



Compétence, expérience, connaissances et savoirs transférables

Jean Frayssinhes

► To cite this version:

Jean Frayssinhes. Compétence, expérience, connaissances et savoirs transférables : étude comparative à visée transdisciplinaire. Éducation permanente, 2019, Quelle reconnaissance des compétences transversales ?, 218, pp.43-54. 10.3917/edpe.218.0043 . hal-02939062

HAL Id: hal-02939062

<https://hal.science/hal-02939062>

Submitted on 15 Sep 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

THEME : Compétences transversales et transférabilités des savoirs

Contribution de :

Jean Frayssinhes, Professeur de Marketing et Commerce International - Docteur en Sciences de l'Education - Chercheur en FOAD, Mathématique, et Andragogie, UMR Education, Formation, Travail, Savoirs, (EFTS) - Université de Toulouse Jean-Jaurès.

TITRE : Compétence, Expérience, Connaissances et Savoirs transférables : étude comparatiste à visée transdisciplinaire

Résumé

Nous souhaitons aller au-delà du sens commun et définir ces termes qui, s'ils appartiennent à notre quotidien et sont souvent employés à tort comme synonymes, offrent de nombreuses variabilités dans l'intelligibilité qu'ils peuvent proposer. Bien-sûr, définir un terme ne veut pas dire que nous aurons réglé une fois pour toute, le sens accordé à ce terme aussi, allons-nous expliciter et comparer les différences que ces expressions recouvrent, et décider de leur hypothétique potentiel de transférabilité et à quel niveau éventuel.

1/ Transversalité et Transférabilité

En 2016, Pôle emploi publiait une étude¹ (*In France Stratégie* Avril 2017) sur les compétences attendues par les employeurs soulignant « *qu'en plus de la formation et de l'expérience professionnelle, les recruteurs cherchent des candidats possédant des compétences et qualités que l'on peut qualifier de transversales, qu'il s'agisse de polyvalence et de capacité d'adaptation, de motivation, de disponibilité, ou encore de présentation et de relationnel* », soulignant ainsi son importance.

Le journal le Monde² titrait pour sa part : « *En entreprise, la personnalité des diplômés devient primordiale* », précisant que « *la différence entre deux candidatures a priori égales se fait désormais sur le savoir-être : plus le candidat est adaptable, optimiste, créatif ou doté d'un esprit d'équipe, plus il séduira le recruteur* », montrant ainsi l'intérêt de la transférabilité.

Les travaux du Cereq ou de l'INSEE (*In France Stratégie* Avril 2017 p. 7-8) indiquent que l'adéquation formation-emploi n'est pas systématique : moins d'un jeune sur deux issu de formation professionnelle trouve un métier en lien direct avec sa spécialité de formation. Ils émettent l'hypothèse qu'une partie des compétences détenues par ces jeunes qui sont valorisées sur le marché du travail, se révèlent soit transférables soit transversales, dans le sens où elles favorisent la mobilité vers différents métiers. (Ibid.)

¹ Lainé F. (2016), « Les compétences attendues par les employeurs et les pratiques de recrutement », Éclairages et synthèses, n° 22, Pôle emploi, juin.

²www.lemonde.fr/emploi/article/2016/10/12/en-entreprise-la-personnalite-des-diplomes-devientprimordiale_5012299_1698637.html. (Consulté le 15/08/2018)

1.1/ Notion de Transversalité

Selon le Dictionnaire Larousse, l'étymologie est issue du latin médiéval *transversalis*, et du latin classique *transversus*, qui au sens figuré nous indique : « *Qui recoupe plusieurs disciplines ou secteurs* ».

La transversalité est l'apparition d'un élément nouveau qui « traverse » un existant. Dans le domaine du travail et (ou) de la formation professionnelle, la notion de transversalité indique que nous sommes en présence d'une coexistence fertile d'activités habituellement séparées, c'est-à-dire d'un décroisement, débouchant sur le choix des passerelles possibles entre ces différentes activités. Ce décroisement, permet de donner un sens plus large à des activités habituellement éloignées les unes aux autres, en créant des liens et (ou) une continuité entre elles. *In fine*, on atteint alors la vision globale d'une problématique, pour le salarié et (ou) l'étudiant, qui sera amené à faire lui-même les connexions nécessaires à leurs coopérations.

A l'ère d'une complexité chaque jour grandissante et de plus en plus difficile à appréhender, la transversalité nous semble pouvoir s'inclure dans le concept de transdisciplinarité (Frayssinhes 2016b), qui est une posture épistémologique qui permet de sortir du cadre traditionnel dans lequel nous enserment les disciplines, dont la finalité est *la compréhension du monde présent*, dont un des impératifs est l'unité de la connaissance. Rappelons que le préfixe *trans* indique que, la transdisciplinarité concerne ce qui est à la fois **entre** (à l'intérieur de deux limites) les disciplines, c'est-à-dire qui marque le passage ou le changement (ex : transition ou transformation), **à travers** (ex : transpercer) les différentes disciplines et **au-delà de** (ex : transocéanique) toute discipline (Nicolescu 1996).

La transversalité est considérée comme l'un des facteurs clés du succès des organisations actuelles. Elle s'avère nécessaire à l'adaptation de l'environnement économique contemporain et à la réduction des coûts de structure. Elle est devenue indispensable à l'efficacité des nouveaux modes d'organisation des entreprises : travail en mode projet ; approche par processus, ou encore organisation matricielle.

On trouve de nombreuses expérimentations transversales centrées sur :

- Les produits pédagogiques (transversalités des matières, des supports ou des modes d'enseignement...);
- Les publics étudiants (hybridation des cursus³ ou des parcours de formation : voie directe, en cours d'emploi...);
- Les intervenants (transversalités des professionnels : formateurs internes ou externes, autres professionnels, co-animation...);
- Les lieux (transversalités des espaces formatifs : école, autres lieux d'enseignement, structures professionnelles...).

³ Ex : La transversalité pédagogique du Pôle Léonard de Vinci depuis son origine : amener les étudiants des 3 Écoles, EMLV, ESILV, IIM, à se rencontrer et à étudier ensemble, pour décroiser leurs approches et ouvrir leurs horizons.

1.2/ Notion de Transférabilité

Dans le domaine de l'intellect, la transférabilité est *ce qui peut passer d'un champ à un autre*⁴, et dans le cadre de cet article, d'un individu à un autre. La transférabilité des compétences est souvent un point d'achoppement pour une entreprise, lors du départ à la retraite de ses salariés par exemple. En utilisant la GPEC (Gestion Prévisionnelle des Emplois et des Compétences), les entreprises peuvent mieux anticiper leurs besoins en effectifs et en compétences et ainsi faciliter leurs recrutements. Toutefois, la transférabilité n'est pas acquise pour autant. Selon l'approche développée dans le réseau ANACT⁵, les compétences, qui consistent à appliquer des principes et des techniques très spécifiques propres à un métier ou un secteur, peuvent être considérées comme difficilement transférables. En revanche, des compétences techniques génériques auxquelles font appel de nombreuses entreprises (Ex : la capacité à utiliser des outils et logiciels informatiques) et des compétences plus transversales, non directement liées à la technicité d'un métier, mais essentielles dans le fonctionnement d'une entreprise (Ex : les savoir-faire relationnels ou les aptitudes cognitives pour analyser et résoudre des problèmes) sont plus facilement transférables.

Il est possible de construire des référentiels de compétences par métier, de les confronter pour identifier des compétences communes, et de disposer ainsi d'une première approche pour identifier les compétences transférables d'un métier à un autre ou d'un secteur à un autre. Mais il n'en va pas de même dans le cas de la transférabilité de la compétence d'un individu à un autre, car nous sommes dans l'humain et, la compétence appartenant en propre à l'individu, elle peut difficilement se transmettre *ex nihilo* à une autre personne.

2/ Compétence : étymologie

Le vocable « compétent » est emprunté au latin *competens* désignant « ce qui convient » (puis en ancien français « approprié »), et « compétence », issu de *competentia*, désigne un « juste rapport ». Ce n'est qu'aux XVI^{ème} et XVII^{ème} siècles, qu'apparaît la signification d'autorité, de pouvoir, puis celle de capacité due au savoir, de connaissance approfondie. Là où la notion de capacité reste associée à du quantifiable (*capacis*, qui peut contenir), celle de compétence semble mieux signifier l'idée de convenance, de rapport approprié à une situation, une exigence. Définir la compétence reste malgré tout difficile à verbaliser précisément, et pour Crahay (2006), la notion même est si complexe à définir, qu'elle « *fait figure de caverne d'Ali Baba conceptuelle* ».

2.1/ Compétence scolaire

Dans le milieu scolaire, le Haut Conseil en Education (2006), a défini les compétences « *comme une combinaison de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes* ». Ainsi, cette typologie renvoie à trois types de compétences (Stroobants, 1998 ; Paul et Suleman, 2005) : les compétences scolaires (ou savoirs cognitifs), les compétences techniques et méthodologiques (ou savoir-faire), et enfin les compétences comportementales (ou savoir-être), appelées par certains auteurs (Filisetti, 2009) « compétences sociales », ou « *soft skills* » chez les anglo-saxons (Heckman et Kautz, 2012 ; Borghans, Meijers, ter Weel, 2008). Mais quel que soit le point de vue choisi, on se rend compte qu'une "compétence" est une notion relative, qui désigne une mobilisation d'un

⁴ <http://www.cnrtl.fr/definition/transférer> (consulté le 01/08/2018)

⁵ Agence Nationale pour l'Amélioration des Conditions de Travail

ensemble de ressources qui se construisent sur le long terme, et qui sont dans une éternelle édification. La compétence est la « capacité d'agir efficacement dans un type défini de situation, capacité qui s'appuie sur des connaissances, mais ne s'y réduit pas » (Perrenoud, 2004). Elle se réalise dans l'action. Elle ne lui préexiste pas.

2.2/ Compétence professionnelle

Dans le milieu professionnel, ce sont les compétences techniques, méthodologiques, et comportementales qui sont attendues. On différenciera performance et compétence. La performance se constate, s'évalue souvent avec une métrique spécifique pour montrer ainsi la réalité d'un fait, alors que la compétence s'infère, c'est-à-dire est la conséquence qui en résulte.

Les quatre caractéristiques de la compétence selon Gilbert et Parlier (1992) :

- elle est opératoire et finalisée : « compétence à agir », indissociable d'une activité ;
- elle est apprise : on devient compétent par construction personnelle et par construction sociale ;
- elle est structurée : elle combine les savoir agir, les vouloir agir et les pouvoir agir ;
- elle est abstraite et hypothétique : on ne peut observer directement la compétence, mais on peut observer ses manifestations et ses conséquences.

2.3/ Compétence et Formation des Adultes

La formation des adultes a pour but de permettre aux salariés de se maintenir à niveau dans l'exercice de leur métier, mais aussi d'envisager le futur, en faisant progresser les savoirs, savoir-faire, savoir-être. Si l'on adopte une approche par compétences lorsque l'on construit une formation, nous savons ce qu'une personne doit connaître, mais aussi à quel degré elle doit maîtriser cette connaissance dans un usage contextualisé, ce qui indique quels éléments doivent être mis en œuvre pour la construction des connaissances par l'apprenant (Frayssinhes, 2015, p 7).

Ainsi, les compétences offrent un référencement sémantique abondant, indispensable à une adaptation pertinente des apprentissages au regard des attentes et besoins de l'apprenant. Cependant, "Dire qu'une personne doit connaître quelque chose ou acquérir telle connaissance n'est pas suffisant. Il faut se demander jusqu'à quel point, de quelle façon, dans quel contexte, pour quel usage" (Paquette, 2002a). Les compétences permettent de répondre à ces questions en associant une habileté à une connaissance. En effet, celles-ci précisent quel processus préférentiel (cognitif, affectif, social ou psychomoteur) permettra le traitement de la connaissance. Ainsi, la compétence fournit non seulement un objectif d'apprentissage, mais aussi des moyens à mettre en œuvre pour acquérir les connaissances et les habiletés. De plus, ces compétences doivent être formelles pour pouvoir être interprétées systématiquement. Paquette (2002a) propose ainsi une taxonomie des habiletés qui permet cette interprétation systématique. Celle-ci va permettre de créer un lien entre les ressources, les acteurs et les systèmes d'apprentissage en ligne. Le référencement sémantique des acteurs que nous proposons d'adopter va nous permettre de créer un modèle de l'apprenant qui sera sémantiquement riche, formel (interprétable par les humains et les machines) et interopérable (utilisable avec différents systèmes d'apprentissage en ligne) (Ibid.).

Le résultat d'une formation pour adultes doit permettre d'obtenir à la fois l'opérationnalité et la prise de recul sur les événements pour les comprendre, afin d'avoir des salariés capables de faire l'aller-retour entre le temps de l'action et celui de la réflexion, d'avoir simultanément les pieds dans la glaise et la tête dans les nuages (Ibid.).

2.4/ Conclusion intermédiaire

Bien que difficile à circonscrire dans une vision monolithique, la compétence s'apprend et se développe à l'école, et sur son lieu de travail, devenant ainsi intra-individuelle. Elle est la résultante d'un mix de connaissances, d'aptitudes et de comportements, permettant la réalisation d'une tâche dans une situation précise. Elle s'acquiert donc dans l'action. La compétence est finalisée, c'est-à-dire que l'on devient compétent dans et pour quelque chose. Si la compétence ne se « voit » pas, on peut toutefois en observer et évaluer les résultats. « *Les compétences ne se transfèrent pas ! On ne peut que créer des conditions favorables à la construction toujours personnelle des compétences* » nous indique Le Boterf (1997). L'expérience des autres ne nous est jamais profitable, et c'est fort dommage car, que de temps perdu à répéter les échecs que nos aînés ont déjà produits. La compétence est un savoir agir, ce qui permet de différencier les individus dans un poste de travail. Ainsi une compétence devient une capacité reconnue et validée à mobiliser et combiner différentes ressources intra-individuelle : connaissances, savoir-faire, comportements professionnels, non transférable à un tiers. Si l'on explique, si l'on montre : le concept, le processus, le geste etc, le récipiendaire ne pourra les reproduire *ex nihilo* ; il devra se les approprier en acte, puis les expérimenter pour les transformer éventuellement en compétence intra-individuelle.

3/ Expérience

Que veut dire « expérience » ? Substantif féminin emprunté au latin classique *experientia* (1265) qui a le sens de : « essai, épreuve, tentative », mais aussi : « expérience acquise, pratique ». *Experientia* dérive du verbe *experiri* : *faire l'essai de*, qui donna le terme « expert ». L'expérience est un fait vécu : « Fait d'acquérir, volontairement ou non, ou de développer la connaissance des êtres et des choses par leur pratique et par une confrontation plus ou moins longue de soi avec le monde » ; mais elle peut également être un fait observé : « Épreuve destinée à vérifier une hypothèse ou à étudier des phénomènes »⁶.

3.1/ Interrogation scientifique

La connaissance sûre et irréfutable que nous avons des phénomènes de la nature est la conséquence des découvertes issues de la recherche scientifique. C'est en effet aux sciences que l'on accorde le droit d'expliquer le monde. Tout autre savoir est du domaine des croyances, des conjectures (Popper 2004), des interprétations, des impressions ou des leçons que l'on tire de l'expérience, c'est-à-dire de ce que l'on a vu ou constaté. Si elle aboutit, l'expérimentation scientifique, théorique ou empirique, confère à une science la probable certitude d'une autorité indiscutable⁷. L'obtention de résultats expérimentaux reproductibles permet d'asseoir durablement une vérité établie. Ces résultats sont les garants d'un savoir acquis, et lui confère son autorité. L'expérimentation scientifique vérifie, confirme, ou infirme des hypothèses (Frayssinhes, 2015 p 4).

Tant qu'un résultat expérimental indiscutable n'est pas avéré, nous sommes dans une « pseudo-science » faite de tâtonnements empiriques et de règles d'usage sans fondement. La somme des expérimentations scientifiques avérées forge l'expérience des chercheurs et leur permet d'asseoir une certaine véracité scientifique, du moins au moment où celle-ci est formulée. L'expérience peut être inductive, c'est-à-dire qu'elle s'appuie sur la pratique professionnelle qui conduit à la

⁶ <http://www.cnrtl.fr/definition/exp%C3%A9rience> (consulté le 26/01/2018)

⁷ Du moins pour le commun des mortels, car pour les chercheurs, elle est discutable et d'ailleurs discutée.

formaliser par l'analyse et la réflexion. Elle peut aussi être déductive, basée sur des théories ou les concepts qui la forge, et qui, en la mettant en œuvre, la transforme en acte (Ibid.).

3.2/ L'expérience professionnelle

L'expérience professionnelle est généralement perçue comme un atout pour les salariés « seniors », par rapport aux « jeunes » qui en manquent, pourtant : « [...] *les actions de GRH des entreprises indiquent qu'elle est concrètement peu prise en compte* » (Bellini 2007)⁸. En effet, Bellini a montré que l'expérience professionnelle est loin de constituer systématiquement un atout pour les seniors. Parfois, l'ancienneté peut même être considérée comme un frein à l'employabilité. Dans le secteur informatique où les évolutions sont constantes, on parle de facteur déqualifiant du temps (Ibid.). Pour sa part, Vincens *in* (Bailly 2008), propose de distinguer deux conceptions de l'expérience : l'expérience-acquisition et l'expérience-révélation. Dans le premier cas, le temps passé en entreprise est porteur d'expérience car il permet d'acquérir des connaissances par la pratique. Ces connaissances peuvent concerner la dimension technique ou socialisatrice du travail. Toutefois, le temps passé en entreprise, ne produit pas mécaniquement ces connaissances et la détention d'un savoir-faire n'est pas une question d'ancienneté (ibid. Bellini p83). La seconde définition proposée par Vincens, considère le temps passé en entreprise comme porteur d'expérience car il met l'individu à l'épreuve, et pour Masciotra⁹ : « *Une connaissance expérientielle est une connaissance éprouvée* ». Cette épreuve révèle une information à l'employeur ou à l'individu lui-même sur les qualités (acquises ou innées) que possède ce dernier. Chatel (2006) en référence à la philosophie de Dewey, retient également le concept d'épreuve pour analyser l'expérience professionnelle. Elle fait de l'existence d'une épreuve une condition de cette expérience. Il ne peut, en effet, y avoir une progression de son expérience que s'il y a une épreuve à surmonter, et dépassement (réussite) de cette épreuve. Ce dépassement, qui est lui-même producteur de connaissances, fait de la période en entreprise un moment formateur. Ainsi, la notion d'épreuve apparaît centrale dans ces deux analyses. (ibid. Bailly)

3.3/ Conclusion intermédiaire

L'expérience est multifactorielle ; elle ne peut se satisfaire d'une définition univoque et exclusive. Elle est la résultante d'une connaissance éprouvée par de nombreuses actions dans de nombreux domaines, dont les épreuves successives rencontrés ont été surmontées avec succès. L'expérience est liée à ce qu'un individu a réussi à surpasser pour se transformer grâce à sa pratique, en un fait vécu. L'expérience est le résultat d'une confrontation plus ou moins longue de soi avec le monde. Oscar Wilde disait : « *L'expérience est le nom que chacun donne à ses erreurs* ». Ainsi, c'est « chemin faisant », parfois en trébuchant, que les compétences s'acquièrent, se développent, s'amplifient. La compétence s'entend ici comme une capacité à agir. On est compétent « dans » et « pour » un ensemble de situations professionnelles ou sociales, dans un contexte spécifique, et « avec » un niveau d'exigence donné. L'articulation de ces compétences acquises dans l'action, peut être ensuite qualifiée « d'expériences », dans le sens où nous avons fait l'expérience d'une chose, d'un vécu, que nous avons ressenti et éprouvé, dont nous avons observé les résultats, et mesuré les performances'' (Frayssinhes 2015). L'expérience est de nature intra-individuelle, construite pas à pas, empiriquement, et de fait, ne peut être transférée à un autre individu.

⁸ In Travail et Emploi n° 109 • Janvier-mars 2007 p 81

⁹ Domenico Masciotra PhD, Université du Québec, spécialiste de l'énaction, que je remercie pour sa relecture attentive.

4/ Connaissance

D'après le dictionnaire Larousse, « *Etat de celui qui connaît ou sait - Ensemble des choses connues d'un savoir* ». La connaissance désigne un rapport de la pensée (les états mentaux), à la réalité (une chose qui est) extérieure. La connaissance est indissociable d'un sujet connaissant. Le sujet connaissant est celui qui est connaisseur ou qui a la capacité de connaître. Lorsqu'une personne intériorise un savoir, elle doit d'abord le comprendre, et se l'approprier. Ce faisant, elle transforme ce savoir en connaissance. En « construisant » cette connaissance, cela lui permet d'avoir une idée exacte d'une réalité, de sa situation, de son sens, de ses caractères, de son fonctionnement. Ainsi, la même connaissance construite par un autre individu ne sera pas totalement identique. Il n'existe donc aucune connaissance parfaite et absolue.

4.1/ Connaissance et expérience : interrogation philosophique

La connaissance relève-t-elle tout entière de l'expérience ? C'est le point de vue des empiristes. Selon Aristote, "*Nihil est in intellectu quod non prius fuerit in sensu*" (il n'y a rien dans l'entendement qui ne soit d'abord passé par les sens). Les connaissances ne sont pas innées, déposées en nous par Dieu, comme le prétendent Leibniz et Descartes. A la naissance, l'esprit est une *tabula rasa*, c'est-à-dire une tablette de cire vierge, comme celles où les Anciens écrivaient. Les connaissances s'y impriment ensuite, par l'intermédiaire des sens. Les impressions sont la source de toute connaissance. Une impression, pour Hume, est l'effet suscité en nous par la présence d'un objet. Ces impressions laissent en nous des idées. Ainsi, l'idée est le construit élaboré à l'aide d'impressions¹⁰. Pour Locke, l'expérience est fondamentale en permettant de transférer les impressions sensorielles sur la *tabula rasa* de l'esprit. Les rationalistes diffèrent. Pour Kant, une connaissance reposant uniquement sur l'expérience ne peut prétendre ni à une universalité rigoureuse, ni à un caractère de nécessité. Elle ne vaudra que pour les cas contingents que représentent les expériences sources de ces connaissances (applicabilité restreinte) ; déduite a posteriori, elle n'aura aucun caractère de nécessité : toute causalité sera plus une habitude qu'une nécessité (Frayssinhes 2015 p.3)

La connaissance est intrinsèque à l'individu, elle relève de l'Être et du singulier. Un fait de connaissance devient un sujet et cesse d'être objet, lorsqu'il se fond dans la subjectivité de l'homme, intégré en sa nature et ne se connaît qu'à l'aide d'une introspection cognitive intuitive, dont la discursivité devient une extériorisation, une description par l'humain. Les sujets de notre connaissance sont ainsi des éléments propres à notre nature humaine, à notre essence en émoi vers la cognition. Seuls les faits humains constituent des sujets, le reste est objet des sciences de la matière. Ainsi, le sujet objectivant qu'est l'homme a toujours été l'objectivé, c'est-à-dire ce qui le concerne en tant qu'humain lorsqu'il intervient, puisqu'il s'agit de rapports circulaires à sa nature, par manière de relation spéculaire (produit par un miroir) avec son essence. Pour Schopenhauer (2004) : « *Ce qui connaît tout le reste, sans être soi-même connu, c'est le sujet [...] Ce sujet, chacun le trouve en soi, en tant du moins qu'il connaît, non en tant qu'il est objet de connaissance* ».

Certains courants philosophiques affirment que l'être connaissant n'a pas accès à la réalité, seulement à un phénomène ou à une manifestation de celle-ci. Ainsi, le positivisme, indique que le sujet connaissant est irréaliste (hors de la réalité), la connaissance étant une extraction du contenu de celle-ci. Cependant, le constructivisme estime que l'individu connaissant crée sa propre réalité, de sorte qu'elle n'est pas externe.

¹⁰ Les perceptions de l'esprit humain se ramènent à deux genres distincts : les impressions et les idées.

Dans la plupart des cas, on peut dire que le connaissant interagit en permanence avec la réalité pour générer une sorte de connaissance lui permettant de s'adapter à l'environnement.

L'individu base ainsi ses actions en fonction de ses propres pensées. Les pensées surgissent du fait cognitif, qui est le résultat de l'interaction de l'homme avec la réalité. Mais si la connaissance est un rapport de la pensée avec la réalité, il doit y avoir des degrés de connaissance comme des degrés de réalité comme le montre Platon dans la République. Ainsi, dans notre monde « numérique », les degrés de réalité de sa connaissance recouvrent une très grande variabilité selon les individus. Et cela n'est pas seulement dû à leur CSP, leur âge ou leur sexe. Cela est également dû à dissemblance de la perception du réel par la pensée intrinsèque à chacun des individus. Nous sommes tous identiques mais également différents.

4.2/ Conclusion intermédiaire

Les connaissances se construisent à travers nos expériences et ne se transmettent pas. Elles sont uniques car intrinsèques à nous-même, et donc non universelles, même si, collectivement, nous avons tous des connaissances à propos d'une même réalité. Elles sont dynamiques et non fixistes. Elles côtoient d'autres connaissances, différentes d'elles, à propos d'une même réalité, et ne sont pas partagées par tous. Elles sont uniques et ne constituent pas une copie conforme de cette réalité. Les connaissances sont elles-mêmes un processus, et ainsi permettent, à travers leur adaptation, la construction de nouvelles connaissances, et ne sont pas un « état ». Elles sont contextuelles et viables tant et aussi longtemps qu'elles ne sont pas contredites par le contexte dans lequel elles sont utilisées. La connaissance est réflexive. Elle se caractérise par des propriétés qui relèvent de la cognition (Jonnaert et Defise 2005). La connaissance peut être transposée d'une problématique à une autre.

5/ Le Savoir

Issu du latin *sapere* indique « se connaître en quelque chose », et *sapio* « avoir du goût, de l'intelligence, de la prudence ». Le savoir est une donnée, un concept, une procédure ou une méthode qui existe à un temps donné, hors de tout sujet connaissant, et qui est généralement codifié dans des ouvrages de référence. Le savoir s'oppose à l'ignorance, et selon Francis Bacon (1561-1626) : « *Le Savoir, c'est le Pouvoir* ».

L'homme n'a de cesse de chercher à améliorer sa situation sur terre : ses connaissances, sa maîtrise et son avenir. C'est donc, une démarche naturelle que d'aller vers le savoir. Tout individu désire ce que le savoir garantit : place, pouvoir, respect, tranquillité (Perrenoud, 2004).

Le savoir est ce qui relève d'une communauté, qui a statué sur une connaissance érigée alors en savoir, qui va se perpétuer. On parle alors de « savoirs constitués », décrits dans des programmes d'études, des manuels scolaires, des ouvrages spécialisés ou dans d'autres documents didactiques (Jonnaert et Vander Borght, 2003). Ces savoirs sont socialement admis et valorisés car ils donnent du pouvoir à celui qui les détient. Ils appartiennent aux « communautés de savoirs », qui les ont codifiés afin d'être [ré]approprier.

Le savoir est une construction sociale et culturelle, qui vit dans une institution (Douglas, 2004) qui ne peut pas se confondre avec un ensemble de connaissances. « *Le savoir est dépersonnalisé, décontextualisé, détemporalisé. Il est formulé, formalisé, validé et mémorisé. Il peut être linéarisé, ce qui correspond à sa nature textuelle* » (Margolinas, 2012).

On distingue différents types de savoirs :

- Le savoir formalisé : connaissances et procédures
- Le savoir agissant : savoir-faire, et expérience
- Le savoir intellectuel : appropriation ou conception de concepts
- Le savoir être : capacité individuelle à s'adapter à des situations variées

Tous ces savoirs normalisés et codifiés, représentent l'optimum de ce qu'un individu peut apprendre. En dissociant « connaissance » et « savoir », on peut indiquer que la connaissance réside dans une situation, alors que le savoir réside dans une institution.

5.1/ Interrogation philosophique

En épistémologie et philosophie des sciences¹¹, on distingue le processus actif de production, que nous nommons "connaissance", de son résultat que nous appelons "savoir". Il s'agit de différencier l'action de connaître et la possession d'un résultat, le processus d'acquisition et ce qui est acquis. Cette perspective différencie l'action de connaissance et son résultat, le savoir, ce qui revient à dire que la connaissance produit du savoir.

Le savoir acquis devient le corpus des notions admises et transmises, l'ensemble organisé et validé d'informations dans un domaine donné. Une partie du savoir acquis représente le monde d'une certaine manière et peut être utilisé à des fins pratiques. Il demande seulement à être appris et il se cumule au fil des générations, constituant ainsi la culture (Ibid.).

La qualité des savoirs dépend du processus de connaissance utilisé pour les produire, et la valeur du savoir dépend de la qualité épistémique du processus qui l'a engendré. (Ibid.) Les procédés théorico-empiriques valides produisent des savoirs vrais, et ceux qui ne le sont pas, des savoirs faux ou incertains. (Ibid.)

5.2 /Conclusion intermédiaire

Dans le langage courant, connaissance et savoir sont plus ou moins synonymes. C'est une erreur. Les savoirs relèvent du patrimoine culturel d'une communauté, ils sont codifiés dans des textes écrits ou dans des codes oraux. Ils sont reconnus et admis par une communauté de savoirs (les viticulteurs, les mathématiciens). Ils sont caractérisés par des propriétés sémantiques et syntaxiques (de l'écrit ou de l'oral) et non par des propriétés de la cognition. Le savoir est collectif, non réflexif, et il respecte la logique de la discipline dont il est issu, ou des pratiques sociales auxquelles il se réfère. Il est figé dans un texte ; c'est un « état » (Jonnaert et Defise 2005).

Selon Perrenoud (2004) : « *Seuls les « antipédagogues » croient encore que le savoir se transmet. Bien entendu, la culture se transmet d'une génération à la suivante, [...]. Elle s'acquiert au prix d'un travail mental que nul ne peut faire à la place de l'apprenant.* » L'apprenant doit construire son savoir pas à pas en mobilisant son système cognitif. Transmettre des savoirs consiste à permettre à l'apprenant de les *reconstruire* en créant des situations qui *provoquent une activité mentale de haut niveau* (ibid.), afin qu'il se confronte à des obstacles et, pour les surmonter, à dépasser l'état de ses connaissances en apprenant de nouveaux savoirs. Pas plus que la connaissance, le savoir n'est transférable d'un individu à un autre.

¹¹ <https://philosciences.com/vocabulaire/208-connaissance-et-savoir> (consulté le 24/08/2018)

6/ Conclusion et discussion

Les termes Compétence et Expérience, Connaissance et Savoir ne sont pas synonymes. Ils offrent de nombreuses variabilités dans l'intelligibilité qu'ils peuvent proposer.

Le marché du travail favorise la mobilité des salariés vers différents métiers, s'ils disposent de compétences transférables ou transversales. La transversalité est considérée comme l'un des facteurs clés du succès des organisations.

Lors des départs à la retraite, la transférabilité des compétences est souvent un point d'achoppement pour une entreprise. Si la construction de référentiels de compétences par métier, permet d'identifier les compétences transférables d'un métier ou d'un secteur à un autre, il n'en va pas de même dans la transférabilité d'un individu à un autre. La compétence s'apprend et se développe à l'école, sur son lieu de travail, devenant ainsi intra-individuelle. Elle est la résultante d'un mix de connaissances, d'aptitudes et de comportements intrinsèques. La compétence ne se transfère pas à un tiers.

L'expérience est un fait vécu. C'est chemin faisant qu'elle se construit, au gré des réussites et des échecs successifs que l'on a surmonté et dépassé qui forge ainsi notre expérience. L'expérience se construit au jour le jour, empiriquement, et ne peut être de fait, transférée d'un individu à un autre.

La connaissance désigne un rapport de la pensée, à la réalité. La connaissance est indissociable du sujet connaissant. Le sujet connaissant interagit en permanence avec la réalité pour générer une sorte de connaissance lui permettant de s'adapter à l'environnement. L'individu base ses actions en fonction de ses propres pensées, qui surgissent du fait cognitif, lequel résulte de l'interaction de l'homme avec la réalité. Mais nous savons qu'il existe des degrés différents de connaissance et de réalité, car la perception du réel est intrinsèque à chacun d'entre nous. Les connaissances se construisent à travers nos expériences et ne se transmettent pas. Elles sont uniques, non universelles, même si, collectivement, nous avons tous des connaissances à propos d'une même réalité. La connaissance peut être transposée d'une problématique à une autre.

Le savoir est ce qui relève d'une communauté, qui a statué sur une connaissance érigée en savoir qui va se perpétuer. On parle alors de « savoirs constitués », décrits dans des programmes d'études, des manuels scolaires, des ouvrages spécialisés ou autres documents didactiques. En dissociant « connaissance » et « savoir », on peut indiquer que la connaissance réside dans une situation, alors que le savoir réside dans une institution. Le savoir doit être appris, et il se cumule au fil des générations, constituant ainsi la culture. Tout comme la connaissance, le savoir n'est pas transférable d'un individu à un autre.

Bibliographie

- Bailly F. 2008. L'expérience professionnelle : définitions et enjeux. *Formation-Emploi*
- Bellini S. 2007. Travail et Emploi N°109. Janvier-Mars 2007. pp.81-89
- Borghans, L., Meijers H. & Ter Weel B. (2008), «The Role of Noncognitive Skills in Explaining Cognitive Test Scores», *Economic Inquiry*, 46 (1), pp. 2-12.
- Crahay, M. 2006. « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation », *Revue Française de Pédagogie*, 154, pp. 97-110.
- Douglas, M. 2004. *Comment pensent les institutions* (A. Abeillé, Trad.). Paris: La découverte.
- Filisetti, L. 2009. La politesse à l'école : Une compétence sociale pour réussir ? Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 176 p.
- Frayssinhes, J. 2015. *Le rôle de l'expérience et la formation des adultes*. <http://www.implications-philosophiques.org/actualite/une/le-role-de-l-experience-et-la-formation-des-adultes/comment-page-1/> (consulté le 01/09/2018)
- Frayssinhes, J. 2016b. *Apprendre sur les réseaux numériques : collaboration, coopération et innovation pédagogique*. *Innovations Pédagogiques*, nous partageons et vous ? Oser l'innovation pédagogique, *Réflexion*, 3(1), 12-26. *Revue en ligne* : <http://www.walderpublications.ch/wp-content/uploads/2016/10/31FRAYSSINHES.12-26.pdf>
- Gilbert, P. et Parlier, M. 1992. La compétence : du « mot-valise » au concept opératoire, in : *Actualité de la formation permanente*, n° 116, janvier-février 1992, p. 14-18
- Haut conseil de l'éducation, d'après les Recommandations du 23 Mars 2006 : http://www.pdfdownload.org/pdf2html/view_online.php?url=http%3A%2F%2Fwww.hce.education.fr%2Fgallery_files%2Fsite%2F19%2F26.pdf
- Heckman, J. J. & Kautz T. 2012. «Hard Evidence on Soft Skills», *Journal of Labour Economics*, 19 (4), pp. 451- 464.
- Jonnaert, Ph., Vander Borgh, C. 2003. *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour la formation didactique des enseignants*. Bruxelles : De Boeck-Université.
- Jonnaert, Ph. et Defise, R. 2005. *Constructivisme : un cadre de référence pour l'école*. Montréal : Beauchemin international.
- Lainé, F. 2016. « Les compétences attendues par les employeurs et les pratiques de recrutement », *Éclairages et synthèses*, n° 22, Pôle emploi, juin.
- Le Boterf G. 1997. *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris : Les Éditions d'organisation.
- Margolinas, C. 2012. *Connaissance et savoir. Des distinctions frontalières?*. Losego, Philippe. *Sociologie et didactiques : vers une transgression des frontières*, 2012, Lausanne, Suisse. Haute Ecole pédagogique de Vaud, pp.17-44
- Niculescu, B. 1996. *La transdisciplinarité : manifeste*. Monaco: Rocher
- Popper, K.R. 2004. *La Connaissance Objective*. Paris : Champs Flammarion
- Paul, J.-J. & Suleman F. 2005. « *La production de connaissances dans la société de la connaissance : quel rôle pour le système éducatif* », *Education et sociétés*, 15, pp. 19-43.
- Perrenoud, Ph. 2004. Qu'est-ce qu'apprendre ? *Enfance & Psy*, n° 24, 9-17.
- Platon, 2002. (trad. Georges Leroux). *République*. Paris : Garnier-Flammarion, coll. « Philosophie ».
- Schopenhauer, 2004. *Le Monde comme volonté et représentation*, 1819, tr. fr. A. Burdeau, P.U.F. p. 27-28.

Stroobants, M. 1998. « Former et évaluer des compétences : des objectifs contradictoires ? » *In* Bourdoncle R. et Demailly L. (éd.), *Les professions de l'éducation et de la formation*, Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, pp. 215-224.