



**HAL**  
open science

# Professionnalisation et autonomisation, étude d'une relation Expert-Novice

Jean-Louis Boutte

► **To cite this version:**

Jean-Louis Boutte. Professionnalisation et autonomisation, étude d'une relation Expert-Novice. Formes d'éducation et processus d'émancipation, May 2012, Rennes, France. hal-01444318

**HAL Id: hal-01444318**

**<https://hal.science/hal-01444318>**

Submitted on 24 Oct 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.

## PROFESSIONNALISATION ET AUTONOMISATION.

### ETUDE D'UNE RELATION EXPERT-NOVICE

Jean Louis Boutte  
Maître de Conférences  
Aix-Marseille Université  
Département des Sciences de l'Éducation  
UMR-ADEF

Pour participer à la réflexion collective sur le thème de l'émancipation, nous souhaitons rendre compte ici d'une recherche menée dans le cadre de notre parcours doctoral en Sciences de l'Éducation (Boutte, 2005, 2007). Cette recherche se situe dans le champ de la professionnalisation, plus particulièrement dans la grande entreprise. Nous nous efforcerons dans un premier temps de préciser le contexte et les enjeux, puis nous reprendrons notre problématisation et notre hypothèse, nous rappellerons nos résultats, enfin, dans une dernière partie nous discuterons la place de l'autonomisation au vu de cette recherche.

#### I. Le champ de la recherche : l'entreprise

Si l'entreprise d'aujourd'hui est l'héritière des percepts du taylorisme dont les « 30 glorieuses » sont l'avènement, elle s'est transformée au fil des nombreuses et profondes mutations de toutes natures, tant au niveau de son organisation, de son style de management, des compétences requises et des moyens de les acquérir (Bernoux, 1985, Livian, 2000, Sorel et Wittorski, 2005, Boutte, 2008). L'évolution n'a pas été uniforme, il serait donc illusoire de proposer un modèle unique d'entreprise. On peut toutefois noter à grands traits quelques points qui marquent cette évolution.

La fin des années 70 annonce le terme des « 30 glorieuses » et du taylorisme dominant. Les nouvelles données économiques (chocs pétroliers), sociales (mai 68) et technologiques (automatisme) rendent nécessaires de profondes réorganisations, de nouveaux styles de management, les démarches Qualité, l'élargissement du périmètre des emplois et la G.P.E.C.<sup>1</sup> Le *Professionnel* supplante *l'homme bras*, et doit faire preuve de *compétences*, évaluées et ajustées en regard d'un référentiel. Les formes traditionnelles de professionnalisation inspirées du Compagnonnage<sup>2</sup> laissent la place à des parcours formatifs validés, qualifiants et diplômants, en formation initiale et continue. La Formation Professionnelle Continue se développe (Dubar, 1996).

Les années 90 apportent de nouvelles mutations techniques et économiques. Les organisations et les emplois évoluent, c'est aussi la période des grands plans sociaux, des OPA et la montée du chômage. L'*Entreprise Qualifiante* propose une nouvelle approche de la professionnalité et de la compétence. Le professionnel devient un *praticien réflexif* (Schön, 1994), capable de réfléchir *sur* l'action et *en* action, de réfléchir à l'évolution de son activité, de faire savoir ce qu'il fait. La compétence s'enrichit de nouvelles composantes cognitives et relationnelles (Schwartz, 1997 ; Zarifian, 1999). Les dépenses de formation se rationalisent, la professionnalisation cherche de nouvelles voies (Sorel et Wittorski, 2005), articulant les savoirs d'action et les savoirs théoriques (Barbier, 1998) dans et pour l'activité, mettant en lien la formation initiale, l'activité professionnelle, la formation professionnelle continue.

Les années 2000 apportent, elles aussi leur lot de changements technologique et économique, mais ces mutations s'accroissent. Le développement des réseaux Internet et Intranet ainsi que la mondialisation ont des répercussions notables sur l'organisation et les compétences recherchées, ainsi que dans les dispositifs de formation. Certaines entreprises, évoluant dans des environnements incertains, chaotiques sont séduites - dans les discours au moins - par un nouveau

<sup>1</sup> Gestion Prévisionnelle des Emplois et des Compétences

<sup>2</sup> Ce terme renvoie aux Compagnons du Devoir qui revendiquent leur origine dans la construction du temple de Salomon (Guédez, 1994), référence qui incarne tout à la fois « l'homme de métier » et le dispositif de formation perpétué, préservé. Le « compagnonnage » est d'une remarquable actualité, non seulement chez les Compagnons du Devoir mais aussi, sous des formes dérivées, chez les artisans. Il est aussi actif, de manière tacite ou confidentielle, dans la grande entreprise des 30 glorieuses. Il est enfin marginalisé sous la forme de tutorat, coaching, mentorat, dans la grande entreprise actuelle.

modèle : l'*Entreprise Apprenante* (Mallet, 1994). L'entreprise considérée ici comme un *organisme vivant*, au delà du *cerveau biologique et cybernétique*<sup>3</sup>, est susceptible d'*apprentissage organisationnel* (Argyris et Schön, 1996). Les connaissances deviennent les premières richesses et sources de plus value. La transversalité, la mise en lien systématique, une circulation permanente des connaissances, favorisent l'émergence de nouvelles connaissances, de compétences collectives. Le *Knowledge Management* (Prax, 2000) inspiré de ce modèle, propose des applications concrètes, essentiellement instrumentalisées : bases de données, GED, e-learning, FOAD, serious games, workflow, groupware, plateformes collaboratives, communautés virtuelles de pratiques... Ces évolutions montrent aussi la nécessité de complexifier encore l'approche de la compétence, intégrant de nouvelles dimensions, de nouveaux *ingrédients* (Schwartz, 1997). La compétence individuelle ne peut se construire et s'exprimer que dans un collectif, elle n'est pas un état mais un processus mobilisant de multiples ressources, s'actualisant au gré des situations.

Dans cette même période, apparaît aussi une nouvelle contrainte démographique : le vieillissement des effectifs, concentrés sur la *génération baby boom*, aujourd'hui à l'âge de la retraite (Novik, 2003). Ce constat était prévisible puisqu'il résulte du faible recrutement tout au long des années 90. L'augmentation des départs occasionne des recrutements importants, des réorganisations, des mouvements de personnel. Conscientes du risque de perte d'expérience ou sensibles à l'Entreprise Qualifiante et/ou Apprenante, certaines entreprises explorent de nouvelles voies de professionnalisation, de capitalisation et de partage des connaissances. Ainsi, les recrutements massifs d'une nouvelle génération (génération Y), réhabilite les contrats en alternance (contrat de professionnalisation et contrat d'apprentissage) jusque-là dénigrés. Toutefois, le recrutement massif de la jeune génération ne résout pas la question du chômage dont les dernières statistiques montrent la persistance des générations les plus touchées : les jeunes et les seniors.

Outre l'encouragement du recours à l'alternance, la loi<sup>4</sup> impose aux entreprises l'élaboration d'un plan d'action négocié pour l'emploi des seniors. Trois axes sont à retenir parmi six ; l'un d'entre eux concerne la transmission de savoir-faire et le tutorat.

Ainsi les contraintes techniques, économiques et sociales mais aussi juridiques, conduisent les entreprises à reconsidérer les voies de professionnalisation, et parmi elles des voies oubliées, inspirées du Compagnonnage. Parmi les différentes initiatives, nous étudions une situation mettant en relation un *Professionnel Expérimenté* proche du départ en retraite ou d'une mutation, et un *Successeur* recruté ou muté. Faisant référence aux dispositifs traditionnels des Compagnons du Devoir et des artisans (Chevallier, 1991 ; Guédez, 1994), nous appellerons cette situation *Transmission de Savoir-Faire*. Nous nous interrogeons sur l'évolution de cette relation éducative, sur ce qui motive la participation de l'un et l'autre des partenaires.

## **II. Problématisation de situation de transmission de savoir-faire**

Nous nous inscrivons dans une épistémologie constructiviste (Bachelard, 1987, Le Moigne, 1995) et abordons la situation décrite plus haut comme un *système dyadique complexe* (Le Moigne, 1990, Lerbet Sérénis, 1994) constitué des deux *processeurs* : le Professionnel Expérimenté et le Successeur en interaction, ouvert sur son environnement. La dynamique auto-eco-organisationnelle (Morin, 1990) du système est constituée de multiples processus, d'interactions et de rétroactions ; dans cette dynamique chacun des processeurs se construit et se reconstruit dans la relation à l'Autre, chacun devient *ipse* (Ricœur, 1990). Nous complétons cette première approche par l'étude de chaque processeur du système.

### **II.1. Le Professionnel Expérimenté**

Le premier processeur du système est considéré comme Professionnel, titulaire d'un emploi, porteur de compétences reconnues et d'une forte identité professionnelle (Sorel et Wittorski, 2005). Fortement expérimenté - 41 ans d'expérience professionnelle dans le cas extrême du départ à la retraite - il a vécu les multiples mutations techniques, organisationnelles, sociales de l'entreprise. Il a aussi vécu de multiples situations professionnelles, des situations problèmes, au cours desquelles il a construit et reconstruit des connaissances (Bastien, 1997). *L'apprentissage expérientiel* (Courtois et

<sup>3</sup> Suivant les 7 métaphores proposées par Morgan (Livian, 2000).

<sup>4</sup> l'article 87 de la loi n° 2008-1330 du 17 décembre 2008 de financement de la sécurité sociale pour 2009 et du décret n° 2009-560 du 20 mai 2009 relatif au contenu et à la validation des accords et plans d'action en faveur de l'emploi des salariés âgés.

Pineau, 1991, Kolb, 1984), suppose que dans ces situations vécues, parfois inédites, le sujet articule *action* et *réflexion* (Bachelard, 1987), *théorie et pratique* (Barbier, 1998), *comprendre et réussir* (Piaget, 1975). Ces connaissances ont aussi des dimensions culturelles, des représentations sociales (Jodelet, 1998) du groupe d'appartenance (service, métier, entreprise), jusque dans des dimensions symboliques (Eliade, 1977). Il est aussi *acteur-ailleurs* (Sainsaulieu, 1987), dans d'autres sphères, où il a construit des connaissances.

Le Savoir-Faire, processus indissociable du Professionnel Expérimenté et de ses connaissances, est un complexe de savoirs *articulés* dans l'action (Barbier, 1998, Malglaive, 1990), tant en entrée - prise d'information, sélection, discrimination, intégration - qu'en sortie du système cognitif, manifestation de connaissances en situation (Lerbet, 1997). Ses connaissances, ses gestes (Coste, 1977) et ses décisions (Zoudji, Debu et Thon, 2002) sont routinisés, incorporés. Nous considérons le Professionnel Expérimenté comme un *Expert* au sens de Dreyfus (1992), il raisonne par analogie, il fait appel à sa base de données de situations vécues, par *abduction* (Tochon, 1993), il adopte des *stratégies de devinement* (Bastien, 1997), il n'a plus conscience de ce qu'il sait faire. Pour en faire état, l'Expert doit *explicitier* (Vermerch, 1996) ce qu'il ne sait plus qu'il sait, *retrouver le chemin de son expertise* (Tochon, 1993). Ainsi, de manière récursive, il réorganise ses propres connaissances (Abernot, 1993, Vygostki, 1985, Wallon, 1970), il réapprend autrement ce qu'il sait déjà (Fringold, 1996).

La motivation du Professionnel expérimenté est un processus lié au projet - ici de transmettre son savoir-faire - dont les racines sont multiples (Nuttin, 1985) qui se combinent, s'articulent dans le projet de transmission de savoir-faire au Successeur. On accède à sa motivation par les *attributions causales* (Lieury et Fenouillet, 1997), aux motifs extrinsèques (l'entreprise, les pairs, la hiérarchie, les règles et normes, bref le Tiers exclu) et intrinsèques que le sujet invoque. Nous considérons aussi le *deuil* lié à son départ en retraite, préretraite ou mutation, à la perte de son emploi (Linhart, 2003), de son identité professionnelle, de ce à quoi il est attaché. L'Expert traverse différents états émotionnels, jusqu'à pouvoir s'engager dans un nouveau projet. Mais cette mort professionnelle annoncée, conduit à penser au désir de léguer, de *donner* (Mauss, 1999) en héritage ce savoir-faire, générant une *dette* chez le Successeur, qui s'acquittera par l'*échange*, le *contre-don*, un signe de reconnaissance. Ce désir de se prolonger, de s'éterniser par le Successeur qui reprendra le flambeau après lui, est appelé par les psychanalystes la *filiation* (Anzieu et Kaes, 1973, Legendre, 1996). Le Successeur devient alors le *filis symbolique*.

## II.2. Le Successeur apprenant

Le Successeur, muté ou recruté, possède ses propres connaissances, son propre savoir-faire. La situation de professionnalisation - construction de ses compétences et de son identité (Sorel et Wittorski, 2005) - que nous étudions est une situation d'apprentissage, dans laquelle le Successeur est actif (Aumont et Mesnier, 1992 ; Kolb, 1984 ; Piaget, 1975), dans l'interaction avec l'Expert, sous un angle socio-constructiviste, (Bandura, 1980 ; Vygostki, 1985 ; Wallon, 1970). Le Successeur apprend par *imitation modélisation interactive* (Winnykamen, 1990) : dans la relation à l'Expert, il construit son propre modèle. L'Expert étaye, accompagne, favorise l'apprentissage du Successeur par *guidage-tutelle* (Bruner, 1998).

L'engagement du Successeur à apprendre, peut présenter divers motifs (Carré, 2001), extrinsèques ou intrinsèques. Winnykamen (1990) propose les motivations à *l'attachement* et à *la compétence*. Le sens de cet engagement se construit voire se reconstruit dans la relation (Bourgeois, 2000). L'entreprise, Tiers exclu du système, peut prescrire (motif *prescrit* chez Carré). Le désir de savoir - motif *épistémique* chez Carré - est à rapprocher de la problématique œdipienne (Aumont et Mesnier, 1992). Le désir de savoir est à la fois contraint et initié par celui qui incarne l'Interdit, celui qui sépare, , qui empêche et en même temps permet l'accès au savoir, l'Expert, figurant le *Père symbolique*.

## II.3. La relation éducative

La dynamique auto-eco-organisationnelle du système dyadique que nous étudions est habitée de nombreuses interactions et de nombreux processus. Le savoir-faire et la relation sont inextricablement liés et font système (Lerbet-Séréni, 1994). La relation éducative est une communication (Ardoino, 2003) traversée, de *médiations cognitives* et *affectives* (Raisky & Caillot, 1996), de processus transférentiels et contre transférentiels (Postic, 1988), d'explicitation et d'apprentissage. Dans cette relation éducative, les activités respectives de l'un et de l'autre des protagonistes sont multiples. Le système peut présenter trois modalités relationnelles (Lerbet-Séréni, 1994) : *Eros* (fusion-dépendance), *Philia* (séparation-autonomie), *Agapé* (duale, paradoxale). Dans

cette troisième modalité, qui intègre et dépasse les deux premières, se construit un *tiers inclus*, monde commun co-construit de la relation. Chacun des deux processeurs du système est affecté par la relation à l'Autre. Le Professionnel Expérimenté est potentiellement novice en matière de formation, on ne peut donc pas s'attendre à une didactisation, (Tochon, 1993), un *curriculum* (Perrenoud, 1994). L'activité, ce qui est à faire, détermine pour partie au moins ce qui est à transmettre et à apprendre (Kunégel, 2011). L'Expert utilise tous les moyens de communication à sa disposition, verbaux et non verbaux (Postic, 1988, Coste, 1977), des formalisations écrites existantes (procédures, schémas...), voire même les NTIC. Il expose, explique, raconte et se raconte, questionne, répond, fait et montre, fait avec, fait faire, évalue, corrige, régule, étaye, guide, renforce ... Le Successeur apprenant écoute, questionne, répond, essaie, fait, expose, cherche et entreprend, se trompe, corrige, apprend et transfère ... Au fil des apprentissages, la relation devient moins *dissymétrique*, les *conflits socio-cognitifs* sont plus nombreux (Winnykamen, 1990), l'Expert explicite, réorganise, réapprend ce qu'il sait déjà, il apprend aussi *du nouveau* (Labelle, 1996) dans la relation au Successeur. Chacun reconstruit le sens de son engagement dans cette relation (Bourgeois, 2000).

Notre hypothèse est donc que, la relation éducative Expert-Novice que nous étudions est réciproque, réciprocité ici entendue au sens de Labelle (1996), processus, aller-retour, mouvement et non une parfaite symétrie. Elle se traduit par une évolution de la relation vers plus de réciprocité dans les échanges, par des apprentissages de part et d'autre, et la construction des motifs père et fils symboliques.

### III. Le dispositif de recherche

Nous observons 10 dyades réparties dans quatre grandes entreprises présentant des situations de transmission telles que celles présentées plus haut. Pour chaque dyade observée ont été prévus :

- 3 entretiens semi-directifs (E1 en début, E2 en fin, E3 six mois après la transmission) avec chacun des protagonistes, enregistrés et retranscrits,

- 10 séquences (de S1 à S10) filmées et analysées.

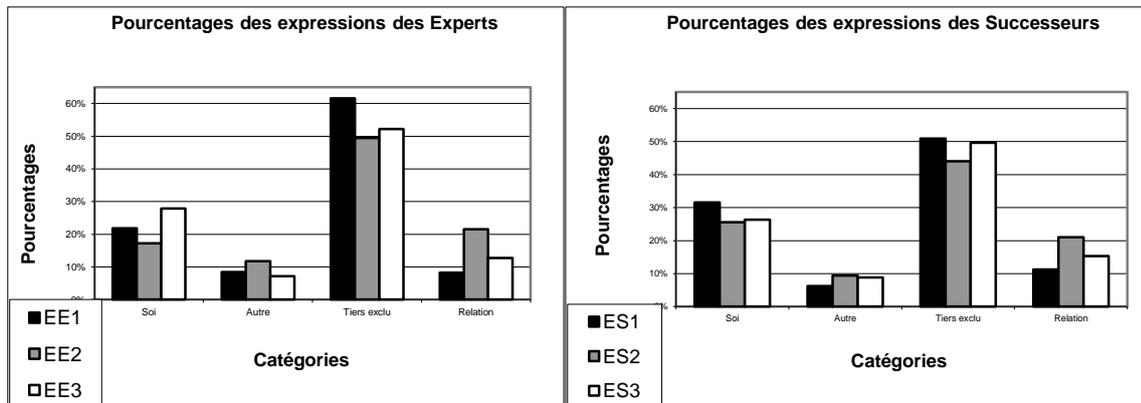
Les entretiens, sont analysés à partir d'une grille de 4 catégories (Bardin, 1998) : « Soi », « l'Autre », « Tiers exclu », « Relation », et des sous-catégories. L'unité de codage est la phrase. Les sujets (je, tu, il, elle, nous, on, ils), les compléments et les verbes sont les *marqueurs linguistiques* qui permettent l'attribution des unités de codage aux catégories et sous-catégories. L'analyse des entretiens montrera que les sous-catégories de « Soi », et de « l'Autre » ne sont que peu exploitables, en revanche, les sous-catégories de « Relation », (« Eros », « Philia », « Agapé », « Symétrique », « Dissymétrique », « Tiers inclus ») seront interprétables.

Les séquences filmées sont analysées sur les 30 dernières minutes, à partir d'une grille composée des *épisodes* - concept opératoire proposé par Altet (1994) - *Inducteurs*, *Médiateurs*, *Adaptateurs*, en nombre et en temps cumulé, et des *conflits socio-cognitifs* (Bandura, 1980, Winnykamen, 1990) en nombre. Les épisodes sont repérés à partir des *marqueurs linguistiques* de début et de fin d'épisode, expressions d'annonce et de clôture d'une unité de sens de l'interaction.

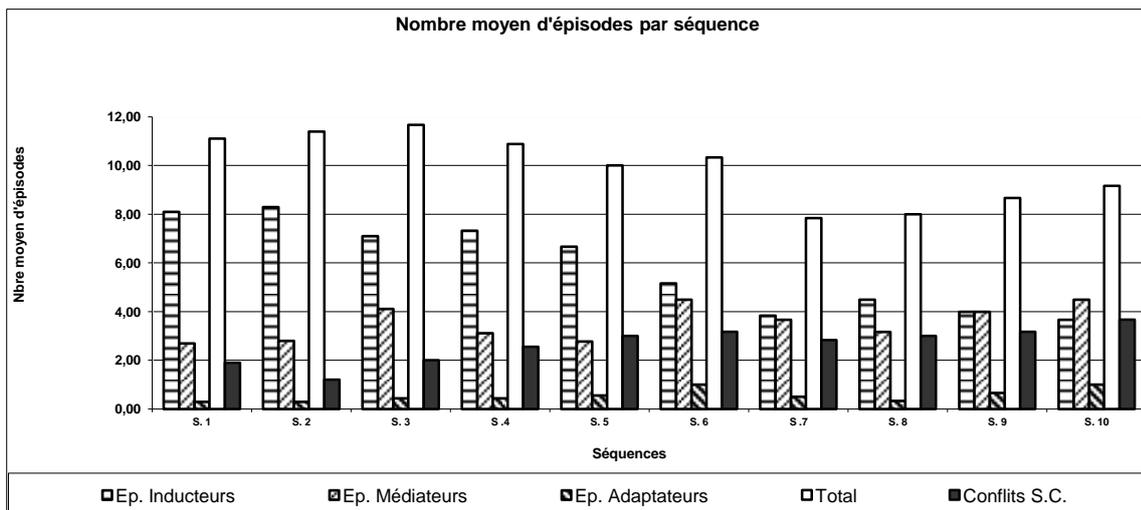
Les résultats de nos observations sont présentés sur les tableaux ci-dessous. Les tableaux 1 et 2 montrent les évolutions moyennes des entretiens, les expressions sont exprimées en pourcentage (ramenées au nombre total d'unités de codage de l'entretien).

Les tableaux 3 et 4 montrent l'évolution moyenne des relations des 10 dyades observées.

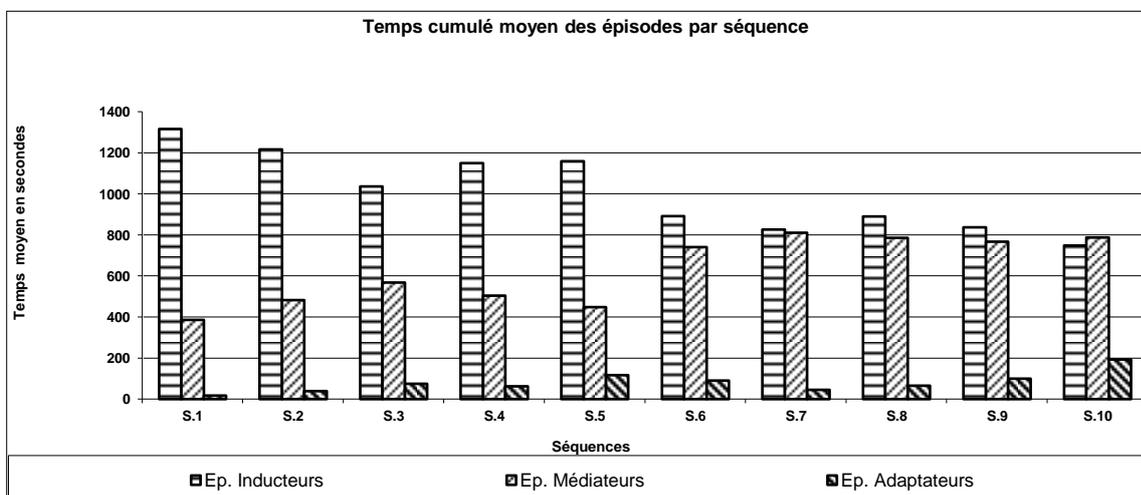
**Tableau 1 et 2.** Analyse des 3 entretiens E1, E2, E3 (en pourcentages moyens d'occurrences)



**Tableau 3** Analyse de la relation par séquence (S1 à S10 / moyennes d'occurrences des épisodes et conflits socio-cognitifs)



**Tableau 4** Analyse de la relation par séquence (S1 à S10 / épisodes en temps cumulé moyen)



### III.1. Interprétations et commentaires

La tendance moyenne d'évolution de la relation n'est pas linéaire, elle présente deux périodes distinctes :

- la première (de S1 à S5) se caractérise par une *relation complémentaire rigide* et un *apprentissage par réception-consommation* (Altet, 1994) – épisodes inducteurs majoritaires, peu de conflits socio-cognitifs,
- la seconde (de S6 à S10) se caractérise par une *relation complémentaire souple* et un *apprentissage par production* (Altet, 1994) - équilibre entre les épisodes *Inducteurs* et *Médiateurs*, les conflits socio-cognitifs sont plus nombreux.

Les analyses des entretiens montrent, en tendance, une évolution des scores en fin de transmission (E2), pour l'Expert et le Successeur. Les tendances d'évolution confirment notre hypothèse : la relation éducative expert-novice telle que nous l'étudions est réciproque.

Le système relationnel s'auto-eco-organise, se complexifie (Morin, 1990), présente un palier de complexité (Le Moigne, 1990) visible entre la 5<sup>ème</sup> et la 6<sup>ème</sup> séquence. A mi-parcours, le système change de modalité relationnelle, les processus d'apprentissage et d'explicitation sont plus intégrés dans la deuxième période, les évolutions de représentations sont alors plus importantes.

Les scores relatifs aux sous-catégories ne sont interprétables que pour la catégorie « Relation ». L'évolution majeure se situe pour la relation « Eros », (fusion-dépendance) qui augmente significativement en fin de transmission. Chacun se décentre pour fusionner avec l'Autre, chacun parle au « nous », l'entreprise est moins influente, le « Tiers exclus » est moins présent.

En fin de transmission, chacun manifeste plus *d'autodétermination* et de *compétence perçue* (Lieury et Fenouillet, 1997) ce que nous interprétons par l'affirmation des motifs intrinsèques, et notamment les positions Père et Fils symboliques plus manifestes.

Les entretiens menés 6 mois après la transmission (E3) montrent en tendance, une évolution inverse. Chacun se recentre sur « Soi », le « Tiers exclu » reprend son importance, la relation « Eros » diminue au profit de la relation « Philia ». Toutefois les scores ne retrouvent pas leurs niveaux initiaux, en particulier le « tiers inclus ». Si chacun reprend sa place, chacun conserve une trace, une rémanence de la relation à l'Autre et de ce qui s'y est construit, au delà de la transmission elle-même. Pour les deux partenaires, l'influence de l'entreprise, Tiers exclu, semble plus importante dans l'imaginaire que dans les faits, particulièrement dans la séparation, là où elle a un rôle de *séparation castratrice* (Anzieu et Kaes, 1973).

Il semble que, dans les précédentes périodes que nous avons évoquées plus haut, les pratiques de Gestion des compétences et de professionnalisation ont privilégié des approches individualistes et normatives. L'entreprise a oublié ce que d'autres - les Compagnons, les artisans - perpétuent. La transmission de savoir-faire apparentée au compagnonnage traditionnel n'est plus une pratique courante, ni reconnue. Paradoxalement, cette pratique, se révèle une voie de professionnalisation et de socialisation particulièrement d'actualité dans la perspective démographique, et à la lumière de l'Entreprise Apprenante. En effet, dans cette actualité, ce dispositif peut s'inscrire en cohérence dans la panoplie des nouvelles voies de professionnalisation et de partage de connaissances prônées par le Knowledge Management, pour peu que l'entreprise devienne *apprenante*.

### III.2. Conclusion et perspectives

Le contexte dans lequel s'inscrit cette recherche met l'entreprise et ses décideurs face à un questionnement d'ordre philosophique voire épistémologique. En effet, la survie de l'entreprise dans un environnement changeant repose sur sa flexibilité, sa capacité à s'adapter au rythme et à l'ampleur des mutations de toutes natures. La transversalité, la circulation d'information, le partage des connaissances sont dès lors les maître-mots des nouvelles organisations. Toutefois, nous l'avons dit, les tentations sont grandes d'instrumentaliser cette mise en réseau, c'est du moins la proposition massive du knowledge management (Prax, 2000). Or, nous l'avons vu, la connaissance et le savoir-faire tel que nous les avons envisagés sont indissociables des sujets, de leur histoire, de leurs expériences. Les NTIC peuvent-elles exonérer, supplanter la dimension humaine de la formation, et dans notre cas de ce que nous avons appelé la transmission de savoir-faire ? Cela nous semble illusoire et nous rejoignons ici Peyron-Bonjan (2008). La situation que nous avons étudiée montre que

c'est dans la rencontre, dans la relation à l'Autre, l'altérité, que peut se produire l'apprentissage du nouvel arrivant. Dans cette situation, la communication ne se résume pas à un échange d'informations quasi mécanique, les échanges sont beaucoup plus riches. C'est aussi ce qu'analyse Kunégel (2011) dans des situations voisines.

Ce dispositif s'inscrit dans un processus de professionnalisation, qui ne peut pas se réduire à une mise en conformité et une validation de compétences. La professionnalisation est un processus de reconstruction permanent, inachevé des compétences (Sorel et Wittorski, 2005) ou pour paraphraser Reboul (1997), on n'en finit pas de devenir un professionnel. Il s'agit aussi d'une construction identitaire et cette construction s'opère dans la relation à l'Autre, aux Autres. Cette relation est paradoxale, pour se construire, le sujet a besoin de s'identifier et de s'émanciper. Ainsi, Lerbet-Séréni (1994) s'appuie sur la proposition de Ricoeur (1990) et pose la relation « entre deux » comme une problématique de l'Un et du Multiple, culture et humanité, du Même et du 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. Un autre paradoxe proposé par Ricoeur, Relation et Séparation, conduit à penser que dans la relation se jouent des affinités et se construisent des *ipséités*. Elle peut s'orienter vers une relation dans laquelle l'attachement et le rejet sont possibles. C'est ainsi que Lerbet-Séréni (1994) propose les modalités « Eros » (fusion, dépendance) ; « Philia » (séparation, autonomie) et « Agape » (duale, paradoxale). Steiner (2003) confirme cette autonomisation dans les relations célèbres qu'il retrace, par la séparation, il parle même de répudiation et de trahison. Nous avons relevé auprès des dyades observées ce passage de la relation fusionnelle (confusion dirait aussi Lerbet-Séréni) à la relation séparation (différenciation).

Ainsi, la relation de transmission de savoir-faire telle que nous l'avons étudiée est une relation éducative, dans laquelle se construisent et se reconstruisent non seulement des compétences mais aussi des identités. Elle est le lieu d'une reconnaissance mutuelle (Ricoeur, 1990) et d'un investissement affinitaire. Chacun devient *ipse* dans la relation à l'Autre, la dynamique d'autonomisation suppose aussi une séparation. Il nous semble que c'est justement cette complexité de la relation, de la rencontre qui permet le croisement des altérités nécessaire à cette construction. Il nous semble aussi que c'est justement ce que ne permettent pas les dispositifs distanciels. Pour devenir *apprenante*, l'entreprise devrait replacer au centre de ses dispositifs de professionnalisation la relation humaine, ce que d'aucun appellerait le lien social.

## Bibliographie

- Abernot, Y., (1993). *La Périmaîtrise*, Habilitation à diriger des recherches, Strasbourg : Université Louis Pasteur.
- Altet, M., (1994). *La formation professionnelle des enseignants*, Paris : PUF.
- Anzieu, D., Kaes, R., (1973). *Fantasme et formation*, Paris : Edition Dunod.
- Ardoino, J., (1993). *Repères et notes de lecture, fragments de textes, notions et définitions*, ANDSHA.
- Argyris, C. & Schön, D., A., (1996). *Organisational learning II : a Théory, Method and Practice*, Reading (Mass.) Addison Wesley.
- Aumont, B. & Mesnier, P.,M., (1992). *L'acte d'apprendre*, Paris : PUF.
- 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., (Dir.), (1998). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris : PUF.
- Bardin, L., (1998). *Analyse de contenu*, Paris : P.U.F., collection Le Psychologue.
- Bastien, C., (1997) *Les connaissances, de l'enfant à l'adulte*, Paris : Armand Colin.
- Bernoux, P., (1985). *La sociologie des organisations*, Paris : Editions du Seuil.
- Bourgeois E., (2000). Le sens de l'engagement en formation, in Barbier, J.M. & Galatanu, O. (Dir.) *Signification, sens, formation*, Paris : P.U.F., pp.87-106
- Boutte, J., L., (2005). *Transmission de Savoir-Faire, une relation pédagogique de l'Expert au Novice*, Thèse de doctorat en Sciences de l'Education, Université de Provence.
- Boutte, J., L., (2007). *Transmission de savoir-faire, réciprocity de la relation éducative expert-novice*, Paris : L'Harmattan.
- Boutte, J., L., (2008). De Taylor au KM, quelle(s) approche(s) de la compétence, in Boutte, J. L. & Mallet, J., (Dir), *La compétence et les nouveaux enjeux de la professionnalisation*, Questions Vives N°10, Lambesc : Université de Provence, Département des Sciences de l'Education, pp. 11-23.
- Bruner, J., S., (1998). *Savoir faire, savoir dire*, Paris : P.U.F.
- Carré, P., (2001). *De la motivation à la formation*, Paris : L'Harmattan.
- 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.
- Coste, J.-C., (1977). *La psychomotricité*, Paris : P.U.F.
- Courtois, B. & Pineau, G., (1991). *La formation expérientielle des adultes*, Paris : La Documentation Française, Recherche en Formation Continue.
- Dreyfus, H., L., (1992). La portée philosophique du connexionisme , in Andler, D. *Introduction aux sciences cognitives*, Paris : Editions Gallimard, pp.352-373.
- Dubar, C., (1996). *La formation professionnelle continue*, Paris : Editions La Découverte, Collection Repères.
- Eliade, M., (1977). *Forgerons et alchimistes*, Paris : Flammarion.
- Fringold, N., (1996).. Explicitation de pratiques tutorales et formation de formateurs. (I. N. Pédagogique, Éd. *Recherche et formation* , p. 82.
- Guedez, A., (1994). *Compagnonnage et apprentissage*, Paris : PUF.
- Jodelet, D., (1998). Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie , in Moscovici, S., (Dir), *Psychologie sociale*, Paris : P.U.F.
- Kolb, D., (1984).: *Experiential learning*, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall
- Kunégel, P., (2011). *Les maîtres d'apprentissage, analyse des pratiques tutorales en situation de travail*, Paris, L'Harmattan, Action et Savoir
- Labelle, J.-M, (1996). *La réciprocity éducative*, Paris : PUF.
- 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.
- Le Moigne J., L., (1995). *Les épistémologies constructivistes*, Paris : P.U.F.
- Lerbet, G., (1997). *Pédagogie et Systémique*, Paris : P.U.F.
- Lerbet-Sereni, F., (1994). *La relation duale, complexité, autonomie et développement*, Paris : Editions L'Harmattan, Alternances et Développements.
- Lieury, A. & Fenouillet, F. (1997). *Motivation et réussite scolaire*, Paris : Dunod.
- Linhart, D., (2003). *Perte d'emploi, perte de soi*, Cahors : Edition Eres.
- Livian, Y., F., (2000). *Introduction à l'Analyse des Organisations*, Paris : Editions Economica.
- Malglaive, G., (1990). *Enseigner à des adultes*, Paris : P.U.F.
- 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.
- Mauss, M., (1999). *Sociologie et anthropologie*, Paris : P.U.F, Quadrige.

- Morin, E., (1990). *Introduction à la pensée complexe*, Paris : Editions ESF.
- Nowik, L., (2003). Les approches générationnelles : enjeux, avancées, débats, Journées d'études des 13 et 14 novembre 2003, Laboratoire Printemps, Université de Saint Quentin en Yvelines
- Nuttin, J., (1985). *Théorie de la motivation humaine*, Paris : PUF.
- Perrenoud, P., (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris : ESF.
- Peyron-Bonjan, C., (2008). De la skhole aux NTIC : apprentissage et culture, in Badilo, P. Y. (Dir), *L'écologie des médias*, Bruxelles : Editions Emile Bruylant, Chapitre 16.
- Piaget, J., (1974). *Réussir et comprendre*, Paris, PUF.
- Postic, M., (1988). *La relation éducative*, Paris : PUF.
- Prax, J.-Y., (2000). *Le guide du knowledge management*, Paris : Editions Dunod.
- Raisky, C. & 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, P.U.F.
- Ricoeur, P., (1990). *Soi-même comme un autre*, Paris : Editions du Seuil.
- Sainsaulieu R., (1987). *Sociologie des organisations et de l'entreprise*, Paris : Dalloz, Presses de la fondation nationale des sciences politiques.
- Schön, D. A., (1994). *Le praticien réflexif*, Montréal : Les Editions Logiques.
- Schwartz, Y, (1997). Les ingrédients de la compétence : un exercice nécessaire pour une question insoluble, Paris : Education Permanente n°133/1997-4
- Sorel, M. & Wittorski, R., (2005). *La professionnalisation en actes et en questions*, Paris : L'Harmattan.
- Steiner, G., (2003). *Maîtres et disciples*, Paris : Editions Gallimard.
- Tochon,, F.V., (1993). *L'Enseignant-Expert*, Paris : Editions Nathan.
- Vermerch, P., (1996). *L'entretien d'explicitation*, Paris : Edition ESF.
- Vygotski, L.,S., (1985). *Pensée et langage*, Paris : Messidor Editions Sociales.
- Wallon, H., (1970). *De l'acte à la pensée*, Paris : Edition Flammarion.
- Winnikamen, F., (1990). *Apprendre en imitant ?* Paris : P.U.F.
- Zarifian, P., (1999). *Objectif compétence*, Paris : Editions Liaisons.
- Zoudji, B., Debu, B. & 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.