'autres ordres possibles, ainsi que par l'ordre des lettres. Elle vise à ajouter au message un supplément d'émotion, d'esthétique, de plaisir, de sens
- La fonction *métalinguistique*, comme une fonction sur le code du message lui-même, pour introduire une nouveauté, un décalage. Elle est une question ou une réponse sur le *code* que nous employons (« qu'entends-tu par ce terme ? »).

Cette « grille de lecture » est sans doute très pertinente, elle est d'ailleurs largement utilisée par de nombreux spécialistes analysant les « discours », les relations. Cependant, il nous semble qu'elle est moins aisée à mettre en œuvre dans le cadre de la relation éducative. Notre développement n'avait pour but de faire un inventaire exhaustif, il existe sans doute de nombreuses autres manières d'analyser les relations didactiques. Les ouvrages de Postic et de Altet notamment font état de nombreux travaux en ce sens. Il nous semblait utile de

relever ces manières d'analyser pour pouvoir montrer les liens possibles entre elles. D'autre part, il nous semble intéressant de prendre en compte ces grilles d'analyses utilisées pour modéliser les relations analysées.

2.6.4.5 Des analyses des relations éducatives

Nous avons vu qu'il était possible de tenter de rendre compte de l'organisation, de l'évolution de la relation éducative. Il nous semble donc utile de revenir sur les grilles d'analyses proposées par Altet (1988, 1994), et les modélisations qu'elle propose. Nous avons vu que Altet propose d'analyser les processus d'enseignement-apprentissage à partir d'une grande variété d'activités des enseignants et des élèves. Nous avons vu aussi que cette grille d'analyse lui permet de repérer des « styles d'enseignement dominant » à partir de la fréquence des fonctions didactiques dans les séquences observées, filmées et analysées. Ce style d'enseignement dominant comporte trois dimensions qui caractérisent trois espaces : espace cognitif, espace social, espace organisationnel :

- *Style personnel*, dont les facteurs personnels (style cognitif, structure cognitive, attitudes, facteurs motivationnels) représentent l'axe stimulant/structurant,
- *Style relationnel*, dont les facteurs sociopsychologiques (interaction, façons d'entrer en interaction, relation maître-élèves, climat socioémotionnel, représentations, tactiques) représentent l'axe acceptant/ordonnant,
- *Style didactique*, dont les facteurs opérationnels (modalités didactiques, médias, méthodes, techniques, stratégies, structuration du contenu, formes de groupement, planification) représentent l'axe guidant/dirigeant.

Altet montre qu'il existe une forme de *stabilité* liée aux dimensions personnelles et relationnelles, qui se traduisent par ce qu'elle appelle un pattern, un profil général. En revanche, il existe aussi une variabilité dans la dimension didactique. Il semble que lorsque les contextes d'enseignements, et les types de leçon diffèrent cette variabilité est très importante, a contrario elle diminue au point de parler de constance lorsque les contextes sont identiques. A partir de ses observations, elle propose une typologie des styles d'enseignants :

– Sur le plan personnel

Le structurant se caractérise par une expression verbale importante, un temps de parole très important, une expression non verbale comporte beaucoup de gestes autocentrés, et peu de déplacements vers les élèves.

Le stimulant se caractérise au contraire par une expression non verbale plutôt tournée vers les élèves (sollicitations, déplacements, attitude d'écoute, présence « physique »).

– Sur le plan relationnel, interactionnel

Le questionneur de la classe ou l'instructeur, se caractérise par un mode d'entrée en contact avec les élèves plutôt orienté vers le collectif, il privilégie les interactions à la classe. Le style ou pattern interactif est appelé ordonnant dans la mesure où les interactions sont verticales, l'enseignant organise les échanges.

Le questionneur d'élève qui s'adresse directement à l'élève-individu, ou le moniteur-guide qui favorise l'expression de l'élève-individu dans ses prises de parole ou ses actes.

Le questionneur mixte quant à lui joue sur les deux dimensions individuelle et collective dans son questionnement et dans la place qu'il laisse aux expressions. Le style ou pattern interactif pour ces trois derniers est appelé *acceptant*, les interactions viennent autant des élèves que de l'enseignant, les interactions sont horizontales et triadiques.

– Sur le plan organisationnel

Le guidant est centré sur l'élève apprenant, peu sur le contenu. Il favorise la participation des élèves, les résolutions de problèmes, les activités de recherche, individuelle puis en groupe. Les élèves sont alors collaborateurs actifs, ils sollicitent l'enseignant qui est une personne ressource.

Le dirigeant quant à lui est plutôt centré sur le contenu, ce qui est à transmettre, et moins sur les apprenants, sur leurs tâches. Les élèves sont ici des exécutants. Ainsi, les travaux d'Altet (1994) la conduisent à montrer que la grande majorité des enseignants restent sur des attitudes magistrales, et adoptent des méthodes expositives, voire dans les meilleurs cas des méthodes de questionnement. Si le questionnement a pour but de rendre actif les élèves, il semble que « les questions servent plus à l'enseignant pour construire son propre discours à partir des réponses qu'il attend des élèves » (Altet, 1994, p. 121). En fait, les analyses de Altet montrent que les enseignants demeurent dans un mode de communication dont les échanges sont majoritairement des épisodes inductifs.

« Le dialogue pédagogique est un pseudo-dialogue ; c'est presque toujours le professeur qui pose des questions et qui a l'initiative des échanges. » (Altet, 1994, p. 121)

L'enseignant n'ajuste pas systématiquement sa stratégie initiale aux réactions des élèves. Il ne donne pas clairement l'objectif de son activité, privilégie l'implicite, laissant les élèves tâtonner (p. 125). Ceux-ci sont passifs, les apprentissages sont approximatifs. L'élève est passif, les apprentissages approximatifs. L'approche d'Altet (1988, 1994) est pour nous à la fois très intéressante, mais aussi surprenante. Les deux grilles d'analyse qu'exploite Altet la conduisent à penser que les enseignants tendent à conserver une stabilité dans leur style relationnel et personnel, les « épisodes » sont majoritairement inductifs. Les conclusions d'Altet sont à rapprocher du texte de Charlier

(1988) évoqué plus haut, qui tendait à montrer que les décisions des enseignants étaient peu relatives aux apprenants, et reflétaient une autocentration. Si l'on suit les travaux de Altet, le Professionnel Expérimenté doit être porteur d'un style d'enseignant, présentant une certaine stabilité. Cependant, nous l'avons dit, le Professionnel Expérimenté n'est pas un enseignant, il est potentiellement Novice en matière de formation. Il aura tendance à adopter un modèle connu (Tochon, 1993). Or, si une stabilité, si une tendance à maintenir une attitude expositive est repérable chez les enseignants professionnels doit-on penser que le Professionnel Expérimenté est plus stable encore, moins sensible à l'autre, à son apprentissage ou au contraire, découvrant la fonction pédagogique et la relation à l'autre est-il plus souple, plus changeant, plus adaptable ? Pour tenter de poursuivre dans cette voie, nous nous proposons d'explorer la « réciprocité de la relation éducative ».

2.6.4.6 La réciprocité de la relation éducative

Les différents auteurs que nous avons convoqués pour étudier la relation éducative, évoquent tour à tour la réciprocité de la relation. La question de la réciprocité est d'autant plus pertinente que notre approche initiale du système relationnel avec Lerbet-Séréni (1994) nous a conduit à évoquer la dynamique organisationnelle du système, par laquelle l'autonomie résultante du système suppose la relation paradoxale, authentique et réciproque. Postic fait apparaître une différence entre formation pour adultes et formation pour enfants ou adolescents.

« C'est en formation d'adultes qu'il tend davantage vers la symétrie [...] Dans le dialogue en formation d'adultes, le formateur guide l'évolution du groupe en formation et, au fur et à mesure de la session, il subit en retour une influence qui entraîne sa propre évolution » (Postic, 1988a, p. 180)

Pour l'auteur, le dialogue peut-être constructif et occasionner une évolution conjointe. En revanche, dans le cadre de la formation d'enfants ou d'adolescents, l'éducateur s'interroge et évolue par le biais de brusques ruptures dans le dialogue éducatif. L'évolution ne résulte pas d'un processus conjoint, d'une action réciproque. Pour Postic, la *réciprocité* peut-être considérée comme constituant particulier de la relation de formation pour adultes. Nous observons que la réserve de Postic est aussi relevée par Lerbet-Séréni (1997, pp. 171-179), dans le cadre scolaire et de la même manière par Altet (1988, 1994). Pour tous ces auteurs, l'enseignant en situation scolaire demeure dans sa posture distante et magistrale, maintenant une distance, une réserve vis-à-vis des élèves. Nous notons aussi que Postic (1988, p. 289) préconise plutôt de conserver cette distance nécessaire, un recul qui sans être de l'indifférence est protecteur pour l'éducateur. Toutefois, ces réserves de Postic, de Altet et de Lerbet-Séréni ne

concernent pas la relation que nous étudions. La relation Professionnel Expérimenté-Successeur est une communication au sens de Ardoino (1990) dans laquelle les deux acteurs, adultes et professionnels sont à la fois émetteur et récepteur, et dans ce mouvement de « Flux et reflux » les deux se transforment. Compte tenu de cette spécificité, Postic (1988a, p. 180) nous laisse entrevoir la possibilité que cette relation puisse être réciproque.

Labelle (1996) développe ainsi l'idée de « réciprocity éducative », que Postic (1988a) évoquait plus haut, mettant en évidence la complexité de cette relation, des non-dits institutionnels qui se cachent et agissent. L'auteur situe son travail typiquement dans la formation pour adultes, qu'il propose d'appeler « andragogie ». Faisant référence aux témoignages écrits, l'auteur explore la notion de réciprocity sous quatre angles :

- *La réciprocity dialogale* : plutôt qu'un discours, la relation est un dialogue, fait de questions, de disputes, de circulation interactive du savoir. L'auteur y voit le plaisir et la joie mutuels, une proximité et une distance suffisante, l'aboutissement d'une émancipation. L'interaction est considérée comme un aller-retour, basé sur la tolérance et l'ouverture à l'autre, il y a réciprocity dans la mesure où l'enseignant apprend.
- *La réciprocity d'adaptation* : l'enseignant est dans un rôle nouveau qui le conduit à collaborer, conseiller, s'adapter aux enseignés, à leurs besoins et leurs spécificités, pour être digne de leur confiance.
- *La réciprocity comme retour d'investissement* : elle s'exprime par un *apprentissage ou un réapprentissage*, dans la relation aux apprenants, par l'acquisition d'un savoir nouveau consécutif aux nouvelles questions, par la réorganisation de ses savoirs à enseigner. Nous noterons là le rapprochement avec notre développement précédemment, évoquant le réapprentissage du savoir-faire par la formalisation, l'explicitation dans la relation au Successeur.
- *Les qualifications de la relation réciproque* : au-delà d'une réciprocity « binaire » basée sur le donner-recevoir, l'auteur propose une « réciprocity par ricochet », par des échanges réciproques de savoir, la mise en commun des expériences individuelles, support des relations transgénérationnelles.

Suivant cette investigation, la réciprocity s'exprime de manière différente, mettant l'accent sur les aspects d'apprentissage, de réapprentissage ou apprentissage de nouveaux savoirs de part et d'autre ou bien sur la réciprocity des échanges, un mouvement circulaire de savoirs. L'auteur précise que la réciprocity de la relation a été largement commentée sans avoir un sens univoque. Cependant, l'auteur met en évidence des « invariants sémantiques », des éléments de signification communs à tous les angles de vue, et notamment « la bilatéralité et le mouvement lié à des opérations inverses, éventuellement d'égale valeur » (Labelle, 1996, p. 141). Les notions clé attachées à la

réciprocité sont la bipolarité, le lien de solidarité entre les deux termes, l'échange, la proportionnalité, l'équivalence, la symétrie, l'égalité. Mais l'auteur insiste sur les notions de permutation, inverse, alternatif, vice versa, inhérentes à l'idée de mouvement aller-retour. Labelle (1996) propose de considérer la réciprocité de la relation « andragogique » tant au niveau de l'apprentissage que de la relation. A partir de cette approche, l'auteur remarque que la réciprocité de la relation éducative peut aller jusqu'à la *réversibilité des rôles*, institutionnalisée ou pas, mouvement alternatif dans un même acte. La réciprocité de la relation andragogique suppose l'ouverture à l'autre, une « décentration » que prône par ailleurs Postic (1988a, p. 287). La reconnaissance d'autrui suppose que l'éducateur ait conscience qu'il est originairement en relation avec lui, et donc qu'il cesse d'être le centre suffisant de lui-même, la décentration est nécessaire. Labelle en vient à définir la réciprocité éducative comme « un jeu de qui donne gagne ». Plus loin il propose :

« La réciprocité serait la relation elle-même d'où découlerait l'éducation des deux protagonistes. Autrement dit, dans cette perspective, c'est parce qu'ils sont constitués en relation réciproque que l'éduqué s'éduque par l'éducateur et qu'à l'inverse l'éducateur tire, de l'éduqué, un bénéfice éducatif pour lui-même. Cette manière de poser le problème ferait apparaître que la réciprocité ne serait plus la résultante de l'éducation, mais sa condition et son fondement. » (Labelle, 1996, p. 145)

Suivant cet auteur, la réciprocité est originaire, particulièrement dans le cas des adultes, originaire et active puisqu'elle construit à la fois le cognitif et l'affectif, l'autre aide à percer la « matière » par lequel il est séparé de ce qu'il est. L'auteur se situe dans une perspective phénoménologique, l'expérience est de l'ordre de l'« étant », où résident la séparation et l'hétérogénéité, mais elle est singulière, construite avec et par les autres. Il s'agit en fait d'une « andragogie de la personne » (pp. 187-189) ou plus exactement une andragogie collégiale, s'appuyant sur l'expérience vécue à travailler et à transformer par la réciprocité. De fait, il en vient à proposer le terme de « réciprocité éducatrice », car productrice, et non plus « éducative » qui signifie un état. Pour autant, la relation andragogique suppose un engagement mutuel, dans lequel chacun accepte l'autre, son existence et son identité, les règles et la finalité de la transmission. Nous retrouvons ici l'idée de contrat pédagogique que propose Postic, mais aussi les transactions dans lesquelles ce contrat se négocie. Pour Labelle (1996, p. 184), l'attachement est indissociablement lié à la relation éducative, l'attachement mutuel des consciences est aussi le moteur de l'apprentissage :

« En prenant comme point de départ l'expérience de l'altérité du savoir dans la perception attachante de l'enseignant comme autre, l'apprenant découvre la voie de devenir autre par la connaissance, en empruntant le chemin où lui-même marche de concert avec le maître et sa parole, qui

lui semblaient tous deux primitivement étrangers. Nous tenons ici la justification rationnelle du mouvement que, plus haut, nous avons phénoménologiquement mis en relief à propos du rapport que l'adulte instaure avec sa formation. »

Ceci nous renvoie aux auteurs que nous avons convoqués plus haut et aux développements que nous avons faits précédemment quant à la motivation et aux figures symboliques respectives du Professionnel Expérimenté et du Successeur. La relation éducative entre les deux protagonistes croise et articule des motivations respectives parmi lesquelles nous avons relevé la motivation filiale et la motivation à l'attachement. La relation est aussi une communication inconsciente (Postic, 1998a, p. 237), habitée de transferts et de contre-transferts, (Postic, 1988a, p. 242), de positions respectives de père et fils symboliques. Nous pouvons imaginer l'attachement mutuel, réciproque, inhérent à cette relation et moteur des apprentissages. Toutefois, Labelle (1996, p. 187) nous précise que cet attachement :

« se dérobe à son propre achèvement, en ce sens que son terme lui échappe dans le secret du devenir de l'autre, que lui-même ignore. La fin de la relation éducative s'épanouit paradoxalement dans le détachement. »

Nous pouvons faire ici un rapprochement avec la proposition de Lerbet-Séréni (1994), évoquant la relation fusionnelle (Eros) puis séparée (Philia). Nous avons vu avec Wallon (1970) que la relation fusionnelle est nécessaire à la modélisation, à l'apprentissage par imitation modélisation interactive (Winnykamen, 1990). Nous avons vu aussi que cette fusion, cette modélisation prépare la séparation, la socialité autonomisante. Ceci amène à quelques réflexions. En effet, que deviennent les figures respectives de Père et Fils symboliques de nos deux protagonistes ? Si l'on suit la double proposition de Legendre d'une part, et de Levi-Strauss d'autre part, nous raisonnons sur la filiation, une forme de parenté symbolique, agissante dans toute organisation sociale. Nous avons vu avec les anthropologues que le « rite de passage », est repéré non seulement dans les sociétés « archaïques », mais aussi dans les organisations professionnelles, chez les forgerons et les alchimistes (Eliade, 1977), chez les constructeurs de cathédrales (Jacq, 1980), chez les Compagnons du Devoir (Guédez, 1994). Dans ce rite de passage, nous voyons aussi une manière d'officialiser, de formaliser la séparation, de la rendre visible à tous et en l'occurrence aux deux protagonistes. Suivant Labelle (1996) nous considérons que la relation de Transmission de Savoir-Faire entre le Professionnel Expérimenté et son Successeur, s'épanouit dans une forme rituelle d'intronisation, de prise de fonction marquant l'autonomie du Successeur, la séparation. Ce rite est à la fois ce qui permet la distanciation comme aboutissement de la relation, la reconnaissance concrète de la « socialité

autonomisante » qu'évoque Lerbet-Séréni (1997), en clair la reconnaissance d'une certaine autonomie acquise, construite et réciproque, le Fils symbolique est devenu adulte, et reconnu comme tel par le Père symbolique, et par l'entreprise, celle-ci réalisant la séparation castratrice (Anzieu et Kaës, 1973).

L'approche de Labelle nous semble cohérente avec les développements précédents que nous avons faits quant au système relationnel, et à la spécificité de chacun des protagonistes de cette relation. La relation Professionnel Expérimenté-Successeur a été abordée sous l'angle d'un processus communicationnel, supposant la réciprocité des échanges. Si la transmission de savoir-faire a pour but affiché l'apprentissage par le Successeur de quelque chose de l'expérience du Professionnel Expérimenté, on peut s'attendre à ce que cette relation transforme l'un et l'autre des acteurs. Dans notre développement, nous avons considéré le Successeur comme apprenant, dans la relation au Professionnel Expérimenté. Nous avons considéré cette situation d'apprentissage sous l'angle de « l'imitation modélisation interactive » que propose Winnykamen (1990), ainsi la dyade Professionnel expérimenté-Successeur comme évoluant de dissymétrique à faiblement dissymétrique, voire symétrique. En suivant Labelle, le Professionnel Expérimenté apprend aussi dans cette relation. L'auteur propose des apprentissages possibles, par lesquels « l'éducateur tire, de l'éduqué, un bénéfice éducatif pour lui-même » (Labelle, 1996, p. 145). Nous retrouvons aussi ce que nous avons développé précédemment. En effet, nous avons considéré l'explicitation du savoir-faire (Vermerch, 1996), par la mise en mots et en geste par une action circulaire du langage et du geste sur les représentations (Vygotski, 1985, Wallon, 1970). Nous avons vu aussi comment l'Expert chargé d'explicitier, puis de planifier son savoir-faire, et enfin de questionner son plan et son savoir-faire dans la relation pédagogique pouvait apprendre ou réapprendre dans cette relation à l'Autre. Labelle nous confirme que les deux protagonistes apprennent, se transforment dans cette relation. Ils sont en relation paradoxale avec l'Alter et l'Ego, et dans cette relation paradoxale, les deux se transforment, tant par des connaissances nouvelles ou reconstruites, mais aussi dans leur relation à l'Autre. Nous retrouvons chez Labelle (1996) un processus dialectique de dépendance/autonomisation, la relation tend à favoriser, préparer la séparation, l'autonomisation du Successeur. En cela, nous retrouvons bien la construction ipsités, comme avènement d'une identité qui par le passage assumé d'idem et d'alter peut se reconnaître *ipse*, à la fois « soi-même » et « soi-autre » (Ricœur, 1990, Lerbet-Séréni, 1994, 1997).

2.7 Hypothèse

2.7.1 Une synthèse de notre problématique

Notre problématisation nous a conduit à explorer la situation de transmission de savoir-faire mettant en scène un Professionnel Expérimenté, considéré comme un Expert, porteur d'une expérience professionnelle confortable qui lui confère des connaissances construites et un Successeur chargé d'acquérir tout ou partie du savoir-faire. Nous avons abordé la relation duelle, la situation de transmission, dans une approche systémique (Lerbet-Séréni, 1994, 1997), notre développement nous a conduit à explorer ce que pouvait être la relation de transmission entre les deux acteurs. Nous avons considéré cette relation comme une action de communication, finalisée par l'apprentissage du Successeur. En fait, la relation dyadique est peuplée d'activités pédagogiques de l'Expert, et d'activités d'apprentissage du Successeur, comme autant d'actes de communication verbale et non verbale (Postic, 1988a). Notre problématisation nous a permis de penser à une évolution, une auto-eco-organisation de ce système relationnel, résultante des processus d'apprentissage et relationnels, la dyade évoluant de dissymétrie vers plus de symétrie (Winnykamen, 1990). Nous appuyant sur Winnykamen (1990) et Aumont et Mesnier (1992), nous pensons que deux situations extrêmes, théoriques, nous permettent de penser à l'évolution fonctionnelle de cette relation. A une extrémité, la dyade est fortement dissymétrique, Expert-Novice, à l'autre extrémité la dyade symétrique ou faiblement dissymétrique, Expert-Expert. Les besoins du Successeur apprenant sont très différents suivant qu'il est Successeur-Novice ou Successeur-Expert (Dreyfus, Tochon). Dans chacun de ces cas les modes d'interaction sont différents, passant d'un mode guidage tutelle (Bruner) à un mode de coopération (Winnykamen, Lerbet-Séréni). Cette évolution est repérable par les actes de communication, les échanges au cœur de cette relation. L'évolution n'est pas linéaire, elle se fait par ruptures (Postic, 1988a), des passages qui doivent se manifester dans la relation et dans les perceptions relatives des acteurs. Par ailleurs, nous avons évoqué les caractéristiques de l'Expert (Dreyfus), et la nécessaire explicitation de son savoir-faire, non seulement dans le cadre d'une préparation préalable si elle existe, mais aussi et surtout dans la relation elle-même. Cette approche nous a mené à considérer l'apprentissage ou le réapprentissage de l'Expert, dans la relation à l'Autre. Il réorganise ses savoirs pour mieux les transmettre (Abernot), il active ses connaissances (Bastien), ses actes (Wallon), les conscientise (Vermerch), il réinterprète ses résolutions de problèmes, il les argumente, les explique en fonction du Successeur (Vygostki), répond à ses questions, évalue son apprentissage. La relation en cela est cause de destructuration, restructuration des connaissances déjà là. Mais au-delà, il acquiert pour et par la relation de nouvelles connais-

sances. Les deux partenaires sont engagés dans la transmission par des motifs pluriels, la motivation à transmettre et à apprendre, et parmi ces motifs, certains sont d'ordre psychanalytique. Cette relation est traversée par des représentations symboliques, des transferts et des contre transferts (Postic, 1988a). La filiation, le désir d'éternité pour l'Expert, le désir d'apprendre pour le Successeur donnent à cette relation une dimension symbolique, et sont les constituants de la « reconnaissance mutuelle » (Ricœur, 1969). La relation symbolique « Père-Fils » est aussi évolutive, puisque symboliquement et concrètement elle suppose un processus de dépendance-autonomisation (Postic, 1988a, Lerbet-Séréni, 1994). En clair, et pour reprendre nos deux situations extrêmes théoriques de la relation, il nous semble qu'au cours de cette relation, la position symbolique de chacun des partenaires évolue d'une relation Père-Fils dans la situation Expert-Novice à une relation Pair-Pair à l'autre extrémité dans la situation Expert-Expert. La relation, après la fusion nécessaire pour la modélisation, s'épanouit dans l'autonomie du Successeur (Labelle, 1996, Postic, 1988a), la séparation, la socialité autonomisante (Lerbet-Séréni, 1994). Pour conserver la métaphore filiale, on passerait d'une relation Père-Fils à une relation Adulte-Adulte, pour paraphraser l'Analyse Transactionnelle, d'une dyade fortement dissymétrique à une dyade faiblement dissymétrique ou symétrique. Nous pensons que l'analyse de l'évolution de la relation doit mettre en évidence ces passages par rupture, jusqu'au moment où le Successeur est « autonome », adulte. Nous pensons aussi qu'il est possible de rendre compte des représentations symboliques, en amont, pendant la transmission et à l'issue de cette transmission.

2.7.2 Formulation de l'hypothèse

Labelle (1996) nous a permis de considérer la réciprocité de cette relation, tant sur le plan cognitif, et notamment de l'apprentissage, que sur le plan de l'attachement. Ainsi, notre développement théorique nous permet de formuler notre hypothèse. Elle résulte de notre construction théorique et repose particulièrement sur la proposition de Labelle (1996). Nous considérons la spécificité due à la relation duelle éducative entre adultes, entre le Professionnel Expérimenté et le Successeur.

Hypothèse : la relation éducative entre le Professionnel Expérimenté et le Successeur, tels que nous les avons présentés, est évolutive et réciproque.

Cette réciprocité, suivant Labelle est à considérer sur le plan des apprentissages des deux partenaires, sur le plan des investissements affectifs, des positions symboliques respectives mais aussi du processus relationnel. Notre hypothèse consiste à concevoir la situation de transmission de savoir-faire entre le Professionnel Expérimenté et le Successeur comme un système qui a sa propre dynamique organisationnelle, qui s'auto-eco-organise dans le temps. Ce sys-

tème se complexifie dans le temps, les interactions entre les deux protagonistes et entre le système et l'environnement s'enrichissent. La relation entre les deux acteurs, finalisée par l'apprentissage du Successeur est traversée de multiples processus cognitifs, relationnels, affectifs, transférentiels. Dans cette relation, le savoir circule, il est manipulé, transformé, intégré. La relation, les actes pédagogiques, les activités du Professionnel Expérimenté et du Successeur évoluent au fur et à mesure de l'apprentissage du Successeur, il devient plus actif, plus réactif. Le Professionnel Expérimenté est contraint de questionner son savoir-faire, de l'explicitier, de le réorganiser et de le réapprendre. Les conflits sociocognitifs viennent ponctuer la relation. Ils accompagnent l'évolution de la relation de dissymétrie à symétrie.

La relation projetée appelle une décentration de chacun des deux acteurs. Chacun doit porter son attention sur l'autre, la relation s'organise sur un mode fusion-dépendance. Les interactions deviennent co-actions. Chacun des deux acteurs agit en fonction de l'autre, dans lequel il se voit lui-même et en même temps est changé par l'autre. La relation favorise l'apprentissage du Successeur qui, ce faisant a besoin de manifester son autonomie. Il prend plus de place, occupe plus l'échange, affirme, contredit, prend l'initiative. La relation prépare la séparation, l'autonomisation. Les modes relationnels changent, les conflits sociocognitifs sont plus nombreux. D'attitude magistrale, le Professionnel Expérimenté devient une personne ressource, c'est le Successeur qui le sollicite. Dans cette transformation du système, des modes de relations, des positions respectives, chacun des deux acteurs traverse la relation fusionnelle, puis vit la séparation. Chacun des deux intègre, construit et reconstruit les savoirs dans la relation. Chacun des deux acteurs est confronté à l'autre qui bouscule, remet en cause les acquisitions déjà là. Chacun aussi fait l'expérience de la transmission, dans laquelle chacun apprend du nouveau. C'est avec la dynamique organisationnelle du système et les changements qu'elle provoque, que se construisent réciproquement les ipsités (Ricoeur), chacun se construit par la relation à l'autre et en même temps s'en distingue, c'est une andragogie de la personne (Labelle), une transformation des deux partenaires par la relation qui les lie, et récursivement une évolution de cette relation elle-même. En clair, nous pensons que l'expérience de la relation à l'autre, relation andragogique, les deux acteurs sont transformés, les deux acteurs changent et se construisent, dans une relation qui s'organise vers plus de réciprocité dans les échanges. Les positions symboliques à l'œuvre, au cœur des motivations de l'un et de l'autre évoluent aussi. Les positions de Père et de Fils symboliques, sous-tendant les désirs, pour l'un de se projeter, pour l'autre d'apprendre, se transforment dans la relation. L'autonomisation, la séparation marque l'épanouissement de la relation. Le Fils symbolique devenu adulte, n'est plus dépendant du Père symbolique, celui-ci doit accepter la finalité, l'issue de la relation, son Fils symbolique lui échappe.

Dès lors, il nous appartient de mettre notre hypothèse à l'épreuve du réel, du terrain. Il s'agira d'analyser l'évolution de la relation Professionnel Expérimenté-Successeur au cours de cette transmission-acquisition, et relever les évolutions des représentations respectives des deux partenaires induites par cette transmission chez l'un et l'autre.

3 Méthodologie de la recherche

La première partie de notre travail est consacrée à l'étude du contexte dans lequel s'inscrit notre recherche. A partir du questionnement formulé, la deuxième partie est consacrée à la problématisation, à la construction théorique de la relation de transmission de savoir-faire entre un Professionnel Expérimenté et un Successeur. Notre construction théorique nous a permis d'émettre une hypothèse : la relation de transmission de savoir-faire est réciproque. La réciprocity de cette relation doit se traduire par une évolution de la relation vers plus de réciprocity dans les échanges, par des apprentissages de part et d'autre et une évolution réciproque des positions symboliques. Notre recherche doit désormais s'orienter sur l'approche méthodologique, troisième partie de notre travail qui doit nous permettre de décrire des situations réelles et ce faisant, mettre à l'épreuve du réel notre hypothèse. S'interroger sur la méthode c'est aussi s'interroger sur la recherche, son objet, son but. Notre approche se veut résolument descriptive. La recherche peut ainsi avoir pour objectifs de décrire, de classer, de mesurer, d'expliquer, de comprendre le réel. Watzlawick (1975, p. 116) pose à ce propos la question de la signification du réel et par la même propose de considérer la relativité inévitable du réel, il ne peut s'agir d'une objectivité déterminée et extérieure. Nous retrouvons ici la question épistémologique que nous avons abordée au début de notre problématique théorique, que nous avons retrouvée plus tard lorsque nous avons évoqué l'expérience du Professionnel Expérimenté comme porteuse d'apprentissage.

3.1 Réflexions épistémologiques préalables

Précédemment, il nous est apparu nécessaire d'inscrire notre problématisation dans une approche épistémologique. La science productrice de connaissance inscrit son action et donc ses méthodes, dans un rapport au réel qui est questionné. Nous avons vu plus haut que ce rapport au réel est conceptualisé de manière différente en fonction du courant philosophique dans lequel s'inscrit la recherche. Suivant les auteurs et les courants de pensée, on oscille entre idéalisme et empirisme, opposant la primauté aux Idées et à la théorie ou à l'expérience directe, au rapport direct au réel. De fait, il existe au moins autant d'options méthodologiques que d'options épistémologiques. Pour s'en convaincre, une lecture panoramique et synthétique est proposée dans un dossier de la revue *Sciences Humaines* intitulé « la Querelle des Méthodes »⁶⁹. Nous avons inscrit notre problématisation dans une épistémologie construc-

⁶⁹ « La Querelle des Méthodes », *Sciences Humaines* n°35, janvier 1994

tiviste (Bachelard, 1987 ; Lecourt, 1974 ; Le Moigne, 1995). Dans cette approche, le rapport dialectique entre théorie et pratique est dépassé ; pour le « nouvel esprit scientifique » il n'est plus question d'opposer théorie et empirisme, rationalité et réalisme, esprit et réel. Il n'est plus question non plus d'opposer des connaissances actuelles aux connaissances passées, les premières ne chassent plus les secondes. Les connaissances scientifiques se construisent en réarticulant, en reconstruisant, en transformant celles qui ont permis la construction préalable. L'épistémologie constructiviste que propose Bachelard apporte aussi un point de vue sur la méthode de recherche. Suivant Bachelard, dans une épistémologie contemporaine il n'est plus question de respecter une méthode universelle, s'appuyant sur une « Raison immuable ». Bachelard propose d'aborder l'objet complexe par des méthodes multiples :

« En effet, dès que l'objet se présente comme un complexe de relations il faut l'appréhender par des méthodes multiples » (Bachelard, 1987, p. 16)

La recherche d'objectivité qui anime le chercheur ne peut pas exclure la subjectivité inhérente à l'objet de recherche, au chercheur, et au rapport entre eux, particulièrement lorsque la science s'intéresse à l'humain. Il s'agit de dépasser le débat objectivité/subjectivité. Bachelard (1987, p. 16) propose de dépasser le débat entre objectivité et subjectivité, si la science cherche l'objectivité, celle-ci réside dans l'exposition, la justification de la méthode d'objectivation :

« L'objectivité ne peut se détacher des caractères sociaux de la preuve. On ne peut arriver à l'objectivité qu'en exposant d'une manière discursive et détaillée une méthode d'objectivation »

Il ne s'agit plus de choisir entre objectivité et subjectivité, la science doit exposer sa méthode d'objectivation, sans nier la subjectivité inhérente à son action. Le fait même que le chercheur est en interaction avec son objet, entraîne des influences de part et d'autre. Le chercheur et l'objet se trouvent altérés par la relation qui les unit, malgré le désir d'objectivité du chercheur. Si bien que l'auteur parle d'*intersubjectivité*. Pour les sciences humaines, la subjectivité inhérente à l'objet de recherche, au chercheur, et à la relation qui les lie, conditionnent tout à la fois le choix de la méthode et la posture du chercheur. Notre méthode, comme notre problématique théorique s'inscrit dans cette épistémologie constructiviste. Nous privilégions l'observation du réel complexe, animés du désir d'objectivité sans nier la subjectivité, voire l'intersubjectivité inhérente à notre recherche. Nous gardons à l'esprit notamment que notre observation, qui se veut distante et neutre (Tochon, 1998) peut induire des biais. L'observation, comme l'expérimentation peut produire un « effet

Rosenthal »⁷⁰ par lequel le chercheur influence par ses propres attentes les comportements observés (Massonat, 1998). Les conditions agissent sur l'observateur et les observés, et favorisent des activations de biais comme l'effet de halo, l'effet Hawthorne ou l'effet de congruence⁷¹. Pour le dire comme Bachelard, l'observation du réel complexe pas plus que l'expérimentation ne peut prétendre à l'objectivité.

« L'observation scientifique est toujours polémique ; elle confirme ou infirme une thèse antérieure, un schéma préalable, un plan d'observation ; elle montre en démontrant ; elle hiérarchise les apparences ; elle transcende l'immédiat ; elle reconstruit le réel après avoir reconstruit ses schémas. » Bachelard (1987, p. 16)

Nous suivons les recommandations des auteurs comme Ardoino (1993), Bachelard (1987), Blanchet (1998), Grawitz (1996), Massonat, (1998), Watzlawick, (1975) pour concevoir notre méthode dont nous nous proposons une présentation synthétique. Elle comportera un rappel schématique du dispositif prévu, une présentation « technique » de nos grilles d'analyse, une présentation succincte de nos terrains de recherche. Notre méthode doit à la fois permettre la rationalisation que nous suggère notre désir d'objectivité et en même temps laisser la place au réalisme, au sens que ne manquera pas de manifester notre objet de recherche.

3.2 Présentation synthétique de la méthode

3.2.1 Rappel du dispositif

Les dyades : nous appelons dyade le couple formé du Professionnel Expérimenté et du Successeur, en situation de transmission de savoir-faire. Nous prévoyons de mener nos observations et entretiens auprès de **10 dyades, (D1 à D10)**, réparties dans plusieurs grandes entreprises. Pour chaque dyade, le dispositif articule des entretiens individuels avec chaque acteur et des séquences (observations filmées de la relation, réparties dans le temps) :

⁷⁰ L'effet Rosenthal : les attentes du chercheur agissent, ont des effets sur les comportements observés. Ce biais est aussi connu des pédagogues comme « effet Pygmalion », les attentes de l'enseignant influencent les performances des élèves.

⁷¹ L'effet de halo est la tendance à percevoir et évaluer la situation à partir de valeurs subjectives, une impression dominante à partir de l'ensemble des observables. L'effet Hawthorne fait référence à l'expérience de la Western Electric Company, l'observation d'une équipe de production modifie la production (expérience décrite dans Bernoux, 1985). L'effet de congruence relève la distance entre ce qui est observé et les analyses ultérieures.

Les entretiens, ils sont de trois types :

- Entretiens de début de transmission (E1), EE1 pour l'Expert, ES1 pour le Successeur,
- Entretiens de fin de transmission (E2), EE2 pour l'Expert, ES2 pour le Successeur,
- Entretiens post-transmission, (E3), EE3 pour l'Expert, ES3 pour le Successeur, plus de six mois après la fin de la transmission.

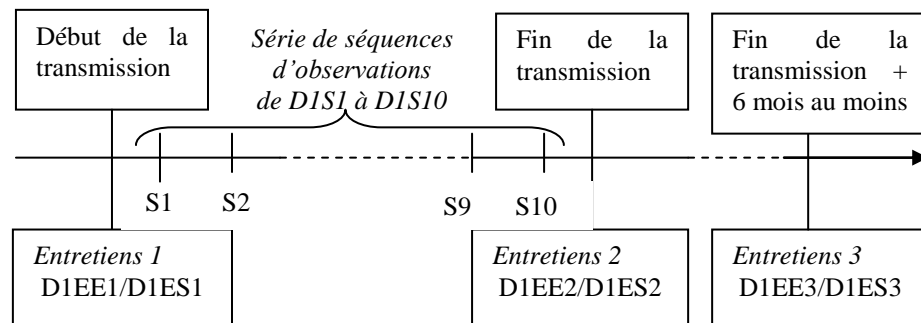
Les séquences :

Pour chaque dyade, **10 séquences** sont prévues, (S1 à S10), réparties dans le temps de la transmission.

Ainsi, pour la 8^e dyade, nous appellerons les entretiens de début de transmission D8 EE1 pour l'Expert et D8 ES1 pour le Successeur, D8 EE2 et D8 ES2 les entretiens de fin de transmission pour l'Expert et le Successeur, D8S1 à D8S10 les séquences. Chaque séquence est filmée en situation de transmission, la durée de l'enregistrement est d'une heure environ, analysée, sur les 30 dernières minutes, suivant les préconisations d'Altet (1994).

3.2.2 Présentation synthétique du dispositif

Représentation schématique du dispositif pour la dyade 1



3.2.3 Dyades et terrains de recherche

Le contact avec les entreprises prévoit une phase initiale d'information, dans laquelle les principes et les conditions de la recherche, le contrat initial sont proposés :

- Respect du volontariat des acteurs,
- Respect de l'anonymat des acteurs,
- Aucune intervention du chercheur dans l'organisation, le choix des acteurs, le contenu de la transmission,
- Calendrier et lieu des observations et des entretiens convenus avec les acteurs.

Les 10 dyades seront réparties dans plusieurs entreprises, plusieurs terrains de recherche. Les entreprises ciblées sont des grandes entreprises (plus de 500 personnes). Nos terrains de recherche sont présentés ci-dessous :

- Le C.R.N.A. (Centre en Route de la Navigation Aérienne), entreprise publique spécialisée dans le contrôle aérien. Dans cette entreprise un prétest est organisé (D0), puis deux dyades Expert-Successeur sont suivies (D1, D2, entretiens E1, E2, séquences S1-S10).
- La R.T.M. (Régie des Transports de Marseille), spécialisée dans le transport en commun (bus, métro, tramway) sur l'agglomération marseillaise. Deux dyades Expert-Successeur sont suivies (D3, D4, entretiens E1, E2, séquences S1-S10).
- E.D.F. Centre de Production Nucléaire du Tricastin, entreprise nationalisée spécialisée dans la production d'énergie. Six dyades sont observées (D5, D6, D7, D8, D9, D10, entretiens E1, E2, séquences S1 à S10).
- B.P. site de Lavéra, société spécialisée dans la production pétrochimique, six dyades sont suivies (D11 à D16 entretiens E3).

3.2.4 La grille d'analyse des observations filmées (Séquences)

L'analyse de la séquence est réalisée à partir des « épisodes » (Altet, 1994) repérés en début et en fin par des « marqueurs linguistiques » et qualifiés comme « Inducteurs », « Médiateurs », « Adaptateurs » ; et des « conflits sociocognitifs » (Winnykamen, 1990).

Les épisodes en nombre et en temps cumulé

- Pour chaque séquence analysée, **nous dénombrons les épisodes de chaque type.**
- Le **temps cumulé de chaque type d'épisode** est exprimé en secondes, la séquence de 30 minutes est convertie en 1800 secondes.

Les conflits sociocognitifs :

L'analyse des séquences dénombre aussi les **conflits sociocognitifs** repérables.

3.2.5 L'analyse de contenu des entretiens (E1, E2, E3)

Les entretiens avec les Experts (EE1, EE2, EE3) et avec les Successeurs (ES1, ES2, ES3) sont conduits à partir d'un guide d'entretien, enregistrés au magnétophone et retranscrits. L'analyse de contenu (Bardin, 1998) est réalisée à partir d'une grille qui comprend 4 catégories et des sous-catégories pour chacune. L'unité de codage est la phrase. L'attribution d'une unité de codage à une catégorie et/ou une sous-catégorie se fait à partir des « marqueurs linguistiques », proposés par Lerbet-Séréni (1994) :

- Catégorie « Soi » : l'interviewé fait référence à lui, le sujet est « Je ».
- Catégorie « L'Autre » : l'interviewé fait référence à l'Autre, le sujet est « Il », « Elle » faisant référence à l'Autre, Expert pour l'un Successeur pour l'autre,
- Catégorie « Tiers Exclu » : l'interviewé fait référence à un troisième terme, extérieur de la relation, le sujet est « Il », « Ils », « On » (indéfini), « L'entreprise », « Les autres », « Le hiérarchique »...
- Catégorie « Relation » : l'interviewé fait référence à la relation entre lui et l'autre, le sujet est « nous » ou « on », ou la phrase se présente comme [« Je »... « Lui »] ou [« Il »... « me »] (l'un et l'autre sont sujet/complément ou inversement) ; soit encore la phrase fait référence à la relation comme tiers inclus, le sujet est à 3^e personne [« ça »... « entre nous »].

L'attribution aux sous-catégories relatives à « Soi » et « l'Autre » est faite à partir des verbes. Les grilles d'analyses des « entretiens Experts » et des « entretiens Successeur » sont présentées ci-après, elles formulent pour chaque catégorie et sous-catégorie les « marqueurs » qui nous permettent d'attribuer les unités d'enregistrement. Deux grilles ci-après synthétisent ces règles d'attribution des unités de codage.

Grille d'analyse des entretiens « Experts »

Dyade D entretien EE1/EE2/EE3		
<i>Soi (Expert)</i>		<i>Sujet : « je »</i>
Apprentissage		Verbes : « savoir », « connaissance », « apprendre », « acquérir », « apporter », « connaître », « éclaircir », « prise de conscience », « se rendre compte », « s'apercevoir », « découvrir », « clarifier », « comprendre », « réfléchir », « répondre »,
Motivation à transmettre	Filiation	Verbes : « reproduire », « projeter », « passer le relais », « continuer » Référence à : « père », « fils », « idée de prolongement », « projection », « passer le relais », « reproduction », « parrain », « filleul », « géniteur »
	Don	Verbes : « donner », « rendre », « offrir » Référence à : « dette », « investissement »/« retour sur investissement », « cadeau »,
	Deuil	Verbes : « partir », « quitter », « perdre » Référence à : « plus là », « mort »
Autres		Verbes : tous verbes autres que précédemment

Tiers exclu		Sujet : « il », « elle », « ils », « elles », « on impersonnel », « c'est » Référence à : « autres », « entreprise », « règles », « il faut »,
Attribution à l'Autre (successeur)		Sujet : « il » ou « elle », « Untel (successeur) »
Motivation à apprendre	Epistémique	Verbes : « vouloir », « questionner », « poser des questions », « désirer », « souhaiter », « avoir envie » Référence à : « désir », « envie », « tout apprendre », « plaisir d'apprendre », «
	Attachement	Verbes : « apprécier », « aimer », « estimer », Référence à : « affection », « sentiment », « estime », « amour »,
	Compétence	Verbes : « faire », « à faire », « être capable de », « être autonome », « pouvoir faire », « avoir besoin » Référence à : « autonomie », « évaluation », « poste », « fonction », « activités », « apte », « travail », « mission »
Autres		Verbes : tous verbes autres que précédemment
Apprentissage		Verbes : « savoir », « connaissance », « apprendre », « acquérir », « apporter », « connaître », « éclaircir », « prise de conscience », « se rendre compte », « s'apercevoir », « découvrir », « clarifier », « comprendre », « réfléchir », « répondre »,
Relation		Sujet : « Je...lui », « Il...me », « nous », « on », « tu » « la relation...entre nous » Référence à « je » et « il », « lui », « elle », « tu », « ça »
Eros (fusion/ dépendance)		Sujet : « nous », « on » Verbes : tous
Philia (séparation/ autonomie)		Sujet : « je...lui », « il...me », « elle...me », « tu » Verbes : tous
Agapé (rel. Paradoxe)		Juxtaposition des 2 références : [« nous » (ou on)] et[« je » ou « il » ou « elle »],
Symétrique		Sujet : « Je...lui », « il...me », « nous », « on » Référence à : « Identique », « même niveau », « même travail », « égalité », « autant de connaissances », « d'expérience », « pareil »
Dissymétrique		Sujet : « Je...lui », « il...me », « nous », « on » Verbes : « expliquer », « transmettre », « instruire », « présenter », « former », « questionner », « répondre » Référence à : Différence de niveau, de connaissances, d'expérience, « questions », « réponses »
Tiers inclus		Sujet : « ça » ou « c'est » ou « il » ou « elle », « la relation », Référence à : « entre nous » explicite ou soutendu

Grille d'analyse des entretiens « Successeurs »

Dyade D entretien ES1/ES2/ES3		
<i>Soi (successeur)</i>		<i>Sujet : « je »</i>
Apprentissage		Verbes : « savoir », « connaissance », « apprendre », « acquérir », « apporter », « connaître », « éclaircir », « prise de conscience », « se rendre compte », « s'apercevoir », « découvrir », « clarifier », « comprendre », « réfléchir », « répondre »,
Motivation à apprendre	Epistémique	Verbes : « vouloir », « questionner », « poser des questions », « désirer », « souhaiter », « avoir envie » Référence à : « désir », « envie », « tout apprendre », « plaisir d'apprendre »,
	Attachement	Verbes : « apprécier », « aimer », « estimer », Référence à : « affection », « sentiment », « estime », « amour »,
	Compétence	Verbes : « faire », « à faire », « être capable de », « être autonome », « pouvoir faire », « avoir besoin » Référence à : « autonomie », « évaluation », « poste », « fonction », « activités », « apte », « travail », « mission »
Autres		Verbes : tous verbes autres que précédemment
<i>Tiers exclu</i>		Sujet : « il », « elle », « ils », « elles », « on impersonnel », « c'est » Référence à : « autres », « entreprise », « règles », « il faut »,
<i>Attribution à L'Autre (Expert)</i>		Sujet : « il » ou « elle », « Untel (successeur) »
Motivation à transmettre	Don	Verbes : « donner », « rendre », « offrir » Référence à : « dette », « investissement »/« retour sur investissement », « cadeau »,
	Filiation	Verbes : « reproduire », « projeter », « passer le relais », « continuer » Référence à : « père », « fils », « idée de prolongement », « projection », « passer le relais », « reproduction », « parrain », « filleul », « géniteur »
	Deuil	Verbes : « partir », « quitter », « perdre » Référence à : « plus là », « mort »
Autres		Verbes : tous verbes autres que précédemment
Apprentissage		Verbes : « savoir », « connaissance », « apprendre », « acquérir », « apporter », « connaître », « éclaircir », « prise de conscience », « se rendre compte », « s'apercevoir », « découvrir », « clarifier », « comprendre », « réfléchir », « répondre »,
<i>Relation</i>		Sujet : « Je...lui », « Il...me », « nous », « on », « tu » « la relation...entre nous » Référence à : « je » et « il », « lui », « elle », « tu », « ça »
Eros (fusion/dépendance)		Sujet : « nous », « on » Verbes : tous

Philia (séparation/ autonomie)	Sujet : « je...lui », « il...me », « elle...me », « tu » Verbes : tous
Agapé (rel. paradoxale)	Juxtaposition des 2 références : [« nous » (ou on)] et[« je » ou « il » ou « elle »],
Symétrique	Sujet : « Je...lui », « il...me », « nous », « on » Référence à : « Identique », « même niveau », « même travail », « égalité », « autant de connaissances », « d'expérience », « pareil »
Dissymétrique	Sujet : « Je...lui », « il...me », « nous », « on » Verbes : « expliquer », « transmettre », « instruire », « présenter », « former », « questionner », « répondre » Référence à : Différence de niveau, de connaissances, d'expérience, « questions », « réponses »
Tiers inclus	Sujet : « ça » ou « c'est » ou « il » ou « elle », « la relation », Référence à : « entre nous » explicite ou soutendu

3.3 Recueil des données

3.3.1 Une précision : des surprises !

Les observations et les entretiens sont menés suivant notre dispositif initial au cours de l'année 2003-2004. Mais, pour le dire comme Bachelard (1987), la confrontation au réel nous a réservé quelques surprises, avec lesquelles il a fallu composer, réajuster notre dispositif, l'adapter aux nouvelles contraintes imprévues. Il nous faut rendre compte de ces « aménagements ». En effet, outre le retard occasionné par la recherche de terrain, les dyades observées ont présenté des spécificités qui nous ont conduit à abandonner le projet de mener avec chacun des acteurs de ces dyades les entretiens post-transmission (E3). Les raisons sont essentiellement :

- La transmission est prévue officiellement sur une durée trop importante pour que ces entretiens E3 puissent être réalisables dans le temps de la réalisation de la recherche.
- Le Professionnel Expérimenté prévoit un déménagement après son départ en retraite ou préretraite, le rendant indisponible pour l'entretien E3.

Nous décidons de mener les entretiens E3 auprès de cas possibles de dyades ayant vécu une transmission de savoir-faire, celle-ci étant terminée depuis au moins six mois. Nous tenterons de commenter ce « biais » introduit dans notre dispositif. Notre recueil de données présente dans un premier temps les données relatives aux dyades D1 à D10, entretiens E1 et E2 et séquences S1 à S10. Dans un deuxième temps, il conviendra de présenter les données des dyades D11 à D16, entretiens E3. Il s'agira ensuite de prendre le risque et d'expliquer comment nous pouvons intégrer ces données à l'analyse globale. Il est à noter aussi que parmi pour ces dyades, les Professionnels Expérimentés sont mutés, certains sont relativement accessibles, d'autres en revanche sont partis en

prétraite plus difficilement joignable. C'est pour cette raison que nous n'avons pu rencontrer que six dyades, ou plutôt devrions nous dire six « ex-dyades ». Par ailleurs, parmi les dyades engagées dans le dispositif, certaines d'entre elles interrompent la transmission à 5 séquences (D2, D4, D10) ou à 2 séquences (D9). Les raisons sont diverses pour expliquer l'arrêt des observations et particulièrement des séquences filmées. Pour les unes l'entreprise décide l'affectation du Professionnel Expérimenté à un autre service, un autre emploi (D9, D10), pour une autre c'est l'Expert et le Successeur qui décident la fin des observations (D2) considérant la transmission terminée et leur indisponibilité, pour la dernière enfin, c'est l'Expert qui décide la fin des observations (D4), les raisons sont là très floues et personnelles. Il est à noter en corollaire que les durées sur lesquelles s'étalent les observations sont aussi très différentes.

Nous ne reprenons pas le ici le détail des observations et de l'analyse des entretiens pour chaque dyade tel que nous l'avons fait ailleurs (Boutte, 2005). Nous nous contentons ici de reprendre les premières remarques qui consistent à relever le fait que chaque dyade présente une évolution de la relation et des écarts de scores des analyses de contenus qui lui sont propres. Ceci confirme bien que chaque système dyadique a sa propre dynamique organisationnelle, et cette dynamique se traduit aussi par des changements de représentations des acteurs. Ces différences d'évolution sont repérables tant entre les dyades à 5 séquences qu'entre les dyades à 10 séquences. Certaines dyades montrent une évolution plus ou moins marquée d'une « relation complémentaire rigide » vers une « relation complémentaire souple », d'un « apprentissage par réception-consommation » vers un « apprentissage par expression-production » (D1, D2, D4, D5, D6, D7, D8). D'autres restent dans une relation complémentaire rigide et un apprentissage par réception-consommation (D9, D10). Ces évolutions sont plus ou moins progressives, plus ou moins lissées. Cependant, aucune des dyades ne présente des évolutions que nous pourrions qualifier de linéaires. La plupart d'entre elles présentent des « ruptures », des séquences dont les configurations d'épisodes se démarquent de la tendance d'évolution. Nous notons que d'une dyade à l'autre les écarts enregistrés relatifs aux catégories sont plus ou moins importants, mais pour chaque dyade l'ampleur des écarts tend à se manifester chez les deux partenaires. Nous notons aussi que pour toutes les dyades, les sous-catégories de « Soi » et de « l'Autre » ne sont pas interprétables, ni par les scores, ni par les écarts. Nous ne pouvons interpréter les motivations à apprendre et à transmettre et leurs évolutions. Malgré les différences dont nous avons fait état, nous souhaitons mettre en évidence une **tendance générale** qui pourrait se dégager des analyses des séquences et des entretiens.

3.3.2 Analyse moyenne des données

Pour tenter de mettre en évidence une tendance générale d'évolution, nous calculons les moyennes des scores recueillis pour chaque variable de l'analyse des séquences et celles de l'analyse des entretiens. Mais nous avons vu que toutes les dyades ne présentent pas le même nombre de séquences. Sur les 10 dyades observées, 6 d'entre elles ont effectivement 10 séquences chacune comme initialement prévu, 3 d'entre elles ne présentent que 5 séquences chacune, enfin 1 dyade ne présente que 2 séquences. Du coup, le rapprochement que nous souhaitons faire pose question. Nous envisageons donc un calcul statistique pour justifier la possibilité de considérer les 5 séquences des dyades D2, D4 et D10 comme les 5 premières d'une série interrompue, à rapprocher des 5 premières des dyades D1, D3, D5, D6, D7, D8. Cette approche doit aussi nous permettre de rapprocher les deux séquences de la dyade D9 comme les deux premières d'une série de 10 interrompue⁷².

Pour la tendance d'évolution de la relation, nous calculons les moyennes pour chaque variable « Episodes Inducteurs », « Episodes Médiateurs », « Episodes Adaptateurs », en nombre et en temps cumulé, et la moyenne des « Conflits Sociocognitifs » en nombre pour chaque séquence. D'autre part, pour l'évolution des entretiens avant et après la transmission, nous calculons la moyenne des scores en pourcentages des catégories et sous-catégories. Ces scores sont présentés en pourcentages du nombre total d'unités de codage de l'entretien pour réduire la dispersion due à la variation de la durée d'un entretien à l'autre et donc du nombre total d'unités de codage.

3.3.3 Une tendance générale

Il s'agit désormais de présenter les tendances moyennes d'évolution de la relation et les tendances d'évolution des entretiens avant et après transmission.

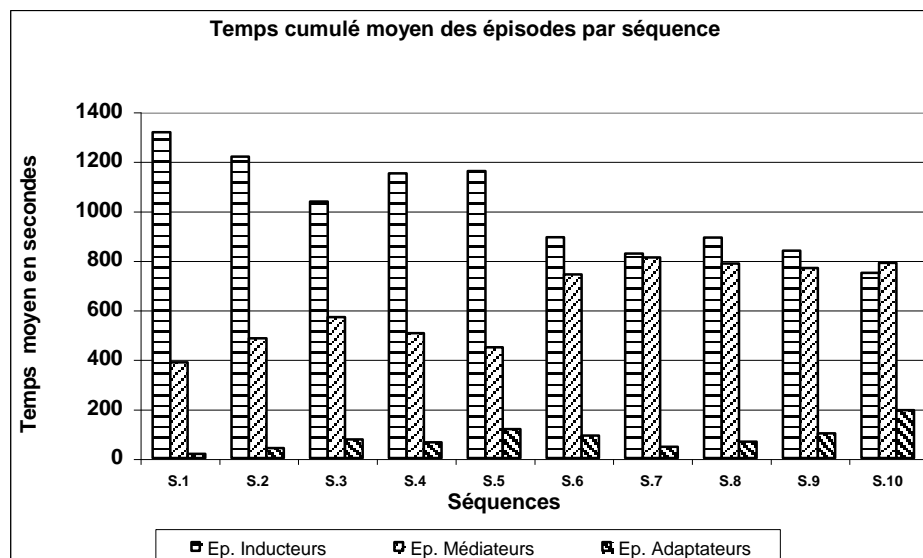
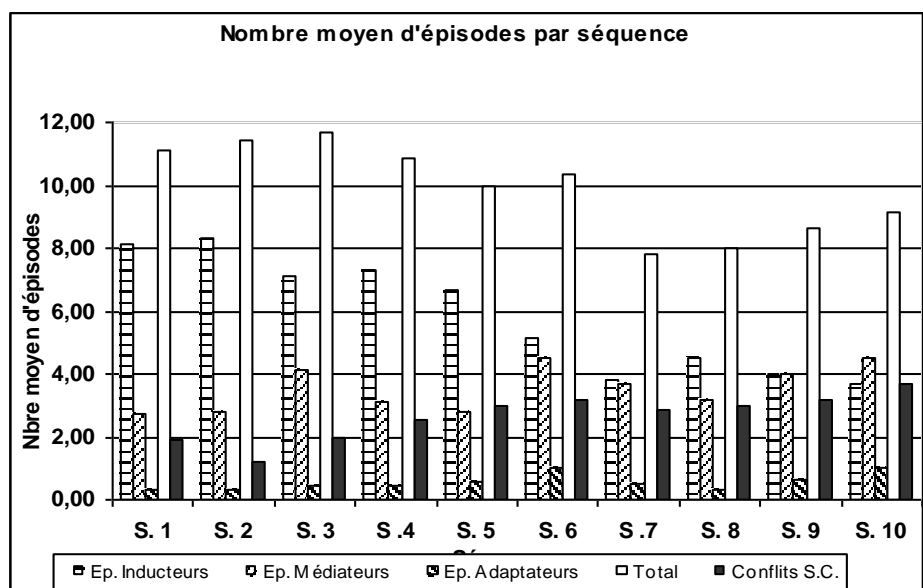
3.3.3.1 Evolution de la relation

Nous pouvons présenter ci-après la tendance moyenne de l'évolution des séquences, notre analyse statistique nous y autorise. Nous calculons, variable par variable et séquence par séquence, les moyennes et écarts-types, des 10 séquences, l'évolution de la relation, est présentée sur le tableau et graphique ci-après. Cette évolution moyenne montre une baisse sensible du nombre moyen d'épisodes Inducteurs et du temps cumulé, passant de 8,1 pour 1316 secondes

⁷² Ce calcul est fait à partir du test de Student, test de comparaison des moyennes. Il convient aussi de rapporter les critiques du jury sur cette approche. Pour synthétiser cette critique, nous reprenons modestement les termes de Roger Phan Tan Luu, éminent spécialiste des méthodes expérimentales et membre du jury : « Les statistiques, c'est comme les minijupes, ça cache l'essentiel et ça peut donner de mauvaises idées ».

(S1) à 4 pour 748 secondes (S10) ; une augmentation sensible du nombre moyen d'épisodes Médiateurs et du temps cumulé passant de 2,7 pour 390 secondes (S1) à 5 pour 788 secondes (S10) et une légère augmentation du nombre moyen des épisodes Adaptateurs passant de 0,3 pour 17 secondes (S1) à 1 pour 194 secondes (S10). Ces évolutions sont corrélées deux à deux, pour les épisodes Inducteurs et Médiateurs, en nombre ($r = -0,57$) et en temps cumulé ($r = -0,98$), pour les épisodes Inducteurs et Adaptateurs en nombre ($r = -0,6$) et en temps cumulé ($r = -0,59$), pour les épisodes Médiateurs et Adaptateurs en nombre ($r = 0,82$) et en temps cumulé ($r = 0,41$). Les conflits sociocognitifs augmentent, passant de 1,9 (S1) et 1,2 (S2) à 3,67 (S10). Cette augmentation est corrélée avec la diminution des épisodes Inducteurs ($r = -0,84$), avec l'augmentation des épisodes Médiateurs ($r = 0,57$) et Adaptateurs ($r = 0,74$). Le nombre total des épisodes diminue passant de 11,1 (S1) à 9,17 (S10), cette diminution est corrélée avec celle des épisodes Inducteurs ($r = 0,88$), et dans une très faible mesure avec l'augmentation des épisodes Médiateurs ($r = -0,22$) et Adaptateurs ($r = -0,22$). Le calcul des moyennes lisse les évolutions respectives de chaque type d'épisode en nombre et en temps cumulé, du nombre total d'épisodes et des conflits sociocognitifs de chaque dyade. Pour les variables « épisodes Adaptateurs » et les « conflits sociocognitifs », les faibles valeurs moyennes et les écarts-types rendent les tendances peu fiables. La tendance d'évolution de la relation est essentiellement due à l'évolution des épisodes Inducteurs et Médiateurs, en nombre et en temps cumulé. Cette évolution traduit le fait que plus le Successeur apprend, plus il est actif, réactif, plus les échanges sont riches, plus les épisodes sont longs. Les épisodes Médiateurs et Adaptateurs, parce que plus riches, plus interactifs consomment plus de temps que les épisodes Inducteurs, il y a moins d'épisodes au total. Cependant, nous l'avons dit cette évolution n'est pas linéaire, pas plus pour la tendance moyenne que pour chaque dyade.

Analyse de l'évolution de la relation Expert-Successeur (dyades D1 à D10)
Tendance générale d'évolution du nombre et du temps cumulé des épisodes par séquence



3.3.3.2 Commentaire et interprétation de l'analyse statistique

Outre la confirmation de la possibilité de regrouper toutes les dyades, l'analyse statistique nous conduit à un commentaire complémentaire : deux tendances distinctes semblent se dessiner, à partir de groupes de valeurs que nous avons comparées correspondant au début et à la fin de la transmission. La première tendance correspond à celle du 1^{er} groupe – les dyades à 5 séquences – et du 2^e groupe – les 5 premières séquences des dyades à 10 séquences – La deuxième tendance est celle du 3^e groupe, les 5 dernières séquences des dyades à 10 séquences. L'évolution de la relation présente deux configurations différentes, principalement distinctes par les épisodes Inducteurs et Médiateurs. Les tableaux ci-dessous présentent les valeurs moyennes des variables relatives aux deux périodes distinctes l'une de l'autre :

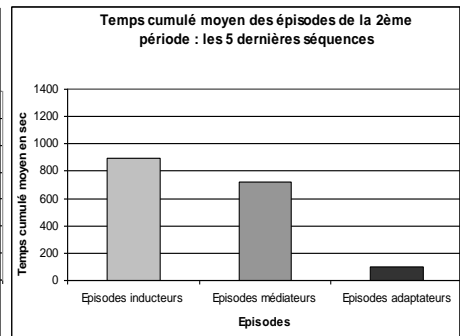
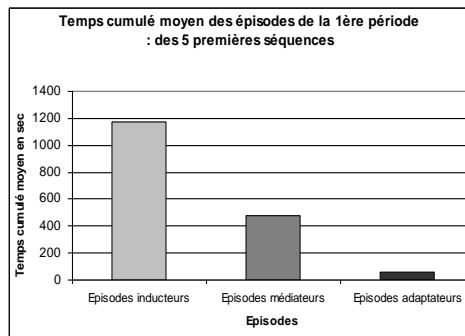
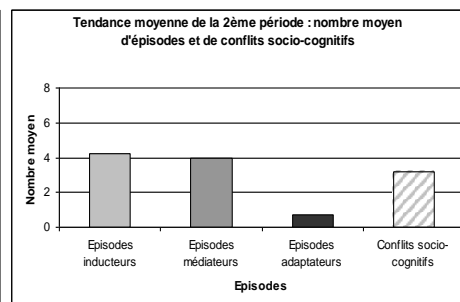
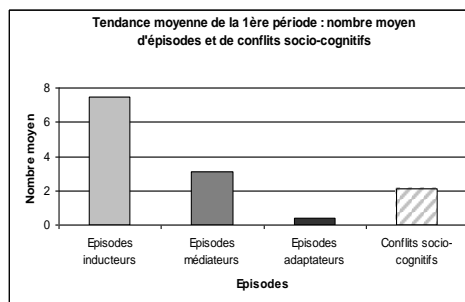
Tendance de la première moitié de la transmission (S1 à S5)

		Moyenne	Ecart-type
Episodes Inducteurs	Nombre	7,5	0,44
	Temps cumulé (sec)	1176	139
Episodes Médiateurs	Nombre	3,1	3,01
	Temps cumulé (sec)	428	147
Episodes Adaptateurs	Nombre	0,41	0,32
	Temps cumulé (sec)	62	54,3
Total		11,01	0,64
Conflits sociocognitifs		2,13	0,68

Tendance de la deuxième moitié de la transmission (S5 à S10)

		Moyenne	Ecart-type
Episodes Inducteurs	Nombre	4,23	1,36
	Temps cumulé (sec)	892	331
Episodes Médiateurs	Nombre	3,97	1,35
	Temps cumulé (sec)	723	235
Episodes Adaptateurs	Nombre	0,7	0,8
	Temps cumulé (sec)	99	139
Total		8,8	1,01
Conflits sociocognitifs		3,17	0,31

Analyse de l'évolution de la relation Expert-Successeur (dyades 1 à 10) : Deux périodes distinctes



3.3.3.3 Les entretiens (E1 et E2)

Pour tenter de compléter cette « tendance générale » le regroupement des scores issus des analyses d'entretiens peut être fait de la même manière. Les graphiques ci-joints montrent ainsi les scores moyens en pourcentages⁷³ et par catégorie, puis par sous-catégorie. Ces scores moyens montrent que sur les catégories « Soi », « Autre », « Tiers exclu », « Relation », les évolutions sont remarquables de part et d'autre. Chacun des deux protagonistes s'exprime moins par rapport à Soi, s'exprime plus par rapport à l'Autre, s'exprime moins par rapport au Tiers exclu (les autres, les normes et règles, l'environnement...) et s'exprime plus quant à la Relation.

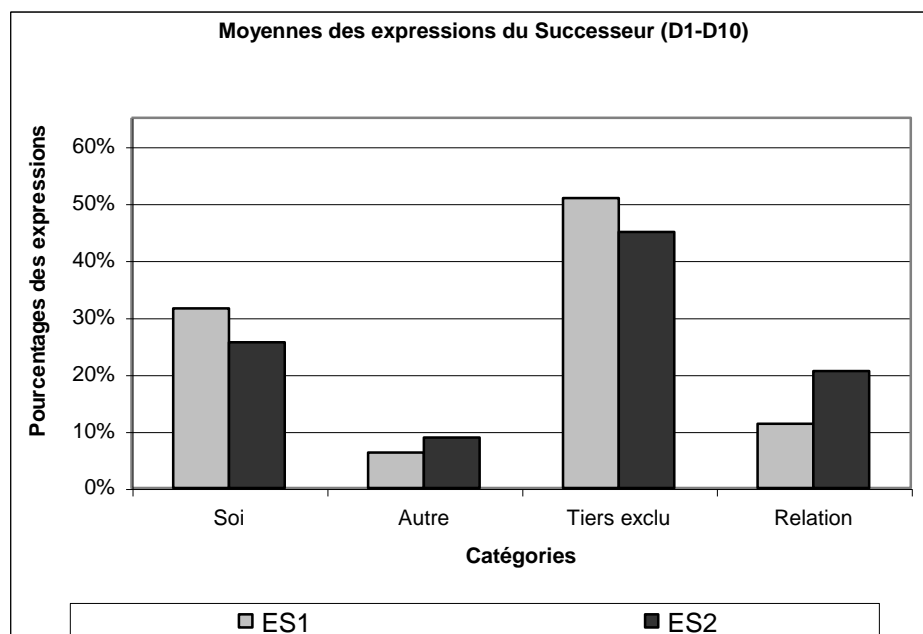
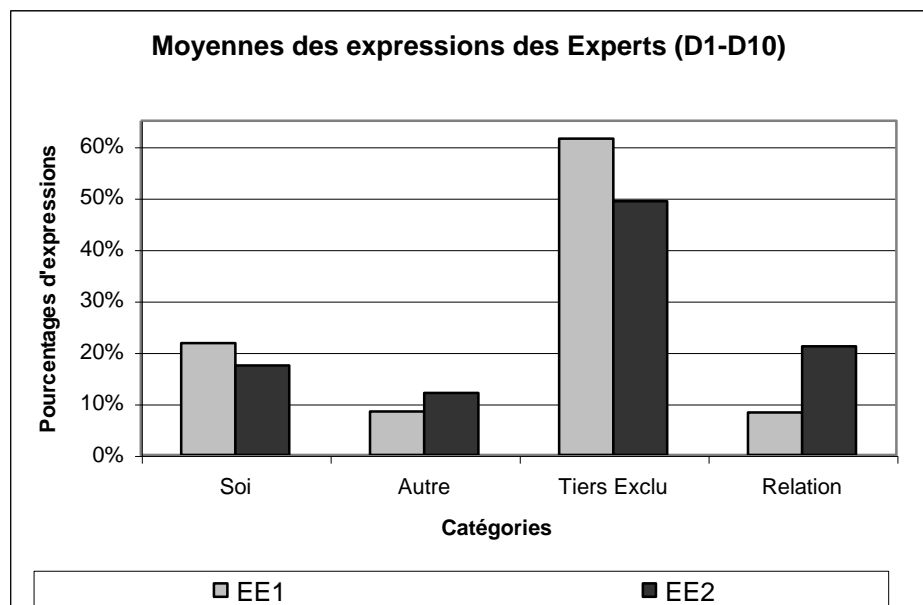
A l'issue de la transmission, l'Expert et le Successeur parlent moins de « Soi » et du « Tiers exclu », l'un et l'autre parlent plus de « l'Autre » et de la « Relation ».

Les sous-catégories de « Soi » et « l'Autre » sont difficilement interprétables, tout d'abord par le faible score relatif qu'elles présentent, et ensuite par la grande disparité de ces mêmes scores (écart-type élevé). En revanche, les sous-catégories de la catégorie « Relation » sont, nous semble-t-il plus expressives. En effet, l'évolution de la catégorie « Relation » est particulièrement due à l'évolution de part et d'autre des sous-catégories « Eros » et « Tiers inclus ».

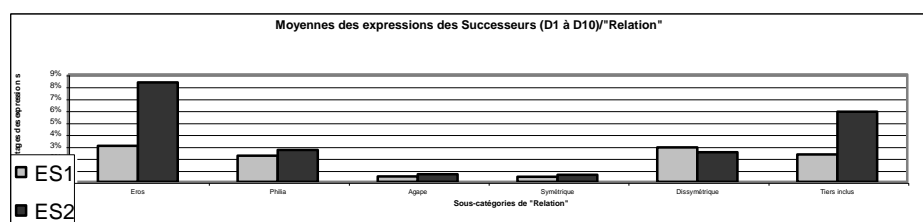
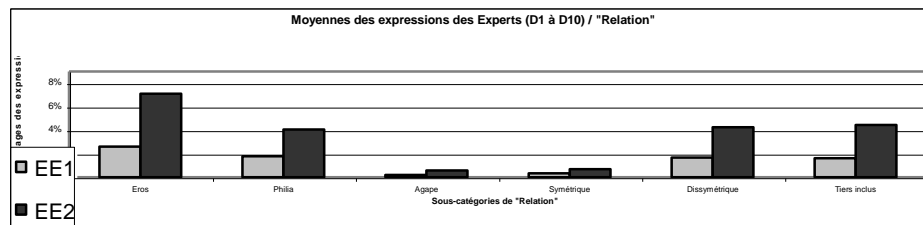
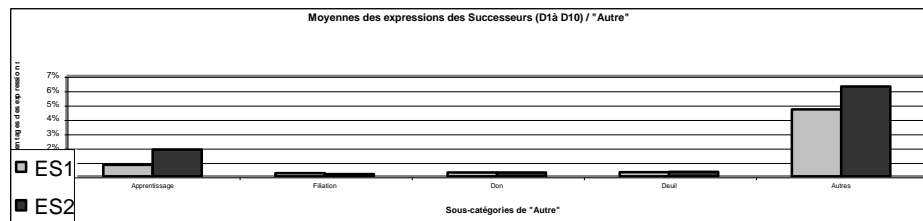
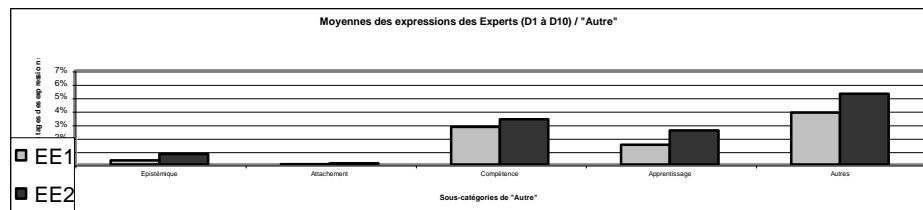
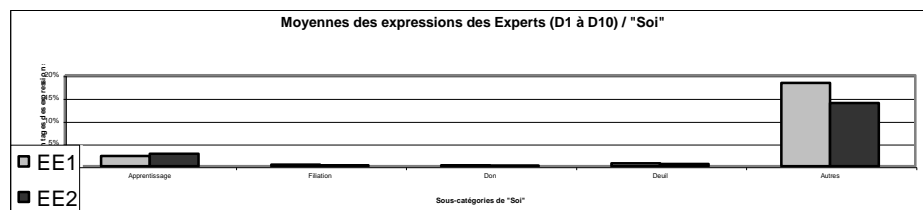
A l'issue de la transmission, la relation est évoquée de part et d'autre comme « Eros » (fusion/dépendance), et le « Tiers inclus » est plus important. Dans la relation il s'est construit quelque chose, un troisième terme, propre au système relationnel lui-même. L'Expert a pris conscience de la « Dissymétrie » de la relation, le Successeur prend conscience de son évolution vers la « Symétrie ». La relation s'est construite, elle passe bien par une phase fusionnelle (Eros) commentée par les deux acteurs à la fin de la transmission. Il s'est construit un monde commun, une référence commune, un tiers inclus propre au système relationnel dans cette relation.

⁷³ Pour chaque entretien, les scores relatifs à chaque catégorie et sous catégorie sont présentés en pourcentage du nombre total d'unités de codage de l'entretien, les calculs de moyenne et d'écart-type sont faits sur ces pourcentages. Ceci permet de réduire la dispersion due à la grande différence entre entretiens.

**Analyse des entretiens en début (E1) et en fin (E2) de transmission
Moyenne des expressions des Experts et Successeurs (dyades 1 à 10)
en pourcentages par catégorie**



**Analyse des entretiens en début (E1) et en fin (E2) de transmission
Moyenne des expressions des Experts et Successeurs (dyades 1 à 10)
en pourcentages par sous-catégorie**



3.3.3.4 Commentaires partiels

Nous avons constaté une évolution moyenne de la relation, une évolution vers plus d'épisodes Médiateurs et moins d'épisodes Inducteurs et dans une moindre mesure plus d'épisodes Adaptateurs et des Conflits sociocognitifs. Ces évolutions sont confirmées par les temps cumulés moyens par séquence. Pendant la première moitié de la transmission (les 5 premières séquences), la relation est auto-eco-organisée sur un mode majoritairement « Inducteur ». L'Expert très présent, occupe l'espace et le temps de parole, il explique, décrit, questionne, raconte et se raconte, dans une attitude magistrale. Peu de conflits sociocognitifs apparaissent. Le Successeur est passif, il subit la relation. La relation est centrée sur un mode « complémentaire rigide », l'apprentissage du type « réception consommation » (Altet, 1994). Les entretiens menés à l'issue de la première période (dyades à 5 séquences) montrent de faibles évolutions des scores relatifs aux catégories « Soi », « Autre », « Tiers exclu », « Relation ». La sous-catégorie relation « Eros » augmente peu, montrant ainsi que la relation n'est pas construite, la décentration ne s'est pas manifestée. Les acteurs sont encore sur un mode « Philia », la fusion que nous avons commentée comme nécessaire à l'apprentissage (Wallon, 1970 ; Winnykamen, 1990) n'est pas exprimée, les évolutions des perceptions ne sont pas importantes, pour l'un comme pour l'autre.

La seconde moitié de la transmission montre une relation qui évolue vers moins d'épisodes Inducteurs, plus d'épisodes Médiateurs, dans une moindre mesure plus d'épisodes Adaptateurs. Les conflits sociocognitifs ont tendance à augmenter. Le Successeur apprend, il devient actif dans la relation, il occupe plus de place et de temps de parole, les échanges sont plus réciproques. La relation évolue vers plus de richesse, plus de souplesse, l'apprentissage s'oriente vers un mode expression-production. Les entretiens menés à l'issue de cette période montrent des différences de score sur les quatre catégories, plus importantes que précédemment. Il semble que la relation ait généré des apprentissages de part et d'autre. Les deux protagonistes sont entrés en relation, la sous-catégorie « Eros » est d'ailleurs plus représentée. Le tiers inclus est plus important. Il se construit quelque chose dans la relation, un entre-deux, un monde commun aux deux partenaires (Lerbet-Séréni, 1994). Nous notons enfin que pour chacune de ces deux périodes les évolutions des scores obtenus après analyses des entretiens montrent des évolutions comparables pour l'Expert et le Successeur. Pour compléter ces quelques remarques, il nous semble utile de commenter certains facteurs qui semblent agir sur l'auto-eco-organisation de la relation de transmission et les évolutions des représentations des deux acteurs. Nous pouvons compléter ces commentaires par l'évocation de quelques facteurs qui nous semblent influents sur l'évolution de la relation que nous observons et

les apprentissages qu'elle induit. Ces commentaires feront appel à l'analyse de chaque dyade, et particulièrement des expressions relevées dans les entretiens :

– **Le nombre de séquences :**

Dans cette recherche (Boutte, 2005) nous avons commenté l'évolution de chaque dyade et celle des groupes : les dyades à 5 séquences et celles à 10 séquences. Il nous semble qu'au-delà du nombre de séquences, il faut considérer **le temps, la durée de la transmission** comme facteur agissant. La durée de la transmission semble agir sur l'organisation du système relationnel, ce qui nous permet de rejoindre Lerbet-Seréni (1994). Mais ce facteur agit de manière particulière à chaque système relationnel, d'autres facteurs sont agissants.

– **La fréquence de la relation :**

Pour compléter le facteur durée de la transmission, il nous faut faire appel aux entretiens de fin de transmission menés auprès des acteurs. En particulier, l'Expert et le Successeur de la dyade D10 nous confient (D10EE2 et D10ES2) que la transmission, la relation n'était active que lors des séquences filmées, le reste du temps l'un et l'autre étaient affectés à des « équipes différentes ». Dans le même temps, l'Expert de la dyade D2 nous confie que l'un et l'autre ont leurs bureaux contigus et qu'« au début c'était 10 fois par jour » (D2 EE2), qu'ils évoquaient des aspects particuliers. On voit bien là que la fréquence, la richesse des interactions est un des facteurs particulièrement agissants sur le système relationnel, sur sa complexité, sur sa dynamique organisationnelle.

– **La symétrie/dissymétrie de la relation**

Nous nous appuyons sur les différences remarquées entre les dyades D5, D6, D7 et D8 (10 séquences), pour lesquelles, la durée de la transmission, la fréquence, la richesse des échanges sont comparables, du même ordre. Or des différences d'évolutions sont perceptibles, tant au niveau de la relation que des scores obtenus par l'analyse des entretiens. Elles sont dues aux expériences respectives, à l'âge des Successeurs au début de la transmission, la dissymétrie de la relation au sens de Winnykamen. Ainsi, la comparaison des évolutions des relations et des représentations montre que la dissymétrie de la relation, en particulier au début de la transmission est un facteur agissant sur l'auto-eco-organisation du système relationnel. Plus la relation est dissymétrique, la différence d'expérience est prononcée, plus le système a besoin de temps pour évoluer vers plus de réciprocité d'échanges, vers plus d'évolution des importances relatives pour l'un et l'autre, pour générer des apprentissages.

– **L'explicitation**

La tendance générale, montre une première moitié de la transmission (jusqu'à la séquence S5) majoritairement magistrale, l'Expert occupe l'espace, la parole, le Successeur reçoit, absorbe passivement les explications, exposés, narrations de l'Expert. Puis, le Successeur ayant acquis suffisamment de connaissances, est en mesure de questionner l'Expert, d'agir, de prendre la parole et occuper peu à

peu l'espace, se confronter à l'Expert. Alors l'Expert bousculé, interpellé remis en cause dans ces « certitudes », reformule, réorganise ses connaissances, cherche des arguments oubliés, apprend de nouvelles connaissances notamment dans la relation avec le Successeur plus actif, plus expressif, plus productif. C'est nous semble-t-il le temps de l'explicitation que décrit Vermerch. S'il en est ainsi, c'est dans la deuxième partie de la transmission que le Successeur est actif, qu'il peut apprendre. C'est dans cette deuxième partie de transmission que la fusion est réelle, la relation est engagée, les deux acteurs agissent et interagissent. C'est dans cette deuxième partie de la transmission que les deux acteurs sont changés par la relation.

– **D'autres facteurs possibles**

Nous avons tenté de formuler des facteurs agissants de manière différente sur le système relationnel, comme autant de pistes d'explications possibles aux différences repérées. Nous ne prétendons pas à l'exhaustivité. Bien d'autres facteurs peuvent être actifs, par exemple, des facteurs personnels à l'un et l'autre des acteurs. Des aspects cognitifs de chaque individu ne sont pas analysés. Les psychologues pourraient ici nous proposer des grilles de lecture mettant en évidence des aptitudes, des styles différents individuels quant à l'apprentissage pour l'un, à la transmission pour l'autre. D'autres facteurs, culturels ne sont pas évoqués ici, nous avons délibérément souhaité mener nos observations dans plusieurs entreprises différentes. En quoi les aspects culturels certes différents, mais qui ont sans doute des points communs favorisent-ils ou contraignent-ils la transmission de savoir-faire ? Mais nous ne pouvons pas exclure la possibilité que d'autres variables individuelles et culturelles soient agissantes.

3.3.3.5 Les entretiens post-transmission (E3)

3.3.3.5.1 Préalables

Nous avons prévu initialement dans notre dispositif de mener des entretiens appelés « E3 », identiques aux précédents avec les Experts et les Successeurs six mois au moins après la fin de la transmission et analyser les expressions respectives de chacun d'eux. Nous avons déjà dit aussi qu'à la rencontre des terrains d'observation ce point posait un problème pratique qui nous a conduit à mener les entretiens post-transmission auprès d'Experts et des Successeurs d'une autre entreprise, ayant vécu et terminé depuis plus de six mois leur transmission. Nous sommes conscient que nous introduisons un biais qui mérite un commentaire. En effet, il s'agit d'autres personnes, d'une autre entreprise, d'une autre culture. Cette extension de notre méthode et la comparaison que nous ferons plus loin, supposent que les tendances repérées plus haut se

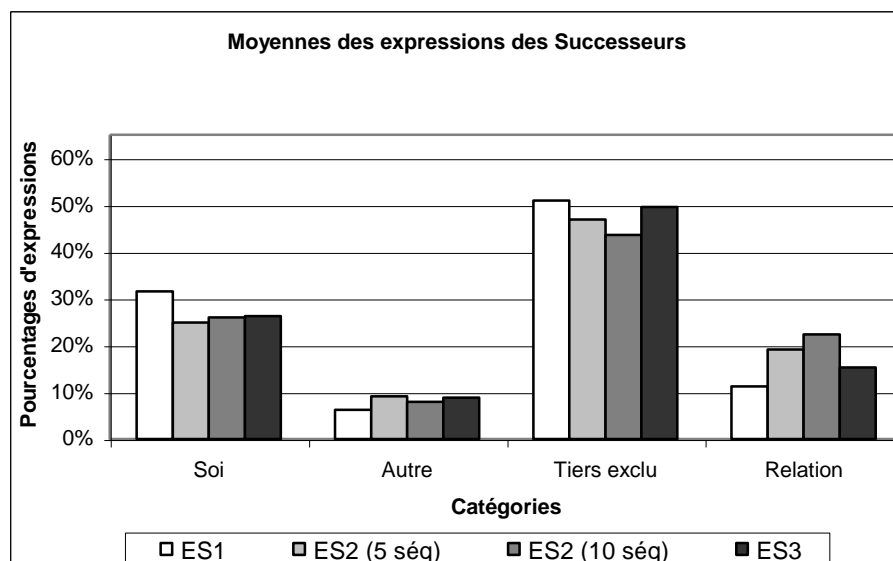
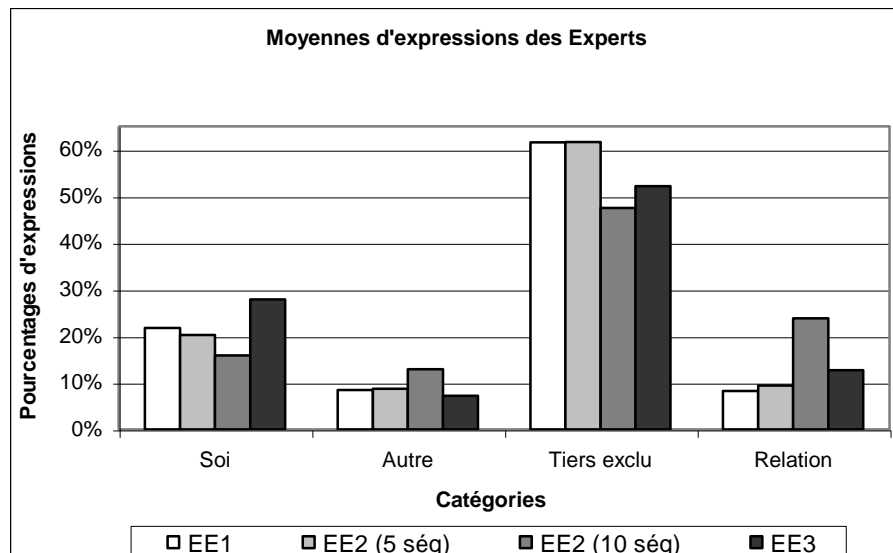
confirment avec les nouvelles dyades analysées. Or nous l'avons vu d'autres facteurs et notamment culturels peuvent agir sur le système relationnel.

Conscient de cette difficulté, nous engageons cette nouvelle analyse complémentaire en formulant l'hypothèse que la tendance générale formulée plus haut est confirmée ici. Sous cette hypothèse, nous pourrions comparer les scores que ces dyades fourniront aux scores des dyades précédentes.

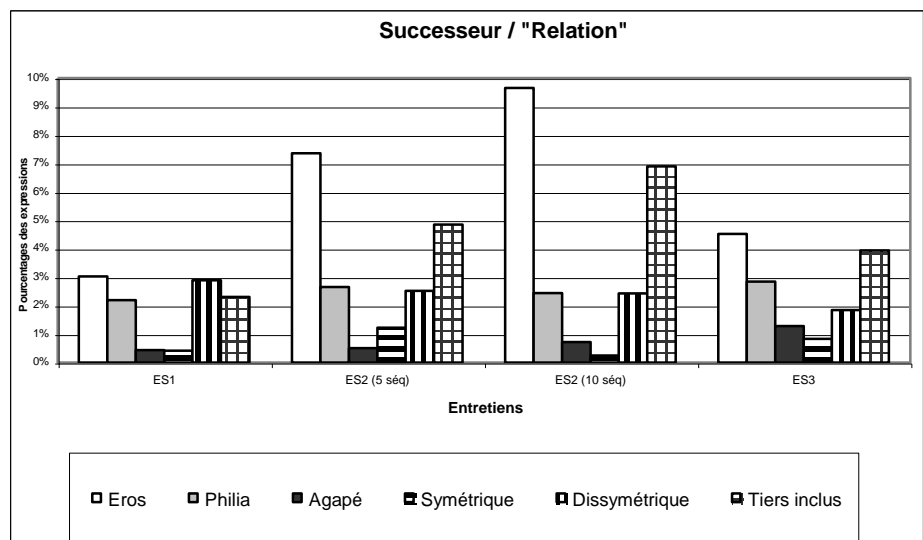
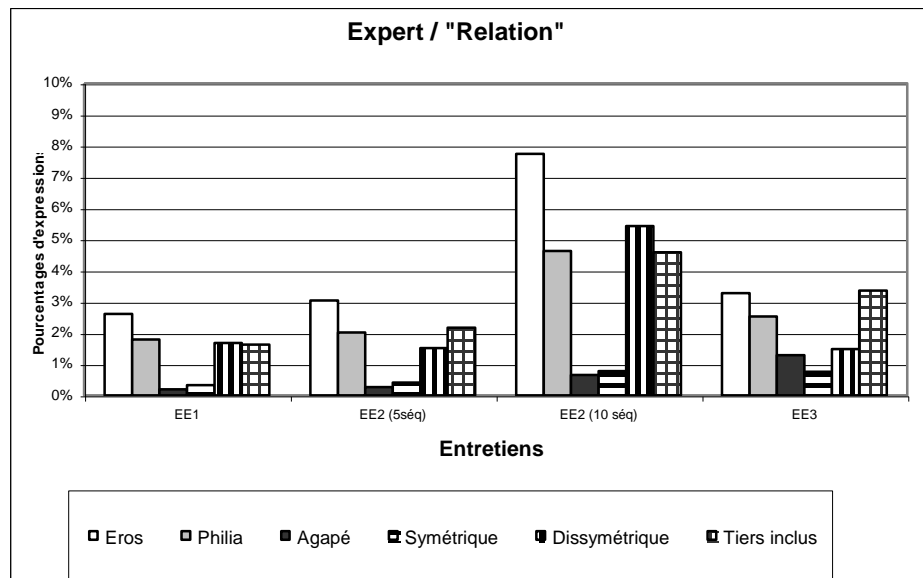
3.3.3.5.2 Analyse des entretiens E3 pour les dyades D11 à D16

Pour chaque dyade de D11 à D16, les entretiens sont appelés EE3 et ES3, respectivement pour l'Expert et le Successeur. Comme précédemment, les scores sont présentés en pourcentages. Nous présentons ci-après ces scores, en tendance moyenne et les comparons aux scores précédents. La comparaison avec les analyses d'entretiens réalisées pour les dyades D1 à D10 mettra en regard les scores obtenus en pourcentages pour les catégories « Soi », « Autre », « Tiers exclu » et « Relation ». Nous retrouvons ici la même difficulté d'exploiter les scores des sous-catégories de « Soir » et « l'Autre », trop faibles pour que des interprétations soient pertinentes. Nous comparerons aussi les scores obtenus pour les sous-catégories de « Relation ». Les graphiques ci-après représentent les scores en pourcentages, par catégorie et sous-catégories pour les entretiens E1 (moyenne des scores de toutes les dyades D1 à D10), pour les entretiens E2 (dyades à 5 séquences), pour les entretiens E2 (dyades à 10 séquences), pour les entretiens E3 (moyenne pour les dyades D11 à D16).

Analyse des entretiens des Experts et Successeurs (dyades 1 à 16)
Comparaison des moyennes d'expressions en pourcentages par catégorie
E1 (début de la transmission) / E2 (fin de la transmission à 5 séq) / E2 (fin de la
transmission à 10 séq) / E3 (post transmission)



Analyse des entretiens des Experts et Successeurs (dyades 1 à 16)
Moyennes d'expressions en pourcentages/sous-catégorie « Relation »
E1 (début de la transmission) / E2 (fin de la transmission à 5 séq) / E2 (fin de la transmission à 10 séq) / E3 (post transmission)



3.3.3.6 Comparaison et commentaires

Dans un premier temps, nous comparons les résultats moyens en pourcentages des dyades D11 à D16 (post-transmission) à ceux obtenus pour la tendance moyenne des pourcentages des dyades D1 à D10. Cette comparaison se réalise en mettant en regard les résultats des catégories « Soi », « Autre », Tiers exclu » et « Relation ». La comparaison des moyennes des pourcentages fait apparaître de nouveaux changements. D'une manière générale, les mouvements repérés entre le début et la fin de la transmission semblent s'inverser. Une première interprétation consisterait à dire qu'après la transmission, chacun des protagonistes repositionne les importances relatives de « Soi », de « l'Autre », du « Tiers exclu » et de la « Relation ». Le système relationnel qui s'est construit et organisé pendant la durée de la transmission est désormais dissous. Le « Tiers exclu » reprend son importance, la relation est séparée, chacun se recentre sur soi. Nous notons cependant que les ré-équilibrages des catégories « Soi » et « Autre » sont plus importants chez l'Expert que chez le Successeur. Nous notons aussi que la catégorie « Relation », tant pour l'Expert que pour le « Successeur » baisse en regard de l'entretien de fin de transmission mais reste supérieure à l'entretien de début de transmission.

3.3.3.7 Distinction des tendances à 5 et à 10 séquences

Nous comparons donc les résultats des deux tendances moyennes, en distinguant les scores relatifs aux entretiens de fin de transmission (EE2 – ES2), pour les dyades à 5 séquences et celles à 10 séquences, les scores de début de transmission pouvant être regroupés puisque les conditions de réalisation à ce moment de la transmission sont identiques. Nous commentons ici le tableau récapitulatif regroupant les moyennes des scores en pourcentages pour les entretiens de début de transmission (EE1, ES1) des dyades D1 à D10 ; de fin de transmission (EE2, ES2) pour les dyades à 5 séquences (D2, D4, D10), de fin de transmission (EE2, ES2) pour les dyades à 10 séquences (D1, D3, D5, D6, D7, D8), et enfin les scores post-transmission (EE3, ES3) pour les dyades D11 à D16.

Une deuxième interprétation peut alors être tentée ici. Il semble que, pour les Experts les catégories « Soi » et « Tiers exclu » baissent progressivement du début de la transmission à la fin de la transmission, cette baisse est accentuée pour les dyades à 10 séquences, puis augmente après la transmission. Les catégories « Autre » et « Relation » augmentent de EE1 à EE2 (5 séquences), l'augmentation est accentuée pour EE2 (10 séquences), puis se rétablissent à EE3. Après la transmission, l'Expert se « recentre » sur lui-même, exprime à

nouveau l'importance du « Tiers exclu », et parle moins de l'« Autre », du Successeur et de la « Relation ». Le Successeur quant à lui présente le mouvement comparable à celui identifié pour l'Expert (EE1 à EE3). Cependant, comme nous l'avons dit, pour les dyades à 5 séquences la décentration est plus marquée que chez l'Expert, l'augmentation de l'importance de la Relation est plus régulière de ES1 à ES2 (5 séquences) puis ES2 (10 séquences). Comme pour l'Expert ces catégories se rétablissent pour ES3. Pour l'Expert le recentrage sur « Soi », se traduit par une sur-représentation de « Soi » à EE3 en regard de EE2 et même de EE1, le Tiers exclu est réévalué sans retrouver la valeur de EE1. Pour le Successeur le « recentrage » se traduit par une remontée de « Soi » et du « Tiers exclu ». Pour les deux, la relation baisse de EE2 à EE3 et de ES2 à ES3, sans pour autant retrouver les valeurs de EE1 et ES1. Les deux protagonistes se recentrent sur eux-mêmes, l'Expert plus que le Successeur, mais conservent l'un et l'autre quelque chose de la relation, qui par ailleurs n'est plus aussi active.

Pour compléter cette interprétation, nous observerons que les sous-catégories « apprentissage » dans les catégories « Soi » montrent une différence. Pour cette sous-catégorie, l'Expert exprime un score qui croit, après la transmission, comme si la transmission avait permis un apprentissage qui se prolongeait. Il semble donc que l'apprentissage par imitation modélisation interactive⁷⁴, convoqué pour le Successeur est aussi pertinent pour l'Expert. Plus exactement, il s'agirait d'un apprentissage rémanent, « vicariant » comme si la transmission poursuivait ses effets au-delà de la séparation, de sa fin.

Pour le Successeur, cette sous-catégorie baisse légèrement après la transmission. Est-ce à dire que l'apprentissage par modélisation n'est pas pertinent ici ? Nous pensons plutôt qu'il s'agit chez le Successeur de l'intégration de son savoir et ce faisant, il devient « naturalisé », rappelant ainsi ce que nous avons dit de l'Expert au sens de Dreyfus. Le Successeur a vécu son expérience, l'a intégrée, maîtrise son activité, construit son savoir-faire et peu à peu se rapproche de ce que Dreyfus décrit. Il est de moins en moins conscient de ce qu'il a construit, et de la « dissymétrie » de la relation au sens de Winnykamen.

Les sous-catégories de la catégorie « Relation », montrent des évolutions importantes de part et d'autre. La principale évolution concerne la relation « Eros », fusion/dépendance. Nous l'avons déjà dit, elle augmente de part et d'autre entre le début et la fin de la transmission, avec une augmentation plus importante pour l'Expert aux entretiens EE2 (10 séquences) et régulière pour le Successeur, comme si l'Expert avait une « inertie » à entrer dans la relation. Cette sous-

⁷⁴ Winnykamen (1990).

catégorie baisse de part et d'autre aux entretiens EE3 et ES3, mais demeure au-dessus de la valeur initiale. La sous-catégorie « dissymétrique » qui évolue fortement pour l'Expert en fin de transmission (10 séquences) baisse à EE3 et ES3. Cette évolution tend à nous confirmer que les deux protagonistes ont intégré la séparation, la relation n'est plus fusionnelle. Les deux protagonistes expriment un « tiers inclus », un monde commun dont le score a certes baissé mais demeure au-dessus de la valeur initiale. Il s'est construit quelque chose, une référence commune, tiers propre au système⁷⁵, qui demeure présent pour les deux protagonistes alors que la transmission n'a plus cours et ce, depuis plus de six mois.

3.3.3.8 Remarque critique de la méthode

Il nous semble nécessaire de formuler ici une remarque critique à propos de notre méthode d'analyse de contenu. Nous souhaitons recueillir dans les sous-catégories relatives à « Soi » et à « l'Autre » les motivations à transmettre et à apprendre, les expressions relatives à la « filiation », au « don », au « deuil » pour l'un, relatives à « l'attachement », à la « compétence », au motif « épistémique » pour l'autre. De fait les unités de codage, les phrases qui étaient à attribuer à ces sous-catégories devaient avoir pour sujet « Je » dans un cas, « Il » (ou elle) dans l'autre. Nous constatons que pour exprimer les motivations que nous pourrions attribuer au « don » ou à l'« attachement » notamment, le locuteur fait intervenir dans la phrase « l'Autre » soit comme sujet soit comme complément, par exemple « il me donne » ou « je lui ai donné » ou encore « je l'ai beaucoup apprécié ». Notre méthode d'analyse de contenu nous conduit à attribuer l'unité de codage à une des sous-catégories de la « Relation ». Il semble aussi que pour exprimer des aspects motivationnels, le locuteur s'exprime souvent à la troisième personne. Il apparaît à la lecture des entretiens que les acteurs utilisent des chemins de traverses, des détours pour commenter des aspects qui leur sont intimes. Le sujet est alors la 3^{ème} personne, soit une généralisation (on parle au « on ») soit une projection (on attribue aux autres) pour énoncer des phrases que nous pourrions attribuer à une des motivations comme « filiation » ou « deuil », par exemple « c'est comme pour l'éducation des enfants », « l'installation c'est mon bébé ». Nous incluons aussi les expressions attribuant à d'autres des aspects qui relèveraient de la sous-catégorie « deuil » par exemple « les gens qui sont partis à la retraite complètement déprimés » ou encore « y en a un qui est mort ». Pour exprimer ses motivations, le locuteur utilise des métaphores, des « relais », comme des protections qui lui évitent de parler de lui, au « Je » ou au « il » (l'Autre) sur des aspects impliquants, intimes. Ceci explique le fait que les expressions relatives

⁷⁵ Lerbet-Séréni (1994).

aux motivations respectives soient si peu représentées. La méthode que nous avons utilisée nous permet de rendre compte des importances relatives pour chaque acteur des catégories et de leurs évolutions, donc des apprentissages. Mais elle ne permet pas de rendre compte directement des évolutions des motivations, ni des positions symboliques. Dès lors, pour rendre compte des motivations à transmettre pour l'un et à apprendre pour l'autre, deux possibilités peuvent être envisagées. Une autre méthode d'analyse de contenu, permettrait de mettre en évidence les « projections filiales » et le « don » ; les « motifs épistémiques » et « l'attachement », qui donneraient à penser les positions symboliques réciproques et leurs évolutions respectives. Il serait à envisager une analyse thématique des entretiens, excluant la référence au « je », au « tu », au « il », mais privilégiant **le sens des expressions**. Cette approche appellerait une **interprétation** plus évidente du chercheur. Une autre possibilité pourrait consister à tenter une interprétation des « scores » recueillis et leurs évolutions entre le début et la fin de la transmission, déjà repérées par l'analyse de contenu. C'est plutôt dans cette voie que nous poursuivons notre analyse.

3.3.3.9 Interprétation des analyses de contenu : les positions symboliques

Lieury et Fenouillet (1997) confirment nos remarques précédentes et la voie à explorer :

« La motivation ne se mesure pas directement, [...] il faut la mesurer indirectement par l'évolution de la performance, ce qui se révèle bien dans l'apprentissage » (Lieury et Fenouillet, 1997, p. 107)

Rappelons qu'en tendance, l'évolution moyenne montre que chacun des acteurs parle moins de « Soi » et du « Tiers Exclu », et plus de « l'Autre » et de « la Relation ». Nous considérons ces expressions comme autant d'attributions des motivations à transmettre pour l'un, à apprendre pour l'autre. Deux sous-catégories de la « Relation » sont tout d'abord à commenter. En tendance, l'Expert exprime la relation plus « Dissymétrique », le Successeur moins « Dissymétrique » à la fin de la transmission, l'un et l'autre expriment plus l'apprentissage de « l'Autre ». Pour chacun, la relation est présentée comme plus fusionnelle, « Eros », si bien que parlant de l'Autre, chacun parle aussi de Soi. « Tout rapport à soi est aussi rapport à l'autre, et tout rapport à l'autre est aussi rapport à soi »⁷⁶. La relation fusionnelle de fin de transmission renforce cet aspect. Pour l'Expert, la relation est plus dissymétrique, il manifeste plus sa compétence, il manifeste plus aussi l'apprentissage du Successeur. Celui-ci exprime plus sa compétence – la relation est moins dissymétrique – et exprime plus l'apprentissage de l'Expert. Ainsi, chacun des deux acteurs, dans ses expressions relatives à « Soi », à « l'Autre » et à la relation « dissymétrique »,

⁷⁶ Charlot, 1997, p. 52.

exprime plus à la fin de la transmission une « compétence perçue », qui est à rapprocher de l'estime de soi (Lieury et Fenouillet, 1997, p. 59). Par ailleurs, les expressions relatives à la catégorie « Tiers exclu » diminuent (-12,2 % pour l'Expert, -6 % pour le Successeur). Parallèlement, les expressions relatives à « Soi » diminuent (-4,4 % et -5,9 %), et à « l'Autre » augmentent (+3,6 % et +2,6 %). Nous avons dit qu'à la fin de la transmission, la relation est plus exprimée comme « Eros », fusionnelle (de 2,6 % à 7,1 % pour l'Expert, de 3 % à 8,3 % pour le Successeur). Quand chacun parle de l'Autre, il parle aussi de Soi. Ainsi, la tendance montre une baisse relative des attributions au « Tiers exclu », des motivations extrinsèques. Chacun exprime moins d'attributions aux motivations extrinsèques. Nous interprétons cette tendance comme une évolution vers plus « d'autodétermination » (Lieury et Fenouillet, 1997, p. 59), une diminution de la perception de « contrainte extérieure », une augmentation du « libre arbitre ». La motivation intrinsèque résulte des deux composantes, sentiment d'autodétermination (non contrainte) et un haut degré de compétence perçue, « les bons résultats augmentent le sentiment de compétence perçue » (p. 60).

Ainsi, à partir des propositions de Lieury et Fenouillet (1997, p.60), nous pouvons interpréter les évolutions des scores comme une augmentation des attributions aux motivations intrinsèques, que nous avons abordées pour l'un et l'autre, sous l'angle psychanalytique : la filiation comme désir de se projeter, de se prolonger chez l'Autre pour l'Expert, le désir d'apprendre chez le Successeur. Nous avons considéré les positions symboliques respectives de « Père » et de « Fils ». Pour les deux partenaires, ces positions symboliques, motivations intrinsèques, sont plus importantes à l'issue de la transmission. A la fin de la transmission, le Successeur est le Fils symbolique, celui en qui l'Expert se projette, et donne son savoir en héritage pour s'éterniser ; l'Expert est le Père symbolique, celui en qui le Successeur voit l'incarnation de l'Interdit, le désir et l'accès au savoir, le modèle. La relation évolue vers la fusion mais aussi une relation filiale, dans laquelle l'un et l'autre se reconnaissent mutuellement comme Père et Fils symboliques.

Les différences d'évolution des scores entre les dyades à 10 séquences et celles à 5 séquences peuvent aussi être interprétées. En effet, nous avons relevé qu'en tendance, la relation présente une première configuration, les 5 premières séquences, pour laquelle les écarts de scores sont moindres. Puis la deuxième configuration, les 5 dernières séquences, pour laquelle les écarts de scores augmentent. Suivant l'interprétation que nous avons faite, il semble que les positions symboliques, de Père et de Fils, se manifestent plus dans la deuxième configuration. Les positions de Père et de Fils symboliques sont plus présentes lorsque le système relationnel a eu le temps de s'auto-éco-organiser, lorsque les

partenaires sont entrés dans une relation fusionnelle. Nous pouvons aussi interpréter les cas extrêmes autour des tendances moyennes. Pour les dyades à 5 séquences nous avons distingué la dyade D2, évoluant très vite vers la réciprocité des échanges, et D10 restant sur un mode « Inducteur ». Les écarts de répartition des attributions en pourcentages sont pour les deux dyades plus faibles que la tendance générale et nous ne pouvons pas relever de différence interprétable entre l'une et l'autre. En revanche, les dyades à 10 séquences ont montré des écarts très différents. Nous avons relevé que les dyades D1 et D8 confirment la tendance moyenne d'évolution, à l'autre extrémité la dyade D6 reste très éloignée des écarts moyens. Les évolutions des catégories et des sous-catégories montrent l'évolution des attributions aux motifs intrinsèques, et donc des positions filiales.

Il semble donc que plus le système relationnel s'auto-eco-organise vers des échanges réciproques, plus les écarts des répartitions des catégories en pourcentages sont importants, révélant ainsi des apprentissages de part et d'autre, plus les positions symboliques filiales sont manifestes. Nous retrouvons bien les propos de Lieury et Fenouillet (1997, p. 60).

Que deviennent ces positions symboliques après la séparation ? Comme précédemment nous nous référons à Lieury et Fenouillet (1997) et tentons d'interpréter les expressions comme des attributions des interlocuteurs pour les entretiens E3. La principale évolution interprétable nous semble-t-il est celle du « Tiers exclu ». Il semble que les expressions des partenaires repositionnent l'influence de l'environnement, de l'entreprise quasiment à la valeur de début de transmission. Le phénomène est cependant plus visible chez le Successeur que chez l'Expert. Ceci tendrait à montrer une baisse de l'« autodétermination » de chacun. Parallèlement, les évolutions des tendances montrent que la relation n'est plus aussi importante (baisse de « Relation »), elle n'est plus fusionnelle (baisse de « Eros »), chacun des deux partenaires se recentre sur soi (augmentation de « Soi »). Cependant, le phénomène est plus marqué chez l'Expert que chez le Successeur. Les expressions relatives à l'apprentissage se maintiennent, celles relatives à la relation symétrique et dissymétrique baissent. Nous ne pouvons pas nous prononcer sur la « compétence perçue » chez l'un et l'autre.

Il semble que pour l'un et l'autre, l'autodétermination est en repli en regard des entretiens de fin de transmission, manifestant ainsi une baisse des motivations intrinsèques, et donc des positions filiales, au profit des motifs extrinsèques. La relation est séparée, il n'y a pas plus de projection filiale pour l'Expert, il n'y a plus d'identification chez le Successeur. Pour l'un et l'autre, les figures symboliques de Père et Fils ne sont plus aussi vives. Il est à noter cependant,

que les évolutions des catégories ne ramènent pas les scores aux valeurs initiales. Eros par exemple demeure au-dessus de la valeur de celle de début de transmission, notamment chez le Successeur. Le Tiers exclu est inférieur à la valeur initiale, notamment chez l'Expert. Ainsi, les positions symboliques de Père et de Fils, associées aux motivations intrinsèques des acteurs prennent plus d'importance au cours de la relation et sont plus actives au fur et à mesure que le système relationnel s'auto-eco-organise, avec la construction de la relation fusionnelle et l'apprentissage de part et d'autre. Puis, après la séparation des partenaires, ces positions symboliques perdent de leur importance, chacun se recentre sur soi, les motifs extrinsèques sont plus manifestes, chacun reprend sa place dans le système social. Cependant, cette évolution ne fait pas disparaître totalement la motivation intrinsèque, il reste après la séparation une rémanence, une trace, chez l'un et chez l'autre de cette relation filiale.

3.4 Une synthèse

Notre travail cherchait à mettre à l'épreuve du terrain l'hypothèse de la réciprocité de la relation de transmission entre un Expert et un Successeur. Pour ce faire, nous avons observé et analysé l'évolution de la relation entre des Professionnels expérimentés et des Successeurs, nous avons aussi mené des entretiens, enregistrés, retranscrits et analysés au début, à la fin de la transmission, puis six mois au moins après la séparation.

Nos observations ont montré que les évolutions ne sont pas identiques d'une dyade à l'autre. Chaque dyade, chaque système relationnel présente une dynamique auto-eco-organisationnelle qui lui est propre. Nous avons relevé le fait que de nos nombreux facteurs étaient agissants sur cette dynamique. Ils expliquent pour partie au moins les différences d'évolution de la relation et de chacun des acteurs. La tendance moyenne des évolutions de la relation montre deux périodes distinctes, la première majoritairement centrée sur une relation magistrale, dissymétrique, occasionnant de faibles apprentissages ; la deuxième plus riche en échanges, plus réciproque, occasionnant des apprentissages plus importants. Cette évolution de la relation n'est pas linéaire, elle procède par « rupture », pour le dire comme Postic (1988a). Les deux protagonistes sont changés par cette expérience, d'autant plus qu'elle s'inscrit dans la durée. Alors il y a bien apprentissage de part et d'autre. Ces apprentissages, repérables par les expressions des protagonistes sont aussi interprétables comme des attributions, révélant l'évolution des motivations respectives de l'un à transmettre, de l'autre à apprendre. Ces évolutions montrent alors l'évolution des motifs intrinsèques, et notamment des positions symboliques filiales. Après que la séparation autonomisante ait eu lieu, « séparation castratrice », par laquelle le Successeur accède à l'autonomie et le Professionnel expérimenté renonce à

l'éternité, à la toute-puissance (Anzieu et Kaës, 1973, p. 101). On constate des évolutions des représentations de part et d'autre. Chacun se recentre sur soi. L'interprétation de ces attributions met en évidence le repli, de part et d'autre des motifs intrinsèques, des positions filiales.

La relation est réciproque et nous rejoignons Labelle lorsqu'il commente la réciprocité avec l'idée de « bilatéralité » et de « mouvement lié à des opérations inverses, éventuellement d'égale valeur » (Labelle, 1996, p. 141). Avec Labelle nous considérons que la réciprocité de la relation Professionnel Expérimenté-Successeur pourrait être commentée avec des termes tels que permutation, inverse, alternatif, vice versa, inhérents à l'idée de mouvement aller-retour. Cette réciprocité résulte d'une dynamique propre au système relationnel. La dynamique du système se construit dans le temps, non seulement la durée mais aussi la richesse des échanges, c'est dans cette dynamique auto-eco-organisationnelle que se font les apprentissages de part et d'autre, et que se manifestent les motivations intrinsèques, les positions symboliques filiales. La dynamique auto-eco-organisationnelle, nous l'avons dit, n'est pas linéaire. Il s'agit bien d'un système complexe, dont la dynamique montre un saut de complexité, le système se complexifie (Le Moigne, 1990). Cette complexification croissante par palier est visible par le changement de richesse des échanges, par les apprentissages à l'œuvre, par l'évolution des positions symboliques, bref par l'évolution des processus cognitifs, relationnels et affectifs qui traversent ce système.

En synthèse, il semble que notre hypothèse soit vérifiée à l'épreuve du terrain. Nos observations nous confirment que la relation éducative Expert-Successeur est réciproque, cette réciprocité se traduit par une évolution vers plus de collaboration dans les échanges, des apprentissages, des positions symboliques filiales plus importantes de part et d'autre. Nos observations montrent aussi que ces représentations évoluent après la transmission, de part et d'autre, montrant un repli des positions symboliques. Il reste chez l'un et l'autre quelque chose de la relation, une trace, une mémoire de cette relation.

Nous arrêtons là nos commentaires. Il est temps de conclure ce travail. Notre conclusion esquissera des pistes de réflexions que nous inspire cette recherche.

4 Conclusion générale

Nous voici arrivé au terme de ce travail et il nous paraît difficile de formuler une conclusion définitive, tant il est vrai que nos observations font émerger autant de nouvelles questions qu'elles n'apportent de réponses. Nous éprouvons la satisfaction de terminer un travail engagé depuis déjà fort longtemps, et paradoxalement nous sommes envahi par une impression d'inachèvement. C'est là semble-t-il, le lot du Chercheur, celui du Compagnon du Devoir et plus généralement celui de l'Homme dans le monde puisqu'on en finit jamais de devenir un homme⁷⁷. C'est donc avec une certaine prudence, et même une certaine humilité que nous tentons de synthétiser notre recherche et les réflexions qu'elle nous a suscitées.

4.1 Rappel du contenu de la thèse

Dans la première partie de ce document, nous avons tenté de présenter le contexte dans lequel nous situons notre recherche. Il s'agissait pour nous de présenter dans un premier temps la transmission de savoir-faire comme une pratique « naturelle », et pour ce faire nous avons utilisé des exemples variés, issus tout d'abord du monde animal, puis chez l'homme depuis la préhistoire jusqu'à l'homme moderne. Nous avons évoqué ensuite des exemples « célèbres » de scientifiques, d'artistes, de sportifs, de politiques mettant en évidence cette transmission de savoir-faire. Nous avons ensuite centré notre approche sur le monde du travail, et en tout premier lieu les Compagnons du devoir et le monde artisanal. Cette approche a permis d'évoquer le « compagnonnage » comme mode de transmission de savoir-faire connu et pratiqué depuis fort longtemps. Enfin poursuivant notre recentrage vers le contexte qui nous intéresse, nous avons abordé le monde de la grande entreprise. Pour en comprendre les particularités et en appréhender les pratiques de compagnonnage, nous avons esquissé une approche historique de l'entreprise, depuis la révolution industrielle jusqu'à une tendance actuelle que certains appellent l'Entreprise Qualifiante, mettant en lien l'évolution de l'entreprise avec des événements sociaux et des repères juridiques. Ce développement nous a permis aussi de mettre en relief une nouvelle contrainte démographique, particulièrement sensible pour les grandes entreprises. Le départ prévisible de la génération « baby-boom » chargée d'expérience, le renouvellement des effectifs, les réorganisations et mutations, et l'émergence du modèle de « l'Organisation Apprenante », expliquent que certaines entreprises éprouvent le besoin d'organiser des transmissions de savoir-faire entre

⁷⁷ Reboul, 1997, p. 121.

des « partants » et des « arrivants », pratique qui était oubliée depuis que la logique du diplôme et la logique compétence semblaient répondre aux besoins des Directeurs des Ressources Humaines. Cette première partie nous a alors permis de nous questionner sur « ce qui se passe dans cette transmission de savoir-faire ».

La deuxième partie de notre travail avait pour but de « problématiser » la situation de transmission, c'est-à-dire de construire sous un angle théorique la situation mettant en scène un Professionnel Expérimenté et un Successeur. Sans reprendre ici l'ensemble des modèles, l'ensemble des travaux que nous avons tenté d'articuler, précisons toutefois que notre approche est systémique. Nous avons considéré la situation comme un système relationnel complexe, capable d'une dynamique organisationnelle qui lui est propre. Nous avons tenté ensuite d'aborder tour à tour le Professionnel Expérimenté et le Successeur, processeurs du système relationnel. Pour le premier, nous avons tenté une construction de ce que nous avons appelé son savoir-faire, ce qui nous a conduit à explorer l'expérience, l'apprentissage expérientiel, et le modèle de l'Expert. Pour le second, nous avons abordé l'apprentissage, particulièrement sous l'angle sociocognitif, l'apprentissage par imitation modélisation interactive. Il nous est apparu nécessaire d'aborder la motivation pour l'un à transmettre et pour l'autre à apprendre.

Enfin, cette deuxième partie nous a conduit à problématiser la « relation éducative », processus complexe entre les deux acteurs, sous l'angle de la communication finalisée par l'apprentissage du Successeur. Le développement théorique nous a emmené à poser notre hypothèse : la relation de transmission de savoir-faire entre le Professionnel Expérimenté et le Successeur est réciproque. La troisième partie de notre travail visait la mise à l'épreuve de notre hypothèse sur le terrain. Nous avons exposé notre méthode, inscrite dans une épistémologie constructiviste, le dispositif constitué d'une série d'observations, des entretiens et des grilles d'analyses. La rencontre des terrains a remis en cause nos prévisions, tant du point de vue du nombre d'observations que de la possibilité de « suivre » les dyades observées au-delà de la transmission. Nous avons donc introduit des aménagements pour pallier les déficiences de nos terrains, et nous avons justifié la pertinence de ces biais. Puis, la troisième partie de ce travail rend compte des données recueillies, de leur exploitation et de leur traitement.

Enfin dans cette troisième partie nous commentons les évolutions des dyades observées. Pour chaque dyade l'évolution de la relation est repérée à partir des séquences prélevées, filmées et analysées, les évolutions des expressions de chaque partenaire sont repérées à partir d'une grille d'analyse catégorielle de

contenu, des entretiens menés en début et en fin de transmission. Les évolutions repérées sont regroupées en tendances moyennes. Les tendances d'évolution des entretiens sont ensuite comparées à des analyses d'entretiens identiques menés sur un autre terrain de recherche, auprès de dyades ayant terminé leur transmission de savoir-faire depuis plus de six mois.

4.2 Nos interprétations

Nos observations et nos analyses d'entretiens nous confirment que la relation de transmission de savoir-faire entre un Professionnel Expérimenté et un Successeur est réciproque. Cette réciprocité se manifeste par une relation qui évolue vers plus de participation dans les échanges, au fur et à mesure que le Successeur apprend. Cependant, bien que la tendance moyenne semble faire apparaître un mouvement progressif, cette évolution n'est pas « linéaire ». D'une part, la tendance présente deux périodes différentes, la première moitié de la transmission est majoritairement magistrale, les épisodes Inducteurs sont prédominants, la deuxième moitié de la transmission présente des échanges plus nombreux et réciproques, les épisodes Médiateurs s'équilibrent avec les épisodes Inducteurs, les conflits sociocognitifs augmentent. D'autre part, chaque dyade présente une évolution particulière, confirmant ainsi la dynamique auto-eco-organisationnelle propre à chaque système dyadique. La réciprocité se manifeste aussi pour chacun des acteurs, par un changement des importances relatives des expressions recueillies lors des entretiens. En fin de transmission, l'un et l'autre ont tendance à parler moins de « Soi » et du « Tiers exclu » qu'est l'entreprise au sens large, l'un et l'autre ont tendance à parler plus de « l'Autre », et de la « Relation », particulièrement quant à la modalité de la relation « Eros », modalité « fusion-dépendance » (Lerbet-Séréni, 1994), nécessaire à l'apprentissage par imitation modélisation interactive (Wallon, 1970, Winnykamen, 1990). De la même manière, le « tiers inclus », monde commun est plus présent dans les expressions de l'un et de l'autre à la fin de la transmission, confirmant ainsi la dynamique organisationnelle du système complexe (Lerbet-Séréni, 1994). Ces changements de répartition nous permettent de proposer une interprétation de l'évolution des positions symboliques, basée sur l'évolution de des motivations intrinsèques, (Lieury et Fenouillet, 1997). Les positions de Père et de Fils symboliques s'affirment en fin de transmission, avec la relation fusionnelle et l'apprentissage ou réapprentissage des partenaires. La reconnaissance mutuelle (Ricœur, 1969) de Père et de Fils symboliques se construit, elle est plus manifeste à la fin de la transmission, lorsque la relation s'est construite, lorsque chacun a eu le temps de se décentrer, d'apprendre, de se transformer dans la relation à l'Autre. Les désistements de nos terrains, nous ont conduit à comparer des dyades à 5 séquences avec des dyades à 10 séquences, et justifier leur regroupement. Nous n'avions pas prévu

initialement cet « exercice statistique ». Du réel, ont émergé de nouvelles particularités, de nouvelles contraintes non prévues avec lesquelles il a fallu composer, revoir notre approche, la compléter. En cela nous retrouvons les remarques de Bachelard (1987). Ces désistements nous ont permis aussi de distinguer et comparer les évolutions partielles des dyades à 5 séquences considérées comme des « transmissions interrompues » avec les dyades à 10 séquences. Ces transmissions interrompues nous permettent aussi de constater que les évolutions de la relation et des expressions des partenaires sont moindres. Ceci confirme que le système relationnel a besoin de temps pour construire sa relation, sa dynamique organisationnelle comme un processus complexe, dans lequel la relation se construit, transformant les deux partenaires (Lerbet-Séréni, 1994). Il semble qu'il y ait une inertie à cette construction. La modalité « fusion dépendance » nécessaire à cette évolution n'est pas acquise d'emblée, les deux partenaires ont besoin de temps, ensemble, pour s'accepter et se transformer, se décentrer, se reconnaître mutuellement, se construire dans la relation à l'autre (Riccœur, 1990), et manifester leurs motivations intrinsèques respectives. Alors la transmission de savoir-faire peut permettre des apprentissages voire des réapprentissage pour l'un et pour l'autre. Nous avons interprété cette évolution comme une complexification du système relationnel, complexification par rupture (Postic, 1988a), par palier (Le Moigne, 1990), visible par la richesse croissante des processus cognitifs, relationnels et affectifs qui l'habitent et le traversent.

Il nous semble voir là, la possibilité de modification des théories d'usage, des théories d'action et des routines défensives qui sont autant de freins à l'apprentissage si l'on se réfère aux tenants de l'apprentissage organisationnel (Argyris 2000, Argyris et Schön, 1996 ; Moingeon et Ramatsoa, 2000). Pour compléter notre étude et pallier les désistements de nos terrains, nous avons interviewé des dyades d'une autre entreprise pour recueillir les entretiens d'Experts et de Successeurs au-delà de la fin de la transmission. Conscient de ce biais, et désireux de comparer les analyses de ces entretiens avec ceux recueillis auprès des dyades observées, nous avons émis l'hypothèse que les tendances d'évolution formulées avec les premières dyades s'étaient répétées avec ces dyades extérieures. Cette hypothèse nous permet la comparaison des analyses d'entretiens et montre qu'après avoir évolué comme nous l'avons résumé plus haut, les expressions des Experts et des Successeurs se rapprochent des répartitions initiales de début de transmission. Chacun des partenaires se recentre sur « Soi » et les attributions au « Tiers exclu » augmentent à nouveau. Les positions symboliques régressent. Cependant, les scores ne retrouvent pas tout à fait les répartitions initiales. Il reste une rémanence de la relation après la séparation, un « monde commun » (Lerbet-Séréni, 1994), qui s'exprime aussi sur le plan symbolique. Les positions de Père et de Fils symboliques, inhérentes

aux motivations intrinsèques sont moins manifestes, mais demeurent pour l'un et l'autre en filigrane. C'est ce qui nous fait dire qu'au-delà de sa finalité première – l'apprentissage du Successeur – la relation de transmission de savoir-faire facilite la construction d'un lien social, pour peu que d'une action ponctuelle, elle soit généralisée, pour peu que l'effet stylistique vienne enrichir le genre de l'activité (Clot, 1999). Dans le contexte que nous avons exposé, ce lien social est particulièrement à construire entre générations. Mais plus largement, il nous semble que la transmission de savoir-faire favorise la mise en lien, l'émergence de nouveaux liens, d'interactions entre les individus dans le système social qu'est l'entreprise, et entre l'entreprise et son environnement. Il nous apparaît que la transmission de savoir-faire entre un Expert et un Novice peut s'intégrer dans une dynamique visant à modifier les théories d'action des individus (Moingeon et Ramanatsoa, 2000). Elle s'inscrit aussi dans le mouvement proposé par la matrice de Nonaka et Takeuchi (Prax, 2000, p. 56). Il nous apparaît donc que la transmission de savoir-faire participe à la dynamique de l'Entreprise Apprenante (Mallet, 1994). Ainsi, l'entreprise doit apprendre ou réapprendre les dimensions humaines inhérentes à cette transmission. Elle peut, elle doit favoriser, inciter, faciliter les dynamiques individuelles et interindividuelles. L'anticipation, la préparation, l'accompagnement, de la transmission de savoir-faire, la reconnaissance des acteurs et des acquis sont autant d'actions sur lesquelles l'entreprise a un rôle majeur. N'est-ce pas d'ailleurs le rôle essentiel du manager et du DRH ? Apparaît là encore un paradoxe. Aux dires des participants, l'entreprise n'intervient que peu ou pas sur l'incitation, l'accompagnement, l'évaluation de la transmission, elle n'intervient pas non plus sur la « séparation castratrice » (Anzieu et Kaës, 1974). En même temps, les analyses des entretiens montrent l'importance du Tiers exclu, pour chaque interviewé, et en tendance. En clair le Tiers exclu, principe organisateur est très présent dans les représentations, même si l'entreprise n'est pas particulièrement « présente » concrètement. La transmission de savoir-faire entre un Professionnel Expérimenté et un Successeur, entre un Expert et un Novice ne peut donc pas être considérée exclusivement comme une action ponctuelle, localisée et contextualisée, finalisée par l'apprentissage du Successeur – du Novice - des savoirs requis par l'emploi. Elle s'inscrit dans une dynamique plus large, impliquant l'ensemble de l'entreprise. Elle requiert de la part de l'entreprise un changement, une nouvelle vision et de nouvelles pratiques sociales. L'entreprise doit apprendre ou réapprendre ce que d'autres n'ont pas oublié. En cela, la transmission de savoir-faire participe à la dynamique de complexification du système entreprise, favorisant l'émergence de propriétés nouvelles, dynamique que Mallet (1994, 1996), Prax (2000), Tarondeau (1998) considèrent comme l'évolution nécessaire de l'entreprise dans un environnement incertain.

4.3 Des réflexions pour l'action

Notre recherche se voulait résolument descriptive, mais la science produit de nouvelles connaissances pour comprendre le monde, et comprendre pour agir autrement. Bien entendu, nous ne pouvons prétendre proposer une quelconque « application », encore moins une prescription. Cependant, nous considérons qu'au terme de ce travail, il nous est permis d'émettre quelques réflexions qui peuvent peut-être orienter l'action. Nous l'avons dit, il nous semble que la transmission de savoir-faire s'inscrit non seulement dans les préconisations de l'« Entreprise Qualifiante » mais aussi dans la dynamique de « l'Entreprise Apprenante ». Non seulement les deux acteurs apprennent, mais il s'est construit une relation qui perdure. La généralisation de ce type de transmission, lors de mutations ou départs en retraite, peut avoir des effets sur le groupe social qu'est l'entreprise, au niveau des compétences individuelles et collectives, mais aussi sur les relations interpersonnelles et intergénérationnelles, sur ce que nous pouvons appeler le lien social. L'entreprise peut favoriser la complexification de ces relations et l'émergence d'une nouvelle culture. Si l'entreprise est capable de s'approprier ce mode de transmission, elle peut aussi apprendre ou réapprendre l'importance de dimensions humaines qui traversent cette transmission. La pertinence de cette transmission est encore plus évidente dans le contexte des grandes entreprises, présentant un déséquilibre démographique que nous avons détaillé plus haut. Nos observations montrent que cette transmission de savoir-faire Expert-Successeur n'est pas si « naturelle » au sein des grandes entreprises. Nous avons relaté les difficultés rencontrées lors de la recherche de terrains d'observations, et le fait que deux dyades (D9 et D10) ont été interrompues en cours de route, l'Expert « détaché temporairement » à une autre fonction. Ainsi, la transmission n'est pas prioritaire, y compris pour une entreprise qui officialise des « procédures de tutorat », associées à des procédures « d'habilitation ». On le voit, « il suffirait de presque rien »⁷⁸ pour que l'entreprise engage, organise, accompagne et favorise des dynamiques d'échanges et de partage de savoir. Il nous semble que l'entreprise aurait intérêt à capitaliser sur de telles pratiques, pour qu'elles s'inscrivent dans les pratiques sociales au sein de l'entreprise, et s'articulent avec d'autres techniques de formalisation et diffusion d'information et de savoir. Pour cela il suffirait peut-être simplement qu'elle prenne en compte les dimensions humaines de son « capital humain », qu'elle change de paradigme, qu'elle devienne apprenante ! Et l'actualité très récente semble montrer que cette prise de conscience n'est pas tout à fait à l'ordre du jour. En effet, nous pourrions aujourd'hui compléter notre problématique pratique en intégrant une nouvelle tendance encore plus

⁷⁸ Nous empruntons à Serge Réggiari le titre d'une de ses chansons, et par là même nous lui rendons hommage.

récente, un mouvement de « délocalisation » qui semble se confirmer notamment pour les entreprises industrielles (mais pas seulement). Certaines vont même jusqu'à déménager l'outil de production lorsque les salariés sont en congés, leur réservant la « surprise » de l'entreprise vide lors de leur retour. Certaines, pratiquent la négociation, laissant aux salariés la possibilité de s'exprimer, de choisir entre chômage et délocalisation (avec perte d'avantages sociaux et baisse de salaire). Ces pratiques sont peut-être de nouvelles réponses aux contraintes démographiques prévisibles dont nous avons parlé plus haut. Peut-être même s'agit-il d'une « interprétation » de l'Entreprise Apprenante ! Quoiqu'il en soit, il nous semble que cette « solution court terme », motivée par des aspects purement économiques, n'efface pas pour autant la nécessité d'organiser des transmissions entre ceux qui savent et ceux qui ne savent pas, ou pas assez, ou pas encore. Dès lors, nous imaginons aussi de possibles prolongements. En effet, si l'entreprise organise des transmissions de savoir-faire lors de ces délocalisations, comment évolue la relation Expert-Successeur compte tenu des différences de culture, de langues, de pratiques, de règles, de normes... ? Que deviennent les motivations à transmettre et à apprendre dans ces contextes ? Mais nous pourrions de la même manière considérer d'autres organisations, moins marchandes, qui peuvent présenter tout à la fois les mêmes caractéristiques démographiques et les mêmes difficultés à prendre en compte ces dimensions. Pour exemple, évoquons l'Education Nationale. A la lecture des travaux de Altet (1988, 1994), de Aumont et Mesnier (1992), de Labelle (1996), de Lerbet-Séréni (1994, 1997), de Postic (1988a et b), de Tochon (1993) notamment, il nous semble qu'il pourrait être bénéfique d'imaginer des formes de transversalité, d'échanges de pratiques et de savoir-faire entre les enseignants y compris entre ceux de différentes disciplines. De la même manière, il nous paraît utile d'organiser des compagnonnages entre des « enseignants experts » (Tochon, 1993) et des débutants ou non, nouvellement affectés. Il semble que ces pratiques, là comme dans la grande entreprise, ne soient pas culturellement intégrées⁷⁹. La transmission de savoir-faire entre un Professionnel-Expérimenté et un Successeur, quels que soient les domaines d'activités, les emplois, les qualifications, s'inscrit dans un processus de socialisation. Elle nous renvoie à une histoire longue, celle de l'humanité et en même temps s'intègre dans des formes d'organisation et des styles de management qui revendiquent leur modernité. N'est-ce pas là encore, un paradoxe ?

⁷⁹ Il est à noter d'ailleurs que lors de la rentrée scolaire 2004, Philippe Meirieu s'exprime largement à ce sujet et semble confirmer notre impression.

4.4 Un compagnonnage ou une relation « Maître-Disciple » ?

Nous avons entamé notre travail par l'exploration d'une série d'exemples que nous considérons comme des archétypes de la relation de transmission de savoir-faire. Nous avons fait référence à l'ouvrage de Steiner (2003) qui relate et commente des relations « Maîtres-Disciples » dans des domaines philosophiques et artistiques. Pour chacune de ces relations, Steiner évoque l'homoérotisme, la dimension affective, fusionnelle que nous avons rapprochée de la modalité « Eros » empruntée à Lerbet-Séréni (1994) ou de « l'attachement » vu chez Winnykamen (1990). Pour Steiner chacune des relations – nous pourrions dire chacun des « couples » – se sépare dans le conflit, Steiner évoque même la trahison et la répudiation. En cela aussi, nous avons rapproché cette modalité, de la modalité « Philia », séparation et autonomie, proposée par Lerbet-Séréni (1994), et l'épanouissement de la relation dans la séparation que proposait Labelle (1996), l'affranchissement du Successeur suivant Postic (1988a). Peut-on rapprocher la relation de transmission de savoir-faire telle que nous l'avons observée, de la relation « Maître-Disciple » que développe Steiner ? La comparaison est tentante. Avec les entretiens analysés, nous avons repéré l'importance de la modalité « Eros » à la fin de la transmission, puis celle de la modalité « Philia », six mois après la fin de la transmission. Ceci pourrait nous conforter dans cette voie. Toutefois nous devons être prudent, plusieurs éléments peuvent nous décourager dans cette tentative. En effet, nous avons relevé que dans l'entreprise, contrairement à ce que laisse entendre Steiner pour les relations qu'il étudie, le Successeur ne « choisit » pas son Expert, l'Expert ne choisit pas non plus son Successeur. Une autre différence est à relever, le temps et par là même la richesse des interactions. L'entreprise n'est pas philanthrope, les transmissions de savoir-faire sont contraintes dans la durée – certaines sont même écourtées – mais aussi dans la fréquence des interactions. Les relations qu'étudie Steiner s'inscrivent dans des durées beaucoup plus longues et des interactions plus riches. Enfin sur les seize dyades étudiées, nous n'avons repéré qu'une trace de séparation conflictuelle⁸⁰. Mais nous ne relevons pas d'évocation de trahison, de répudiation, issue fatale des relations Maîtres-Disciples chez Steiner. Les propos de Steiner nous permettent cependant d'imaginer le prolongement des relations de transmission que nous avons observées. Elles pourraient poursuivre leurs évolutions vers plus de fusion, plus de présence des positions symboliques filiales. Mais avec l'apprentissage du Successeur, la relation présenterait plus d'échanges encore, plus d'épisodes « Médiateurs » et « Adaptateurs » – dans nos observations ces derniers évoluent mais demeurent faibles – et plus de conflits sociocognitifs, jusqu'à ce

⁸⁰ Expressions relevées dans les entretiens de la dyade D11 (D11EE3 et D11 ES3).

qu'évoque Labelle (1996), la possible permutation des places entre l'Expert et le Successeur, vers plus d'autonomie de ce dernier (Lerbet-Séréni, 1994). Nous pouvons ainsi imaginer que si cette relation se prolonge comme les relations Maître-Disciples que commente Steiner, elle peut s'épanouir dans l'autonomisation du Successeur (Labelle, 1996). Au besoin, ce processus d'autonomisation du Successeur peut se concrétiser dans la séparation conflictuelle. La transmission de savoir-faire entre Professionnel Expérimenté et Successeur telle que nous l'avons observée pourrait être une relation Maître-Disciple, réduite dans le temps et l'intensité de la relation, et différente dans les choix initiaux et l'issue de la relation. Par ailleurs, nous avons précédemment évoqué les Compagnons du devoir (Guédez, 1994 ; Sapiéga, 1998). Nous avons dit que de nombreuses formes de compagnonnage sont dérivées de cette référence. Nous avons précisé que pour les Compagnons du devoir la transmission s'inscrit dans une durée longue, plusieurs années, et la séparation est ritualisée par ce que les ethnologues appellent un « rite de passage » (Levi-Strauss, 1974). Les relations de transmission de savoir-faire que nous avons observées, présentent des durées plus courtes (quelques mois). Les Experts et Successeurs, y compris ceux interviewés après la fin de la transmission, nous ont tous confirmé que rien ne formalise la fin de la transmission. Nous ne trouvons pas non plus d'évocation de ce rite chez Steiner. Ainsi, la relation de transmission de savoir-faire est une autre forme de compagnonnage, à géométrie variable en fonction des facteurs que nous avons évoqués, la durée de la transmission, sa fréquence, la différence d'expérience et donc d'âge entre les partenaires... Elle pourrait être considérée comme une variante, une transposition, une réduction des modèles que sont d'une part les Compagnons du devoir (Guédez, 1994) et la relation Maîtres-Disciples (Steiner, 2003). Ceci nous conduit à émettre aussi une remarque critique vis-à-vis de la proposition de Benabou (1995). En effet, cet auteur présente des formes de compagnonnage, réparties en fonction de l'action/réflexion et de la directivité/non-directivité. Nos observations montrent que si cette typologie peut être pertinente à un moment donné, elle ne rend pas compte de l'évolution de la relation et des apprentissages de part et d'autre. La relation Expert-Novice évolue vers plus de participation et d'échanges réciproques, vers un compagnonnage moins directif, d'un « tutorat » vers un « accompagnement » pour reprendre les termes de l'auteur.

4.5 Des prolongements possibles

Tout au long de notre développement de nouvelles questions, de nouvelles hypothèses, de nouvelles pistes se sont révélées. Il nous semble opportun ici de formuler quelques prolongements possibles comme autant de pistes de recherches complémentaires. En tout premier lieu, un prolongement est à envisager, il consiste à valider l'hypothèse que nous avons émise sur l'évolution des dyades post-transmission. Il s'agirait de « suivre » une ou plusieurs dyades, depuis le début de la transmission jusqu'à un délai suffisant après la transmission. Il s'agirait de vérifier les évolutions que nous avons supposées identiques pour les 16 dyades, nous permettant ainsi de comparer les résultats en début, en fin et après la transmission. Mais, comme nous l'avons dit, ceci suppose que la recherche puisse se réaliser sur une durée importante, certaines des transmissions que nous avons observées devaient s'étaler sur 3 ans !

4.5.1 Un moment clé de changement de la relation

Nos observations nous ont permis de valider notre hypothèse, la relation éducative entre un Professionnel Expérimenté et un Successeur est réciproque. Or les auteurs comme Altet (1994), Labelle (1996), Lerbet-Séréni (1994, 1997) et Postic (1988) nous ont confirmé que la relation éducative en formation initiale n'est pas réciproque. Nous imaginons qu'il est possible de repérer un « moment » où la relation éducative passe d'une modalité majoritairement magistrale, non réciproque, à une relation de type transmission de savoir-faire, réciproque. Considérant la relation Directeur de Recherche-Etudiant, nous pensons qu'il est possible de repérer ce changement de mode de relation lorsque celle-ci devient plus « personnelle ». Nous pouvons comparer la relation « Directeur de Recherche-Thésard » à une relation Professionnel Expérimenté-Successeur, et au-delà même à un compagnonnage. Nous notons que dans ce cas le rite de passage formalisant la reconnaissance du Thésard et du Directeur de Recherche et officialisant la séparation autonomisante existe bien ! L'observation de l'évolution de cette relation permettrait de mettre en évidence le ou les facteurs qui transforment la relation et favorisent son évolution vers la réciprocité.

4.5.2 L'évaluation dans la relation de transmission de savoir-faire

Les questions relatives à l'évaluation se sont manifestées tout au long de notre travail. Le système relationnel est traversé par de multiples régulations (Lerbet-Séréni, 1997), parmi lesquelles des évaluations que Postic (1988a et b) propose d'appréhender sous l'angle de l'évaluation formatrice. Cependant, Postic confirme aussi que toute évaluation suppose une norme. Dans notre problématique, nous avons vu que l'entreprise, principe organisateur du système relationnel, est agissante à de multiples niveaux. En quoi la norme que constitue la

« compétence » requise par le référentiel emploi, et l'évaluation contrôle que peut porter l'entreprise orientent la dynamique organisationnelle du système relationnel, les apprentissages et les positions symboliques ? De la même manière, si l'on suppose qu'une évaluation « régulation » est inscrite dans le processus de transmission-apprentissage entre les deux partenaires, comment s'articulent les deux types d'évaluation, comment interagissent-ils ?

4.5.3 Que devient le savoir-faire ?

Un questionnement complémentaire peut être posé. Notre problématique a posé la question épistémologique du savoir-faire de l'Expert. Nous avons tenté de donner à ce savoir-faire une dimension large, polymorphe et pour partie au moins, tacite. Nous avons vu qu'une formalisation, une explicitation de ce savoir-faire de l'Expert est nécessaire pour qu'il y ait transmission et apprentissage. Ce faisant nous avons vu que l'Expert réorganise, réapprend, son savoir-faire, il est même susceptible d'apprendre du nouveau (Labelle, 1996). Il y a donc chez l'Expert transformation de ce qui était déjà connu. Que devient ce savoir-faire après la transmission chez l'Expert et chez le Successeur ? Autrement dit, est-il possible de repérer après la transmission, les transformations de part et d'autre du savoir-faire, formalisé et transmis par l'Expert, approprié par le Successeur ?

On peut aussi imaginer que ces transformations, appropriation chez l'un et réappropriation chez l'autre peuvent être mises en regard des référentiels, des formalisations, des normes, des procédures, des compétences requises par l'entreprise. En clair, se pose là encore le paradoxe du Même et du Différent (Lerbet-Séréni, 1994, Ricœur, 1990). Le Successeur est formé par le Professionnel Expérimenté, il a intégré son savoir-faire, pour autant il l'a transformé pour le faire sien. Parallèlement, l'Expert s'est réapproprié son savoir-faire, il l'a donc transformé en l'explicitant, il a pu même apprendre du Successeur et de la relation. La transmission de savoir-faire n'est pas un « copier-coller », ni une transfusion de savoir-faire. Chacun est transformé. Après la fusion et la séparation, chacun s'est autonomisé. Chacun est redevenu « Soi » mais différemment, après avoir été « Soi et l'Autre », après avoir été confronté à l'altérité, après avoir été altéré par un autre soi. Dès lors, peut-on encore parler de « transmission »⁸¹ ? Si chacun est transformé, altéré par la relation, le savoir-faire de l'un ne se transmet pas à l'autre, comme un paquet-cadeau ! Nous sommes conscient de cet abus de langage. Nous avons même, dans notre développement pratique et théorique précisé notre approche épistémologique résolument constructiviste. Une précision s'impose ! Il

⁸¹ La question nous a été posée par J.-M. Labelle, membre du jury. Nous retenons aussi son développement sur la « trans – mission », qui nous semble venir étayer la question posée.

convient de dire que ce terme est largement utilisé par les entreprises et les milieux professionnels pour évoquer ces actions formatrices. Il convient de dire aussi que les ethnologues (Chevallier, 1991) ou les sociologues (Dubar, 2000 ; Stroobants, 1993) utilisent, eux aussi, cette expression. Nous reconnaissons qu'elle n'est pas très appropriée en regard des positions épistémologiques et théoriques de notre problématisation. Nous n'avons pas trouvé d'expression qui puisse à la fois satisfaire ces positions et s'inscrire aussi aisément dans une pratique sociale.

Nous avons essayé de formuler ci-dessus quelques réflexions que nous suggère notre travail. Elles nous animent comme autant de nouvelles recherches possibles que nous souhaiterions mener pour compléter ce travail. Bien entendu, d'autres pourraient émettre de nouveaux questionnements, de nouvelles pistes de recherche, de nouvelles hypothèses. D'autres dispositifs facilitant le partage de savoir-faire peuvent aussi faire l'objet d'étude, pour exemple la communauté de pratique (Wenger, 2005) virtuelle ou pas. Nous sommes convaincus que la relation de transmission de savoir-faire entre un Expert et un Novice, avec toutes les variantes possibles de contexte, peut être source de nombreux questionnements pour la recherche en Sciences de l'Éducation. En ce sens, elle peut attirer d'autres chercheurs avec qui nous serons heureux d'échanger, de débattre, de collaborer. Mais au-delà, la transmission de savoir-faire peut, nous semble-t-il, questionner d'autres champs disciplinaires. Pour exemple, nous pouvons imaginer que les Sciences Économiques tentent de montrer la rentabilité de l'investissement que suppose la coexistence de deux personnes sur un poste pendant la durée de la transmission. Sans doute serait-ce là l'argument nécessaire pour que les entreprises prennent conscience de l'intérêt de ces dynamiques. Nous craignons cependant que le temps fasse défaut, la génération « baby-boom » sera à la retraite. Le chercheur en Sciences Économiques pourra alors apprécier l'impact des rappels de retraités pour résoudre des situations problématiques. Ceci n'est pas pure fiction ou imagination débordante de notre part, les entreprises ont déjà eu à rappeler des « Anciens », après avoir incité leur départ en préretraite. Pour ce qui nous concerne, nous souhaitons poursuivre ce cheminement, et explorer ces nouvelles pistes, prendre connaissance de travaux complémentaires, proposés par d'autres, ailleurs, qui viendront certainement alimenter notre réflexion. La fin de ce travail ne signifie pas la fin du questionnement, elle marque un temps d'arrêt formel, tremplin pour de nouvelles aventures, et nous l'espérons, vers une nouvelle « entreprise de recherche ».

5 Bibliographie

- ABERNOT Y., 1993 : *La Périmaîtrise*, Habilitation à diriger des recherches, Université Louis Pasteur, Strasbourg,
- ABRIC J.C., 1999 : *Psychologie de la communication, théories et méthodes*, Paris, Armand Colin, Cours–Psychologie.
- AKRICH M. et BOUILLER D., 1991 : « Le mode d'emploi : genèse, forme et usage », in Chevallier D (Dir) : *Savoir-faire et pouvoir transmettre*, Paris, Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, pp. 113-131, Collection ethnologie de la France, Cahier 6.
- ALTET M., 1988 : « Les styles d'enseignement : un instrument d'analyse de la stabilité et de la variabilité des pratiques enseignantes, un outil de formation à l'auto-analyse », in *Analyse des pratiques et formation des enseignants*, Les Sciences de l'Education pour l'ère nouvelle, CERSE Université de Caen, 4-5 1988, pp. 65-94.
- ALTET M., 1994 : *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, PUF.
- ANZIEU D., KAES R., 1973 : *Fantasme et formation*, Paris, Edition Dunod, Collection Inconscient et Culture.
- ARDOINO J., 1978 : *Propos actuels sur la formation*, Paris, Edition Gauthier-Villars, collection Hommes et Organisations.
- ARDOINO J., 1990 : *Les postures (ou impostures) respectives du chercheur, de l'expert et du consultant*, Les nouvelles formes de la recherche en éducation, colloque AFIRSE d'Alençon, Matrice.
- ARDOINO J., 1993 : *Repères et notes de lecture, fragments de textes, notions et définitions (J. Ardoino)*, ANDSHA.
- ARGYRIS C. et SCHÖN D.A., 1996 : *Organisational learning II : a Théory, Method and Practice*, Reading (Mass.) Addison Wesley.
- ARGYRIS C., 2000 : *Savoir pour agir – surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel*, Paris, Edition Dunod.
- ATLAN H., 2002 : *La science est-elle inhumaine ? Essai sur la libre nécessité*, Paris, Bayard.
- AUMONT B. et MESNIER P.M., 1992 : *L'acte d'apprendre*, Paris, PUF, Pédagogie d'aujourd'hui.
- BACHELARD G. 1987 : *Le nouvel esprit scientifique*, Paris, P.U.F, Quadrige.
- BANDURA A. 1980 : *L'apprentissage social*, 1976, traduction française, Bruxelles, Mardaga.
- BARBIER J. M., 1996 : « Analyse des pratiques, formation, recherche et action », in Blanchard-Laville C. et Fablet D., *L'analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan, pp. 27-50.
- BARBIER J. M. (Dir), 1998 : « Introduction », in *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, Education et Formation biennales de l'éducation, pp.1-17.

- BARDIN L., 1998 : *Analyse de contenu*, Paris, PUF, collection Le Psychologue.
- BASTIEN C., 1997 : *Les connaissances, de l'enfant à l'adulte*, Paris, Armand Colin.
- BATAILLE M., BLIN J.F., JACQUET-MIAS C. et PIASER A., 1997 : « Représentations sociales, représentations professionnelles, système des activités professionnelles », in *L'année de la recherche en sciences de l'éducation 1997*, Paris, Editions Presses Universitaires de France, pp. 57-89.
- BENABOU C. 1995 : *Mentors et protégés dans l'entreprise : vers une gestion de la relation*, Gestion, volume 20, numéro 4, pp. 18-24.
- BENJAMIN W., 1991 : *Ecrits français, bibliothèque des idées*, Paris, Edition Gallimard.
- BERBAUM J., 1984 : *Apprentissage et formation*, Collection encyclopédique, Paris, PUF, Que sais-je ?
- BERNOUX P., 1985 : *La sociologie des organisations*, Paris, Editions du Seuil.
- BESNIER J.M., 2005 : *Les théories de la connaissances*, Paris, PUF, Que sais-je ?
- BLANCHET A., 1998 : « Interviewer », in Blanchet A., Ghiglione R., Massonnat J., Trognon A., : *Les techniques d'enquête en sciences sociales*, Paris, Dunod, pp. 81-126.
- BOURNONVILLE C, 1998 : *Introduction aux théories des organisations*, Paris, Edition Foucher, Collection AES Plus.
- BOUTTE J.L., 2004 : *Transmission de Savoir-Faire – une relation pédagogique de l'Expert au Novice*, Thèse de doctorat en Sciences de l'Education, Université de Provence.
- BRAUN A., 1988 : *Enseignant et/ou formateur*, Paris, Editions d'Organisation.
- BRIL B., 1991 : « Les gestes de la percussion : analyse d'un mouvement technique », Chevallier D. (Dir) : *Savoir-faire et pouvoir transmettre*, Paris, Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, Collection ethnologie de la France, Cahier 6, pp. 61-80.
- BRUNER J. S., 1998 : *Savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF, Psychologie d'aujourd'hui.
- CARRE P. 2001 : *De la motivation à la formation*, Paris, L'Harmattan, Savoir et formation.
- CENTR'INFFO, 1990 : *Gestion prévisionnelle des emplois et formation*, La Formation Professionnelle Continue, Paris, Centr'Inffo Publications.
- CEREQ, 2003, *La formation professionnelle continue financée par les entreprises*, numéro 172, juillet 2003.
- CES Infos, 1997, *Lettre du Conseil Economique et Social Provence-Alpes-Côte d'Azur*, « Spécial Démographie », Numéro spécial de Mai 1997.
- CHARLIER E., 1988, « Caractéristiques et facteurs explicatifs des décisions de planification d'un chapitre de cours prises par des professeurs d'informatique », in *Analyse des pratiques et formation des enseignants*, Les Sciences de

- l'Éducation pour l'ère nouvelle, CERSE Université de Caen, 4-5 1988, pp. 117-133
- CHARLOT B., 1997 : *Du Rapport au Savoir, Éléments pour une théorie*, Paris, Editions Economica, Poche Education.
- CHEVALLARD Y., 1991 : *Transposition didactique, Du savoir savant au savoir enseigné*, Paris, La Pensée Sauvage Editions.
- CHEVALLIER D. (Dir) 1991 : *Savoir-faire et pouvoir transmettre*, Paris, Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, Collection ethnologie de la France, Cahier 6.
- CHEVALLIER D. et CHIVA I, 1991 : « L'introuvable objet de la transmission », in Chevallier D. (Dir) : *Savoir-faire et pouvoir transmettre*, Paris, Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, Collection ethnologie de la France, Cahier 6, pp. 1-11.
- CLOT Y., 1999 : *La fonction psychologique du travail*, Paris, PUF, Le travail humain.
- COMTE H., 1997 : *Outils du monde*, Paris, Editions de la Martinière.
- COPANS J., 1996 : *Introduction à l'ethnologie et à l'anthropologie*, Paris, Nathan, Collection 128
- COPPENS Y. et PICQ P., 2001(a) : *Aux origines de l'humanité - De l'apparition de la vie à l'homme moderne - Volume 1*, Paris, Edition Fayard.
- COPPENS Y. et PICQ P., 2001(b) : *Aux origines de l'humanité - Le propre de l'homme - Volume 2*, Paris, Edition Fayard.
- COSTE J.-C., 1977, *La psychomotricité*, Paris, PUF, Que sais-je ?
- COURTOIS B. et PINEAU G., 1991 : *La formation expérientielle des adultes*, Paris, La Documentation Française, Recherche en Formation Continue.
- CROZIER M. et FRIEDBERG E., 1981 : *L'acteur et le système*, Paris, Editions du Seuil.
- DALONGEVILLE A. et HUBER M., 2000 : *(Se) former par les situations-problèmes, Des déstabilisations constructives*, Lyon, Chronique Sociale.
- DARVOGNE C. et NOYE D., 2000 : *Organiser le travail pour qu'il soit formateur. 12 dispositifs à mettre en œuvre*, Paris, Editions INSEP.
- DE BROCA A., 1997 : *Deuils et endeuillés, (se) comprendre pour mieux (s') écouter et (s') accompagner*, Paris, Masson, Médecine et psychothérapie.
- DEFORGE Y., 1991 : « La transmission et la préservation des savoir-faire et les enseignements techniques », in Chevallier D. (Dir) : *Savoir-faire et pouvoir transmettre*, Paris, Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, Collection ethnologie de la France, Cahier 6, pp. 197-216.
- DE MONTMOULIN M., 1998 : « Savoir travailler, le point de vue de l'ergonome », in Barbier J.M. : *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, Education et Formation biennales de l'éducation, pp. 189-199.
- DE PERETTI A., 1991, *Organiser des formations*, Paris, Hachette Education.

- DE ROSNAY J., 1975 : *Le microscope, vers une vision globale*, Paris, Editions du Seuil.
- DE VILLERS G., 1991 : « L'expérience en formation d'adultes », in Courtois B. et Pineau G. : *La formation expérientielle des adultes*, Paris, La Documentation Française, Recherche en Formation Continue, pp.13-20.
- DE VIRVILLE M., 1996 : *Donner un élan à la Formation Professionnelle - Rapport De Virville*, Liaisons sociales N° 111/96 - Jeudi 24 Octobre 1996
- DEWEY, J., 1947 : *Expérience et éducation*, Paris, Armand Colin.
- DONNADIEU B., GENTHON M. et VIAL M. 1998 : *Les Théories de l'apprentissage, quel usage pour les cadres de la santé*, Paris, InterEditions, Masson.
- DREYFUS H.L., 1992 : « La portée philosophique du connexionnisme » in Andler D. : *Introduction aux sciences cognitives*, Paris, Editions Gallimard, Folio Essais, pp. 352-373.
- DUBAR C., 1996 : *La formation professionnelle continue*, Paris, Editions La Découverte, Collection Repères.
- DUBAR C., 2000 : *La crise des identités, l'interprétation d'une mutation*, Paris, Presses Universitaires de France.
- DUBET F., 1994 : *Sociologie de l'expérience*, Paris, Edition du Seuil.
- DURAND D., 1979 : *La systémique*, Paris, Editions Presses Universitaires de France.
- DUROZOI G. et ROUSSEL A., 1997 : *Dictionnaire de philosophie*, Paris, Nathan.
- ELIADE M., 1977 : *Forgerons et alchimistes*, Paris, Flammarion, Champs Anthropologique.
- ENRIQUEZ E., 1992 : *L'organisation en analyse*, Paris, PUF.
- ERMINE J.-L. et CHAILLOT M., 1995 : *La Gestion des connaissances au CEA*, Texte d'intervention au séminaire Euroforum.
- ERMINE J.-L. et CHAILLOT M., 1996a : « M.K.S.M., méthode pour la gestion des connaissances » Texte CEA-DIST paru dans la revue *Ingénierie des systèmes d'information*, Hermès.
- ERMINE J.-L. et CHAILLOT M., 1996b : *Le livre de connaissances électronique*, Texte CEA-DIST/STMI, 1996.
- FABRE M., 1994 : *Penser la formation*, Paris, PUF, collection l'Éducateur.
- FAURE C., 1996 : *Transfert de savoir-faire en ingénierie de management*, Thèse de doctorat en Sciences de gestion, Université de Toulon-Var, QEOPS.
- FERRAO-TAVARES M. C., 1988 : « L'analyse des comportements non verbaux des enseignants : son introduction dans la formation des enseignants », in *Analyse des pratiques et formation des enseignants*, Les Sciences de l'Éducation pour l'ère nouvelle, CERSE Université de Caen, 4-5 1988, pp. 135-150.
- FRAISSE R. et De FOUCAULD J.-B., 1996 : *La France en perspectives*, Paris, Editions Odile Jacob.

- FREDMANN G., 1963 : *Le travail en miette*, Paris, Gallimard.
- GALLAND J. et MOULLAHEM M.H., 1989 : *Le grand livre de la musique*, Editions des Deux Coqs d'Or, Paris.
- GALATANU O., 1998 : « Savoirs théoriques et savoir d'action dans la communication didactique. Point de vue pragmatolinguistique », in Barbier J.M. (Dir) : *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, P.U.F., Education et formation, pp 101-129.
- GARF Le., 1998 : *La démarche « compétences », Points de vue de responsables d'entreprises*, Garf Paris, juillet 1998.
- GENTHON M. 1996 : *Lectures plurielles de l'apprentissage*, En question, Les cahiers d'Aix n°5, Université de Provence, Aix-Marseille I.
- GIORDAN A., 1998 : *Apprendre*, Paris, Editions Belin, Collection Débats.
- GIRIN J et GROSJEAN M., 1996 : *La transgression des règles de travail*, Paris, Edition L'Harmattan, Collection Langage et Travail.
- GRAWITZ M., 1996 : *Méthodes des sciences sociales*, Paris, Edition Dalloz,
- GUEDEZ A., 1994 : *Compagnonnage et apprentissage*, Paris, PUF, Sociologie d'aujourd'hui.
- HOUSSAYE J., 2000 : *Le triangle pédagogique*, Berne, Peter Lang S.A. – Editions scientifiques européennes.
- JACQ C., 1991 : *Le message des constructeurs de cathédrales*, Monaco, Editions du Rocher, La Pierre Philosophale.
- JAKOBSON R., 1963 : *Problèmes de linguistique générale, 1. Les fonctions du langage*, Paris, Editions de Minuit,
- JEDLICZKA D. et DELAHAYE G., 1994 : *Compétences et Alternances*, Paris, Editions Liaisons.
- JODELET D., 1998 : « Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie », in Moscovici S. (Dir) : *Psychologie sociale*, Paris, PUF fondamental.
- JORION P. : 1991 : « Typologie des savoirs et transmission informatique », in Chevallier D. (Dir) : *Savoir-faire et pouvoir transmettre*, Paris, Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, Collection ethnologie de la France, Cahier 6.
- JORRO C., 1991 : « L'expérience formatrice : un concept en construction », in Courtois B. et Pineau G. (Dir) : *La formation expérientielle des adultes*, Paris, La Documentation Française, pp191-199, Recherche en Formation Continue.
- JOSHUA S., 1998 : « Des « savoirs » et de leur étude : vers un cadre de réflexion pour l'approche didactique » in *L'année de la recherche en sciences de l'éducation 1998*, Paris Editions Presses Universitaires de France, pp. 79-97.
- KOLB D., 1984 : *Experiential learning*, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall
- LABELLE J.-M, 1996 : *La réciprocité éducative*, Paris, PUF, Pédagogie d'aujourd'hui.
- LAOT F., 2002 : *40 ans de recherche en formation d'adultes (1960-2000)*, Paris, L'Harmattan.

- LATOURE B., 1998 : « Sur la pratique des théoriciens », in Barbier J.M. (Dir) : Savoirs théoriques et savoirs d'action, Paris, PUF, Education et Formation biennales de l'éducation, pp.131-146.
- LE BOTERF G., 1995 : *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*, Paris, Editions d'Organisation.
- LECOURT D., 1974 : *Bachelard, Epistémologie, textes choisis*, Vendome, PUF, collection Sup
- LEGENDRE P., 1996 : *Filiation, fondement généalogique de la psychanalyse, leçon IV, suite 2*, Paris, Fayard.
- LE MOIGNE J.L., 1990 : *La modélisation des systèmes complexes*, Paris, Editions Dunod, Afcet systèmes.
- LE MOIGNE J.L., 1995 : *Les épistémologies constructivistes*, Paris, P.U.F, Que sais-je ?
- LERBET G., 1997 : *Pédagogie et Systémique*, Paris, Editions Presses Universitaires de France.
- LERBET-SERENI F., 1994 : *La relation duale, complexité, autonomie et développement*, Paris, Editions L'Harmattan, Alternances et Développements.
- LERBET-SERENI F., 1997 : *Les régulations de la relation pédagogique*, Paris, Editions L'Harmattan, Cognition et Formation.
- LEVI-STRAUSS C., 1974 : *Anthropologie structurale*, I, Paris, Plon.
- LEVY-LEBOYER C., 1998 : *La motivation en entreprise*, Paris, Editions d'Organisation.
- LIEURY A. et FENOUILLET F., 1997 : *Motivation et réussite scolaire*, Paris, Dunod, Psycho sup.
- LINHART D., 2003 : *Perte d'emploi, perte de soi*, Cahors, Edition Eres, Sociologie clinique.
- LIVIAN Y.F., 2000 : *Introduction à l'Analyse des Organisations*, Paris, Editions Economica.
- LUGAN J.C., 1993 : *La systémique sociale*, Paris, Editions Presses Universitaires de France.
- MALGLAIVE G., 1990 : *Enseigner à des adultes*, Paris, P.U.F, Pédagogie d'aujourd'hui.
- MALLET J., 1994 : *L'Entreprise apprenante, de l'organisation formatrice à l'organisation apprenante en passant par les théories de la complexité*, Aix-en-Provence, Oméga Formation Conseil Editeur.
- MALLET J., 1996 : *L'organisation apprenante* Tome I et II, Université de Provence, Département des Sciences de l'Education.
- MALSON L., 1964 : *Les enfants sauvages*, Paris, Bibliothèque 10/18
- MALSON L., 1988 : *Des musiques de jazz*, Marseille, Editions Parenthèses.
- MARC E., 1994 : « Quelles démarches en psychologie ? », in *La Querelle des Méthodes*, Sciences Humaines n°35 - janvier 1994.

- MASSONNAT J., 1998 : « Observer », in Blanchet A., Ghiglione R., Massonnat J., Trognon A., 1998 : *Les techniques d'enquête en sciences sociales*, Paris, Dunod, pp. 17-79.
- MAUSS M., 1999 : *Sociologie et anthropologie*, Paris, P.U.F, Quadrige.
- MEIGNANT A., 1986 : *La formation : atout stratégique pour l'entreprise*, Paris, Les Editions d'Organisation.
- MIALARET G., 1998 : « Savoirs théoriques, savoirs scientifiques et savoir d'action en éducation », in Barbier J. M. (Dir) : *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, pp. 161-187, Education et Formation biennales de l'éducation.
- MINTZBERG H., 1990 : *Le management, voyage au centre des organisations*, Paris Les Editions d'Organisation.
- MOINGEON B. et RAMANANTSOA B., 2000 : « Apprentissage organisationnel : éléments pour une discussion » in Argyris C., 2000, *Savoir pour agir – surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel*, Paris, Edition Dunod, pp. 295-315.
- MORIN E., 1990 : *Introduction à la pensée complexe*, Paris, Editions ESF.
- MOSCOVICI S., 1998 : *Psychologie sociale*, Paris, PUF fondamental.
- MOUNIN G., 1971, *Clefs pour la linguistique*, Paris, Edition Seghers.
- MOYSE M., 1991 : « L'accompagnement d'une expérience : la réadaptation des tétraplégiques et paraplégiques récents », in Courtois B. et Pineau G. (Dir) : *La formation expérientielle des adultes*, Paris, La Documentation Française, Recherche en Formation Continue, pp. 119-130.
- MUCCHIELLI A., 1996 : *Les motivations*, Paris, Presses Universitaires de France, Que sais-je ?
- NUTTIN J., 1985 : *Théorie de la motivation humaine*, Paris, PUF.
- PARLIER M., 1998 : « Apprentissage et organisation », in Dossier n°154 *Entreprise apprenante*, Actualité de la formation, mai-juin 1998.
- PERRENOUD P., 1994 : *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF, Pédagogies.
- PIAGET J., 1975 : *L'équilibration des structures cognitives, problème central du développement*, Paris, PUF.
- PILLOT J., 1989 : « Travail de deuil du malade en phase terminale », in Jalmay, (Bulletin de la Fédération Jusqu'à la mort Accompagner la Vie), n°34 - *Vivre le deuil* - septembre 1993.
- PINEAU G., 1991 : « Formation expérientielle : un concept importé pour penser la formation », in Courtois B. et Pineau G. (Dir) : *La formation expérientielle des adultes*, Paris, La Documentation Française, Recherche en Formation Continue, pp. 29-40.
- POPLIMONT C., 2000 : *Représentations sociales des formateurs dans la formation par alternance*, Thèse de Doctorat en Sciences de l'Education, Université de Provence.

- POSTIC M., 1988a : *La relation éducative*, Paris, PUF.
- POSTIC M., 1988b : « Evolution des buts et des méthodes d'observation et d'évaluation en formation des enseignants », in *Analyse des pratiques et formation des enseignants*, Les Sciences de l'Éducation pour l'ère nouvelle, CERSE Université de Caen, 4-5 1988, pp. 9-32.
- PRAX J.-Y., 2000 : *Le guide du knowledge management*, Paris, Editions Dunod.
- QUESNEL A., 2003 : *Les mythes modernes, actualité de la culture générale*, Vendôme, PUF, collection Major.
- RAISKY C. et CAILLOT M., 1996 : *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs*, Bruxelles, Edition De Boeck Université.
- REBOUL O., 1997 : *La philosophie de l'éducation*, Paris, Presses Universitaires de France, Que sais-je ?
- RICHARD J.F., 1990 : *Les activités mentales*, Paris, Armand Colin.
- RICOEUR P., 1969 : *Le conflit des interprétations, essais d'herméneutique*, Paris, Editions du Seuil.
- RICOEUR P., 1990 : *Soi-même comme un autre*, Paris, Editions du Seuil.
- RIPON A., 1992 : *Eléments de gérontologie sociale*, Paris, Editions Privat.
- RIVERIN-SIMARD D., 1993 : *Etapas de vie au travail*, Quebec Canada, Editions Saint-Martin, Education Permanente.
- ROUX-DUFORT C., 1996 : « Crises : des possibilités d'apprentissage pour l'entreprise », in *Revue Française de Gestion* n° 108 mars-mai 1996, pp. 79-89.
- SAINSAULIEU R., 1987 : *Sociologie des organisations et de l'entreprise*, Paris, Dalloz, Presses de la fondation nationale des sciences politiques.
- SAPIEGA J., 1998 : *De l'arbre à l'ouvrage*, Service du Film de Recherche Scientifique, D.I.S., Aubagne, Université de Provence, durée 52 minutes.
- SMOLENSKY P., 1992 : « IA connexionniste, IA symbolique et cerveau », in Andler D. (Dir) : *Introduction aux sciences cognitives*, Paris, Editions Gallimard, Folio Essais, pp. 78-106.
- STEINER G., 2003 : *Maîtres et disciples*, Paris, Editions Gallimard.
- STROOBANTS M., 1993 : *Savoir-Faire et compétences au travail*, Bruxelles, Edition de l'Université de Bruxelles.
- TARONDEAU J.C., 1998 : *Le management des savoirs*, Paris, PUF.
- TARONDEAU J.C., 2000 : « Les stratégies fondées sur les savoirs », in *Les Echos*, jeudi 20 avril 2000, pp. 2-4
- TROCME-FABRE H., 1987 : *J'apprends, donc je suis*, Paris, Les Editions d'Organisation.
- TOCHON, F.V., 1993 : *L'Enseignant Expert*, Paris, Editions Nathan.
- TROGNON A., 1998 : « Produire des données », in Blanchet A., Ghiglione R., Massonnat J., Trognon A., : *Les techniques d'enquête en sciences sociales*, Paris, Dundee, pp. 81-126.
- VANIER A., 1996 : *Eléments d'introduction à la psychanalyse*, Paris, Editions Nathan, Psychologie.

- VARELA F.J., 1996 : *Invitation aux sciences cognitives*, Paris, Editions du Seuil.
- VARELA F.J. et MATURAMA H.R., 1994 : *L'arbre des connaissances*, Editions Addison-Wesley.
- VERGNAUD G., 1998 : « Au fond de l'action, la conceptualisation » in Barbier J. M. (dir.) : *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, pp. 275-292, Education et Formation biennales de l'éducation.
- VERMERCH P., 1996 : *L'entretien d'explicitation*, Paris, Edition ESF Pédagogies.
- VYGOTSKI L.S., 1985 : *Pensée et langage*, Paris, Messidor Editions Sociales.
- VON BERTALANFFY L., 1972 : *Théorie générale des systèmes*, Paris, Dundee
- WALLON H., 1970 : *De l'acte à la pensée*, Paris Edition Flammarion, Nouvelle Bibliothèque Scientifique.
- WATZLAWICK P., WEAKLAND J. et FISCH R., 1975 : *Changements, paradoxes et psychothérapie*, Paris, Editions du Seuil.
- WEINBERG A., 1994 : « La fausse querelle des méthodes », in *La Querelle des Méthodes* », Sciences Humaines n°35 – janvier 1994.
- WENGER E., 2005 : *La théorie des communautés de pratique, apprentissage, sens et identité*, Laval, Presses de l'Université de Laval
- WINNYKAMEN F., 1990 : *Apprendre en imitant ?* Vendôme, Presse Universitaire de France, Psychologie d'aujourd'hui.
- ZARIFIAN P., 1999 : *Objectif compétence*, Paris, Editions Liaisons.
- ZOUDJI B., DEBU B. et THON B., 2002, « Caractéristiques fonctionnelles du système mnémonique des experts et des novices dans les pratiques sportives à dominante décisionnelle », *Science et Motricité*, vol.47, pp. 9-39.