

# LA MOBILISATION DES CONNAISSANCES EN SITUATION DE TRAVAIL PAR DES PROFESSIONNELS HAUTEMENT QUALIFIÉ

Telmo H. Caria<sup>1</sup> (2008)

*Travail et Formation en Education*  
[in prelo]

Comunication présenté au

*Colloque ERGAPE- Ergonomie de l'Activité  
des Professionnels de l'Education: Formation, apprentissages  
et développement professionnels des enseignants : outils et  
méthodes de l'alternance*

Unité Mixte de Recherche(UMR)  
Axe 4 - Apprentissage, Didactique, Evaluation, Formation  
Université de Provence IUFM d'Aix-Marseille INRP

**Marseille, Les 18 et 19 Juin 2007**

---

<sup>1</sup> Professeur de Sociologie du Département d'Économie, de Sociologie et de Gestion de l'Université de Trás-os-Montes et Alto Douro (Vila Real, Portugal) et Chercheur du Centre de Recherche et d'Intervention Éducatives (CIIE) de la Faculté de Psychologie et de Sciences de l'Éducation de l'Université de Porto. Adresse e-mail: [tcaria@utad.pt](mailto:tcaria@utad.pt). Site: [www.home.utad.pt/~tcaria/](http://www.home.utad.pt/~tcaria/).

J'encadre le thème de ce colloque dans la problématisation des relations entre les systèmes d'éducation formelle et de formation, les cultures des savoirs du quotidien et le développement de connaissances dans les contextes de travail. Dans cette problématisation, l'objet que je privilégie est celui de *l'analyse sociale des groupes professionnels* qui sont plus proches de l'apprentissage de la science et qui dépendent le plus d'elle pour affirmer et légitimer leur statut social. Ce sont aussi les groupes professionnels qui, dans le cadre d'une division sociale du savoir, occupent une position d'intermédiaire entre les formes de production scientifiques et l'utilisation sociale de la science par les citoyens. Je me rapporte à la division sociale du travail dans le contexte d'une "société de l'information" (Gonçalves, 1993; Almeida, 2003), comme il est maintenant habituel de désigner l'actuelle phase du développement capitaliste dans ses relations avec la connaissances (Castells, 2000; Lash, 2005).

Une autre façon de présenter notre point de vue sur le sujet indiqué sera de mentionner que les groupes professionnels qui nous intéressent sont ceux qui (d'une manière descriptive) développent un *travail technico-intellectuel* (Caria, 2005a; Dubreuil, 2000): (1) le travail intellectuel, par opposition au travail manuel exécutant, pour souligner qu'il s'agit d'un travail qui, dans la société capitaliste, a tendance à échapper ou à s'opposer aux processus de rationalisation technique ou bureaucratique du travail dans les organisations et que, en conséquence, est un travail que permet aux professionnels participé au jeux de pouvoir que définissent les politiques publiques et privés; (2) le travail technique pour souligner l'idée que nous nous centrons sur l'usage/application de la science dans l'action sociale avec autonomie symbolique, critique et pratique pour influencer et conseiller les processus de décision.

### ***1. Recontextualisation***

Mais je pense que bien entendre le concept de *technique* dans le cadre du travail intellectuel suppose la contribution de Basil Bernstein (1990, 1996) sur les processus de *recontextualisation (pédagogique) de la connaissance* où sont introduits des méditations et transposition entre le macro et la micro, entre les processus politiques et l'interaction sociale, qui nous conduisent à penser que la technique n'est pas nécessairement une inscription mécanique, dogmatique ou instrumentale du sens des énoncés écrits dans l'action sociale<sup>2</sup>. Le déclenchement des opérations de recontextualisation (professionnelle) de la connaissance réduit les théories abstraites, les idéologies et toutes les éthiques professionnelles à la logique de l'action (Nunes, 2000), parce qu'elle ne donne plus d'importance à ce qui est académiquement identifié comme la forme de la théorie: la cohérence de ses postulats, la rigueur des concepts, la systématisation des arguments et la précision des affirmations-faits. On utilisait d'une façon réflexive et collective, mais aussi dispersée et circonstancielle, les contenus informatifs des connaissances abstraites, qui sont importantes pour agir, avec deux propos de sens<sup>3</sup> (deux auto-prescriptions?): le sens qui permet de répondre à la question, « pourquoi cette situation » (sens analytique et interprétatif); le sens qui permet de répondre à la question, « pour quoi faire l'action » (sens stratégique et déontologique).

---

<sup>2</sup> Pour des raisons d'extension de texte il n'est pas possible de clarifier ici les aspects dans lesquels je n'adopte pas l'abordage de Basil Bernstein. Pour simplifier, je considère que Bernstein analyse uniquement les processus de recontextualisation des connaissances dans une perspective macrostructurelle, centrée dans les processus politiques. Je préfère centrer l'analyse au processus micro interactive et sociocognitifs, que permet la mobilisation du sens général et abstrait dans les cours de l'action et en situation.

<sup>3</sup> Nous avons compris, inspirés par Bernard Charlot (2000), que nous ne prétendons pas souligner composants ou de qualités de la connaissance, qu'elles soient relatives à sa l'origine institutionnelle (scientifiques, philosophiques, technologiques, idéologiques, etc.): la mobilisation de la connaissance dépendait uniquement de la relation intersubjective que les professions ont avec les énoncés écrits et abstraits d'information.

De ce point de vue et inspiré par le concept de Anthony Giddens (1989, 1992) de *réflexivité institutionnelle*, je pourrais ajouter que le sens stratégique s'exprime dans l'identification de segments de l'action professionnelle (par exemple, des récits des expériences qui sont considérés exemplaires) qui permettent diverses options dans l'utilisation de ressources, soit, qui permettent d'identifier des chemins alternatifs de valeurs et, donc, des compétences spécifiques pour manipuler des objets, des technologies et des ressources de caractère général qui puissent *améliorer la satisfaction* des résultats obtenus. Ce sens implique une réflexivité dans les institutions sociales qui peut produire un jugement sur les activités et les règles d'actions qui sont pertinentes la « bonne pratique professionnel ». Le sens analytique s'exprime à travers des énoncés verbaux, capables d'expliquer les situations-problèmes à partir de la connaissance de régularités (statistiques, fonctionnelles, structurelles ou systémiques) et de donner de la légitimité à l'activité du groupe professionnel, le qualifiant et le distinguant des énoncés verbaux exprimés par les non-professionnels. Ce sens implique une réflexivité dans les institutions sociales qui peut critiquer un certain ordre social et symbolique, par rapport à l'identification des principes généraux et explicites d'interprétation des interactions sociales.

Mais cette *réflexivité institutionnelle* n'est pas évidente, parce que la recontextualisation de la connaissance implique un questionnement qu'il consiste à savoir si la mobilisation de la science et de la connaissance abstraite possibilité, ou pas, une interprétation certes et stable des situations (sens analytique et interprétatif) et une action avec des effets prévisibles (sens stratégique et déontologique). Cette incertitude, inscrit dans le processus de recontextualisation, sur la stabilité des relations dans les situations et sur la prévisibilité des effets des actions (Gonçalves, 2000 ; Dubois, 2001), introduit le *sens contextuel* dans la réflexivité professionnel : la dimension relationnelle et interculturel dans usage de la science (Stoer, 2004) ou la relation de pouvoir avec « l'autre » dans les activités des groupes professionnels (Caria, 2007a). Ce sens contextuelle répond, d'une forme intersubjective, à deux questions, lié à tous les métiers mais sans exclure la connaissance savante : comment faire avec ça ? comment parler de ça ?

## 2. *Styles*

Tous ces processus ont pu être systématisés et approfondis par une typologie, que j'ai désigné de *styles de recontextualisation de la connaissance*, basée dans l'ensemble des conclusions obtenu dans les recherches ethnographiques avec les enseignants (école basique au 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> cycles), avec les assistantes sociales et avec les techniciens d'extension agricole (diplômés en ingénierie agricole et zootechnique) (Caria, 2000, 2001, 2002a; Silva, 2006; Pereira, 2004).

Pour expliquée l'ensemble des styles identifiés on doit entrer dans le détail du Tableau I. Il est important de souligner un premier aspect, concernant la 1<sup>ème</sup> ligne: quand nous parlons de la mobilisation de la connaissance, nous développons une problématique théorique qui part de l'hypothèse qu'il y a toujours un certain niveau de conscience des acteurs sociaux sur la connaissance qu'ils mobilisent, directement liée aux processus d'interaction sociale ou à l'acquisition de connaissance par agir. Dans ce cas, l'indication d'une existence faible (représentée par le signe "-") dans la mobilisation de tous les sens de la connaissance rapporte le fait que les acteurs sociaux n'aient absolument pas la conscience de la connaissance qu'ils sont en train d'utiliser.

Ce point de vue part de l'hypothèse théorique que la pratique sociale a plusieurs modalités de régulation (Caria, 2002b; 2004a; Dubet, 1996; Shalins, 1980)<sup>4</sup>: (a) l'*habitus* (pratique sociale sans conscience, pré-réflexive); (b) l'interaction sociale (pratique-action sociale) qui présuppose la conscience pratique des acteurs sociaux; (c) l'institution-champ (action sociale vue comme rôle social ou position/prise de position dans un champ social) où l'on présuppose la conscience discursive des acteurs sociaux qu'ils utilisent pour faire reconnaître les statuts sociaux ou pour avoir le domaine symbolique de la pratique. De cette façon, l'existence de n'importe quel type de conscience dans la mobilisation de la connaissance présuppose toujours des sens contextuels qui ne sont pas faibles et qui, pour cette raison, commencent à être réglementés par l'interaction sociale.

**Tableau I- Typologie des styles de recontextualisation de la connaissance**

Ligne	Sens contextuel [Interaction : comment faire? comment parler ?]	Sens analytique et interprétatif [Cause : pourquoi?]	Sens stratégique et déontologique [Finalité : pour quoi faire?]	Style de la connaissance
1	-	-	-	Pratique pré-réflexive, sans conscience et sans recontextualisation
2	++ ou +	-	-	Savoir local et/ou traditionnelle, sans recontextualisation
3	-	+	-	Style idéologique ou critico-rhétorique
4	-	-	+	Style techniciste ou technico-instrumentale
5	-	+	+	Style expert-classique ou dogmatique
6	+	+	-	Style critico-théorique
7	+	-	+	Style critico-pragmatique
8	++ ou +	+	+	Style expert-critique

Légende: (-)- existence faible; (+)- existence importante; (++)- existence très importante

Je commence pour expliquer trois styles de la connaissance présente dans le Tableau I. Ils sont dans l'ordre dont nous les avons le plus fréquemment trouvées dans les milieux professionnels que nous avons étudiés, à savoir:

- le dénommé savoir traditionnel (2ème ligne du tableau I) qui, comme forme de description du travail technico-intellectuel, sous-entend une puissante contrainte de l'interaction sociale sur chaque individu, permettant aux collègues plus vieux de signaler et de sanctionner ce qui est considéré inhabituel et inattendu par le groupe, justifiant cette

4 La réflexion théorico-empirique de Bernard Lahire (1998) semble aller dans la même direction, quand il critique la réduction de la action social à une pratique pré-réflexive et à des dispositions du passé que fait Bourdieu. Dans cette ligne de raisonnement, cet auteur souligne l'importance de l'occasion et de l'événement présent comme étant déterminant de la pratique, et l'importance de l'utilisation du langage et de l'écrit en tant qu'instruments d'objectivation et de formalisation de la subjectivité (ne limitant pas la connaissance de la pratique uniquement à la théorie abstraite).

action par l'argument implicite de récits qui rapportent ce qui est habituel, en relation avec l'expérience collective historiquement accumulée dans ce contexte. Ce n'est pas un vrai style de recontextualisation parce qu'il n'y a pas la mobilisation des connaissances abstraites. Style plus évident chez les enseignants et chez les techniciens d'extension agricole.

- le dénommé style critico-pragmatique (avant-dernière ligne du tableau I, ligne 7), qui, comme forme de description du travail technico-intellectuel, sous-entend que le sens analytique est dévalué dans faveur de la capacité des acteurs sociaux à associer à la pratique une grande recherche d'innovation sociale, inspirée dans des valeurs sociales critiques de la réalité existante, mais sans avoir la capacité d'interpréter les résultats qu'ils obtiennent et d'y réagir. Il se traduit par un faible réflexivité *a posteriori* sur les processus d'interaction, car il n'existe pas un langage professionnel spécifique, suffisamment précis et rigoureux pour se rendre compte des régularités et des affects de l'action. Style plus évident chez les techniciens d'extension agricole et chez les assistantes sociales.
- le dénommé style idéologique (3ème ligne du tableau I) qui, comme forme de description du travail technico-intellectuel, sous-entend que la connaissance a uniquement une valeur rhétorique pour critiquer l'ordre institutionnel du réel, développant le sens analytique et rendant particulièrement visibles les contradictions entre le discours et les pratiques sociales, car telle critique n'a quelconque relation avec l'action quotidienne, notamment avec les orientations stratégiques et contextuelles. Style plus évident chez les enseignants et chez les assistantes sociales.

Le tableau I contient aussi les quatre styles qui sont plus fréquemment référencés dans la bibliographie sociologique comme étant spécifiques du travail technico-intellectuel, à savoir:

- la dénommée « rationalité technico-instrumentale » (que nous pouvons désigner de style technico-instrumental, dans la 4ème ligne du tableau I), comme forme de description du travail technico-intellectuel semble sous-entendre un style dans lequel le sens stratégique est survalorisé et instrumenté par le pouvoir politique, ce qui fait que le sens contextuel et le sens analytique de la profession ait peut d'importance dans le travail technico-intellectuel, transformant les options et alternatives d'action en protocoles de procédures standardisés ou modèles d'actions fixes, les présentant comme les seules formes possibles d'agir de façon appropriée pour atteindre les objectifs, et n'étant jamais questionnés (Habermans, 1993);
- le dénommé style expert classique (dans la 5ème ligne du tableau I), qui en tant que forme de description du travail technico-intellectuel paraît sous-entendre un style dans lequel les sens stratégiques et interprétatifs sont survalorisés et conséquemment peu contextualisés et articulés avec le sens contextuel, car l'expert manipule les modèles d'action-interprétation qui sont peu attentifs à la singularité des situations, à leurs aspects relationnels et imprévisibles, ce qui fait qu'il soit vu par les non-connaisseurs et les clients comme utilisant une activité dogmatique, impliquant de leur part une relation de confiance-foi sur la connaissance d'origine scientifique (Madureira et Rocha, 2002);
- le dénommé « professionnalisme réflexif » (que nous pouvons désigner de style expert critique), sous-entend comme forme de description du travail technico-intellectuel une forme d'utilisation de la connaissance (dernière ligne du tableau I) qui dépasse les limitations de la rationalité technico-instrumentale, où on accepte que le travail technique puisse envahir les secteurs de décision et les secteurs politiques des

organisations et que l'utilisation de la science dans la société n'est pas une simple application de principes et des règles générales, car elle implique une connaissance expérimentale ou un "savoir-penser" qui prêter attention aux particularités des contextes, aux incertitudes des systèmes et aux configurations singulières des situations-problèmes (Shon, 1998 ; Filipe, 2003a);

- le dénommé style critico-théorique de la connaissance (6ème ligne du tableau I) qui en tant que forme de description du travail technico-intellectuel sous-entend une mobilisation de la connaissance qui fait le mimétisme la logique académique, où le sens analytique est survalorisé et validé par des données empiriques, contextuelles par les méthodologies adapté à la situation, mais auquel fait défaut la subjectivité de l'auteur. Il lui manque le sens stratégique, pour que la connaissance soit utile quand il doit choisir le chemin de l'action.

### 3. *Savoir*

Mais la recontextualisation n'est pas toute la mobilisation de la connaissance possible. Cette perspective est analytiquement limitée (Caria, 2005b), parce que tout le questionnement est fait dans la vision de qui offre et acquiert la connaissance, de qui est au système de formation dans une relation de pouvoir avec qui demande et agit en contexte de travail. C'est un point de vue que survalorise l'analyse de la mobilisation de la connaissance abstraite, comme si l'essentiel du travail de ces groupes professionnels serait de recontextualiser la connaissance.

**Tableau II- Typologie des formes de mobilisation de la connaissance**

	<i>Connaissance acquise</i>	<i>Connaissance mobilisé dans l'action</i>
<i>Offres de connaissance</i>	<b>Mobilisation 0/ Information:</b> Contenus et idées générales, impersonnelles, simplifiées et compactes, exprimés dans des énoncés écrits sans réflexion, cumulative et ayant une valeur éphémère, sans que le contexte de sa production et de sa construction soit énoncé (sans lieu et sans auteur), ou puisse être découvert (exemple de la majorité des manuels scolaires et des textes de l'espace cybernétique)	<b>Mobilisation 1/ Qualification:</b> Connaissance générale et abstraite utilisée pour hiérarchiser la culture (connaissance-capital) à travers des jeux politico-idéologiques et des conflits de légitimité existants dans des domaines spécialisés du social, qui permettent de qualifier la réflexivité des acteurs sociaux dans la dépendance des spécialistes de chaque domaine social
<i>Demandes de connaissance</i>	<b>Mobilisation 2/ Compétence:</b> connaissance sur la mobilisation d'idées/contenus abstraits et généraux dans la résolution de problèmes dans un contexte spécifique (métacognition à partir de connaissances transversales).	<b>Mobilisation 3/ Savoir:</b> connaissance située et construite dans l'interaction sociale et sur la singularité des situations sociales (connaissance située).

Le Tableau II montre quelques hypothèses pour penser les divers formes de mobilisation de la connaissances (Caria, 2004b). Comme j'expliquerai ensuite, la construction typologique

présentée dans le Tableau II se polarise sur le concept du *savoir*, parce que celui-ci nous permettra d'identifier le point de vue inverse à la recontextualisation qui part du sens contextuel de l'action par l'abstrait.

Pour mieux comprendre le cœur du sens contextuel il est important de souligner qu'avec le concept de *savoir* nous donnons primauté - dans la perspective d'analyse inverse à la recontextualisation - aux processus d'apprentissage qui ont lieu du côté de la demande de la connaissance dans l'action par les acteurs sociaux, plutôt qu'à l'acquisition/contenu de la connaissance, comme c'était traditionnellement le cas dans les approches sociologiques de la scolarité dans les années 70 et 80. Il est aussi important de prendre en considération des problématiques sur la réflexivité (Couturier, 2002) et sur les modèles de formation (Tochon, 1998), des contributions qui nous permettent de partir de l'hypothèse qu'il n'existe pas une équivalence automatique entre la connaissance acquise et la connaissance mobilisée dans l'action<sup>5</sup>: (a) la connaissance acquise peut être mémorisée (elle est enseignée pour être reproduite), mais elle manque de contexte pour pouvoir être utile dans l'action, notamment si elle a pour seule référence le contexte verbal de l'enseignement dans lequel l'apprenti n'est pas un sujet actif de l'apprentissage; (b) ce qui est utilisé dans l'action n'est pas toujours suffisamment pensé pour pouvoir être expliqué, formalisé, ou mis en relation avec des connaissances abstraites.

Le Tableau II permet de comparer et de définir le *savoir* dans deux angles: (a) dans l'horizontale l'axe offre-demande de connaissance; (b) dans la verticale l'axe connaissance acquise-utilisée. Il permet aussi de le situer par rapport à d'autres concepts (information, compétence et qualification), qui se confondent généralement avec le savoir, étant donné leur origine (sciences de l'éducation, sciences du travail et sciences cognitives).

Dans le rectangle inférieur, du côté droit du tableau, nous lisons que le *savoir* est différent d'autres formes de connaissance car il réunit, au même temps, la mobilisation et la recherche de connaissances, permettant à l'acteur social de développer des connaissances adaptées à la singularité de chaque situation/problème et des personnes qui interagissent dans cette situation. Le savoir est la forme de mobilisation de connaissance (de connaître!) plus informelle, intuitive et tacite et, pour cette raison, c'est celle qui se produit le plus souvent dans la vie quotidienne, pouvant créer des pratiques communautaires (Lave, 1991 ; Lave et Chaiklin, 1993). Le savoir suppose toujours un sens contextuel fort dans la mobilisation de la connaissance (voir ligne 2 du tableau I).

À l'opposé du tableau (rectangle supérieur gauche) nous trouvons le concept d'*information* qui, par définition, n'a rien à voir avec les contextes d'interaction quotidiens qui utilisent les connaissances dans l'action. L'information se transmet à travers d'énoncés écrits et c'est, par conséquent, la manière plus formalisée et impersonnelle de savoir, car elle est plus perméable à l'action des facteurs de domination sociale. Cette perméabilité vient du fait que les textes rationalisés provoquent l'effacement des contextes qui ont motivé leurs auteurs, rend difficile la compréhension des processus locaux et institutionnels de filtrage/réorganisation des contenus de connaissance considérés au niveau global, et donc l'information est facilement transmise hors contexte (cf. Olson, 2002). L'information suppose un style dogmatique de mobilisation, parce que il n'y a aucun sens contextuel (voir ligne 5 du tableau I).

---

<sup>5</sup> Cette affirmation entre en contradiction avec les perspectives de recherche qui se développent au Portugal dans les Sciences de l'Éducation, autour d'une certaine réinterprétation de la problématique théorique de *l'enseignant chercheur*, desquelles je suis un critique. Ces perspectives ont pour conséquence de considérer, erronément, que la réflexivité de tout professionnel est un automatisme résultant de l'expérience (particulièrement quand celle-ci est riche et diversifiée) et/ou à peine dépendante d'obstacles ou de véhicules organisationnels.

Dans les situations intermédiaires présentées dans le Tableau II (rectangle inférieur gauche et supérieur droit), nous trouvons le concept de *compétence* (Bellier, 1999; Perrenoud, 2001; Tanguy et Ropé, 1994) et de *qualification* (Dubar, 1998; Terssac, 1998). Dans une première approche et en suivant de près les apports développés par Terssac (idem:224-236), nous pouvons affirmer que les deux nuances peuvent être considérées des prolongations et des spécifications du concept d'information, puisque les deux ont pour objectif:

- compétence-information - expliquer les qualités et habilités nécessaires pour réaliser un travail dans une certaine place fonctionnelle, au sein de l'action organisationnelle
- qualification-information – se rendre compte des procédures d'évaluation de la qualité du travail et du système de valeurs qui légitiment et hiérarchisent les apprentissages et l'ordre social dans le contexte du travail;

Généralement, nous considérons que le concept de *qualification* est utilisé comme instrument d'analyse des luttes symboliques et de classifications qui se forment entre éducation et travail, représentant les interactions entre: (1) la manipulation sociale de titres et de diplômes obtenus dans le système éducatif traditionnel, (2) les formes d'institutionnalisation de hiérarchies de connaissance des cours et formations instituées et (3) la définition de fonctions et postes de travail selon les logiques et conflits des divers groupes sociaux. Les analyses sociohistoriques des professions (dans le contexte de la sociologie des professions) sont un bon exemple de certaines de ces perspectives, puisqu'elles montrent la manipulation que les divers groupes professionnels font de la connaissance dans leur vie sociale (dans la formation, la science, le travail, etc.) pour gagner de la légitimité et de l'autonomie sociale dans leurs domaines spécifiques d'action professionnelle.

Nous considérons que l'une des manières de penser le concept de *compétence* est de l'associer à l'acquisition de connaissances et à la maîtrise, au niveau psychologique et individuel, des principes et règles de mobilisation de l'information pour résoudre des problèmes. La psychologie cognitive dénomme cette formulation *d'activité métacognitive*<sup>6</sup>. Un bon exemple de notre concept de *compétence-information* est la manière dont les études comparées sur les niveaux d'alphabétisme ont été concrétisées: utilisant l'hypothèse que les individus peuvent avoir une "habileté intellectuelle générale" plus ou moins développée qui leur permet d'être capables de recontextualiser les principes d'organisation et la formalisation d'un langage (alphabétique, grammatical, mathématique, etc.) pour penser leur action quotidienne, quand ils utilisent un code écrit de ce langage (Benavente, 1996).

L'argument décisif qui m'a fait placer le concept de *compétence* du côté de l'acquisition (et non du côté de l'action), dans le Tableau II, se doit à la manière comme l'acteur social a eu accès aux principes et règles d'organisation de la connaissance. Le développement explicite d'une activité métacognitive présuppose que, dans un contexte d'éducation formelle (où il y a manipulation d'informations), l'oralité est le moyen préférentiel de mobilisation de connaissance, et où les situations quotidiennes de potentielle utilisation de la connaissance sont évoquées, mais qui n'ont pas encore été vécues, donc la connaissance n'a pas encore été utilisée (Tochon, 1998: 252-254). Toutefois, l'activité métacognitive présuppose qu'il existe recherche-raisons-stratégies autonomes et indépendantes, de chaque individu, pour acquérir un certain type de connaissance<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup> Il me semble qu'il est clair, d'après cet exposé, que le concept de compétence-information ne doit pas être confondu avec celui de compétence-skill-exécution. Nous parlons toujours de la compétence en relation avec l'éducation-formation (apprentissage) et non comme étant uniquement un projet mental (skill) capable de produire automatiquement des actions habiles dans des contextes particuliers, comme la tradition anglo-saxonne le fait habituellement dans les sciences cognitives.

<sup>7</sup> Le concept de compétence peut aussi être expliqué en dépendance du concept de savoir. Par exemple, en sciences de l'éducation, pouvant être aussi dénommée de compétences transversales, parce qu'elles sont

#### 4. La dualité réflexive

Comme nous l'avons dit auparavant, l'intérêt de cette typologie est qu'elle permet d'identifier la connaissance dans les diverses modalités de mobilisation, expliquant le fait que la théorie de la recontextualisation (et aussi toutes les théories reproductivistes de l'éducation) analysent l'appropriation de la connaissance selon une vision qui survalorise non seulement la logique du contenu mais aussi l'offre de connaissance.

La recontextualisation c'est la mobilisation d'un contenu informatif légitime, produit du capital culturel, adapté à résoudre des problèmes typiques, produit par le système de formation. La mobilisation inverse, qui se centre dans le concept de savoir et que part de la logique du contexte action et de la demande, pourrait être dénommé de *transfert de connaissance* (Frenay, 1996 ; Meirieu et Develay, 1996). Alors, le travail technico-intellectuel se développaient à partir d'une *dualité réflexive*, d'un encadrement méthodologique qui se dédoublait en deux mouvements réflexifs (Caria 2002a: 816-823; 2005a):

- *la recontextualisation de la connaissance-information*, destinée à découvrir les possibilités d'application de règles et principes généraux (d'action et d'interprétation) à des situations particulières (réflexivité institutionnelle);
- *le transfert de connaissance-savoir* entre divers contextes qui se destine à découvrir ce qu'il y a de commun et ce qu'il est possible d'explicitier entre diverses situations particulières, qui puissent formaliser et collectiviser les procédures et les langages à partir de la comparaison entre les contextes d'action (réflexivité interactive).

Pour dépasser complètement les limitations analytiques de la théorie de la recontextualisation, il faut clarifier que la dualité réflexive présuppose suppose trois hypothèses qui expriment l'idée de priorité de la réflexivité interactive (conscience pratique) sur la réflexivité institutionnelle (conscience discursive) (Caria, 2004b):

- quand le travail technico-intellectuel se développe dans un sens contextuel fort, cela implique que le professionnel commence par être un praticien avant d'être un intellectuel, car le sens de l'action commence par se construire dans l'interaction sociale;
- un sens contextuel fort, dans la mobilisation de la connaissance, rend le *savoir* indépendant de la connaissance-information, étant donné qu'il ne peut être déterminé que par les recherches et utilisations de connaissance des professionnels, en tant que praticiens;
- le savoir d'un praticien, même s'il s'organise face-à-face, ne doit pas obligatoirement se limiter à une action à l'échelle locale, surtout si nous sommes en présence d'un travail technico-intellectuel, étant donné qu'il existe une connaissance-information qui permet de surpasser le niveau de l'interaction sociale.

La conception d'une dualité dans la mobilisation de la connaissance semble être aussi valide dans les recherches plus récentes des sciences cognitives, surtout celles qui s'inspirent de la

---

communes et nécessaires à plusieurs contextes d'action (Perrenoud, 2001 ; Rey, 1996) Dans autre travail, j'ai été bien radical parce que j'ai suggéré que le concept de *compétence-savoir* soit abandonné en faveur du concept anglophone d'*empowerment* (concept de *capacité sociale* ?) (Caria, 2002a:816; 827). D'ailleurs, le concept de qualification peut aussi être expliqué en dépendance du concept de savoir, notamment en ce qui concerne les perspectives d'analyse centrées dans le concept d'*organisation qualificative* et qui voient l'éducation d'adultes en tant que processus éducatif de reconnaissance, élargissement et certification de savoirs sociaux.

phénoménologie (cf. Damásio, 1994; cf. Caldas, 2000; cf. Varela, 1991; cf. Karmiloff-Smith, 1995; cf. Ventura et al, 2002, cf. Sun, 2002; cf. Bennett et Hacher, 2005). Pour les intentions de ce texte, il est important de souligner, comme le mentionne Ron Sun (2002: 21-32), que quand le fonctionnement/apprentissage cognitif dans l'action manipule des formes de connaissance quotidienne (le savoir), il peut être divisé en deux dimensions: les représentations des significations et la régulation de l'action. Les deux se produisent contextuellement sans avoir besoin de connaissance-information, pouvant donc être considérées des dimensions du fonctionnement sociocognitif à travers de la réflexivité interactive.

**Tableau III- Modèle de mobilisation de la connaissance dans l'action de Ron Sun**

<p><b>Mobilisation 3 :</b> Représentations/significations contextuelles explicites  Règles d'action (règles explicites)</p>	<p><b>Mobilisation 1 :</b> Représentations/significations contextuelles explicites  Action improvisée</p>
<p><b>Mobilisation 2 :</b> Représentations/significations contextuelles implicites  Action réglementée (sans représentations explicites)</p>	<p><b>Mobilisation 0 :</b> Représentations/significations contextuelles implicites  Absence d'action réglementée</p>

Selon cet auteur, les sciences cognitives ont commis l'erreur de penser qu'il pourrait y avoir une traduction immédiate et automatique entre l'explicitation (verbalisation) de représentations/significations contextuelles et une représentation de l'action organisée par des règles explicites. Ainsi, la recherche sur la cognition dans l'action a constaté que ce n'est pas parce qu'il y a une explicitation de règles pour l'action qu'automatiquement nous avons une représentation complète quant à la signification du même contexte d'action et vice versa.

Le Tableau III, traduit de la formulation de Sun (2002:26), nous permet de nous apercevoir des éventuels déphasages entre les deux dimensions du fonctionnement sociocognitif. Il révèle, selon ma perspective, que l'implicite et le pratique (rectangle inférieur droit du tableau) peuvent autant se développer vers un implicite réglementé (rectangle inférieur gauche du tableau) que vers un explicite improvisé (rectangle supérieur droite du tableau). L'équivalence entre les représentations et les régulations est à peine l'une des modalités possibles du fonctionnement/apprentissage cognitif (rectangle supérieur gauche du tableau).

Je pense que ce tableau permet de comprendre les modalités de fonctionnement/apprentissage cognitif en contexte et éclaire ce que peut être un sens contextuel plus faible ou plus fort. Plus spécifiquement, le sens contextuel sera d'autant plus fort que le savoir est capable d'associer explicitement la représentation de significations (verbalisations) et règles d'action (partie supérieur gauche du Tableau III). Selon Terssac (1998: 237-240), pour être conscient, pour pouvoir "savoir quoi faire en situation", il faudrait posséder une "compétence-explication"; capable de créer les associations entre le "savoir-dire" et le "savoir quoi faire". J'ajoute à cela: explications qui sont fondamentales pour que réflexivité interactive puisse parfaitement recontextualiser la connaissance-information.

Cette hypothèse trouvait quelques évidences empiriques en sa faveur dans mon travail ethnographique avec les enseignants quand j'ai analysé les processus d'interaction dans les réunions formelles entre pairs. Dans ce cas, les explications des significations et d'actions et les

approches à la connaissance abstraite dépendaient de l'utilisation de l'écrit, quand il accomplissait simultanément ces trois conditions (Caria, 2000:307:408): (1) quand c'était un instrument réflexif de formalisation des séquences d'action quand ils racontent l'usage des ressources; (2) quand c'était un instrument réflexif d'enregistrement de la négociation de significations quand ils décrivent les situations; (3) quand il se produisait dans un espace-temps codifié par les normes abstraites de l'institution scolaire, mais où les acteurs sociaux avaient une certaine autonomie pour en faire des réinterprétations propres et par typique « les autres ».

## 5. Hypothèses

Il s'agit des hypothèses à laquelle il manquait d'autres preuves empiriques et une meilleure formulation théorique, mais qui nous réorientait définitivement vers un modèle sociocognitif d'analyse des cultures professionnelles avec un nouveau centre: les spécifications du *savoir* pour contribuer à comprendre les processus de transfert de la connaissance. Alors, mes réflexions et apprentissages s'organisent actuellement autour d'une interrogation: dans quels sens peut le savoir se dédoubler?

Pour répondre à cette interrogation je dois entrecroiser les contributions de plusieurs membres de notre équipe de recherche (Filipe, 2003a, 2003b ; Pereira, 2003, 2004 ; Loureiro, 2006). Ce sont des contributions qui m'ont éveillé l'attention pour certains aspects, rapides et dispersés, de mon ethnographie avec les enseignants, et qui à l'époque n'avaient pas une spéciale signification théorique (Caria, 2005c), et qui sont:

- la narration et la référence permanente à des événements locaux du passé servaient à (re)construire une mémoire verbale collective et donnaient une valeur symbolique augmentée (rituel?) à certains épisodes lorsqu'ils étaient remémorés (hypothèse d'un sens narratif-rituel);
- les catégories de langage commun (cf. Quéré, 1994) utilisées et la négociation de significations qui leur étaient associées, avaient une relation avec les appropriations locales des classements institués (typifications) d'interprétation du monde (hypothèse d'un sens catégoriel-normatif);
- les procédures de mobilisation des ressources disponibles, impliquées dans les routines de la pratique, sont possible de être ajuster (juste après que la routine soit continuée ou répétée) pour qu'elles correspondent mieux aux attentes communes de réciprocité dans l'interaction sociale (hypothèse d'un sens procédural-relational).

La conjugaison de ces faits alliée à la structure du Tableau III de Run Son nous permet d'arriver à un projet conceptuel qui contient une terminologie adaptée à la logique de notre raisonnement (Tableau IV). Pour que mieux comprendre le Tableau IV, il est important de prendre en considération que:

- dans les cas où il n'y a pas de significations et d'actions explicites (mobilisation 0 ce tableau), cela signifie que les acteurs sociaux n'ont quelque conscience (ni même conscience pratique) de la connaissance qu'ils mobilisent dans le quotidien et par conséquent nous ne pouvons affirmer qu'il existe un savoir, car la conduite est essentiellement une pratique sociale réglementée uniquement par l'*habitus* et par le passé incorporé (voir ligne 1 du tableau I);
- le rôle du sens narratif est omis car il se rapporte à une problématique que nous n'avons pas encore développée, qui concerne la valeur explicative de l'*émotion* dans l'action sociale (cf.

Barbalet, 2001) et ses effets dans le passage du savoir local au savoir traditionnel (voir ligne 2 du tableau I avec « + + » ou « + »).

**Tableau IV- Mobilisation du savoir par rapport à contextes comparables**

<p style="text-align: center;"><b>Mobilisation 3</b></p> <p>Explicitation du sens procédural (+) Verbalisation du sens catégoriel (+)</p> <p style="text-align: center;">[sens contextuel fort : savoir local]</p>	<p style="text-align: center;"><b>Mobilisation 1</b></p> <p>Explicitation du sens procédural (+) Verbalisation du sens catégoriel (-)</p> <p style="text-align: center;">[sens contextuel faible?]</p>
<p style="text-align: center;"><b>Mobilisation 2</b></p> <p>Explicitation du sens procédural (-) Verbalisation du sens catégoriel (+)</p> <p style="text-align: center;">[sens contextuel faible?]</p>	<p style="text-align: center;"><b>Mobilisation 0</b></p> <p>Explicitation du sens procédural (-) Verbalisation du sens catégoriel (-)</p> <p style="text-align: center;">[Inexistence de sens contextuel ; pratique social réglementée uniquement par l'habitus]</p>

Les cas des mobilisations 2 et 1 du savoir, de déphasages entre significations et actions contextualisées, questionnent de la force du sens contextuel et alors nous pouvons proposer deux hypothèses que sont dépendantes de la mobilisation de la connaissance abstraite (Caria, 2007b): dans la mobilisation 2 le sens procédural pourrait être renforcé par l'articulation avec le sens stratégique; dans la mobilisation 1 le sens catégoriel pourrait être renforcé par l'articulation avec le sens analytique. Dans le cas de la mobilisation 3, l'hypothèse proposée c'est la suivante : le transfert de la connaissance implique toujours un sens contextuel fort pour être possible, parce que dans les mobilisations 1 et 2 le recours à la connaissance abstraite implique une transformation du type de mobilisation, vers les processus de recontextualisation.

Marseille, 23 Juin, 2007

## Références Bibliographiques

ALMEIDA, João Ferreira (2003), *Cuzamento de saberes, aprendizagens sustentáveis*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

BARBELET, J.M. (2001, 1998), *Emoção, teoria social e estrutura social*. Lisboa, Instituto Piaget.

BELLIER, Sandra (2003, 1999), "A competência", in Carré e Caspar (orgs.), *Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação*. Lisboa, Instituto Piaget, pp.241-262.

BENAVENTE, Ana (org.) (1996), *A literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian/Conselho Nacional de Educação.

BENNETT, M. R. e Hacker, P.M.S. (2005), *Fundamentos filosóficos da neurociência*. Lisboa, Instituto Piaget.

BERNSTEIN, Basil (1990), *The structuring of pedagogic discourse*. London, Routledge.

BERNSTEIN, Basil (1996), *Pedagogy, symbolic control and identity*. London, Taylor & Francis.

CARIA, Telmo H. (2000) *A Cultura Profissional dos Professores — o uso do conhecimento em contexto de trabalho na conjuntura da reforma educativa dos anos 90*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia [versão actualizada e revista da tese de doutoramento defendida em 1997].

CARIA, Telmo H. (2001), "A Universidade e a recontextualização profissional do conhecimento abstracto - hipóteses de investigação e acção política", *Cadernos de Ciências Sociais*, nº 21-22, pp.71-85.

CARIA, Telmo H. (2002a), "O uso do conhecimento: os professores e os outros", *Análise Social*, nº164, pp.805-831.

CARIA, Telmo H. (2002b), "Da estrutura prática à conjuntura interactiva: relendo o esboço de uma teoria da prática de Pierre Bourdieu", *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº64, pp.135-143.

CARIA, Telmo H. (2004a), "O conceito de prática em Bourdieu e a pesquisa em educação", *Educação & Realidade* [Brasil], XXVIII(1), pp.31-48.

CARIA, Telmo H. (2004b), "Os saberes profissionais técnico-intelectuais nas relações entre educação, trabalho e ciência" in António Teodoro e Carlos Alberto Torres (orgs), *Educação Crítica & Utopia: perspectivas emergentes para o sec.XXI*. Porto, Afrontamento, pp.109-125.

CARIA, Telmo H. (org.) (2005a), *O saber profissional*. Coimbra, Almedina.

CARIA, Telmo H. (2005b), "Os saberes que fluem das profissões instituídas" in Ana Paula Marques, Emília Araújo e Ana Maria Brandão (orgs.), *O Público e o privado na modernidade tardia - Actas dos Encontros em Sociologia II*. Núcleo de Estudos em Sociologia da Universidade do Minho. Braga, pp. 45-58.

CARIA, Telmo H. (2005c), *Relatório final do projecto de investigação Reprofor: síntese e análise auto-crítica*. Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (mimeo).

CARIA, Telmo H. (2007a), "Reflexões teórico-metodológicas na análise e descrição das culturas profissionais" in Ana Paula Marques e Telmo H. Caria (orgs.). *Trabalho, educação e culturas profissionais - Actas dos Encontros em Sociologia III*. Núcleo de Estudos em Sociologia da Universidade do Minho. Braga [no prelo].

CARIA, Telmo H. (2007b), "Itinerário de aprendizagens sobre o conceito de Saber.", *Etnográfica*, 11(1), pp. 215-249.

CASTELLS, Manuel (2000, 1996), *A sociedade em rede*. Fundação Calouste Gulbenkian.

CASTRO-CALDAS, Alexandre e Reis, Alexandra (2000), "Neuropsicologia do analfabetismo", in Maria Raquel Delgado-Martins, Glória Ramalho, e Armanda Costa (orgs.) *Literacia e Sociedade — contribuições pluridisciplinares*. Lisboa, Caminho, pp.155-184.

CHARLOT, Bernard (2000, 1997), *Da relação com o saber — elementos para uma teoria*. Porto Alegre, Artmed.

COUTURIER, Yves (2002), "Les réflexivités de l'oeuvre théorique de Bourdieu: entre méthode et théorie de la pratique", *Espirit Critique - Revue électronique de sociologie*, IV, 3.

DAMÁSIO, António, 1994, *O erro de Descartes — emoção, razão e cérebro humano*. Lisboa, Europa-América.

DUBOIS, Michel (2001), *La nouvelle sociologie des sciences*. Paris, PUF.

DELGADO-MARTINS, Maria Raquel, Ramalho, Glória e Armanda Costa (2000) (orgs.) *Literacia e Sociedade — contribuições pluridisciplinares*. Lisboa, Caminho.

DUBAR, Claude (1998), "A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência", *Educação e Sociedade*, XIX, nº64.

DUBAR, Claude, (1991), *La socialisation — construction des identités sociales e professionnelles*. Paris, Armand Colin.

DUBET, François (1996, 1994), *Sociologia da Experiência*. Lisboa, Instituto Piaget,.

DUBREUIL, Bertrand (2000), *Imaginário técnico e ética social*, Lisboa, Instituto Piaget.

FILIFE, José (2003a), *Narrativas de Educadores em Centros de Actividades Ocupacionais*. Porto, VI seminário ASPTI, documento de trabalho aspti, nº22 (mimeo).

FILIFE, José (2003b), "Reflexividade interactiva e reflexividade institucional no desenvolvimento profissional de educadores e professores de educação especial". Comunicação apresentada no painel "Os saberes do trabalho técnico-intelectual nas relações educação, trabalho e ciência" in *Midterm Conference Europe2003, RC 04*. Lisboa, International Sociological Association (mimeo).

FRENAY, Mariane (1996), "Le transfert des apprentissages", in Bourgeois, Étienne (org.) *L'adulte en formation*. Bruxelas, Département de Boeck Université, pp.37-58.

- GIDDENS, Anthony (1989) *A constituição da sociedade*. São Paulo, Martins Fontes.
- GIDDENS, Anthony (1992) *As consequências da modernização*. Oeiras, Celta.
- GONÇALVES, Maria Eduarda (1993), *Ciência e democracia*. Lisboa, Bertrand editores.
- GONÇALVES, Maria Eduarda (2000), *Cultura científica e participação pública*. Oeiras, Celta.
- HABERMAS, Jurgen (1993, 1968), *Técnica e ciência como ideologia*. Lisboa, Edições 70.
- KARMILOFF-SMITH, Annette (1995) *Beyond modularity. A development perspective on cognitive science*. Massachusetts, London, The MIT Press.
- LAHIRE, Bernard (1998), *L'homme pluriel – les ressorts de l'action*. Paris, Nathan.
- LASH, Scott (2005), *Crítica de la informacion*. Buenos Aires, Madrid: Amorrortu editores.
- LAVE, Jean (1991, 1988), *La cognición en la práctica*. Barcelona, Paidós.
- LAVE, Jean e CHAIKLIN, Seth (1993), *Understanding Praticce*. Cambridge University Press.
- LOUREIRO, Armando Paulo (2006), *O trabalho, o conhecimento, os saberes e as aprendizagens dos técnicos de educação de adultos numa ONGDL*. Vila Real, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (thèse de doctorat en Sociologie de l'éducation).
- MADUREIRA, C. Novais e Rocha, Carlos M. (2002), "As diferentes faces da razão (II): risco, ciência e peritos", *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº64, pp.81-106.
- MEIRIEU, Philippe; DEVELAY, Michel (1996) *Le transfert de connaissances en formation continue. Actes du colloque Université Lumière Lyon 2, Out.2004*. Lyon: Centre de Documentation Pédagogique de l'Académie de Lyon.
- NUNES, João Arriscado (2000), "Públicos, mediações e construções situadas", in Maria Eduarda Gonçalves (org.), *Cultura científica e participação pública*. Oeiras, Celta, pp.81-100
- OLSON, David (2002), *The World on paper: the conceptual and cognitive implications of writing and reading*. Cambridge University Press.
- PEREIRA, Fernando (2003), "O caso dos saberes dos técnicos superiores agrários das associações e cooperativas agrárias de Trás-os-Montes e Alto-Douro". Comunicação apresentada no painel "Os saberes do trabalho técnico-intelectual nas relações educação, trabalho e ciência" in *Midterm Conference Europe2003, RC 04*. Lisboa, International Sociological Association (mimeo).
- Pereira, Fernando (2004), *Identidades profissionais, trabalho técnico e associativismo-cooperativismo agrário - uma construção identitária partilhada*. Vila Real, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro [thèse de doctorat en Sciences Sociales].
- PERRENOUD, Philippe (2001), *Porquê construir competências a partir da escola?* Porto, ASA.
- QUERE, Louis (org.) (1994), *L'enquete sur les catégories — de Durkheim a Sacks*. Paris, Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.

- REY, Bernard (1996) *Les compétences transversales en question*. Paris, ESF éditeur.
- SAHLINS, Marshall (1980) *Au coeur des sociétés - raison utilitaire et raison culturelle*. Paris, Gallimard.
- SCHON, Donald (1998), *El profesional reflexivo: como piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, Paidós.
- SILVA, Margarida Santos (2006), *História e conhecimento profissional em Serviço Social: o caso da Escola do Porto (1960-1974)*. Lisboa, Universidade Católica Portuguesa (thèse de Master en Service Social).
- STOER, Stephen (1994), “Construindo a escola democrática através do campo da recontextualização pedagógica”, *Educação, Sociedade & Culturas*, nº1, pp.7.28.
- SUN, Ron (2002) *Duality of mind . A bottom up approach toward cognition*. London/Mahwah(New Jersey), Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- TANGUY, Lucie e Ropé, Françoise, org. (1994), *Savoirs et compétences*. Paris, Harmattan.
- TERSSAC, Gilbert (de) (1998, 1996), “Savoir, compétences et travail”, " in Jean-Marie Barbier (org.), *Savoir théorique et savoirs d'action*. Paris, PUF, pp.223-248.
- TOUCHON, François-Victor (1998, 1996), "Grammaires de l'expérience et savoirs-objets: le savoir focal dans la construction de nouveaux modèles de formation" in Jean-Marie Barbier (org.), *Savoir théorique et savoirs d'action*. Paris, PUF, pp.249-274.
- VARELA, Francisco; Thompson, Evan.; Rosch, Eleanor (2003,1991), *A mente incorporada — ciências cognitivas e experiência humana*. Porto Alegre, Artmed.
- VENTURA, Paulo; Brito-Mendes, Carlos; Morais, José; Kolinsky, Régine, (2002), *A organização da memória semântica*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.