

LES PARADOXES DE LA TRANSMISSION ET DE L'APPRENTISSAGE DANS UN MONDE RADICALEMENT INCERTAIN

Par **Jean-François Ballay**, Expert en économie des connaissances, management et formation, France • jean-francois.ballay@edf.fr

RÉSUMÉ Les questions de transmission et d'apprentissage sont d'une actualité brûlante et paradoxale. D'un côté, les grandes transformations de notre monde supposent un renouvellement accéléré des savoirs et des compétences, tandis que de l'autre ces changements ne peuvent être viables sans un minimum de continuité entre les générations. Une société qui rompt cet équilibre fragile, mais vital, entre changement et continuité se trouve dans un « régime d'incertitude radicale » et subit des crises majeures. Dans ces conditions, la dimension cognitive du travail – prise de façon large, à travers les processus de création, de décision, de coopération, d'apprentissage et de transmission – s'est considérablement modifiée en une génération et elle mérite d'être analysée au vu d'enjeux qui sont non seulement sociaux et économiques, mais aussi éthiques et anthropologiques. Telle est l'approche proposée ici, qui m'amènera à réinterroger la notion équivoque de « valeur(s) » qui est aujourd'hui au cœur de ces problèmes.

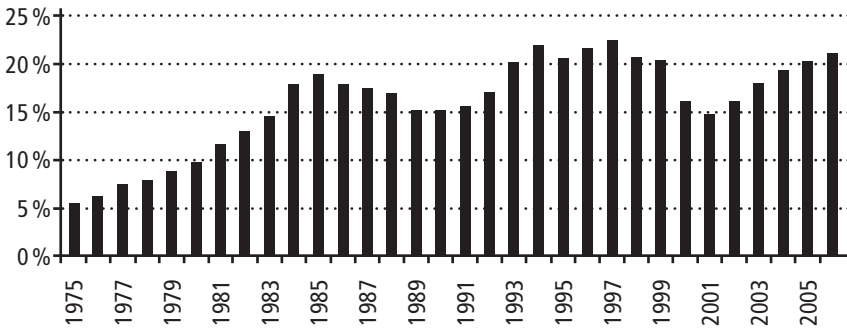
ABSTRACT The burning questions surrounding learning and knowledge transfer are, at the same time, fraught with paradox. On the one hand, the waves of change currently engulfing our world presuppose the accelerated renewal of knowledge and skills; on the other hand, such transformations cannot be viable unless there is a minimum of continuity from one generation to the next. A society that upsets this fragile yet vital balance between change and continuity will become immersed in a "regime of radical uncertainty" and will undergo a series of major crises. Against this backdrop, the cognitive dimension of labour – grasped in a general way, through processes of creation, decision-making, cooperation, learning and transfer – has, in the space of a generation, been considerably modified and, for this reason, warrants analysis in view of the social, economic, ethical and anthropological issues involved. On the basis of such an approach, I have been prompted to throw into question the ambiguous notion of "value(s)" that are at the heart of these problems.

Pour citer cet article : Ballay, J.-F. (2010). « Paradoxes de la transmission et de l'apprentissage dans un monde radicalement incertain », *Télescope*, vol. 16, n° 1, p. 1-20.

■ L'ACTUALITÉ DE LA TRANSMISSION ET L'INACTUALITÉ DE L'ESPÉRANCE

La question de la transmission intergénérationnelle se pose d'une façon inouïe dans l'histoire du monde moderne: c'est sans doute la première fois que les nouvelles générations trouvent devant elles aussi peu de perspectives alors même que leurs aînées avaient bénéficié d'un progrès social sans précédent. Le chômage des jeunes s'est installé durablement en France depuis les années 1980, comme le montre le schéma ci-après (INSEE, 2008). On peut imaginer les impacts psychologiques de ce phénomène, si l'on ajoute que le taux de chômage des jeunes sortis de l'école depuis moins de douze mois est passé de 6 % à la fin des années 1960 à 35 % à la fin des années 1990 (cité par Chauvel, 2006). Le chômage des jeunes en âge de s'insérer dans la société a donc pris une ampleur inquiétante et cela provoque, selon certains observateurs, un sentiment croissant de « trahison » envers les nouvelles générations (Chauvel, 2006).

SCHÉMA 1 : LES TAUX DE CHÔMAGE DES JEUNES DE 20 À 24 ANS EN FRANCE



Source : Institut national de la statistique et des études économiques (2008)

Le non-renouvellement des anciens par les jeunes semble désormais une donnée structurelle du monde du travail, qui touche particulièrement la fonction publique. Aujourd'hui, sur les continents européen et américain, les institutions nationales et internationales ne quittent pas des yeux l'objectif majeur de restriction des dépenses publiques. Que ce soit dans les domaines de la santé, de l'éducation, de la recherche, de la justice, de l'administration, le souci de réduction des dépenses et d'évaluation à court terme des résultats est désormais omniprésent, comme dans les secteurs privés, avec quelques décennies de décalage.

Cette « fatalité » du chômage de masse, qui s'est installée depuis un quart de siècle, était censée s'accompagner d'un « progrès » par les vertus de l'innovation technique et de la croissance. Les crises étaient interprétées comme des transitions pénibles dans les « cycles économiques » et le processus de « destruction créatrice » devait déboucher sur des lendemains meilleurs (Schumpeter, 1911). Mais ces explications paraissent de plus en plus décalées de la réalité vécue par les « classes laborieuses ». Où est le progrès, dans un monde où la confiance et l'espérance sont de plus en plus « inactuelles » ? La multiplication des enquêtes sur les « valeurs des jeunes » traduit une réelle inquiétude sociétale à ce sujet (Bigot, 2007).

Les révolutions techniques et économiques précédentes avaient déjà induit, comme l'analysait Marx, une prolétarianisation massive de la société, en déposant les individus de leurs savoirs (transmis de génération en génération) pour les transférer dans les machines. Depuis le Moyen Âge jusqu'à l'essor du monde industriel au XIX^e siècle, des périodes de changements considérables ont déjà eu cours, durant lesquelles des processus de destruction des valeurs et de paupérisation se sont produits, ainsi que le soulignait l'un des plus grands économistes du siècle passé : « Au cœur de la révolution industrielle du XVIII^e siècle, on constate une amélioration presque miraculeuse des instruments de production, accompagnée d'une dislocation catastrophique de la vie du peuple » (Polanyi, 1944, p. 59).

Malgré tout, ces sociétés ont globalement donné l'impression aux différentes générations qui se succédaient qu'un progrès d'ensemble était à l'œuvre. Cette

idéologie du progrès s'est développée au XVIII^e siècle dans tous les domaines : social, philosophique, politique, littéraire, économique. Au XX^e siècle, elle a été sérieusement mise à mal, mais son déclin a été en quelque sorte recouvert par un autre phénomène : la consommation de masse. À la perspective, qui jusqu'alors se figurait sous la forme du « dessein de la providence » (Smith, 1776), s'est substitué un « mythe de l'individu » (Benasayag, 1998) prétendument autonome et soumis à la double logique du désir et de l'intérêt. Le salarié du début du III^e millénaire se résout à vivre dans la peur du chômage et dans la pression continue qu'impose la compétition économique, dans la mesure où il espère trouver refuge à l'extérieur du travail, dans ce qu'il nomme souvent « la vraie vie ».

Mais avec l'arrivée, aussi soudaine que prévisible, de la crise économique planétaire depuis l'été 2007, il semble bien qu'une alerte sans précédent se soit fait entendre. Le sentiment de nous trouver face à un « rendez-vous de l'histoire » s'est installé. En effet, il ne s'agit pas d'une simple crise économique appelant quelques ajustements des modes de régulation des marchés (Carroué, 2009). Ceux-ci sont visiblement déjà réinvestis par l'appétit du gain à court terme, d'autant que les acteurs de la finance internationale ont désormais la preuve que les États n'ont pas d'autre recours que de transférer à l'ensemble des populations les destructions de valeurs occasionnées par la spéculation et la prise de risques exponentielle.

Il paraît superflu d'insister davantage sur ces phénomènes qui singularisent notre période actuelle. Il me semble pourtant indispensable de partir de ce cadre très global pour aborder la question de la transmission, car cet horizon ne peut qu'affecter le sens que chacun tente de trouver au monde dans lequel il évolue. Éluder ces dimensions à propos de la question de la transmission intergénérationnelle revient à réduire celle-ci à un problème technique de gestion des ressources humaines.

Peut-on se contenter d'une telle réduction ? En un sens, c'est ce que nous sommes enclins à faire au jour le jour, contraints par des « réalités » gestionnaires de plus en plus incompatibles avec... la réalité sociale. L'homme contemporain a pris l'habitude de séparer la sphère de son travail quotidien, qui obéit à la rationalité instrumentale, de la grande sphère externe du « monde » dont lui parviennent les images à travers les écrans de télévision et d'ordinateur. Cette situation schizophrénique peut l'amener à se préoccuper de préserver ses « précieux » savoirs et savoir-faire... alors même qu'il constate chaque jour que ses propres enfants, malgré des années d'études supérieures, peinent à trouver un emploi...

C'est ainsi que, dans la fonction publique, l'État français se préoccupe de la transmission des savoirs, comme en atteste le *Guide méthodologique* :

De nombreuses organisations, dont la fonction publique, font actuellement face à de massifs départs à la retraite. Le phénomène sera constant au cours des prochaines années. Or, les personnes qui quittent les organisations, particulièrement lors de la prise de la retraite, sont expérimentées, possèdent souvent une expertise de pointe et ont mémorisé une somme importante de connaissances, tant explicites que tacites. Il s'agit là d'une richesse dont les organisations ne peuvent se passer sans risques, cette perte de savoirs et de savoir-faire pouvant être un facteur important de perte de qualité pour le service public (DGAFP, 2007, p. 5).

La préoccupation des pouvoirs publics reflète celle des employés sur le terrain qui, soucieux de continuer à bien faire leur métier, se préoccupent en effet, dans bien des cas, d'« assurer une continuité dans le traitement des dossiers et dans la conservation des savoirs à la suite du départ d'un agent » (DGAFP, 2007, p.5).

Dans le même temps, avec les récentes réformes des régimes de retraite aujourd'hui en France, une tendance contradictoire (en apparence) cherche à s'imposer: le rallongement de la durée de vie au travail. La France est d'ailleurs régulièrement pointée comme l'un des « cancre » de l'Union européenne sur le chapitre de l'emploi des séniors (Masingue, 2009). Ce à quoi le gouvernement Sarkozy-Fillon a voulu remédier. Ainsi, le système législatif qui encadre les régimes de retraite et l'accompagnement des salariés dans la « seconde partie de leur carrière » conduit à mettre en place des mesures organisationnelles et financières qui sont négociées, au sein de chaque branche professionnelle, entre les différents partenaires sociaux.

Globalement, on considère de ce fait, en première hypothèse, que ce qui avait été annoncé comme la grande « vague de départs des baby-boomers » sera étalé dans le temps, atténuant ainsi les risques de voir, ici ou là, disparaître brutalement des savoir-faire détenus par les anciens. Cela laisse donc, en principe, une marge et des degrés d'action dans un certain nombre de contextes. Mais l'essentiel est-il dans ces aspects conjoncturels ?

N'y a-t-il pas un curieux paradoxe à voir les entreprises si inquiètes de préserver une richesse d'expériences et de savoirs qu'elles n'ont eu de cesse de détruire de façon systématique, par les moyens qui ont contribué à augmenter la productivité ? Quel sens y a-t-il à vouloir transmettre des savoirs dans une société qui a perdu tout repère et ne croit plus en l'avenir ?

■ L'EXPÉRIENCE A-T-ELLE ENCORE UNE VALEUR ?

Pendant des siècles la notion de transmission a été cohérente et congruente avec les valeurs sociales et les formes de production. L'idée de transmettre était intrinsèquement liée à la pratique d'un « métier », voire d'un « art », auquel étaient associées des valeurs comme celle de la « belle ouvrage ». Avec le processus de rationalisation du travail qui a commencé à se généraliser au début du siècle passé, la notion de métier, même si elle n'a jamais disparu des ateliers, a fait place à celle d'« emploi ». Dans le même temps, le « savoir-faire », considéré comme une habileté transmise de maître à disciple, faisait place, du point de vue des instances de direction, à celles de « qualifications » dans les années 1960-1970, puis de « compétences » à partir des années 1980.

L'expérience, quant à elle, si elle a encore du sens pour certains, est dorénavant une notion problématique. Au-delà de la valeur symbolique que l'on peut lui attribuer, la possibilité pour un individu de s'émanciper dans une pratique, dans un métier, dans un parcours de vie est mise en doute. L'informatisation des activités de services a abouti en une génération à ce que l'expérience des salariés soit de moins en moins considérée comme un atout (Bellini, 2005 ; Delay et Huyez, 2006). Le management par processus et l'externalisation des modes de production (Gaulejac, 2005) tendent même à annuler la réalité de l'expérience, en transférant le savoir-faire des individus dans les processus et les ordinateurs.

Les systèmes qualité et la généralisation des progiciels de gestion intégrée sont-ils compatibles avec une transmission des savoirs? Quels types d'apprentissages supposent-ils? Et quelles potentialités d'autonomie devraient en résulter? Quel sens y a-t-il à attendre des «séniors» qu'ils consacrent du temps à une activité de transmission quand leur expérience a perdu une grande part de sa valeur? Quelles connaissances faut-il transmettre malgré tout? Ce sont des questions qui ne vont pas de soi (j'y reviendrai plus loin), sauf à se contenter de transmettre simplement la mémoire documentaire des procédures et des bases de données.

Or il existe encore des travailleurs-créateurs qui détiennent une expérience et exercent leur métier avec un talent singulier relevant plus d'un «art» que d'une simple «compétence». Ces cas sont-ils des exceptions qui bientôt disparaîtront de toute forme d'organisation économique? Mais dans ce cas, pourquoi s'intéresse-t-on, un peu partout, à ce qu'on dénomme des «compétences clés», sans trop savoir comment les définir?

Ce n'est pas un mince paradoxe que de voir, depuis quelques années, le vif regain d'intérêt pour les pratiques de compagnonnage. Il suffit toutefois de connaître un peu le terrain des entreprises pour savoir que la tradition du compagnonnage n'a en fait jamais été perdue tout à fait. Un peu partout, dans les équipes, les «anciens» ont continué, de façon informelle et spontanée (sans doute parce que leur travail leur tient à cœur), à prendre en charge les nouveaux embauchés pour les aider à s'intégrer et à apprendre sur le tas. Et ce n'est pas sans une certaine amertume qu'ils voient arriver de «nouvelles» dispositions réglementaires concernant l'apprentissage et le tutorat qui semblent ignorer les pratiques existantes.

Ces paradoxes n'empêchent pas les logiques contradictoires de se déployer. Ce sont les salariés qui font les frais de ces contradictions, et ce, du bas au sommet de l'échelle sociale, car tout le monde y fait face, peu importe son rang (Gollac, 2005). Depuis une vingtaine d'années, les managers sont aux premières lignes. Dès lors, ils sont les principaux expérimentateurs de la schizophrénie ambiante et vivent de plus en plus de situations de stress (Cousin et Boussard, 2008).

Il est contradictoire, en pratique, de concilier les logiques de rationalisation, d'optimisation et de gestion avec celles de développement des compétences, d'apprentissage et de transmission. En fait, la plupart des managers de proximité n'y parviennent pas. Ils tentent, dans bien des cas, de préserver l'essentiel c'est-à-dire l'esprit d'équipe, le sentiment d'appartenance à ce qu'on continue à appeler le «métier» et, de façon générale, une certaine qualité de la relation, car c'est en tout état de cause le noyau vital du monde du travail. D'où l'afflux de demandes de *coaching* ces dernières années de la part des gestionnaires, pour les accompagner individuellement dans leurs problèmes et collectivement dans leur pratique du management et du changement.

■ L'ACTIVITÉ COGNITIVE DANS UN MONDE INCERTAIN

Les problématiques de transmission et de renouvellement des compétences sont donc, dans la crise profonde que traverse notre époque, l'objet de paradoxes qui sont liés à plusieurs grandes caractéristiques anthropologiques de ce monde : la compétition généralisée, l'individualisme et l'incertitude radicale.

Ces phénomènes sont analysés par le sociologue Pierre-Michel Menger, dans un champ où l'individualisme créatif et la compétition se nouent avec le maximum d'intensité: le champ artistique. Dans ce domaine, l'insécurité, le risque et l'incertitude sont au cœur des situations de travail et d'apprentissage, constituant ainsi, selon Menger, un excellent terrain d'observation pour mettre en lumière les processus les plus emblématiques de l'ensemble de l'économie de marché. Or là où l'incertitude est vécue si souvent sur un mode négatif et angoissant chez le travailleur-salarié encadré par les normes et les contraintes, elle se trouve au contraire, dans les mondes des arts, largement compensée par la satisfaction d'un « travail faiblement ou nullement routinier » (Menger, 2009, p. 203). De fait, les activités artistiques se singularisent par l'attrait qu'elles exercent sur un nombre croissant de postulants (professionnels ou amateurs de tout âge), et ce, en dépit de la forte probabilité d'échec économique que l'on y rencontre. C'est que l'espérance de gain, dans le monde des arts, est beaucoup plus d'ordre symbolique que financier. Comparativement à la plupart des autres professions, la perspective d'accomplissement personnel y est centrale :

Les valeurs de l'inspiration, du don, du génie, de l'intuition, de la créativité, plus acceptables dans des univers d'action culturellement sophistiqués comme les arts ou la création intellectuelle, ne font d'une certaine manière que fixer sur la personne et ses qualités intrinsèques cette foi en des pouvoirs magiques et surnaturels de contrôle de l'incertitude (Menger, 2009, p. 204).

En ce qui concerne la question de la transmission et de l'apprentissage dans ces domaines, on ajoutera que les pratiques artistiques échappent largement aux antinomies évoquées précédemment au sujet de l'économie dans son ensemble. En effet, le développement de compétences artistiques suppose en général une combinaison complexe entre, d'une part, la transmission descendante de la « tradition » par les « maîtres » à travers les enseignements qui sont dispensés dans les conservatoires et, d'autre part, la créativité, l'apprentissage personnel par la pratique, auxquels s'ajoutent « la gestion de l'estime de soi, la capacité de résilience face à l'échec, le sens relationnel, l'aptitude à se procurer les informations nécessaires à l'insertion dans les réseaux, la découverte de la gamme des idiosyncrasies comportementales qui font partie de la culture professionnelle des mondes de l'art, l'aptitude à s'ajuster sans délai à des équipes dans des projets » (Menger, 2009, p. 248).

Ainsi, les incertitudes du monde extérieur – aussi angoissantes soient-elles – peuvent trouver à se convertir et à s'exprimer dans la création artistique, et le sentiment de partage humain et de réciprocité parvient facilement à s'incarner, surtout dans les arts collectifs comme le spectacle vivant ou la musique (ce qui n'est pas contradictoire avec le fait qu'une grande partie des « mondes de l'art » subissent eux aussi la crise actuelle).

Dans l'économie marchande, il en va de même pour un certain nombre de métiers, caractérisés par des régimes d'incertitude et des processus de satisfaction symbolique forte qui compensent les risques d'échec et le sentiment d'inconfort lié à l'incertain. On peut donc avancer l'hypothèse que les mondes professionnels dans lesquels l'ordre symbolique occupe une place importante dans la satisfaction

et la rémunération des individus favorisent, chez ceux-ci, une meilleure capacité à incorporer les contraintes associées à l'incertitude.

Mais qu'en est-il, de façon plus globale, dans l'ensemble des secteurs économiques? Avec la tertiarisation du travail et la diffusion des nouvelles technologies, on a assisté à un phénomène général de dématérialisation des productions (Curien et Muet, 2004) : la valeur ajoutée se concentre désormais essentiellement dans des processus cognitifs où la ressource principale est de l'information, du conseil, de l'image (Enlart, 2008, p. 17). Pourtant, la plupart des salariés ne sont pas en situation de produire du sens, ni à partir de leurs propres expériences ni même à partir de l'information qu'ils utilisent dans leur travail. Est-ce cela l'avènement de « l'économie fondée sur le savoir » annoncé au début de la décennie (OCDE, 2001) ?

Pour analyser ce paradoxe, j'ai proposé de distinguer deux dimensions de l'activité cognitive : une dimension instrumentale et une dimension interprétative (Ballay, 2002, p. 50-57). D'un côté, on produit des réponses immédiates en réaction à des chaînes causales d'événements, ce qui suppose une organisation collective et une forte codification des gestes et des façons de faire. D'un autre côté, on crée du sens en analysant et en interprétant les événements, non seulement dans leurs résultats matériels immédiats, mais dans la complexité et l'ambiguïté de la réalité humaine. La première dimension procure aux acteurs l'avantage rassurant d'être opératoires dans le court terme ; la seconde ne se satisfait pas des réponses codifiées et exige au contraire un effort de pensée critique et d'adaptation face à l'incertain.

Ces deux dimensions de l'activité cognitive devraient se combiner intimement, en chaque individu et en chaque groupe, pour que les actions économiques et sociales créent de la richesse matérielle et intellectuelle. C'est bien ce qui a lieu fréquemment dans les pratiques artistiques, où l'économie productive est étroitement nouée avec l'économie symbolique. Mais dans la majorité des autres secteurs de la société, l'ordre symbolique est coupé de la pratique par l'omniprésence de la rationalité instrumentale. Ce qui, au demeurant, ne l'empêche pas de se frayer un chemin dans le réel puisque, comme l'enseigne la psychanalyse, les pulsions psychiques trouvent en toutes circonstances à s'exprimer, notamment par le refoulement (Freud, 1915), quand ce n'est pas par la violence.

Malgré la prééminence de la rationalité instrumentale dans le travail et les difficultés pratiques de production symbolique et cognitive qui en résultent, l'idée de « partager les savoirs » est plutôt consensuelle, car elle comporte des avantages psychologiques. Elle permet la résurgence d'un besoin ancestral de don et de réciprocité dans les relations interpersonnelles, et le « partage de connaissances » se prête parfaitement à ce besoin. En même temps, du point de vue de la compétition sociale et cognitive, l'*homo oeconomicus*, prétendument « rationnel » et agissant selon son « intérêt bien compris », sait bien qu'il a tout intérêt à échanger des savoirs et de l'information avec autrui – à condition de se trouver dans les « bons projets » et les « bonnes occasions » pour développer son capital intellectuel et s'adapter aux évolutions.

Ce partage est aussi intergénérationnel et ce phénomène est considérablement accentué du fait de la rapidité des évolutions technologiques : il faut à la fois continuer à savoir maintenir en bon état de fonctionnement des systèmes mis en œuvre depuis des décennies, tout en étant capable d'utiliser les nouvelles technologies.

Cette situation se manifeste clairement dans la plupart des études et des observations de terrain, qui font apparaître une tendance assez générale à considérer la transmission non plus à sens unique des anciens vers les jeunes, mais à travers des formes variées de coopération et d'échanges de savoir-faire qui permettent des flux d'apprentissage croisés (Cornet, Lamotte et Dupeyron, 2006) : binômes professionnels, communautés de praticiens, réseaux professionnels, équipes de projets. Cette coopération intergénérationnelle est devenue une préoccupation importante pour la gestion des ressources humaines, dans le cadre de ce qu'il est désormais convenu d'appeler une politique de « gestion des âges » (Pillinger, 2008). Dans la réalité quotidienne des équipes, le brassage de compétences intergénérationnel répond à des nécessités pragmatiques et il a des bénéfices souvent très visibles :

Ainsi un jeune commercial évoluant au sein d'une entreprise spécialisée dans la vente de matériaux de construction à des professionnels du bâtiment peut apporter son savoir technique sur les nouveaux produits à l'ancien, qui, en retour, lui enseigne sa connaissance des clients, de leurs demandes et de leurs habitudes (Delay, 2006, p.68).

Dans ce contexte de consensus paradoxal et mimétique autour des notions de partage des savoirs (Douyère, 2005), les leviers d'action mis en œuvre aujourd'hui dans les entreprises sont à peu près partout les mêmes, avec quelques différences d'intensité et de discernement. Il s'agit, pour résumer l'essentiel (Le Boulaire et Marsaudon, 2008), de réactiver les pratiques du tutorat et du compagnonnage, d'impliquer les salariés et les gestionnaires dans l'évaluation des compétences et les parcours de professionnalisation, de mieux utiliser les nouvelles technologies de communication pour permettre de collaborer à distance dans les réseaux et les projets et de se former « en ligne » de façon plus autonome. Bref, d'inciter les individus et les collectifs à mieux partager et capitaliser leurs connaissances, afin non seulement de les transmettre aux plus jeunes mais, tout autant, d'améliorer leurs façons de faire et de les renouveler au rythme imposé par les lois de la compétition (Jacob et Harvey, 2005), avec toutes les difficultés et contradictions déjà mentionnées.

Ainsi, à EDF la Division Production nucléaire a mis en place depuis quelques années une démarche systématique intitulée « Adapter et renouveler les compétences », qui fédère une large palette de moyens de formation et de développement des compétences, comme l'apprentissage sur simulateurs, les chantiers-écoles, le tutorat des jeunes apprentis, la transmission des savoir-faire par compagnonnage, des cursus de formation sur mesure, avec en outre un dispositif ambitieux et original : les Académies des métiers, implantées dans les sites de production en région afin de personnaliser les actions de formation et d'apprentissage en fonction de chaque contexte (Dufourg, 2008 ; Sorbier, 2009). Les acteurs de terrain ont également la possibilité d'être accompagnés par des consultants-formateurs internes qui, par exemple, organisent des séminaires thématiques regroupant les tuteurs d'un site et leurs managers en vue d'échanger sur les difficultés rencontrées et d'élaborer conjointement des réponses adaptées. Il faut encore ajouter à ces dispositifs pédagogiques l'existence de différents réseaux dédiés aux échanges de pratiques entre pairs, à l'analyse des retours d'expérience, ou encore à la communication et à la circulation de l'information. On peut ainsi observer, à travers ces différentes formes

organisationnelles, comment se tissent de façon dense et complexe les deux activités fondamentales et complémentaires que sont le « travail » et la « formation ».

Des approches aussi ambitieuses dans leurs objectifs et leurs dotations en moyens ne se rencontrent certes que dans quelques grandes entreprises ayant des enjeux industriels colossaux. Elles présentent l'intérêt de servir de laboratoire pour d'autres sociétés plus modestes, qui peuvent s'inspirer de ces pratiques et les adapter à leurs propres contextes.

Toutes ces pratiques, universellement prônées aujourd'hui dans les entreprises et les administrations publiques (avec les paradoxes que j'ai soulignés), nous conduisent à nous interroger sur les caractéristiques fondamentales qui régissent l'activité cognitive, de travail et d'apprentissage, à travers les relations de coopération et de concurrence, mais aussi selon un rapport au temps et à l'espace qui a considérablement changé en une vingtaine d'années avec l'informatique. Pouvons-nous repérer des catégories ou des particularités cognitives qui se prêtent mieux à la transmission et au renouvellement malgré tout, en particulier dans le contexte de la crise sociétale et économique que nous traversons? Quelles tensions existent entre le processus de standardisation/rationalisation des activités et celui d'apprentissage par l'expérience, voire celui de la créativité, tout à fait indispensable dans de nombreux secteurs?

■ DEUX FLUX D'APPRENTISSAGE CROISÉS : NORMALISATION-ÉMANCIPATION

L'étude d'un exemple industriel, celui du parc nucléaire en France, m'a amené à proposer un modèle d'apprentissage qui rend compte de l'interaction permanente entre l'individu et le champ social (Ballay, 2004). À travers ce modèle très général, on observe des pratiques et des processus d'apprentissage, de capitalisation, de diffusion des savoirs similaires ou équivalents dans des domaines d'activité tels que l'industrie, le commerce, l'administration publique, la culture. Il s'avère que la connaissance se sédimente, se structure, se renouvelle à travers quatre couches de l'expérience humaine, irréductibles l'une à l'autre dans la mesure où elles constituent des « systèmes » : l'individu, le groupe, le champ (professionnel) et la société.

Pour ce qui est de la société et de ses institutions, la connaissance est un patrimoine intellectuel, sans cesse renouvelé, constitué de savoirs partagés et transmis dans le collectif sous forme de grands récits, de langages, de croyances et de coutumes, mais aussi de modèles scientifiques, de concepts, de lois, d'archives, de bibliothèques et de musées. Ces savoirs sont le résultat d'un long processus de maturation collective, de diffusion et d'évolution. Ils sont profondément ancrés dans les institutions sociales et la culture (tant que celles-ci conservent leur légitimité).

S'agissant du champ professionnel, la connaissance est aussi largement codifiée, mais plus opératoire, plus contextuelle, plus directement utilitaire. Historiquement, on trouve ce niveau de la connaissance de façon emblématique dans les corporations au Moyen Âge. Chaque secteur professionnel est doté d'un capital cognitif et d'une *praxis* qui se sont élaborés au cours des années sous forme de techniques, de normes, de règles, de modèles, de conventions, qui ont eu le temps de s'objectiver et de se valider en fonction de leur utilité matérielle ou immatérielle.

En ce qui a trait au groupe (entreprise de taille moyenne, organisation, agence...), l'espace et le temps se resserrent considérablement : la connaissance s'y développe dans la proximité des individus qui interagissent directement. Elle est donc essentiellement contextuelle et informelle (même si on peut toujours en trouver des traces matérielles dans les documents, les bases de données et les disques durs des ordinateurs). C'est à ce niveau que chaque entreprise, découpée en entités hiérarchiques et traversée par des « communautés de praticiens » (Wenger, 1998), est dotée d'un capital organisationnel et culturel spécifique, issu de son histoire et qui lui permet de se différencier de ses concurrents.

Enfin, au niveau de l'individu, la connaissance est incorporée dans l'expérience et donc difficile à expliciter, mais elle peut être observée et analysée dans certaines conditions. Cette difficile et inconfortable tâche d'analyse introspective et de questionnement réflexif permet d'élaborer un « savoir d'expérience » susceptible de procurer des bénéfices à l'individu : (1) celui de mieux se connaître et peut-être même de mieux se diriger dans sa vie (bilans d'expérience...); (2) celui, au niveau professionnel, de mieux se faire reconnaître (« validation des acquis de l'expérience »); (3) celui de transmettre quelque chose à partir de sa pratique et de son histoire personnelle : des enseignements, des techniques particulières, des idées, ou tout simplement un récit porteur de sens, ce qui est déjà beaucoup...

Un point essentiel se doit d'être souligné, car c'est ce en quoi réside l'intérêt principal de ce modèle et son caractère opératoire : *à chaque niveau des quatre systèmes correspondent des leviers d'action qui leur sont propres et qui n'ont en revanche pas d'effets sensibles sur les autres niveaux.* Ceci résulte d'une caractéristique épistémologique fondamentale : *la connaissance ne peut passer d'un niveau à l'autre qu'en changeant de forme et de nature.*

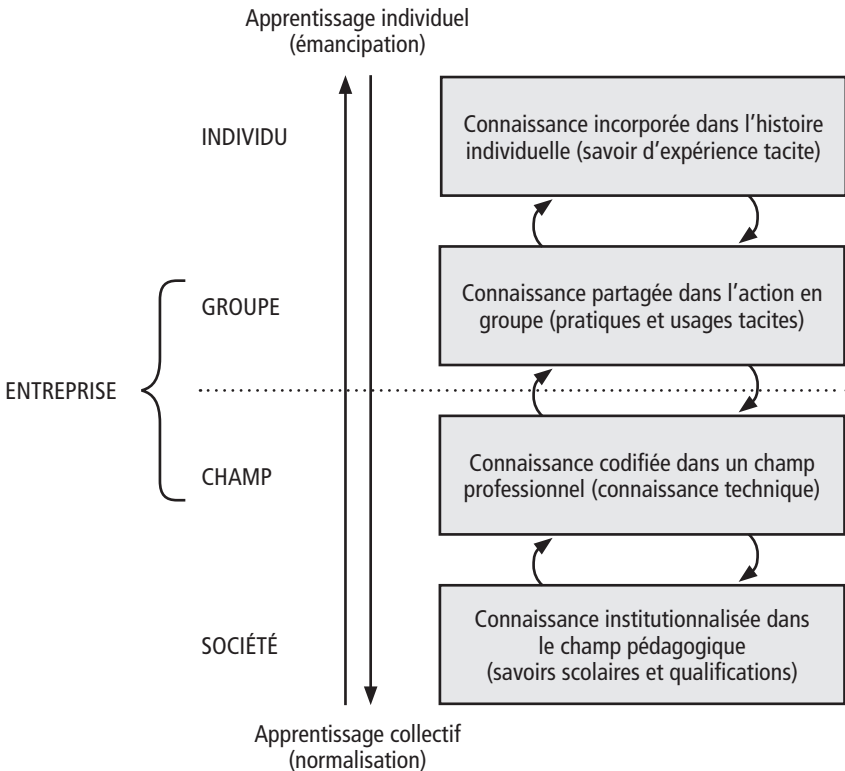
Reprenons brièvement, pour bien comprendre ce dont il s'agit. La connaissance en acte dans le savoir-faire d'un individu est très incorporée, tacite, elle se constitue par essais et erreurs et se diffuse en grande partie par mimétisme. On ne peut donc pas lui demander d'être déjà codifiée, validée par des procédures rigoureuses. Le compagnonnage, dans la relation de proximité, reste le moyen le plus efficace pour mettre en œuvre les apprentissages de l'individu. En revanche, il est très difficile de « mettre en boîte » ou de modéliser les savoirs du « maître » ou de l'expert. C'est en fait surtout très artificiel, dans la mesure où cela revient à croire que l'on peut court-circuiter le lent processus de décantation, de partage et de discussion au sein du groupe et de la communauté – processus qui est indispensable pour valider, mettre au point et codifier la connaissance. C'est pourquoi, quand un expert confirmé s'apprête à partir à la retraite, il s'avère qu'il a déjà, tout au long de sa carrière, partagé son savoir par sa participation à de nombreux projets, à des réseaux et éventuellement par ses initiatives pédagogiques de transmission. Dans le cas contraire... la personne n'est tout simplement pas un expert reconnu ! La plupart des méthodes dites de « capitalisation des connaissances » proposées durant les années 1990 ont presque toutes ignoré cette réalité (Ballay, 2002).

Inversement, si l'on se situe au niveau d'un champ professionnel, les pratiques locales tendent à se diffuser et à se codifier selon un processus plus ou moins long et sous la forme d'un corpus de techniques et de normes. Cela ne signifie pas pour

autant qu'il n'y ait pas de dimension tacite au niveau du champ professionnel : celui-ci est bien sûr le siège des savoirs tacites qui se déploient aux deux niveaux systémiques « inférieurs » que constituent les groupes et les individus. Les moyens de diffusion et de renouvellement de ces savoirs interprofessionnels sont ajustés à leur nature propre : ce sont par exemple des documentations techniques, des contrats, des réglementations, des instances d'arbitrage. L'apprentissage de la profession se fait de façon régulée, contractuelle et « commerciale » au sens large du thème.

Les quatre systèmes de la connaissance interagissent et influent l'un sur l'autre. Ils se coconstruisent aussi bien « de bas en haut » que de « haut en bas », c'est-à-dire que deux flux d'apprentissage se croisent entre deux polarités : l'un se déploie de la société vers l'individu, l'autre dans le sens contraire. C'est ce modèle que j'ai proposé d'appeler « l'apprentissage par normalisation-émancipation » (Ballay, 2004).

SCHÉMA 2 : L'APPRENTISSAGE COMME DOUBLE PROCESSUS DE NORMALISATION-ÉMANCIPATION



Source : Ballay (2004)

L'« apprentissage individuel » est un processus complexe à travers lequel l'individu est le siège d'interactions entre les quatre niveaux de la connaissance, et ce, tout au long de sa vie. Dans les cas favorables, ce processus se déploie selon une trajectoire d'« émancipation » : plus on se socialise, plus on devient unique – à condition de développer simultanément sa relation à autrui et son esprit critique. Ainsi, le jeune, à travers ses apprentissages scolaires et familiaux, commence par se doter d'un capital social de savoirs qui sont censés lui permettre de trouver un emploi et de s'inscrire dans un milieu économique. Rapidement, il acquiert des savoirs normatifs propres au champ professionnel qu'il a rejoint dans son emploi (2^e niveau). Il s'enrichit progressivement du savoir-faire spécifique des différents groupes et équipes dont il fait partie dans son activité quotidienne (3^e niveau) et, au fil des années, il incorpore dans son expérience d'individu unique, sa vision du monde, sa compétence propre, ses savoirs d'expérience, qui sont le fruit d'une alchimie complexe, où les quatre niveaux s'imbriquent étroitement.

Cette description du processus de l'apprentissage peut donner l'impression qu'il s'agit d'un processus linéaire en quatre « étapes ». Ce serait là une vision réductrice : il faut considérer l'apprentissage comme une multitude d'interactions permanentes entre les quatre « systèmes de connaissance ». Dès le début de sa vie, tout individu commence à accumuler de l'expérience et dans le même temps, avant même sa propre naissance, il est en grande partie « conditionné » par le capital social de savoirs et de normes qui l'environne.

L'« apprentissage collectif » opère symétriquement, selon un processus de « normalisation » progressive. C'est à partir de la coopération des individus agissant ensemble que les équipes et les groupes construisent un savoir-faire commun. C'est ensuite par la « fertilisation croisée » entre différents groupes à leur niveau respectif qu'un champ professionnel se tisse au fil du temps. Enfin, la société tout entière évalue et « capitalise », à travers ses institutions, une partie des savoirs développés dans les différents champs d'activité. Ce dernier niveau constitue à proprement parler la mémoire collective des connaissances institutionnellement et publiquement disponibles (universités, écoles, bibliothèques, musées, médias...).

Il convient de moduler l'importance relative de ces quatre systèmes et de leurs interactions mutuelles au sein d'un même milieu. Dans un secteur très standardisé et à faible valeur ajoutée en termes économiques et symboliques, le processus d'émancipation est bien sûr plus limité. En revanche, dans certaines disciplines comme les industries de pointe, la recherche scientifique ou les mondes artistiques, le rôle propre à chacun des quatre systèmes cognitifs peut être très riche et très évolutif et les interactions entre les quatre niveaux systémiques de la connaissance extrêmement denses et fluctuantes.

On remarquera en outre que la connaissance incorporée est le fruit d'un double processus, de mémoire et d'oubli. Mémoire, car une partie des savoirs et savoir-faire collectifs acquis s'accumulent chez l'individu et lui demeurent disponibles. Oubli, du fait qu'une grande part de ces connaissances semblent s'évanouir de sa conscience au cours du temps. Au demeurant, il est trivial de rappeler que l'individu ne rencontre dans son parcours qu'une partie très limitée du capital collectif disponible à chaque niveau.

Ce processus d'apprentissage bipolaire, du collectif vers l'individu et de l'individu vers le collectif, met à jour un paradoxe apparent : on peut dire simultanément que « le collectif sait beaucoup plus que l'individu » et que « l'individu sait beaucoup plus que le collectif ». En effet, le capital social-institutionnel des connaissances dépasse de très loin, c'est un lieu commun de le souligner, les capacités d'apprentissage de tout individu. Mais, *a contrario*, chaque être humain, dans son esprit et son corps, peut « faire l'expérience de l'acte de connaître » avec une acuité et une finesse qu'aucun savoir collectif ne peut approcher.

Nous venons de décrire les systèmes qui s'articulent autour des quatre niveaux de la connaissance : les individus, les groupes, les champs professionnels et la société. Nous avons insisté sur le fait que, pour des raisons épistémologiques fondamentales, ces systèmes ne peuvent se réduire les uns aux autres. Ce modèle permet de mieux saisir les phénomènes d'apprentissage, selon un processus bipolaire d'émancipation-normalisation qui implique simultanément les différents niveaux cognitifs. Nous allons nous interroger maintenant sur ce qu'il en est du régime d'incertitude radicale qui caractérise la crise majeure.

■ LE RÉGIME D'INCERTITUDE RADICALE ET LE PROBLÈME DE L'ÉVALUATION

Nous avons insisté plus haut sur le fait que les leviers d'action à l'échelle d'une entreprise se mettent à opérer à vide lorsque, par exemple, la société ne parvient plus, dans ses modèles économiques dominants, à gérer de façon satisfaisante les problématiques d'emploi, de rémunération ou d'allocation des ressources à travers les différentes tranches d'âge. Ces dernières années, tandis que de nombreux signaux d'alerte s'étaient déjà déclenchés à maintes reprises, la majorité des acteurs économiques sont pourtant restés sourds à ces signaux, malgré un certain nombre d'appels à la lucidité (Degrave, 2001, p. 70).

De plus, d'autres problèmes sur la scène internationale s'annoncent à l'horizon, même si le scénario d'une sortie de crise économique se réalise dans les mois à venir. En effet, outre les problèmes sociaux et politiques, largement imprévisibles, qui pourront survenir à la suite de la crise actuelle, l'humanité doit aussi faire face aux immenses défis écologiques et géopolitiques qui pèsent sur l'avenir, et non seulement en termes de menace, mais aussi de rareté des ressources. À cet égard, l'utopie du progrès technique n'est plus assez vigoureuse pour que les peuples acceptent encore de se raccrocher aux promesses de nouvelles innovations techniques susceptibles de résoudre les problèmes de rareté.

La réaction en profondeur qu'appelle la crise mondiale va supposer une fantastique énergie de la part des citoyens/travailleurs de tous les grands pays qui partagent un lot commun : ne pas savoir ce qui les attend (ni à brève échéance ni à plus long terme). Ce qui ne fait guère de doute, c'est le caractère irréversible des bouleversements qui se profilent, aussi bien pour les structures des systèmes de production et de communication que pour les modes de vie. *A minima*, on voit mal comment les grands secteurs économiques basés sur les usages du pétrole pourraient perdurer sans une profonde remise en cause structurelle des marchés et une transformation des comportements. Le secteur de l'automobile en offre déjà un exemple.

Quand des phénomènes se produisent en cascade, bouleversant la société et les champs professionnels, les interactions entre les différents niveaux d'apprentissage sont démultipliées et considérablement accélérées. Les règles, les normes, les procédures, les croyances et les discours ne produisent plus les résultats attendus. Au-delà des réactions d'urgence mises en place par les pouvoirs publics, il est nécessaire d'analyser en profondeur comment modifier les cadres d'action et les institutions. Ces deux niveaux d'adaptation sont décrits dans la théorie de l'apprentissage « à double boucle » qui fut proposé pour décrire les situations de changement dans les organisations (Argyris et Schön, 1974). Ce processus est si complexe qu'il peut aller jusqu'à remettre en cause les connaissances, les croyances et les comportements à chaque niveau, celui des individus, des groupes, des champs professionnels et de la société dans son ensemble. C'est le défi que nous devons aujourd'hui relever.

On mesure à quel point des adaptations locales, au sein d'une équipe ou d'une entreprise, ne sont pas de nature à s'abstraire de la crise et à envisager plus sereinement l'avenir. Ainsi, les pratiques de coopération interindividuelle et de transmission qui se sont développées un peu partout, paradoxalement dans un contexte de compétition généralisée, représentent, à l'échelle des champs professionnels et de la société, des formes de « bricolage adaptatif » pouvant tout aussi bien échouer dans certains cas et réussir dans d'autres. Ces pratiques de terrain sont-elles cohérentes avec les adaptations qui sont mises en œuvre aux échelons supérieurs, par les pouvoirs publics et par les différents acteurs de l'économie ? Sommes-nous dans une situation de « destruction créatrice » proposée par Schumpeter (1911) lorsqu'il introduisait dans la théorie économique le rôle de l'innovation pour rendre compte de l'« évolution économique » ? Ou bien s'agit-il d'une situation de déséquilibre général qui pourrait non pas produire une « transformation », mais un « effondrement » ? En outre, compte tenu des problèmes écologiques et géopolitiques qui continueront à se manifester au-delà de la phase économique et sociale de la crise, certains évoquent plus profondément la nature anthropologique de celle-ci. On ne peut que suspendre son jugement face à l'ampleur de ces incertitudes. Je me contenterai, pour finir, de faire entrer en ligne de compte une problématique qui fait office de paradigme dans les phénomènes évoqués ici : l'évaluation.

Dans les processus cognitifs comme la transmission, l'apprentissage ou la décision, la question de l'évaluation ne cesse de se poser aussi bien aux individus qu'aux collectifs. Les acteurs financiers font des évaluations sur les marchés ; les gouvernements s'appuient sur des évaluations économiques régionales, nationales, internationales ; les entreprises évaluent leurs profits, leurs coûts, leurs segments de marché, leurs concurrents, leurs fournisseurs, leurs employés et les compétences clés dont elles pensent avoir besoin ; les collectifs de travail évaluent leurs tâches, leurs missions, leurs résultats, leurs pratiques ; les individus se jaugent les uns les autres, évaluent leurs compétences, leurs capacités... Mais ce à quoi pense un pédagogue ou un responsable des ressources humaines quand il parle d'évaluation a, à première vue, peu à voir avec les usages qu'en fait un comptable, un analyste financier, un chef d'entreprise, un homme politique ou un économiste. Les objets mesurés dans ces différentes configurations sont de nature très différente et obéissent éventuellement

à des logiques hétérogènes, voire incompatibles. C'est ainsi que les mots nous abusent : la « création de valeur » chez les uns s'accompagne d'une « perte des valeurs » chez les autres, et plus personne ne remarque comment ces pièges sémantiques empêchent une véritable analyse des phénomènes. Il n'est pas étonnant, dans ces conditions, que ni les entreprises ni la société civile dans son ensemble ne parviennent à prendre des décisions concertées et pertinentes qui permettraient de concilier les logiques financières et comptables avec des phénomènes aussi complexes que l'éducation, l'apprentissage, la transmission, la coopération intergénérationnelle et intercatégorielle dans la société.

Il ne faut pas s'étonner non plus que pour les mêmes raisons l'évaluation par les entreprises de leurs besoins en « compétences clés » – à travers leurs dispositifs de gestion prévisionnelle des emplois et des compétences ou de « gestion des talents » ou de « transmission des savoirs critiques » – reste si souvent décalée par rapport à l'incertitude radicale de la société (ce qui ne doit pas les dissuader de faire cet exercice malgré tout, ne serait-ce que pour se fixer un cap et des objectifs en matière de gestion des ressources humaines!).

Dans cette multitude de pratiques d'évaluation et à travers la polysémie qui entoure ce terme, les sciences économiques et sociales peinent à en (re)trouver le fondement. Ce flou sémantique est en réalité un problème plus profond d'économie politique. Quant aux acteurs de terrain, ils effectuent leurs évaluations en fonction des métriques en vigueur à leur niveau et ne sont par conséquent pas en situation de relier le « local » et le « global ». Pourtant, tous ces usages de l'évaluation, aussi réducteurs soient-ils, sont bien au cœur des processus de décision et d'apprentissage collectifs. Quel est donc le tronc commun qui unit les formes variées d'évaluation ? Quelle est la nature des problèmes qui résultent de ce brouillage sémantique ?

■ LA VALEUR OBJECTIVE ET LES VALEURS SUBJECTIVES : UN FAUX DILEMME

Depuis quelques années, certains économistes et sociologues ont pris conscience de ces problèmes et ont souligné la nécessité de remettre en cause des hypothèses fondatrices des théories économiques. Parmi celles-ci, j'en retiendrai deux qui nous permettent de donner un éclairage à la question de l'évaluation et, conséquemment, à celles de la transmission et de l'apprentissage dans notre société. La première hypothèse à remettre en cause est celle de la rationalité parfaite des systèmes et des individus. La seconde est celle d'une opposition entre l'objectivité et la subjectivité. Cela nous amènera à reconsidérer la « valeur » au-delà du faux dilemme entre valeur économique et valeurs morales.

On sait depuis longtemps que dans tout champ socioéconomique, les acteurs ne sont jamais en situation d'agir en toute connaissance de cause : ils sont continuellement contraints de décider dans des circonstances de « rationalité limitée » (Simon, 1955) et d'« asymétrie d'information » (Grossman et Stiglitz, 1980). Pourtant, dans les situations professionnelles de tous les jours, les individus et les entreprises agissent, décident et communiquent en affichant une apparence de parfaite rationalité. Ils se persuadent aussi qu'ils apprennent de façon rationnelle et dès lors qu'ils évaluent leurs connaissances, celles-ci se veulent objectives, neutres et désincarnées (en

particulier dans la culture française). C'est donc au prix d'une incroyable série de simplifications et de réductions que les évaluations, dans les processus cognitifs tels que la décision ou l'apprentissage, sont réalisées.

La crise systémique réactualise cette problématique en la reprenant très en amont : c'est la notion de « valeur » qui est à revisiter. Les économistes « orthodoxes » sont parvenus à séparer la problématique de la « valeur marchande » et celle des « valeurs » sociales, comme le souligne André Orléan :

La théorie économique moderne est née au XVIII^e siècle avec le concept de valeur travail (Smith, Ricardo, Turgot). C'est grâce à ce concept central que l'économie a gagné son autonomie et sa légitimité. Mais, pour arriver à ce résultat, il lui a fallu transformer en profondeur la notion de valeur pour en faire une grandeur objective et mesurable. Ce faisant, la valeur économique est devenue quelque chose de radicalement distinct des autres valeurs sociales (morale, religieuse ou esthétique). C'est par ce geste théorique inaugural que l'économie s'est coupée des sciences historiques pour revendiquer une scientificité propre (Orléan, 2009).

Ainsi réactivée, la question de la « valeur » mérite d'être posée en déconstruisant deux écueils de la pensée économique et sociale : l'objectivité et la subjectivité.

Dans le champ de l'économie, l'hypothèse d'objectivité des valeurs a structuré la théorie néoclassique, même si elle est « corrigée à la marge » par les fluctuations qui résultent des phénomènes conjoncturels de sur-appréciation et de dépréciation. Dans ces phénomènes hautement « subjectifs », l'évaluation de l'opinion d'autrui, l'anticipation et le phénomène de « prophétie auto-réalisatrice » influencent les cours. Mais ceci n'empêche pas les investisseurs et autres acteurs financiers de croire à une « juste valeur » de chaque titre, sur laquelle ils exercent leurs opérations de comptabilité et d'arbitrage. Cette objectivité revendiquée, étayée par un fantastique appareillage de traitements numériques et statistiques, occulte la partie immergée du processus d'évaluation. Celle-ci met en jeu des représentations symboliques collectives et des croyances (Orléan, 2007), éludées dans les processus de décision comme si elles n'existaient pas. Chaque crise met à mal l'hypothèse contre-intuitive et jamais vérifiée de l'objectivité économique. Pourtant, celle-ci renaît chaque fois comme postulat implicite dans les décisions dès lors que la crise est passée et que les conditions normales de « confiance » sont restaurées.

Par ailleurs, l'hypothèse subjectiviste qui peut avoir le mérite de s'arrimer à des valeurs humanistes est malheureusement irréaliste. Les Anciens l'avaient déjà réfutée sous le nom de « solipsisme » : aucun individu n'est autodéterminé et si chaque être humain a la capacité d'élaborer des « mondes » (intellectuels et matériels), il le fait grâce à un héritage et à l'environnement dans lequel il baigne. Cette critique a été reprise avec la psychanalyse, dans son analyse de l'influence du langage sur les phénomènes inconscients (Lacan, 1955). Dans le domaine de l'économie, l'hypothèse subjectiviste se révèle également inopérante, car elle ignore un fait empirique : en régime normal des marchés, les subjectivités s'annulent mutuellement et tout se passe comme si seules les informations quantitatives (prix, cotations, monnaie...) déterminaient les résultats. Il existe donc bien un phénomène d'« objectivation économique » qui s'appréhende par la « rationalité paramétrique » (Orléan, 2007) et qui rend compte des « facteurs d'utilité » sur le marché. Plus fondamentalement,

comme l'avait souligné il y a un siècle Gabriel Tarde, il faut comprendre que la « science économique » n'est nullement un système de vérité, susceptible en tant que tel de prêter le flanc à une critique épistémologique, mais un système performatif qui « organise une matière qui lui échappe » (Latour et Lépinay, 2008, p.9). Autrement dit, elle permet aux acteurs de faire des profits et, éventuellement, d'en tirer des avantages collectifs par la redistribution et les externalités positives... jusqu'à la situation de crise où les externalités deviennent manifestement négatives : faillites, chômage, inégalités...

Il ressort de ces considérations que le dualisme objectivité/subjectivité est une double impasse idéologique qui ne résiste pas à l'expérience. Pourtant, dans les situations considérées comme « normales », l'hypothèse de la rationalité parfaite et objective continue de prévaloir malgré ses aberrations. Dans ces cas, les acteurs recourent automatiquement aux codes, aux standards, aux outils et à l'information quantitative pour prendre leurs décisions et agir dans leur prétendu « intérêt bien compris ». Il faut des situations fortement déstabilisées et radicalement incertaines pour que les acteurs relativisent le poids des connaissances « objectives » et acceptent de remettre en cause les cadres habituels d'évaluation. Dans les crises dominées par l'incertitude et la perte de confiance, la rationalité quantitative n'opère plus et elle doit laisser la place à une « rationalité stratégique » (Orléan, 2007) : les institutions sont alors obligées d'intervenir pour prendre des décisions d'un autre ordre, qui supposent l'interprétation et la délibération à propos de phénomènes humains complexes. On trouve ici, malheureusement disjointes en raison du dualisme idéologique, les deux dimensions de la connaissance évoquées précédemment (instrumentale et interprétative).

De même, les processus de transmission et d'apprentissage peuvent certes obéir à la recherche d'utilité à court terme et c'est selon ces critères qu'une entreprise évalue ses besoins de compétences. Mais le réel nous présente aussi des situations imprévisibles et la connaissance doit être révisée au prix d'une remise en cause en profondeur. Ces situations supposent la délibération collective et réinterrogent les croyances et les « valeurs » sur lesquelles se fondaient les actions précédentes.

Toutes ces valeurs ne sont pas réductibles à des nombres abstraits, techniques ou financiers; elles se déploient à travers plusieurs formes interdépendantes, dont Gabriel Tarde a proposé une catégorisation : la valeur-vérité, la valeur-utilité et la valeur-beauté. Selon cet auteur, « la vérité, l'utilité et la beauté sont filles de l'opinion » (Tarde, 1902, p. 52). Et il ajoute, à juste titre (conscient de la limite de toute catégorisation), qu'il ne faut pas oublier d'inclure dans ce vocable toutes les formes morales de valeurs et de vertus conceptualisées depuis l'Antiquité (justice, honneur, courage, prudence...). Dans tous les cas, les valeurs ne sont ni « objectives » ni « subjectives », mais plutôt intersubjectives et elles reposent toujours sur les mouvements affectifs qui sont à l'œuvre dans la psyché humaine.

C'est sans doute la raison pour laquelle, dans un monde de compétition et de conflits, les pratiques coopératives de transmission et d'apprentissage continuent à se réaliser dans le travail quotidien, au-delà du calcul d'utilité ou de la recherche de profit immédiat. Ces pratiques constituent peut-être une forme de « bricolage adaptatif » comme on en observe dans tout milieu en « évolution ». Un bricolage non pas déterminé du haut, mais plutôt spontané et guidé par des valeurs-vérité et des valeurs-beauté autant que par des valeurs-utilité.

Le devenir-ensemble ne passe plus nécessairement, comme chez les Anciens, par la recherche du « Bien », mais il suppose tout de même une attention portée collectivement à ce qui « fait du bien » et à ce qui « fait du mal » aux individus et aux collectifs ainsi qu'à l'environnement. L'évaluation de la vérité ou de la beauté, pas plus que l'évaluation de l'utilité, ne peut plus prétendre reposer sur des critères soit exclusivement moraux (pour les deux premières) soit au contraire exclusivement mercantiles (pour la troisième). Ces trois catégories fondamentales de valeurs relèvent à la fois du nombre et du symbole (quantité et qualité) et constituent le matériau commun de la connaissance, des biens et des œuvres. Elles conjuguent trois verbes qui caractérisent l'animal social qu'est l'humain : croire, désirer et ressentir (Tarde, 1902). Elles sont soumises à la fois à l'instrumentation et à l'interprétation (mesure et jugement) et elles déterminent les façons de vivre ensemble et d'évoluer.

Le régime d'incertitude radicale nous invite ainsi à (re)prendre conscience de la nécessité de nouer ensemble une logique quantitative et une logique délibérative – et cela à tous les niveaux d'action et de décision. Une telle approche comportementale met en relation, dans la pratique, à la fois les modèles économiques, cognitifs et pédagogiques, le jugement moral ou esthétique et la délibération collective. C'est la condition indispensable aujourd'hui pour agir utilement et pour appréhender de façon lucide les enjeux de transmission et d'apprentissage qui traversent les champs professionnels et les différentes tranches d'âge de la société.

BIBLIOGRAPHIE

- Argyris, C. et D.A Schön (1974). *Organizational Learning*, Reading, MA, Addison-Wesley.
- Ballay, J.-F. (2004). « Firme et individu : qui apprend le plus ? », *L'Expansion Management Review*, n° 114, p. 52-61.
- Ballay, J.-F. (2002). *Tous managers du savoir : la seule ressource qui prend de la valeur en la partageant*, Paris, Éditions d'Organisation.
- Bellini, S. (2005). « Quand l'organisation du travail réduit l'intérêt de l'expérience », *Journée d'études et de recherche sur la gestion des séniors*, Institut universitaire de technologie Poitiers.
- Benasayag, M. (1998). *Le mythe de l'individu*, Paris, La Découverte.
- Bernstein, P.L. (2009). « Insight: The Flight of the Long Run », *Financial Times*, www.ft.com/cms/s/0/267900e0-0360-11de-b405-000077b07658.html?ncklick_check=1 (page consultée le 31 juillet 2009).
- Bigot, R. (2007). « Évolution des valeurs des jeunes entre 1979 et 2006 », Centre d'analyse stratégique, *Horizons stratégiques*, n° 4.
- Carroué, L. (2009). *La crise mondiale : une ardoise de 55 800 000 000 000 de dollars*, www.cafe-geo.net/article.php?id_article=1596 (page consultée le 17 juin 2009).
- Chauvel, L. (2006). « Les nouvelles générations devant la panne prolongée de l'ascenseur social », *revue de l'OFCE*, n° 96, p. 35-50.
- Chauvel, L. (2001). « La responsabilité des générations », *Projet*, n° 266, p. 14-22.

- Cornet, A., B. Lamotte et A. Dupeyron (2006). *Gestion des âges : Les échanges de savoirs au cœur de la gestion des âges*, webu2.upmf-grenoble.fr/.../CR-GT-gestion-ages24_10_06-1.doc (page consultée le 30 juillet 2009).
- Cousin, O. et V. Boussard (2008). « Les arrangements des cadres avec le travail », *Actes du Séminaire de l'Observatoire des Cadres*, Paris, Observatoire des Cadres.
- Curien, N. et P.-A. Muet (2004). *La société de l'information*, Paris, La Documentation française.
- Delay, B. et G. Huyez-Levrat (2006). « Le transfert d'expérience est-il possible dans les relations intergénérationnelles? », *Sociologie pratiques*, n° 12, p. 37-50.
- Delay, B. (2006). « La transmission des savoirs dans l'entreprise : construire des espaces de coopération entre les générations au travail », *Caisse Nationale des Allocations Familiales / Informations sociales*, n° 134, p. 66-77.
- DGAFP (2007). *La transmission des savoirs : guide méthodologique*, étude de la Direction générale de l'administration et de la fonction publique, Paris, ministère de la Fonction publique.
- Douyère, D. (2005). « TIC et partage de connaissances dans l'entreprise : une impossible injonction à l'expression? », 3^e Journée des doctorants du GDR « TIC et société », Université Paris 10, http://gdrtics.u-paris10.fr/pdf/doctorants/papiers_2005/David_Douyere.pdf (page consultée le 3 août 2009).
- Dufourg, O. (2008). *Académie des métiers du nucléaire : former les agents EDF de demain*, www.lavoixeco.com/actualite/Bassins_d_emploi/Littoral/Dunkerquois/2008/02/07/article_academie_des_metiers_du_nucleaire_formers.shtml (page consultée le 29 juillet 2009).
- Enlart, S. (2008). « Travail et engagement : à nouveau un défi pour la GRH », *Entreprise et Personnel*.
- Ezan, H., A. Johansen et A. Milheiras (2008). *Pouvoir travailler à tout âge : démarche et aide au diagnostic*, <http://www.arette.fr/site/expertises-etudes/Guide%20ARETE-2007.pdf> (page consultée le 11 novembre 2009).
- France Culture (2009). *Fabrique de sens : d'autres regards sur la crise*, www.fabriquedesens.net/-Transcriptions-d-emissions-de-
- Freud, S. (1915). *Pulsions et destin des pulsions*, édition de 1968, Paris, Gallimard.
- Gaulejac, V. de (2005). *La société malade de la gestion (idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social)*, Paris, Seuil.
- Gollac, M. (2005). « L'intensité du travail : formes et effets », *Revue économique*, vol. 56, n° 2, p. 195-216.
- Gorz, A. (1988). *Métamorphoses du travail (critique de la raison économique)*, Paris, Gallimard.
- Grossman, S. J. et J. E. Stiglitz (1980). « On the Impossibility of Informationally Efficient Markets », *The American Economic Review*, vol. 70, n° 3, p. 393-408.
- Institut de la gestion publique et du développement économique (2008). *Performance de la fonction ressources humaines : définition et cadre d'analyse*, étude de l'Institut de la gestion publique et du développement économique, Paris, ministère du Budget, des Comptes publics et de la Fonction publique.
- INSEE (2008). *Chômage et taux de chômage au sens du Bureau international du travail (BIT), par sexe et âge quinquennal, en moyenne annuelle. Période : 1975-2006*, tableau t302, www.insee.fr/fr/themes/detail.asp?ref_id=ir-martra08&page=irweb/MARTRA08/dd/martra08_paq3.htm (page consultée le 25 août 2009).

- Jacob, R. et S. Harvey (2005). « La gestion des connaissances et le transfert intergénérationnel : une étude de cas au sein de la fonction publique québécoise », *Télescope*, vol. 12, n° 2, p. 16-30.
- Keynes, J. M. (1937). « The General Theory of Employment », *The Quarterly Journal of Economics*, dans *The Collected Writings of John Maynard Keynes*, vol. XIV, p. 109-123, <http://membres.lycos.fr/yannickperez/site/Keynes%201937.PDF> (page consultée le 31 juillet 2009).
- Lacan, J. (1955). *Le moi dans la théorie de Freud et dans la technique de la psychanalyse*, édition de 1978, Paris, Seuil.
- Latour, B. et V. Lépinay (2008). *L'économie, science des intérêts passionnés : introduction à l'anthropologie économique de Gabriel Tarde*, Paris, La Découverte.
- Le Boulaire, M. et S. Marsaudon (2008). « Transférer les compétences : un savoir-faire », *Entreprise et Personnel*, n° 272.
- Masingue, B. (2009). *Seniors tuteurs : comment faire mieux ? Rapport d'étude au Secrétaire d'État chargé de l'Emploi*, Paris.
- Menger, P.-M. (2009). *Le travail créateur : s'accomplir dans l'incertain*, Paris, Gallimard/Seuil.
- Menger, P.-M. (2002). *Portrait de l'artiste en travailleur : métamorphoses du capitalisme*, Paris, Seuil.
- OCDE (2001). *Tableau de bord de l'OCDE de la science, de la technologie et de l'industrie : vers une économie fondée sur le savoir*, Paris, OCDE.
- Orléan, A. (2009). *Économie du désir et désir en économie*, <http://www.arsindustrialis.org/economie-du-d%C3%A9sir-et-d%C3%A9sir-en-%C3%A9conomie-2> (page consultée le 21 juillet 2009).
- Orléan, A. (2007). *Les croyances et les représentations collectives en économie*, <http://www.pse.ens.fr/orlean/depot/publi/croyances0706.pdf>, (page consultée le 30 juillet 2009).
- Pillinger, J. (2008). *Changement démographique dans l'industrie de l'électricité en Europe. Boîte à outils pour la promotion de la mixité intergénérationnelle et des stratégies de gestion de la question de l'âge*, www.eurelectric.org/Demographic/PDF/2008DemographicChangeFR.pdf (page consultée le 31 juillet 2009).
- Polanyi, K. (1944). *La grande transformation*, Paris, Gallimard.
- Schumpeter, J. (1911). *Théorie de l'évolution économique*, http://classiques.uqac.ca/classiques/Schumpeter_joseph/theorie_evolution/theorie_evolution.html (page consultée le 5 août 2009).
- Sorbier, B. (2009). *L'inauguration d'un simulateur de maintenance*, www.laprovence.com/articles/2009/03/26/768672-A-la-une-L-inauguration-d-un-simulateur-de-maintenance.php (page consultée le 29 juillet 2009).
- Simon, H. A. (1955), « A Behavioral Model of Rational Choice », *Quarterly Journal of Economics*, n°69, p. 99-118.
- Smith, A. (1776). *Recherche sur la nature et les causes de la richesse des nations*, édition de 1991, Paris, Flammarion.
- Tarde, G. (1902). *Psychologie économique*, version numérique par R. Toussaint, coll. Les classiques des sciences sociales, <http://classiques.uqac.ca/> (page consultée le 30 juillet 2009).
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*, Cambridge, Cambridge University Press.