

**PEUT-ON TRANSMETTRE SAVOIRS ET CONNAISSANCES ?\***

**CAN WE TRANSMIT KNOWLEDGE?**

**SI POSSONO TRASMETTERE SAPERI E CONOSCENZE?**

**BRUNO MAGGI**

**UNIVERSITÀ DI BOLOGNA E UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MILANO**

*Abstract*

This article challenges the common idea that teaching means transmitting knowledge. This statement seems unsustainable if one analyzes the problems of communication in teaching. These problems are related to the ways of listening and understanding and also to the content of communication. Hence, we propose to focus our attention on teaching as a help for learning, on learning as a process of action and decision, and on the regulation of this process. This alternative point of view doesn't have the same considerable impasses that the idea of teaching as transmission does. Lastly, this paper clarifies the epistemological assumptions of the two competing points of view. Both the example of university education and the example of training for work analysis with the goal of prevention in a healthcare service are useful to the discussion.

*Keywords*

Learning, Knowledge, Education and training, Human communication, Organizational action

---

\* Contribution originally written in French and presented by invitation to the *IV Rencontres APST-APRIT « Transmettre »*, Marseille, June 24<sup>th</sup>-26<sup>th</sup>, 2004.

Peut-on transmettre savoirs et connaissances ?/ Can we transmit knowledge?/ Si possono trasmettere saperi e conoscenze? Bruno Maggi. Bologna: TAO Digital Library, 2010.

Proprietà letteraria riservata  
© Copyright 2010 dell'autore  
Tutti i diritti riservati

ISBN: 978-88-904979-0-2



The TAO Digital Library is part of the activities of the Research Programs based on the Theory of Organizational Action proposed by Bruno Maggi, a theory of the regulation of social action that conceives organization as a process of actions and decisions. Its research approach proposes: a view on organizational change in enterprises and in work processes; an action on relationships between work and well-being; the analysis and the transformation of the social-action processes, centered on the subject; a focus on learning processes.

TAO Digital Library welcomes disciplinary and multi- or inter-disciplinary contributions related to the theoretical framework and the activities of the TAO Research Programs:

- Innovative papers presenting theoretical or empirical analysis, selected after a double peer review process;
- Contributions of particular relevance in the field which are already published but not easily available to the scientific community.

The submitted contributions may share or not the theoretical perspective proposed by the Theory of Organizational Action, however they should refer to this theory in the discussion.

#### EDITORIAL STAFF

*Editor:* Bruno Maggi

*Co-editors:* Roberto Albano, Francesco M. Barbini, Giovanni Masino, Giovanni Rulli

#### *International Scientific Committee:*

Jean-Marie Barbier	CNAM, Paris	Science of the Education
Vittorio Capecchi	Università di Bologna	Methodology of the Social Sciences
Yves Clot	CNAM Paris	Psychology of Work
Renato Di Ruzza	Université de Provence	Economics
Daniel Faïta	Université de Provence	Language Science
Vincenzo Ferrari	Università degli Studi di Milano	Sociology of Law
Armand Hatchuel	Ecole des Mines Paris	Management
Luigi Montuschi	Università di Bologna	Labour Law
Roberto Scazzieri	Università di Bologna	Economics
Laerte Sznalwar	Universidade de São Paulo	Ergonomics, Occupational Medicine
Gilbert de Terssac	CNRS Toulouse	Sociology of Work

[www.taoprograms.org](http://www.taoprograms.org)  
[dl@taoprograms.org](mailto:dl@taoprograms.org)

# Peut-on transmettre savoirs et connaissances ?\*

*Bruno Maggi*

*Università di Bologna e Università degli Studi di Milano*

« ... on ne dit presque rien dans ce monde  
qui soit entendu comme on le dit... »  
Denis Diderot, *Jacques le fataliste et son maître*

## Introduction

On dit souvent que « enseigner c'est transmettre » : transmission de savoirs et de connaissances. Par cette contribution nous allons questionner cet énoncé.

D'abord, en partant de l'étymologie des deux termes, enseigner et transmettre, nous allons nous interroger sur les problèmes concernant la communication en situation d'enseignement, notamment ceux relatifs aux modalités de l'écoute et de la compréhension, et aux contenus de cette communication. A l'aide de deux exemples d'activités d'éducation et de formation, nous discuterons, en particulier, de ce que l'on transmet et de ce que l'on ne peut pas transmettre : connaissances, savoirs, capacités... Cela nous conduira à soutenir qu'enseigner, ce n'est pas transmettre. Nous mettrons l'accent sur l'apprentissage, sur l'aide à l'apprentissage, et sur l'aspect régulateur de l'action d'apprentissage. Nous présenterons ainsi notre point de vue, qui souligne l'élaboration, la création et le développement continu des connaissances et des capacités du sujet apprenant. Enfin, nous essaierons de comprendre d'où vient l'idée de l'enseignement entendu comme transmission et les implications majeures qui découlent d'une part de cette idée et d'autre part, du point de vue qui met l'accent sur l'apprentissage.

Cette réflexion sur la communication en enseignement s'inscrit dans notre théorie de *l'agir social*. Il s'agit de concevoir les activités humaines en termes de processus d'actions et de décisions, qui se produisent et se

---

\* Ce texte reproduit une contribution invitée aux IV Rencontres APST-APRIT « Transmettre », Marseille, 24-26 juin 2004.

développent continûment dans le temps, processus toujours ouverts, toujours changeants, toujours en relations avec d'autres processus. Dans cette perspective, l'apprentissage est vu comme un processus d'action, non séparable des processus d'action concernant d'autres activités humaines, notamment le travail, qui demandent apprentissage et enseignement, et s'en nourrissent. Tout processus d'action, et toute relation entre processus, ont un aspect régulateur, voire organisationnel, qui est fondamental pour leur production, pour leur développement, mais aussi pour les comprendre. Nous appelons notre point de vue, *théorie de l'agir organisationnel* (Maggi, 2003).

### **Enseigner et transmettre**

Est-il vrai que « enseigner c'est transmettre », et notamment transmettre des savoirs et des connaissances ? Voyons d'abord les termes impliqués par la question, à l'aide du *Robert historique* (Rey, 1992).

D'une part « enseigner », venant du latin populaire *insignare*, dérivé du verbe classique *insignire*, signifie au début « faire connaître par un signe », « signaler » ; puis ce sens bascule dans « renseigner » tandis qu'enseigner prend le sens de « instruire » et ensuite de « apprendre à quelqu'un ». Ce que l'on entend communément comme « transmettre des connaissances à un élève ».

D'autre part, « transmettre » (du latin *trans* + *mittere*) a le sens dominant de « faire parvenir quelque chose à quelqu'un », d'abord céder un droit, un bien matériel, et ensuite généralement « faire parvenir un élément physique d'un lieu à un autre » : concernant les signaux électriques, puis l'ensemble des télécommunications et l'informatique, la transmission acquiert une importance particulière. Transmettre n'est donc pas seulement envoyer (*mittere*), mais faire passer au-delà, remettre, faire parvenir. Pour qu'il y ait une transmission il faut non seulement l'envoi mais aussi la réception, du moins en termes de possibilité.

Si enseigner c'est transmettre, doit-on alors entendre qu'il s'agirait d'adresser des messages, s'assurant, dans le meilleur des cas, d'une bonne

réception ? Il nous semble nécessaire de nous interroger sur la communication en enseignement, sur ses modalités, sur ses contenus, sur les problèmes qu'elle pose. Nous allons donc mettre en avant quelques questions qui nous apparaissent fondamentales et que nous essayerons de discuter par la suite.

Il faut, nous semble-t-il, s'interroger avant tout sur l'écoute. La toute première question est : *y a-t-il écoute ?* La transmission existe même si le message n'arrive pas toujours au bout. Si quelqu'un ne capte pas un canal de la télé ou ne reçoit pas un message électronique que d'autres reçoivent, on dit que la transmission a quand même eu lieu. Également, on peut avoir une très belle conférence dans la salle de cours, des applaudissements à la fin, une haute appréciation dans le questionnaire de la soi-disant « évaluation » du cours, mais on ne sait pas qui a écouté et qui n'a pas écouté. L'« enseignant » a sans doute transmis, mais il ne sait pas si et à qui il a appris quelque chose.

La question de l'écoute concerne, en outre, ses modalités : *quelle écoute ?* Lorsque le message a été reçu, on ne sait pas comment il l'a été. D'une part le destinataire du message peut ne pas l'avoir compris, par exemple par manque de connaissances appropriées. D'autre part le destinataire peut avoir compris, mais il peut refuser le message. Ou bien il peut avoir compris, mais il peut détourner le message, vers une direction, ou un usage, différents de ceux qui ont été prévus. Ou encore il peut avoir compris, mais d'un autre point de vue que celui impliqué par le message : en effet il croit avoir compris mais il n'a rien compris.

Faisons maintenant l'hypothèse que le destinataire du message a bien écouté et compris : peut-on dire, de ce fait, qu'il a aussi appris ? S'assurer d'une bonne écoute n'est pas suffisant. On doit aussi s'interroger sur les rapports entre ce qui est transmis, ou que l'on pense de transmettre, et ce qui devrait être reçu. Autrement dit : *pourquoi l'écoute ?* La question porte alors sur les besoins d'apprentissage du destinataire de la transmission. Celui-ci a besoin d'apprendre pour agir, et dans la plupart des cas ce besoin concerne des activités futures, qu'il ne connaît pas encore. Ce sujet n'est donc pas en état de

répondre à la question, et ce n'est pas pertinent de la lui poser. Mais même l'enseignant, en général, n'a pas une connaissance directe des activités dans lesquelles le destinataire de l'enseignement sera impliqué. Certes, on peut penser à un entraînement concernant des activités physiques, par exemple de sport, où celui qui enseigne connaît bien l'activité dont il s'agit. Mais lors d'une formation concernant, par exemple, des activités de travail, cela est beaucoup moins vrai, et souvent impossible, s'il s'agit d'une formation qui doit rendre le destinataire apte à faire face à une nouvelle activité. Ce problème est d'autant plus important dans le cas d'un enseignement d'école ou d'université : par exemple, quelle connaissance peuvent avoir des activités de travail futures des diplômés, à la fois les professeurs et les étudiants d'une faculté d'économie ?

Bien évidemment, ce que l'on décide et l'on essaye de transmettre, se fonde sur des hypothèses, sur des confrontations, sur des évaluations de ce qui s'est passé, et pourtant cela regarde un apprentissage qui doit servir d'adéquation pour le futur. Également ce sont des hypothèses sur l'écoute et sur la compréhension qui sont au fondement de l'enseignement entendu comme transmission. Nous formulons des doutes quant au fait que cet enseignement soit aussi « apprendre à quelqu'un ».

On doit enfin ajouter : apprendre à quelqu'un « quelque chose ». Est-ce que la « chose » que l'on peut apprendre est la « chose transmise » ? La question majeure porte sur les contenus de la communication : *écoute de quoi ?* Il faut s'interroger sur ce que l'on peut et ce que l'on ne peut pas transmettre. Peut-on transmettre des informations, des capacités, des pratiques, des notions abstraites, des savoirs, des connaissances, des compétences, des valeurs... ? Cette dernière question convoque les sciences de l'éducation et de la formation, mais aussi les sciences cognitives, et plus généralement les sciences humaines et sociales, l'épistémologie, la philosophie.

## Deux exemples

Afin d'aider à la discussion, pour essayer de donner quelque réponse aux questions que nous avons mis en avant, nous allons proposer deux cas de figure. Dans le premier cas, concernant un enseignement universitaire, le « lieu d'éducation » est très distant du « lieu de travail » futur des élèves. Dans le second cas, concernant une formation à l'analyse du travail aux fins de prévention, il y a par contre coïncidence entre « lieu de formation » et « lieu de travail ».

Dans la filière d'économie et gestion d'entreprise à la faculté d'économie de l'université de Bologne, il s'agissait de mettre en place un cours de deuxième niveau (niveau master, après le premier niveau de trois années) portant sur l'organisation. Nous avons intitulé ce cours *Changement organisationnel* et nous avons décidé de faire discuter en classe une série de cas de changements organisationnels d'entreprise, essayant de poursuivre deux objectifs : (a) approcher les étudiants des cas réels du monde des entreprises qui constituera leur naturel débouché professionnel ; (b) apprendre aux étudiants à utiliser différentes théories pour interpréter les choix organisationnels, en vue de leurs professions futures au sein des entreprises.

Les cas utilisés dans le cours concernent des transformations organisationnelles de genres divers, par exemple les évolutions de l'usine automobile à Fiat ou l'alliance entre La Rinascente et Auchan. Ces cas ont été présentés par les protagonistes mêmes à un groupe de leurs collègues, dirigeants d'autres entreprises, et soumis à la discussion et à l'interprétation de ce collectif de pairs. Ensuite, les résultats de ce travail, intégrant cas et débats, ont été traduits en articles, écrits par des chercheurs, et publiés dans des ouvrages que nous avons dirigés (Maggi, 1998 [trad. fr. 2001] ; 2001 ; Maggi, Masino, 2004) ce qui permet, entre autres, de s'en servir dans des cours. Cela ce passe dans notre Programme de recherche sur le changement organisationnel « L'Atelier de l'Organisation » ([www.taoprograms.org](http://www.taoprograms.org)).

La pédagogie que nous adoptons se différencie toutefois de l'utilisation traditionnelle des cas. Dans notre cours, chaque cas fait l'objet de deux séances consécutives. Pendant la première, les étudiants exposent et discutent le cas qu'ils ont lu, essayant de s'appropriier les différents aspects du changement organisationnel dont il s'agit, sans faire référence aux savoirs théoriques. Pendant la seconde séance, les étudiants sont engagés dans les interprétations possibles, par la confrontation de deux ou plusieurs théories - parmi celles citées dans l'article - et par la confrontation des différentes explications qu'elles proposent.

Il s'ensuit de cette pédagogie que les textes - concernant les cas et les références théoriques - sont étudiés avant et non pas après le cours. Il s'ensuit aussi que l'évaluation de l'apprentissage est progressive, suivant le déroulement du cours, ce qui rend superflu l'examen traditionnel à sa fin. Ajoutons, pour information, que ce cours s'adresse à une classe d'une trentaine d'étudiants.

Le second exemple porte sur une formation d'opérateurs d'hôpitaux et de services sanitaires à l'analyse du travail aux fins de prévention, qui a lieu à l'intérieur de l'Unité des services sanitaires de la Province de Trento. Cette unité, qui sert environ 500 000 habitants, par treize secteurs territoriaux dont cinq intègrent un hôpital, a activé une formation générale visant l'apprentissage et l'utilisation de la méthode d'analyse organisationnelle que nous proposons par le Programme de recherche « Organization and Well-being » ([www.taoprograms.org](http://www.taoprograms.org)) ; cela afin de répondre aux prescriptions des normes communautaires et nationales concernant la prévention dans les lieux de travail.

Nous avons déjà évoqué cet exemple dans un autre texte (Maggi, 2003 : partie III, chap. 2) pour aider à la discussion des rapports entre formation, analyse du travail et intervention pour le changement. Nous nous permettons de reprendre ici la description du dispositif mis en place : en apparence un dispositif simple, fondé sur l'alternance entre du travail en classe et des

expériences de terrain menées par les participants. Dans une première partie, des chercheurs du Programme O&W exposent aux participants : (a) la conception de la formation sous-jacente au dispositif, (b) le cadre normatif concernant la prévention dans les lieux de travail, (c) la méthode du Programme. Dans une deuxième partie : (a) les participants discutent des exemples d'analyse et de changement organisationnel venant d'expériences antérieures du Programme O&W ; (b) après avoir constitué des groupes de travail, les participants essaient d'utiliser la méthode pour analyser leurs propres processus de travail et, à partir des résultats de cette analyse, pour proposer des interventions ayant pour but d'éviter les risques et d'améliorer globalement le travail. De cette façon, la formation se poursuit dans un « laboratoire » qui est constitué par les mêmes processus où se déroulent les activités quotidiennes des personnes concernées. Dans une troisième partie, évidemment décalée dans le temps, les participants discutent et confrontent leurs travaux de terrain à l'aide des chercheurs du Programme O&W. Cette dernière phase a comme résultat, d'une part la vérification et le renforcement de l'apprentissage de la méthode et, d'autre part, la mise en œuvre d'actions de changement des processus de travail selon les objectifs désirés.

Dans les paragraphes suivants, la référence à ces deux exemples nous permettra à la fois, de situer les questions concernant la communication en enseignement au cours d'activités d'éducation et de formation, de montrer comment les deux dispositifs essaient de faire face aux problèmes que ces questions mettent en évidence, et d'explicitier quelques éléments de la théorie sous-jacente à notre démarche.

### **Y a-t-il écoute ? Quelle écoute ? Pourquoi l'écoute ?**

La première question que nous avons posée est très simple : elle porte sur la *vérification de l'écoute*. Et il est aussi assez simple de mettre en place des dispositifs qui, différemment d'une conférence et d'une formation traditionnelle, soient en état d'assurer la réception des messages ainsi que sa

vérification. En ce qui concerne nos exemples, dans le cas du cours universitaire l'étude préalable et la discussion en classe, dans le cas de la formation pour la prévention l'engagement dans l'utilisation de la méthode d'analyse, permettent une évaluation constante de l'écoute.

Pourtant, la question s'articule et devient plus compliquée si l'on prend en compte les *modalités de l'écoute*. En premier lieu, le message écouté n'est pas nécessairement compris. L'exemple le plus immédiat est celui des difficultés langagières : pensons aux problèmes de compréhension de la part des étudiants *Erasmus* dans le cours universitaire. Mais on peut aussi penser à des messages dont la compréhension demande une connaissance préalable, par exemple d'ordre philosophique, que l'étudiant n'a pas eu l'occasion d'acquérir avant son accès à l'université. En deuxième lieu, le message écouté et compris n'est pas nécessairement accepté. L'étudiant d'université ou l'opérateur des services sanitaires, sur la base de leurs connaissances et de leurs intérêts, peuvent opposer des résistances, l'un à une perspective théorique, et l'autre à l'utilisation de la méthode d'analyse. Si le refus est explicité, la communication en enseignement peut aussi s'enrichir, mais si l'étudiant ou l'opérateur sanitaire se tait, l'enseignement entendu comme transmission ne peut pas en tenir compte. Enfin, le message accepté et (apparemment) compris, peut être, de manière plus ou moins consciente, détourné, ou bien reçu à l'intérieur d'une perspective qui n'est pas adaptée : ce qui pose des problèmes concernant la compréhension elle-même. Ajoutons quelques mots pour illustrer ces deux dernières possibilités.

Pensons, par exemple, à la discussion des transformations de l'usine automobile pendant le cours universitaire. Là il s'agit abondamment de choix d'externalisation et de sous-traitance d'activités diverses concernant la fabrication de la voiture. Or, le but de la discussion est de saisir l'aspect organisationnel de ces choix, mais le raisonnement de l'étudiant peut basculer vers les aspects économiques, juridiques, etc., sous l'influence de ce qu'il a écouté auparavant dans d'autres cours. Pensons aussi, par rapport au cas de la

formation pour la prévention, à un détournement de l'utilisation de la méthode d'analyse du travail, du but de la prévention vers un but, par exemple, d'évaluation des savoir-faire des sujets impliqués dans la situation de travail. Dans les deux cas il y a eu la compréhension du message, et il n'y a pas eu un refus. Le détournement n'est pas un refus : le sujet concerné accepte le message, mais il l'utilise dans une direction qui n'est pas celle prévue et souhaitée.

Faisons référence encore au cours universitaire. Lorsqu'il s'agit de confronter différentes interprétations possibles d'un cas de changement organisationnel, l'étudiant peut faire appel à une théorie en se trompant sur la vision du monde qu'elle présuppose. Par exemple, il va accueillir le concept de « système socio-technique », mais sans se rendre compte de la vision déterministe et fonctionnaliste qu'il véhicule. De même, au cours de la formation pour la prévention, il peut arriver que les sujets concernés restent dans un premier temps ancrés à une vision de prédétermination du système de travail et de prévention secondaire, alors que la méthode qu'ils s'efforcent d'appliquer suppose une autre manière de voir, selon laquelle le processus de travail est transformé par les sujets mêmes, en vue de prévention primaire. Dans ces cas il y a bien écoute et acceptation du message, et le destinataire croit avoir compris ; pourtant, qu'est-ce qu'il a compris ? La définition d'un concept ou les critères d'une méthode ont été accueillis, mais d'un point de vue qui n'est pas celui qui a permis de construire un tel concept ou une telle méthode, un point de vue qui s'avère être contradictoire, voire incompatible.

Par ces rapides exemples, il nous apparaît évident que l'enseignement conçu comme transmission ne permet pas de faire face à plusieurs problèmes qui sont inhérents à la transmission elle-même, ni de s'en apercevoir. On pourrait dire que le bon enseignant doit se préoccuper de ces problèmes afin d'assurer une bonne transmission : mais on peut rétorquer que pour répondre à cette préoccupation il faut sortir de l'idée d'enseignement comme transmission. Est-ce que les dispositifs évoqués évitent ces problèmes ? Certainement non, mais ils permettent de les reconnaître et, du moins en partie, de les résoudre.

D'une part, ils permettent de vérifier, chemin faisant, s'il y a ou s'il n'y a pas compréhension ; d'autre part, en cas de détournement du message ou d'erreur de perspective, d'un côté le travail de discussion, de l'autre côté le travail d'analyse, peuvent corriger la route. Quant au refus du message, il ne peut pas être caché, et sa seule émergence serait suffisante à montrer que l'enseignement ne s'accomplit pas par une transmission.

Nous avons, ensuite, mis l'accent sur le fait qu'un message bien écouté et bien compris n'est pas nécessairement aussi *appris*. L'activité d'éducation ou de formation peut-elle se limiter à transmettre, ou bien doit-elle se préoccuper de l'apprentissage ? Et comment peut-elle vérifier l'apprentissage, sans le confondre avec la mémorisation, comme c'est généralement le cas par les examens d'école et d'université ? Nous pensons qu'une manière, à la fois simple et efficace, de vérifier si le message a été appris, est de se rapporter à sa mise en œuvre. On peut dire, par exemple, que l'étudiant du cours universitaire a appris une théorie s'il démontre qu'il sait l'utiliser pour interpréter le cas de changement organisationnel qui lui est soumis, et que l'opérateur des services sanitaires a appris la méthode d'analyse s'il s'en sert effectivement pour analyser son processus de travail.

Cela nous conduit à réfléchir sur les rapports entre le processus d'enseignement et les processus des activités propres des sujets destinataires de l'enseignement. Ces différents *processus d'action* peuvent être plus ou moins rapprochés ou distants, dans l'espace et dans le temps. Il est important de réfléchir sur ce point.

Dans le cas de la formation adressée aux opérateurs sanitaires, le dispositif est construit de façon à éliminer toute distance entre le processus d'action de la formation et le processus d'action de travail des opérateurs. La formation, l'analyse du travail, et l'intervention pour le changement à fin de prévention, ne sont, en effet, que des aspects divers d'un même processus d'action qui se déroule au sein du travail des sujets concernés. Ce que l'on appellerait, selon la logique de l'enseignement entendu comme transmission, le

« lieu de formation » et le « lieu de travail », coïncident. Le dispositif se fonde sur une conception de la formation (Maggi, 2003, partie III) impliquant d'une part qu'elle répond aux besoins d'apprentissage et d'autre part, que ses résultats sont évalués par rapport à la satisfaction de ces besoins. Le besoin d'apprentissage concernant les opérateurs sanitaires porte sur une capacité d'analyse du travail et d'intervention afin de réaliser une prévention primaire ; si le plus haut niveau de prévention est atteint, on pourra dire que l'apprentissage aura été satisfaisant et la formation efficace.

Le processus d'éducation universitaire est, par contre, très distant des processus de travail des futurs diplômés. Dans quelle entreprise, grande ou petite, sera embauché l'étudiant ? dans quel secteur, pour quelle tâche ? Ni l'étudiant ni le professeur ne connaissent les processus de travail qui concerneront le premier à sa sortie de l'université. Ni l'un ni l'autre n'ont sans doute jamais vu de l'intérieur les processus d'une entreprise : ce qui n'est pas la même chose que la perspective du consultant qui est parfois le professeur d'une faculté d'économie ou d'une école de commerce. Cela est suffisant pour comprendre comment l'enseignement universitaire puisse être déconnecté des besoins d'apprentissage des élèves. Que faire ? Le dispositif du cours que nous avons évoqué n'offre – nous en sommes conscients – que des solutions partielles et insuffisantes. D'une part, afin de rapprocher, en quelque sorte, le « lieu d'enseignement » et le « lieu de travail », il utilise des cas de changement organisationnel qui n'ont pas été décrits de l'extérieur mais à partir du récit des protagonistes, de leur interprétation, et de la confrontation avec leurs pairs. D'autre part, le dispositif amène l'étudiant à discuter ces cas par la mise en œuvre de différents savoirs théoriques, et de ce fait – comme on l'a déjà dit – permet de vérifier, du moins, l'apprentissage de ces savoirs. On ne sait pas si cet apprentissage pourra satisfaire les besoins des étudiants lors de leurs actions futures de travail, et l'évaluation de l'efficacité de l'enseignement s'arrête à l'acquisition d'une capacité d'utilisation des théories pour interpréter des processus d'entreprise.

Réfléchissant sur l'écoute, que l'idée d'enseignement entendu comme transmission implique sans considérer ses problèmes, l'accent s'est déplacé sensiblement, en cours de route, sur l'apprentissage : enseigner nous semble moins « transmettre » que « apprendre à quelqu'un ». Il nous faut pourtant encore discuter autour des ce que l'on peut ou l'on ne peut pas transmettre.

### **Qu'est-ce que l'on transmet ?**

Nous étions partis du fait que selon l'idée commune, enseigner c'est « transmettre des connaissances à un élève ». Il est donc convenable de commencer par les connaissances le questionnement concernant les *contenus* de la communication en enseignement.

Il faudrait avant tout définir la *connaissance* : tâche extrêmement compliquée (et sans doute pour cette raison, tâche délaissée par certaines littératures qui pourtant prétendent s'occuper du sujet, comme celle de la « gestion de la connaissance » ou *knowledge management*). Pour s'en convaincre on peut consulter un dictionnaire de philosophie. Au cours des développements de la philosophie occidentale, la connaissance a été vue sous des angles très différents. Les points de départ ont été, dans la pensée grecque, d'une part l'interprétation de la connaissance comme l'identification avec un objet, ou sa reproduction, et d'autre part, comme la présentation même de l'objet. Les deux interprétations ont été déclinées par des voies multiples, où une des questions majeures a été l'opposition entre l'identification de l'idée avec l'objet connu et la représentation de l'objet selon les conditions de la connaissance et du sujet qui connaît (Abbagnano, 1971).

Nous nous trouvons face à différentes manières de traiter la connaissance même si nous faisons référence aux courants des sciences cognitives, comme le suggère T.M. Fabbri dans un remarquable ouvrage sur l'apprentissage organisationnel (Fabbri, 2003 : chap. 3). Suivant F. Varela, on distinguerait : selon le « cognitivisme », l'interprétation de la connaissance comme « représentation mentale » qui se fonde sur une manipulation de symboles ;

selon l'approche du « connexionisme », l'interprétation en termes d'« émergence » d'un état global plutôt que d'opération sur des symboles particuliers ; et selon l'approche de l'« enaction », la mise en cause de la représentation d'un monde extérieur, par l'interprétation de la connaissance comme « l'avènement conjoint d'un monde et d'un esprit » dans l'action (Varela, Thompson, Rosch, 1993 : p. 32-35).

Les interprétations de la connaissance impliquent, en effet, différentes conceptions, renvoyant à des visions du monde, c'est-à-dire à des points de vue inconciliables, voire incommensurables. Ces brèves références suffisent à le mettre en évidence. Et sans qu'il soit nécessaire de s'engager dans une discussion sur la connaissance, elles suffisent pour exclure, en tout cas, qu'on la puisse « transmettre ».

La distinction opérée par J.-M. Barbier entre « connaissances » et « savoirs » peut alors nous aider. Cette distinction étant en outre proposée avec le souci de reconnaître un « lexique d'intervention sur l'activité humaine », notamment dans le cadre de l'éducation et de la formation, nous permet de renvoyer aux ouvrages de cet auteur pour les références concernant la question dans ce domaine d'étude (Barbier, 1998 ; Barbier et Galatanu, 2004). « L'usage combiné des notions de savoirs et de connaissances dans des contextes éducatifs organisés [...] selon une logique de communication » - dit Barbier - doit permettre de reconnaître aux savoirs la propriété de désigner des énoncés conservables, cumulables, susceptibles de communication-transmission, appropriables par des sujets divers, et aux connaissances de désigner des « états », résultats d'expériences cognitives, notamment d'intériorisation des savoirs, à la suite d'apprentissage. Les connaissances seraient donc « activables », « variables d'un individu à un autre », inscrites « dans une histoire des sujets concernés ».

Par ces définitions, et évoquant à nouveau nos exemples, il nous semble soutenable que l'on peut avoir une communication, concernant des savoirs théoriques du côté du cours universitaire et des critères d'analyse du travail du

côté de la formation pour la prévention, que l'on peut aussi avoir une bonne écoute et même la compréhension de ce qui est écouté, sans pour autant avoir une activation de connaissance de la part du sujet en état de réception. Pour qu'il y ait connaissance, selon notre point de vue il faut un agir intentionné du sujet, l' « apprentissage ». Nous reviendrons sous peu sur ce point.

Si l'on ne transmet par les connaissances, on peut toutefois transmettre les *savoirs*, selon le lexique de l'éducation et de la formation dont parle Barbier. De même les *capacités* seraient susceptibles d'être transférées, decontextualisées d'une pratique et recontextualisées dans une autre pratique. Il nous semble pourtant que nous pouvons exprimer des doutes, y compris concernant le fait que l'on puisse transmettre des savoirs et des capacités.

Dans le cas du cours universitaire, la communication porte sur des savoirs théoriques. Rappelons que les étudiants sont engagés à interpréter un changement organisationnel en utilisant différentes perspectives théoriques : pour ce faire ils doivent s'approprier les concepts et les hypothèses de deux ou plusieurs théories. Est-ce que l'enseignant « transmet » ces concepts et ces hypothèses ? Ne s'agit-il pas, plutôt, de reconnaître qu'il les présente, les illustre, qu'enfin il s'exprime sur eux ? Par exemple, l'enseignant dit que le concept de « rôle » a un certain sens selon le fonctionnalisme, tandis que son sens est complètement différent selon la phénoménologie sociale. A-t-il transmis de ce fait les deux concepts différents de rôle, ou bien a-t-il tout simplement fait un discours sur les deux concepts ? Dans le cas de la formation pour la prévention, les sujets concernés doivent s'approprier la méthode d'analyse du travail. On peut dire que des « savoirs méthodologiques » sont ici en jeu – présupposant, bien sûr, des savoirs théoriques. Mais peut-on dire, pour cela, que l'on « transmet » la méthode ? Ou bien le contenu de la communication n'est-il encore qu'un ensemble de « mots sur » plutôt que la méthode ? Selon le lexique dont parle Barbier, les savoirs sont des « énoncés », et de ce fait, nous semble-t-il, ils seraient transmissibles. Selon nous, les

contenus de la communication ne sont que des énoncés sur les « énoncés-savoirs ».

L'école de Palo Alto a bien mis en évidence que la communication n'est pas à entendre de manière simpliste comme une transmission d'informations d'un émetteur à un récepteur, mais comme une relation, un échange (Watzlawick, Beavin, Jackson, 1967). Selon D. Sperber, ce qui constitue le fondement de la communication est la « pertinence » (*relevance*) de l'information émise, permettant son traitement de la part du récepteur (Sperber, Wilson, 1986). Nous ajoutons que la communication n'est ni un « échange d'informations », ni un « double traitement d'information » : l'information est élaborée par le sujet concerné – dans nos cas par l'étudiant ou par l'opérateur sanitaire. Il s'ensuit, par exemple, que pour nous, ce que l'on appelle, avec grande emphase, *e.learning* n'est pas une « e.formation » (néologisme français) mais rien d'autre que des messages électroniques.

Par ailleurs, dans les deux dispositifs, du cours universitaire et de la formation pour la prévention, il n'y a pas que le discours concernant les savoirs, comme ce serait le cas, par exemple, lors d'une conférence. Dans le cours sur le changement organisationnel, l'enseignant montre comment utiliser concepts et hypothèses ; dans la formation pour la prévention, les chercheurs du Programme O&W montrent comment utiliser la méthode et comment elle a été utilisée pour des analyses précédentes. Enfin, d'un côté les étudiants, de l'autre côté les opérateurs sanitaires, sont amenés – singulièrement et collectivement – à s'engager dans l'interprétation ou dans l'analyse. On parle, à ce propos, de « transmission de capacités ». Afin d'activer l'appropriation des savoirs, théoriques ou méthodologiques, c'est-à-dire la nouvelle connaissance nécessaire pour mener à bien le travail d'interprétation ou d'analyse, à côté du discours sur les savoirs, on montre comment faire. Mais même à ce propos, selon nous il n'y a aucune transmission : il y a des discours et des ostensions sur comment faire, mais ce sont les étudiants et les opérateurs sanitaires qui élaborent leurs capacités. La même chose se passe lors d'un entraînement à une activité

physique, par exemple concernant un sport : la communication porte à la fois, sur des notions abstraites et sur des démonstrations. La capacité que la performance sportive explicite est élaborée et développée par le sujet entraîné.

Peut-on transmettre les *compétences* ? Nous avons montré ailleurs l'utilité de distinguer les significations attribuées à la notion de compétence : par les nombreuses littératures qui s'en occupent, par les différentes langues, et selon les visions du monde qui traversent les unes et les autres (Maggi, 2003 : partie III, chap. 3). Ainsi, on soutient que l'on transmet les compétences si on les conçoit comme savoir-faire (par exemple dans la littérature de gestion), et on ne peut pas parler de transmission si on les conçoit comme savoir-décider ou savoir-juger. Nous partageons l'idée que la compétence est à entendre comme une combinaison d'éléments hétérogènes : connaissance, expérience, valeurs, histoire personnelle, histoire du métier ; et tout cela dans le moment de l'action individuelle, subjective et sociale (Schwartz, 1999). Nous partageons aussi la définition de compétence comme qualité imputée à un sujet, que l'on confère par rapport à une action spécifique, à laquelle est connecté un jugement de valeur et une évaluation positive (Barbier et Galatanu, 2003). Mais, pour les raisons que nous avons essayé de mettre en avant précédemment, nous pensons que même ceux qui conçoivent la compétence comme savoir-faire, ne peuvent pas soutenir qu'on la puisse transmettre.

Est-ce que l'on transmet, enfin, les *valeurs* ? Nous avons déjà montré (Maggi, 2003, partie III, chap. 1) que l'idée largement diffusée par la psychosociologie de la formation impliquant de considérer séparément savoirs, capacités et valeurs, n'est pas soutenable. Penser les valeurs disjointes de l'agir humain, n'est qu'une abstraction. On ne peut pas concevoir une action, une attitude, dépourvue de valeur, et tout savoir comme toute capacité présuppose des valeurs. La question revient à la possibilité de transmettre connaissances, savoirs, capacités.

Au final, enseigner n'est pas selon nous, « transmission de savoirs et de connaissances », comme l'on dit souvent. Mettre l'accent sur la transmission,

serait remonter à la première signification signalée par l'histoire du mot « enseigner » : comme on l'a vu, enseigner comme équivalent de « renseigner ». Mais d'une part on peut douter que l'on veuille entendre cela et d'autre part, même les « informations » – nous l'avons dit – ne nous apparaissent pas susceptibles d'une transmission. Nous préférons mettre l'accent sur enseigner entendu comme « apprendre à quelqu'un ». Ce qui nous amène alors, à traiter de *l'apprentissage*.

### **Enseigner et apprendre**

« Apprendre », du latin *apprehendere*, n'est pas disjoint de « appréhender » : il signifie, dès l'ancien français, « saisir par l'esprit » et « acquérir pour soi des connaissances » (toujours selon le *Robert historique*). Il s'adresse aussi à autrui : « apprendre à quelqu'un ». Et cela plus communément pour le verbe français que par les correspondants anglais *to learn*, ou italien *apprendere*.

L'*apprentissage* est donc cette action de saisie par l'esprit, pouvant concerner l'« apprendre » (quelque chose) et l'« apprendre à » (à faire quelque chose), pouvant être activé par le sujet même ou stimulé par autrui.

La littérature sur le phénomène de l'apprentissage, surtout du domaine d'étude psychologique, est vaste. Nous nous permettons de nous rapporter à l'ouvrage déjà cité de T.M. Fabbri, et à ses riches références bibliographiques, pour évoquer les approches majeures (Fabbri, 2003 : chap. 2). Le grand courant comportementaliste a proposé une conception de l'apprentissage en termes de réponse à un « stimulus d'associations » à la suite d'expériences. L'approche cognitiviste, par contre, a mis en avant la conception de processus d'acquisition et de construction de connaissance par le sujet, soulignant son agir actif et intentionné. On peut distinguer, en outre, une approche, dite de *self-regulated learning*, qui met l'accent sur la « meta-cognition », c'est-à-dire sur l'activité cognitive ayant pour objet le processus de cognition lui-même. Enfin, une dernière approche dite de *situated and social learning*, conçoit l'apprentissage

noyé à la pratique, dans un contexte physique et collectif, qui seul peut reconnaître l'acquisition de connaissances.

Encore une fois, comme on l'a noté à propos des interprétations de la connaissance, les conceptions de l'apprentissage révèlent différentes visions du monde : ou bien l'apprentissage est vu comme une question de comportements de réponse, ou bien il est vu comme processus cognitifs, plus ou moins raffinés et à différents degrés, ou bien il est reconnaissable *a posteriori* par le « faire » dans une pratique.

Rappelons à nouveau nos exemples. Dans le dispositif du cours universitaire, l'élève peut apprendre les savoirs théoriques, et peut aussi apprendre l'utilisation de ces savoirs pour interpréter le changement organisationnel. Cette mise en œuvre, d'une part aide à l'apprentissage des savoirs et d'autre part, permet à l'élève d'évaluer son propre apprentissage. Également dans la formation pour la prévention, les sujets concernés peuvent apprendre les savoirs méthodologiques et aussi la mise en œuvre de la méthode, qui aide à comprendre et à apprendre les catégories d'analyse ainsi qu'à remonter de la méthode à la théorie sous-tendue. Même dans ce cas les sujets-mêmes sont en état d'évaluer, chemin faisant, leur apprentissage. Il nous semble important de souligner que les deux dispositifs permettent l'*évaluation continue de l'apprentissage*, en outre que de l'écoute et de la compréhension, avec ses différentes problématiques ; et que cette évaluation peut être opérée *par les sujets qui apprennent*.

Nous avons dit que le sujet concerné « peut » apprendre. Cela, au bout du compte, dépend de lui. Le fait que l'apprentissage puisse parfois être, en partie, non conscient – comme quelques approches tiennent à souligner – n'enlève rien à l'intentionnalité de l'action d'apprendre. Selon notre point de vue, *apprendre est un agir*. Mieux, il est un *agir social*, comme le définit Max Weber, à savoir un agir qui, selon le sens intentionné du sujet agissant, est orienté dans son cours au regard de l'attitude d'autrui (Weber, 1922), du fait qu'il concerne l'être du sujet dans son monde.

Pour nous, l'apprentissage est un processus d'actions et de décisions, toujours en relation avec d'autres processus d'actions et de décisions. Les deux cas d'éducation et de formation évoqués montrent clairement cela. Le processus d'apprentissage de chaque étudiant d'université, et de chaque opérateur sanitaire, se crée et se développe en relation avec les processus des collègues ainsi qu'avec les processus de communication portant sur les savoirs et sur les manières de les mettre en œuvre ; dans le cas de la formation pour la prévention est aussi évidente la relation avec les processus de travail des opérateurs. Mais même le processus d'apprentissage d'un sujet singulier est toujours en relation avec d'autres processus d'actions et de décisions, du fait de son caractère d'agir social (Vygotski, 1934/1997). Le petit enfant n'apprend qu'en se rapportant à ses propres processus d'action et aux processus d'action de ceux qui l'entourent, et Robinson sur l'île déserte n'apprend qu'en orientant ses actions au regard de la civilisation qu'il a quitté et vers laquelle il veut retourner.

Ajoutons une précision. Le fait de parler d'agir et d'agir social, le fait de souligner l'aide à l'apprentissage par la mise en œuvre des savoirs, ne nous amène pas à partager la conception de la connaissance comme « enaction » et de l'apprentissage comme étant issu d'une « communauté de pratique ». Notre conception de l'apprentissage entendu comme processus d'action n'a pas besoin de ça pour intégrer l'action et la cognition, le caractère social et situé de l'action. Elle les intègre tout en affirmant l'intentionnalité de l'action et de l'esprit : ce qui relève d'une différente épistémologie.

Enseigner alors pour nous, n'est pas transmettre – quoi que l'on puisse transmettre – ; sa valeur est celle d'*apprendre*, dans le sens d'*aider à apprendre*, et aussi d'*apprendre à apprendre*, comme le dit G. Bateson (1972), c'est-à-dire d'aider à apprendre sur le processus d'apprentissage. On peut dire que les savoirs, les capacités, les attitudes, même les manières de voir, « passent », d'un sujet à d'autres sujets, mais non parce qu'on les transmet. Ce qui semble un passage, attribué à une transmission qui n'existe pas, est en effet un *partage*, dû à une

action d'apprentissage, qui peut être stimulée par le « rapport dialogique» (Bakhtine, 1952/1984) entre l'enseignant et l'élève. De cette façon l'apprentissage peut être aidé – mais il faut tenir compte du fait que cela n'est pas indispensable – par les multiples formes de ce qu'on appelle « enseignement ».

Il peut alors être utile de revenir brièvement sur les différents problèmes de la communication que nous avons mis en évidence jusqu'ici, afin de saisir un aspect important de l'enseignement, voire de l'aide à apprendre. Cet aspect est celui de la *persuasion*, c'est-à-dire de l'« action de convaincre », en montrant ce que l'on sait et le faisant valoir. Comme le soutient G. Mosconi, la dimension psycho-rhétorique du discours ne doit pas être restreinte au discours persuasif entendu comme visant à « faire changer d'opinion », mais elle concerne aussi le discours démonstratif et explicatif, et cela notamment dans l'enseignement (Mosconi, 1987 ; 1989). Nous aurions tendance à dire que toute communication efficace en enseignement, soit qu'elle procède par des discours ou par des ostensions, utilise abondamment la persuasion. C'est par la persuasion que, dans le cours universitaire comme dans la formation pour la prévention, on peut stimuler l'écoute, changer le refus de la communication en acceptation, corriger les utilisations détournées des savoirs et des capacités, et même conduire à l'abandon d'une manière de voir pour l'adoption d'une autre.

La communication en enseignement met en œuvre plusieurs façons de persuasion, qui vont de la contrainte et de la sanction, à la mise en évidence des avantages pour le sujet apprenant, jusqu'à l'activation de nouveaux désirs et de nouvelles orientations d'action. Comme exemple de persuasion par la sanction on peut penser à la note négative dans le cas du cours universitaire ; comme exemple de mise en évidence d'avantages on peut penser au fait de montrer à l'opérateur sanitaire que la méthode proposée lui permet d'atteindre le niveau de prévention primaire qu'il veut réaliser ; enfin, comme exemples d'activation de nouveaux désirs et de nouvelles orientations d'action, on peut penser au fait de faire découvrir à l'étudiant la possibilité d'interpréter les cas d'entreprise selon des perspectives qu'il n'avait pas imaginées, à l'opérateur sanitaire qu'il

participe lui-même à l'amélioration de ses propres processus de travail en même temps qu'il les analyse, au petit enfant l'amusement et le plaisir de rouler en vélo ou de jouer un instrument de musique. Les différentes façons de persuasion se fondent sur des règles psycho-rhétoriques de la communication, comme le dit G. Mosconi, dont la plus importante est celle de partir de ce que pensent les sujets auxquels on s'adresse, de leurs motifs, du sens de leur action.

Cet accent sur les *règles* de la communication en enseignement nous conduit à souligner un dernier point. Considérant l'enseignement comme le processus d'action orienté vers l'apprentissage d'autrui et l'apprentissage comme le processus d'action du sujet apprenant, on s'aperçoit que la relation entre ces processus est aussi la rencontre d'une *multiplicité de règles*, de différente nature et de différentes sources. D'une part le processus d'enseignement convoque les règles des savoirs et des capacités, produites et définies par les processus disciplinaires; d'autre part le processus d'apprentissage convoque les règles des processus d'action dans lesquels est engagé le sujet apprenant - processus d'étude pour l'étudiant, processus de travail pour l'opérateur sanitaire. Et cette rencontre de différentes règles n'est pas sans conséquence : la régulation du processus d'apprentissage se produit en manipulant et ré-élaborant à la fois, les règles disciplinaires et les règles des processus d'action que les nouvelles connaissances issues de l'apprentissage vont transformer, ainsi qu'en produisant de nouvelles règles. On s'aperçoit alors, de l'importance de l'*aspect régulateur*, voire *organisationnel*, de cet agir social qui est l'apprendre.

Ce travail organisationnel, de transformation et de production de règles, sans lequel l'apprentissage serait vain, ou même n'existerait pas, peut être plus ou moins aidé par le processus d'enseignement, mais il est avant tout propre au processus d'apprentissage.

## **Les manières de voir l'enseignement, et ce qui en découle**

Mettant l'accent sur l'apprentissage, et sur l'apprentissage comme processus d'action, nous déplaçons - pourrait-on dire - la perspective, des savoirs et des capacités « à transmettre » aux *besoins de connaissance*, d'un positionnement presque passif des « destinataires » des activités d'éducation et de formation à *l'élaboration*, et au *développement* constant, toujours changeant et renouvelé, des connaissances du sujet agissant, *par et pour ses processus d'action*.

Quels sont les présupposés, et quelle les implications majeures, de cette différence de points de vue ?

Il faut avant tout se poser la question de comprendre d'où vient l'idée de la « transmission » (des savoirs, des capacités... ). Elle vient d'une part de la vision du monde objectiviste : selon cette vision il existe une réalité objective, avec des savoirs stockés, des savoir-faire et des valeurs partagés, et les sujets sont instruits, éduqués, formés, pour qu'ils puissent s'adapter au mieux à ce monde préexistant et prédéterminé par rapport à eux. Nous avons vu comme certaines interprétations de l'apprentissage, et même de la connaissance, relèvent de cette vision.

Mais l'idée de « transmission » d'autre part, est propre aussi à la vision subjectiviste - ou soi-disant « constructiviste » - : selon cette vision ce sont les sujets qui construisent la réalité, elle est une construction sociale ; pour autant elle s'objective, par les parcours de l'institutionnalisation, et de ce fait devient coercitive et normative pour les sujets-mêmes qui participent à sa construction. Par des systèmes de symboles, les savoirs, les savoir-faire et les valeurs, se sédimentent dans la société, et deviennent transmissibles. La transmission des univers symboliques permet notamment les liens d'une génération à une autre, au travers des socialisations (une présentation très claire de ce point de vue est due, par exemple, à Berger et Luckmann, 1966). Nous avons vu que même cette vision a produit des interprétations de la connaissance et de l'apprentissage.

Notre point de vue se situe différemment. L'accent est mis sur *l'agir doué de sens des sujets*, sur leurs *processus d'actions et de décisions* : processus

permanents, jamais achevés, déployés à différents niveaux, toujours entremêlés avec d'autres processus. La réalité alors se banalise, n'est ni déterminée ni indéterminée, chaque sujet a sa réalité, toujours changeante. Surtout, elle n'est ni réifiée ni réifiable. Les savoirs, les capacités, les valeurs, sont plus ou moins partagés et se diffusent au travers les rapports entre processus d'action, non pas à cause d'une transmission, mais par appropriation, par *apprentissage*. Nous avons vu qu'il y a bien des interprétations de la connaissance et de l'apprentissage qui sont en cohérence avec cet autre point de vue.

Venons aux implications, du moins concernant quelques points importants qui nous intéressent ici.

Une première implication concerne le rapport entre le sujet et son monde. Les visions objectiviste et subjectiviste, réifiant la réalité, séparent le « système » et l'« acteur ». On parle alors de « contextes », de « lieux » d'activités diverses. On sépare de cette façon – et à la limite on réifie – les « lieux d'éducation » et les « lieux de travail », que de façon plus générale on peut identifier comme les « lieux » vers où l'enseignement « transmet » les savoirs et les capacités susceptibles d'y être utiles et utilisables. Selon la vision fondée sur les processus d'action, le sujet agissant n'est pas séparable des processus qui le concernent. Le sujet apprenant s'approprie les savoirs et les capacités dans la mesure où il entre en relation avec les processus disciplinaires, il s'en approprie à partir des compétences inhérentes à ses processus d'action, et il les utilise en les transformant et en les intégrant dans ces processus d'action.

Une seconde implication, strictement connectée à la première, porte sur les aspects de l'enseignement qui sont négligés ou insuffisamment considérés par les visions sous-jacentes à l'idée de la « transmission ». Nous avons vu comment cette idée conduit à délaisser les problèmes de l'écoute et de la compréhension, ainsi qu'à sous-estimer les problèmes de l'apprentissage et de la mise en œuvre de ce que l'on apprend. Elle conduit aussi à enfermer, en quelque sorte, le jugement sur ce qu'il faut enseigner et l'évaluation des résultats de l'enseignement sur l'activité même d'enseignement, ou mieux, à les

déconnecter des processus d'action qui activent et utilisent l'apprentissage – par exemple les processus du travail futur des étudiants et du travail en acte des opérateurs sanitaires. Selon notre point de vue, par contre, c'est à partir de ces processus d'action, non séparables des sujets concernés, produits et transformés continûment par eux, que l'on peut évaluer d'une part les besoins d'apprentissage et d'autre part, les résultats de l'enseignement.

Une dernière implication porte sur les manières de voir les rapports entre les savoirs et les capacités d'une part et les compétences des sujets apprenants d'autre part, entre les règles concernant les disciplines et les règles concernant les activités des sujets. Selon les visions qui amènent à l'idée de « transmission » ces rapports posent des problèmes, du fait des séparations que ces visions présupposent. Le problème se pose notamment de trouver des solutions pour la mise en relation de ce que l'on voit séparé. Selon notre point de vue ces problèmes ne subsistent pas : l'*épistémologie* qui permet de raisonner en termes de *processus d'action* implique que l'on ne peut pas séparer, mais seulement distinguer, les processus qui sont en relation réciproque, liés, entremêlés : processus d'action de travail, d'enseignement, d'apprentissage.

## Références bibliographiques

ABBAGNANO N.

1971 *Dizionario di filosofia*, Torino: UTET.

BAKHTINE M.

1952/1984 *Esthétique de la création verbale*, Paris : Gallimard.

BARBIER J.-M.

1998 Voies nouvelles de la professionnalisation, *Symposium du Réseau Francophone de la Recherche en Éducation et Formation*. 2004 in Y. Lenoir (s/d), *Savoir professionnels et curriculum de formation* : 23-46, Laval, Québec : Presses de l'Université de Laval.

BARBIER J.-M., GALATANU O.

2004 Savoirs, capacités, compétences. Organisation des champs conceptuels, in J.-M. Barbier, O. Galatanu (s/d), *L'énonciation des savoirs d'action* : 31-78, Paris : l'Harmattan.

BATESON G.

1972 The Logical Categories of Learning and Communication, and the Acquisition of World Views, in G. Bateson, *Steps to an Ecology of Mind*, New York: Chandler Publishing Company.

BERGER P.L., LUCKMANN T.

1966 *The Social Construction of Reality*, New York: Doubleday and Co.

FABBRI T.M.

2003 *L'apprendimento organizzativo. Teoria e progettazione*, Roma: Carocci.

MAGGI B.

1984/1990 *Razionalità e benessere. Studio interdisciplinare dell'organizzazione*, Milano: EtasLibri.

MAGGI B. (ed.)

1991 *La formazione: concezioni a confronto*, Milano: EtasLibri.

MAGGI B. (ed.)

1998 *L'Officina di Organizzazione. Un osservatorio sui cambiamenti nelle imprese*, Roma: Carocci.

MAGGI B. (ed.)

2001 *Le competenze per il cambiamento organizzativo. Casi e dibattiti dell'Officina di Organizzazione*, Milano: Etas.

- MAGGI B.  
2003 *De l'agir organisationnel. Un point de vue sur le travail, le bien-être, l'apprentissage*, Toulouse: Octarès Éditions.
- MAGGI B., MASINO G. (eds.)  
2004 *Imprese in cambiamento. Officina di Organizzazione: 20 anni. Casi e dibattiti 2000-2003*, Bologna: Bononia University Press.
- MOSCONI G.  
1987 Dimensione psicoretorica del discorso dimostrativo, in Società di Retorica, *Studi di retorica oggi in Italia*: 173-186, Bologna: Pitagora Editrice.
- MOSCONI G.  
1989 La spiegazione da un punto di vista psicoretorico, in M.S. Barbieri (ed.), *La spiegazione nell'interazione sociale*: 105-118, Torino: Loescher.
- REY A. (s/d)  
1992 *Dictionnaire historique de la langue française*, Paris: Dictionnaires Le Robert.
- SCHWARTZ Y.  
2000 Les ingrédients de la compétence: un exercice nécessaire pour une question insoluble, in Y. Schwartz, *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*: 479-503, Toulouse: Octarès Editions.
- SPERBER D., WILSON D.  
1986 *Relevance. Communication and Cognition*, Oxford: Basic Blackwell.
- VARELA F., THOMPSON E., ROSCH E.  
1993 *L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine*, Paris: Seuil.
- VYGOTSKI L. S.  
1934/1997 *Pensée et Langage* (trad. F. Sève), Paris: La Dispute.
- WATZLAWICK P., BEAVIN J.H., JACKSON D.D.  
1967 *Pragmatic of Human Communication. A Study of Interactional Patterns, Pathologies, and Paradoxes*, New York: W.W. Norton & Co.
- WEBER M.  
1922 *Wirtschaft und Gesellschaft*, Tübingen: Mohr. (1956 crit. éd. by J. Winckelmann)