



# Philosophie & Management asbl

Compte-rendu du Séminaire du 24 novembre 2007

« *Savoir et agir* »  
par Thomas de Praetere

Compte-rendu  
Séminaire du 24.11.2007

« *Savoir et agir* »

*par Thomas de Praetere*



## TABLE DES MATIERES

I. INTRODUCTION .....	3
II. SCIENCES, SAVOIR ET COMPETENCES .....	3
III. LE MOI ET LA CONVERSION .....	4
IV. MOTIVATION ET COMPETENCES AFFECTIVO-COMPORTEMENTALES DES CATEGORIES SOCIALES.....	6
V. DEBAT .....	7



## I. Introduction

Dans ce séminaire, je vais m'attarder sur le sens, l'utilisation et les présupposés philosophiques de certains mots-clés dans différents domaines (notamment dans les ressources humaines) tels que compétence et motivation. Ces mots témoignent-ils d'un progrès ou est-ce simplement quelque chose que l'on exprime maintenant, qui est à la mode ? Pour se donner un repère, considérer Nietzsche, penseur, s'il en est, qui était en dehors de son époque. Un autre repère peut-être celui de la physique nucléaire, science qui est comme sans histoire. Globalement, ce qui est dit aujourd'hui, dans bien des secteurs, est censé être plus vrai que ce qui a été dit hier. Mais le philosophe Pascal nous narguerait en déclarant que, si une chose est vraie, quel besoin y a-t-il à la démontrer et à la prouver ?

## II. Sciences, savoir et compétences

Une des tendances encore en éveil de notre époque tient en une scission entre ce qui se classe dans les sciences dites « dures » (physique, mathématiques, etc.) et ce qui se range dans les sciences dites « molles » (sciences humaines pour le principal). La frontière a été franchie dans un sens lorsque l'on a tiré les concepts de la physique vers les théories économiques, psychologiques, pédagogiques, etc. Suivre ce chemin de certitude, illusoire mais rassurant, n'entérine pas les interrogations. De mon côté, je partirai du paradigme d'Aristote qui dit qu'il y a, d'un côté, une fraction de choses qui sont qualifiées de « faits établis » et, de l'autre côté... tout ce qu'il faut faire ! C'est dans ce cadre que je définirai la politique comme les solutions à construire pour demain.

Intervention 1 : *La physique est dans la prédiction. Toutefois, la politique, en cherchant des solutions, fait appel à des calculs, des mesures, des équations et est orientée vers le futur (prédiction). Je ne perçois donc pas la différence que vous effectuez.*

Thomas de Praetere : *C'est la différence entre ce qui est et ce qui doit être. L'élément de la liberté intervient. On ne peut le prédire car on va le décider. La politique consiste à prendre des décisions sans savoir ce qu'il en sera. La politique s'appuie, pour cela, sur les sciences afin de pourvoir, à l'envie, posséder quelques éléments d'anticipation. Mais, à un moment donné, il faut décider. C'est le même type de différence qui s'installe entre, par exemple, l'ingénierie et la pédagogie. On peut complimenter un ingénieur en lui disant que son pont a été réussi à 100%. En revanche, pour un instituteur, dans quoi va exactement être cristallisé sa réussite ? Ce qui est probable, c'est que si l'on regarde la pédagogie comme une discipline d'ingénieur, on ratera sa finalité. A ce propos, vous connaissez peut-être la boutade suivante : un ingénieur est quelqu'un qui sait tout sur tout et rien d'autre.*

Le premier mot-clé englobant est le mot « compétence » (ou savoir-faire, savoir être, etc.), mot qui serait opposé à celui de « savoir ». Le préjugé courant édicté est que, auparavant, on apprenait des savoirs mais l'on ne savait pas faire. Aujourd'hui, les individus doivent devenir des professionnels et savoir faire des choses. Cette propension actuelle est née de la séparation ancienne entre théorie et pratique, découpage qui rejoint celui entre empirisme (apprentissage sur le terrain) et rationalisme (se référer à des axiomes de la raison). Il y aurait, d'un côté, des déductifs rationalistes qui partiraient de l'universel pour descendre vers le particulier et, de l'autre côté, des inductifs empiristes qui travailleraient le particulier pour, ensuite, en inférer des principes universels (ce peut être les artisans, par exemple).



Quelle empirie et quelle rationalité injecte-t-on donc selon la compétence à atteindre, ainsi s'énonce la question brûlante et complexe de l'apprentissage. Par exemple, dans l'apprentissage des langues dans nos écoles, nous sommes confrontés à un échec permanent (mais il est évident, nous l'espérons, que ce n'est pas le même type de compétence qui est sollicité que dans l'apprentissage, par exemple, de la physique). De même, comment apprend-on à écouter ? C'est une compétence plus complexe qu'il n'y paraît, de type affectivo-conversationnel. Pour ma part, je me souviens d'un épisode particulier de mon expérience académique où l'un de mes professeurs m'avait longuement écouté et avait commenté avec un bon esprit d'à propos, l'un de mes travaux - au demeurant, pas très brillant. J'ai réalisé, à ce moment-là, ce que pouvait être une réelle écoute.

### **III. Le moi et la conversion**

#### **III.1. Et moi ?**

L'apprentissage est un nœud entre savoir et agir. Sur le plan de la liberté et de l'apprentissage, le stoïcisme est différent du christianisme. On est tenté de le résumer par deux préceptes :

- Deviens qui tu es (Stoïcisme)
- Deviens ce que tu n'es pas encore (Christianisme)

On constate que le christianisme est une religion de la conversion et peut faire peur car il est question de devenir quelque chose, c'est-à-dire de faire corps avec un projet qui n'est pas le nôtre initialement.

Notre conception de l'apprentissage est également spécifiquement teintée. Yvan Illich, dans une conférence, affirmait s'être battu contre l'Eglise et la religion, deux pans culturels qui survivent en un lieu, l'école. Dans *Une société sans école*, il écrit : « Arnold Toynbee soulignait que la décadence d'une culture dominante s'accompagne généralement de l'apparition d'une nouvelle Eglise universelle, qui offre l'espoir au prolétariat tout en servant les fins d'une nouvelle classe guerrière. L'école semble appelée à tenir ce rôle dans notre culture en décomposition<sup>1</sup>. » Les gens ne vont plus à l'église mais 25 à 30 % de leurs enfants sont inscrits dans des écoles catholiques. Pourquoi ? Selon moi c'est principalement dû à la conception catholique de l'apprentissage (« Deviens ce que tu n'es pas encore. »), c'est-à-dire faire l'objet d'une conversion. C'est un savoir qui vient de l'extérieur, violemment. A ce sujet, Umberto Eco fait un parallèle avec l'apprentissage des langues qui passe par une compréhension des informations qui par nature, sont extérieures. La compétence n'est pas encore praticable lorsque l'on ne comprend que 25 % de ce qui est dit. On commence à se sentir plus à l'aise lorsque nous comprenons 70 % de ce qui est émis. Un des principaux avantages de cet apprentissage selon la conversion est que celui-ci ne fait pas reposer l'ensemble du processus sur des forces intérieures propres au moi.

Cette problématique de la représentation du moi se retrouve magistralement dans un passage des écrits de Pascal : « Un homme qui se met à la fenêtre pour voir les passants, si

---

<sup>1</sup> éd. Seuil, coll. Points, Paris, 1971, p.79



je passe par là, puis-je dire qu'il s'est mis là pour me voir ? Non ; car il ne pense pas à moi en particulier. Mais celui qui aime une personne à cause de sa beauté, l'aime-t-il ? Non : car la petite vérole qui tuera la beauté sans tuer la personne, fera qu'il ne l'aimera plus. Et si on m'aime pour mon jugement, pour ma mémoire, m'aime-t-on, moi ? Non ; car je puis perdre ces qualités sans me perdre, moi. Où est donc ce *moi*, s'il n'est ni dans le corps, ni dans l'âme ? Et comment aimer le corps ou l'âme, sinon pour ces qualités, qui ne sont point ce qui fait le *moi*, puisqu'elles sont périssables ? Car aimerait-on la substance de l'âme d'une personne abstraitement, et quelques qualités qui y fussent ? Cela ne se peut, et serait injuste. On n'aime donc jamais personne, mais seulement des qualités. Qu'on ne se moque donc plus de ceux qui se font honorer pour des charges et des offices, car on n'aime personne que pour des qualités empruntées<sup>2</sup>. » En écrivant que l'on n'aime jamais personne que des qualités, Pascal accuse la perpétuation du mensonge romantique qui statue que l'on aime l'autre parce qu'il est lui (son moi).

Dans *L'homme sans qualités* (que l'on traduirait par « sans compétences » aujourd'hui), Musil nous dessine un personnage qui pense que les qualités se situent dans le moi, mais comme cet homme ne trouve pas son moi, il ne découvre pas (telle est la cause hypothétique) ses qualités (pourtant, le héros est ingénieur, militaire, etc.). Ce que j'avance c'est que le moi est le concept le moins remis en cause dans la philosophie et dans la société. Cet inatteignable se glisse aussi dans les paroles car personne ne peut véritablement s'exclamer « Aimez-moi pour ce que je sais faire et uniquement pour cela ! ». On lui répondra qu'on l'aime pour lui-même, même si on aime ce qu'il sait faire. Ce caractère sacré d'un supposé moi est bien loin du modèle collectiviste japonais, modèle illustré trivialement au quotidien par des personnes qui en poussent d'autres dans le métro à l'heure de pointe. Pour le collectif, il faut rentabiliser la circulation du métro, l'absence de perte de temps de travail, etc. De notre point de vue, c'est choquant mais... l'honneur est sauve car on ne touche pas au moi !

### **III.2. L'évaluation, boîte noire ou bête noire ?**

Il y a même une appréhension, une angoisse à être pris en flagrant délit de remettre en cause le moi car dans les ressources humaines et en pédagogie, on prétend évaluer des compétences mais... sans toucher le moi, sans l'atteindre ! Toujours dans le domaine de l'évaluation, j'ai pu voir, dans ma carrière académique, à quel point sévit le combat entre évaluateurs et évalués. Le département évaluateur est assorti de qualificatifs extrêmes tel un dieu ou un ennemi. Le rapport de force serait amenuisé dans un contexte dit managérial où l'on ne toucherait pas au moi.

On fait aussi appel à l'évaluation de la capacité à évaluer ce qui revient à se former pour changer de profil. Qui paie la formation dans ce cadre ? Deux possibilités existent selon les points de vue : soit l'entreprise concède à payer considérant que l'employé aura une valeur ajoutée grâce à la formation soit elle refuse de payer, considérant qu'il s'agit de l'épanouissement personnel et donc privé. Payer à une personne la possibilité de devenir quelque chose qu'il n'est pas (conversion), peut faire prétendre que cela ne changera rien, que la personne sera toujours aussi « bête » ou, au moins, que la personne sera contente d'avoir appris quelque chose.

Mais le changement attendu s'opère-t-il réellement ? Comme faire passer quelqu'un d'un comporte A à un comportement A' ? C'est un pari, une audace, un risque, quelque chose qui n'est pas du domaine scientifique... C'est pourquoi, lors d'une évaluation, nous sommes

<sup>2</sup>in *Œuvres complètes*, éd. Gallimard, Paris, 2000, art. V, 18

tentés d'injecter de la science dans le but de réduire le risque, surtout en ce qui concerne la notion de motivation. Cette notion, vue comme une boîte noire, porterait le poids voire la détermination de la réussite ou de l'échec (« Il sait lire, transposer ses acquis, exécuter telle ou telle tâche, etc., mais est-il motivé ? »). Si bien que la motivation ferait partie du moi profond et l'employé ne veut pas qu'on y touche, bien entendu.

#### IV. *Motivation et compétences affectivo-comportementales des catégories sociales*

Le mot motivation vient de la psychologie et décrit le fait de se mettre en mouvement, une description d'un phénomène quasi physique qui viendrait de soi. Mais quels sont les mécanismes non individuels qui mènent à quelque chose ?

Intervention 2 : *La motivation serait aussi fonction des différences de classes.*

Thomas de Praetere : *Le mot « motivation » recouvre un vaste sujet. Permettez-moi de vous exposer la problématique par un exemple.*



Dans le film de Lewis Gilbert, *Educating Rita*, un professeur de linguistique fait le pari, avec ses collègues, d'éduquer une jeune fille de rue, d'une classe inférieure. La jeune fille accepte, motivée qu'elle est par des questions économiques (se marier avec un « bon parti » et sortir de sa condition). Quant au professeur, il est motivé car c'est l'occasion pour lui de montrer à ses collègues qu'il est un bon professeur. Mais il veut aussi démontrer que tout s'apprend, même les bonnes manières. Ce qu'il ne sait pas encore, c'est qu'il va tomber amoureux de la jeune Rita. D'ailleurs, l'affiche nous montre que la motivation change de nature puisque le professeur regarde son élève tandis que l'élève regarde au loin, comme si elle imaginait déjà son avenir.

Ce film nous fait comprendre que les compétences sont autant motrices, affectives que cognitives. On sait que même si une personne d'un milieu dit défavorisé obtient une ribambelle de diplômes, il restera, aux yeux des plus aisés, un « pauvre » car il se fera trahir par son manque de connaissance des codes affectifs, de maintien, de ses petites remarques de bon aloi lors d'une conversation, etc.



Oscar Wilde prônait, en substance que lorsque que l'on ne sait pas quelque chose, on l'enseigne ! Bourdieu, de son côté, n'emploie pas le vocable « motivation » mais parle de codes sociaux par rapport à l'apprentissage. Dans les familles aisées et cultivées, on montre à ses enfants qu'apprendre peut faire partie des loisirs (visites de musées, lectures, jeux de mots, etc.). Dans les familles plus « défavorisées », les parents, pris par les nécessités du quotidien ne désignent pas à leurs enfants l'existence d'une possible distance vis-à-vis de l'objet et le jeu qui peut en découler. Du coup, ces enfants, n'ayant pas cette distance et ce sens du jeu assimilent plus souvent l'apprentissage d'une matière à une perte de temps. A ce propos, dans *La route de la servitude*<sup>3</sup>, le penseur Hayek soutient que les politiciens ont réussi à convaincre les pauvres du bienfait de la gratuité de l'école et de l'université, ce qui a résidé dans le fait de les inciter à voter pour quelque chose qu'ils ne pourront pas « se payer » (dans tous les sens du terme).

Intervention 3 : *De même, la sécurité sociale ne bénéficie qu'à ceux qui peuvent se la payer.*

Thomas de Praetere : *Oui, on peut également évoquer les situations financières subies suite à des catastrophes naturelles : qui est capable de remplir les dossiers et de rédiger un argumentaire ?*

Pour terminer, j'aimerais voir avec vous le concept de micro compétences, c'est-à-dire ces compétences implicites et pourtant hautement complexes. L'entreprise a besoin de micro compétences non dites comme « être indifférent aux critiques », « apprendre à déléguer », « écouter », « apprendre à se taire », « apprendre à apprécier », etc. Rilke écrivait dans *Lettre à un jeune poète* qu'il « faut aller dans les profondeurs, l'ironie n'y descend pas. » En effet, au quotidien, nous avons moult occasions d'ironiser. Mais il faut pouvoir, à un moment donnée, s'arrêter pour descendre dans les profondeurs pour avancer ; et il est des compétences qui sont importantes pour être capable d'aller de l'avant.

## V. **Débat**

Intervention 4 : *Faites-vous une différence entre ironie et humour ?*

Intervention 5 : *En effet, je pense qu'il y a deux formes d'ironie ; l'une est un sarcasme, l'autre nous fait prendre une saine distance par rapport aux choses.*

Thomas de Praetere : *Bien sûr, il existe toutes ces nuances que l'on devrait apprendre et dont on ne parle jamais.*

Intervention 6 : *Des comportements peuvent s'emboîter et sont liés mais certains comportements sont d'une nature telle qu'ils faut avoir toutes les boîtes pour apprendre à en pratiquer un seul en particulier.*

Intervention 7 : *C'est beaucoup, je pense, une question de respect, respect qui peut être très constructeur. Or, c'est difficilement praticable aujourd'hui car 80 % de la communication passe par les courriels, les SMS, etc.*

---

<sup>3</sup> éd. PUF, coll. Quadrige, Paris, 2002



Thomas de Praetere : *Des journées sans courriel sont organisées dans les entreprises aux Etats-Unis.*

Intervention 8 : *La notion d'autorité est présente dans votre discours. La figure classique de la transmission est allégorisée par la relation maître-disciple. Dans cette relation, les questions psychologiques sont moins prégnantes car le maître et le disciple sont focalisés sur la chose à faire, à réaliser.*

Thomas de Praetere : *J'ai un rapport amour/haine vis-à-vis de l'école et c'est la raison pour laquelle les modèles non scolaires m'attirent, tel le Wikispace. Le maître est soit le maître d'école (la personne qui littéralement, du moins anciennement, est le maître à l'école) soit le maître qui m'est imposé et que je n'ai pas choisi (ce peut être le chef d'entreprise, alors même que sont avancées les relations dites transversales). Notez la jouissance de l'adulte à pouvoir choisir son maître... Pour se familiariser avec la dialectique actionnée dans cette relation, voyons les étapes principales des idées de Hegel dans la dialectique du maître et de l'esclave<sup>4</sup> :*

- Le premier moment est plutôt une relation de conflit qui a pour but de déterminer qui est le plus fort. L'absence de peur de mourir se révèle être le critère disqualifiant. Cet être débarrassé de la peur est celui qui estime qu'il y a quelque chose de plus important que le moi (la nation, la religion, etc.).
- Au second moment, la personne ayant peur de mourir devient l'esclave. Ce dernier apprend à gérer une maison, l'agriculture, etc.
- Au troisième moment, la situation du maître se stabilise dans un mode particulier : il jouit de son argent et de ce qu'il possède. Mais il devient bête (il n'apprend pas la maîtrise de quelque chose de concret) et s'ennuie.
- Au quatrième moment, l'esclave prend conscience de l'appropriation d'un savoir et d'une pratique. Il commence à se demander pourquoi il reste au service de son maître. Le renversement est proche. L'esclave, conscient de ce qu'il est, et se met à son compte.

Intervention 9 : *Ce que vous dites me fait penser à la figure du compagnonnage. Des règles formelles sont imposées et la transmission découle par transcendance.*

Thomas de Praetere : *C'est un mode dans lequel peu de psychologie est présent et où l'accord est facilité car les personnes sont tournées vers l'objet. C'est un mode presque parfait.*

Intervention 10 : *Dans le compagnonnage, on transmet aussi, à travers les gestes, toute une culture. Mon épouse a suivi le cursus dans une école anglaise où elle apprenait des règles de savoir-vivre. Je ne comprends pas que l'école d'aujourd'hui ne réalise pas qu'elle devrait transmettre, au-delà de la théorie, ces règles de comportement.*

Thomas de Praetere : *Je considère l'Angleterre comme une société de l'art du comportement, un « maniérisme ». On n'emploie pas les mots de « culture » ou de « morale » mais plutôt de « comportement ». Il me semble que c'est dans les sociétés décadentes que ces mots sont déversés. Lorsque l'on est entouré de culture et d'art, on ne*

<sup>4</sup> in *Phénoménologie de l'Esprit*, chap. « La vérité de la servitude de soi-même », éd. Gallimard, coll. Folio/Essais, Paris, 1993





*doit se soucier que de demander « How people behave ? ». Cependant, dans notre culture, nous sommes dans le registre de l'intériorité, de l'intentionnalité (dans le sens de faire les choses pour le bien des autres, quitte à ce que ce soit à leur détriment) et de la culpabilité. Adoptons donc des comportements sans toujours dire aux élèves la culture et l'histoire qui les sous-tendent ou en proférant qu'ils sont meilleurs que d'autres.*

Intervention 11 : *Dans son anathème du moi, si le philosophe Pascal qualifie le moi de haïssable c'est parce qu'on lui accorde trop d'importance, nous empêchant de ce fait d'aller vers Dieu. Dans le texte que vous citez à propos des qualités de l'être aimé, ce qui reste après l'argumentaire, c'est l'âme, à savoir là où se situe aussi le moi. Ce moi, on ne cesse de lui prêter notre attention et beaucoup de psychologie est distillée en entreprise.*

Thomas de Praetere : *Que le moi existe ou pas, on ne peut l'observer. Mais tout ce que je fais dans l'entreprise est palpable au contraire du moi, un ingérable et un impalpable. Mon propos sur le moi est à replacer au niveau d'un problème épistémologique : il n'est pas visible, donc faisons comme si il n'existait pas. Le philosophe Karl-Otto Apel<sup>5</sup> nous relate les étapes de la démonstration cartésienne : la certitude de l'existence du moi, puis des autres puis du monde, la conclusion en étant « Je pense donc je suis ». Mais il s'agit d'une phrase, non d'une pensée, des mots dont l'origine est le dictionnaire ou l'humanité, insiste Apel. La capacité à parler ne vient pas des autres, elle leur préexiste, tout comme les autres me préexistent.*

Intervention 12 : *Il faut tout de même s'interroger sur la possibilité d'une pensée sans langage.*

Thomas de Praetere : *Apel jauge fausse cette assertion et se bat, dans ses écrits, contre le mentalisme. A la limite, quand on y songe, la seule matérialisation de la pensée de Descartes est une phrase : je ne sais s'il l'a pensée. Certes, déjà Platon soutenait que la pensée est le dialogue de l'âme avec elle-même. Mais avant les premiers mots de quelqu'un (a fortiori, celui d'un enfant), nous ne sommes pas sûrs de l'existence de sa pensée.*

Intervention 13 : *De mon point de vue, le moi existe et se constitue d'un ensemble intégré de savoirs et de comportements. Il se fait que l'on ne peut agir que sur les comportements (on manque donc une partie de l'ensemble intégré).*

Intervention 14 : *L'interaction du moi profond, des compétences et du comportement avec l'environnement permet encore moins d'agir sur l'ensemble.*

Thomas de Praetere : *Le moi, s'il existe, ne se verrait que dans les œuvres et les créations. Dans ce cas, j'ai une préférence marquée pour les créations accouchées par un groupe. Ces considérations sur le moi et la création sont tributaires, dans l'histoire, du classicisme et du Romantisme. Dans le Romantisme, la création naît du moi profond. Pour Hugo, dans sa fameuse préface de Cromwell et fidèle à la dramaturgie romantique, l'artiste est celui qui se crée à lui-même ses propres règles tandis que, pour Boileau, l'artiste est celui qui sait observer, s'en imprégner le sortir sous une autre forme. Il est plus intéressant et peut-être vraisemblable, de trouver dans le monde quelque chose pour parler aux autres et les faire parler plutôt que de décréter trouver quelque chose en soi pour parler aux autres. Cette extériorité, ce « piochage » dans le monde est compréhensible si l'on pense, par exemple, à Madame Bovary : c'est de l'extérieur que Flaubert a puisé l'ennui du personnage de la jeune femme. Les œuvres, en général, doivent-elles être considérées comme collective ou*

<sup>5</sup> Cf. *Ethique de la discussion*, éd. Cerf, coll. Humanités, Paris, 1994



*individuelle ? C'est une question de choix. Je pense qu'il est plus intéressant de puiser les choses dans le collectif. Quant au moi, on peut dire que l'on s'en fiche et qu'on peut, si on le souhaite, le faire vivre ensemble.*

*Intervention 15 : Il y a différentes profondeurs du moi et l'on n'atteint pas forcément celui, par exemple, des enfants handicapés. Je crois que l'on ne va jamais jusqu'au moi profond.*

*Thomas de Praetere : Aristote affirmait l'existence d'un Intellect Agent<sup>6</sup> ; ce n'est pas moi qui pense, mais c'est l'Intellect à travers moi. L'Intellect serait le même pour tous mais avec des manifestations différentes car nous n'avons pas les mêmes souvenirs, la même compilation d'expériences. Grâce à l'Intellect Agent, les hommes (pour Aristote, les femmes ne possèdent pas d'Intellect), ont la même forme mais pas la même matière (souvenirs). Nous sommes d'accord pour dire que la matière est sujette à la décomposition. Aristote place l'Intellect Agent au-dessus des choses sensibles (périssables) et en fait donc un incorruptible car il n'est pas de la matière mais une forme, commune aux hommes.*

*Intervention 16 : N'est-ce pas juste une autre classification ? Par ailleurs, vous dites que l'on ne va pas gérer le moi car on ne peut se prononcer sur son existence. C'est une mauvaise chose : il faut, quand même, tout gérer ! Vos concepts sont aussi défendables que d'autres.*

*Thomas de Praetere : Je tente simplement de voir quels concepts sont plus utiles, facilitant, débloquent des situations ou pouvant en créer des plus innovantes. La présupposition de l'existence du moi ne me paraît pas aller dans ce sens. Par exemple, chez Caterpillar, ce sont les ouvriers qui deviennent chef de chantier et non les ingénieurs, car la société estime que les premiers ont réussi à tisser de meilleures relations avec l'équipe. Prenons le document que je vous ai distribué et intitulé « Three types of learning » de Don Clark et basé sur la taxonomie de Bloom. Faisons un petit atelier où chaque personne défendra les solutions imaginées pour faire acquérir les compétences citées dans le texte (souvent jugées implicites).*

*Intervention 17 : Vous n'avez pas signalé l'importance des attitudes non verbales. Nous avons organisé un stage dans notre entreprise qui portait sur cela et l'on a pu prendre l'ampleur de nos automatismes ainsi que de la difficulté de passer de la phase de prise de conscience à la phase de prise de responsabilité.*

*Intervention 18 : Il faut comprendre que c'est automatique et que si l'on ne travaille pas dessus, cela finira par faire partie de nous-mêmes.*

*Thomas de Praetere : Oui mais est-ce un effort de la volonté ou de l'entendement ? Avoir de l'intérêt pour ce qui est dit est, déjà, une démarche intellectuelle.*

*Intervention 19 : On peut également s'intéresser à la manière dont c'est dit sans pour autant avoir de l'intérêt pour le contenu.*

---

<sup>6</sup> « L'âme intellectuelle est le lieu des Idées [... en tant que] formes non pas en acte mais en puissance » (De l'âme, III, 4, 429 a 27 et suiv.). L'intellect agent promeut les formes intelligibles à l'acte à partir des choses sensibles où elles sont en puissance. « Pour les réalités sans matière, l'intellect est identique à l'intelligible » (430 a 3 et suiv.). « Le savoir en acte et la réalité connue sont une seule et même chose » (430 a 19-20) » Cf. l'article d'Edouard-Henri Wéber, in Encyclopædia Universalis, 2004



Intervention 20 : *J'ai pris la catégorie « valuing<sup>7</sup> ». Je pense que c'est une compétence appréciable dans un contexte de forte tension au sein d'un groupe (problème de racisme, d'incompréhension, etc.). La motivation première en serait une volonté de projet de société. On peut rédiger un rapport objectif des problématiques en faisant discuter les personnes entre elles. De là, se dégagerait une charte de valeurs qu'il s'agirait de faire remonter jusqu'aux cadres.*

Thomas de Praetere : *Une simple narration, de la part des ouvriers, de leur journée est, en soi, quelque chose de porteur.*

Intervention 21 : *On explique alors pourquoi on ne se sent pas respecté, les humiliations vécues, etc.*

Intervention 22 : *J'ai choisi la catégorie « Receiving Phenomena<sup>8</sup> ». Je procéderai, pour cet apprentissage, à un exercice d'identification des variations d'écoute par une analyse cognitive personnelle. On serait ainsi en mesure de, peut-être, détecter les problèmes inhérents à cette variation d'écoute.*

Intervention 23 : *J'ai choisi « Responding to Phenomena<sup>9</sup> », « Valuing » et « Internalizing values<sup>10</sup> ». Pour le premier, je propose une visite de musée ; pour le second, l'écriture d'un scénario de film et pour le dernier, écrire à propos de soi.*

Intervention 24 : *J'ai choisi « Organization<sup>11</sup> » et « Perception<sup>12</sup> ». Pour le premier, je crois que « Philo & Management » propose un travail constant sur les valeurs. Je pense à un*

---

<sup>7</sup> « Valuing » - category : The worth or value a person attaches to a particular object, phenomenon, or behaviour. This ranges from simple acceptance to the more complex state of commitment. Valuing is based on the internalization of a set of specified values, while clues to these values are expressed in the learner's overt behaviour and are often identifiable - Examples : Demonstrates belief in the democratic process. Is sensitive towards individual and cultural differences (value diversity). Shows the ability to solve problems. Proposes a plan to social improvement and follows through with commitment. Informs management on matters that one feels strongly about – Key words : completes, demonstrates, differentiates, explain, follows, forms, initiates, invites, joins, justifies, proposes, reads, reports, selects, shares, studies, works.

<sup>8</sup> « Receiving Phenomena » - category : Awareness, willingness to hear, selected attention – Examples : Listen others with respect. Listen for and remember the name of newly introduced people – Key words : asks, chooses, describes, follows, gives, holds, identifies, locates, names, points to, selects, sits, erects, replies, uses.

<sup>9</sup> « Responding to Phenomena » - category : Active participation on the part of the learners. Attends and reacts to a particular phenomenon. Learning outcomes may emphasize compliances in responding, willingness – Examples : Participates in class discussions. Gives a presentation. Questions new ideals, concepts, models, etc., in order to fully understand them. Know the safety rules and practices them.

<sup>10</sup> « Internalizing values » (characterization) – category : Has a value system that controls their behaviour. The behaviour is pervasive, consistent, predictable, and most importantly, characteristic of the learner. Instructional objectives are concerned with student's general patterns of adjustment (personal, social, emotional) – Key words : acts, discriminates, displays, influences, listens, modifies, performs, practices, proposes, qualifies, questions, revises, serves, solves, verifies.

<sup>11</sup> « Organization » - category : Organizes values into priorities by contrasting different values, resolving conflicts between them, and creating an unique value system. The emphasis is on



*séminaire de François Jullien sur la Chine où il nous a exposé les différences de perceptions culturelles à propos de la notion d'efficacité. Quant au second, les expériences menées pour le compte d'amélioration de techniques de marketing, sont remarquables. Par exemple, goûter un aliment qui a la couleur rouge nous incline à y déceler du sucré. En parlant de la perception, je vous recommande cette expérience unique : manger dans un restaurant dans le noir total ; tout y est perçu et vécu différemment.*

Intervention 25 : *J'ai choisi la catégorie « Analysis<sup>13</sup> ». Je propose d'entendre deux discours et d'y déceler les arguments pertinents et d'en retirer une solution générale.*

Intervention 26 : *J'ai choisi la catégorie « Organization ». J'encouragerais la personne qui doit faire cet apprentissage de percevoir la finalité de celui. Tout d'abord, je lui montrerais la conséquence de la désorganisation. Ensuite, je lui donnerais un modèle de bonne organisation et, enfin, je lui suggérerais des propositions d'organisation, tout en l'encourageant à élaborer les siennes.*

Intervention 27 : *J'ai choisi la catégorie « set<sup>14</sup> ». Je réunirais un groupe dont le but sera de construire quelque chose (mécano) individuellement. Au début, ils auraient un mode d'emploi puis les règles changeraient en cours d'exécution. Enfin, ils devraient réaliser la construction en équipe.*

Thomas de Praetere : *Oui mais il faudra penser à trouver des tâches qui sont réalisables en équipe (ce n'est pas le cas de toutes les tâches).*

Intervention 28 : *Des exercices militaires, par exemple.*

---

comparing, relating, and synthesizing values – Examples : Recognizes the need for balance between freedom and responsible behaviour. Accepts responsibility for other behaviour. Explains the role of systematic planning in solving problems. Accepts professional ethical standards. Creates a life plan in harmony with abilities, interests, and beliefs. Priorities time effectively to meet the needs of organization, family and self – Key words : adheres, alters, arranges, combines, compares, completes, defends, explains, formulates, generalizes, identifies, orders, organizes, prepares, relates, synthesizes.

<sup>12</sup> « Perception » - category : The ability to use sensory cues to guide motor activity. This ranges from sensory stimulation, through cue selection, to translation – Examples : Detects non-verbal communication cues. Estimate where a ball will land after it is thrown and then moving to the correct location to catch the ball. Adjusts heat of stove to correct temperature by smell and taste of food. Adjusts the height of the forks on a forklift by comparing where the forks are in relation to pallet – Key words : chooses, describes, detects, differentiates, distinguishes, identifies, isolates, relates, selects.

<sup>13</sup> « Analysis » - category : Separates material or concepts into component parts so that its organizational structure may be understood. Distinguishes between facts and inferences – Examples : Troubleshoot a piece of equipment by using logical deduction. Recognize logical fallacies in reasoning. Gathers information from a department and selects the required tasks for training – Key words : analyzes, breaks down, compares, contrasts, diagrams, deconstructs, differentiates, discriminates, distinguishes, identifies, illustrates, infers, outlines, relates, selects, separates.

<sup>14</sup> « Set » - category : Readiness to act. It includes mental, physical, and emotional sets. These three sets are dispositions that predetermine a person response to different situations (sometimes called mindset) – Examples : Knows and acts upon a sequence of steps in a manufacturing process. Recognize ones abilities and limitations. Shows desire to learn a new process (motivation). Note : This subdivision of Psychomotor is closely related with the "Responding Phenomena" subdivision of the Affective domain – Keys words : begins, displays, explains, moves, proceeds, reacts, shows, states, volunteers.



Thomas de Praetere : *L'analyse, le design, le développement et le processus sont des étapes dans lesquelles, à chaque palier, on peut faire des erreurs.*

Intervention 29 : *Dans votre thèse sur le moi, la notion de compétence se voit éclairée autrement mais il me semble que votre mise en avant du collectif n'est pas assez justifiée.*

Intervention 30 : *J'ai l'impression que plus on évolue et moins on analyse et observe les comportements et le savoir être, choses, par ailleurs, non apprises sur les bancs de l'école ou de l'université. Il serait profitable de savoir quand nous avons affaire à des barrières comportementales ou liées au savoir. A ce sujet, notez que 70 % des personnes pensent être bien formées tandis que le même pourcentage de patrons pensent exactement le contraire.*

Intervention 31 : *Il m'apparaît que, plus on a de responsabilités, plus la qualité du savoir être gagnera en importance.*