

Eduardo Davel

Diane-Gabrielle Tremblay

# Formation et apprentissage organisationnel

La vitalité de la pratique



Presses de l'Université du Québec



Le fait de redécouvrir l'importance évidente de l'apprentissage dans la pratique, après l'avoir un peu bêtement oubliée, constitue l'un des rappels les plus surprenants de notre époque !

Un rappel qui nous permet de reconfirmer ce que nous avons toujours su, mais sans le formuler explicitement... Quel plaisir donc de voir un livre qui offre un panorama si brillamment documenté de la recherche et des méthodes, permettant aux entreprises de mettre à profit cette ancienne sagesse, dont l'étude et la systématisation sont revues.

**Etienne Wenger**  
*Consultant indépendant*

Ce livre traite des communautés professionnelles qui tissent des relations sociales permettant à l'individu d'apprendre et de devenir membre d'une communauté d'apprentissage.

C'est un livre fort intéressant pour montrer comment la connaissance dans la pratique est une activité fluide, difficilement formalisée et codifiée dans les pratiques de travail.

**Silvia Gherardi**  
*Professeure à Università degli studi di Trento*

Le regard porté sur la pratique et ses effets formateurs a profondément évolué au cours des dernières années sous l'influence de divers courants de recherche. Cet ouvrage assure un balayage large et structuré de ces travaux. Les auteurs en dégagent les principaux apports et le renouvellement conceptuel pour ceux qui sont engagés dans l'économie du savoir.

**Loïc Cadin**  
*Professeur à ESCP-EAP, European School of Management*

La relation entre formation et apprentissage est explorée ici selon différentes perspectives théoriques, et l'acte d'apprendre au travail et par le travail est clairement resitué au sein des grands concepts structurant le management contemporain. Un ouvrage utile, tant pour les praticiens que pour les théoriciens, qui nous « sort » des sentiers battus de la gestion traditionnelle de la formation, et qui rend justice aux multiples innovations de nos milieux de travail en matière d'apprentissage fondé sur la pratique.

**Dominique Bouteiller**  
*Professeur à HEC Montréal*

# **Formation et apprentissage organisationnel**

**La vitalité de la pratique**

Membre de  
L'ASSOCIATION  
NATIONALE  
DES ÉDITEURS  
DE LIVRES

Presses de l'Université du Québec

Le Delta I, 2875, boulevard Laurier, bureau 450, Québec (Québec) G1V 2M2

Téléphone : 418 657-4399 – Télécopieur : 418 657-2096

Courriel : puq@puq.ca – Internet : www.puq.ca

*Diffusion/Distribution :*

**Canada et autres pays :** Prologue inc., 1650, boulevard Lionel-Bertrand, Boisbriand (Québec) J7H 1N7 – Tél. : 450 434-0306/1 800 363-2864

**France :** Sodis, 128, av. du Maréchal de Lattre de Tassigny, 77403 Lagny, France – Tél. : 01 60 07 82 99

**Afrique :** Action pédagogique pour l'éducation et la formation, Angle des rues Jilali Taj Eddine et El Ghadfa, Maârif 20100, Casablanca, Maroc – Tél. : 212 (0) 22-23-12-22

**Belgique :** Patrimoine SPRL, 168, rue du Noyer, 1030 Bruxelles, Belgique – Tél. : 02 7366847

**Suisse :** Servidis SA, Chemin des Chalets, 1279 Chavannes-de-Bogis, Suisse – Tél. : 022 960.95.32



La *Loi sur le droit d'auteur* interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée – le « photocopillage » – s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels. L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».



Davel, Eduardo

Formation et apprentissage organisationnel : la vitalité de la pratique

Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 978-2-7605-1470-6

1. Apprentissage organisationnel. 2. Personnel - Formation. I. Tremblay, Diane-Gabrielle. II. Titre.

HD58.82.D38 2009

658.3'124

C2006-942154-4

Les Presses de l'Université du Québec reconnaissent l'aide financière du gouvernement du Canada par l'entremise du Fonds du livre du Canada et du Conseil des Arts du Canada pour leurs activités d'édition.

Elles remercient également la Société de développement des entreprises culturelles (SODEC) pour son soutien financier.

Mise en pages : INFO 1000 MOTS

Conception de la couverture : RICHARD HODGSON

2011-1.1 – *Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés*

© 2011, Presses de l'Université du Québec

Dépôt légal – 3<sup>e</sup> trimestre 2011 – Bibliothèque et Archives nationales du Québec / Bibliothèque et Archives Canada

Imprimé au Canada



## Remerciements

---

La réalisation de ce livre sur l'apprentissage a été pour nous une expérience riche en apprentissages. Plusieurs personnes y ont contribué par leurs commentaires, leurs suggestions, leur regard esthétique, leur patience et leur soutien pendant le processus de recherche, de réflexion, de raffinement et de matérialisation des idées. Pour ces raisons, nous sommes profondément reconnaissants à Ginette Dumont, Isabelle Savary, Sylvie Trottier, Jocelyne Caron, Sylvie Pouliot, Bernard Lépine, Sacha Ghadiri et Alain Robichaud. Nous leur adressons nos sincères remerciements.





# Table des matières

---

<b>REMERCIEMENTS</b>	<b>VII</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX, FIGURES ET ENCADRÉS</b>	<b>XV</b>
<b>INTRODUCTION</b>	<b>1</b>
L'idée : la vitalité de la pratique	2
L'investigation : se poser des questions	4
La réflexion : questionner	4
La pratique : réagir aux questions	4
La lecture : structure et contenu	5
<b>CHAPITRE 1</b>	
<b>LA GESTION DE LA FORMATION : DÉMARCHES, FONDEMENTS ET PRATIQUES</b>	<b>9</b>
Le contexte de la formation	10
Le défi de la concurrence	10
Le défi de l'innovation	12
Le défi de la nouvelle gestion des carrières	13
Le défi de l'apprentissage	14
Le défi de la flexibilité	15
L'incidence de la formation	16
La formation pour le travail	17
Pourquoi la formation par le travail ?	19

Faire face à la complexité	20
Développer l'expertise et le jugement	20
Responsabiliser et motiver	21
Développer le partenariat	22
Développer la capacité d'apprendre à apprendre	22
Développer une culture d'apprentissage	22
Assurer la pérennité de l'entreprise	23
La formation par le travail	23
Conclusion	25

## CHAPITRE 2

### **DE LA FORMATION À L'APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL** 27

Le développement des compétences au travail	28
La relation entre formation et apprentissage	31
L'apprentissage organisationnel	33
L'apprentissage organisationnel comme processus d'adaptation	33
Les différentes approches de l'apprentissage organisationnel	34
Les niveaux ou boucles d'apprentissage	39
Le conflit à la base de l'apprentissage	41
Les enjeux de l'apprentissage	42
L'organisation apprenante et l'organisation qualifiante	43
L'idée d'organisation apprenante	44
L'idée d'organisation qualifiante	48
La connaissance organisationnelle et la gestion des connaissances	49
La gestion des connaissances	49
L'organisation comme un système de connaissances	51
Les sources de connaissances	51
Conclusion	53
Lectures complémentaires	53

## CHAPITRE 3

### **L'APPRENTISSAGE FONDÉ SUR LA PRATIQUE** 55

La connaissance comme construction sociale	56
L'idée de possession des connaissances	57
L'idée de connaissance en pratique	58
L'idée de pratique comme connectivité en action	60
L'idée de curriculum situationnel	61
La diversité des formes de connaissances	63
Le savoir tacite	64

La relation entre le savoir tacite et le savoir explicite	66
Les intelligences pratiques	68
L'expérience d'apprentissage dans la haute cuisine française	71
L'univers de la haute cuisine	71
L'expérience d'un grand restaurant parisien	73
Une pratique qui mélange coordination et improvisation	73
Le développement des savoirs pluriels	75
L'expérience d'apprentissage au sein d'une entreprise de logiciels	76
L'activité de l'entreprise Kappa	77
Les équipes et les unités de développement de produits	78
Les compétences et les savoirs fondés sur la pratique	78
L'apprentissage comme une construction sociopraticque	81
De quel processus sociopraticque parle-t-on?	82
L'apprentissage comme activité dialogique	86
L'apprentissage comme activité de réseautage	87
L'apprentissage comme activité politique	88
L'apprentissage comme activité culturelle	89
L'apprentissage comme activité esthétique, émotionnelle et passionnée	90
Conclusion	91
Lectures complémentaires	92

#### CHAPITRE 4

<b>LA COMMUNAUTÉ DE PRATIQUE : LE DÉFI DE L'ENGAGEMENT AU TRAVAIL</b>	<b>95</b>
Les notions et les principes clés de la communauté de pratique	97
Les objectifs et la participation au sein d'une communauté de pratique	100
Les trois principes clés de la communauté de pratique	102
La différence entre une communauté de pratique et d'autres concepts apparentés	104
La négociation de sens au sein de la communauté de pratique	106
Les phases de développement d'une communauté de pratique	108
Les apports de la communauté de pratique	111
Comment cultiver les communautés de pratique?	114
Les obstacles ou difficultés dans le développement des communautés	117
L'expérience de neuf communautés de pratique au Québec	118
L'expérience de la communauté de pratique en santé du cœur	128
Conclusion	130
Lectures complémentaires sur les communautés de pratique	132

## CHAPITRE 5

<b>LE MENTORAT : LE DÉFI DE LA RÉCIPROCITÉ EN ENTREPRISE</b>	<b>133</b>
Les notions et les principes clés du mentorat	134
Les fonctions du mentorat	137
Les fonctions professionnelles	138
Les fonctions psychosociales	143
Les apports multiples du mentorat	145
Pour le mentoré	145
Pour le mentor	146
Des obstacles difficiles à surmonter	148
Pour les femmes	148
Pour les groupes ethniques	149
Les phases de la relation mentorale	149
La mise en œuvre	151
La maturation	151
La séparation	152
La redéfinition	153
L'évaluation réaliste des besoins	153
Les conditions, les dysfonctions et les obstacles liés au mentorat	153
Les pratiques de formation	153
Le système de récompense	154
La gestion de la performance et le système de promotion	155
L'organisation du travail	155
Les dysfonctions et les obstacles liés au mentorat	157
Le programme formel de mentorat	160
L'expérience du programme de mentorat dans la fonction publique québécoise	165
Repenser les conceptualisations du mentorat	167
Le mentorat face au nouveau contexte de travail	167
Le mentorat face aux réseaux de développement	168
Le mentorat face à la diversité du personnel	170
Conclusion	170
Lectures complémentaires sur le mentorat	172

## CHAPITRE 6

<b>LE COACHING : LE DÉFI DE LA SYNCHRONISATION EN ENTREPRISE</b>	<b>175</b>
Les notions et les principes clés du coaching	177
Le profil du coach et son éthique	181
Les avantages organisationnels et individuels du coaching	183

Les fonctions, les dimensions et les types de coaching	185
Les différents types de coaching en entreprise	187
Les étapes du processus de coaching	187
L'établissement de la relation	189
La boucle d'apprentissage	192
L'encouragement à l'action	197
Le coaching individuel	199
Le coaching de performance	199
Le coaching de développement	200
Le coaching stratégique	201
Le coaching d'équipe	202
Les fonctions du coach et la compréhension de la dynamique d'équipe	202
Le coaching d'équipe bien synchronisé	203
Les conditions favorables au coaching d'équipe	205
Les programmes formels de coaching	205
Conclusion	206
Lectures complémentaires sur le coaching	208

## CHAPITRE 7

<b>L'AUTOFORMATION : LE DÉFI DE LA MOTIVATION EN ENTREPRISE</b>	<b>209</b>
L'apprentissage fondé sur la pratique : un levier pour l'autoformation	211
Les avantages et les motifs de l'autoformation	212
Les dimensions et la typologie de l'autoformation	214
Les notions et les principes clés de l'autoformation	218
Le principe de l'autonomie et de la responsabilité personnelle	221
Le principe de la motivation et de la disposition à apprendre	225
Le contexte de l'andragogie	228
Le rôle du formateur facilitateur	229
Le développement de l'autoformation	231
Le développement de compétences liées à l'autoformation	232
Le développement d'un environnement propice à l'autoformation	234
L'expérience d'autoformation au sein de trois banques	245
Le contexte d'introduction de l'autoformation	246
La perception des gestionnaires	247
Quelques observations découlant de l'expérience	248
Conclusion	249
Lectures complémentaires sur l'autoformation	250

CHAPITRE 8

<b>LA GESTION DE LA FORMATION OU LA CULTURE DE L'APPRENTISSAGE ?</b>	<b>251</b>
La formation et l'apprentissage : des dynamiques croisées	252
Comment cultiver l'apprentissage fondé sur la pratique?	253
L'activité conversationnelle	254
L'activité réflexive	256
L'activité métaphorique	260
Conclusion	261
Lectures complémentaires	262
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES</b>	<b>263</b>



## Liste des tableaux, figures et encadrés

---

Tableau 2.1	Les différentes approches dans l'étude de l'apprentissage organisationnel	36
Tableau 2.2	L'influence de la sociologie sur l'étude de l'apprentissage organisationnel	38
Tableau 2.3	Les cinq disciplines de Peter Senge	44
Tableau 2.4	Les dimensions d'une organisation apprenante	46
Tableau 3.1	Les caractéristiques et les limites des intelligences pratiques	69
Tableau 3.2	Le répertoire des pratiques, des activités et des savoirs chez Kappa	79
Tableau 3.3	Deux perspectives de l'apprentissage	82
Tableau 4.1	Les trois types de communautés de pratique	98
Tableau 4.2	Les principes et les questions clés de la communauté de pratique	103
Tableau 4.3	Les distinctions entre communauté de pratique, groupe de travail, équipe de projet et réseau informel	105
Tableau 4.4	Les apports de la communauté de pratique	112
Tableau 4.5	Sept principes pour cultiver les communautés de pratique	116
Tableau 4.6	L'importance et l'atteinte des objectifs de la communauté de pratique	120

Tableau 4.7	Les apprentissages réalisés en fonction du degré d'engagement au sein de la communauté de pratique	126
Tableau 4.8	Les salles virtuelles et les types de partage de savoirs de la communauté de pratique en santé du cœur	130
Tableau 5.1	Les quatre principes clés du mentorat en entreprise	135
Tableau 5.2	Les rôles et les attitudes du mentor	141
Tableau 5.3	Les divers avantages du mentorat en entreprise	147
Tableau 5.4	Les dysfonctions de la relation mentorale en entreprise	158
Tableau 5.5	Les étapes d'un programme formel de mentorat en entreprise	161
Tableau 5.6	Les perspectives de conceptualisation du mentorat	167
Tableau 6.1	Les différences entre le coaching et le mentorat	177
Tableau 6.2	Les différents types de coaching en entreprise	188
Tableau 6.3	La gestion des situations difficiles	195
Tableau 6.4	Des outils communicationnels pour explorer les problèmes lors d'une séance de coaching	196
Tableau 7.1	Les différents types d'autoformation chez les cadres d'une entreprise publique de transport	218
Tableau 7.2	Les différences clés entre deux types d'approches de l'apprentissage	219
Tableau 7.3	Les dimensions clés de l'autoformation en milieu de travail	224
Tableau 7.4	Les compétences attendues d'un facilitateur ou d'une personne-ressource	230
Tableau 7.5	Les compétences clés liées à l'autoformation	232
Tableau 7.6	Les aspects d'un contrat d'apprentissage	238
Tableau 7.7	Les différents types de besoins dans le processus d'autoformation	242

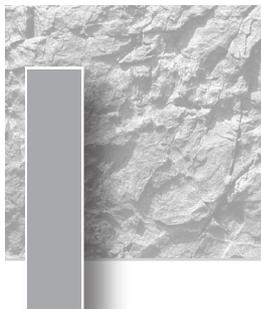
Figure 0.1	Une visite guidée dans l'univers de l'apprentissage fondé sur la pratique	6
Figure 2.1	Les apprentissages en boucle selon Chris Argyris	40
Figure 3.1	Les mouvements de création de connaissances selon Nonaka (1991)	67

Figure 4.1	La dualité de la participation et de la réification dans les communautés de pratique	107
Figure 4.2	Les phases de développement d'une communauté de pratique	108
Figure 4.3	L'évaluation globale du degré d'engagement dans le travail des communautés de pratique au début du projet	125
Figure 5.1	Les phases de la relation mentorale	150
Figure 5.2	Un modèle conceptuel du mentorat formel en entreprise	162
Figure 5.3	Les facteurs et les avantages dans un programme de mentorat	164
Figure 6.1	La dynamique de la relation de coaching	180
Figure 6.2	Les dimensions de l'action et des fonctions du coach	186
Figure 6.3	Les étapes du processus de coaching	189
Figure 7.1	Les différents types d'apprentissage	216

Encadré 3.1	Quelques références à la base des théories fondées sur la pratique	84
Encadré 5.1	Conditions et obstacles au mentorat : questions visant à poser un diagnostic	163
Encadré 5.2	Références : exemples et outils de gestion d'un programme de mentorat	165
Encadré 6.1	Questions pour stimuler la réflexion des coaches	192
Encadré 6.2	Exemples de questions favorisant l'exposition, la confrontation et l'analyse du problème en session de coaching	196
Encadré 7.1	Le développement de l'autoformation au Québec	223
Encadré 7.2	Questions menant à un diagnostic des conditions et des obstacles liés à l'autoformation	236

### **Avertissement**

Dans le présent ouvrage, le masculin est utilisé comme représentant des deux sexes, sans discrimination à l'égard des hommes et des femmes et dans le seul but d'alléger le texte.



## INTRODUCTION

---

Ce livre vous invite à un voyage dans l'univers de la formation et de l'apprentissage organisationnel. Plus précisément, nous explorons la façon dont l'apprentissage et la formation se produisent dans les pratiques quotidiennes de travail. Il faut d'abord préciser qu'il ne s'agit pas de transformer les activités de travail en des occasions d'apprentissage et de développement des compétences puisqu'elles le sont de toute manière, mais plutôt de voir et de comprendre comment l'acte de travailler constitue en soi une occasion d'apprendre par la pratique. C'est une nuance importante lorsqu'arrive le moment d'agir, de concevoir ou de prendre une décision concernant la formation ou l'apprentissage en entreprise.

En effet, si nous croyons que le savoir est un objet qui peut être emmagasiné, qui se trouve exclusivement dans une bibliothèque ou dans un cerveau, alors les individus essaieront de l'emballer et de le présenter d'une façon succincte et organisée afin de capter l'attention des apprenants. En revanche, si le savoir est perçu comme surgissant de la participation active dans les pratiques de la vie quotidienne, alors nous devons élargir notre conception de la formation et dépasser la vision traditionnelle de la formation se produisant surtout en salle de cours. L'apprentissage fondé sur la pratique requiert une extension du savoir ou de la connaissance<sup>1</sup> aux sphères collective et sociale. La pratique se situe dans un collectif de travail composé de praticiens et est toujours dynamique, toujours en voie de sophistication et de renouvellement.

---

1. «Savoir» est employé dans ce livre comme synonyme de connaissance.

L'apprentissage fondé sur la pratique ne doit pas être compris comme une nouvelle modalité permettant de transformer les stratégies de formation dans les entreprises. En revanche, il doit être considéré comme une façon complémentaire et puissante de concevoir la formation en entreprise, d'établir la façon dont la formation et l'apprentissage se coproduisent socialement sans que nous en soyons toujours nécessairement conscients. Le but premier de ce livre est donc de faire en sorte que cette considération puisse permettre de raffiner notre vision de la formation et de l'apprentissage en entreprise et, par conséquent, d'affûter nos stratégies d'action à cet égard. Voyons d'abord ce que l'on entend par vitalité de la pratique pour ensuite comprendre la démarche qui oriente la structuration de ce livre et sa lecture.

## L'IDÉE : LA VITALITÉ DE LA PRATIQUE

L'idée pivot de ce livre est que la pratique se démarque par sa vitalité, notamment en matière d'apprentissage. La pratique est source de vitalité pour la formation et pour l'apprentissage parce que les savoirs dont les individus et les organisations ont besoin sont avant tout des constructions humaines. Ils sont en effet créés et dynamisés par les interactions humaines. Comme l'illustre le travail des acrobates, le savoir vital à l'exécution et à l'innovation dans leur activité de travail est un savoir qui se traduit souvent mal dans des mots, et qui ne se transfère pas très bien dans des exposés ou des directives textuelles. Pour performer et innover, les acrobates doivent développer un savoir synergique entre chacun des participants du groupe. C'est un savoir qui se produit dans un cadre d'interdépendance, un savoir à caractère humain, tacite et subjectif. Pour l'acquérir, les acrobates doivent se l'expliquer verbalement, s'entraîner régulièrement à des techniques précises, mais aussi s'observer, apprendre les uns des autres et développer ainsi leur art et leurs connaissances.

Parce qu'ils sont humains, les savoirs sont des constructions contextualisées et vivantes (Carlsen *et al.*, 2004; Lave et Wenger, 1991), émergentes et distribuées (Tsoukas, 1996), collectives, culturelles et sociales (Cook et Yanow, 1993; Gherardi, 2006; Gherardi et Nicolini, 2001; Orlikowski, 2002; Yanow, 2003), esthétiques et passionnantes (Gherardi, 2003; Strati, 2003, 2007), ambiguës et racontées (Alvesson, 1993; Alvesson et Karreman, 2001; Brown et Duguid, 1991; Orr, 1990). La pratique permet de mettre en valeur ces dimensions humaines du savoir et de l'apprentissage, ainsi que l'énergie vitale qui les anime. Au fur et à mesure que les savoirs se développent dans la pratique, il est impossible de séparer ce qui est objectif de ce qui est subjectif, ce qui relève de la théorie de ce qui relève de la pratique, ce qui est de l'ordre du politique de ce qui est de l'ordre de l'émotionnel, ce qu'on fait de ce qu'on est.

Autrement dit, les savoirs les plus vitaux pour les organisations ne peuvent pas être transférés uniquement par le biais d'une série de diaporamas PowerPoint ou téléchargés dans un dossier. Certains savoirs doivent être transmis et développés par les

personnes lentement, patiemment et systématiquement (Leonard et Swap, 2004), et les deux dimensions se complètent. Pourtant, la plupart des programmes de formation et de développement des organisations sont élaborés pour favoriser le transfert ponctuel de connaissances explicites, techniques ou managériales, sans nécessairement tenir compte du développement des savoirs tacites issus des pratiques quotidiennes de travail. Le savoir tacite, comme nous le verrons dans le chapitre 3, est implicite et n'est pas codifié, ni exprimé oralement ou par écrit. C'est un savoir auquel on ne pense pas et qui n'est pas formalisé.

On associe souvent le terme « pratique » à quelque chose qui peut être transféré, enseigné, transmis ou reproduit (Turner, 1994). Paradoxalement, les pratiques sont aussi difficilement accessibles, mesurables, observables ou représentées. C'est qu'elles possèdent une forte composante tacite, ce qui leur confère une dimension cachée et inexprimable oralement (Gherardi, 2009b). Cette dimension cachée mais déterminante de la pratique est fortement recherchée par plusieurs entreprises en matière de stratégie d'apprentissage et de formation. L'apprentissage fondé sur la pratique concerne ainsi cette dimension collective, située et provisoire de la connaissance. Il concerne aussi le sens de matérialité partagé par les praticiens dans plusieurs champs de pratique, tels que celui de l'innovation technologique (Orlikoski, 2002), de la réparation des photocopieurs (Orr, 1996), de la construction des ponts (Suchmann, 2000) et de la haute cuisine (Gomez *et al.*, 2003).

Nous partons du principe que l'apprenant adulte possède un bagage de connaissances, d'expériences et d'informations qu'il utilise chaque jour. Ainsi, il apprend par ses échanges, ses contacts avec d'autres individus, avec des groupes et avec son environnement. Toutefois, il apprend ce qui a du sens pour lui, ce qu'il voit comme utile dans sa pratique professionnelle, mais aussi ce qui lui fait plaisir et ce qui rejoint ses aspirations. Ainsi, l'apprenant adulte est le principal artisan de sa formation et participe activement à celle des autres dans son entourage. Le fait de prendre en considération l'apprentissage fondé sur la pratique permet de mettre en valeur cet aspect majeur de l'apprentissage en milieu de travail (Nicolini *et al.*, 2003; Raelin, 2000), mais aussi de penser à des pratiques qui peuvent favoriser l'établissement d'une culture axée sur l'apprentissage.

Dans ce livre, nous approfondissons les principes de la pratique se trouvant à la source de l'apprentissage à partir d'une triple démarche qui, nous l'espérons, sera également adoptée par le lecteur. La première démarche est celle de l'investigation, ce qui exige un état d'esprit ouvert à considérer de nouvelles idées. La deuxième consiste à réfléchir et à questionner ces idées, à considérer les diverses possibilités, les incohérences et les complémentarités. La troisième vise à envisager des voies multiples d'action afin de faciliter et d'encourager notre pratique concrète par la suite.

## L'INVESTIGATION : SE POSER DES QUESTIONS

La démarche heuristique cherche à encourager une attitude d'investigation et à poser constamment des questions. L'heuristique relève à la fois de l'art de faire des recherches et des techniques de découverte de nouvelles connaissances. D'ailleurs, selon Bruner (1961), la découverte concerne le réarrangement et la transformation des faits de telle façon qu'on peut aller au-delà de l'évidence pour développer de nouvelles idées. Selon cet auteur, l'apprentissage réalisé par le biais de découvertes augmente la puissance intellectuelle, permet de modifier la nature des récompenses ou des reconnaissances (de l'extrinsèque à l'intrinsèque) et facilite le processus de mémorisation.

De plus, le fait de se poser constamment des questions permet de conserver une certaine liberté de pensée et d'accepter la nouveauté, deux caractéristiques essentielles d'une attitude axée sur la découverte et sur l'apprentissage continu. Cette démarche devrait transparaître tout au long de ce livre. Cela permettra une sensibilisation à un aspect essentiel de l'apprentissage, soit de savoir se poser des questions, de savoir faire de la recherche. Fonctionner dans un mode d'investigation ou de recherche constante permet aussi d'être plus ouvert au partage de son savoir, de contribuer à la construction collective du savoir et, par conséquent, de développer une culture de l'apprentissage.

## LA RÉFLEXION : QUESTIONNER

Quand on explore de nouvelles idées et qu'on se pose des questions, on peut voir apparaître des contradictions et des complémentarités entre concepts et pratiques. Ainsi, une démarche réflexive est nécessaire pour épurer les nouvelles idées par le biais de questions pertinentes. Afin de permettre un approfondissement réflexif des thématiques traitées, nous proposons à la fin de chaque chapitre des lectures complémentaires qui permettent de renforcer la démarche réflexive, d'aller plus loin.

Explorer de nouvelles idées et réfléchir sur diverses possibilités interprétatives sont à la base d'une pensée complexe. Selon Tsoukas et Hatch (2001), notre capacité d'agir face à une situation complexe relève de notre capacité d'organiser notre interprétation et notre compréhension de ce qui relève de la complexité de cette situation. Savoir questionner de nouvelles idées pour voir leur potentiel, leur applicabilité et leurs enjeux constitue une excellente manière de développer une telle capacité et permet de raffiner progressivement notre pratique au travail.

## LA PRATIQUE : RÉAGIR AUX QUESTIONS

Le présent livre propose aussi d'aider le lecteur dans la mise en pratique des idées proposées. Évidemment, dans le cadre de l'apprentissage fondé sur la pratique, il est impossible de spécifier des méthodes ou des outils précis à l'avance. Pourquoi ? Parce

que ces méthodes et ces outils sont propres à chaque situation et émergent au fur et à mesure que la pratique se développe. Toutefois, nous pouvons penser à des dynamiques, à des activités et à des pratiques qui servent en quelque sorte de repères pour organiser la pratique des apprenants. Il s'agit ici d'outils pour inspirer la pratique et non d'outils auxquels on doit se conformer aveuglément et qu'il faut appliquer de façon rigide et univoque.

Dans cette perspective, nous proposons dans chaque chapitre des possibilités ou des voies pour faciliter et outiller la pratique, telles que :

- des exemples de situations et des expériences organisationnelles à travers lesquelles nous pouvons mieux cerner les concepts en question (déduction) ou encore des exemples qui nous sensibilisent à d'autres dimensions de la thématique (induction);
- des suggestions d'outils, de façons de faire ou des méthodes qui doivent être perçues comme des possibilités et qui doivent être choisies et adaptées en fonction de chaque besoin et de chaque contexte d'utilisation.

## LA LECTURE : STRUCTURE ET CONTENU

Nous avons voulu rendre votre voyage dans l'univers de l'apprentissage le plus agréable possible. Pour cette raison, les chapitres sont rédigés dans un ordre séquentiel, présenté dans la Figure 0.1. Pendant le voyage, huit escales sont prévues, chacune prenant la forme d'un chapitre. Chaque chapitre permet d'approfondir un aspect de l'apprentissage fondé sur la pratique et de mieux cerner les autres aspects. La lecture d'un chapitre peut parfois aussi aider à mieux comprendre certains aspects des chapitres déjà lus.

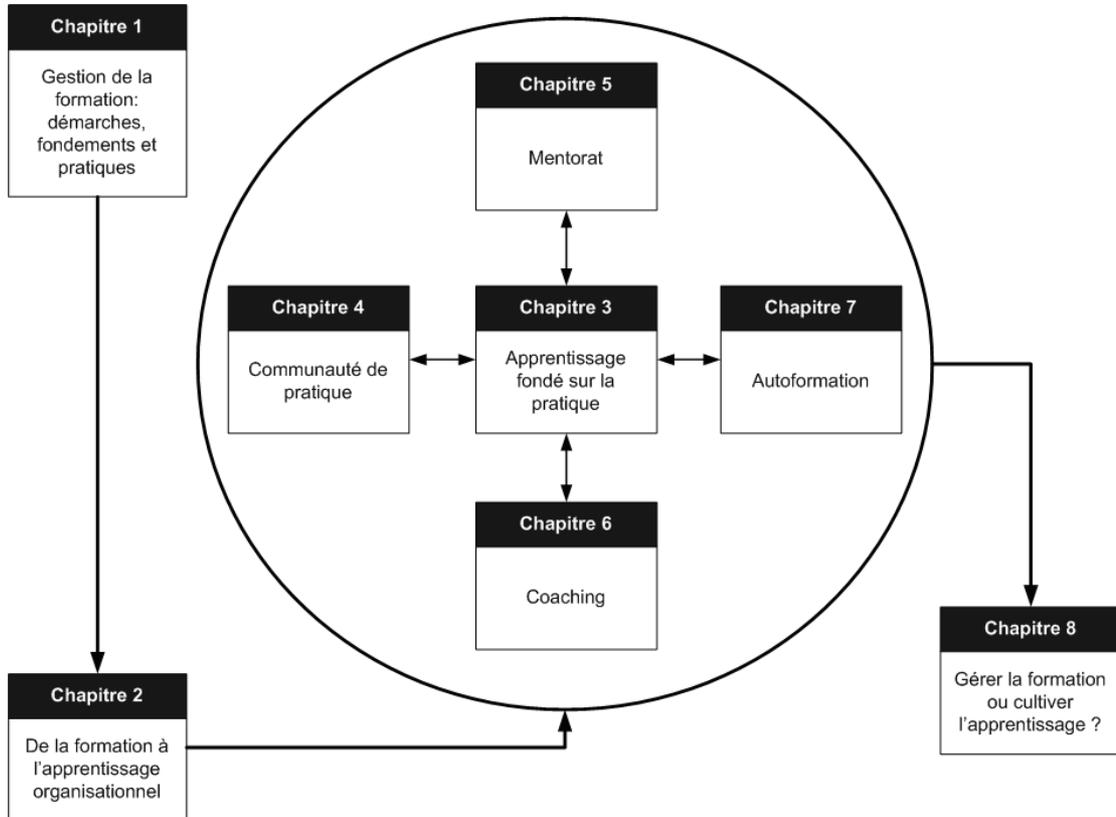
Le départ du voyage se fait au chapitre 1, qui met en perspective la formation en entreprise à partir : *a*) du contexte de l'économie du savoir et des défis qui en découlent ; et *b*) de deux démarches de formation. La première démarche, la plus connue, concerne la formation *pour* le travail, tandis que la seconde traite de la formation *par* le travail. De plus, le chapitre explique en quoi la formation, notamment la formation par le travail, est importante pour l'organisation et pour les individus.

Une fois le contexte clairement cerné et les motifs de la formation en entreprise bien compris, nous saisissons mieux le lien entre formation et apprentissage dans le chapitre 2, et nous distinguerons plus facilement les différents concepts qui leur sont apparentés. Ces concepts sont les suivants : compétence, apprentissage organisationnel, organisation apprenante ou qualifiante, connaissance organisationnelle et gestion des connaissances. Nous nous attarderons principalement aux concepts d'apprentissage

organisationnel et d'organisation apprenante, qui sont les plus importants et les plus débattus dans le monde de la gestion. Pour cette raison, nous verrons les différentes approches théoriques qui soutiennent différentes définitions possibles de ces concepts.

FIGURE 0.1

**UNE VISITE GUIDÉE DANS L'UNIVERS DE L'APPRENTISSAGE FONDÉ SUR LA PRATIQUE**



Source : Élaboration des auteurs.

Le voyage se poursuit avec la lecture du chapitre 3 qui nous permettra de comprendre certaines nuances dans l'idée d'apprentissage fondé sur la pratique. S'appuyant sur une perspective sociopraticque de l'apprentissage, le chapitre nous amènera à penser au savoir en tant qu'acte de savoir, par opposition à l'idée du savoir comme une chose que nous pouvons posséder. Ainsi, la connaissance et l'apprentissage sont

présentés comme des constructions sociales et les deux expériences d'apprentissage présentées aident à mieux comprendre ce que l'expression « construction sociale » veut dire. La première expérience porte sur l'apprentissage dans la haute cuisine française et la seconde sur l'apprentissage au sein d'une entreprise de logiciels, apprentissage fondé sur des équipes internationales. Ces deux expériences explicitent les divers aspects de l'apprentissage sociopraticque, tels que l'apprentissage comme activité dialogique, politique, culturelle, esthétique, émotionnelle et de réseautage.

Une fois l'idée d'apprentissage sociopraticque bien établie, les chapitres suivants traitent de modalités précises d'apprentissage. Le chapitre 4 aborde la notion de communauté de pratique, qui est examinée à partir de différentes typologies, des objectifs, de la nature de la participation des membres de la communauté, des phases du développement et des obstacles. Le chapitre fournit aussi des informations sur l'expérience de développement de neuf communautés de pratique au Québec et plus particulièrement d'un cas dans le domaine de la santé du cœur.

Si le chapitre 4 touche à la dimension du groupe, les chapitres 5 et 6 concernent les relations d'accompagnement que l'on peut observer surtout à l'intérieur d'une dyade. Le chapitre 5 explore la notion de mentorat, ainsi que ses différentes fonctions (professionnelles et psychosociales), ses apports, ses obstacles et ses phases. Afin de mieux cerner les multiples aspects d'un programme formel de mentorat, un modèle conceptuel et une expérience dans la fonction publique québécoise sont présentés. Le chapitre permet également de repenser les conceptualisations du mentorat à partir des transformations liées au nouveau contexte de travail, au développement des réseaux et à la diversité croissante du personnel.

Comme la notion de mentorat est proche de celle de coaching, nous expliquons d'abord, dans le chapitre 6 qui porte sur ce thème, la distinction entre ces deux notions. Ensuite, nous en exposons les principes clés, les avantages, les fonctions, les dimensions, les types et les étapes (établissement de la relation, boucle d'apprentissage et encouragement à l'action). Le chapitre met en évidence les différents types de coaching individuel et les principaux aspects du coaching d'équipe. Parmi ces aspects, nous trouvons les étapes de développement de l'équipe et les types d'intervention du coach d'équipe, propres à l'étape que l'équipe traverse.

Le chapitre 7 examine l'apprentissage sociopraticque comme un levier pour l'autoformation. Ainsi, nous exposons les avantages, les motifs, les dimensions, les types, les principes clés (autonomie et motivation) de l'autoformation. Ensuite, nous abordons le rôle du formateur facilitateur, les compétences liées à l'autoformation et le développement d'un environnement propice à l'autoformation. De plus, nous nous penchons sur l'expérience d'autoformation au sein de trois banques, ce qui nous permettra d'élargir notre connaissance des pratiques et des enjeux de l'autoformation en entreprise.

La dernière escale du voyage dans l'univers de l'apprentissage et de la formation en entreprise se fait sous forme du questionnement suivant : gérer la formation ou cultiver l'apprentissage ? Le chapitre 8 tente de fournir des éléments de réponse à cette question sous le mode de la complémentarité. Le responsable de la formation doit savoir associer les dynamiques d'apprentissage et de formation, ainsi que favoriser la mise en œuvre des activités synergiques d'apprentissage, telles que les activités réflexives, conversationnelles et métaphoriques. Ainsi, la formation peut devenir une activité tellement enracinée dans les pratiques d'apprentissage que le mode « recherche-action » prédominera sur le mode « adaptation » lorsque les personnes accomplissent leur travail et apprennent. L'individu est alors plus actif que passif dans son travail, d'où l'importance de l'apprentissage.

## CHAPITRE

# 1

## LA GESTION DE LA FORMATION

### Démarches, fondements et pratiques

Dès que l'on constate la nécessité d'apprendre de nouvelles choses, le premier réflexe n'est-il pas d'organiser une formation pour satisfaire ce besoin ? Si cela s'applique pour la plupart des personnes, c'est que nous avons acquis avec le temps des *a priori* à l'égard de la formation comme si elle était quasiment la seule solution aux besoins d'apprentissage et comme si l'apprentissage ne se produisait que le temps de la formation en salle de cours. Partant de ce principe, les organisations vont déployer des efforts en vue de la formation du personnel, de sorte que celle-ci devient une fin en soi plutôt qu'un moyen. Or même si la formation en contexte formel est un moment privilégié d'apprentissage, elle n'en constitue qu'une partie. Les occasions réelles d'apprentissage s'offrent aussi au sein d'une organisation, ou au sein de notre vie en dehors du travail, ou même dans une diversité d'activités, sans que l'on s'en rende toujours compte.

Afin de dissiper cette confusion entre formation et apprentissage, nous verrons d'abord dans ce chapitre comment le contexte dans lequel l'organisation s'insère influe sur la façon de penser les pratiques de formation. Ensuite, nous présenterons les avantages potentiels de la formation en entreprise. Nous ferons également la distinction entre une démarche de formation qui est envisagée pour le travail et une autre qui se réalise par le travail. Ainsi, nous chercherons à expliquer pourquoi la formation par le travail est une pratique formatrice fondamentale pour une entreprise, même si cette pratique est souvent sous-estimée par les dirigeants et les responsables de la formation.

L'idée de base est que les entreprises doivent élargir et diversifier leurs stratégies de formation, en évitant de voir la formation comme une fin en soi, mais plutôt comme un moyen parmi d'autres de susciter l'apprentissage. Ainsi, les responsables de la formation doivent développer une vision de l'apprentissage à partir de plusieurs dynamiques et articuler différentes démarches de formation (Ricard, 2003), le but étant de mettre à profit la synergie des savoirs, des apprentissages et des intelligences multiples des employés.

## LE CONTEXTE DE LA FORMATION

Le contexte dans lequel se déploient les efforts et les actions de formation dans les entreprises est pluridimensionnel. Malgré cette multitude de possibilités d'interprétation, nous pouvons cibler cinq défis majeurs pour les organisations d'aujourd'hui : le défi de la concurrence, le défi de l'innovation, le défi de la nouvelle gestion des carrières, le défi de l'apprentissage et le défi de la flexibilité. Chacun de ces défis renvoie au besoin d'intensifier les pratiques de formation et de faire de l'apprentissage une finalité centrale de la vie organisationnelle.

### Le défi de la concurrence

Très fréquemment, nous entendons l'argument selon lequel la compétitivité des entreprises repose désormais sur leur capacité à répondre plus vite que leurs concurrents aux demandes d'un marché changeant, voire à anticiper ces demandes et à innover sans cesse. Dans une économie axée de plus en plus sur le savoir et sur l'immatériel ou l'impalpable (Burton-Jones, 1999; Du Gay et Pryke, 2002; Lash et Urry, 1994), l'avantage compétitif des organisations est fortement lié à leur capacité de s'adapter à l'environnement par la génération ininterrompue et l'application de nouvelles connaissances.

Les économies deviennent de plus en plus axées sur le savoir dans la mesure où la part des emplois intensifs en connaissances s'est considérablement accrue et le poids économique des secteurs de l'information et des communications est devenu déterminant (Foray, 2000). Selon Foray (2000), l'économie du savoir se constitue à partir d'une double dynamique. D'une part, elle relève d'une tendance lourde à l'augmentation des ressources consacrées à la production et à la transmission des connaissances (par exemple, éducation, formation, recherche et développement). D'autre part, elle découle d'un événement technologique majeur : l'avènement des nouvelles technologies de l'information et de la communication. Cette double dynamique marque l'économie du savoir par une baisse significative des coûts de codification, de transmission et d'acquisition des connaissances. En effet, on considère généralement qu'il est facile de transmettre et d'acquérir des connaissances, ou tout au moins des informations, grâce

aux TIC, mais il faut savoir choisir parmi l'ensemble des connaissances ou informations disponibles celles qui sont les plus pertinentes. C'est souvent là que se situe l'un des principaux défis.

D'après Burton-Jones (1999), Castells (1998) et Lash et Urry (1994), l'économie du savoir se caractérise principalement par les aspects suivants :

- L'accélération du changement et la réduction du cycle de vie des produits : De plus en plus, les entreprises doivent s'adapter régulièrement et immédiatement à des conditions d'affaires changeantes, ce qui a pour résultat une réduction du cycle de vie des produits.
- La mondialisation des échanges de connaissances : La connaissance transcende les frontières des entreprises, de l'industrie et de la nation. Le travail peut être réalisé à partir d'une multitude de lieux et de temps, comme l'illustrent le développement du télétravail et celui des équipes de projet internationales qui, à partir de divers pays, travaillent conjointement sur un même projet.
- L'intensification de l'activité virtuelle : Des objets physiques peuvent devenir virtuels, tels que des entreprises, des équipes et des capitaux. En effet, certaines entreprises ou équipes de travail n'ont presque plus d'existence matérielle, ou tout au moins l'essentiel de leurs activités se passe sur le Web ou par des échanges réalisés grâce aux TIC.
- L'intensification de la connectivité et le réseautage entre les organisations et les diverses institutions, entre les entreprises et les clients : Comme aucune organisation ne peut détenir l'ensemble des connaissances, le partenariat est fondamental.
- L'élimination des intermédiaires dans l'activité économique, c'est-à-dire le fait qu'il y a de moins en moins d'intermédiaires entre les producteurs et les consommateurs : On observe aussi l'agglomération de différents secteurs d'activité économique (convergence) afin de développer de nouveaux produits et de nouveaux services (par exemple, les télécommunications ou le multimédia).
- La personnalisation et la production sur mesure pour que les produits et les services s'ajustent aux besoins uniques des consommateurs individuels : Les consommateurs deviennent très engagés dans le processus de production dans la mesure où leurs connaissances, les informations dont ils disposent et leurs idées font de plus en plus partie des spécifications des produits. De plus, ils parlent à d'autres consommateurs sur une base locale et globale (par exemple, amazon.com), ce qui génère des communautés de consommateurs.

Dans les économies traditionnelles, si le défi de la concurrence était relevé principalement en tentant de réduire les prix ou les coûts de production, dans l'économie du savoir, ce défi n'est plus la même situation. En effet, c'est davantage l'innovation

et la qualité des produits ou des services qui sont ici recherchées. Ainsi, la source d'avantages compétitifs dans l'économie du savoir est obtenue à partir de l'application des connaissances permettant d'améliorer constamment les processus de travail, les produits et les services, et d'innover dans ces domaines. Afin d'assurer le développement d'une telle capacité de mobiliser et de développer des connaissances en faveur de l'innovation et de l'amélioration continues, la gestion du personnel et notamment la gestion des activités de formation et d'apprentissage deviennent cruciales.

En effet, dans des milieux où le savoir est la principale ressource, les organisations doivent : apprendre rapidement, s'adapter régulièrement aux nouveaux défis, s'assurer que les employés peuvent développer et partager leurs connaissances ainsi que développer des habiletés techniques et interactives, en plus d'innover continuellement. De nouvelles formes d'organisation du travail, de nouvelles modalités de production et de gestion du personnel sont alors nécessaires. Par conséquent, le travail et les compétences des responsables de la gestion du personnel changent considérablement dans un tel contexte et l'apprentissage devient une activité de toute première importance.

## Le défi de l'innovation

Du défi de la concurrence actuelle, orientée davantage vers la qualité et la diversité des produits et des services, découle le défi d'innover continuellement. L'effort d'innovation est essentiel pour faire face à la concurrence internationale et à l'ouverture des frontières dans le contexte de la mondialisation accrue des dernières années. L'adoption d'une stratégie d'innovation axée sur une production diversifiée et de qualité (Tremblay, 2007; Sorge et Strecek, 1987) implique des transformations non seulement du point de vue du type d'équipements utilisés, généralement des équipements plus flexibles, mais également de la nature des connaissances et des aptitudes mises en œuvre dans le travail. Or, dans un tel contexte, il devient indispensable de créer des milieux où l'apprentissage, la réflexion et la recherche de réponses en commun sont encouragés à tous les niveaux de l'organisation (Orillard, 2003).

Le défi d'innover impose aux entreprises de miser sur la diversité des approches possibles en matière de formation afin de former leurs salariés pour qu'ils aient des connaissances élargies et qu'ils soient le plus adaptables possible dans les années qui viennent (Ricard, 2003). En effet, la formation et l'apprentissage paraissent cruciaux dans les secteurs de l'économie du savoir qui doivent innover de manière continue (Beck, 1995) et ce contexte fort complexe se traduit par l'intensification et la diversification des modalités de formation et d'apprentissage.

Si l'innovation en matière de processus ou les changements technologiques ont dominé les années 1970 et 1980, c'est bien le développement de nouveaux produits et de nouveaux services qui semble prédominer depuis les années 1990. La recherche de compétitivité des organisations passe donc moins par le changement technologique

visant à réduire les coûts, que par la recherche constante de nouvelles manières de faire et le développement de nouveaux produits et services. L'innovation qui s'applique aux produits, son rythme comme ses formes précises, s'expliquent par le fait que les entreprises cherchent à s'adapter à l'évolution du marché des produits. Elles innovent donc pour répondre à la fois aux changements du type de clientèle (vieillesse de la population et demande pour des produits diversifiés, donc moins de production de masse) et à la transformation dans les formes de la concurrence. Et si l'existence d'une concurrence de type oligopolistique (quelques grandes entreprises dominantes) dans certains secteurs avait permis à la concurrence de s'exercer par la différenciation des services et des produits plutôt que par les prix, cette tendance s'est vraiment généralisée à compter des années 1990.

## **Le défi de la nouvelle gestion des carrières**

Un autre défi important relève des transformations dans le marché du travail et tout particulièrement en ce qui concerne l'apprentissage. Ce défi renvoie à la mobilité et à la manière d'adapter le développement de la carrière dans ce contexte de mobilité ou de précarité accrue de l'emploi (Tremblay, 2004a). L'économie du savoir a des impacts importants sur la façon d'envisager le développement des compétences de l'organisation (DeFillippi et Arthur, 1998), ainsi que sur la mobilité des employés. En effet, dans les secteurs axés sur les projets, l'intelligence de l'entreprise est fonction de la qualité des « réseaux de compétences » qui la constituent et pas seulement des compétences de chacun des employés. Ainsi, les individus développent leurs compétences par le biais de la mobilité et de la connectivité. Ils se déplacent souvent d'une organisation à l'autre, rendant plus difficile le suivi du développement de leurs connaissances et plus complexe pour les organisations, la gestion de leur carrière.

La qualification et l'efficacité collective des organisations dépendent largement de leur capacité à mettre en commun des savoir-faire différents, à gérer la complexité et l'hétérogénéité du savoir (Le Boterf, 1994; Tremblay et Genin, 2009). Toutefois, il demeure souvent difficile pour les entreprises de s'approprier des compétences individuelles et de ce fait, de développer l'apprentissage organisationnel si nécessaire à l'innovation (Feutrie et Verdier, 1993; Foray et Lundvall, 1995). Par ailleurs, les fournisseurs et les sous-traitants sont de plus en plus intégrés au réseau des compétences de l'organisation, ce qui pose des défis considérables du point de vue de la confidentialité de certains travaux, mais aussi de celui du développement des compétences individuelles et collectives.

L'économie du savoir se traduit par des transformations importantes dans les carrières. Celles-ci sont de plus en plus fragmentées, les individus ayant à passer par un nombre de plus en plus élevé d'emplois, de projets et d'entreprises au cours de leur vie, en particulier dans des secteurs caractérisés par l'organisation par projets et la gestion

par résultats (Arthur *et al.*, 1995; Hendry, 1996; Hendry et Jenkins, 1997; Jones, 1996). En comparaison avec le concept de carrière hiérarchique ascendante, les carrières sans frontières ou nomades (Arthur et Rousseau, 1996; Cadin *et al.*, 2000) rendent compte du fait que les carrières se déroulent moins dans le contexte du marché interne du travail, ou encore de la grande entreprise hiérarchique, que dans un contexte de mobilité accentuée (Hendry, 1996; Hendry et Jenkins, 1997; Hendry et Jones, 1995; Jones, 1996). Les mobilités horizontales se développent ainsi aux dépens des mobilités verticales et transforment la vision de la formation et de l'apprentissage en organisation. De plus en plus, l'apprentissage est perçu comme un processus qui se fait au-delà de l'emploi, au-delà du cadre de mobilités horizontales.

Les carrières nomades s'appuient sur des compétences relevant de divers espaces sociaux et de diverses communautés informelles, ce à quoi nous nous intéresserons dans les chapitres ultérieurs. Comme leur nom l'indique, ces carrières nomades sont caractérisées par une forte mobilité et, surtout, par un caractère plus informel, qui s'inscrit souvent dans l'aléatoire. Le défi d'envisager autrement la carrière nous pousse à constater que les carrières dépassent donc l'espace de l'organisation, pour toucher les apprentissages réalisés dans bien d'autres communautés informelles auxquelles les individus sont associés et dans lesquelles se transmettent des informations, des façons de voir, des manières de penser, des trucs du métier, ou encore des possibilités d'emploi (Tremblay, 2008b, 2004b; Cadin *et al.*, 2000).

## Le défi de l'apprentissage

Dans le contexte de l'économie du savoir, l'acte d'apprendre et de connaître devient une source importante de compétitivité et de gains de productivité. Ainsi, on s'intéresse de plus en plus à diverses formes de participation des employés, à l'apport qu'ils peuvent fournir à l'organisation au-delà de leur travail immédiat. Une bonne partie de l'intérêt pour le travail en équipe, le travail collaboratif et les autres formes collectives de travail vient de ce que les organisations s'attendent aujourd'hui à des gains importants provenant de ces formes organisationnelles. Alors qu'on visait auparavant essentiellement des gains de productivité directs, on semble de plus en plus s'intéresser à l'apprentissage, que l'on considère comme source indirecte de gains en la matière.

La capacité d'apprendre et de connaître devient ainsi une nouvelle modalité de formation qui s'est imposée au sein de plusieurs organisations comme source potentielle de gains de productivité. Cette capacité est intimement liée au savoir tacite qui est profondément ancré chez l'individu et dans les collectivités et qui se manifeste dans les façons intuitives ou routinières de faire les choses. Si les organisations s'appuient notamment sur le savoir tacite et que celui-ci relève de l'individu, ce dernier doit être d'accord pour le mettre au service de la collectivité. Pour cette raison, l'apprentissage fondé sur le savoir tacite repose sur une reconnaissance de la mutualité d'intérêts et de

responsabilités entre les organisations et les individus (Harrison et Kessels, 2004). Le défi d'apprendre et de connaître présente ainsi d'autres types de défis pour les entreprises contemporaines, puisque les connaissances à acquérir sont moins évidentes et moins codifiées dans la plupart des situations.

## **Le défi de la flexibilité**

Dans l'économie du savoir, le défi d'être flexible s'impose. Selon Coriat (1990), deux types de flexibilité peuvent être observés dans les organisations comme dans les nations: la flexibilité externe et la flexibilité interne. La flexibilité externe repose sur la réouverture des conventions collectives ou des contrats de travail et vise à faire supporter aux employés le coût des instabilités et des ajustements (par exemple, la flexibilisation des statuts de travail comme le travail occasionnel ou à contrat, ou encore la réduction des horaires de travail).

La flexibilité interne concerne l'adaptation continue des organisations, y compris la formation destinée à faciliter les ajustements du personnel aux divers changements dans la production, qu'il s'agisse de changements de produits ou de services, ou encore de nouvelles modalités de production. Ainsi, la formation permet de rendre les employés plus polyvalents, éventuellement plus autonomes également dans leur contexte de travail.

Pour être plus flexibles, les organisations peuvent ainsi opter pour l'un ou l'autre des modes d'adaptation à l'environnement compétitif:

- soit l'entreprise opte pour une plus grande flexibilité du travail, en développant des formes d'emploi précaires et des emplois à temps partiel ou à contrat, qui lui permettent de réduire ses coûts et d'être ainsi flexible sur le plan quantitatif ou numérique;
- soit elle opte pour la flexibilité interne à l'organisation en développant la formation des employés, la polyvalence et la responsabilisation, des formes d'organisation du travail flexibles, des équipes de travail polyvalentes, ce qui lui fournit une flexibilité d'un tout autre type, reposant sur la qualité des ressources humaines dont elle dispose, leur flexibilité.

On exige peut-être plus de connaissances, plus de polyvalence, plus de responsabilités de la part des employés, mais on développe simultanément des organisations davantage axées sur le savoir et l'apprentissage qui leur permettent par la suite d'acquérir les nouvelles compétences. Le fait d'orienter les politiques et les pratiques internes de formation pour relever le défi de la flexibilité est une option qui s'appuie sur une vision positive des avantages de la formation.

Il faut reconnaître que, selon les secteurs d'activité, certaines entreprises peuvent faire face à la concurrence locale par une stratégie de flexibilité externe ou de flexibilité du travail qui repose sur une réduction des coûts liés au personnel (Tremblay, 2007, dir.). Toutefois, dans le contexte de l'économie du savoir et de la recherche d'innovations et de la qualité visant à démarquer les entreprises de la concurrence étrangère dans de nombreux secteurs, c'est davantage la flexibilité interne, reposant sur la polyvalence, la responsabilisation ou la flexibilité de l'organisation du travail qui paraît de mise.

## L'INCIDENCE DE LA FORMATION

Les pratiques de formation sont grandement valorisées, car il est reconnu que les personnes sont de plus en plus responsables de l'avantage compétitif des organisations (Pfeffer, 1994; Pfeffer et Veiga, 1999) et que la négligence de l'offre de formation peut entraîner des coûts pour l'organisation, celle-ci risquant de se fragiliser face à la concurrence (Salas *et al.*, 1999). En effet, comme nombre de facteurs (par exemple, la technologie, la stratégie, les ressources financières) peuvent être imités ou sont relativement accessibles à toutes les entreprises d'un secteur, il faut que les entreprises se démarquent en diversifiant leurs produits ou leurs services, ou encore en innovant ou en développant des produits de qualité. Dans un tel contexte, les pratiques d'apprentissage tendent à être uniques à une organisation et très difficilement reproductibles par d'autres organisations. Elles sont uniques parce que les personnes et leurs relations autour des pratiques de travail évoluent dans un contexte qui n'est jamais le même d'une entreprise à l'autre et que les produits ou les services se sont spécialisés dans des niches données. Ainsi, la formation accroît la capacité de faire face à la compétition (Belcourt *et al.*, 2000).

En général, l'incidence la plus visible de la formation est qu'elle permet de satisfaire plusieurs besoins, tels que :

- l'amélioration de l'adaptation de l'individu au poste occupé et l'accroissement de son rendement ;
- l'évolution vers un poste voisin de celui occupé ou la conversion dans un autre métier ;
- la préparation à un poste supérieur (promotion et développement de la mobilité) pour assurer une relève de qualité ;
- la mobilisation de l'ensemble du personnel autour d'un projet d'entreprise ;
- l'adaptation à de nouvelles structures ou aux différents niveaux et formes de prise de décision ;
- l'intégration aux stratégies de l'organisation.

Très souvent, la formation est perçue comme une activité susceptible d'accroître le rendement actuel et futur des employés en augmentant leur capacité d'accomplir les tâches qui leur sont demandées par l'amélioration de leurs connaissances, de leurs habiletés et de leurs attitudes. En effet, l'accroissement des habiletés constitue un moyen certain pour que les employés accomplissent plus efficacement leurs tâches. Il est admis que les employés bien formés peuvent mieux travailler, commettent moins d'erreurs et demandent moins de supervision, ce qui a des effets sur la productivité de l'entreprise (Belcourt *et al.*, 2000).

Un autre avantage de la formation est d'aider à attirer et à retenir des employés talentueux dans leur emploi, un aspect d'autant plus important dans le contexte actuel de vieillissement de la main-d'œuvre et de déclin démographique. Selon Belcourt *et al.* (2000), la formation représente un des outils les plus importants pour attirer et retenir du personnel de talent. Par ailleurs, la formation peut fonctionner comme un catalyseur de changement dans la mesure où elle peut favoriser l'adaptation aux divers changements en aidant les personnes à s'y préparer et à s'y adapter (Mabey *et al.*, 1998). La formation est aussi importante pour les entreprises qui intègrent rapidement des technologies de pointe à leur processus de production et qui sont, par conséquent, touchées par le manque de connaissances et d'habiletés de leurs employés (Dolan *et al.*, 2002).

Sur le plan individuel, la formation procure une confiance accrue aux employés et un enrichissement certain sur le plan personnel. La formation représente également une amélioration de l'employabilité ou de la capacité à être mobile sur le marché du travail (Garsten et Jacobsson, 2004), une meilleure maîtrise des compétences et un élargissement des possibilités de promotion des individus (Belcourt *et al.*, 2000). Somme toute, la formation assure la mobilité des personnes autant à l'intérieur d'une organisation précise que sur le marché du travail.

Dans un contexte de défis et de bénéfices multiples, la formation prend des contours particuliers. Si le but est d'ajouter de la valeur dans une économie du savoir, alors il est nécessaire de voir la formation autrement, en passant d'une perspective axée sur l'amélioration immédiate du rendement à une autre où l'attention porte davantage sur l'apprentissage tout au long de la vie et sur des stratégies d'apprentissage fondées sur le travail (Harrison et Kessels, 2004). Dans ce cas, l'incidence de la formation est jugée de moins en moins sur le court terme ou selon le critère de l'urgence (Aubert, 2003), mais plutôt à moyen et à long terme.

## LA FORMATION POUR LE TRAVAIL

Même si la formation est un processus de plus en plus systématique au sein des entreprises, elle ne constitue qu'une partie des occasions d'apprentissage. Si les entreprises investissent de 1 % à 5 % du temps de leurs employés en formation, cela ne veut pas

dire que ces derniers n'apprennent pas pendant 95 % de leur temps. Bien au contraire, les entreprises qui se veulent apprenantes doivent savoir utiliser chacune des occasions d'apprentissage et mettre ainsi à contribution, en tout temps, l'ensemble des intelligences dont elles disposent. D'ailleurs, si nous faisons le décompte de tout ce que nous avons appris depuis le début de notre vie professionnelle, nous allons vite nous rendre compte que la majeure partie des nouveaux apprentissages se réalise à l'extérieur de contextes formels comme la salle de cours.

Cela dit, la valeur de la formation conventionnelle ne doit pas être diminuée. La formation pour le travail est souvent nécessaire pour faciliter la réalisation des tâches et des activités, ainsi que pour le développement de certaines compétences. Dans ce cas, la gestion de la formation implique la gestion de processus et de fonctions précises consistant à définir une politique de formation, à déterminer les besoins en la matière, à élaborer un plan de formation, à choisir des méthodes pédagogiques, à décider de l'achat des actions de formation et à évaluer les résultats de la formation. Certains auteurs nomment cet ensemble de processus l'« ingénierie » ou la « gestion de la formation ».

Si la valeur de la formation conventionnelle ne doit pas être réduite, elle doit au moins être pondérée. Pourquoi ? Premièrement, parce que les connaissances que nous acquérons à l'école deviennent rapidement obsolètes. Par exemple, les jeunes qui se préparent au marché du travail savent qu'ils vont connaître plusieurs carrières différentes au cours de leur vie et que chacune nécessitera de nouvelles connaissances et de nouvelles compétences. Ainsi, de plus en plus, la formation de base doit permettre aux individus d'apprendre, afin de favoriser un apprentissage tout au long de la vie. Il ne faut pas oublier que le rendement du capital investi en formation est souvent faible (Fulmer et Vicere, 1996; Sveiby, 1997; Tannenbaum et Yukl, 1992). Après cinq jours, la plupart des personnes ne se souviennent que de 10 % de ce qu'elles ont appris en formation; cette rétention peut monter à 60 % ou 70 % lorsque la formation se réalise dans un contexte de pratique.

Deuxièmement, une autre limite de la formation en salle relève de particularités liées au contexte de travail. Beaucoup de gestionnaires qui suivent une formation à l'extérieur de l'organisation peuvent se sentir personnellement transformés par celle-ci, mais trouvent parfois difficile d'influencer leur organisation en fonction de ce qu'ils ont vécu. Ainsi, la transformation est parfois davantage ressentie sur le plan individuel; l'organisation et ses services restent dans leurs mêmes structures routinières alors que les gestionnaires ont évolué. D'autres situations aberrantes peuvent apparaître: les employés reçoivent la bonne formation, mais il est trop tard pour la mettre en pratique; ils reçoivent une formation qui n'est pas pertinente dans leur contexte de travail; ils sont forcés d'attendre pour la formation dont ils ont besoin ou bien ils reçoivent une

formation dont ils n'ont pas besoin (Brinkerhoff et Gill, 1994). Il faut alors adopter une approche éducationnelle qui prenne en compte la variété contextuelle des activités de travail.

À cet égard, nous pouvons penser que la vision traditionnelle de la formation en entreprise a renforcé des dichotomies et des hiérarchies entre les différents types d'apprentissage, ce qui place souvent le savoir théorique en haut de la hiérarchie et l'apprentissage issu de l'expérience, tout en bas (Beckett et Hager, 2002). La conséquence de cette vision traditionnelle est qu'elle crée une division entre la connaissance en tant que propriété des individus et la connaissance en tant que propriété des communautés de personnes détenant un savoir spécifique. Parfois, la manifestation de cette vision traditionnelle découle du fait que l'organisation n'arrive pas à envoyer un message indiquant à tous ses membres que la formation et l'apprentissage sont valorisés (Salas *et al.*, 1999).

D'ailleurs, dans bon nombre de situations, les organisations envoient leurs employés suivre des sessions de formation après avoir constaté des lacunes ou subi les conséquences d'un accident quelconque. Ainsi, le message que les employés retiennent est que la formation est une punition pour des erreurs plutôt qu'une intervention préventive qui permet de ne pas en commettre. Dans d'autres organisations, il arrive que l'on octroie des sessions de formation aux employés les plus méritants, quels que soient les besoins. On transmet alors le message que c'est une récompense, mais sans lien avec les besoins ou le travail, ce qui n'est guère mieux.

## POURQUOI LA FORMATION PAR LE TRAVAIL ?

Dans la formation par le travail, l'apprentissage prend forme dans la réalisation des tâches de travail, par le biais d'activités collectives. Cela diffère de la formation conventionnelle en ce qu'elle implique une réflexion consciente sur l'expérience (Raelin, 2000). Ainsi, la formation par le travail nous pousse à ne pas nous demander simplement « ce que nous avons appris », mais surtout « quel est le sens de ce que nous savons maintenant ». La formation par le travail découle d'un engagement actif dans l'action, ce qui se produit sur une base quotidienne et sur bien plus que la simple citation de formules prêtes ou de réponses toutes faites à des questions standardisées. Parce qu'elle est fortement associée à l'acte de travail lui-même, la formation axée sur la pratique présente plusieurs atouts. Elle permet de faire face à la complexité, de développer l'expertise et le jugement, de responsabiliser et de motiver les employés, de développer le partenariat, la capacité d'apprendre à apprendre ainsi qu'une culture d'apprentissage et, enfin, d'assurer la pérennité de l'entreprise.

## Faire face à la complexité

La formation par le travail est un type de formation qui permet de faire face à la complexité dans la mesure où elle rapproche la théorie de la pratique, le savoir de l'expérience. La réflexion à partir de l'action dans un collectif de travail permet aux individus d'apprendre consciemment ou tacitement. Comme les savoirs sont moins contrôlables et évanescents, comparativement aux ressources matérielles, la formation par la pratique offre une voie de canalisation de ces savoirs. De plus, l'acquisition des compétences dérive de l'habileté à faire plutôt que de l'habileté à parler de ce qui est fait et les critères de performance sont définis en fonction du contexte de travail dans lequel l'apprenant évolue.

La modernité apparaît avec l'affirmation du savoir théorique, ce qui implique pour plusieurs une préférence pour des affirmations explicitement articulées, une méfiance à l'égard de l'intuition, un inconfort à l'égard des pratiques *ad hoc*, une option pour les procédures systématiques et le remplacement de l'engagement personnel par l'objectivité détachée (MacIntyre, 1985 ; Toulmin, 2001). Cette vision simpliste de la modernité est combattue par une démarche de formation par le travail qui tend à ne pas séparer ces dimensions (par exemple, intuition et raison, subjectivité et objectivité), mais plutôt à les considérer comme partie prenante d'une même réalité. Cela stimule une pensée qui saisit la complexité inhérente de la pratique, une pensée qui est plus à même de faire face à la complexité de la vie organisée.

## Développer l'expertise et le jugement

La formation par le travail peut également être une source importante pour développer l'expertise dans une unité de travail ou dans l'ensemble de l'organisation. Les savoirs stratégiques d'un expert sont plutôt caractérisés par son intuition, sa rapidité d'analyse, la fluidité de ses réponses et l'acuité de son jugement. Ces savoirs tendent à être oubliés, car ils sont intégrés dans des savoirs plus généraux, des savoirs qui deviennent des habitudes. Ce type de savoir est tacitement appris, personnel, difficilement communicable et ne s'exprime pas aisément dans la formalité du langage (Leonard et Sensiper, 1998 ; Polanyi, 1983 ; Tsoukas, 2003). L'expertise concerne surtout la pratique régulière qui se développe dans le long terme, plutôt qu'un talent inné des individus (Ericsson *et al.*, 2007).

Le savoir que les personnes utilisent dans les organisations est si pratique et il leur est si profondément familier qu'il leur est difficile de décrire leurs actions et leurs méthodes de travail. Toutefois, elles tendent à partager davantage ces savoirs quand l'apprentissage se fait dans le cadre du travail. Par exemple, les novices peuvent beaucoup apprendre en observant les interactions entre experts. Une fois imprégnés de ces nouvelles connaissances, ils sont capables de tirer des leçons provenant des histoires et

des anecdotes partagées entre les autres employés en leur présence. Avec le temps, ils seront capables d'apprendre des astuces provenant des échanges entre les membres de la communauté en dehors de leur propre spécialité.

Par ailleurs, la formation par le travail peut créer un changement dans la culture organisationnelle, faisant en sorte que l'expertise survient non pas d'un fond d'expertise disponible mais davantage du questionnement quotidien et collaboratif des apprenants qui décident de ce qui doit être réalisé. Ainsi, la formation par le travail fait appel à la collaboration dans l'apprentissage dans un groupe composé de diverses personnes ayant des idées différentes, mais qui s'engagent mutuellement dans le but de résoudre les problèmes des uns et des autres comme des collaborateurs contre l'adversité (Raelin, 2000). Très souvent, dans un cas de formation par le travail, les collaborateurs constatent qu'ils ne sont pas seulement confrontés à la résolution d'un problème, mais qu'ils sont engagés dans un processus continu de développement personnel et professionnel.

Beckett et Hager (2002) remarquent que la formation par la pratique est fondamentale pour le développement du jugement, si important dans la vie des organisations. Selon ces auteurs, le jugement fondé sur la pratique au travail intègre les caractéristiques personnelles, prend en compte la combinaison spécifique des traits qui caractérisent la situation du milieu de travail, ainsi que la possibilité de changement au fil du temps qui caractérise la situation dans laquelle le jugement a lieu. La formation par la pratique incite à la formation sociale des jugements, ce qui conduit à l'identification des problèmes et à l'action dans la collectivité de travail. Ainsi, la formation devient une façon de responsabiliser les individus à l'égard de leur apprentissage.

## **Responsabiliser et motiver**

La formation par la pratique permet de réagir à la vision traditionnelle de la formation qui entraîne les organisations vers une prise en charge excessive de l'apprentissage des employés, alors même que ceux-ci devraient être les premiers artisans de leur apprentissage. Une vision axée sur la formation par le travail permet ainsi de voir l'apprentissage comme une activité en continu et de responsabiliser les personnes à l'égard de leur propre apprentissage. Elle permet de susciter chez elles une volonté de développer leurs capacités à apprendre mieux autant en formation qu'au travail, maximisant ainsi leur talent.

Dans une organisation où l'on met en valeur l'apprentissage continu, l'employé est au cœur du processus. On lui confère la responsabilité d'apprendre, mais aussi celle de donner. Dans ce cas, l'organisation doit fournir les moyens de développer les capacités d'apprendre et de partager ses savoirs, mais aussi mettre en place un ensemble de conditions valorisant et favorisant l'apprentissage continu qui se réalise dans la pratique.

## Développer le partenariat

Dans un contexte de formation par le travail, le rôle de l'enseignant est souvent réévalué. Comme nous pourrions le voir plus en détail dans les chapitres ultérieurs, l'enseignant disparaît presque au profit d'une personne assumant davantage le rôle de mentor, de coach, de leader d'un travail en équipe, de modérateur de l'apprentissage ou encore de designer des expériences d'apprentissage. Le lieu de travail devient un environnement où les personnes apprennent lorsqu'elles ont des occasions de collaborer et de coparticiper à des activités et à des pratiques (Rainbird *et al.*, 2004).

L'apprentissage devient alors une affaire de partenariat quasi implicite entre apprenants et formateurs. Experts et apprentis sont mobilisés dans le cadre d'une collaboration qui s'affirme par leur engagement à l'égard d'une situation pratique sur laquelle ils doivent se pencher. En effet, dans ce contexte, les experts ne fournissent pas uniquement des réponses définitives. Ils cherchent plutôt à renforcer le questionnement et à se joindre aux personnes concernées par la pratique afin d'analyser ensemble des situations qui semblaient simples pour certains.

## Développer la capacité d'apprendre à apprendre

La formation par le travail favorise la capacité d'apprendre à apprendre, ce qui s'avère plus critique que l'apprentissage de contenus spécifiques. Le travail en collectif autour d'une pratique exige davantage de réflexion sur les résultats de l'action collective, mais aussi sur les procédures et les processus menant aux réussites et aux échecs, ce qui pousse les individus à s'interroger constamment sur la façon d'apprendre à apprendre.

De plus, la formation par le travail permet de reconnaître que les individus apprennent par différents moyens, de sorte qu'on peut accommoder les divers styles et les divers contextes d'apprentissage en introduisant de nouvelles façons de faire. Enfin, et c'est peut-être la dimension la plus importante, avec le développement des technologies, l'apprentissage deviendra de plus en plus distinct de celui réalisé dans une salle de cours. Au fil des ans, on a dû reconnaître que de plus en plus, une fois la formation initiale acquise, le lieu de travail devient le premier lieu d'apprentissage pour un grand nombre d'individus tout au long de leur vie. Ainsi, l'apprentissage peut être vu comme une réponse aux préférences et aux besoins des individus tout en se réalisant juste-à-temps afin d'être utilisé pour le travail, la réflexion et les perceptions d'un individu ciblé.

## Développer une culture d'apprentissage

La formation axée sur le travail peut être la voie royale pour établir une culture d'apprentissage organisationnel. Elle donne à l'organisation l'énergie nécessaire pour développer une communauté de travail caractérisée par le questionnement. Les

membres d'une communauté de travail s'interrogent régulièrement sur l'expérience de leur pratique, développent une confiance en eux leur permettant de questionner les hypothèses fondamentales portant sur leurs actions et celles des autres.

La formation par le travail permet aussi de créer des équipes de travail regroupées non seulement autour de la réalisation d'une tâche commune, mais également d'autres tâches. Elle soutient la pratique qui permet d'avoir une vue d'ensemble, en accordant du temps au travail des collègues. Comme les membres d'une équipe apprenante prospèrent grâce au soutien de leurs collègues, ils deviennent plus enclins à étendre la culture d'apprentissage aux autres.

## Assurer la pérennité de l'entreprise

La formation par le travail peut et doit être combinée avec des méthodes traditionnelles de formation parce qu'elle constitue une source d'amélioration par rapport aux faiblesses des méthodes traditionnelles de formation telles que : *a)* le manque d'occasions de pratiquer et de transférer les expériences de la formation ; *b)* le manque de pertinence vis-à-vis de l'organisation et de sa stratégie d'affaires ; *c)* l'absence de connaissances sur la manière d'apprendre à apprendre, entre autres. L'apprentissage fondé sur le travail devrait être considéré comme un moteur puissant d'apprentissage, fournissant les efforts éducatifs et les activités qui aident une organisation à mettre en œuvre une culture d'apprentissage organisationnel (Raelin, 2000), et responsabilisant les formateurs à motiver les apprenants, à développer le partenariat, l'expertise, le jugement et la capacité d'apprendre à apprendre. Pour toutes ces raisons, la formation par le travail devrait permettre à l'entreprise d'assurer sa pérennité.

## LA FORMATION PAR LE TRAVAIL

Comme nous l'avons vu précédemment, la formation par le travail permet de faire face aux défis imposés par le contexte de l'économie du savoir, des nouvelles modalités de carrières et de production. La formation par le travail semble s'imposer comme modalité essentielle d'apprentissage dans ce contexte. Il s'agit d'une formation qui s'appuie sur un apprentissage organique, holistique et contextuel, fondé sur les activités et les expériences, et activé par les apprenants plutôt que par les formateurs, dans un climat souvent collaboratif ou collégial (Beckett et Hager, 2002). Nous développons davantage cette notion dans le chapitre 3.

L'apprentissage par le travail ou par la pratique s'oppose à une conception dualiste de la réalité sociale qui sépare artificiellement l'esprit du corps, la théorie de la pratique, le formel de l'informel. L'apprenant ne se voit pas uniquement en fonction de l'esprit, un être rationnel, fixé, indépendant, un spectateur en dehors du monde. Il est plutôt une personne intégrale, disposant d'un corps, un être social établissant des

rapports d'interdépendance avec son entourage. En effet, dans un contexte d'apprentissage par la pratique, les apprenants ne sont pas des esprits isolés, l'intériorisation des événements mentaux n'est pas essentielle et l'apprentissage ne doit pas nécessairement être traduit en mots pour être transmissible ou conservé (Beckett et Hager, 2002).

Par ailleurs, l'apprentissage fondé sur le travail est souvent provisoire, car il est adapté à un contexte donné ou à une pratique située. Ainsi, dans la pratique de notre travail, notre engagement par rapport à la pratique ainsi que l'apprentissage réalisé prennent graduellement de nouveaux contours. Cela signifie que l'apprentissage par le travail est autonome dans sa direction. L'apprenant a un contrôle substantiel du sujet, du contenu, de la forme, du rythme et de l'évaluation de l'apprentissage. Ainsi, il nous faut reconnaître que l'apprentissage peut se produire spontanément dans une situation donnée. Et il nous faut voir l'apprentissage comme un acte intrinsèque associé aux relations humaines, ce qui nous conduit à en faire une « façon d'être », plutôt qu'une « façon de faire ».

De plus, l'apprentissage par la pratique est un processus créatif, continu et social. Il n'existe pas de méthodes ou de buts arrêtés dans l'apprentissage fondé sur le travail. Contrairement à l'apprentissage en classe et même à certains apprentissages issus de l'expérience, il est impossible de savoir ce qui arrivera au terme d'une pratique. En effet, l'apprentissage se produit en même temps que l'expérience ou même un peu avant. Il se produit aussi longtemps qu'on théorise à propos de ce qu'on fait et qu'on le compare à notre expérience. L'apprentissage se produit également pendant et après l'expérience, lorsque, motivés par les conseils de nos pairs, nous réfléchissons à ce que nous faisons. Une fois que l'apprentissage fondé sur le travail devient spontané pour l'apprenant, il se transforme en un processus sans fin et l'apprenant s'ouvre aux surprises qui peuvent survenir, ainsi qu'à de nouvelles façons de faire.

Une autre caractéristique de l'apprentissage par la pratique est qu'il est expressif et réfléchi. L'apprentissage se produit par le biais d'un processus dans lequel en même temps que la pratique prend une forme concrète, les personnes s'expriment et interagissent. Toutes les nuances subjectives de l'expérience (par exemple, les sentiments ressentis, les rapports de confiance, les modes relationnels) sont engagées dans la pratique et dans le processus d'apprentissage. Comme l'apprentissage exige un engagement subjectif de l'individu, cet engagement le pousse à se soucier de ce qu'il fait et de ce qu'il a accompli. C'est un processus à la fois expressif et réflexif. De plus, il faut dire que nous devenons conscients de notre propre processus d'apprentissage, mais aussi conscients du processus d'apprentissage de ceux avec qui nous sommes en relation dans la pratique.

Le fait de penser l'apprentissage à partir du travail ou de la pratique a plusieurs conséquences. La première est que le savoir relève d'une capacité d'agir avec succès dans et sur le monde social. En effet, la sélection d'une façon d'agir dans et sur le

monde social provient de l'exercice du jugement. La deuxième est que le savoir réside au sein des individus, des groupes et des organisations. De plus, la connaissance inclut non seulement la compréhension d'énoncés logiques, mais également des capacités cognitives et affectives, ainsi que d'autres habiletés et d'autres capacités apprises. Finalement, la troisième conséquence est que le savoir ne peut se trouver tout le temps exprimé de façon verbale ou écrite. Des dimensions tacites et implicites doivent aussi être prises en compte.

## CONCLUSION

La gestion de la formation est un domaine qui doit être appréhendé dans une perspective de diversité: diversité de démarches, de pratiques et de fondements. Tout d'abord, nous avons situé la gestion de la formation dans un contexte de changement que certains nomment l'économie du savoir. Ce contexte pose une série de défis aux responsables des entreprises et de la gestion de la formation, tels que le défi de la concurrence, de l'innovation, de la nouvelle gestion des carrières, de l'apprentissage et de la flexibilité. Face à ces défis, la formation est généralement perçue comme un atout encore plus stratégique pour l'évolution des organisations. En effet, l'incidence de la formation pour les organisations et pour les individus est alors mise en évidence.

Par contre, certains auteurs considèrent que l'apprentissage s'inscrit dans un contexte d'affrontement de groupe et de pouvoir au sein de l'organisation. Il s'agit là de la tradition de la sociologie critique ou du conflit que nous verrons dans le chapitre 2.

Au moins deux types de démarches et de pratiques de formation peuvent être définis: la démarche orientée vers le travail et la démarche orientée par le travail. La démarche orientée vers le travail est la plus conventionnelle et elle n'est pas du tout négligeable. Toutefois, la démarche orientée par le travail est souvent sous-estimée par les responsables de la formation. Pourtant, elle présente plusieurs avantages dans la mesure où la formation par le travail aide à faire face à la complexité, à développer l'expertise et à raffiner le jugement, à responsabiliser et à motiver les employés, à développer le partenariat, la capacité d'apprendre à apprendre, une culture de l'apprentissage et, finalement, à assurer la pérennité de l'entreprise.

L'apprentissage fondé sur le travail renvoie avant tout au déploiement de projets d'action, de communautés de pratique et d'autres expériences interpersonnelles, comme le mentorat et le coaching, qui permettent et encouragent les dialogues et des interactions entre différents participants à une activité pratique d'apprentissage. Avant de passer aux chapitres qui traitent des expériences de mentorat, de coaching, de communauté de pratique et d'autoformation, nous allons nous attacher à mieux saisir les concepts apparentés de l'apprentissage organisationnel et de l'apprentissage fondé sur la pratique. Les chapitres suivants examinent ces concepts en détail.



## CHAPITRE

# 2

## DE LA FORMATION À L'APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL

---

Afin de cerner la notion d'apprentissage fondé sur la pratique, il nous faut comprendre le cadre conceptuel dans lequel cet apprentissage s'inscrit, ainsi que la façon dont nous passons d'une logique axée sur la formation à une logique de formation axée sur l'apprentissage. Le premier ancrage pour penser la notion d'apprentissage fondé sur la pratique relève de l'émergence du modèle de formation issu du développement des compétences. En effet, il est possible de faire la distinction entre une démarche de formation et une démarche d'apprentissage, ainsi que de naviguer dans les zones conceptuelles apparentées, telles que celles de l'apprentissage organisationnel, de l'organisation apprenante ou qualifiante, de la connaissance organisationnelle et de la gestion des connaissances. Ce chapitre s'organise autour de ces idées, présentées dans cet ordre.

Les organisations passent aujourd'hui d'un besoin de donner de la formation à un besoin de susciter l'apprentissage. En effet, dans le nouveau contexte où les compétences et les connaissances à acquérir ne sont pas toujours définies à l'avance, mais où il faut amener les individus à apprendre à apprendre, il faut modifier les approches de la formation. De là le besoin de voir la formation et ses diverses modalités comme un moyen et l'apprentissage comme une finalité, la formation n'étant pas le seul moyen existant d'atteindre cette finalité. Par conséquent, il est nécessaire de se questionner sur la façon de faire de l'apprentissage une dynamique inhérente à la vie d'une organisation.

En plus d'offrir des espaces formels de formation, l'organisation doit considérer que les compétences et les savoirs émergent des apprentissages qui découlent du travail lui-même. Si notre attention porte plus souvent sur l'organisation comme un lieu d'apprentissage continu, la formation se fait aussi de manière informelle, spontanée, parfois créative et amusante. Malheureusement, les personnes ont été très souvent conditionnées au modèle de formation formelle et structurée qui tend à séparer la théorie de la pratique, et dans lequel l'apprentissage semble être éloigné de la pratique, et souvent sans pertinence pour le travail quotidien. Et si le travail était perçu comme un lieu d'apprentissage, de génération de compétences et de connaissances ?

L'axe sur la pratique quotidienne du travail implique un changement radical de perspective pour plusieurs organisations. En effet, dans un contexte traditionnel, ou tayloriste, où la division du travail est généralement assez poussée, la formation des salariés sur les objets précis de leur poste de travail est la règle. Dans le nouveau contexte, où les apprentissages sont plus ouverts, souvent fondés sur des connaissances tacites, c'est souvent l'activité de travail elle-même qui sera appelée à susciter des apprentissages. La formation n'est plus une question de transfert de connaissances de la personne « qui sait » vers les personnes qui « recevront le savoir ». Elle est davantage une question d'apprentissage dans l'activité collective de travail.

Compte tenu de ce changement de perspective de la formation vers l'apprentissage en contexte de travail, il convient de se pencher sur l'idée de développement des compétences au travail.

## LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES AU TRAVAIL

D'après Zarifian (1997), la notion de compétence représente une nouvelle forme sociale de qualification qui dépasse la notion de qualification de l'emploi, souvent réduite à la qualification des postes de travail. Ainsi, l'idée de compétence est venue se substituer à deux idées jusqu'alors dominantes, soit celles du métier et du poste de travail (Zarifian, 2001). Toutefois, les compétences d'un expert sont encore souvent pensées selon le modèle du métier, la forme de base du transfert des savoirs étant celle de la relation entre maître et apprenti.

Dans une relation entre maître et apprenti, l'apprenti développe des compétences pour devenir à son tour un expert compétent. Au début, le maître montre comment les choses sont faites, l'apprenti répète le processus et le maître évalue l'effort et le résultat. L'expert est capable de réviser son cadre ou son schéma cognitif de façon flexible afin de s'adapter aux changements issus de l'environnement. Il ne s'arrête pas de penser, au milieu de l'action, aux multiples façons de voir la situation. En plus, l'expert possède la prudence et la sagesse, des capacités qui dépassent largement le savoir. Les professionnels sages déterminent clairement ce qui doit être expliqué et ils sont conscients

que l'expertise peut provenir autant de sources internes qu'externes à l'organisation (Raelin, 2000). Au fur et à mesure que les apprentis appliquent les règles courantes dans le processus de travail et qu'ils s'inscrivent dans une telle relation, ils commencent à regarder ailleurs pour s'inspirer ; il peut arriver qu'ils se tournent vers des sources formelles ou vers d'autres experts. Une fois qu'ils sont devenus très compétents, ils peuvent devenir experts à leur tour.

Au-delà du développement de compétences à l'intérieur d'une relation inspirée du modèle de métier, la notion de compétence est liée à celle d'événement. Selon Zarifian (1997, 2001), pour comprendre la notion de compétence, il faut comprendre la notion d'événement parce que la compétence se manifeste dans la maîtrise de l'événement au moment même où il se produit. Autrement dit, est compétent celui qui sait faire face à l'événement, l'événement étant ce qui arrive de manière imprévue, singulière, surprenante, non entièrement descriptible au moment de son occurrence, sans finalisation précise, bien que porteur d'effets jugés importants (Zarifian, 1997). À titre d'exemple, nous pouvons penser aux événements quotidiens, tels que des pannes de machines, des défauts de qualité, des événements qui se trouvent sur le chemin de la conduite d'une innovation et des événements qui obligent l'entreprise à reconsidérer sa trajectoire stratégique.

En général, la notion de compétence relève d'une adéquation entre les qualités d'une personne et les qualités requises pour réaliser un travail ou accomplir des tâches dans le cadre d'un projet précis (Levy-Leboyer, 1996). D'après Le Boterf (1994), la compétence se construit à partir de la combinaison pertinente de plusieurs ressources, telles que des ressources incorporées et des ressources de l'environnement. Les ressources incorporées comprennent des connaissances (par exemple, des connaissances générales et procédurales), des savoir-faire (par exemple, des savoir-faire formalisés, empiriques, relationnels, cognitifs) et des qualités ou aptitudes. Les ressources de l'environnement font référence à des réseaux relationnels, des réseaux documentaires, informationnels, d'expertise, entre autres. Selon Le Boterf (1994), la compétence ne relève pas d'un geste ou d'une opération, mais réside plutôt dans l'agencement des ressources, l'enchaînement des actions, la combinaison, la réalisation d'une séquence. Ainsi, la compétence est de l'ordre du savoir-faire ou du savoir-agir selon l'organisation du travail et dans un champ de contraintes et de ressources déterminées.

Durand (2000) propose une conceptualisation de la compétence qui s'apparente à celle de Le Boterf (1994). Pour Durand (2000), la compétence se compose de connaissances (les savoirs), de pratiques (les savoir-faire) et d'attitudes (les savoir-être). Pour cet auteur, la connaissance correspond à l'ensemble des informations qui permettent à l'entreprise de mener ses activités et de fonctionner dans un contexte spécifique. Dans ce cas, la connaissance inclut l'accès aux données externes, la capacité de les adapter au contexte et de les intégrer dans les schémas mentaux préexistants. La deuxième composante de la notion de compétence, la pratique, fait référence à la capacité d'agir face à

des processus imprévus. C'est un savoir-faire ou une sorte d'intelligence pratique<sup>1</sup> qui n'est pas codifiable à l'avance et qui est à l'œuvre dans divers événements. La troisième composante de la compétence, d'après Durand (2000), est liée aux attitudes. En effet, les attitudes, les comportements, l'identité, la motivation et la volonté sont tous des aspects essentiels dans le développement de la compétence. Ces aspects subjectifs sont à la base de la capacité d'un individu ou d'une organisation d'accomplir ses activités prioritaires et stratégiques. Par ailleurs, Zarifian (1997) observe qu'on ne peut reconnaître l'employé comme agent compétent dans le sens large et profond du terme sans qu'un transfert effectif de pouvoir ne se réalise à son profit. Il s'agit ici de pouvoir sur l'organisation du travail, sur les modalités de développement de ses compétences.

Plusieurs types de compétences sont reconnus dans les travaux sur la question. Par exemple, Boyatzis (1982) propose de définir deux types de compétences : génériques et organiques. Les compétences génériques sont censées être applicables à l'ensemble des professionnels travaillant dans n'importe quelle organisation et occupant n'importe quel type de poste (par exemple, le travail en équipe, la communication). En revanche, les compétences organiques sont celles qui respectent les spécificités liées au type d'emploi, au contexte et au langage au sein d'une organisation particulière. Boyatzis (1982) soulève ainsi le besoin d'adapter les compétences aux aspects contextuels intrinsèques à l'organisation elle-même, mais aussi à son entourage. L'employé qui va d'une organisation à l'autre ne perd pas une partie de ses compétences génériques. Toutefois, pour être effectivement compétent dans la pratique, les compétences qu'il doit développer ne peuvent pas provenir uniquement d'une liste préétablie de compétences dites génériques.

Une autre typologie de compétences est proposée par Pedler, Burgoyne et Boydell (1994). Ces auteurs définissent trois types de compétences, chacun incluant des compétences génériques et des compétences organiques (composantes situationnelles). Le premier type représente le savoir de base (par exemple, des habiletés techniques). Le deuxième type relève des habiletés spécifiques et des traits de personnalité qui influent sur le comportement (par exemple, des compétences telles que la sensibilité interpersonnelle, le leadership, le travail en équipe, l'initiative). Le troisième type de compétences porte sur ce qu'on appelle les « métaqualités », telles que l'ingéniosité, l'ouverture d'esprit et la conscience de soi, qui permettent aux professionnels de développer des habiletés spécifiques nécessaires dans une situation.

Une compétence qui suscite de plus en plus d'intérêt dans les organisations et gagne l'attention des spécialistes est la compétence liée au collectif de travail. De fait, le groupe et le collectif de travail sont caractéristiques d'organisations de plus en plus nombreuses, et ils se situent au cœur des activités d'apprentissage et de formation. Le

---

1. Comme nous le verrons dans le chapitre suivant, l'intelligence pratique est une forme d'expertise issue des savoirs tacites et capable de fournir de nouvelles idées pour agir.

collectif s'impose ainsi comme un mode essentiel de développement des compétences. Nous pouvons penser, par exemple, au rôle essentiel des flux de travail réalisés par des équipes transversales qui font fi des hiérarchies et des spécialisations fonctionnelles propres aux grandes entreprises, ou encore aux équipes de travail semi-autonomes<sup>2</sup> d'inspiration japonaise ou suédoise (Davel *et al.*, 2003; Tremblay *et al.*, 2003). Les compétences collectives résultent d'un travail en équipe : chacun des membres fournit des ressources, qui génèrent à leur tour de nouvelles compétences partagées au sein de l'équipe dans le cadre de l'activité de travail (Tremblay et Amherdt, 2004). Les compétences collectives émergent et se développent par le biais de relations, de liens et d'interprétations mentales communes entre les individus et les situations de travail (Amherdt *et al.*, 2000; Sandberg, 2000). En effet, pour Sandberg (2000), ce sont les façons dont le travail est régulièrement expérimenté et interprété qui constituent les compétences des employés.

## LA RELATION ENTRE FORMATION ET APPRENTISSAGE

S'il devient important de développer des compétences qui vont au-delà des compétences génériques, il nous faut bien préciser la relation que nous établissons entre la formation et l'apprentissage. Afin d'apprécier la complexité de la vie organisationnelle et de favoriser le développement des compétences dans un contexte organisationnel structuré par les événements, il nous faut comprendre la relation qui existe entre l'individu et les processus organisationnels comme étant non linéaire. La formation est un processus organisationnel et l'apprentissage est un processus d'ordre individuel, mais qui se construit socialement. Leurs liens relèvent de la réciprocité, de l'interdépendance et non d'une simple relation de cause à effet.

D'après Piaget (1959), la connaissance résulte d'interactions entre des données extérieures et une activité mentale, à partir d'un modèle d'arbitrage entre l'acquisition de nouvelles données dans des schèmes cognitifs existants et l'accommodation de schèmes cognitifs en fonction d'informations nouvelles. L'apprentissage est défini comme un processus perpétuel de création et de destruction, c'est-à-dire un processus dialectique qui remet constamment en cause des connaissances et des structures cognitives existantes et qui résout cette contradiction en acquérant des connaissances nouvelles. Ainsi, tandis que l'apprentissage relève de la libération de connaissances par l'autoréflexion et le questionnement, la formation renvoie à une suite d'initiatives

- 
2. L'équipe semi-autonome est un petit groupe d'employés auquel ont été déléguées la planification, l'organisation et l'évaluation des tâches et des activités quotidiennes dévolues au groupe. Autrement dit, dans une équipe semi-autonome, les coéquipiers ont toute latitude en matière d'horaires de travail, de répartition des tâches, de formation, d'évaluation du rendement, de sélection des recrues et de contrôle de la qualité.

collectives qui cherchent à provoquer une meilleure conscience et une meilleure compréhension des pratiques de travail, et à fournir des possibilités de développement à l'individu et à l'entreprise (Antonacopoulou, 2001).

De plus, l'apprentissage n'est pas une chose figée dans le temps, mais il se réalise plutôt en tant que partie intégrante de nos actions et de nos pensées quotidiennes. Ce n'est pas une activité réservée uniquement à des moments formels de formation, mais plutôt une activité continue inhérente à nos expériences quotidiennes. Autrement dit, si nous pensons et que nous agissons, alors nous apprenons. À cet égard, Garrick (1998) propose la notion d'apprentissage informel comme l'apprentissage qui résulte des occasions spontanées qui se produisent dans la vie de l'individu et qui lui permettent de développer ses compétences.

Ainsi, il n'est pas possible de présumer que la formation produit l'apprentissage, ni que l'apprentissage fait toujours partie intégrante de la formation. Pourquoi ? Tout d'abord, parce que l'apprentissage dépend d'une dynamique personnelle et subjective qui ne peut pas être contrôlée à l'extérieur de l'apprenant. L'originalité de chaque individu est un facteur à prendre en compte ici. Chacun apprend à sa façon, en privilégiant par exemple l'observation avant l'expérimentation ou la pratique avant la théorie. De plus, chaque individu possède son propre cadre de référence qui filtre les informations qui lui parviennent, ce qui influence son interprétation des événements et son jugement.

L'apprentissage est donc une expérience ayant une dimension personnelle, ce qui peut expliquer certains phénomènes courants de la formation formelle. Par exemple, les employés qui ont participé à des sessions de formation pendant quelques jours présentent un compte rendu souvent positif. Toutefois, quelque temps plus tard, seule une minorité de ces employés mettent en application le contenu qui leur a été exposé et qui repose parfois enfoui dans une reliure à anneaux, sur une étagère. En effet, certaines de nos idées sur la formation doivent être repensées, à savoir : *a*) l'acquisition de connaissances signifie une meilleure compétence ; *b*) les individus apprennent ce que le formateur enseigne (comme si l'apprentissage était une fonction directe selon laquelle les apprenants assimilent et les formateurs enseignent) ; *c*) le perfectionnement individuel conduit à un perfectionnement organisationnel (Lynton et Pareek, 2000).

Une autre raison qui explique l'écart entre la formation et l'apprentissage est que l'organisation peut ne pas fournir l'infrastructure nécessaire pour soutenir de tels apprentissages à la suite de la formation, et cela, même si la formation suivie produit des apprentissages significatifs. En effet, Antonacopoulou (2001) observe que la formation ne conduit pas nécessairement à l'apprentissage à cause des facteurs historiques et culturels de l'organisation qui sous-tendent les perceptions des gestionnaires à l'égard des processus de formation et d'apprentissage. En effet, l'apprentissage en milieu de

travail ne peut pas être séparé de l'apprentissage au travail, ni se résumer à une question d'efficacité pédagogique, parce que l'organisation du travail et la répartition du pouvoir l'influencent considérablement (Darrah, 1995).

En revanche, si l'apprentissage devient une démarche reconnue par l'organisation dans sa culture et dans ses politiques internes, si l'apprentissage fondé sur la pratique est valorisé, si des occasions d'apprentissage sont fournies, alors l'écart entre formation et apprentissage peut être réduit. Dans ce cas, il devient plus facile pour les apprenants d'appliquer immédiatement dans leur travail quotidien le contenu assimilé en contexte formel de cours et de réfléchir à leurs propres pratiques de travail (Raelin, 2000). Cette logique est perçue par certains auteurs comme étant la logique d'une organisation apprenante ou qualifiante. Toutefois, avant de se pencher sur ces concepts, voyons en quoi consiste le concept d'apprentissage organisationnel.

## **L'APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL**

L'idée qu'une organisation puisse apprendre de façon indépendante des individus a été formulée tout d'abord par Cyert et March (1963). Ces auteurs proposaient une théorie générale de l'apprentissage organisationnel qui s'inscrivait dans un modèle de prise de décision, ce qui attirait l'attention sur le rôle des règles, des procédures et des routines en réponse à des changements externes. Ces auteurs observent que dans les processus d'apprentissage organisationnel, la firme s'adapte à l'environnement et apprend de son expérience (Cyert et March, 1963). Toutefois, c'est le travail de Argyris et Schön (1978) qui, en faisant une critique du travail de Cyert et March (1963), observent que le comportement humain au sein de l'organisation ne suit pas souvent les préceptes de la rationalité économique. Ils avancent alors l'idée que les individus, autant que les organisations, cherchent à se protéger des expériences déplaisantes d'apprentissage en établissant des routines défensives. Pour mieux comprendre ce concept, penchons-nous sur l'idée de l'apprentissage perçu comme processus d'adaptation à l'environnement.

### **L'apprentissage organisationnel comme processus d'adaptation**

L'apprentissage organisationnel est analysé très souvent comme un processus d'adaptation (Daft et Weick, 1984; Levitt et March, 1988; Weick, 1991), dans le sens où l'organisation se confronte et s'adapte à la complexité croissante de l'environnement externe. On présuppose ici que les organisations efficaces sont celles dont les membres ont la capacité d'apprendre à prévoir les changements dans l'environnement, à établir l'influence de ces changements, à chercher des stratégies adéquates pour y faire face et à développer les structures appropriées pour mettre en œuvre ces stratégies. Dans cette perspective, l'apprentissage organisationnel est en quelque sorte assimilé au processus d'identification des changements et des contextes organisationnels.

D'après Levitt et March (1988), les organisations s'adaptent à leur environnement, transforment les expériences passées en routines et ce faisant, apprennent. L'apprentissage relève d'un mécanisme d'adaptation aux changements dans l'environnement, comme les vagues des nouvelles technologies qui forcent les organisations à explorer de nouvelles possibilités de marché et de nouvelles formes de production ou de services. Cette conception postule que l'apprentissage organisationnel s'appuie essentiellement sur l'expérience et l'histoire de l'organisation ainsi que sur sa capacité à en inférer de nouvelles routines (Levitt et March, 1988). L'expérience renvoie à un processus d'identification, d'encodage, de stockage et de restitution qui sert à orienter et à stabiliser le comportement des organisations.

Même si l'apprentissage organisationnel a été pensé initialement comme un processus d'adaptation de l'organisation à son environnement, il est possible de se demander si c'est l'organisation ou l'individu qui apprend. Plusieurs experts sur la question affirment que l'apprentissage organisationnel est bien plus que la simple somme des apprentissages individuels. Si les organisations n'ont pas de cerveau, elles disposent de mémoires collectives, de normes et de systèmes culturels (Cook et Yanow, 1993; Shrivastava, 1983; Lipshitz *et al.*, 2007) qui façonnent l'apprentissage individuel à partir des dimensions organisationnelles. De plus, comme l'apprentissage est aussi une activité à composante relationnelle et interactive, il se construit nécessairement à partir des relations sociales (Vygotski, 1978).

## Les différentes approches de l'apprentissage organisationnel

Il ne faut pas croire que les études sur l'apprentissage organisationnel sont homogènes. Au contraire, elles s'appuient sur différents champs de connaissance, ce qui génère différentes approches de l'apprentissage organisationnel, comme le présente le Tableau 2.1. Selon l'approche adoptée par le chercheur, la définition de l'apprentissage organisationnel peut varier considérablement. De manière non exhaustive, nous pouvons mentionner les définitions suivantes :

*Adaptation de l'organisation à son environnement (Cyert et March, 1963).*

*Connaissances des liens de causalité entre les actions de l'entreprise et les réactions de l'environnement (Duncan et Weiss, 1979).*

*Processus par lequel les organisations codifient les ingérences du passé et les transforment en routines (Levitt et March, 1988).*

*Création de savoirs à partir de l'action organisationnelle (Kolb, 1984).*

*Processus par lequel les membres d'une organisation détectent des « erreurs » et les corrigent en modifiant leur théorie d'action (Argyris et Schön, 1978).*

*Processus d'amélioration des actions grâce à des connaissances nouvelles permettant une compréhension approfondie de l'entreprise et de l'environnement (Fiol et Lyles, 1985).*

*Processus par lequel une unité de l'entreprise (personne, service, groupe) acquiert des savoirs potentiellement utiles à l'organisation et grâce auxquels l'entreprise élargit son répertoire de comportements possibles (Huber, 1991).*

*Processus par lequel les entreprises construisent, développent et organisent leurs connaissances en fonction de leurs actions et de leurs caractéristiques culturelles (Dodgson, 1993).*

*Processus par lequel les interactions entre individus sont multipliées et coordonnées (Weick et Roberts, 1993).*

*Phénomène collectif d'acquisition et d'élaboration de compétences qui modifie la gestion des situations et les situations elles-mêmes (Koenig, 1994).*

Regardons de plus près quelques définitions. Par exemple, Koenig (1994) voit l'apprentissage organisationnel comme un phénomène collectif d'acquisition et d'élaboration de compétences qui, plus ou moins profondément, plus ou moins durablement, modifie la gestion des situations et les situations elles-mêmes. Selon cet auteur, la dimension collective de l'organisation peut être activée par la circulation et la diffusion de nouvelles connaissances, mais aussi par le développement de relations entre les compétences préexistantes. À cet égard, Huber (1991) précise que l'apprentissage doit être qualifié d'organisationnel dès lors que l'acquisition d'un savoir, même strictement individuel, modifie le comportement de l'entité qu'est l'organisation. Par ailleurs, Koenig (1994) souligne qu'une bonne partie des relations efficaces au sein des organisations sont de nature informelle et il est vrai que l'on est de plus en plus attentif à l'ensemble des connaissances tacites qui existent au sein des organisations.

Une autre définition proposée par Shrivastava (1983) considère les systèmes d'apprentissage organisationnel à partir des moyens par lesquels l'organisation apprend ou à partir des mécanismes par lesquels l'apprentissage est perpétué et institutionnalisé au sein des organisations. En effet, l'apprentissage organisationnel est généralement considéré comme un processus continu et durable, ce qui veut dire que certaines de ses facettes sont institutionnalisées sous la forme de systèmes d'apprentissage formels et d'autres sous la forme de pratiques organisationnelles informelles.

De plus, Shrivastava (1983) propose quatre conceptualisations de l'apprentissage organisationnel qui peut être vu comme : a) une expérience institutionnalisée ; b) une adaptation ; c) une connaissance de la relation entre l'action et ses résultats ; et d) un

partage de visions et de croyances. Chacune de ces conceptualisations reflète une dimension différente du phénomène de l'apprentissage organisationnel. La conceptualisation de l'apprentissage vu comme une expérience institutionnalisée considère l'apprentissage organisationnel uniquement comme l'apprentissage enraciné dans des procédures opérationnelles, dans des méthodes de communication et de coordination, et dans les visions partagées concernant les tâches de travail.

**TABLEAU 2.1**

**LES DIFFÉRENTES APPROCHES  
DANS L'ÉTUDE DE L'APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL**

<b>Approche</b>	<b>Préoccupations</b>	<b>Contributions</b>
Psychologie	<ul style="list-style-type: none"> <li>– La hiérarchie de l'apprentissage</li> <li>– Les processus cognitifs de l'apprentissage</li> <li>– Les styles d'apprentissage</li> <li>– Les difficultés d'apprentissage</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– L'existence de différents niveaux hiérarchiques de l'apprentissage individuel</li> <li>– La reconnaissance de l'importance du contexte, des cartes cognitives et des cadres de pensée</li> <li>– Les idées concernant l'apprentissage individuel peuvent être adaptées à l'apprentissage organisationnel</li> <li>– La reconnaissance de l'interdépendance entre la pensée et l'action</li> </ul>
Science de la gestion	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Les processus d'obtention et de traitement de l'information</li> <li>– Les systèmes de pensée</li> <li>– La connaissance organisationnelle</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Une compréhension de la création et de la dissémination de l'information</li> <li>– Le développement du concept de connaissance organisationnelle</li> <li>– Les niveaux progressifs d'apprentissage</li> <li>– Une vision holistique de l'apprentissage organisationnel</li> </ul>
Sociologie et théorie organisationnelle	<ul style="list-style-type: none"> <li>– L'apprentissage comme une construction sociale</li> <li>– Les visions fonctionnelles et critiques de l'apprentissage</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Différents types d'apprentissage selon des facteurs contingents</li> <li>– Les processus de construction sociale soutenant l'apprentissage</li> <li>– L'étude du pouvoir et du conflit comme inévitable à l'apprentissage, ainsi que les intérêts liés à l'apprentissage</li> <li>– Le questionnement fondamental de la nature de l'apprentissage organisationnel</li> </ul>
Stratégie	<ul style="list-style-type: none"> <li>– L'avantage compétitif</li> <li>– L'ajustement à l'environnement</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– L'apprentissage produit un avantage compétitif</li> <li>– La capacité d'adaptation de l'entreprise à son environnement à travers l'apprentissage</li> <li>– L'échange de connaissances et le transfert technologique entre organisations</li> </ul>

<b>Approche</b>	<b>Préoccupations</b>	<b>Contributions</b>
Gestion de la production	<ul style="list-style-type: none"> <li>– La courbe d'apprentissage</li> <li>– La technologie et l'organisation du travail</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– L'utilisation de la productivité pour mesurer l'apprentissage</li> <li>– Le concept de courbe d'apprentissage</li> <li>– Les facteurs exogènes et endogènes de l'apprentissage</li> <li>– Le rôle de la structure organisationnelle dans la facilitation de l'apprentissage</li> </ul>
Culture	<ul style="list-style-type: none"> <li>– L'apprentissage comme un ensemble de significations partagées</li> <li>– L'apprentissage en lien avec le contexte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– La prise en compte des valeurs et des croyances</li> <li>– L'influence de la culture sur l'apprentissage</li> <li>– L'existence des cultures qui favorisent l'apprentissage</li> </ul>

Source : Adapté de Palmer et Hardy (2000); Easterby-Smith (1997).

Selon la conceptualisation de l'apprentissage vu comme une adaptation, tel qu'il est présenté dans les pages qui précèdent, l'apprentissage organisationnel est un processus complexe de régulation intra-organisationnelle qui se déclenche par des facteurs perçus comme étant stressants. Fondée sur la conceptualisation de l'apprentissage organisationnel vu comme des systèmes de connaissance de la relation entre l'action et ses résultats, l'organisation est perçue comme un ensemble de systèmes réfléchis ou de processeurs d'information reposant sur les informations disponibles permettant de se confronter à la turbulence de l'environnement.

La conceptualisation de l'apprentissage organisationnel vu comme un partage de visions et de croyances se base sur une conception de l'organisation fondée sur les cartes cognitives que les employés utilisent pour s'orienter dans les interactions. Selon cette conceptualisation, l'apprentissage organisationnel est un processus au sein duquel ces cartes se modifient et par lequel le sens se crée dans une organisation. À ce sujet, Argyris et Schön (1978) ont parlé de construction et de modification des théories d'usage, ce qui est à la base des routines interprétatives utilisées par les décideurs pour détecter les problèmes, définir les priorités et développer une compréhension de la manière dont on fait face aux écarts de performance (Weick, 1979), par exemple.

En somme, le concept d'apprentissage organisationnel n'est pas uniforme du point de vue des définitions ou des théories. Un autre exemple peut être tiré des travaux de Gherardi et Nicolini (2001). Ces auteurs ont prêté une attention particulière à l'influence de la sociologie sur l'étude de l'apprentissage organisationnel, comme le Tableau 2.2 le précise. Même à l'intérieur d'une seule discipline comme la sociologie, l'apprentissage organisationnel est conçu et étudié différemment, selon la tradition théorique qui oriente l'étude. Par exemple, les études orientées vers le conflit mettent davantage l'accent sur les relations de pouvoir et les effets négatifs qui peuvent en

découler, les difficultés d'apprentissage dans ce contexte; les études orientées vers la rationalité se rapprochent davantage des théories économiques de l'*homo aeconomicus* et mettent l'accent sur la rationalité de l'investissement en formation ou en apprentissage, qui rapportera à l'individu par la suite; la vision utilitariste traite de l'utilité personnelle d'une formation ou d'un apprentissage, que ce soit en fonction de la résolution de problèmes ou du développement d'un réseau de partage.

TABLEAU 2.2

**L'INFLUENCE DE LA SOCIOLOGIE SUR L'ÉTUDE DE L'APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL**

<b>Traditions sociologiques</b>	<b>L'apprentissage organisationnel vu comme:</b>
Tradition du conflit	<ul style="list-style-type: none"> <li>– L'idéologie de groupes particuliers au pouvoir</li> <li>– Une politique pour mobiliser des ressources de pouvoir</li> <li>– Une voie pour gérer la tension entre la rationalité substantive et la rationalité formelle</li> </ul>
Tradition rationnelle-utilitariste	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Une voie de résolution de problèmes</li> <li>– L'activation d'un réseau de partage</li> <li>– Une écologie d'apprentissage</li> </ul>
Tradition Durkheim	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Une variable dépendante</li> <li>– La socialisation a des codes culturels spécifiques</li> </ul>
Tradition micro-interactionniste	<ul style="list-style-type: none"> <li>– La transmission des connaissances au sein des communautés professionnelles</li> <li>– Un processus qui construit une réalité sociale et qui se construit par celle-ci</li> </ul>
Tradition postmoderne	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Une pratique discursive</li> </ul>

Source: Gherardi et Nicolini (2001, p. 46).

Non seulement le concept d'apprentissage organisationnel revêt plusieurs sens, mais les occasions d'apprentissage sont aussi diversifiées. Une organisation peut être conduite à un processus d'apprentissage à sa naissance, à partir des greffes (de personnes ou d'organisations), par expérience et expérimentation, par recherche et prospection (Huber, 1991). Elle peut apprendre à partir des relations à son environnement, des relations à elle-même (la façon dont l'organisation repère ses dysfonctionnements, les corrige et capitalise ses expériences) et des relations interorganisationnelles (lorsqu'elle se confronte à une ou plusieurs organisations, avec lesquelles elle peut échanger et partager des connaissances et des savoir-faire) dans le cadre d'alliances, de fusions et acquisitions ou de tout autre partenariat (Leroy et Ramanantsoa, 1997).

Communément, le déclencheur de l'apprentissage prend la forme d'un dysfonctionnement ou relève de la perception élaborée de ce dysfonctionnement. Si nous nous fions à la définition de l'apprentissage organisationnel comme un processus de détection et de correction d'erreurs, l'apprentissage relève notamment de la perception et de la tentative de correction du décalage existant entre performances attendues et résultats effectifs (Argyris et Schön, 1978). Ainsi, le déclencheur de l'apprentissage n'est pas exactement un événement externe, mais plutôt l'interprétation que les membres de l'organisation donnent à cet événement (Weick, 1991).

## Les niveaux ou boucles d'apprentissage

L'apprentissage est un processus à la fois d'ordre cognitif et comportemental. Bien que le caractère cognitif soit une condition suffisante et nécessaire pour que l'apprentissage ait lieu, une manifestation comportementale peut être requise pour distinguer l'apprentissage du savoir. Afin d'étudier les diverses formes d'apprentissage, Argyris et Schön (1978) proposent deux types d'apprentissage : l'apprentissage en simple boucle et l'apprentissage en double boucle. Il s'agit alors de deux niveaux d'apprentissage, se distinguant notamment par la manière dont ils mobilisent de façon différente les théories de l'action<sup>3</sup>.

L'apprentissage en simple boucle est le processus de détection et de correction des dysfonctionnements qui consiste à modifier les pratiques pour corriger les problèmes constatés, sans pour autant qu'il soit nécessaire de remettre en cause les principes qui soutiennent ces pratiques dans l'organisation. Par exemple, le thermostat détecte qu'il fait trop chaud et enclenche le processus nécessaire pour faire baisser la température de la pièce. Ainsi, à ce niveau d'apprentissage, de nouvelles informations peuvent produire un questionnement sur les actions courantes et des essais pour générer de nouvelles actions. Dans ce sens, l'apprentissage en simple boucle ressemble à ce que nous associons habituellement à un processus par essais et erreurs. Nous passons alors de l'utilisation de réponses habituelles (apprentissage en simple boucle) à la réflexion sur la nature et les effets des réponses trouvées (apprentissage en double boucle).

Bien que l'apprentissage en simple boucle modifie les stratégies d'action, il n'altère pas pour autant les valeurs des théories qui sous-tendent l'action. Il ne touche pas aux valeurs fondamentales de l'entreprise. Ce type d'apprentissage est essentiellement axé sur l'obtention de résultats : il s'agit d'atteindre au mieux les objectifs

---

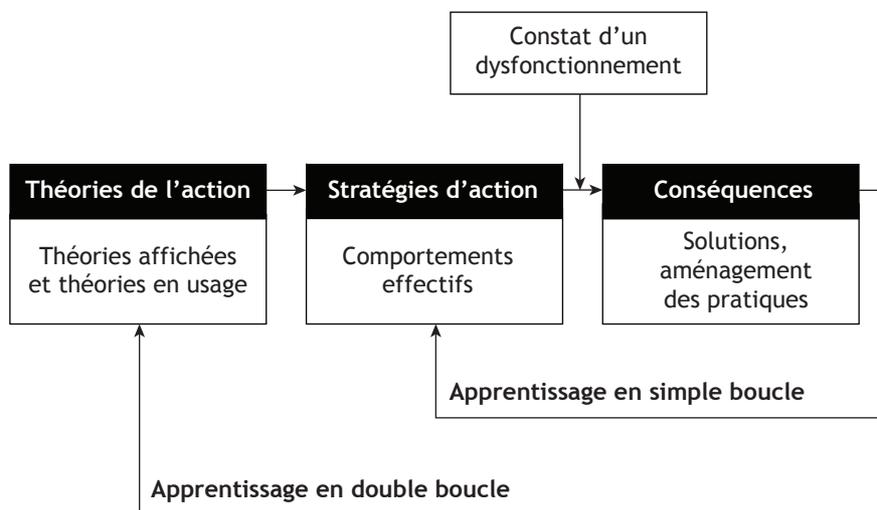
3. Il existe deux types de théories de l'action : la théorie affichée et la théorie en usage mobilisée par les acteurs dans le processus de détection et de correction d'erreurs. La théorie affichée (*espoused theory*) correspond à l'ensemble des valeurs, des croyances et des attitudes qui donnent lieu à la production de discours de la part des acteurs. La théorie en usage (*theory in use*) correspond aux stratégies d'action effectives et se rapporte à l'ensemble des règles et procédures ou modes opératoires mis en pratique par les acteurs.

existants, en maintenant la performance organisationnelle dans les limites fixées par les valeurs et les normes en vigueur (Argyris et Schön, 1996). La Figure 2.1 illustre ce type d'apprentissage.

L'apprentissage en double boucle se produit lorsque le dysfonctionnement ne peut être réduit sans remettre en cause ou au moins, sans interroger les principes et les buts qui sous-tendent les pratiques. Par exemple, si la température idéale n'est pas préprogrammée, si elle ne figure pas dans un ensemble de pratiques établies, le thermostat est incapable de la déterminer lui-même. Pour corriger ce type de dysfonctionnement, il faut produire autre chose qu'un simple ajustement des pratiques. Ainsi, en contexte de double boucle d'apprentissage, nous devons en savoir suffisamment à propos du contexte afin de questionner les significations conventionnelles qui sont attribuées habituellement à nos réponses. Cela permet de transférer nos savoirs d'un contexte à un autre. En effet, comme il est suggéré dans la Figure 2.1, l'apprentissage en double boucle induit un changement des valeurs dans la théorie d'usage, mais aussi des stratégies. À la suite de l'expérience, l'entreprise peut être amenée à questionner ses valeurs essentielles, même celles sur lesquelles elle se fonde.

FIGURE 2.1

LES APPRENTISSAGES EN BOUCLE SELON CHRIS ARGYRIS



Source: Adapté de Argyris (1993, 1995).

Dit de manière métaphorique, l'apprentissage en simple boucle comprend l'apprentissage des compétences nécessaires pour jouer un certain jeu de manière réussie, tandis que l'apprentissage en double boucle requiert une réflexion et un apprentissage sur ce qu'est le jeu le plus adéquat à jouer. L'apprentissage en simple boucle consiste à agir en accord avec les règles du jeu ; l'apprentissage en double boucle à comprendre la nature des règles du jeu actuel et la façon dont elles peuvent être modifiées pour jouer une autre partie.

L'apprentissage en simple boucle cherche à optimiser des comportements de résolution de problèmes dans un contexte donné, tandis que l'apprentissage en double boucle questionne les présupposés, les croyances et les valeurs qui composent le contexte. Alors que l'apprentissage en simple boucle est important pour améliorer progressivement la performance, l'apprentissage en double boucle questionne la situation dans laquelle l'organisation se trouve, sa culture et sa vision stratégique. Autrement dit, l'apprentissage en double boucle représente la capacité à réfléchir sur les processus d'apprentissage en simple boucle et à comprendre à quel moment un changement fondamental s'impose.

## **Le conflit à la base de l'apprentissage**

Les conflits entre les membres d'un groupe ou entre groupes constituent un aspect essentiel de l'apprentissage organisationnel (Argyris et Schön, 1996 ; Rothman et Friedman, 2001 ; Senge, 1991), parce que le conflit est un processus durant lequel l'apprentissage organisationnel peut se produire. Loin d'être un obstacle à l'apprentissage, le conflit offre au contraire des occasions de s'y engager. Rothman et Friedman (2001) expliquent que l'apprentissage en double boucle est une forme de résolution de conflits selon laquelle les personnes enquêtent sur les modes de raisonnement à l'origine des prises de position et le sens que ces positions dégagent.

De plus, le conflit fait partie intégrante de l'apprentissage en équipe et de la création d'une vision partagée, comme le décrit Senge (1991). Le conflit d'idées entre les membres d'une équipe relève de la discordance entre différentes visions personnelles à propos des objectifs, des valeurs et des moyens de l'équipe. Ainsi, le conflit issu d'idées différentes est à la base de l'apprentissage de l'équipe, de la pensée créative et des processus novateurs de résolution de problèmes. Le conflit ne conduit pas uniquement à une pensée créative et à l'innovation, mais aussi à une meilleure conscience de soi et à une meilleure compréhension de l'autre (Rothman et Friedman, 2001).

Rothman et Friedman (2001) proposent trois approches conceptuelles des conflits (l'approche des ressources, l'approche des intérêts et l'approche de l'identité) où leur impact produit un apprentissage. Selon l'approche des ressources, le conflit découle d'une dispute entre les différentes valeurs des adversaires, mais aussi d'une action constante des adversaires afin d'obtenir du pouvoir, un meilleur statut et des

ressources. Pour parvenir à leurs fins, les adversaires cherchent à neutraliser, à blesser ou à éliminer leurs rivaux. Selon l'approche des intérêts, le conflit se produit dans le processus de partage fonctionnel du pouvoir et d'alignement des intérêts multiples, de sorte que les personnes trouvent intéressant de se conformer et d'obéir volontairement au système en place. Selon l'approche de l'identité, le conflit n'est pas perçu comme un problème devant être solutionné, mais plutôt comme une occasion de se développer, de s'adapter et d'apprendre, dans la mesure où le conflit peut conduire les personnes à clarifier pour elles-mêmes leurs besoins et leurs valeurs, à reconnaître ce qui leur cause satisfaction et insatisfaction.

Les approches des ressources et des intérêts expliquent seulement les apprentissages en simple boucle. Par exemple, les conflits liés à l'obtention des ressources ou au maintien des intérêts spécifiques permettent aux membres d'un groupe de fonctionner ensemble, mais cela ne conduit pas à une quête commune ou à la créativité (Rothman et Friedman, 2001). Quant à elle, l'approche de l'identité perçoit le conflit comme une occasion d'apprentissage en double boucle. Quand le conflit se situe sur le plan identitaire, les personnes concernées doivent interagir et dialoguer à propos de leurs valeurs, de leurs façons de penser et d'agir, ce qui les pousse à une réflexion plus approfondie, donc à un apprentissage en double boucle.

## Les enjeux de l'apprentissage

Cela peut paraître paradoxal, mais la connaissance est le plus grand ennemi de l'apprentissage. Quand nous croyons savoir, nous présumons n'avoir plus rien à apprendre à cet égard. De fait, nous pensons souvent que quand nous connaissons, nous ne devons plus apprendre. D'ailleurs, les grandes entreprises semblent présenter ce symptôme, souvent considéré comme de l'ignorance ou de l'arrogance (Clegg *et al.*, 2005). Levitt et March (1988) nomment ce phénomène le « piège de la compétence ». Ce phénomène se produit quand une organisation réalise si bien quelque chose qu'elle devient experte au point de ne plus voir les limites de ses réalisations. Elle ne peut pas s'adapter aux changements de l'environnement parce qu'elle est tout absorbée à faire les choses à sa manière.

Par exemple, Starbuck (1983) a étudié le cas d'une organisation qui produit des calculatrices mécaniques à plus bas coûts que les autres dans le monde entier. Toutefois, parce que tout fonctionnait bien, cette organisation ne se rendait pas compte que ses clients commençaient lentement à acheter des calculatrices électroniques à la place des calculatrices mécaniques. Comme l'entreprise n'investissait pas dans la collecte de ce type d'information, à la suite d'un changement de marché et de technologie, il était déjà trop tard pour tirer des leçons que ses concurrents avaient déjà apprises. Son échec s'explique justement parce qu'elle savait déjà beaucoup, de sorte qu'elle considérait l'apprentissage comme une perte de temps.

Parce que l'apprentissage organisationnel est en lien avec le passé, il s'appuie sur des routines, c'est-à-dire sur des ensembles coordonnés et répétés d'actions (Miner, 1991). Les routines se construisent selon des processus par essais et erreurs puis, renforcées par la répétition, elles permettent de sélectionner les problèmes en fonction des solutions existantes. De cette façon, elles permettent de soutenir les variations de l'environnement en fournissant des réponses standardisées à des stimuli différents. Toutefois, elles peuvent nuire à l'apprentissage en le limitant, si nous comprenons l'apprentissage comme un ensemble de réponses nouvelles à des stimuli identiques (Weick, 1991). Les routines peuvent alors constituer des mécanismes qui renforcent la stabilité organisationnelle et limitent ainsi la capacité à réagir à des problèmes nouveaux, en restreignant l'éventail des réponses organisationnelles et en menaçant l'entreprise de sombrer dans l'inertie (Leonard-Barton, 1992).

D'après Weick et Westley (1996), les concepts de l'organisation et de l'apprentissage sont contradictoires. En effet, ces concepts constituent un oxymoron parce que l'idée d'organisation implique une structure, un ordre et une certaine stabilité, tandis que l'apprentissage implique le changement, la variété et une certaine désorganisation. «L'apprentissage requiert la capacité, à la fois de voir et de ne pas voir, de nommer et de ne pas nommer, d'organiser notre pensée et de la désorganiser» (Weick et Westley, 1996, p. 447). Weick et Westley (1996) expliquent que lorsque les processus d'organisation deviennent un peu désordonnés, ce qui a été oublié peut être remémoré, l'invisible peut devenir visible, ce qui était silencieux peut être écouté. Ces changements se voient comme des marges de manœuvre qui fournissent des occasions d'apprentissage dans la mesure où l'apprentissage a lieu quand l'oubli et le silence cachent de nouveaux aspects, permettant de donner vie à de nouvelles catégories, à différentes significations ou à de nouvelles façons de travailler ensemble.

## L'ORGANISATION APPRENANTE ET L'ORGANISATION QUALIFIANTE

Alors que l'apprentissage organisationnel fait référence à des processus d'apprentissage de divers types au sein d'une organisation, les idées d'organisation apprenante et d'organisation qualifiante proposent de penser les organisations comme étant celles qui placent l'apprentissage au cœur de leurs activités stratégiques et de leurs principales priorités. Malgré le fait que ces deux types d'organisations soient très apparentés, les deux concepts ne sont pas identiques. Voyons d'abord en quoi consiste l'idée d'organisation apprenante.

## L'idée d'organisation apprenante

L'idée d'organisation apprenante apparaît dans les travaux de Chris Argyris et de Donald Schön (Argyris et Schön, 1974, 1978, 1996), mais est popularisée dans les années 1990 par les travaux de Peter Senge, en particulier dans son livre *La cinquième discipline* (Senge, 1991). Senge (1991) stipule que le travail doit davantage être axé sur l'apprentissage à tous les niveaux d'une organisation. À cet égard, il présente cinq disciplines d'apprentissage pour édifier les compétences de l'organisation apprenante. Ces cinq disciplines sont résumées dans le Tableau 2.3.

**TABEAU 2.3 LES CINQ DISCIPLINES DE PETER SENGE**

Discipline	Description	Précision
Maîtrise personnelle	– Discipline d'aspiration qui concerne ce que nous pouvons réaliser en tant qu'individu	– Attitude de vie de l'individu telle que celle pratiquée par l'artiste – Processus permanent d'amélioration de soi
Modèles mentaux	– Discipline de réflexion et d'enquête qui concerne le raffinement constant de la pensée et du développement de la conscience	– Prise de conscience de schémas mentaux pouvant constituer des obstacles à l'apprentissage et remise en question éventuelle de ceux-ci
Vision partagée	– Discipline collective qui concerne l'engagement envers un sens partagé d'un but et des actions pour réaliser ce but	– Expression d'une ambition collective qui donne un sens à l'action – Création délibérée d'un écart entre ce que l'on souhaite et ce qui existe
Apprentissage en équipe	– Discipline d'interaction de groupe qui concerne la pensée et l'action collective	– Premier niveau de l'apprentissage collectif – Démarche fondée sur la pédagogie réciproque
Pensée systémique	– Discipline qui concerne la compréhension de l'interdépendance et de la complexité, ainsi que les rôles de la rétroaction dans le développement d'un système	– Discipline qui englobe toutes les autres – L'entreprise vue comme système complexe – Repérage et correction des dysfonctionnements systémiques de l'organisation

Source : Senge (1991).

Senge (1991) émet des postulats relativement normatifs : se fixer des buts réalistes, questionner les croyances, s'engager dans une vision partagée et voir le travail en équipe comme une bonne chose. Certes, l'application organisationnelle de ces disciplines est beaucoup plus problématique qu'il n'y paraît à première vue (Huczynski

et Buchanan, 2001). Toutefois, parmi les disciplines d'apprentissage, Huczynski et Buchanan (2001) soulignent que la plus importante est la cinquième, celle de la pensée systémique, qui implique la compréhension de la complexité du fonctionnement des organisations et de leur capacité de savoir comment elles peuvent être modifiées pour fonctionner plus efficacement.

L'organisation apprenante est un modèle pour l'organisation qui bâtit son avenir grâce à une adaptation aux changements de l'environnement et à une modification proactive de son environnement (DiBella, 2003). Ainsi, il s'agit d'une organisation qui est capable d'acquérir, d'emmagasiner, de retrouver et d'appliquer l'information dans l'action guidée (Wishart *et al.*, 1996). Par ailleurs, Garvin (1993) suggère qu'une organisation apprenante est capable de créer, d'acquérir et de transférer de la connaissance, ainsi que de modifier son comportement afin de refléter de nouvelles connaissances. Pour cet auteur, l'organisation apprenante est extrêmement compétente dans cinq activités :

- la résolution systématique de problèmes ;
- l'expérimentation de nouvelles approches ;
- l'apprentissage à partir de sa propre expérience et de son histoire ;
- l'apprentissage de l'expérience et des meilleures pratiques des autres (l'organisation apprenante cultive l'art de l'écoute ouverte et attentive) ;
- le transfert rapide et efficace de connaissances au sein de l'organisation.

D'après Garvin (1993), le premier pas pour faire d'une organisation une organisation apprenante est de créer un environnement qui encourage l'apprentissage. Dans cet environnement, il faut avoir du temps pour la réflexion et pour l'analyse, pour penser à des plans stratégiques, pour disséquer les besoins des clients, pour évaluer les systèmes de travail courants, pour inventer de nouveaux produits. L'apprentissage est difficile lorsque les individus sont harcelés et pressés, ou qu'ils sont dépassés par les pressions du moment. Par conséquent, c'est seulement lorsque la haute direction libère les individus pour qu'ils aient du temps à consacrer à ces activités que l'apprentissage peut prendre place dans le quotidien et que l'organisation s'approche de l'idéal d'une organisation apprenante.

Le Tableau 2.4 présente plusieurs dimensions de l'organisation apprenante. D'abord, il s'agit d'un type d'organisation dont le processus et la structure interne sont profondément marqués par les contributions volontaires de ses membres. De fait, l'organisation apprenante est une organisation constituée pour apprendre, croître et changer. Ainsi, ses membres s'engagent dans un processus continu de découvertes et d'expérimentations, de sorte que l'apprentissage devient plutôt une façon de vivre la vie

organisationnelle qu'une façon de travailler ou une obligation. Lorsqu'ils s'engagent dans ce processus, les individus éprouvent un sentiment de réflexivité et de liberté pour questionner les valeurs gouvernant leurs pratiques.

**TABEAU 2.4 LES DIMENSIONS D'UNE ORGANISATION APPRENANTE**

<b>Dimensions</b>	<b>Description</b>
Approche d'apprentissage pour la stratégie	L'utilisation des essais et des expérimentations pour améliorer la compréhension et générer des améliorations, ainsi que modifier l'orientation stratégique autant que possible.
Politique participative	Tous les membres de l'organisation sont engagés dans la formation de la stratégie, dans l'influence sur les décisions et les valeurs, ainsi que dans les questions de conflits.
Information	Les technologies de l'information sont utilisées pour rendre l'information disponible pour tous et pour habilitier le personnel à agir de sa propre initiative.
Comptabilité et contrôle formatif	La comptabilité, le budget et le système de suivi administratif sont conçus pour aider les personnes à comprendre les opérations de la finance organisationnelle.
Échange interne	Les services et les départements se voient comme des clients et des fournisseurs à l'intérieur d'une chaîne logistique ( <i>supply chain</i> ) dans laquelle chacun apprend avec l'autre.
Rémunération flexible	Une politique flexible et créative de rémunération disposant des rétributions financières et non financières afin de satisfaire les besoins individuels et la performance.
Structures qui habilitent	Les organigrammes, les structures et les procédures organisationnels sont perçus comme étant temporaires et peuvent être changés afin de satisfaire les exigences de la tâche.
Employés en tant qu'investigateurs environnementaux	Tous ceux qui ont un contact avec les clients, les fournisseurs et les partenaires d'affaires sont traités comme une source précieuse d'information.
Apprentissage interorganisationnel	L'organisation apprend d'autres organisations par le biais des coentreprises ( <i>joint ventures</i> ), des alliances et d'autres échanges d'information.
Climat d'apprentissage	La tâche première du gestionnaire est de faciliter l'expérimentation et l'apprentissage chez autrui par le questionnement, la rétroaction et le soutien.
Occasions d'autoapprentissage pour tous	On s'attend à ce que les personnes prennent en charge leur propre apprentissage : des facilités sont offertes à cet égard.

Source : Pedler *et al.* (1994); Watkins et Marsick (1993); McGill et Slocum (1993).

D'une manière générale, une organisation apprenante est un milieu qui valorise et reconnaît l'apprentissage continu chez ses employés. Chaque employé devient un apprenant qui reconnaît son besoin d'apprendre, qui est toujours à la quête de nouveaux apprentissages et qui partage en continu ses savoirs. En effet, l'organisation apprenante œuvre constamment au maintien des liens entre les individus. Ceux-ci posent un diagnostic des situations difficiles, intègrent cette information dans un modèle mental partagé et utilisent ce modèle pour modifier, si nécessaire, les règles qui guident la prise de décision et l'action. En effet, les structures et les procédures organisationnelles peuvent changer pour s'adapter à de nouvelles situations de travail.

Une organisation apprenante est une organisation qui ne force pas ses employés à apprendre, mais qui crée le contexte dans lequel ils peuvent développer leur volonté d'apprendre. Elle cherche à développer chez les employés des capacités d'apprendre. Plus précisément, il s'agit de développer la capacité d'apprendre rapidement devant de nouveaux problèmes, et ce, dans des domaines variés, d'analyser les succès comme les échecs pour en tirer des leçons et s'améliorer, de saisir rapidement les aspects fondamentaux d'une situation, et d'être disposé à essayer des approches nouvelles et à tenter différentes solutions pour résoudre les problèmes (Gagnon, 2003). Cet aspect volontaire, non obligatoire, de l'apprentissage est important à retenir, notamment en réponse aux critiques de la sociologie du conflit, qui voit la domination et les abus des employeurs dans toutes les expériences apparentées d'apprentissage organisationnel. Si de tels cas de domination et d'abus sont certes possibles, la dimension volontaire de l'apprentissage explore les choses en contexte et devrait constituer la norme.

Si nous prenons en compte ces aspects de l'organisation apprenante, nous voyons pourquoi elle met l'accent sur l'apprentissage organisationnel et qu'elle s'engage dans des activités encourageant la production de nouveaux savoirs grâce à l'échange d'information, l'expérimentation et le partage du savoir existant. Ce faisant, l'organisation apprenante favorise l'apprentissage chez les individus d'une manière telle qu'elle peut bénéficier des résultats sans doute positifs, tels que l'innovation, l'efficacité, un meilleur lien avec l'environnement et un avantage compétitif certain (Huczynski et Buchanan, 2001), sans nuire aux individus.

Par ailleurs, Garrick (1998) observe que l'idée d'organisation apprenante suppose que l'organisation dispose d'un environnement structuré et actif d'apprentissage pour les employés à tous les niveaux. Quand on parle d'apprentissage continu, on parle souvent de changement au sein de l'organisation, de développement de nouvelles compétences et de nouvelles formes d'organisation du travail (par exemple, le travail en équipe, les hiérarchies aplaties). Si cela est nécessaire pour développer une organisation apprenante, alors les employés doivent avoir davantage d'occasions d'apprentissage, de pouvoir et de choix dans le cadre de leur travail. Cela se traduit, pour Garrick

(1998), par plus d'autonomie pour les individus et pour les équipes, mais aussi par plus de responsabilités partagées dans la prise de décision, et davantage d'ouverture et d'honnêteté dans les relations de travail.

Comme Garrick (1998), Billett (2001) nous rappelle que les milieux de travail peuvent se montrer limitatifs en ce qui a trait à l'apprentissage, et ce, dans plusieurs sens. Si Garrick parle d'autonomie pour les individus, Billett (2001) explique que le fait que les relations entre les employés et la direction, entre les équipes de travail et entre les divers employés ne sont pas toujours idéales peut devenir un facteur contraignant de l'apprentissage organisationnel. Selon Billett (2001), on peut trouver au sein d'une organisation des discriminations sérieuses entre les employés en termes de genre, d'âge, d'affiliation et d'ethnie, ce qui peut entraîner une distribution inégale des occasions d'apprentissage.

## **L'idée d'organisation qualifiante**

Les notions d'organisation qualifiante et d'organisation apprenante sont très proches et souvent utilisées avec les mêmes significations. La qualification est d'abord une construction sociale par laquelle des individus sont évalués et classés. L'organisation qualifiante pose non seulement le problème du développement des compétences, mais aussi celui de leur évaluation, de leur reconnaissance sociale et de leur rémunération. De plus, l'organisation qualifiante peut aussi intégrer, dans le système d'apprentissage de l'organisation, le mode de qualification de ses membres.

Plus particulièrement, une organisation qualifiante est conçue en fonction des compétences que possèdent les personnes qu'elle emploie. Ces compétences doivent constamment se développer grâce aux situations qu'elle aménage et aux dispositifs d'apprentissage qu'elle comporte. C'est une organisation qui a un potentiel d'utilisation des compétences et qui est élaborée pour évoluer en fonction de celles-ci et de leur progression (Amadiou et Cadin, 1996). Ainsi, elle détient un pouvoir formateur explicite et reconnu, et permet un meilleur niveau d'optimisation de la gestion de l'emploi et des compétences. Elle a le pouvoir de susciter l'émergence de compétences nouvelles ou complémentaires de la part des employés.

Selon Zarifian (1992, 1994), l'organisation qualifiante présente une capacité de faire face à tout aléa, tout dysfonctionnement, tout imprévu. Elle fait de tout événement une occasion d'apprentissage individuel et collectif. Pour ce faire, elle favorise une communication active et directe autour d'une coresponsabilité en matière d'objectifs de performance et d'évaluations d'organisation. De plus, elle permet le développement d'un espace autonome d'explicitation de la stratégie de l'entreprise et permet aux employés de s'investir dans des projets d'amélioration permanente de leur outil ou de leur sphère de travail, de telle sorte qu'ils puissent eux-mêmes se projeter dans l'avenir, penser leur savoir-faire. Toutefois, Parlier *et al.* (1997) affirment que dans

l'organisation qualifiante, le développement des compétences n'est pas un objectif à visée sociale, mais bien une conséquence de l'enjeu économique qui oblige les organisations à évoluer sans cesse et à apprendre. Ceci s'apparente à la vision de la sociologie critique évoquée plus haut.

Contrairement à l'idée d'organisation apprenante ou qualifiante, DiBella (2003) propose l'idée de l'organisation en tant que portfolio d'apprentissage. Cette notion vise à mettre l'accent sur le fait que l'organisation peut soutenir simultanément des activités multiples et concurrentes d'apprentissage (DiBella, 2001 ; DiBella et Nevis, 1998), alors que la notion d'organisation apprenante insiste moins sur cet aspect des choses. La notion d'organisation en tant que portfolio d'apprentissage s'éloigne de la vision de l'organisation comme un ensemble monolithique qui progresse en synchronisation par le biais d'une série de stages d'apprentissage. Elle présente plutôt une vision selon laquelle les différents secteurs de l'organisation peuvent fonctionner à différents stades de l'apprentissage. Ainsi, plutôt que de traiter les stades d'apprentissage comme des stades séquentiels, on peut les voir comme des stades concomitants, les apprenants pouvant fonctionner simultanément dans des environnements multiples d'apprentissage (DiBella, 2003) et évoluant à des rythmes différents.

## **LA CONNAISSANCE ORGANISATIONNELLE ET LA GESTION DES CONNAISSANCES**

Les concepts de connaissance organisationnelle et de gestion des connaissances sont souvent utilisés tant par les chercheurs que par les praticiens. Parler de formation ou d'apprentissage organisationnel implique nécessairement de traiter directement ou indirectement de connaissance organisationnelle. Les connaissances sont des produits de l'apprentissage et des objets de la formation, qu'elle soit en contexte de salle de cours ou de lieu de travail. Pour cette raison, il convient de donner certaines précisions à propos de ces deux concepts.

### **La gestion des connaissances**

Le concept de gestion des connaissances est très large et souvent utilisé de plusieurs manières par les chercheurs en gestion (Alvesson et Karreman, 2001). Par exemple, Choo (1998) propose trois modes d'utilisation de l'information au sein d'une organisation : le mode de création du sens, le mode de création de la connaissance et le mode de prise de décision. Dans le premier mode, l'information est interprétée, dans le deuxième, elle est convertie et dans le troisième, elle est analysée. Pour sa part, le courant de recherche axé sur l'idée de gestion des connaissances est relativement récent et s'appuie notamment sur une vision particulière de la valeur stratégique de la connaissance (Easterby-Smith et Lyles, 2003).

À la base de tous les programmes de gestion des connaissances figure la prise de conscience ou la revendication du fait que l'information et le savoir sont des ressources stratégiques et qu'il est essentiel de disposer d'outils, de techniques et de méthodes pour les gérer en tant que telles (Mbengue, 2004). En effet, la gestion des connaissances étant issue du domaine des technologies de l'information et de la communication, elle vise à faciliter l'acquisition, à encourager le partage, à codifier, à archiver, à diffuser et à utiliser les savoirs explicites. Il ne faut toutefois pas oublier que c'est aussi une activité de gestion de personnes qui ont des savoirs personnels tacites, des aptitudes et des préférences.

Dans cette perspective, la gestion des connaissances peut être définie comme une démarche volontariste, souvent explicite et systématique, de valorisation des ressources immatérielles de l'entreprise. Cette démarche intègre des activités de création, de collecte, d'organisation, de diffusion et d'exploitation de savoirs utiles à l'entreprise. Plus particulièrement, elle exige de transformer des savoirs individuels en savoirs organisationnels et d'importer des savoirs localisés à l'extérieur afin d'en faire un usage approprié au sein de l'entreprise. En effet, les savoirs peuvent être situés sur plusieurs plans (par exemple, individuel, communautaire, organisationnel, sectoriel et mondial), dans divers espaces (par exemple, virtuel et physique) (DeFillippi *et al.*, 2006) et différents réseaux (Hansen *et al.*, 2005). De plus, les interactions établies avec diverses organisations constituent aussi des situations importantes pour le transfert de connaissances (Easterby-Smith *et al.*, 2008).

De plus, l'activité de gestion des connaissances consiste souvent à repérer et à répertorier les ressources immatérielles disponibles dans l'entreprise et autour de celle-ci, à rendre accessibles les savoirs qui y sont associés et à partager les meilleures pratiques connues, notamment par le biais des nouvelles technologies de l'information et de la communication (par exemple, intranet, collecticiel). Autrement dit, il s'agit d'identifier les savoirs, de les codifier, de les archiver dans des supports papier ou électronique, de les traiter (par croisements, mises en forme, etc.), de les diffuser ou d'informer de leur disponibilité et enfin d'inciter, parfois même, de former le personnel à l'accès, à la création, au partage et à l'usage de ces savoirs.

Au fil des ans, des approches plus critiques ou nuancées de la gestion des connaissances ont été développées. Elles mettent notamment en évidence des dimensions qui dépassent la dimension technique évoquée précédemment, à savoir que l'organisation est un système de connaissances en soi, que la connaissance est inséparable de son contexte de production (Thompson et Walsham, 2004) et que la dimension humaine doit être prise en compte.

## **L'organisation comme un système de connaissances**

Pour Tsoukas (1996), l'organisation est un système distribué et décentralisé de connaissances. La connaissance est distribuée dans le sens où elle est forcément indéterminée ou que personne ne sait à l'avance ce que la connaissance est ou doit être. De plus, les connaissances dans une organisation sont constituées et reconstituées en permanence par les activités de travail. Tsoukas (2003) propose de penser la connaissance organisationnelle comme étant la capacité que les individus participant à une organisation ont développée pour établir des distinctions dans le processus de réalisation de leur travail. Cette connaissance est créée par des êtres humains qui sont motivés par leurs besoins de créer des connaissances. De plus, non seulement les personnes choisissent de partager ou non leur savoir, mais la création du savoir n'est pas une activité exclusive d'un type d'employé : tous sont travailleurs du savoir (Wheatley, 2002).

La connaissance est toujours émergente et aucun agent individuel de l'organisation ne la possède. Elle ne part pas exclusivement de l'extérieur de l'entreprise (par exemple, le client) et n'est jamais complétée en quelque endroit que ce soit. Ainsi, nous pouvons dire que la connaissance est un phénomène ambigu, vague et dynamique et, par conséquent, difficile à gérer (Alvesson et Karreman, 2001). Par ailleurs, nous pouvons dire que la connaissance est un flux qui s'explique par l'apparition de nouvelles pratiques. Ainsi, les organisations se confrontent à une incertitude radicale puisqu'elles ne peuvent pas savoir ce qu'elles ont précisément besoin de savoir (Tsoukas, 1996) et, de ce fait, il y a sans doute une certaine contradiction quand on parle de « gestion des connaissances » (Alvesson et Karreman, 2001).

Pour Tsoukas (2003), la gestion des connaissances est un processus dynamique qui consiste à transformer une pratique non réfléchie en une pratique réfléchie grâce à l'élucidation des règles qui guident les activités de la pratique, à l'aide qu'on peut dispenser pour donner une forme particulière aux significations collectives et à la facilitation de l'émergence de la connaissance heuristique.

## **Les sources de connaissances**

La connaissance peut revêtir plusieurs formes et dériver de plusieurs sources telles que des figures, de l'information, des instructions écrites, des histoires, des rumeurs, des commérages, entre autres. Pensons, par exemple, aux endroits où les personnes au travail (en particulier celles qui prennent des décisions) acquièrent leurs connaissances. Il est vrai que dans le monde moderne, une grande partie de ce que les individus savent provient des sources formelles de connaissance, tout particulièrement de la connaissance dite scientifique. Toutefois, Fulop et Rifkin (1999) soutiennent que l'apprentissage dans l'action, les histoires et les récits populaires sont des sources plus importantes que les traités et les écrits sur le management scientifique. Ainsi, les

personnes apprennent à gérer une organisation dans l'action, mais aussi à partir des histoires locales et populaires qui sont racontées par leurs collègues et les gourous de la gestion.

### *L'apprentissage dans l'action*

Parce que la complexité et la variété des activités managériales font en sorte qu'il est difficile de documenter précisément tous les aspects du travail des gestionnaires, l'apprentissage dans l'action devient une source importante de connaissance. Alors, afin d'élargir leurs connaissances, les gestionnaires apprennent lorsqu'ils pratiquent la gestion ou lorsqu'ils réalisent un projet. Le sens commun les oriente sur la façon de réagir et sur ce qu'il faut faire dans certaines situations. Ce comportement dirigé par l'action n'est toutefois pas toujours le plus recommandable, certains repères théoriques ou certaines connaissances plus formalisées étant généralement souhaitables.

### *L'écoute des histoires*

Les professionnels et les gestionnaires apprennent souvent une bonne partie de leur travail à partir des histoires qui sont racontées au sein de l'organisation. Les histoires constituent de bons formats de connaissances, parce qu'elles relatent l'essence d'une expérience. Parfois, les individus qui les racontent se donnent un peu de liberté pour les enjoliver et les rendre plus intéressantes. Les récits sur la façon dont un problème délicat a été solutionné, la façon dont on a réussi à respecter un délai ou encore sur la manière dont un employé négligent a été ramené à l'ordre sont autant de récits qui communiquent un message sur la manière dont les choses se font au sein de l'organisation. Que ces histoires soient vraies ou fausses, elles constituent un modèle pour les expériences des personnes et les aident à donner du sens à des situations parfois chaotiques.

### *L'exposition à des récits populaires*

Les histoires imprimées et communiquées dans les séminaires de formation en gestion sont des cas exemplaires tirés de la culture populaire de la gestion. Ces récits relatent souvent la façon dont les meilleurs dirigeants sont arrivés à bâtir de grandes entreprises et dont leurs pratiques peuvent être appliquées par presque tout le monde, n'importe où, n'importe quand. Ces récits populaires, parfois relayés par la presse populaire du domaine des affaires (par exemple, *Harvard Business Review* ou le journal *Les Affaires* au Québec) ainsi que les médias en général, attirent l'attention sur la manière de faire les choses. Ceci est donc une source de connaissance pour les individus au sein des organisations.

## CONCLUSION

Dans ce chapitre, nous avons expliqué comment on passe du concept de formation à celui d'apprentissage organisationnel et nous avons surtout voulu montrer comment la notion d'apprentissage se situe dans un cadre conceptuel où nombre d'autres notions apparentées doivent être comprises. Nous avons insisté sur le fait qu'aujourd'hui, une transition s'effectue d'une logique axée sur la formation vers une logique axée sur l'apprentissage. Pour penser la notion d'apprentissage fondé sur la pratique, nous avons fait référence au modèle de formation fondé sur le développement des compétences, puis nous avons expliqué divers concepts apparentés, comme ceux de l'apprentissage organisationnel, de l'organisation apprenante ou qualifiante, de la connaissance organisationnelle et de la gestion des connaissances.

Nous avons expliqué ces divers concepts qui servent en quelque sorte de socle sur lequel la compréhension de l'apprentissage se fonde. À partir de cette compréhension de l'apprentissage, nous pourrions, dans les chapitres ultérieurs, développer davantage les concepts précis de l'apprentissage fondé sur la pratique et les modalités précises permettant de développer l'apprentissage. Les communautés de pratique, le mentorat et le coaching constituent autant de modalités d'apprentissage. Ils se situent dans le nouveau contexte organisationnel où l'on est passé d'une simple offre de formation à des actions visant à susciter l'apprentissage par la pratique. En effet, dans le contexte actuel, où les organisations ne savent pas toujours de quelles connaissances ou compétences leur personnel aura besoin dans le futur, celles-ci doivent surtout chercher à se développer comme organisations apprenantes ou qualifiantes, ou encore comme organisations ayant un portfolio de connaissances.

Une des leçons essentielles que nous souhaitons transmettre, c'est l'idée qu'au-delà des espaces formels de formation au sein de l'organisation, celle-ci doit considérer que le travail lui-même est source de développement de savoirs et de compétences. Toutefois, pour que cela puisse être le cas, certaines modalités sont plus favorables que d'autres et c'est pourquoi les chapitres ultérieurs nous amèneront à nous pencher sur des façons de développer plus facilement des savoirs et des compétences dans le contexte du travail. Avant de nous pencher sur ces modalités, voyons maintenant en quoi consiste un apprentissage fondé sur la pratique.

## LECTURES COMPLÉMENTAIRES

CLEGG, S., KORNBERGER, M. et RHODES, C. « Learning/Becoming/Organizing », *Organization*, vol. 12, n° 2, 2005, p. 147-167.

DEFILLIPPI, R. J., ARTHUR, M. B. et LINDSAY, V. J. *Knowledge at Work: Creative Collaboration in the Global Economy*. Oxford, Blackwell Publishing, 2006.

- EASTERBY-SMITH, M. et LYLES, M. A. « Introduction: Watersheds of organizational learning and knowledge management ». Dans: Easterby-Smith, M. et Lyles, M. A. *The Blackwell Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management*. Oxford, Blackwell Publishing, 2003.
- EASTERBY-SMITH, M., LYLES, M. A. et TSANG, E. W. K. « Inter-organizational knowledge transfert: Current themes and future prospects », *Journal of Management Studies*, vol. 45, n° 4, 2008, p. 677-690.
- FULOP, L. et RIFKIN, W. D. « Management knowledge and learning ». Dans: Fulop, L. et Linstead, S. *Management: A Critical Text*. Londres, Macmillan Press, 1999.
- NONAKA, I., TOYAMA, R. et BYOSIÈRE, P. « A theory of organizational knowledge creation: Understanding the dynamic process of creating knowledge ». Dans Dierkes, M. et al. *Handbook of Organizational Learning and Knowledge*, Oxford, Oxford University Press, 2001.
- ROTHMAN, J. et FRIEDMAN, V. « Identity, conflict, and organizational learning ». Dans: Dierkes, M. et al. *Handbook of Organizational Learning and Knowledge*. Oxford, Oxford University Press, 2001.
- ROUX-DUFORT, C. « L'apprentissage organisationnel et le développement des organisations ». Dans Durand, R. *Développement de l'organisation*, Paris, Economica, 2002.
- TSOUKAS, H. « The firm as distributed knowledge system: A constructionist approach », *Strategic Management Journal*, vol. 17, hiver 1996, p. 11-26.
- WEICK, K. et WESTLEY, F. « Organizational learning: Affirming and oxymoron ». Dans: Clegg, S., Hardy, C. et Nord, W. R. *Handbook of Organization Studies*. Londres et Thousand Oaks, Sage Publications, 1996.

3

L'APPRENTISSAGE  
FONDÉ SUR LA PRATIQUE

---

Après avoir pris conscience des différentes idées et approches concernant l'apprentissage organisationnel, la gestion des connaissances et l'organisation apprenante ou qualifiante, nous nous pencherons sur l'apprentissage organisationnel comme activité sociopratique. En réalité, toute connaissance et tout apprentissage comportent une dimension à la fois sociale et pratique. Toutefois, les études sont souvent orientées vers une autre dimension de l'apprentissage, à savoir celle qui est centrée sur la cognition en dehors de contextes pratiques. Il s'agit ici non pas de ce qui se passe dans la réalité des organisations, mais plutôt de la conception que nous formulons à partir de ce qui est lu ou vécu au sujet de l'apprentissage et de la connaissance au sein des organisations. Ainsi, l'apprentissage fondé sur la pratique est d'abord et avant tout une question de vision, de conception et de compréhension de la réalité.

Le titre du chapitre annonce que nous nous pencherons sur l'apprentissage fondé sur la pratique, ce qui inclut implicitement sa dimension sociale. Nous utiliserons donc souvent le terme « sociopratique » pour soutenir l'idée selon laquelle le savoir et la pratique se constituent réciproquement. À partir d'une perspective sociopratique, l'apprentissage et les connaissances deviennent des constructions sociales incluant des activités multiples (dialogique, de réseautage, politique, culturelle, esthétique, émotionnelle et passionnée). Le caractère social de l'apprentissage inclut aussi le contexte de sa production, tel que les contextes historique, temporel et institutionnel. Dans cette perspective, il devient inapproprié ou insensé de parler de savoir sans parler de pratique.

Le but du présent chapitre est de fournir un socle conceptuel nous servant à traiter le savoir et la pratique comme étant inséparables, ce qui nous permettra de mettre en évidence la capacité de savoir dans la pratique. La perspective sociopratique nous conduit à penser au savoir plutôt comme l'acte de savoir, le savoir en tant que processus, par opposition à l'idée de savoir comme résultat achevé ou comme une catégorie réifiée. Considérer l'apprentissage et le savoir d'un point de vue sociopratique présente plusieurs avantages. D'abord, cela nous permet de dépasser les dualismes (par exemple, corps et pensée, acteur et structure, humain et non-humain), compte tenu du fait que la pratique nous force à intégrer les aspects de la réalité sociale normalement traités comme des opposés.

Nous présenterons ici l'idée que la connaissance est une construction sociale et que celle-ci est ancrée dans la pratique. Pour ce faire, nous étudierons d'abord la vision la plus couramment répandue, soit la thèse qui voudrait que la connaissance soit quelque chose de donné, qui peut s'approprier. Il est vrai aussi que les visions traditionnelles de la connaissance nous renvoient l'image de l'apprentissage comme une transmission d'information provenant d'une source légitime de connaissances (par exemple, un professeur, un formateur, un livre) et allant vers un récepteur, qui serait pour sa part dépourvu d'information. Ce dernier ne ferait que recevoir passivement l'information. Nous opposerons donc la vision de l'apprentissage vu comme la transmission de connaissances à celle de l'apprentissage vu comme une construction sociale.

Dans ce chapitre, notre démarche d'apprentissage se présentera donc en plusieurs étapes. D'abord, nous nous intéresserons à l'idée selon laquelle la connaissance est une construction sociale ancrée dans la pratique, ce qui nous permettra d'approcher l'apprentissage comme une construction sociale. Ensuite, nous nous pencherons sur les diverses formes de connaissances, en prêtant une attention particulière aux savoirs tacites et aux intelligences pratiques. Puis, afin de bien cerner les nuances relatives à la conception sociopratique de l'apprentissage, nous analyserons deux expériences d'apprentissage au sein de deux organisations. La première expérience porte sur l'apprentissage de divers employés (notamment celui de chef cuisinier) dans un restaurant parisien de haute cuisine. La seconde expérience porte sur l'apprentissage dans le travail des équipes d'une entreprise multinationale qui développent des logiciels. Ces deux expériences nous permettront alors de réfléchir sur le caractère sociopratique de l'apprentissage et de voir ce que ce terme englobe.

## LA CONNAISSANCE COMME CONSTRUCTION SOCIALE

Afin de cerner le concept de la connaissance comme une construction sociale ancrée dans la pratique, nous nous confronterons d'abord à l'idée opposée selon laquelle la connaissance est quelque chose de donné, qui peut être possédé. Ensuite, nous tenterons de comprendre pourquoi la connaissance se développe dans la pratique et

pourquoi cela présuppose une connectivité en action. Finalement, l'idée de curriculum situationnel s'avérera une idée éclairante sur la construction sociale des connaissances dans la pratique.

## **L'idée de possession des connaissances**

D'après Gherardi (2006), les conceptions conventionnelles de l'apprentissage présupposent que l'apprentissage concerne une transmission d'information comme si celle-ci était un objet palpable. Dans cette transmission, ceux qui ne possèdent pas d'information l'obtiennent à partir des sources fiables et légitimes (par exemple, un professeur, un formateur, un livre). D'après cette conception, l'apprentissage se résume essentiellement à l'acquisition d'un ensemble de données, de faits et de connaissances accumulés par toutes les générations qui nous ont précédés. Ces savoirs (connaissances, données, faits) sont alors accumulés dans des formes de mémoire (fréquemment des livres) et l'effort majeur de l'apprenant consiste à les acquérir et à les accumuler dans les compartiments appropriés de son cerveau pour une utilisation future ou au besoin. Cette vision du savoir et, par conséquent, de l'apprentissage est appuyée par « l'épistémologie traditionnelle de la possession » qui considère le savoir comme propriété, contraire ou complémentaire à une « épistémologie de la pratique », fondée sur l'acte d'apprendre et de savoir (Cook et Brown, 1999).

Toujours dans le même ordre d'idées, une autre métaphore souvent évoquée est celle de la nourriture. Dans ce cas, si la connaissance était un aliment pour le cerveau, l'apprenant devrait ainsi chercher le type d'aliment adéquat ou nécessaire et l'ingérer, le consommer (Gherardi, 2006). Suivant ce raisonnement, l'apprentissage se réaliserait principalement au début de notre vie, par le biais de notre éducation à l'école, notre instruction fondamentale. À la fin de cette période, les personnes recevraient une formation professionnelle, souvent considérée comme une forme particulière d'éducation, orientée vers des objectifs spécifiques.

Il ne fait pas de doute que l'étude et l'instruction formelle en soi sont importantes, mais l'apprentissage et la connaissance proviennent aussi d'autres types d'expériences et d'activités. Par exemple, lorsqu'on pratique un sport ou qu'on exerce une activité artistique, on apprend par une expérience différente de l'apprentissage formel issu d'un enseignement traditionnel ou transmissif. La conception de la connaissance comme possession est ainsi réductionniste à l'égard de la manière dont les personnes apprennent, que ce soit à l'intérieur ou à l'extérieur d'un milieu de travail. Cette vision semble aussi indiquer que l'apprentissage est détaché de toute autre activité et qu'il est restreint à des occasions particulières, telles que suivre un cours, lire un livre ou visionner une vidéo instructive. Il s'agit d'une vision de la connaissance qui reste relativement simpliste.

De plus, la vision de l'apprentissage comme activité individuelle, comme l'ingestion de nourriture, est trompeuse. L'apprentissage est bien plus que cela et se distingue nettement du simple fait de se procurer des unités de connaissances. L'apprentissage n'est pas ce qui est emmagasiné dans le cerveau d'une personne, dans des livres ou encore dans des banques de données. La connaissance n'est pas une chose que les gens possèdent dans leur tête, mais plutôt un processus qui se développe de multiples façons, entre autres, au contact des personnes. D'un point de vue sociopraticque, apprendre signifie être capable de participer activement à un réseau complexe de relations entre des personnes et des activités. Par conséquent, la connaissance relève de ce que les personnes font ensemble dans leurs activités quotidiennes, autant dans leur vie professionnelle que privée.

## L'idée de connaissance en pratique

L'idée de « connaissance en pratique », ou connaissance issue de la pratique, s'appuie sur le fait qu'apprendre n'est pas une activité isolée. Au contraire, la connaissance prend forme dans le flux d'expériences que l'on vit, que l'on en soit conscient ou non. Certes, les individus utilisent les savoirs dans ce qu'ils font, mais tout ce qu'ils savent ne peut pas être exprimé par des connaissances formalisées (Cook et Brown, 1999). Dans la vie quotidienne d'une organisation, le travail, l'apprentissage, l'innovation, la communication, la négociation et les conflits d'intérêts sont autant d'éléments qui coexistent au sein des pratiques de travail. Ils font partie de l'existence humaine.

Il convient aussi de préciser que le savoir n'est pas une chose qui est utilisée dans l'action ou qui est nécessaire à l'action ; il fait plutôt partie de l'action (Cook et Brown, 1999), et nous le réalisons (Dewey, 1929). Confrontés à des défis dans leurs pratiques de travail, les individus réfléchissent et construisent des explications théoriques. Ce faisant, ils partagent avec les autres le savoir produit dans la pratique (Schön, 1988).

Voir la connaissance comme étant issue de la pratique présuppose une assimilation de plusieurs idées connexes. La première est que la connaissance est hétérogène, car il n'y a pas qu'un type de connaissance. La deuxième renvoie au fait que le savoir est personnifié, qu'il dépasse les structures cognitives pour être aussi perceptuel et sensoriel (Gomez *et al.*, 2003 ; Strati, 2003). Cela veut dire que le savoir est à la fois personnel et social. Parce que la connaissance réside dans nos corps et qu'elle est intimement liée à nos sens et à nos expériences antérieures, nous arrivons à créer un monde qui nous est propre, personnifié. Cependant, le savoir est aussi social, car nous vivons la plupart de nos expériences dans un contexte collectif.

La troisième idée concerne le fait que la connaissance est située dans un système de pratiques continues (Gherardi, 2006), c'est-à-dire que la capacité de connaître est inhérente à la capacité de donner continuité aux routines de la vie sociale (Giddens, 1984). Cette continuité renvoie à l'idée d'une dimension temporelle et confirme le fait que l'apprentissage n'est jamais figé dans le temps.

La quatrième idée est que la connaissance est dynamique et toujours provisoire. Elle est constamment construite, reproduite et négociée. Accomplissement social continu, constitué et reconstitué dans la pratique, l'acte de savoir est continuellement redéfini par nos activités quotidiennes. En effet, comme les individus reconstituent leur savoir au fil du temps et selon les contextes sociaux, ils sont toujours en train de le modifier. Ils improvisent lorsqu'ils sont confrontés à de nouvelles pratiques, lorsqu'ils apprennent de nouvelles façons d'interpréter et d'expérimenter la réalité sociale. Au fur et à mesure que les personnes ajustent leurs pratiques, leurs savoirs changent. Parce que le savoir est construit dans le moment, son existence est virtuelle et son statut, toujours provisoire (Lave, 1993 ; Orlikowski, 2002).

La connaissance en pratique est aussi fondée sur les connaissances extraites de leur contexte d'origine et rendues disponibles par leur transformation, leur institutionnalisation et leur circulation sociale dans le cadre des échanges entre individus (Gherardi et Nicolini, 2002a). Cependant, ces ressources se refont dans un nouveau contexte, ce qui modifie à la fois la connaissance et le contexte local de l'action. Par exemple, Gherardi et Nicolini (2000b) examinent la circulation de la connaissance concernant la sécurité dans l'industrie de la construction et l'envisagent comme un processus à l'intérieur duquel le transfert de la connaissance produit une transformation. Dans ce cas, le risque dans un système visant la sécurité au travail est le résultat d'une construction sociale. Il n'existe pas *ex ante*<sup>1</sup>, mais se construit dans les échanges entre individus, dans les échanges en société, d'où l'idée de construction sociale. La culture de la sécurité au sein de l'entreprise est constamment soutenue par des pratiques organisationnelles. L'utilisation courante du terme culture de sécurité organisationnelle dans les conversations quotidiennes devient une expression souvent utilisée par les membres de l'entreprise afin de coordonner leurs efforts pour atteindre chaque fois des niveaux plus élevés de sécurité au travail. L'apprentissage lié à la sécurité concerne la façon dont il faut savoir se comporter en tant que membre compétent au sein d'une culture de pratique sécuritaire (Gherardi et Nicolini, 2000b).

Toujours dans la recherche de Gherardi et Nicolini (2000b), la connaissance liée à la sécurité est culturellement médiatisée par les formes de participation sociale, les conditions matérielles de la pratique du travail et les interprétations négociées (par les échanges et les compromis entre les individus) dans l'action sur le chantier de

---

1. Se dit d'une analyse qui s'effectue de façon prévisionnelle, d'une affirmation posée avant les faits par opposition à « après les faits ».

construction. Ainsi, une culture de la sécurité est apprise lorsqu'on rejoint une communauté de pratique<sup>2</sup> et devient le trait constitutif d'une identité professionnelle. La sécurité est également apprise par le biais des conversations dans les espaces de travail et d'échange existant entre les différentes communautés de pratique (par exemple, celle des ingénieurs, des techniciens, des inspecteurs). La sécurité est apprise lorsqu'on procède à des interventions et à des changements à la suite d'un accident du travail. Enfin, la sécurité est apprise à l'intérieur d'un champ institutionnel (notamment par le biais des inspections), c'est-à-dire dans un cadre relativement stabilisé.

## L'idée de pratique comme connectivité en action

La cinquième idée concernant la connaissance issue de la pratique concerne la connexion dans l'action. La connaissance est située dans des contextes d'interaction, dans la participation sociale. Le savoir se manifeste dans la capacité à agir avec compétence. L'apprentissage est perçu comme le développement des identités fondées sur la participation à une communauté de pratique. Plutôt qu'un moyen de connaître le monde, l'apprentissage est un moyen d'être dans le monde (Bourdieu, 1994). C'est par l'engagement continu dans les pratiques sociales, et leur reproduction du savoir généré dans ces pratiques, que les individus reconstituent le savoir au fil du temps et selon les contextes.

La sixième idée expliquant la connaissance issue de la pratique est que la connaissance est relationnelle et médiatisée par des artefacts physiques. La connaissance se manifeste toujours comme une action sociale soutenue par des symboles, des technologies et des relations. L'expression couramment utilisée est que l'action est toujours médiatisée (Gherardi, 2006). Puisque les connaissances sont toujours socialement constituées et soutenues, alors l'action est toujours une action sociale, même si elle semble être réalisée individuellement. L'instrument essentiel de la médiatisation est le langage et les pratiques discursives par lesquelles l'action et les interactions se font en tenant compte de soi-même et des autres.

Apprendre et connaître sont des activités situées dans un champ de pratiques qui sont souvent soutenues par des connexions ou des interrelations diverses. En effet, chaque pratique individuelle est située dans un champ plus large de pratiques qui se ramifient dans toutes les directions (par exemple, le niveau individuel, organisationnel, institutionnel) (Gherardi, 2006; Gherardi et Nicolini, 2002a). Gherardi (2006) observe que le concept de pratique est fécond parce qu'il permet d'analyser les connexions entre les individus, les collectivités, les organisations, les institutions et les contextes

---

2. Nous verrons ce concept plus en détail au chapitre 4, qui porte précisément sur la communauté de pratique.

dans lesquels ces connexions prennent une forme spécifique. Bien sûr, les structures des connexions changent continuellement ; elles ne sont jamais identiques, puisque les pratiques sont toujours incomplètes et indéterminées.

## **L'idée de curriculum situationnel**

Selon Gherardi, Nicolini et Odella (1998), le « curriculum situationnel » est un des mécanismes les plus importants de l'apprentissage organisationnel. Possédant une nature éminemment tacite, il comprend l'ensemble des activités qui font partie du processus de socialisation des nouveaux employés (novices) dans un contexte d'activités continues de travail au sein d'une communauté précise. Le curriculum situationnel est l'un des moyens par lequel le savoir nouveau est transmis et institutionnalisé au sein des équipes de travail qui fonctionnent en communauté. Par conséquent, il ne peut être considéré isolément ni analysé séparément des relations sociales qui bâtissent la participation légitime de cette communauté. Il inclut un champ de ressources d'apprentissage et de possibilités situées dans la pratique quotidienne à partir du point de vue de l'apprenant (Lave et Wenger, 1991).

Penser au curriculum situationnel d'un nouveau venu dans une entreprise, c'est penser aux possibilités d'apprentissage qui lui sont offertes lorsqu'il s'intègre à une communauté spécifique de travail. Il s'agit ici de la panoplie plus au moins ordonnée d'assignations et d'activités qui lui permettent de participer à l'interaction sociale continue et d'apprendre. Ainsi, graduellement, cet apprenant devient un membre compétent de ce contexte social spécifique. Nous pouvons donc parler de « participation périphérique légitime », celle qui permet à la fois de socialiser les novices et de perpétuer la communauté de pratique, un concept qui sera approfondi dans le chapitre 4.

Le curriculum situationnel s'inscrit dans plusieurs expériences d'apprentissage. Il inclut les possibilités d'apprentissage offertes aux individus dans une même profession tout au long de leur carrière. Ces possibilités incluent autant le curriculum scolaire fondamental que le curriculum situationnel des communautés auxquelles les individus appartiennent tout au long de leur carrière. Le curriculum situationnel inclut également toutes les occasions formelles et informelles d'apprentissage qui leur ont été offertes dans leur vie quotidienne au sein des organisations. L'apprentissage est perçu ici comme un processus partiellement indéfini, très distinct de l'idée d'acquisition, de mémorisation et d'extraction des informations à partir d'un processus purement cognitif.

Le curriculum situationnel des chefs de chantier dans l'industrie de la construction a été étudié par Gherardi *et al.* (1998). Ils ont examiné plus précisément l'entrée en emploi des chefs de chantier et le processus par lequel ces novices deviennent compétents dans les activités pratiques dans le contexte des PME du secteur de la

construction. Le chef de chantier est une figure clé dans cette industrie, servant de charnière dans un vaste réseau de relations sociales, économiques et techniques. Dans une entreprise de construction, le chef de chantier est responsable des problèmes de gestion autant que des aspects organisationnels et techniques du chantier. En effet, l'emploi requiert souvent la gestion de personnel, à savoir la coordination et la négociation avec différents individus, différentes équipes et organisations. Les solutions envisagées doivent être en conformité, tant avec les objectifs techniques que financiers.

Au sein de la communauté des chefs de chantier, les novices doivent apprendre « comment regarder ». Par l'utilisation d'indications verbales, non verbales et d'explications, le nouveau venu construit un système de références qui lui permet de reconnaître les facteurs clés d'un contexte de travail, ainsi que ce qui est significatif et important. La validité et la valeur de ces expériences et de ces observations sont continuellement testées, assimilées et enregistrées comme savoir tacite par les membres de la communauté d'experts, dans ce cas-ci les chefs de chantier expérimentés (Gherardi *et al.*, 1998). Le novice est alors confronté à un réseau social de significations et à des structures linguistiques propres à cette communauté. Comme il est socialisé par le langage lié à la pratique (vocabulaire particulier des professionnels dans ce domaine), il devient peu à peu capable de construire son propre cheminement en fonction des pratiques existantes et des règles du secteur.

Gherardi *et al.* (1998) observent que pour devenir chef de chantier, être accepté par ses pairs et gagner la confiance des personnes importantes (par exemple, maçons, contractants, ingénieurs), le novice doit être capable de faire preuve de professionnalisme et devenir progressivement indépendant dans l'exécution d'un certain nombre de pratiques de travail spécifiques. Parmi les activités et les tâches qui lui sont assignées (Gherardi *et al.*, 1998), mentionnons :

- réaliser le rapport journalier des tâches complétées ;
- comptabiliser des heures de travail et en informer la direction ;
- aider à mesurer les résultats de travail pour les rapports ;
- mesurer et faire un compte rendu de tout travail complété ;
- commander les provisions nécessaires de matériel de construction et d'équipement technique ;
- gérer le flux de provisions, le réseau de fournisseurs ;
- négocier les prix et être au courant des dernières innovations techniques ;
- planifier le processus de travail ;
- évaluer le temps et les heures de travail nécessaires pour réaliser un travail particulier ;
- faire des estimations, assigner des tâches à des équipes et à des individus ;

- établir la composition des équipes de travail ;
- négocier des prix et des coûts et planifier les changements tout au long du processus ;
- gérer les processus de facturation ;
- négocier avec les sous-traitants ;
- servir les clients et assurer leur satisfaction ;
- chercher de nouveaux contrats.

Les deux grandes phases de l'apprentissage d'un novice sont le temps d'observation et le temps de la pratique, période pendant laquelle l'apprenant commence à devenir responsable des tâches à exécuter. Durant la période d'observation, le novice reçoit un grand soutien d'un chef de chantier plus expérimenté et ce soutien est progressivement réduit lorsque l'apprenant est capable d'assumer seul un nombre grandissant de tâches, qu'il se sent en confiance et qu'il bénéficie de la confiance des employés plus expérimentés. Par ailleurs, le processus de socialisation d'un novice se produit à plusieurs niveaux (Gherardi *et al.*, 1998) :

- Au niveau individuel, le curriculum situationnel est influencé par le style et la stratégie adoptée par les individus dans leur processus de participation au sein de la communauté et d'appropriation des occasions d'apprentissage.
- Au niveau relationnel, le curriculum situationnel est bâti par les différents schémas d'engagement entre les individus. La qualité de l'apprentissage dépendra en partie de la participation plus ou moins active du chef de chantier plus expérimenté dans la formation du nouveau venu. Les occasions d'apprentissage dépendront également des relations avec d'autres employés (par exemple, les maçons). L'apprenant développe sa compétence dans l'interaction avec les différents experts du domaine, mais aussi en écoutant les histoires et les anecdotes qu'ils se racontent entre eux.
- Au niveau organisationnel, l'environnement façonne les occasions d'apprentissage du novice, qui se voit confronté à deux obligations : celle d'apprendre et celle d'avoir un rendement jugé acceptable par l'entreprise. Les exigences quant à la performance modèlent ainsi les possibilités d'apprentissage.

## LA DIVERSITÉ DES FORMES DE CONNAISSANCES

Nous avons vu précédemment qu'une des caractéristiques des connaissances est l'hétérogénéité. Dans cette section, nous expliquons en détail en quoi consiste le savoir tacite, cette notion étant souvent mal comprise. Nous établissons ensuite la relation entre savoir tacite et savoir explicite, et nous expliquons enfin en quoi les intelligences pratiques sont issues des savoirs tacites.

## Le savoir tacite

Le mot tacite provient du participe passé *tacitus* du verbe latin *tacere* qui signifie « être silencieux » ou « franchir en silence ». Il a comme synonymes les termes implicite, inarticulé, inexprimé et muet. La notion de savoir tacite dérive de l'idée élaborée par Michael Polanyi (1983) selon laquelle nous savons plus que nous ne pouvons dire et plus que nous ne pensons savoir. En d'autres termes, bien que les individus puissent être au courant de ce qu'ils font, ils ne sont pas nécessairement capables d'expliquer tout ce qu'ils font. Si l'on pense à l'exemple de la conduite d'un vélo, on est capable de le faire, mais on ne peut pas décrire ce processus complexe dans toutes ses dimensions. Un autre exemple est celui des règles grammaticales. Nous devons les utiliser afin de communiquer clairement avec autrui ; toutefois, nous ne pouvons probablement pas expliquer toutes les règles chaque fois que nous communiquons.

Ainsi, Polanyi (1983) établit une différence entre le savoir tacite, celui que nous utilisons implicitement lorsque nous réalisons une performance, et le savoir explicite, celui dont nous pouvons parler consciemment. Le savoir explicite est un savoir formalisé, codifié de façon familière, accessible, et partagé entre les individus dans un langage formel et systématique. Le savoir tacite est la composante du savoir qui n'est pas formalisée et qui n'est pas facilement explicable, parce que profondément enracinée dans l'action (Polanyi, 1983).

Le savoir tacite est un savoir relevant de l'expérience personnelle et mobilisant les croyances et les valeurs subjectives de l'individu (Polanyi, 1962). Tacite veut alors aussi dire intuitif et expérimental. Le savoir tacite inclut des expériences émotionnelles, sensorielles, physiques, ainsi qu'intellectuelles, qui sont difficiles à codifier ou à exprimer. Nous pouvons parfois les percevoir comme un savoir que Strati (2007) qualifie de sensible. Comme tout savoir explicite dépend du savoir tacite pour exister, nous pouvons affirmer que tout savoir est un savoir tacite ou est enraciné dans du savoir tacite (Kikoski et Kikoski, 2004).

Au quotidien, on a souvent tendance à négliger le savoir tacite, simplement parce qu'il n'est pas soutenu par des explications ou par la parole. Cependant, le savoir tacite est en quelque sorte une carte cognitive personnelle qui nous aide à naviguer – consciemment ou pas – à travers les routines, les pratiques et les processus (Clegg *et al.*, 2005). Pour Collins (2007), le savoir tacite ne se limite pas à l'individu, mais concerne aussi les interactions et le collectif. Sur le plan organisationnel, ce savoir nous aide à combler l'écart entre ce qui est formellement stipulé et ce qui peut être fait. Dans les organisations, le savoir tacite est même souvent perçu comme étant la véritable clé pour l'action. Sa diffusion en entreprise résulte des processus de collaboration entre les individus (D'Eredita et Barreto, 2006).

Selon Leonard et Sensiper (1998), le savoir tacite est au service de l'innovation en contexte organisationnel dans la mesure où il soutient le processus de résolution de problèmes et de découverte, de mise en forme et de structuration de problèmes. Par ailleurs, la résolution de problèmes est l'application la plus commune du savoir tacite, car celui-ci présuppose que les experts d'un domaine donné sont capables de résoudre un problème plus rapidement que les novices. Les experts détiennent l'expérience, ce qui leur fait comprendre un problème particulier et détecter plus rapidement une solution.

Afin de mieux cerner le fondement du savoir tacite et d'éviter les malentendus conceptuels (Tsoukas, 2003; Miller, 2008), il est nécessaire de voir dans quel contexte Michael Polanyi a élaboré sa réflexion. Son propos premier était de surmonter les dichotomies établies (par exemple, théorie contre pratique). Il a voulu alors montrer la structure commune sous-jacente à tous les types de savoirs. Pour lui, tout savoir implique une action intelligente et l'apprenant participe nécessairement à tous les actes de la compréhension. Pour lui, l'idée qu'il existe une chose telle que le savoir objectif, autonome, détaché et indépendant de l'action humaine est fautive et pernicieuse.

Tout savoir est un savoir personnel (Polanyi, 1962), dans la mesure où une représentation formelle se relie à une relation avec l'expérience vécue personnellement; c'est l'étendue par laquelle une représentation rencontre le monde. En effet, le jugement personnel permet de mesurer la largeur du fossé qui existe entre la représentation et le monde subjectivement rencontré. Le jugement personnel ne peut pas être prescrit par des règles, parce qu'il est essentiellement lié à l'utilisation de nos sens. Ainsi, nous comprenons que la pratique du jugement personnel est une performance intelligente et habile qui engage l'esprit et le corps à la fois.

Autrement dit, si nous observons la façon dont le savoir explicite ou théorique est utilisé dans la pratique, nous allons nous apercevoir que ce savoir est loin d'être aussi explicite que nous le pensons. Même la forme la plus théorique du savoir, comme les mathématiques pures, ne peut être un système totalement formalisé, puisque ses applications et son développement reposent sur les compétences personnelles des mathématiciens et sur la façon dont ces compétences sont utilisées pour générer une pratique située, c'est-à-dire une pratique qui doit prendre en considération les diverses variables propres au contexte dans lequel elle se situe. Le savoir explicite contient ainsi nécessairement et toujours un « coefficient personnel » (Polanyi, 1962).

Afin d'expliquer comment le savoir tacite et le savoir explicite se marient dans la performance d'une action intelligible et habile, il nous faut comprendre que cette action se produit à partir de l'observation d'une série de règles dont l'exécutant n'a pas toujours conscience. Dans l'exécution d'une action, comme jouer du piano, deux types de conscience coexistent et composent la compétence: la conscience focale et la conscience subsidiaire. La conscience subsidiaire concerne un degré d'attention porté

aux éléments particuliers de l'activité. Si nous reprenons l'activité de jouer du piano, la conscience subsidiaire est en jeu dans la manière de déplacer les doigts sur le clavier et la conscience focale, dans l'attention portée à la musique qu'il faut décoder.

Comme les consciences subsidiaire et focale sont mutuellement exclusives, si nous devons accorder notre attention aux aspects particuliers (ceux-ci devenant donc objets d'une conscience focale), leur signification risquerait de se perdre et l'action deviendrait maladroite. En d'autres termes, si notre niveau de conscience focale porte sur la façon dont les doigts bougent pendant que nous jouons du piano, notre niveau de conscience se déplace de l'attention portée à la musique dans son ensemble à la mécanique des doigts. Ce faisant, nous risquons de perdre la continuité dans la séquence, de nous arrêter ou de mal jouer. En effet, nous devons accorder une attention subsidiaire aux éléments particuliers pour atteindre autre chose (par exemple, jouer de la musique). Alors, notre connaissance de ces éléments particuliers devient tacite. Dans le contexte de l'exécution d'une tâche spécifique, nous devons connaître une série d'éléments particuliers sans pour autant être capables de les identifier ou d'en être conscients au plan focal.

Tsoukas (2003) précise que le savoir tacite forme un triangle dont les trois sommets sont les éléments particuliers (niveau de conscience subsidiaire), l'objectif sur lequel nous nous focalisons (niveau de conscience focale) et la personne qui sait et qui fait le lien entre les deux. Il est clair que le lien entre les éléments particuliers et le but à atteindre ne se fait pas automatiquement. Il est le résultat de l'action de la personne et pour cela, tout savoir est personnel lorsqu'il est mis en action. Aucun savoir n'est possible sans l'intégration des éléments subsidiaires au but que la personne doit atteindre par le biais d'un processus subjectif. Cette intégration est essentiellement tacite et irréversible, car une fois qu'on le sait, on le sait pour toujours. Par exemple, lorsqu'on sait faire du vélo, on ne le désapprend pas même si on ne le pratique pas pendant une longue période. Toutefois, il ne faut pas penser que le savoir tacite peut être contrôlé ou dirigé. C'est un savoir qui n'est pas mis en œuvre de manière délibérée et qui n'est pas linéaire.

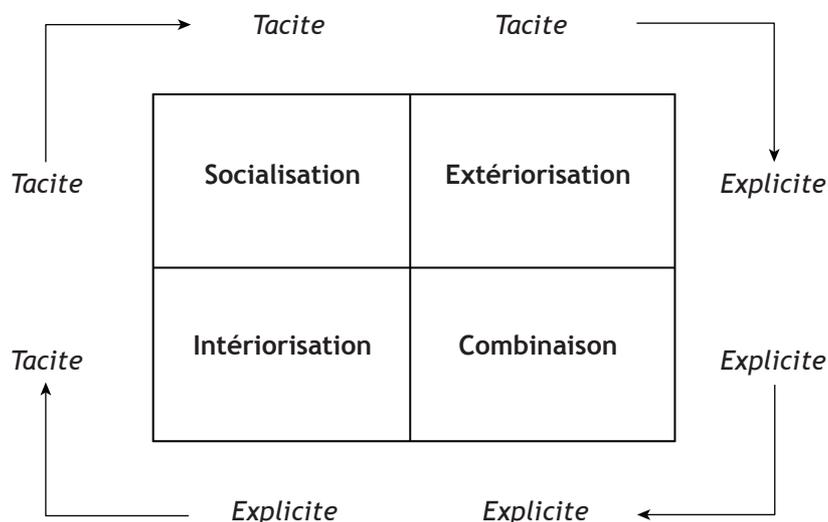
## **La relation entre le savoir tacite et le savoir explicite**

La notion de savoir tacite a été adaptée au contexte de la gestion par Nonaka (1991, 1994) et Nonaka et Takeuchi (1995). Ces auteurs présupposent que le savoir est créé et élargi par le biais des interactions sociales entre le savoir explicite et le savoir tacite, cette interaction étant le processus de conversion d'un savoir à l'autre. Cette conversion est alors un processus par lequel le tacite est transformé en explicite, notamment au moyen des spirales d'interactions continues entre les individus, les équipes de travail et

les organisations. Ainsi, les auteurs distinguent quatre modes de conversion du savoir, soit la socialisation, l'extériorisation, la combinaison et l'intériorisation (Nonaka, 1991, 1994; Nonaka et Takeuchi, 1995). Ces modes sont présentés dans la Figure 3.1.

FIGURE 3.1

LES MOUVEMENTS DE CRÉATION DE CONNAISSANCES SELON NONAKA (1991)



Source : Élaboré à partir de Nonaka (1991).

Le savoir tacite génère du savoir tacite par l'observation, l'imitation et la pratique, dans les cas où un apprenti apprend d'un maître ou dans d'autres cas de socialisation. C'est le processus de socialisation par lequel les membres d'un collectif construisent des représentations et des formes d'expériences partagées. Le savoir tacite est converti en savoir explicite quand il est articulé et qu'il prend la forme de concepts, de modèles, d'hypothèses, de métaphores et d'analogies. Le savoir explicite génère du savoir explicite quand différents corps de savoirs explicites sont combinés. La combinaison est le processus par lequel les membres se coordonnent et explicitent leurs connaissances propres pour forger la connaissance commune. Enfin, le savoir explicite est converti en savoir tacite lorsqu'il est verbalisé pour la première fois et qu'il est absorbé, internalisé par les individus concernés. L'intériorisation repose sur l'application des connaissances explicites afin d'enrichir la base de connaissances tacites de l'individu.

Selon Nonaka et Takeuchi (1995, 1997), le savoir tacite est celui qui ne peut pas encore être formulé correctement, mais qui peut être traduit ou converti en savoir explicite. Tsoukas (2003) s'oppose à cette idée, car elle ne tient pas compte de la nature profondément ineffable du savoir tacite, tel qu'il a été précisé par Polanyi (1983). De plus, le savoir tacite et le savoir explicite ne sont pas deux types séparés de savoirs, mais participent simultanément au processus d'apprentissage (Gherardi, 2002). S'appuyant sur la théorie de Michael Polanyi, Tsoukas (2003) montre qu'on ne peut pas opérationnaliser le savoir tacite, mais qu'on peut trouver de nouvelles façons de parler, de nouvelles manières d'interagir, de nouvelles façons de distinguer et d'entrer en relation. Le savoir tacite ne peut pas être « capturé », « traduit » ou « converti » : il peut seulement être déployé, observé et manifesté dans ce qu'on fait.

## ■ Les intelligences pratiques

L'intelligence pratique (*deep smart*) est une forme d'expertise issue des savoirs tacites et fournissant de nouvelles idées pour agir. L'application de ce concept à la gestion est proposée par Leonard et Swap (2004, 2005) à partir d'une recherche qu'ils ont réalisée pendant deux ans sur la façon dont les gestionnaires novices cherchaient à absorber les intelligences pratiques de leurs coaches respectifs.

Leonard et Swap (2005) expliquent que les intelligences pratiques sont une forme puissante d'expertise fondée sur les expériences vécues. En fournissant de nouvelles idées à partir de la connaissance tacite, les intelligences pratiques sont déterminées par les croyances et les forces sociales. Elles sont ce qui s'approche le plus de la sagesse. Elles constituent une capacité de comprendre les relations complexes. Il s'agit des décisions habiles qui sont appuyées sur le degré général de compréhension du système en question, mais elles incluent également, lorsque nécessaire, la capacité de se plonger dans les parties des composantes de ce système et de les comprendre en détail. Ainsi, cette forme de connaissance ne peut pas être atteinte uniquement grâce à l'éducation formelle.

Comme il est suggéré dans le Tableau 3.1, l'expert qui détient des intelligences pratiques (Leonard et Swap, 2004, 2005) :

- prend des décisions rapidement et efficacement ;
- considère le contexte (le savoir est perçu en contexte) ;
- a la capacité d'extrapoler une nouvelle situation pour trouver une solution ;
- peut faire de subtiles distinctions ;
- sait quand les règles ne s'appliquent pas ;
- possède un grand répertoire (issu de l'expérience) de possibilités d'action ;
- prend des décisions largement fondées sur le savoir tacite.

Parmi les illustrations des intelligences pratiques, mentionnons le gestionnaire qui sait quand et comment pénétrer un nouveau marché international, le dirigeant qui choisit judicieusement quel type de discours prononcer lorsque l'organisation est en crise, le technicien qui peut suivre la trace d'un article défectueux jusqu'à l'interaction entre les éléments qui sont fabriqués indépendamment (Leonard et Swap, 2004).

**TABLEAU 3.1**

**LES CARACTÉRISTIQUES ET LES LIMITES  
DES INTELLIGENCES PRATIQUES**

<b>Aspects</b>	<b>Expert</b>	<b>Novice</b>	<b>Limites de l'expertise</b>
Vitesse de la prise de décision	Prend des décisions rapidement, efficacement et sans revoir les faits de base	A besoin de revoir tous les faits et de choisir délibérément parmi les possibilités	Présomption, l'expert peut ignorer des données pertinentes
Contexte	Prend en considération le contexte : la connaissance est « contextualisée »	Se fie aux règles routinières, en minimisant le contexte	Comme il est difficile de transférer la connaissance du contexte, les novices préfèrent des règles générales
Extrapolation	Capable d'extrapoler afin de trouver la solution	Le manque de repères contraint la base pour réaliser l'extrapolation	Cadre mental, l'expert peut appuyer la solution sur un mode inapproprié
Discrimination	Capable de faire des distinctions fines et nuancées	L'utilisation des règles routinières obscurcit les distinctions fines et nuancées	Peut ne pas bien communiquer au novice qui manque de repères pour comprendre les distinctions
Conscience des écarts de connaissance	Sait quand les règles ne s'appliquent pas	Ne sait pas ce qu'il ne sait pas	Ignorance, l'expert peut présupposer de l'expertise là où il n'y en a pas
Habilité de reconnaître les façons de faire	Possède un large inventaire de façons de faire issues de l'expérience	L'expérience limitée réduit la quantité de façons de faire	Lorsqu'il n'existe pas de façons de faire, l'expert ne performe pas mieux que le novice
Connaissance tacite	Une ample connaissance tacite oriente la prise de décision	La connaissance est largement explicite	Difficulté d'avoir accès à la connaissance tacite, alors elle est difficilement transférable

Source : Leonard et Swap (2005, p. 70).

Il est possible de reconnaître une intelligence pratique lorsque nous regardons un expert jauger une situation complexe et arriver à une décision rapide, qui se révèle ne pas être seulement une bonne décision mais une sage décision. Plus précisément, ce sont des décisions qui s'appuient sur la perspicacité et l'acuité de jugement. Ceux ou celles qui possèdent une intelligence pratique sont capables de faire une analyse holistique pouvant être systémique et globale, ou encore fouillée et détaillée, selon la particularité de chaque situation (Leonard et Swap, 2004, 2005 ; Peters, 1987 ; Sternberg *et al.*, 2000). Ils sont capables d'avoir une vue d'ensemble de la situation et en même temps de se focaliser sur un problème particulier que d'autres n'ont pas été capables de diagnostiquer. Presque intuitivement, ils ou elles peuvent prendre la bonne décision, au bon niveau, avec les bonnes personnes.

En effet, les experts dotés d'une intelligence pratique analysent rapidement les faits dans un contexte particulier, ce qui leur permet de concentrer leur attention uniquement sur l'information pertinente. Cette combinaison de reconnaissance des façons de faire, d'abstraction et de concentration sur les dimensions pertinentes d'un problème résulte en un processus de décision très efficace et fondé sur le savoir tacite. De plus, ces experts intègrent leurs connaissances acquises dans la pratique à des connaissances sur les particularités du contexte, ce qui produit un choix supérieur d'actions, dans la mesure où il sera adapté aux variations dans la situation. D'ailleurs, Leonard et Swap (2005) expliquent que plus la connaissance est profonde, plus l'individu sera capable de prendre en considération les variables du contexte pour analyser et décider.

Les intelligences pratiques sont composées de facteurs internes et externes à l'individu. Elles sont influencées et formées par notre histoire personnelle, mais aussi par les personnes qui nous ont encadrés et par d'autres influences dans notre entourage social. Selon Leonard et Swap (2005), nos croyances et nos présupposés façonnent nos intelligences pratiques. Les influences sociales nous aident à filtrer les connaissances soutenant nos intelligences pratiques. De plus, les intelligences pratiques sont développées par le biais de la pratique et de l'expérience. Elles sont mieux développées par le biais du coaching, du mentorat, des communautés de pratique, de l'expérience guidée ou d'autres formes d'accompagnement, soit autant de formules auxquelles nous nous intéresserons dans les chapitres qui suivent.

Nous nous proposons maintenant d'étudier deux expériences d'apprentissage au sein de deux organisations distinctes, ce qui nous permettra d'observer en détail comment les différents types de savoirs sont présents dans la pratique et comment ils sont construits socialement. L'apprentissage qui se produit au long de cette construction sera l'objet de la section qui suit la présentation de ces deux expériences.

## L'EXPÉRIENCE D'APPRENTISSAGE DANS LA HAUTE CUISINE FRANÇAISE<sup>3</sup>

Gomez *et al.* (2003) étudient la construction des connaissances des employés d'un grand restaurant français<sup>4</sup>. Dans cette étude, l'accent est mis sur les connaissances du chef dans sa pratique, sur les dimensions tacite, explicite, physique et cognitive<sup>5</sup>. La pratique du chef traduit des connaissances tacites, qui se cristallisent dans des activités physiques. En effet, ce qui différencie un chef d'un bon cuisinier, ce ne sont pas ses compétences techniques ou ses prédispositions. Cette distinction relève d'un mélange difficilement définissable de confiance en soi, de concentration et d'habileté à se montrer à la hauteur de la situation, soit des connaissances socialement construites. Autrement dit, le savoir d'un grand chef dérive d'un mélange de prédispositions personnelles, de savoirs acquis grâce à une solide formation et à une pratique répétée, de savoirs sur les règles intégrées et internalisées par les cuisiniers et de savoirs acquis par le biais d'une pensée réfléchie de la pratique (Gomez *et al.*, 2003). Il mobilise alors des savoirs explicites, tacites et des intelligences pratiques.

### L'univers de la haute cuisine

La haute cuisine est un domaine très particulier. Les grands restaurants sont très sélectifs, car chacun d'entre eux doit être unique, renommé dans le monde entier et considéré comme l'un des meilleurs. Leur but est d'offrir une cuisine créative, un service parfait, des vins exceptionnels, une atmosphère inoubliable et un certain raffinement. Les grands restaurants sont de petites organisations indépendantes avec un maximum de 50 employés. La principale dépense concerne le personnel, même si les salaires sont

---

3. Cette partie est basée essentiellement sur le travail de Gomez *et al.* (2003).

4. L'étude cherche à examiner la façon dont les connaissances sont construites socialement dans la pratique. Pour ce faire, les auteurs s'appuient sur une méthode englobant des collectes d'information sur les chefs et les grands restaurants (dans divers médias, comme les magazines gastronomiques, Internet, les entrevues télévisées) et sur l'histoire de l'organisation (une comparaison a été faite avec ses concurrents afin de préparer les entrevues). Ils ont aussi observé directement les pratiques et l'organisation dans les cuisines, avant, pendant et après le service. Par la suite, ils ont réalisé des entrevues dans de grands restaurants, avec les chefs et les membres de leurs équipes.

5. Plus précisément, Gomez *et al.* (2003) examinent le savoir pratique à partir de la notion d'*habitus*. Cette notion a été formulée par le sociologue français Pierre Bourdieu comme une façon d'expliquer les pratiques et les savoirs pratiques associés à notre expérience d'un monde préstructuré respectant les possibilités de pensée et d'action, ainsi que l'appréhension active et l'engagement avec le monde des personnes et des objets qui prennent place à l'intérieur de ce champ préstructuré de possibilités pratiques. L'*habitus* est défini comme un ensemble de dispositions durables et transposables, comme une série de principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement adaptées sans présupposer d'une conscience visant à atteindre des buts (Gomez *et al.*, 2003).

relativement bas. Le ratio moyen est de un employé pour un client par service. Les grands restaurants représentent le plus haut niveau de qualité et de sophistication dans l'industrie gastronomique : ils incarnent l'excellence.

La première caractéristique de l'univers de la haute cuisine touche les mesures de performance. La haute cuisine est un champ particulier où la rentabilité n'est probablement pas le critère principal pour évaluer la performance d'une organisation. La performance est liée à l'évaluation de la qualité par des acteurs externes (critiques gastronomiques) qui attribuent une cote variant de zéro à trois étoiles. La cote apparaît dans des guides gastronomiques (principalement le guide Michelin et le guide Gault Millau) et, selon les standards des guides, on compte moins de 30 grands restaurants en France et moins de 20 dans les autres pays européens. Dans ces restaurants, la quête de la perfection est permanente, aussi bien dans la cuisine que dans le vin, le service et le confort. La cuisine est une affaire de détail et de précision. Si les chefs des grands restaurants se connaissent tous et sont à des niveaux comparables d'excellence, ils sont aussi très différents les uns des autres.

La deuxième caractéristique porte sur la façon dont le travail en cuisine est organisé. L'organisation est pratiquement la même dans tous les grands restaurants : on trouve une hiérarchie dans les différentes composantes de la cuisine (viande, poisson, garde-manger, légumes et pâtisseries). Tous les employés (cuisiniers et chefs de domaine) sont sous l'autorité du chef et du sous-chef. Chaque chef de domaine dans la cuisine prend soin de tous les mets dont il est responsable. Une fois prêt, chaque élément est amené à la fenêtre, puis est assemblé immédiatement et artistiquement pour composer l'assiette. Cette organisation exige une coordination parfaite à la fenêtre : les différents éléments composant les assiettes sont supposés arriver en même temps et être chauds, bien que les temps de cuisson puissent être différents. La fenêtre est aussi un lieu de sanction, où l'assiette est acceptée ou refusée pour la salle à manger, selon le jugement du chef ou du sous-chef. La fenêtre est l'endroit le plus stratégique dans la cuisine. C'est là que le chef se place la plupart du temps, car il contrôle et ne cuisine pas. Si nécessaire, seul le sous-chef peut le remplacer et prendre alors le contrôle.

Maîtriser les compétences dans une cuisine est une tâche difficile qui requiert une longue formation pratique. Parce que le travail dans une cuisine fait appel aux cinq sens, il est davantage axé sur l'apprentissage par la pratique et par la compétence sensorielle. Les gestes, les odeurs, la cuisine et les consistances doivent d'abord être ressentis. Un cuisinier doit endurer la chaleur des fourneaux, d'autant plus que les cuisines sont souvent étroites. Il subit aussi beaucoup de pression durant les périodes les plus achalandées. Ainsi, le savoir découlant de l'apprentissage par la pratique constitue la base de l'organisation, de la hiérarchie et du pouvoir dans ce contexte.

Bien évidemment, l'acteur clé est celui qui a le plus de connaissances : le chef. Il est le meilleur cuisinier de l'équipe et le leader. Les clients choisissent le restaurant pour lui, pour son style de cuisine.

## **L'expérience d'un grand restaurant parisien**

Gomez *et al.* (2003) étudient le cas d'un restaurant établi à Paris, comptant 37 personnes (cuisine et service) et dirigé par un grand chef et son épouse. Certains des membres de l'équipe ont travaillé avec le chef depuis plusieurs années, dans d'autres restaurants, tel le sous-chef (plus de 20 ans). Le restaurant, d'abord coté deux étoiles au Michelin, est devenu un restaurant trois étoiles un an plus tard, ce qui est très rare.

Le chef a décidé très tôt dans sa vie que la cuisine serait sa profession, car sa grand-mère et son père dirigeaient déjà un restaurant. D'après le chef, ce n'était pas un choix mais une responsabilité familiale. Le chef n'a fréquenté aucune école de cuisine et il a commencé à travailler en cuisine alors qu'il était très jeune. Il a été formé sur le tas dans divers restaurants de différentes tailles et avec des styles différents, certains d'entre eux étant tenus par de grands professionnels. Il a toutefois découvert très tard sa passion pour la cuisine.

Dans l'assiette, le mélange d'ingrédients est complexe. Le chef joue avec les contrastes de goûts, d'odeurs et de consistance. Sa cuisine est considérée par la critique gastronomique comme étant créative, pleine de talent, d'audace et de richesse. De plus, la critique est d'accord pour dire que le chef représente une catégorie culinaire à lui tout seul.

## **Une pratique qui mélange coordination et improvisation**

La description d'un service dans ce restaurant permet de bien comprendre la pratique de la cuisine, les types de savoirs engagés, ainsi que l'importance du travail d'improvisation et de coordination. Le service commence à 11 h 30 par une réunion d'équipe quotidienne (personnel de la salle à manger), avant l'arrivée des premiers clients. Parfois le chef ou sa femme y assistent. Chaque jour, une rencontre rapide de formation se tient entre les employés, le chef et le sous-chef : de nouvelles idées sont suggérées, par exemple concernant la carte des fromages. Durant la réunion, on annonce les invités particuliers (célébrités ou habitués) qui sont attendus pour le service et où ils seront placés (Gomez *et al.*, 2003).

Dans la cuisine, le travail a commencé tôt dans la matinée. Le personnel de cuisine prépare tous les outils et a déjà cuisiné les plats qui sont longs à mijoter. L'atmosphère semble plaisante (les cuisiniers parlent entre eux, expliquent ce qu'ils font, nettoient leur espace de cuisine et se tiennent prêts). Cependant, une heure avant le service, la tension s'installe. Un profond respect pour le chef se lit sur chaque visage et

s'entend au ton des cuisiniers, lorsqu'il intervient. Le sous-chef est également dans la cuisine depuis le matin. Il est aussi chargé de contrôler le travail de l'équipe. Tout doit être net et parfaitement organisé. Tant que les clients ne sont pas arrivés, le sous-chef peut aider un cuisinier ou un autre à se préparer, mais il se concentre principalement sur l'ensemble de l'équipe. Le silence règne dans la cuisine. La tension et la concentration sont très intenses, selon Gomez *et al.* (2003), comme si le service était inhabituel ou comme si c'était le premier service du restaurant.

À 12 h 45, les premiers invités arrivent. Le sous-chef annonce les commandes des tables. Chaque cuisinier concerné par la commande dit «oui», ce qui signifie que l'ordre est pris en compte et préparé. Quelques minutes plus tard, le chef du plat dit : « Deux minutes à la fenêtre. » Tous les ingrédients de la commande doivent être cuisinés dans le but d'arriver simultanément à la fenêtre afin d'être assemblés par le sous-chef. À un moment donné, le chef entre dans la cuisine et informe l'équipe qu'il faut préparer un menu spécial pour quelqu'un. Alors, il décide de cuisiner avec le chef des viandes.

Le moment le plus achalandé arrive autour de 13 h 30. La salle à manger est alors remplie à pleine capacité. La coordination en cuisine est spectaculaire. À ce moment, les chefs de domaine et leurs cuisiniers semblent être dans un autre monde, nous expliquent Gomez *et al.* (2003). Ils sont incroyablement concentrés, coordonnés et orchestrés par les sous-chefs. Parfois, un cuisinier demande aux autres de parler plus bas afin de mieux se concentrer. À un moment donné, le sous-chef est occupé à autre chose et un serveur prend les assiettes à la fenêtre de sa propre initiative afin de les déposer sur un plateau. Le sous-chef est furieux, il est le seul à pouvoir faire ce travail. Plus tard, quand les premières commandes pour les desserts arrivent, l'atmosphère est soudain plus détendue et le calme s'installe. À la fin du service, le rangement est très rapide, les cuisiniers nettoient leur place de travail et quittent leur poste exténués.

Au vu de la description qu'en font Gomez *et al.* (2003), nous envisageons la pratique comme un mélange d'actions parfaitement maîtrisées, répétées et improvisées (quand le chef décide au dernier moment de servir un habitué). C'est une oscillation entre une structure militaire (avec des règles strictes, une organisation, des actions parfaitement coordonnées) et des actions incontrôlées et indésirables (l'initiative inconsidérée du serveur). Même si les employés semblent travailler chacun dans leur coin, la pratique semble coordonnée. Les signes codés, les regards et des messages efficaces et très courts permettent à l'équipe d'atteindre un haut degré de synchronisation. Les savoirs et les compétences engagés dans cette expérience ne sont visiblement pas de l'ordre de l'explicite, du verbal et du cognitif. En tout cas, pas uniquement.

## Le développement des savoirs pluriels

Le savoir du sous-chef complète celui du chef : en plus de maîtriser les techniques, il possède une compréhension des idées du chef et de son univers culinaire au point qu'il est capable de produire le même résultat que lui. Il organise le travail en cuisine durant les services, annonce les commandes qui doivent être cuisinées et lance la préparation. De plus, il connaît le temps de préparation des différents éléments qui composent l'assiette et aussi leur assemblage. C'est lui qui établit que la qualité des assiettes est parfaite et qu'elles peuvent suivre à la salle à manger.

Les autres cuisiniers peuvent être chefs d'un domaine ou sous la responsabilité d'un chef de domaine. Leur tâche est technique et ils changent périodiquement de domaine afin d'étendre leurs connaissances. Ainsi, l'équipe est fragmentée dans la mesure où les cuisiniers sont très spécialisés. Seuls le chef et le sous-chef peuvent coordonner et organiser les cuisiniers, surtout pendant la période la plus achalandée du service. Toutefois, cela ne signifie pas que le savoir des cuisiniers est négligeable. Ils ont la responsabilité de ce qui se retrouve dans les assiettes. Ils rendent tangibles les idées et les créations du chef grâce à une expertise tant technique que pratique. D'ailleurs, le savoir technique culinaire suppose une grande maîtrise, comparable à celle qu'exige le domaine des arts, car elle est développée par le biais d'une très longue formation et non pas grâce à une sensibilité purement intuitive.

Le savoir du chef découle de son habileté à accomplir n'importe quelle tâche et à intervenir dans chaque production culinaire, mais aussi de son haut degré de créativité, de sa gestion du personnel des cuisines et de sa relation avec les clients. En effet, le chef participe activement à ce qui se passe en cuisine avant et durant le service. Il considère que la cuisine est l'élément le plus important de son travail, car il veut « laisser sa marque, sa touche » dans l'assiette. Une partie de ses compétences consiste en la maîtrise d'un grand nombre de techniques qui se complexifient chaque jour. Une autre de ses compétences réside dans l'innovation et la créativité, son privilège étant de proposer de nouveaux plats. Ainsi, une partie de son rôle consiste à réfléchir sur la façon dont le travail doit être fait en cuisine et sur la créativité. Le fait que le chef soit le seul à être capable de développer une cuisine originale dans cet univers particulier ne signifie pas que les autres cuisiniers n'ont jamais d'idées et ne participent pas à la création de nouveaux plats. Cela signifie plutôt que seul le chef peut créer un menu dans son ensemble et y introduire régulièrement de nouveaux plats.

Une des activités du chef relève du partage de ses idées avec l'équipe. Il conçoit ses plats sur papier et les transmet au personnel par le biais d'une fiche technique qui n'est pas une recette en soi, mais qui offre une description générale traduisant l'esprit du plat. Ainsi, le chef communique son idée, laissant une certaine autonomie aux cuisiniers qui apprêtent ce qu'ils ont compris de son idée. D'ailleurs, le choix des membres de l'équipe se fait en fonction des compétences individuelles et collectives en cuisine.

Durant la période de sélection, le chef observe la technique du cuisinier tandis que sa femme évalue l'habileté de ce dernier à s'intégrer à l'équipe du restaurant. De plus, le chef gère au quotidien. Il garde un œil sur tout ce qui se fait autour de lui et intervient régulièrement pour ajuster une technique, les portions ou les assiettes.

Le chef établit aussi une relation avec les clients. En sortant régulièrement de sa cuisine pour aller faire un petit tour dans la salle à manger, il est le membre visible, voire le représentant de la cuisine. Ces visites sont un moyen d'entretenir un lien avec le marché, de s'informer des goûts des clients en recueillant leurs commentaires et leurs suggestions, et de savoir s'ils se sentent convenablement traités. En plus de ses compétences techniques et artistiques, le chef dirige une entreprise et fait preuve de connaissances en marketing.

Le travail dans la cuisine illustre nettement la dimension à la fois personnelle, sociale et technique de n'importe quel travail. Par exemple, le chef dépend des interactions avec les autres dans la pratique. Bien sûr que le chef possède des compétences techniques poussées, mais cela n'est pas suffisant pour expliquer le degré d'excellence dans la pratique atteint par les chefs. Les compétences techniques sont un préalable pour devenir chef, mais il faut bien d'autres qualités. Les chefs sont passionnés et obstinés dans leur volonté de perfection. De plus, ils sont concentrés sur la pratique, mais doivent aussi développer un savoir réfléchi grâce à leur formation et à leurs essais et erreurs. Ils passent de longs moments à analyser leur pratique. Ils y trouvent l'inspiration, tout comme dans le mélange des produits et aussi dans les arts. Ils sont conscients des exigences des guides gastronomiques; néanmoins, aucune de ces règles n'est écrite et ne peut être enseignée. Il faut être sur le terrain pour les apprendre.

## L'EXPÉRIENCE D'APPRENTISSAGE AU SEIN D'UNE ENTREPRISE DE LOGICIELS<sup>6</sup>

L'étude réalisée par Orlikowski (2002) illustre bien le fait que le savoir n'est pas une capacité statique ou la disposition stable d'un acteur, mais plutôt un accomplissement social continu, constitué et reconstitué dans la pratique des activités quotidiennes. Plus précisément, Orlikowski (2002) étudie les savoirs et les compétences produits au sein des équipes de développement de logiciels<sup>7</sup>. Il s'agit d'une entreprise multinationale (l'entreprise Kappa) qui est structurée en plusieurs unités de développement dispersées

---

6. Cette partie est basée essentiellement sur le travail d'Orlikowski (2002).

7. L'étude réalisée par Orlikowski (2002) s'appuie sur 78 entrevues individuelles, sur l'observation directe, sur l'analyse de documents issus des activités de développement de produits (par exemple, schémas de projet, spécifications du produit, diagrammes techniques, comptes rendus de réunions). L'étude empirique a été réalisée pendant six mois au sein de cinq unités de développement de produits situées dans différents pays et au siège social de l'entreprise.

géographiquement sur cinq continents. Le produit doit être constamment actuel et novateur, mais aussi développé et livré dans un contexte d'hétérogénéité géographique et culturelle des employés, ce qui représente un sacré défi pour l'entreprise. L'attention est donc portée sur la façon dont les membres des équipes temporaires de développement de produits (équipes de projet) génèrent et soutiennent le savoir par leur pratique quotidienne de travail. Orlikowski (2002) nous permet de comprendre comment ces pratiques produisent et soutiennent un savoir collectif qui est distribué à travers plusieurs unités de développement de l'entreprise.

Dans cette entreprise, l'apprentissage et les connaissances constituent une pratique continue et complexe, car les membres de l'équipe, éloignés géographiquement, sont différents sur le plan culturel. Les compétences requises pour développer un produit dans un tel contexte sont multiples, collectives et distribuées. Elles font partie intégrante des savoirs développés dans l'action quotidienne des membres de l'entreprise. Pour Orlikowski (2002), la « distribution d'organisation » constitue une compétence fondamentale dans le processus de développement d'un produit. C'est le savoir lié à la façon d'organiser le travail, c'est-à-dire la capacité à opérer efficacement et continuellement malgré les limites temporelles, géographiques et culturelles imposées par ce contexte particulier.

## **L'activité de l'entreprise Kappa**

L'entreprise Kappa œuvre dans le domaine du logiciel. Compte tenu des pressions croissantes de la concurrence, du changement dans les demandes des clients et des avancées dans les nouvelles technologies, de nouvelles versions d'un logiciel sont produites tous les deux ou trois ans. Ces efforts de développement de produits sont déployés dans des équipes de projet globales et temporaires, souvent connues comme des équipes de produit. Ces équipes durent de 18 à 24 mois, chacune évoluant dans des services spécialisés d'environ une centaine d'ingénieurs.

Certes, une partie du succès de Kappa dépend de sa créativité technique, de son positionnement stratégique, de son leadership et de ses relations avec ses clients. Cependant, un autre aspect de sa réussite s'explique par les pratiques de tous les jours, où les membres de l'entreprise constituent une compétence collective. C'est un savoir lié à la façon dont ils procèdent pour livrer des produits complexes et novateurs dans un environnement de travail complexe et dans une période de temps restreinte et bien établie (Orlikowski, 2002).

Pour comprendre comment les divers membres d'une équipe développent le logiciel, il faut se plonger dans leur travail au quotidien et leur façon d'aborder, de négocier, de vivre et de s'adapter, compte tenu des frontières qui les séparent. On trouve une frontière :

- temporelle – 19 fuseaux horaires différents et des congés ou semaines qui ne se ressemblent pas ;
- géographique – 15 unités de développement, chacune dans un endroit différent à travers les cinq continents ;
- sociale – une centaine de personnes sont engagées dans ce développement de produits ;
- culturelle – des équipiers de 30 nationalités différentes ;
- historique – trois versions différentes du même produit doivent être livrées ;
- technique – des systèmes complexes qui fonctionnent sur différentes structures d'ordinateur et qui doivent s'accommoder d'une grande variété de standards ;
- politique – des intérêts divergents selon les fonctions, les critères de produit et les priorités globales versus les priorités locales.

## **Les équipes et les unités de développement de produits**

Afin de tenir compte de la complexité du développement de logiciels et du besoin d'assurer une certaine continuité auprès de la clientèle, plusieurs équipes de projet temporaires produisent en tout temps des versions différentes des logiciels. Orlikowski (2002) se penche sur l'observation du développement d'un logiciel et des trois équipes de développement chargées de sa gestion, à savoir l'équipe responsable de l'entretien de la version courante, celle chargée de compléter le développement et de réaliser des tests dans la version suivante du logiciel et enfin, celle qui doit planifier la structure et le développement de la prochaine version du logiciel.

Les activités de développement de produits chez Kappa sont réparties dans plusieurs unités de développement, localisées à quinze endroits différents sur les cinq continents. Non seulement les unités sont globalement dispersées, mais beaucoup d'ingénieurs travaillant dans le développement de logiciels sont issus de régions et de cultures différentes. Les unités de développement sont organisées comme une matrice, chaque ingénieur travaillant à la fois localement et globalement dans le développement de produits. De plus, chaque unité fonctionne de manière autonome, avec sa propre structure de coûts.

## **Les compétences et les savoirs fondés sur la pratique**

Orlikowski (2002) propose un répertoire des pratiques, des activités et des savoirs entourant et assurant le développement d'un logiciel chez Kappa. Ce répertoire, présenté dans le Tableau 3.2, inclut le savoir lié à la connaissance de l'entreprise et des

équipiers, à la coordination dans l'espace-temps, au développement des compétences et à la nécessité d'innover constamment. Nous allons voir en quoi consiste chacun de ces savoirs et comment ils sont fondés sur la pratique.

**TABLEAU 3.2**

**LE RÉPERTOIRE DES PRATIQUES,  
DES ACTIVITÉS ET DES SAVOIRS CHEZ KAPPA**

<b>Pratiques</b>	<b>Activités</b>	<b>Savoirs</b>
Partager l'identité	<ul style="list-style-type: none"> <li>– S'engager dans un entraînement et une socialisation en commun</li> <li>– Utiliser une orientation commune pour faire du travail de développement</li> <li>– S'identifier à l'organisation</li> </ul>	Connaître l'organisation
Interagir face à face	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Obtenir la confiance, le respect, la crédibilité et l'implication de chacun</li> <li>– Partager les informations</li> <li>– Construire et soutenir un réseau social</li> </ul>	Connaître les équipiers
Aligner des efforts	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Utiliser un modèle, une méthode et des mesures communs</li> <li>– Acquérir de l'expertise chaque année</li> <li>– Utiliser des mesures standards</li> </ul>	Savoir comment se coordonner dans le temps et l'espace
Apprendre par la pratique	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Investir dans le développement individuel</li> <li>– Faire du mentorat auprès des employés dans leurs carrières</li> <li>– Récompenser et non punir l'effort</li> </ul>	Savoir développer ses compétences
Soutenir la participation	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Distribuer globalement le travail de développement du produit</li> <li>– Impliquer les participants dans les décisions du projet</li> <li>– Mettre en place et soutenir les affectations outre-mer</li> </ul>	Savoir innover

Source: Orlikowski (2002, p. 257).

Le savoir issu d'une certaine connaissance de l'entreprise Kappa est fondé sur la pratique partagée par ses membres. Ce sens commun façonne les attentes et les actions des ingénieurs les uns envers les autres, mais aussi envers l'accomplissement des tâches. Par conséquent, cela contribue à constituer la façon commune de développer un produit chez Kappa dans le temps et dans l'espace. Ce sens partagé est la base de la confiance et de la loyauté nécessaires pour la conduite du travail complexe de développement de logiciels. Cette identité ou orientation partagée constitue un savoir collectif à propos de la façon de mener le travail au sein d'une équipe de développement; elle facilite les connexions et la communication, malgré la distance dans le temps et dans l'espace.

Le savoir dérivé d'une certaine connaissance des équipiers est ancré dans la pratique de l'interaction face à face. Une telle pratique est valorisée et soutenue par l'entreprise, malgré les coûts de déplacement importants à cet égard. Des interactions sociales récurrentes permettent de développer un savoir constant et évolutif. C'est en travaillant dans ces réseaux que les membres de Kappa peuvent relever plusieurs des défis que représente le travail. Connaître les équipiers implique de connaître leur engagement dans certains dossiers, ainsi que de savoir comment collaborer afin que les choses se réalisent dans un environnement dispersé et complexe.

Par l'utilisation de divers modèles de gestion de projet, d'outils de planification, de méthodologies et de contrats, les membres de Kappa produisent un savoir sur la façon de coordonner leurs activités de développement de logiciels. Cela permet aux gestionnaires de projet et aux ingénieurs de s'aligner collectivement et fréquemment sur leur travail, ainsi que de faire évoluer constamment le savoir-faire pour coordonner le travail de développement de produits à travers le temps et l'espace. Certes, les plans, la méthodologie, les outils, les contacts et le système de mesure utilisés facilitent la coordination, en réduisant l'inconnu et la variabilité.

Un autre savoir important est celui qui consiste à développer les compétences grâce à l'apprentissage par la pratique. Kappa investit beaucoup dans les individus, dans le développement constant de compétences au cœur de la stratégie du mentorat et de reconnaissance monétaire des efforts. Par le mentorat, les membres de l'entreprise transfèrent les savoirs pratiques et les mettent régulièrement à jour. L'entreprise valorise et encourage l'apprentissage par la pratique en promouvant un environnement de soutien à l'intérieur duquel les individus peuvent essayer de nouvelles activités. Cela se traduit, par exemple, par une attitude de tolérance envers les erreurs non anticipées et inévitables.

Un autre savoir crucial chez Kappa est le savoir « comment innover ». Ce savoir s'inscrit notamment dans la pratique de soutien constant de la participation des employés dans différentes unités de développement. L'entreprise soutient la dispersion délibérée des activités de développement de produits dans des lieux géographiquement éloignés dans le monde, ainsi qu'une intégration active des expertises par la participation à des projets impliquant des expatriations. Ces activités sont vues par les membres de Kappa comme favorisant la créativité et l'innovation. L'expatriation exige des efforts considérables du point de vue financier et logistique. Par exemple, elle exige de trouver une affectation appropriée pour l'employé en regard de son expérience, de ses requêtes, ainsi que des occasions et des besoins des unités de développement. Elle exige aussi l'obtention de permis de travail, l'organisation du transport, de l'hébergement, de l'école pour les enfants et des voyages réguliers à la localité d'origine. Toutefois, l'expatriation représente un investissement vital pour la construction des capacités d'innovation.

## L'APPRENTISSAGE COMME UNE CONSTRUCTION SOCIOPRATIQUE

Comme nous l'avons observé dans les expériences d'apprentissage dans le contexte de la haute cuisine et des équipes de développement de logiciels, l'apprentissage ne relève pas uniquement d'un processus individuel, explicite et cognitif. Il inclut aussi une activité collective, sociale, tacite et située dans la pratique. Dans la haute cuisine, il était question de savoirs de diverse nature. Il fallait assurer, entre autres, la coordination des diverses expertises des membres de l'équipe ; porter un jugement esthétique poussé ; développer de nouvelles idées et les partager au sein de l'équipe ; improviser et garder constamment un contact avec les clients et leur faire plaisir. Ces savoirs énumérés n'épuisent pas l'infinité des savoirs qui sont engagés dans les pratiques de ce restaurant. Ils nous donnent simplement une idée de leur caractère social.

Dans l'entreprise Kappa, les équipes doivent assurer la coordination et l'organisation de leurs activités de développement d'un logiciel. La dispersion géographique et culturelle des équipiers rend le degré de complexité de cette activité encore plus élevé. Dans leurs pratiques, les équipes construisent socialement des savoirs divers, tels que les savoirs liés à l'organisation, à leurs collègues d'équipe, à la façon de se coordonner à travers le temps et l'espace, à la capacité d'innover et au développement des compétences techniques propres au projet.

Dans ces deux expériences, les processus d'apprentissage ne consistent pas en une simple livraison de connaissances à partir de sources clairement identifiables (professeurs ou livres) afin de combler un manque d'information. Nous avons pu constater que la vision de l'apprentissage selon laquelle il faut acquérir et stocker des données ou des faits dans la mémoire n'est pas toujours celle qui domine dans la pratique. En revanche, l'apprentissage dans la pratique des activités liés à la haute cuisine et au développement de logiciels consiste en des apprentissages implicites ; l'apprentissage se fait de manière informelle, sans que les individus soient conscients qu'ils apprennent, dans le cadre d'activités non intentionnelles, sans prédétermination (Garrick, 1998).

Au fil des ans, la perspective sociopratique s'est imposée dans les sciences de la gestion comme celles de l'éducation. Gherardi (2006) propose de penser l'apprentissage dans les organisations selon deux perspectives : celle qui est fondée sur la cognition et celle qui est fondée sur l'ancrage social de l'apprentissage. Comme le Tableau 3.3 l'indique, chaque perspective a des conséquences différentes sur le plan des orientations, des lieux où l'apprentissage se réalise, des personnes touchées, du type de processus, du rôle du langage et de la définition même de ce qu'est apprendre. Nous explorons maintenant le sens de l'apprentissage analysé comme un processus sociopratique.

**TABLEAU 3.3 DEUX PERSPECTIVES DE L'APPRENTISSAGE**

<b>Aspects</b>	<b>Perspective cognitiviste</b>	<b>Perspective sociale</b>
Orientations	Les types de processus cognitifs et de structures conceptuelles qui participent au processus d'apprentissage.	Les types de participation sociale qui fournissent le contexte adéquat pour l'apprentissage.
Lieux	L'apprentissage prend place dans le cerveau des individus.	L'apprentissage prend place dans le cadre de la participation.
Acteurs	Les individus apprennent.	La communauté apprend, car l'apprentissage est possible grâce aux différences de perspective parmi les coparticipants.
Processus	L'apprentissage prend place à travers l'appropriation de codes d'action préétablis.	L'apprentissage prend place à travers le maintien de certains modes de coparticipation dans lesquels la connaissance est ancrée.
Langage	Le langage est le moyen de transmission de la connaissance.	Le langage est le moyen d'agir dans le monde social.
Définition	L'apprentissage est une façon de connaître le monde.	L'apprentissage est une façon d'être dans le monde social.

Source : Gherardi (2006, p. 103).

### **De quel processus sociopratique parle-t-on ?**

Gherardi (2006) définit la pratique comme un mode relativement stable dans le temps et une manière socialement reconnue d'organiser des aspects hétérogènes en des ensembles cohérents. Le terme « pratique » se rapporte aux activités coordonnées des individus et des groupes dans la réalisation du travail au sein d'une organisation ou d'un groupe particulier (Cook et Brown, 1999). C'est un terme qui renvoie directement à l'expérience de travail, à l'engagement dans la réalisation des tâches, ainsi qu'aux situations aidant à apprendre à travailler et à exercer un métier (Brown et Duguid, 2001). Ainsi, l'apprentissage est une expérience holistique ; un ensemble d'activités acquièrent alors du sens et sont reconnues en tant qu'unité. De plus, la notion de pratique fait appel aux facettes humaines liées au savoir-faire, au savoir découlant de la réflexion,

de l'intuition, de la socio-matérialité<sup>8</sup> et de la dimension tacite. Pour cette raison, l'apprentissage fondé sur la pratique est un apprentissage organique, un apprentissage fondé sur l'exercice de jugements dynamiques et ouverts (Beckett et Hager, 2002).

Penser l'apprentissage dans les organisations à partir d'une perspective sociopraticque exige une épistémologie de la pratique (Cook et Brown, 1999; Raelin, 2000). Il s'agit d'une épistémologie qui ne précise pas quel type de pratique oriente l'apprentissage, mais qui nous permet de penser quelle texture d'apprentissage se forme et se transforme à partir de la pratique (Gherardi, 2006). Une telle épistémologie trouve ses appuis dans plusieurs théories philosophiques et sociales qui ne se rassemblent pas dans un champ théorique unifié. En fait, il n'existe pas de champ unifié sur la question de la pratique ou de théorie sociale sur la pratique. La notion de pratique dans la philosophie est appuyée, entre autres, par diverses approches, telles que la phénoménologie, le pragmatisme et notamment la philosophie de Wittgenstein. Elle est aussi soutenue par les courants théoriques de l'ethnométhodologie de Harold Garfinkel, les théories de l'*habitus* de Pierre Bourdieu, la tradition pragmatique de John Dewey et de George Herbert Mead, les travaux d'Erving Goffman et la conceptualisation relationnelle du pouvoir chez Michel Foucault. Quelques références sur les divers fondements philosophiques et sociaux de la perspective sociopraticque sont suggérées dans l'Encadré 3.1.

Certes, la pratique est plus que la base ou le stimulus nécessaire à l'apprentissage. La relation entre la connaissance et les pratiques peut être vue comme une relation d'équivalence. Autrement dit, pratiquer signifie apprendre par la pratique, que l'individu en soit conscient ou pas. Agir comme un praticien compétent est synonyme de savoir comment s'intégrer avec succès dans un champ de pratiques. Ainsi, l'action sociale et la connaissance sociale doivent être conçues comme des activités inséparables et entremêlées. La connaissance, l'individu et l'objet de connaissance doivent être conçus comme étant produits conjointement dans une pratique située. La pratique renvoie à un corps de connaissances, à une capacité à porter un jugement, à une sensibilité intuitive (Beckett et Hager, 2002). Ainsi, l'apprentissage n'est pas un moyen de connaître le monde mais plutôt un moyen de devenir une partie du monde social (Gherardi *et al.*, 1998). Dans le système d'activités pratiques, la connaissance est inséparable de l'acte de faire; les situations coproduisent la connaissance par ces activités (Blackler, 1993; Hutchins, 1993).

Si pratiquer signifie apprendre et vice versa, l'apprentissage est inévitablement associé à la construction de l'identité. Les personnes ne font pas qu'apprendre « à propos de », elles apprennent simultanément « à être » (Brown et Duguid, 2001). L'apprentissage ne concerne pas uniquement l'acquisition de faits sur le monde, il implique

---

8. Macpherson *et al.* (2010) soulèvent l'importance de la socio-matérialité dans un contexte d'apprentissage. Ces auteurs examinent la façon dont les artefacts médiatisent des pratiques qui encouragent et soutiennent des processus d'apprentissage collectif.

également la capacité d'agir dans le monde grâce à des façons de faire socialement reconnues. Par exemple, il n'est pas suffisant de se proclamer soi-même un ingénieur, un médecin ou un charpentier. Il faut que d'autres personnes, plus particulièrement les autres ingénieurs, médecins et charpentiers, vous reconnaissent en tant que tel. Une personne devient gestionnaire non seulement en se façonnant en tant que telle, mais également en obtenant la reconnaissance et l'acceptation de ses pairs.

### ENCADRÉ 3.1

#### QUELQUES RÉFÉRENCES À LA BASE DES THÉORIES FONDÉES SUR LA PRATIQUE

---

- Bourdieu, P. *Le sens pratique*, Paris, Éditions de Minuit, 1980.
- Bourdieu, P. *Raison pratique : sur la théorie de l'action*, Paris, Seuil, 1994.
- Bourdieu, P. *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Paris, Seuil, 2000.
- Chaiklin, S. et Lave, J. *Understanding Practice : Perspectives on Activity and Context*, Cambridge, Cambridge University Press, 1993.
- Dewey, J. *The Quest for Certainty: A Study of the Relation of Knowledge and Action*, New York, Putnam, 1929.
- Dewey, J. *Expérience et éducation*, Paris, Armand Colin, 1968.
- Foucault, M. *L'archéologie du savoir*, Paris, Gallimard, 1980.
- Foucault, M. *Les mots et les choses : une archéologie des sciences humaines*, Paris, Gallimard, 1988.
- Garfinkel, H. *Studies in Ethnomethodology*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1967.
- Garfinkel, H. *Ethnomethodological Studies of Work*, Londres, Routledge & Kegan Paul, 1986.
- Giddens, A. *La constitution de la société : éléments de la théorie de la structuration*, Paris, Presses universitaires de France, 1987.
- Goffman, E. *La mise en scène de la vie quotidienne*, Paris, Éditions de Minuit, 1973.
- Goffman, E. *Les cadres de l'expérience*, Paris, Éditions de Minuit, 1991.
- Habermas, J. *Théorie et pratique*, Paris, Payot, 1975.
- Mead, G. H. *L'esprit, le soi et la société*, Paris, Presses universitaires de France, 1963.
- Polanyi, M. *Personal Knowledge : Towards a Post-Critical Philosophy*, Chicago, University of Chicago Press, 1962.
- Schatzki, T. R., Cetina, K. K. et Von Savigny, E. *The Practice Turn in Contemporary Theory*, Londres, Routledge, 2001.
- Vygotski, L. S. *Mind in Society : The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, Harvard University Press, 1978.
- Wittgenstein, L. *Recherches philosophiques*, Paris, Gallimard, 2004.

Dans ce sens, l'apprentissage est une affaire de communauté et les habiletés ne peuvent pas être comprises de façon isolée. Leur acquisition et leur transmission par les individus sont intimement liées aux modes d'intégration et de socialisation des nouveaux membres dans le contexte de mise en action des habiletés (Gherardi *et al.*, 1998). En fonction de processus tels que la reconnaissance sociale, l'intégration et la socialisation, nous pouvons voir que l'apprentissage est à la base de la construction des identités. Celles-ci reflètent à la fois la façon dont un apprenant voit le monde et la façon dont le monde le perçoit (Brown et Duguid, 2001 ; Lave et Wenger, 1991).

Dire que l'apprentissage est un phénomène social implique que le savoir est développé par différentes formes de participation sociale qui sont continuellement reproduites et négociées, ce qui fait de l'apprentissage une expérience toujours dynamique et provisoire. Dynamique et provisoire parce que l'apprentissage est un aboutissement créatif qui s'exprime par une participation active au sein d'un collectif de travail et qui implique un certain degré d'investissement personnel (Blackler, 1993). Par exemple, les compétences d'un expert sont plutôt caractérisées par sa participation, sa rapidité et sa fluidité de réponse, ainsi que par son intuition. Les règles gouvernant la performance d'une activité spécifique peuvent être relativement oubliées, puisqu'elles sont intégrées dans une connaissance plus large. Elles deviennent des habitudes, une forme de savoir tacite, fusion du savoir et du savoir-faire, de l'apprentissage et de l'oubli (Gherardi *et al.*, 1998).

Observant l'apprentissage du point de vue sociopratique, notre attention est portée non pas sur la transmission d'information ou sur la modification des structures cognitives, mais plutôt sur le processus de participation et d'interaction qui génère et soutient le contexte de l'apprentissage. Au lieu d'essayer de comprendre les types de processus cognitifs et de structures conceptuelles, il devient important de tenter d'expliquer quels modes d'engagements sociaux fournissent leur propre contexte d'apprentissage. Pour savoir, il faut être capable de naviguer avec les compétences nécessaires à l'intérieur d'un réseau complexe de relations entre les individus et les activités.

Une autre caractéristique de la pratique est la temporalité (Gherardi, 2006). Pour devenir une pratique, elle doit être répétée plusieurs fois afin d'être socialement reconnue comme une façon habituelle de faire les choses. Les pratiques perdurent dans le temps et dans l'espace, au-delà des adaptations continues aux circonstances qui elles, changent. Parce qu'elles perdurent, les pratiques présupposent l'ancrage dans un système institutionnel leur permettant d'être reconnues, soutenues et reproduites selon des règles considérées comme appropriées.

La temporalité concerne notamment la quotidienneté. Observé sous un prisme sociopratique, l'apprentissage est enraciné dans les activités de tous les jours. La plupart des savoir-faire pertinents permettant de différencier un expert d'un novice sont acquis sur une base quotidienne de réflexion et d'action (Schön, 1983), une fois la

base théorique commune acquise. La temporalité peut aussi être perçue comme une dimension externe au collectif de travail, c'est-à-dire comme des limitations et des contraintes imposées à un groupe lors d'une pratique particulière (Lervik *et al.*, 2010). Par exemple, la temporalité introduit le respect des délais dans la coordination des activités planifiées.

Plusieurs activités sont à la base de l'idée d'apprentissage comme construction sociopratique. Nous pouvons distinguer divers types particuliers d'activités fondées sur la pratique, à savoir l'apprentissage comme activité dialogique, de réseautage, politique, culturelle, esthétique, émotionnelle et passionnée. Nous développons ces dimensions dans les paragraphes qui suivent.

## L'apprentissage comme activité dialogique

Au cœur de l'apprentissage fondé sur la pratique, le langage demeure un moyen primordial pour les individus d'agir dans le monde social, mais aussi un mode de formulation et de partage de savoirs. L'interrelation étroite entre pensée et langage dans toute activité collective signifie que l'apprentissage est une activité essentiellement sociale. Le langage est le médium de la culture et constitue en soi un élément crucial dans le processus d'apprentissage, compte tenu que l'apprentissage est perçu comme le résultat d'une interaction entre les individus dans une culture organisationnelle spécifique (Gherardi, 2006). L'apprentissage est alors une activité dialogique, voire une conversation réfléchie dans et autour d'une pratique, ce qui développe la capacité partagée de «réfléchir dans l'action» (Schön, 1983).

Au fond, le dialogue concerne le partage d'une quête, une façon de penser et de réfléchir ensemble. Ce n'est pas ce qu'on fait à autrui, mais plutôt ce qu'on fait avec autrui. Le dialogue consiste dans une expérience exaltante de quête avec et entre les personnes (Isaacs, 1999). La démarche dialogique est une démarche de quête collective à propos des processus, des présupposés et des certitudes qui composent nos expériences quotidiennes (Isaacs, 1993). C'est un mode d'échange entre les individus qui se centre sur un véritable retour de l'un vers l'autre et une appréciation complète de l'autre, pas uniquement comme un objet dans une fonction sociale, mais comme un être authentique, intégral (Buber, 1969). Le dialogue encourage par conséquent le flux naturel de la conversation conduisant au développement d'une pratique et d'un apprentissage.

Autrement dit, le dialogue comprend l'apprentissage du contexte et de la nature des processus par lesquels les individus forment leurs façons de penser et agissent. Par exemple, Schein (1993) observe que toute équipe orientée vers la résolution de problèmes devrait débiter sous un mode dialogique pour faciliter la construction d'un minimum de connaissance mutuelle et de confiance. En effet, le dialogue est la condition nécessaire à l'évolution de l'équipe. Grâce au dialogue, l'équipe devient un objet

central d'apprentissage et les individus peuvent partager collectivement l'excitation de la découverte, ce que chacun n'aurait probablement pas pensé individuellement. Par ailleurs, le dialogue est aussi nécessaire à n'importe quel apprentissage organisationnel qui demande aux individus de dépasser le statu quo dominant dans une organisation ou dans une industrie (Schein, 1993).

## **L'apprentissage comme activité de réseautage**

Le savoir et l'apprentissage sont des phénomènes situés et distribués socialement. Ils résident dans des associations pas toujours repérables entre des facteurs sociaux et matériels (Araujo, 1998). L'idée d'apprentissage comme activité de réseautage suggère que le savoir fondé sur la pratique est la résultante d'un réseau complexe d'actions et d'intermédiaires qui se manifestent par des rapports variés de confiance, de coopération, de conflit et de confrontation.

Dans ce sens, le savoir est le résultat d'un système de pratiques permanentes et transversales entre les différents acteurs de la chaîne hétérogène de relations soutenant une pratique spécifique. Par exemple, lorsque la base de connaissances d'une industrie est complexe et toujours en expansion et que les sources d'expertise sont dispersées, le cœur de l'innovation se retrouve dans les réseaux d'apprentissage. Ces réseaux sont constitués par une variété de firmes, d'instituts de recherche et d'universités qui combinent leurs efforts dans des collaborations interorganisationnelles (Gherardi, 2002).

Certes, la pratique concerne l'apprentissage qui se déroule à partir d'un réseau de relations au sein de l'entreprise. Toutefois, elle évolue aussi à travers un réseau d'organisations et de niveaux d'organisation. Les organisations constituent des collections de systèmes de connaissances qui se chevauchent sur plusieurs plans; chacun de ces systèmes est ancré dans une communauté professionnelle plus large (Araujo, 1998) et dans des contextes institutionnels plus englobants. À cet égard, Gherardi (2006) rappelle que la connaissance qui circule dans un réseau de relations entre plusieurs organisations est dirigée par une série d'intermédiaires qui établissent des «connexions en action» et qui fonctionnent à la fois comme des propulseurs et des points d'ancrage.

L'apprentissage comme activité de réseautage nous permet de saisir le parcours complexe d'une pratique et du savoir. Grâce aux multiples actions et intermédiaires engagés dans un réseau, le savoir se constitue, les pratiques légitimes de savoir émergent, elles sont soutenues, deviennent durables et finissent éventuellement par disparaître. Par exemple, Gherardi et Nicolini (2000a) étudient la façon dont la pratique et le savoir sont liés au fait de respecter les règles de sécurité au travail sur des chantiers de construction. Comme nous l'avons évoqué précédemment, il était question

d'examiner la façon dont la création, la mise en forme, la stabilisation et la circulation du savoir sur la sécurité sont codéterminées avec l'émergence d'un réseau d'actions et d'intérêts particuliers.

Gherardi et Nicolini (2000b) décrivent le savoir sur la sécurité comme étant distribué au moyen de plusieurs intermédiaires (artéfacts, pratiques discursives, normes) et comme étant accessible grâce aux processus de circulation, d'échange, de négociation, de distorsion, d'utilisation et de non-utilisation. Ainsi, le savoir sur la sécurité ne réside pas dans les nœuds d'un réseau homogène. Au contraire, il est plutôt l'effet émergent d'un complexe hétérogène. C'est ce réseau d'actions et d'intermédiaires qui explique la réalisation de ce système de sécurité.

## L'apprentissage comme activité politique

En tant que construction sociale, l'apprentissage fondé sur la pratique revêt un caractère politique. Tout ce qui est appris et pratiqué relève d'une activité politique selon laquelle l'apprentissage peut se manifester à plusieurs échelles : comme l'idéologie de certains groupes puissants, comme une politique visant à mobiliser les sources de pouvoir, comme une tentative de gérer la tension entre la rationalité substantive et formelle (Beckett et Hager, 2002 ; Contu et Willmott, 2003 ; Garrick, 1998 ; Gherardi et Nicolini, 2001).

Si l'apprentissage est un moyen de participer et de s'engager avec d'autres dans une pratique continue, cela permet aux individus de modifier leurs relations avec leurs interlocuteurs dans la pratique. Par conséquent, toute modification dans la distribution du savoir peut être perçue comme un moyen de déloger le savoir actuel ainsi que le pouvoir que ce dernier peut accorder à certains individus (Gherardi *et al.*, 1998). Or les individus possèdent leurs propres points de vue et leurs propres intérêts qui influencent ce qu'ils apprennent et la façon dont ils apprennent. Dans ce cas, l'apprentissage est lié à une conception de l'individu qui est non seulement le porteur de connaissance, mais aussi l'acteur qui entreprend des actions en accord avec ses visions et ses intérêts. Les apprenants déterminent eux-mêmes avec qui et comment ils partagent leur savoir. Ils créent leurs propres réseaux avec d'autres acteurs afin de développer les programmes d'apprentissage qu'ils croient nécessaires.

Poell et Van der Krogt (2003) ont étudié les stratégies des employés, des professionnels en gestion de ressources humaines et des gestionnaires dans la structuration des projets d'apprentissage au travail. Seize études de cas d'entreprises ont été réalisées. Dans cette structuration, les divers individus se consultent, négocient, rendent leurs idées explicites et décident ensemble ce qui doit être appris et comment. Un des résultats de la recherche est que les rapports de pouvoir entre les acteurs déterminent la provenance des idées qui domineront le projet d'apprentissage. Certains individus peuvent en effet faire valoir ou mettre en évidence leurs propres intérêts et leurs

propres points de vue (Poell et Van der Krogt, 2003). En outre, l'apprentissage fondé sur la pratique peut facilement reproduire les valeurs dominantes des praticiens en ressources humaines et des éducateurs (Garrick, 1998). Par ailleurs, si l'apprentissage est fondé sur la pratique, les valeurs portées par les individus peuvent se confronter aux idéologies qui peuplent l'environnement de travail.

Contu et Willmott (2003) observent que les pratiques d'apprentissage sont conditionnées par l'histoire, par le pouvoir et par le langage. Retenir ou partager l'information, s'engager ou non, participer ou non aux activités d'une communauté, toutes ces attitudes sont aussi fonction des positions hiérarchiques et des pratiques liées aux conditions d'un produit et d'un marché du travail. Cette situation rend les emplois plus ou moins stables ou instables et les employés plus ou moins enclins à développer des relations grâce auxquelles la connaissance est retenue ou partagée ouvertement (Contu et Willmott, 2003). Par exemple, les pratiques des techniciens de photocopieur ont été considérées par Orr (1990, 1996) comme étant des articulations de relations de pouvoir institutionnalisées dans les marchés du travail et dans les hiérarchies organisationnelles. Dans ce cas, ce sont les relations hiérarchiques entre la direction et les techniciens qui rendent leur connaissance opaque et parfois menaçante pour leurs supérieurs.

L'apprentissage dépend de la socialisation et est influencé par la position sociale de l'individu non seulement au travail, mais partout ailleurs. Le statut social influence l'accessibilité et l'expérience en termes d'occasions d'apprentissage. La mobilisation des connaissances devient ainsi une affaire de pouvoir. Chaque changement dans la connaissance organisationnelle dépend d'un certain équilibre d'influences dans le système social. Toutefois, les nouvelles formes de connaissances doivent être continuellement réorganisées et légitimées dans l'organisation (Gherardi et Nicolini, 2000a) et dans l'environnement social plus large, pour être efficaces. En effet, l'accent mis sur la pratique et sur l'activité située souligne l'importance du contexte dans la production des savoirs et de l'expertise (Gherardi, 2009b ; Contu et Willmott, 2003).

## **L'apprentissage comme activité culturelle**

Cook et Yanow (1993) pensent la notion d'apprentissage à partir du concept de culture organisationnelle. Pour eux, l'apprentissage organisationnel concerne l'acquisition, le soutien ou le changement des significations intersubjectives par les moyens physiques de leur expression et de leur transmission. La culture organisationnelle est constituée, entre autres, de ces significations que les membres expriment dans leurs pratiques courantes de travail par le biais des objets, du langage et des actes. Ces mêmes objets, langages et actes sont des artéfacts culturels par lesquels les savoirs collectifs d'une organisation sont transmis, exprimés et mis en action. Ainsi, les pratiques constituent des efforts collectifs et portent sur les actions et les interactions, les objets et le langage

utilisés dans ces transferts sociaux. Nous pouvons inclure ici les significations locales et spécifiques des nombreux artéfacts utilisés par les acteurs dans une situation donnée (Cook et Yanow, 1993; Yanow, 2003).

Lorsque nous considérons l'organisation du point de vue culturel, nous pouvons dire que les organisations apprennent par le biais des activités concernant les artéfacts culturels. En contrepartie, l'apprentissage soutient la capacité de l'organisation d'acquérir, de changer et de préserver ses façons de faire. Par exemple, Cook et Yanow (1993) ont étudié l'apprentissage au sein de trois entreprises qui fabriquent des flûtes. Dans ce contexte, non seulement les jugements nécessaires dans les activités quotidiennes représentent des expressions tacites du savoir-faire organisationnel, mais l'apprentissage et le savoir intimement liés à la compétence de savoir reconnaître le bon toucher sont transmis tacitement.

L'apprentissage comme activité culturelle met l'accent sur les contextes spécifiques, les significations reconnues collectivement et gravées dans les pratiques soutenues et reproduites dans toute activité humaine organisée. Autrement dit, il met en lumière la façon dont l'expertise dépend des processus sociaux à la fois dans son existence même et dans sa communication. L'apprentissage est une activité culturelle dans le sens que la pratique conserve et transmet les spécificités liées au contexte, c'est-à-dire les significations collectives attachées aux pratiques. En effet, un regard sur le travail comme une pratique culturellement médiatisée requiert une considération du souci de l'action humaine (se souvenir, raisonner, voir, apprendre et inventer) et des relations sociales et des artéfacts dans lesquels la cognition et la communication sont ancrées (Gherardi et Nicolini, 2001).

## **L'apprentissage comme activité esthétique, émotionnelle et passionnée**

L'apprentissage fondé sur la pratique est une activité qui fait appel au corps, aux émotions, à la réceptivité, à l'empathie, à l'introspection et à la compréhension esthétique (Gherardi, 2006). La connaissance esthétique relève des connaissances que les personnes acquièrent par l'activation de leurs facultés perceptives et sensorielles, mais aussi par le jugement esthétique porté dans les activités courantes de travail (Strati, 1999, 2003). Quand on parle d'esthétique, on ne parle pas exclusivement de jugement esthétique, on ne parle pas seulement non plus de ce qui est beau, laid, grotesque ou kitsch. L'esthétique englobe tout ce que la vue, l'ouïe, le goût, l'odorat et le toucher perçoivent et transforment en connaissance.

En tant qu'acte de perception et de jugement sensoriel, l'esthétique est une forme très personnelle de connaissance organisationnelle. En effet, la compréhension esthétique est négociée collectivement, c'est une connaissance que les individus sont capables de mettre en pratique, mais qu'ils sont souvent incapables de décrire dans des

termes formels ou structurés. En effet, quelques savoirs sont transmis par les sens et entreposés dans des cartes sensorielles en vertu de la familiarité de l'individu avec les situations antérieures et du raffinement de sa sensibilité (Gagliardi, 1990).

L'apprentissage comme activité esthétique met en évidence la corporalité de la connaissance personnelle dans les organisations. Le corps humain, social, entraîné, habitué, conditionné, sensible devient un point critique de connexion et de reproduction de l'ordre social, de sorte que le sensuel et le culturel jouent un rôle central dans les processus de structuration de la réalité sociale (Strati, 2003). Une prise en considération de la dimension esthétique de la pratique attire notre attention sur le savoir comme forme d'expérience esthétique, autant personnelle que sociale. En soulignant l'importance de cette dimension tacite du savoir, l'approche de Strati (2003) nous permet de penser le savoir pratique qui n'est pas discuté puisqu'il n'est pas verbalisé.

L'esthétique est aussi présente dans le développement du goût nécessaire pour accomplir toute pratique. Pour Gherardi (2009a), le développement du goût explique l'attachement subjectif à l'objet de la pratique. Ainsi, il est situé au cœur du partage d'un vocabulaire, de la construction d'une identité collective et du raffinement permanent des activités d'une communauté de praticiens. Au sein de cette communauté, le goût est appris et transmis comme partie inhérente du processus qui permet de devenir un praticien habile et expérimenté (Gherardi, 2009a).

L'apprentissage par la pratique ne se résume pas à une activité orientée vers une certaine fonctionnalité ou vers la résolution de problèmes. La quête de connaissance peut aussi être animée par un désir ou une passion du savoir pour lui-même (Gherardi, 2003; Gherardi et Nicolini, 2005; Gherardi *et al.*, 2007; Kaiser *et al.*, 2007; Landri, 2007; Mack, 2007; Linstead et Brewis, 2007), autrement dit, par le désir d'apprendre. Cette passion pour le savoir est aussi une source essentielle de sociabilité (Knorr-Cetina, 1997). Le désir et la passion sont à la base même de l'apprentissage comme des activités émotionnelles et esthétiques. Plus précisément, l'émotion est au cœur de l'apprentissage en même temps qu'elle est son produit. L'apprentissage par la pratique engage ses participants dans une activité où les sens sont sollicités. C'est une activité qui fait appel aux structures sensibles, à des négociations passionnées et à des postures émotionnelles (Fineman, 2003).

## CONCLUSION

Ce chapitre visait à élargir notre manière de concevoir les activités de formation et d'apprentissage en contexte organisationnel. Nous avons observé que deux perspectives existent, celle qui est axée sur le cognitif et celle qui est axée sur le sociopraticque. Certains auteurs considèrent ces perspectives comme étant complémentaires, d'autres les voient comme conflictuelles. À partir de la perspective sociopraticque, nous

constatons que l'acte de savoir dans la pratique est un terme plus approprié pour nous rappeler que la connaissance est un processus social, humain, matériel, esthétique, émotionnel et éthique ancré dans la pratique, comme un domaine où faire et savoir sont égaux.

Nous avons d'abord opposé la vision traditionnelle des connaissances comme des éléments achevés, qu'il est possible de s'approprier et nous avons soutenu l'idée selon laquelle les connaissances s'acquièrent dans la pratique, dans les échanges avec les autres, dans le travail. Nous avons souligné que le fait d'apprendre n'est pas une activité isolée, mais qu'au contraire, la connaissance prend forme dans diverses expériences vécues, parfois sans en être conscient. Nous avons souligné le fait que la connaissance est hétérogène et qu'elle est située dans un système de pratiques continues. Nous avons évoqué l'idée de la connectivité en action, qui nous amène à reconnaître le fait que la connaissance est située dans des contextes d'interaction et dans la participation à la vie sociale.

Nous avons accordé beaucoup d'attention au concept de savoir tacite, un concept extrêmement important pour saisir la façon d'apprendre par la pratique. Le savoir tacite renvoie au savoir que nous utilisons implicitement, peu importe ce que nous réalisons. Les travaux de Nonaka et Takeuchi ont été présentés, car ils illustrent les liens entre le savoir explicite et le savoir tacite.

Afin de mieux comprendre l'apprentissage par la pratique et l'importance des connaissances tacites, nous avons exposé le cas de deux entreprises, l'une œuvrant dans la haute cuisine française et l'autre dans le secteur des logiciels. Ces deux cas nous ont permis d'illustrer concrètement ce que nous entendons par l'apprentissage par la pratique.

Dans les chapitres qui suivent, nous allons nous pencher sur des formes organisationnelles précises qui permettent de développer l'apprentissage par la pratique. Nous nous pencherons donc successivement sur les concepts de communauté de pratique, de mentorat, de coaching et d'autoformation. Nous verrons dans ces chapitres que les diverses formules se distinguent selon les angles d'approche, mais que toutes contribuent à l'apprentissage par la pratique.

## LECTURES COMPLÉMENTAIRES

ANTONACOPOULOU, E. « On the practise of practice : In-tensions and ex-tensions in the ongoing reconfiguration of practices ». Dans: Barry, D. et Hanse, H. (sous la direction de). *The Sage Handbook of New Approaches in Management and Organization*. Londres, Sage Publications, 2008.

GHERARDI, S. *Organizational Knowledge: The Texture of Workplace Learning*. Oxford, Blackwell Publishing, 2006.

- GHERARDI, S. «Practice ? It's a matter of taste!», *Management Learning*, vol. 40, n° 5, 2009a, p. 535-550.
- GHERARDI, S. «The critical power of the “practice lens”», *Management Learning*, vol. 42, n° 2, 2009b, p. 115-128.
- GHERARDI, S. et NICOLINI, D. «Learning in a constellation of interconnected practices: Canon or dissonance?», *Journal of Management Studies*, vol. 39, n° 4, 2002, p. 419-436.
- GHERARDI, S., NICOLINI, D. et STRATI, A. «The passion for knowing», *Organization*, vol. 14, n° 3, 2007, p. 315-329.
- LEONARD, D. et SWAP, W. «Deep smarts», *Harvard Business Review*, septembre 2004, p. 88-97.
- NICOLINI, D., GHERARDI, S. et YANOW, D. *Knowing in Organizations: A Practice-Based Approach*. Armonk, M.E. Sharpe, 2003.
- ORLIKOWSKI, W. J. «Knowing in practice: Enacting a collective capability in distributed organizing», *Organization Science*, vol. 13, n° 3, 2002, p. 249-273.
- STRATI, A. «Knowing in practice: Aesthetic understanding and tacit knowledge». Dans: Nicolini, D., Gherardi, S. et Yanow, D. *Knowing in Organizations: A Practice-Based Approach*. Armonk, M.E. Sharpe, 2003.
- STRATI, A. «Sensible knowledge and practice-based learning», *Management Learning*, vol. 38, n° 1, 2007, p. 61-77.
- TSOUKAS, H. «Do we really understand tacit knowledge ?». Dans: Easterby-Smith, M. et Lyles, M. A. *The Blackwell Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management*. Oxford, Blackwell Publishing, 2003.



## CHAPITRE

# 4

## LA COMMUNAUTÉ DE PRATIQUE

### Le défi de l'engagement au travail

L'idée de communauté de pratique<sup>1</sup> n'est pas nouvelle. D'après Wenger *et al.* (2002), elle a été notre première structure sociale fondée sur l'apprentissage à l'âge des cavernes lorsque, par exemple, les premiers hommes s'asseyaient autour d'un feu pour discuter des stratégies liées à la chasse ou à l'agriculture. On peut aussi la rattacher à l'époque des corporations de la Rome antique ainsi que des guildes commerciales du Moyen Âge. En gros, une communauté de pratique renvoie à des réseaux informels de personnes partageant passion et expertise dans un même domaine professionnel.

Si l'expérience de la communauté de pratique n'est pas nouvelle, il n'en reste pas moins qu'elle semble fondamentale pour les organisations d'aujourd'hui qui souhaitent créer des communautés, qu'on qualifie alors de communautés intentionnelles et non spontanées. Dans le contexte économique de plus en plus axé sur le savoir, les communautés de pratique représentent une voie stratégique pour développer et partager les savoirs tacites. Elles constituent des sources ou moyens inestimables pour l'avancement des connaissances et s'avèrent, par conséquent, cruciales dans l'économie du savoir. En effet, elles ont un fort pouvoir de motivation en vue du partage des connaissances, de l'apprentissage et du changement.

---

1. Même si l'Office québécois de la langue française recommande plutôt l'expression « communauté de praticiens », considérant que des individus et non des pratiques peuvent constituer des communautés, nous retenons l'expression « communauté de pratique » ici puisqu'elle est plus courante.

La communauté de pratique est considérée comme un regroupement informel défini non seulement par ses membres, mais également par leur manière de faire et l'interprétation qu'ils font des événements. Les membres d'une telle communauté entretiennent des relations entre eux, partagent des activités au fil du temps et développent des relations avec les autres communautés de pratique (Gherardi *et al.*, 1998). Le concept de communauté de pratique est utile, car il permet de comprendre le processus par lequel la transmission des savoirs s'effectue et la façon dont les processus sociaux liés à la transmission d'une pratique se perpétuent. Il met l'accent sur le lien entre l'émergence de relations créées autour des activités et les activités façonnées par les relations sociales ainsi qu'entre les habiletés particulières et les expériences qui deviennent une partie de l'identité individuelle et qui peuvent se perpétuer dans le temps (Gherardi *et al.*, 1998).

Fenwick (2008) souligne que le thème des communautés de pratique est de plus en plus important dans les articles et la recherche sur les modes d'apprentissage collectif (ce thème couvre 11 % des articles qu'elle a recensés). Comparant cette approche à d'autres, Fenwick (2008) considère que les dimensions individuelles sont moins présentes dans la plupart des travaux sur les communautés de pratique, une méthode qui a toutefois progressé comme mode d'apprentissage au cours de la dernière décennie. En effet, d'après Cohendet *et al.* (2011, p. 31), le concept de communauté de pratique a eu un succès inattendu et « s'est étendu au point de devenir une unité d'analyse qui tend à occuper une place centrale dans l'économie fondée sur la connaissance ».

En revanche, quelques éléments critiques ont été présentés au fil des ans (Hughes *et al.*, 2007). Ils concernent notamment le fait de créer des communautés plutôt que d'encourager le développement de communautés « naturelles » ou encore les résistances possibles lorsque des entreprises veulent créer une communauté. Par ailleurs, la théorie sur les communautés de pratique conserve toujours son intérêt pour la mise en évidence d'éléments d'apprentissage collectif, bien que les auteurs invitent à étudier l'articulation individu-collectif, soit le lien qui peut exister entre l'individu et le groupe dans un contexte d'apprentissage.

Tout au long de ce chapitre, nous explorerons l'univers conceptuel, théorique et empirique des communautés de pratique. Nous présenterons tout d'abord les notions et les principes clés, ainsi que les apports potentiels de cette forme organisationnelle. Puis, nous nous intéresserons aux phases de développement de ces communautés et nous indiquerons les éléments qui permettent de les cultiver. Finalement, des expériences d'apprentissage et de fonctionnement de communautés de pratique seront présentées : une section traitera des résultats globaux d'une recherche menée auprès de neuf communautés de pratique virtuelles au Québec et dans une autre section, nous exposerons plus en détail l'expérience de l'une d'entre elles, soit celle de la communauté de pratique en santé du cœur.

## LES NOTIONS ET LES PRINCIPES CLÉS DE LA COMMUNAUTÉ DE PRATIQUE

Ni service ni réseau, la communauté de pratique est un groupe de professionnels qui partagent des savoirs, créent des pratiques communes et les enrichissent dans un domaine d'intérêt partagé. Initialement employée par Lave et Wenger (1991), l'expression « communauté de pratique » désigne :

[...] un système d'activité sur lequel les participants partagent des compréhensions sur ce qu'ils font et sur ce que cela signifie dans leur vie et pour leur communauté. Ainsi, ils sont unis dans l'action et dans la signification que cette action a, aussi bien pour eux-mêmes que pour une collectivité plus large (Lave et Wenger, 1991, p. 98).

Une communauté de pratique émerge lorsqu'un groupe de personnes, liées entre elles de manière informelle, ont en commun une pratique professionnelle ou un domaine d'expertise, ainsi que la passion d'un même travail (Wenger, 1998). Les membres de la communauté se rencontrent pour échanger, partager et apprendre les uns des autres. Certains d'entre eux se rencontrent régulièrement en personne, tandis que d'autres gardent le contact par le biais d'Internet. Tous partagent expériences et connaissances, librement et avec une créativité qui favorise le développement de nouvelles approches de résolution de problèmes (Snyder et Wenger, 2000). Cette connaissance renvoie essentiellement au « savoir-faire » (Brown et Duguid, 1991) qui est tacite et socialement localisé.

Le caractère volontaire de la communauté s'explique par le fait que les individus partagent une passion commune. Toutefois, au fil des ans, les organisations ont voulu provoquer la création de telles communautés. Elles deviennent alors moins informelles et davantage structurées, comme le proposent Saint-Onge et Wallace (2003) par le biais de trois types de communautés de pratique en fonction de leur origine (voir le Tableau 4.1). Le premier type représente les communautés plus informelles qui possèdent des structures minimales et sont faiblement organisées. Le deuxième type concerne les communautés soutenues, qui sont plus développées, car elles jouissent de l'appui de l'organisation et se caractérisent par une orientation vers le développement de nouvelles connaissances qui amélioreront les compétences des membres dans leur pratique. Le troisième type est celui des communautés structurées, qui sont orientées vers des impératifs stratégiques qui doivent contribuer à la performance organisationnelle. L'étude de Saint-Onge et Wallace porte sur ce dernier type de communauté de pratique.

**TABEAU 4.1 LES TROIS TYPES DE COMMUNAUTÉS DE PRATIQUE**

Aspects	Communauté informelle	Communauté soutenue	Communauté structurée
Objectif	Fournir un forum de discussion pour les personnes ayant des intérêts et des besoins communs dans leurs pratiques	Développer des connaissances et des compétences pour un projet donné ou pour une zone de compétences	Fournir une base transversale fonctionnelle pour les membres qui ont des objectifs et des buts communs
Affiliation	Autoadhésion ou invité par les pairs	Autoadhésion, invité par les membres ou suggéré par le gestionnaire	Critères de sélection prévus Invité par les parrains ou par les membres
Parrainage	Sans parrain organisationnel	Un ou plusieurs gestionnaires comme parrains	Parrainage de l'unité d'affaires ou d'un employé d'expérience
Mandat	Déterminé conjointement par les membres	Déterminé conjointement par les membres et les parrains	Déterminé par les parrains avec l'approbation des membres
Soutien organisationnel	Soutien général des communautés de pratique Offre d'outils de collaboration normalisés	Soutien discrétionnaire de la direction en matière de ressources et de participation Ensemble d'outils supplémentaires et soutien de facilitation	Soutien organisationnel complet au même titre qu'une unité organisationnelle Allocation de budget comme partie du plan d'affaires
Infra-structure	Rencontre en personne la plupart du temps comme premier contact Possède des moyens de communication variés pour les contacts	Utilise des outils collaboratifs Rencontres en personne sur une base régulière	Utilise une technologie sophistiquée pour appuyer la collaboration et conserve les objets de connaissance produits dans la communauté Soutenue largement par la technologie
Visibilité	Tellement naturelle qu'elle peut ne pas être perçue	Visible pour les collègues touchés par la contribution de la communauté à la pratique	Fortement visible dans l'organisation par des efforts ciblés de communication soutenus par les parrains

Source : Adapté de Saint-Onge et Wallace (2003, p. 36-37).

Soulignons toutefois que même les communautés plus structurées ne peuvent être contrôlées par la direction ou le superviseur immédiat. Elles peuvent être cultivées, car elles demeurent des structures parallèles aux structures organisationnelles et

l'affiliation demeure relativement volontaire. Les membres doivent souhaiter travailler ensemble et échanger leurs connaissances et leurs pratiques. En revanche, l'organisation peut créer des conditions qui leur sont favorables, faire en sorte que les personnes se rencontrent, adopter une infrastructure dans laquelle le groupe peut se développer et se faire une idée de la valeur apportée. D'ailleurs, Jorgensen et Keller (2008) voient les communautés et leur mode d'apprentissage comme une manière de négocier son identité, de construire sa trajectoire professionnelle. Ces auteurs distinguent deux manières d'explorer les trajectoires : les pratiques d'analyse (permettant d'explorer les trajectoires pour déterminer les meilleures pratiques) et les pratiques réflexives (permettant d'explorer les trajectoires pour questionner les discours de l'intérieur).

Si l'on retient une définition plus globale, Wenger *et al.* (2002, p. 4-5) décrivent la communauté de pratique par leurs participants :

[...] ils ne travaillent pas nécessairement ensemble tous les jours, mais ils se rencontrent parce qu'ils trouvent de l'intérêt dans leurs échanges. En passant du temps ensemble, ils partagent de l'information, des idées, des conseils. Ils s'aident à résoudre des problèmes. Ils discutent de leur situation, de leurs aspirations, de leurs besoins. Ils réfléchissent à des enjeux communs, explorent des idées, et réagissent aux idées des uns et des autres. Ils peuvent créer des outils, des normes, des structures, des manuels ou d'autres documents, ou ils peuvent simplement développer une compréhension tacite partagée. Quelle que soit la manière dont ils accumulent des connaissances, ils deviennent liés par la valeur qu'ils trouvent à apprendre ensemble. Cette valeur n'est pas seulement instrumentale pour leur travail. Elle provient aussi de la satisfaction personnelle liée au fait de comprendre les visions et idées des autres et d'appartenir à un groupe de personnes intéressantes. Au fil du temps, ils développent une vision unique de leur sujet, ainsi qu'un ensemble de connaissances, de pratiques et d'approches communes. Ils développent aussi une relation personnelle et établissent des manières d'échanger entre eux. Ils peuvent aussi développer une identité collective. Bref, ils deviennent une communauté de pratique.

La notion de communauté de pratique suggère que le travail, l'apprentissage et l'innovation ne constituent pas des activités séparées. Au contraire, elles sont intimement liées dans une pratique locale. L'expression « communauté de pratique » avait d'abord été utilisée par Lave et Wenger (1991) pour traiter des communautés dites « spontanées » mais, comme nous l'avons indiqué précédemment, on s'est depuis intéressé tout autant aux communautés moins informelles. Différentes définitions ont donc été proposées au fil des ans, la plupart renvoyant à l'idée du partage d'informations et de connaissances au sein d'un petit groupe, ainsi qu'à la valeur de l'apprentissage informel pour un groupe et une organisation. D'une manière générale, nous pouvons définir une communauté de pratique à partir des éléments suivants (Mitchell, 2002 ; Snyder et Wenger, 2000 ; Wenger, 1998 ; Wenger *et al.*, 2002) :

- le partage d'un intérêt, d'une série de problèmes, d'une passion pour un sujet ;
- des relations mutuelles soutenues, qu'elles soient harmonieuses ou conflictuelles ;

- des manières communes de s’engager à faire des choses ensemble ;
- des connaissances sur ce que les autres savent, sur ce qu’ils peuvent faire et sur une éventuelle contribution à l’action collective ;
- un jargon, des raccourcis dans la communication, des histoires partagées, des plaisanteries propres au groupe ;
- un discours partagé qui reflète une certaine façon de voir le monde ;
- le développement des connaissances et de l’expertise dans un domaine, ce qui est fonction de la qualité des interactions et des intérêts communs.

Les principaux éléments mis en évidence ici sont le partage d’intérêts ou de préoccupations, l’interaction constante entre les membres du groupe, le partage de connaissances qui conduisent à des apprentissages. Les travaux insistent aussi souvent sur l’apprentissage en contexte de travail, grâce aux échanges avec les collègues, à l’appartenance au groupe et à la collaboration. L’hypothèse centrale dans plusieurs de ces travaux, c’est que le fait de participer à une communauté permet d’apprendre.

## **Les objectifs et la participation au sein d’une communauté de pratique**

Les communautés de pratique présentent plusieurs types d’objectifs, tels que piloter une stratégie, donner naissance à une nouvelle activité, résoudre un problème, promouvoir la diffusion des bonnes pratiques, développer les compétences professionnelles des individus, aider les entreprises à embaucher et à retenir les meilleurs talents. Au sein d’une communauté de pratique, les individus partagent des connaissances qui sont habituellement tacites et c’est au moyen du dialogue que ces connaissances s’expriment et peuvent alors être repérées, identifiées, échangées.

Les membres d’une communauté échangent des idées sur leur pratique de travail et expérimentent de nouvelles méthodes et de nouvelles idées. Ils s’engagent dans des discussions qui contribuent parfois à remettre en question les théories en usage. Ils innovent en développant de nouvelles routines de résolution de problèmes. Autrement dit, les membres d’une communauté de pratique s’engagent dans l’apprentissage par la pratique, développent et raffinent leurs structures cognitives. De plus, ces communautés participent à la formation et à la transformation des pratiques, des idées et de la culture organisationnelle (Hendry, 1996).

Nous pouvons expliquer l’apparition des communautés de pratique de différentes manières. Lorsqu’une organisation décide d’évoluer vers une organisation par équipes, des employés experts (chacun dans leur fonction) peuvent y recourir pour maintenir des liens entre eux. Elles peuvent aussi émerger comme moyen de réagir à des changements externes (par exemple, le succès grandissant du commerce électronique) ou internes (comme une nouvelle stratégie de l’entreprise). Par ailleurs, une communauté de pratique peut exister indépendamment de toute unité de production,

comme elle peut ignorer les frontières entre services. Elle peut même être constituée de membres issus de différentes entreprises, soit des groupes professionnels (par exemple, des experts de systèmes informatiques ou de logiciels qui échangent sur le Web), ou de membres d'organisations différentes qui sont appelés à collaborer sur des questions précises.

Quelle que soit la forme d'une communauté de pratique, l'un de ses aspects centraux demeure sa dimension communautaire, qui exprime un type particulier de rapports entre les participants. L'engagement mutuel des participants au sein d'une communauté de pratique est un facteur fondamental de son développement (Wenger, 1998) et qui peut déterminer son évolution, ses résultats et sa pérennité. La participation au sein d'une communauté peut être choisie ou assignée, mais le degré d'engagement d'une personne est une question d'ordre personnel. En ce sens, la participation est volontaire, même dans les communautés de pratique intentionnelles, où la participation peut certainement être encouragée. Toutefois, le type d'investissement personnel qui fait de la communauté un lieu fécond et vivant ne peut être créé de toutes pièces ou forcé (Wenger *et al.*, 2002). Ainsi, pour favoriser le développement des communautés de pratique en entreprise, il faut habituellement favoriser l'engagement mutuel des divers participants de la communauté. L'engagement est donc un enjeu central dans le développement et la stimulation des communautés de pratique en entreprise.

Selon Gherardi *et al.* (1998), les communautés de pratique renvoient à des façons de s'organiser : ce n'est pas seulement la dimension consensuelle ou le sentiment d'harmonie ou d'étroite relation qui les définit, mais également le fait qu'elles soutiennent la transmission et la perpétuation d'une pratique. Certains auteurs mettent davantage l'accent sur la notion de pratique que sur celle de communauté : le savoir, l'activité et les relations sociales sont interreliés et dans un sens, fournissent le moyen et la ressource à la fois à la réflexion générant « le sens de la communauté » et aux inévitables conflits et aux jeux de pouvoir entre ceux qui savent et ceux qui ne savent pas (Gherardi *et al.*, 1998). En effet, les communautés de pratique productives et efficaces ne sont pas nécessairement étrangères aux conflits.

Participer à une communauté de pratique implique de prendre place dans un jeu de langage professionnel, d'en maîtriser les règles et d'être capable de les utiliser. Autrement dit, il faut apprendre à obéir aux règles d'une pratique donnée (Gherardi et Nicolini, 2002b). Par exemple, les actes de parole sont des unités de langage et d'action, ils font donc partie intégrante de la pratique. Tout au long de ces processus, nous pouvons constater que l'aspect central d'une communauté de pratique est qu'elle comporte, au-delà de l'acquisition des seuls contenus cognitifs, l'acquisition d'une nouvelle identité. Parce que la connaissance est intégrée et distribuée dans la vie d'une communauté de pratique et que l'apprentissage est un acte d'appartenance, ce dernier exige de l'engagement et s'appuie sur des processus de socialisation.

La socialisation au sein d'une communauté de pratique renvoie au processus par lequel les novices s'approprient le langage, l'éthique et la culture de la communauté qui soutient sa pratique (Gherardi et Nicolini, 2002b). Le processus est loin d'être un acte passif. Au contraire, il est actif et demande un effort réciproque de la part des novices et de la communauté. Les processus de socialisation et d'apprentissage qui permettent aux novices de devenir membres d'une communauté ont été décrits en termes de « participation périphérique légitime » (Lave et Wenger, 1991) ou de « curriculum situé » (Gherardi *et al.*, 1998). Ces expressions tentent de décrire l'engagement progressif des nouveaux arrivés au sein de la communauté au fur et à mesure qu'ils acquièrent des compétences dans leurs pratiques.

Plus particulièrement, la participation périphérique légitime concerne la participation progressive des nouveaux venus au sein de la communauté en fonction de l'amélioration de leur maîtrise des pratiques qui y ont cours et de leur intégration en tant que membres (Gherardi *et al.*, 1998; Lave et Wenger, 1991). En plus d'être orientée vers les relations entre l'apprentissage et le contexte organisationnel, cette notion comprend l'apprentissage comme une forme de coparticipation dans certaines pratiques de travail ainsi qu'en matière d'acquisition de savoirs tacites.

Plus précisément, le terme « périphérique » dénote l'existence d'un parcours que le nouveau membre doit suivre afin d'être reconnu comme membre à part entière de la communauté. En même temps, l'idée de « participation légitime » soulève le fait que le cheminement par plusieurs niveaux d'apprentissage ne peut prendre place qu'en lien avec son institutionnalisation. Cela confirme que le processus d'apprentissage relève du social et pas simplement du cognitif. Le résultat de ce processus dépend largement du degré de légitimité accordé aux nouveaux venus, ce qui, par la suite, définit les occasions d'apprentissage et l'action pratique qui leur sont offertes (Gherardi *et al.*, 1998).

## Les trois principes clés de la communauté de pratique

Il est généralement reconnu que la communauté de pratique s'appuie sur trois principes clés (voir le Tableau 4.2.): une entreprise conjointe, l'engagement mutuel de ses membres et un répertoire partagé. L'appartenance à une communauté de pratique est donc le résultat d'un engagement des individus dans des actions dont ils négocient le sens les uns avec les autres. L'engagement mutuel est fondé sur la complémentarité des compétences et sur la capacité des individus d'arrimer efficacement leurs connaissances avec celles des autres. La nécessité d'un arrimage des compétences est particulièrement évidente dans le cas des communautés où l'engagement mutuel suppose des contributions complémentaires.

Dans une communauté, les personnes sont amenées à s'aider mutuellement et la compétence qui consiste à savoir aider et à se faire aider est souvent plus importante que le fait d'être capable de répondre soi-même à toutes les questions. L'engagement

mutuel suppose ainsi un rapport d'entraide nécessaire au partage de connaissances sur la pratique. Une communauté forte encourage des interactions et des relations fondées sur le respect mutuel et la confiance. Elle encourage aussi la volonté de partager les idées, d'exposer les ignorances, de poser des questions difficiles et d'écouter attentivement. En fait, l'aspect communauté et engagement mutuel est important parce que l'apprentissage est autant une question d'appartenance que de processus intellectuel (Wenger *et al.*, 2002).

**TABLEAU 4.2**

**LES PRINCIPES ET LES QUESTIONS CLÉS  
DE LA COMMUNAUTÉ DE PRATIQUE**

<b>Principes clés</b>	<b>Questions clés</b>
Engagement mutuel (communauté)	<p><b>QUI SOMMES-NOUS ?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Qui sont les participants clés ?</li> <li>- Quels sont les rôles ou fonctions nécessaires ?</li> <li>- Quelle énergie le leadership nécessite-t-il ?</li> <li>- Quelle est la qualité des rapports interpersonnels ?</li> <li>- Qui sait quoi ?</li> <li>- Quels sont les rituels ?</li> <li>- Quel est le rythme des interactions ?</li> </ul>
Entreprise conjointe (domaine)	<p><b>QUELLE EST NOTRE RAISON D'ÊTRE ?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quel est l'impact stratégique majeur ?</li> <li>- Quelle est la pertinence pour notre travail ?</li> <li>- Sommes-nous reconnus ?</li> <li>- Avons-nous une portée raisonnable ?</li> <li>- Représentons-nous une source d'identité ?</li> </ul>
Répertoire partagé (pratique)	<p><b>QUE SAVONS-NOUS ?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quelles connaissances pouvons-nous partager ?</li> <li>- Qui les détient ?</li> <li>- Qui a besoin de ces connaissances ?</li> <li>- Quelles connaissances nous manquent ?</li> <li>- Quoi documenter ?</li> <li>- Quelles activités ?</li> </ul>

Source : Élaboré à partir de Wenger *et al.* (2002).

Le concept de communauté peut évoquer l'idée de normalisation, mais il serait injuste d'affirmer que la marque d'un idéal type de communauté de pratique est l'homogénéité. Même si les interactions à long terme créent une histoire commune et une

identité partagée, elles encouragent aussi la différenciation entre les membres (Wenger *et al.*, 2002). Chaque membre de la communauté développe une identité individuelle en quelque sorte unique par rapport à la communauté. Par conséquent, les interactions régulières et dans le temps constituent une double source à la fois pour la normalisation et pour la diversité. L'engagement mutuel fluctue et puise dans ces pôles. Il y a même des pratiques qui font fi des frontières de plusieurs communautés et qui créent un réseau de relations au sein d'une constellation de communautés de pratique réunies par des pratiques interconnectées (Gherardi et Nicolini, 2002a).

Le fait de négocier des actions communes crée des relations de responsabilité mutuelle entre les personnes. La pratique consiste à constamment interpréter et intégrer les aspects réifiés liés à la responsabilité. L'entreprise conjointe ne se limite pas à la définition d'un objectif, mais recouvre en fait davantage les actions collectives dans ce qu'elles ont d'immédiat. Il s'agit du domaine ou champ de la communauté, ce qui crée une base commune et un sens d'identité commune. En fait, il s'agit là de la raison d'être de la communauté. Ce domaine incite les participants à contribuer à la cause commune et à participer, guide leur apprentissage et attribue un sens à leurs actions.

Au fil du temps, l'engagement au sein d'une pratique commune crée des ressources qui permettent la négociation des significations. Ce répertoire partagé de ressources ou langage commun facilite les échanges, évite les incompréhensions et les conflits. L'expérience commune ou l'habitude de collaborer peuvent conduire au développement d'un langage commun. Ces ressources forment le répertoire partagé d'une communauté, qui peut inclure des supports physiques tels que des prototypes ou des maquettes, des routines, des mots, des outils, des procédures, des histoires, des gestes, des symboles, des concepts que la communauté a créés ou adoptés au cours de son existence et qui sont devenus peu à peu partie intégrante de sa pratique. Le répertoire partagé des communautés de pratique ne doit pas être compris comme une sorte de plateforme servant de base à un consensus collectif, mais comme un ensemble de ressources mobilisables pour la négociation de sens dans les situations d'interactions.

## **La différence entre une communauté de pratique et d'autres concepts apparentés**

La différence entre une communauté de pratique et une équipe est que l'équipe est créée par les gestionnaires pour réaliser des projets précis; les membres sont choisis selon leurs compétences par rapport au projet, puis l'équipe se dissout sitôt le projet achevé. À l'inverse, la communauté de pratique est habituellement informelle<sup>2</sup>; elle se constitue par elle-même et décide de son destin, de ses objectifs et de son mode

---

2. Bien que nous ayons précédemment distingué les communautés spontanées des communautés intentionnelles, créées par les organisations.

d'organisation. Les communautés créées intentionnellement par des organisations ne décident toutefois pas toujours de leur mode d'organisation ou de leurs objectifs. La participation à une communauté de pratique est normalement un choix personnel, car chacun détermine s'il veut être présent, s'il a quelque chose à y apporter ou à en tirer ; toutefois, dans le cas des communautés intentionnelles, il arrive que l'organisation désigne les participants. Le Tableau 4.3 présente d'autres façons de distinguer divers types de collectivités.

**TABLEAU 4.3**

**LES DISTINCTIONS ENTRE COMMUNAUTÉ DE PRATIQUE,  
GROUPE DE TRAVAIL, ÉQUIPE DE PROJET ET RÉSEAU INFORMEL**

	<b>Communauté de pratique</b>	<b>Groupe de travail</b>	<b>Équipe de projet</b>	<b>Réseau informel</b>
Finalité	Développer les aptitudes des membres ; renforcer et échanger la connaissance	Réaliser un produit ou un service	Accomplir une tâche définie	Collecter et faire circuler l'information
Participants	Les participants qui le souhaitent  Composition homogène pour les communautés spontanées, souvent hétérogène pour d'autres	Toute personne dépendant du chef du groupe  Composition homogène	Les salariés désignés par la direction  Composition hétérogène	Les amis et connaissances d'affaires  Composition hétérogène
Engagement	La passion, l'implication et l'identification à l'expertise du groupe	Les besoins du travail, la définition des tâches et les objectifs communs	Les exigences du travail, les différentes étapes du projet et leurs objectifs	Les besoins mutuels
Durée	Aussi longtemps qu'il existe un intérêt à maintenir le groupe	Jusqu'à la réorganisation suivante	Jusqu'à l'achèvement du projet	Aussi longtemps que les membres ont des raisons de rester en contact

Sources : Élaboré à partir de Snyder et Wenger (2000) ; Wenger *et al.* (2002) ; Cohendet *et al.* (2003).

Les équipes sont généralement définies par le résultat précis qu'elles doivent obtenir, alors que les communautés ont rarement un résultat précis à fournir à l'organisation. De même, en principe, les membres d'une équipe sont liés par l'objectif poursuivi, tandis que ceux d'une communauté sont unis par la connaissance qu'ils partagent

et développent ensemble. En matière de fonctionnement, les communautés, contrairement aux équipes, ont rarement un plan de travail défini (McDermott, 1999). Après avoir atteint leurs objectifs, les équipes devraient normalement se dissoudre alors que théoriquement, les communautés de pratique sont créées pour durer, continuant à développer des connaissances et des savoirs. Dans la pratique toutefois, les frontières sont parfois plus floues entre ces deux formes organisationnelles que sont les équipes et les communautés de pratique (Davel *et al.*, 2003; Tremblay, 2004b).

Par ailleurs, la persistance des communautés de pratique peut être remise en question par divers éléments. En effet, divers facteurs peuvent nuire à la dynamique des communautés de pratique, dont des éléments liés aux jeux de pouvoir au sein des organisations, à certaines résistances, à la confiance plus ou moins établie entre les membres, aux prédispositions des membres à travailler en collaboration, etc. (Roberts, 2006; Tremblay, 2005a,b, 2008). D'autres difficultés concernent les hiérarchies existantes dans les entreprises où l'on met en place une communauté de pratique, la culture régionale ou socioculturelle (qui peut aussi être plus ou moins favorable au partage des connaissances) et le manque de temps (Kerno *et al.*, 2010; Tremblay, 2008). Il n'est donc pas toujours si facile d'assurer la survie et la continuité des communautés de pratique.

## La négociation de sens au sein de la communauté de pratique

La négociation de sens en cours d'action constitue le niveau le plus pertinent pour analyser les pratiques collectives et notamment, les pratiques des communautés. Le terme « pratique » dans la notion de communauté de pratique relève du « faire » dans ses dimensions à la fois historiques et sociales, ainsi que dans sa capacité à structurer et à donner une signification aux actions. D'ailleurs, la production sociale des significations constitue le niveau le plus pertinent pour l'analyse des pratiques collectives (Chanal, 2000; Wenger, 1998). L'attribution de significations à nos expériences ou à nos actions relève d'un processus que Wenger (1998) appelle la « négociation de sens ». Cette négociation implique le langage et les conversations entre les individus et s'appuie sur les aspects tacites de la relation comme les conventions. En effet, la pratique fait appel autant à des aspects explicites (par exemple, le langage, les outils, les documents, les symboles, les procédures, les règles) qu'à des aspects tacites (relations implicites, conventions, hypothèses, représentations du monde).

La pratique est le lieu où se négocient les significations liées à l'action. Pour que la pratique soit source d'apprentissage collectif et de structure sociale, il est nécessaire d'avoir une certaine continuité des significations. Cette continuité s'appuie sur une dualité fondamentale entre la participation des acteurs à la vie sociale et un processus de réification qui consiste à créer des points de focalisation autour desquels la négociation de sens peut s'organiser.

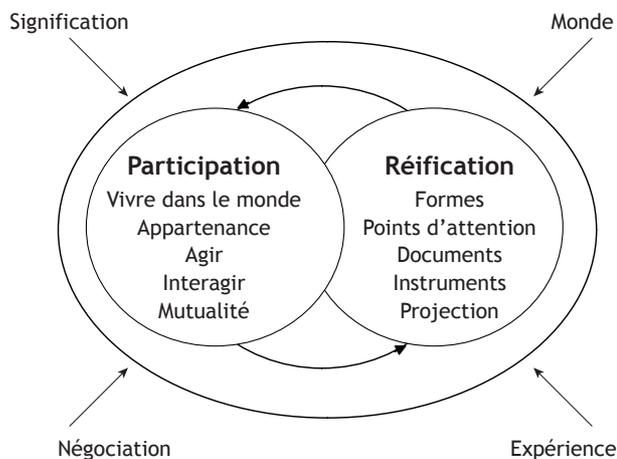
La participation concerne l'expérience des membres qui s'engagent activement et subjectivement dans des projets sociaux communs, tandis que la réification est un processus qui cherche à donner forme à l'expérience en produisant des artéfacts qui la figent pour un temps. Par exemple, lorsque quelqu'un participe à une communauté, il ou elle s'engage intellectuellement, émotionnellement, socialement et par conséquent, physiquement dans la communauté. Ainsi, la participation au sein d'une communauté est un processus qui se déroule lorsque le membre parle, agit, pense, sent et appartient. Toutefois, participation n'est pas synonyme de collaboration dans la mesure où la participation peut renvoyer à toutes sortes de relations, telles que les relations conflictuelles, intimes, politiques, compétitives, harmonieuses, coopératives, entre autres.

La réification recouvre un grand nombre de processus comme fabriquer, concevoir, représenter, nommer, décrire, percevoir. Il s'agit d'un processus qui donne forme à l'expérience en produisant des objets qui la figent matériellement (Wenger, 1998). Par exemple, une constitution, des procédures médicales, des présentations PowerPoint constituent des objets par lesquels les aspects de la pratique et de l'expérience humaine ont été figés. Un autre exemple concerne le logiciel de traitement de texte qui réifie l'activité d'écriture mais qui, en même temps, modifie la façon d'écrire de quelqu'un. De cette manière, la réification façonne, à son tour, notre expérience.

La participation et la réification sont en dualité dans la mesure où elles s'articulent entre elles dans une tension dynamique, comme l'indique la Figure 4.1. La continuité et la richesse des sens produites au cours des interactions dépendent d'un certain

FIGURE 4.1

### LA DUALITÉ DE LA PARTICIPATION ET DE LA RÉIFICATION DANS LES COMMUNAUTÉS DE PRATIQUE



Source: Wenger (1998).

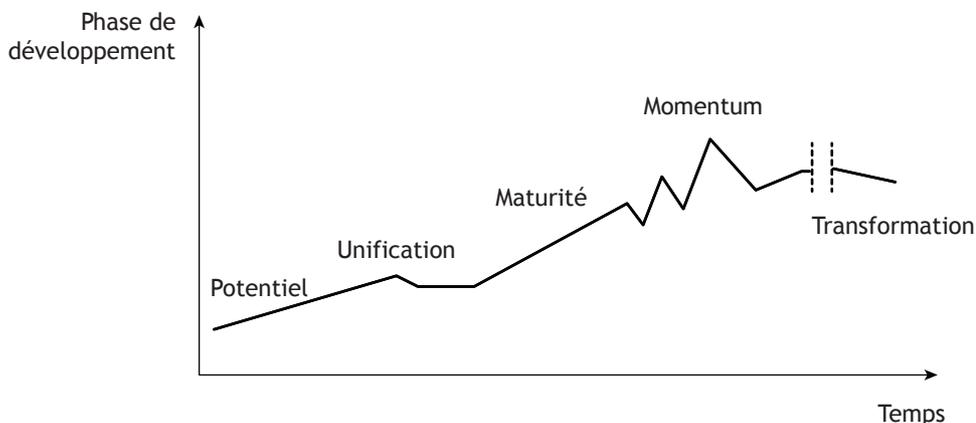
équilibre entre participation et réification. Autrement dit, si la participation l'emporte, il peut manquer du matériel de référence pour négocier le sens. En revanche, si c'est la réification qui prévaut, il peut manquer d'occasions de régénérer les significations en fonction des situations concrètes (Wenger, 1998).

## LES PHASES DE DÉVELOPPEMENT D'UNE COMMUNAUTÉ DE PRATIQUE

Wenger *et al.* (2002) ont développé un modèle des phases de développement des communautés de pratique. Selon ce modèle, le niveau de maturité désigne les étapes de l'évolution d'une communauté, comme le montre la Figure 4.2, qui présente les cinq phases de développement d'une communauté de pratique. Il s'agit bien sûr ici d'un modèle type et la réalité peut diverger de ce modèle théorique. En principe, toutefois, à partir d'un réseau plus ou moins formel de personnes, la communauté commence à la phase de potentiel à développer. Par la suite, la communauté passe à la phase d'unification puis à celle de la maturité. Ensuite, elle atteint son « momentum » (ou sa vitesse de croisière), malgré des hauts et des bas possibles et normalement, un événement extérieur vient ensuite déclencher la nécessité de se transformer. Le modèle n'est que théorique et la durée des phases peut être différente selon la communauté et son contexte. Quoi qu'il en soit, la plupart des recherches semblent indiquer qu'il faut plusieurs mois avant qu'une communauté n'arrive à la phase de la maturité et produise des résultats (Bourhis et Tremblay, 2004 ; Mitchell, 2002). Voyons ces phases plus en détail.

FIGURE 4.2

### LES PHASES DE DÉVELOPPEMENT D'UNE COMMUNAUTÉ DE PRATIQUE



Source : Adapté de Wenger *et al.* (2002, p. 69).

Le mot «potentiel» renvoie à la phase où les individus se découvrent les uns les autres, où ils imaginent diverses possibilités d'action ou d'échanges. La communauté doit alors définir son domaine d'intervention de manière à susciter l'intérêt des membres et s'orienter en fonction des intérêts de l'ensemble de l'organisation. Elle doit aussi repérer les personnes qui font déjà partie d'une communauté ou d'un groupe d'échange sur le sujet et les aider à imaginer comment le fait d'échanger et de se constituer en réseau pourrait leur être utile. Enfin, elle doit indiquer les besoins en connaissances qui la soutiendront ou l'animeront. Les participants de la communauté découvrent alors ce sur quoi ils peuvent construire et imaginent où cela peut les mener. Si l'on traite d'une communauté intentionnellement créée, Wenger *et al.* (2002) indiquent que l'on doit alors nommer un coordonnateur ou animateur, interviewer les participants potentiels, mettre ces participants en relation et définir un mode de fonctionnement (Wenger *et al.*, 2002, p. 79).

Durant la phase suivante, celle de l'unification (*coalescing*), la communauté de pratique est officiellement créée par le biais d'événements fondateurs de lancement, bien que le sens de la communauté ait normalement déjà été créé lors de la phase précédente, dans le cadre des activités de réseautage. La coordination est essentielle pour réaliser cette phase de regroupement ou d'unification de l'appartenance. Pour ce faire, l'animateur ou coordonnateur doit disposer du temps nécessaire et s'intéresser à ce qui se passe en dehors comme en dedans de la communauté pour déterminer les objets d'intérêt de l'organisation. Le coordonnateur ou animateur doit aussi avoir les connaissances techniques requises pour animer une communauté en ligne et posséder les habiletés de réseautage nécessaires à l'animation d'une communauté.

La phase d'unification exige aussi un désir de donner naissance à la communauté, de lancer ses espaces et ses événements, de légitimer ses coordonnateurs, de bâtir les relations entre les participants, de déterminer les idées et les pratiques qui sont au cœur des échanges (Wenger *et al.*, 2002). S'ajoute à cela le besoin de documenter judicieusement le processus et les résultats partiels, de circonscrire les occasions, d'ajouter de la valeur à partir des activités de la communauté et, finalement, d'engager les gestionnaires dans la démarche.

Durant la phase de maturité, la communauté peut étendre le champ de ses préoccupations. Il peut arriver qu'elle connaisse des hauts et des bas, selon l'évolution des dossiers et l'intérêt manifesté par ses membres. Mais à cette étape, le principal défi de la communauté consiste à passer d'une période où elle définit ses valeurs et objectifs à une période où elle doit clarifier ses orientations, ses rôles et ses frontières – ou les limites de son champ d'action. La communauté doit alors définir son rôle au sein de l'organisation et la relation qu'elle entretiendra avec les autres domaines. La communauté doit s'assurer de ne pas s'écarter de ses objectifs.

De plus, au fur et à mesure que l'identité de la communauté se renforce, ses membres découvrent leurs failles en matière de connaissances et peuvent souhaiter redéfinir ou préciser le cœur de leur pratique. Un documentaliste ou une personne responsable de tâches apparentées peut être utile à la communauté à cette étape. Cette personne anime une veille sur les articles et publications pertinentes, classe la documentation en fonction des champs d'intérêt de la communauté, fournit des services d'aide et repère les ressources pertinentes pour ses membres. Cette personne peut aussi prendre des notes, les afficher et mettre les membres de la communauté en relation avec des experts du domaine provenant d'ailleurs.

La phase du momentum est une période où il faut pouvoir gérer les tensions qui peuvent apparaître au sein de la communauté. On doit préserver la pertinence du sujet d'intérêt, voire le renouveler, et trouver une voix au sein de l'organisation ou institutionnaliser la reconnaissance de la communauté. Il faut maintenir l'intérêt intellectuel et émotionnel des membres et toujours rester à l'affût des principaux développements dans les domaines d'intérêt. À cette étape, on revoit le leadership et on peut choisir de renouveler l'appartenance à la communauté, ce qui exige d'encadrer les nouveaux venus. On peut aussi rechercher des relations et des références en dehors de l'organisation.

Durant la phase de la transformation, diverses choses peuvent se produire. Les tensions générées par l'identité de la communauté et son ouverture aux nouvelles idées et aux nouvelles personnes ne sont jamais entièrement résolues. Lorsque la communauté élargit son champ d'intérêt, elle risque de se banaliser et de susciter moins d'intérêt chez certains. Selon Wenger *et al.* (2002), les meilleures communautés de pratique encouragent les désaccords et les débats. La controverse est un des éléments qui rendent la communauté vivante, efficace et productive, mais cela peut parfois aussi conduire à des transformations importantes. De nombreuses communautés se dissolvent ainsi, perdant graduellement leurs membres jusqu'à ce que plus personne ne se présente aux réunions ou ne diffuse d'informations sur l'intranet du groupe. Il arrive aussi que des communautés disparaissent en se transformant en club, sans aucun objectif d'apprentissage ou de développement des connaissances. C'est donc là une étape cruciale du développement des communautés.

Comme l'indiquent d'ailleurs Wenger *et al.* (2002), ces phases et leur ordonnancement ne sont fournis qu'à titre indicatif, puisqu'il y a des variantes d'un cas à l'autre. Ajoutons par ailleurs que le développement de toute communauté est évidemment influencé par son environnement, ainsi que par le passé de l'organisation qui la parraine, mais qu'il peut aussi dépendre du contexte culturel, économique et politique dans lequel baigne la communauté, contexte qui peut être plus ou moins favorable à son développement (Wenger *et al.*, 2002). Le degré de reconnaissance du travail de

la communauté au sein de l'organisation peut aussi avoir une influence sur son développement, tout comme les ressources financières, matérielles et humaines mises à sa disposition, notamment en ce qui concerne les ressources d'animation.

## LES APPORTS DE LA COMMUNAUTÉ DE PRATIQUE

Qu'ils soient mesurables, comme l'amélioration de la performance organisationnelle, ou non, comme le développement d'une culture de partage, les apports d'une expérience au sein d'une communauté de pratique sont significatifs pour l'entreprise. Ces apports peuvent être répertoriés dans le temps (à court et à long terme) et selon le bénéficiaire (l'organisation ou les membres de la communauté), comme le montre le Tableau 4.4.

Il ne fait pas de doute que les apports de la communauté de pratique pour l'organisation sont multiples. Snyder et Wenger (2000) observent qu'elle contribue à la stratégie, à la résolution de problèmes, à la diffusion de pratiques innovantes, à la création de nouveaux produits et de nouveaux services, au développement de compétences professionnelles et au recrutement. Par exemple, tant chez *American Management Systems* qu'à la Banque mondiale, les communautés de pratique ont permis de rassembler des individus et des idées, et de diffuser la connaissance à tous les niveaux de l'organisation (Snyder et Wenger, 2000). Elles ont apporté des contributions significatives et mesurables aux objectifs des organisations.

La communauté de pratique constitue un soutien à la mémoire collective en permettant aux individus d'effectuer correctement leur travail sans avoir à en maîtriser tous les aspects et en constituant une structure d'accueil et de formation pour les nouveaux embauchés. La pratique contribue également à créer un vocabulaire et des cadres d'interprétation nécessaires à l'accomplissement des tâches. Enfin, elle peut rendre un travail monotone plus acceptable pour les individus en développant une atmosphère agréable faite de rituels, d'habitudes, d'histoires partagées (Chanal, 2000).

Lorsque l'organisation ignore ou perturbe les communautés de pratique existantes, elle menace sa propre pérennité parce qu'elle peut détruire les pratiques d'apprentissage et de travail grâce auxquelles elle survit, mais aussi parce qu'elle peut se priver d'une source majeure de potentiel d'innovation (Brown et Duguid, 1991). Ainsi, lorsque les organisations créent intentionnellement des communautés de pratique, elles doivent prendre garde de ne pas détruire les communautés spontanées existantes. Elles pourraient alors perdre davantage qu'elles ne gagnent, d'autant plus que les communautés intentionnelles sont toujours un pari, leur survie et même leur démarrage n'étant jamais assurés.

TABLEAU 4.4

## LES APPORTS DE LA COMMUNAUTÉ DE PRATIQUE

Pour	À court terme	À long terme
<b>l'organisation</b>	<p><b>AMÉLIORATION DES RÉSULTATS ORGANISATIONNELS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Lieu de résolution de problèmes</li> <li>– Réponses rapides aux questions</li> <li>– Réduction de temps et de coûts</li> <li>– Amélioration de la qualité des décisions</li> <li>– Diversité de perspectives pour l'analyse des problèmes</li> <li>– Coordination, standardisation et synergie entre les différentes unités de travail</li> <li>– Ressources pour mise en place des stratégies</li> <li>– Renforcement de l'assurance de la qualité</li> <li>– Habileté à prendre des risques avec le soutien de la communauté</li> <li>– Amélioration de la performance opérationnelle</li> <li>– Complément du fonctionnement en équipe de projet</li> </ul>	<p><b>DÉVELOPPEMENT DES CAPACITÉS ORGANISATIONNELLES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Habileté à mettre en œuvre un plan stratégique</li> <li>– Augmentation de la rétention de talents</li> <li>– Capacité pour le développement de projets liés au développement de connaissances</li> <li>– Forum pour l'étalonnage (<i>benchmarking</i>) par rapport au reste de l'industrie</li> <li>– Alliances fondées sur la connaissance</li> <li>– Émergence de compétences non planifiées</li> <li>– Capacité de développer de nouvelles options stratégiques</li> <li>– Habileté à aller de l'avant dans des marchés émergents</li> <li>– Développement d'une culture de partage</li> <li>– Amélioration de la motivation des collaborateurs et de la capacité d'apprendre</li> <li>– Développement du potentiel d'innovation</li> </ul>
<b>les membres de la communauté</b>	<p><b>AMÉLIORATION DE L'EXPÉRIENCE DE TRAVAIL</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Aide à relever les défis</li> <li>– Accès à l'expertise et au savoir-faire</li> <li>– Capacité de mieux contribuer à l'équipe et de collaborer</li> <li>– Renforcement de la cohésion des collaborateurs</li> <li>– Joie d'échanger avec ses collègues</li> <li>– Participation qui fait plus de sens</li> <li>– Sentiment d'appartenance</li> <li>– Mise en perspective des activités usuelles</li> </ul>	<p><b>FACILITATION DU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Forum pour élargir les habiletés et les expertises</li> <li>– Réseau pour se maintenir au courant d'un domaine d'expertise</li> <li>– Développement d'un langage commun pour le domaine d'expertise</li> <li>– Constitution de la mémoire du domaine</li> <li>– Amélioration de la réputation professionnelle</li> <li>– Amélioration de l'employabilité et de la crédibilité</li> <li>– Fort sentiment d'identité professionnelle</li> </ul>

Source : Adapté de Wenger *et al.* (2002).

En ce qui concerne le potentiel innovateur des communautés, bien que l'innovation soit généralement encouragée au sein des communautés de pratique (Justesen, 2004; Laat et Broer, 2004; Saint-Onge et Wallace, 2003), les innovations radicales se présentent généralement dans des interstices entre les communautés (Swan *et al.*, 2002), les groupes, les équipes ou les activités de travail (Blackler, 1995; Cohendet *et al.*, 2003). Les innovations radicales, par définition, modifient fondamentalement les pratiques de travail dans la mesure où elles exigent l'adoption de nouvelles technologies et de nouvelles pratiques de travail et en même temps le rejet des anciennes (Swan *et al.*, 2002). Les communautés de pratique donnent davantage lieu à des innovations graduelles ou à l'amélioration de produits ou de services qu'à des innovations véritablement radicales. Néanmoins, elles contribuent souvent à étendre la connaissance au sujet des processus et des innovations au sein de l'organisation, ce qui peut conduire à de nouvelles innovations par la suite.

Liedtka (1999) observe que les communautés de pratique fondées sur une éthique du soin et de l'attention aux autres (*caring*) sont plus aptes à créer et à soutenir effectivement l'avantage compétitif dans un marché en constante évolution que ne le seront leurs compétiteurs. Par «éthique du soin», l'auteur entend la préoccupation de l'autre dans ses relations au groupe. Cette éthique met l'accent sur les relations et les responsabilités, y compris un engagement au dialogue comme moyen premier d'échange entre collaborateurs. L'avantage compétitif des communautés de pratique fondées sur cette éthique est possible grâce à la création des «métacapacités» qui permettent aux collaborateurs organisationnels de penser stratégiquement, d'apprendre, de collaborer et de redéfinir les processus de manière continue et supérieure sur le plan compétitif.

Rappelons que l'apprentissage est considéré par plusieurs auteurs comme le principal objectif des communautés de pratique. Par exemple, Cohendet *et al.* (2003) présentent une typologie des communautés au sein des entreprises et distinguent les formes d'apprentissage observées dans les communautés et le travail en équipe. Ils considèrent ainsi que les communautés ont pour but de permettre l'apprentissage dans l'action au travail (*learning in working*), alors que le travail en équipe permet l'apprentissage par l'interaction et que le groupe fonctionnel favorise l'apprentissage par la réalisation des tâches (*learning by doing*).

Selon Lave (1988), l'apprentissage découle de l'activité, du contexte et de la culture dans lesquels il se produit. On le dit «situé», par opposition à l'apprentissage basé sur des activités en salle de classe et impliquant que la connaissance soit abstraite et hors contexte. Ainsi, apprendre, c'est acquérir des connaissances dans un cadre social, en situation de coparticipation (Lave et Wenger, 1991). L'interaction sociale et la collaboration sont deux composantes essentielles de l'apprentissage situé, les apprenants s'engageant dans une communauté de pratique qui incarne certaines croyances et certains comportements à acquérir. Comme les débutants ou les nouveaux participants se déplacent de la périphérie de cette communauté vers son centre, ils deviennent

plus actifs et plus engagés dans la culture de la communauté et de fait, plus enclins à assumer le rôle d'expert ou d'ancien. Ces idées sont ce que Lave et Wenger (1991) appellent le processus de « participation périphérique légitime ».

## COMMENT CULTIVER LES COMMUNAUTÉS DE PRATIQUE ?

La mise en œuvre des communautés de pratique ne peut s'imposer, mais si l'on veut en provoquer l'émergence, cela exige normalement au moins le soutien de la direction et des cadres intermédiaires de même qu'une solide gestion du projet et selon certains, un soutien en matière de formation (Meingan, 2002). D'autres travaux ont indiqué que la formation n'était pas nécessairement inévitable, mais que l'animation de la communauté est fondamentale, puisque l'animateur ou le coordonnateur peut se consacrer au suivi et au développement de la communauté qui, autrement, risquerait de se dissoudre parce que personne n'en fait le suivi et l'animation (Bourhis et Tremblay, 2004).

En effet, les communautés de pratique gagnent à être « cultivées » (Snyder et Wenger, 2000; Wenger *et al.*, 2002) et peuvent rarement être « contrôlées ». Pour les faire naître, évoluer puis vivre durablement, les dirigeants doivent repérer les communautés de pratique potentielles susceptibles de renforcer les capacités stratégiques de l'organisation. Ils doivent ensuite leur fournir un contexte ou une infrastructure qui leur permette de mettre en œuvre leur expertise. On peut finalement souhaiter que des modes de reconnaissance et d'évaluation soient mis en place, car ils sont très rares à ce jour; la pratique qui consiste à tenter de créer ou à faire émerger des communautés de pratique moins informelles est relativement récente (Bourhis et Tremblay, 2004). Même si le processus permettant de créer et de cultiver des communautés ne peut être standardisé, les étapes suivantes peuvent en favoriser la pérennité.

Si le but est de cultiver des communautés de pratique, quelques actions peuvent devenir stratégiques, à savoir: repérer des communautés potentielles, fournir l'infrastructure, réinventer les formes d'évaluation et contrer les obstacles ou barrières possibles s'opposant au développement des communautés de pratique. L'action de repérer des communautés potentielles doit être l'une des premières. En effet, il existe presque toujours des réseaux informels de personnes aptes, passionnées et désireuses de pousser plus loin les compétences clés de l'organisation. L'action consiste ici à trouver ces réseaux et à les aider à prendre corps sous forme de communauté de pratique. Il est essentiel de bien définir le domaine de la communauté de pratique. Si les membres ne se sentent pas personnellement concernés, ils ne s'engageront jamais totalement dans les travaux du groupe et la communauté finira par se dissoudre, par manque d'intérêt de ses membres.

Une autre action possible concerne l'infrastructure. Les communautés de pratique sont vulnérables parce qu'elles n'ont souvent pas la légitimité des services de l'entreprise ni leurs budgets. Pour qu'elles puissent optimiser leur potentiel, il faut donc qu'elles trouvent place dans l'organisation et qu'elles y soient soutenues. Pour ce faire, les dirigeants doivent idéalement investir certaines ressources en temps et en argent. En effet, il leur faut intervenir lorsqu'une communauté de pratique se heurte à un manque de moyens informatiques, ou encore à des systèmes de promotion qui ne tiennent pas compte des contributions du groupe. Une bonne façon de procéder sera d'associer à ces communautés des parrains officiels et des groupes de soutien. Ces derniers ne sont pas là pour intervenir, mais plutôt pour leur apporter des ressources et faciliter la coordination.

Rendre le système de gestion des ressources humaines davantage compatible avec la démarche de la communauté de pratique est un enjeu important. Plus précisément, réinventer les formes d'évaluation peut constituer un moyen fructueux d'encourager l'épanouissement des communautés de pratique en entreprise. Comment évaluer l'apport d'une communauté de pratique ? Intuitivement, tous les dirigeants savent qu'il est profitable de développer les capacités de leurs employés. La plupart d'entre eux ont toutefois du mal à percevoir l'apport spécifique des communautés de pratique. De plus, comment savoir si une grande idée, apparue lors de la réunion d'un tel groupe, n'aurait pas de toute façon fait surface, quel que soit le contexte ? Il est donc difficile d'estimer la valeur réelle d'une communauté de pratique.

Selon Snyder et Wenger (2000), le meilleur moyen d'évaluer les résultats d'une communauté de pratique reste encore d'écouter ce que racontent ses membres. On y trouvera quelques éclairages sur les relations complexes entre activités, connaissances et performance. Ces histoires peuvent fonctionner comme des éléments de preuve, mais il faut un effort systématique pour rendre compte de la diversité des activités dans lesquelles les communautés de pratique sont actives.

D'une manière globale, nous avons vu que les communautés de pratique sont par essence auto-organisées, du moins lorsqu'elles sont spontanées, et qu'il est difficile de les diriger de manière conventionnelle. Il est donc important de fournir un environnement favorable à leur création et à leur développement et de pourvoir leurs membres des ressources nécessaires (du temps principalement) pour pouvoir s'y consacrer. Le Tableau 4.5 présente sept principes clés qui favorisent le développement des communautés de pratique.

TABLEAU 4.5

SEPT PRINCIPES POUR CULTIVER  
LES COMMUNAUTÉS DE PRATIQUE

Principe	Description
Structurer pour assurer l'évolution	Comme les communautés sont des créations organiques, il s'agit de favoriser leur évolution plutôt que de les créer à partir de rien. En ce sens, il est nécessaire de : a) fournir une place centrale où les nouveaux membres de l'organisation peuvent trouver rapidement les autres ; et b) maintenir un bottin des participants de la communauté, ainsi que de leurs compétences clés et de leurs intérêts. Il est aussi important de favoriser un environnement où les praticiens se sentiront à l'aise pour tester leurs idées sans crainte du ridicule.
Engager un dialogue entre les perspectives internes et externes	Une bonne conception repose sur la compréhension du potentiel de la communauté à développer des connaissances. Comme les communautés moins informelles sont nouvelles dans nombre d'organisations, on a parfois du mal à imaginer comment elles peuvent être plus efficaces ou performantes que les réseaux sociaux naturels. Il faut être conscient de ce qui se passe à l'externe comme à l'interne pour définir le cœur de l'objet de la communauté.
Inviter différents niveaux de participation	Un animateur est essentiel, mais il peut aussi y avoir plusieurs niveaux et diverses formes de participation à la communauté, certaines étant plus régulières et soutenues que d'autres.
Développer des lieux privés et publics appropriés	La dynamique de la communauté repose surtout sur l'échange collectif entre l'ensemble de ses membres, où les interventions sont publiques, mais il peut être important de permettre des échanges plus privés. Les relations entre individus ne doivent pas être négligées parce que l'on travaille sur des projets collectifs.
Mettre l'accent sur la valeur	Il importe que chacun des membres puisse indiquer ce qui a de la valeur pour lui et pour l'organisation. À cet égard, il convient d'utiliser les véhicules de communication et de reconnaissance permettant d'augmenter la visibilité des contributions des membres de la communauté.
Combiner familiarité avec enthousiasme	Il faut que les membres se sentent à l'aise au sein de la communauté, qu'ils y trouvent des éléments familiers, mais il doit aussi y avoir du nouveau, source d'enthousiasme et d'intérêt soutenu.
Créer un rythme pour la communauté	Il convient de définir des étapes, de fixer des dates, bref d'adopter un certain rythme soutenu par des événements ou des activités particulières pour assurer la survie de la communauté.

Source : Adapté de Wenger *et al.* (2002) ; Lesser et Fontaine (2004).

Pour conclure, rappelons que la création de connaissances au sein d'une communauté de pratique n'est pas toujours chose simple ou spontanée (Lee et Cole, 2003 ; Sapsed *et al.*, 2002). L'apprentissage au sein d'une communauté de pratique découle premièrement des formes d'engagement mutuel qui évoluent dans le temps, deuxièmement du désir de comprendre et d'harmoniser l'entreprise commune, notamment en réconciliant les interprétations conflictuelles sur la nature et les objectifs d'activité,

et troisièmement du développement des répertoires, des styles de fonctionnement, des discours (renégocier le sens des divers éléments, adopter des outils ou en produire de nouveaux, inventer de nouveaux termes, en abandonner d'autres, raconter des histoires de pratiques passées).

## **Les obstacles ou difficultés dans le développement des communautés**

Nous avons mentionné précédemment un certain nombre de conditions ou d'éléments qui facilitent la mise en œuvre de communautés de pratique. Les obstacles ou difficultés sont bien sûr associés à la non-réalisation de certaines de ces conditions ou de facteurs qui y sont propices. Nous avons évoqué l'importance d'un discours partagé, dont l'absence peut évidemment être source de difficultés. L'absence d'intérêt commun ou d'entreprise conjointe est une autre source de difficulté ou d'obstacle pour la mise en place d'une communauté de même que l'absence d'engagement mutuel ou de répertoire partagé.

Ajoutons ici un certain nombre d'autres difficultés relevées dans les travaux sur le sujet. Wenger *et al.* (2002) soulignent que la fierté d'appartenance à la communauté peut parfois se traduire par de l'arrogance et que cela peut être extrêmement dommageable. Les individus peuvent s'imaginer tout savoir et adopter des comportements narcissiques ou autoritaires, considérant ne plus rien avoir à apprendre des autres. Cela va évidemment à l'encontre de l'objectif premier des communautés qui visent un apprentissage continu et permanent issu des échanges avec les autres. Wenger *et al.* (2002) notent aussi qu'une communauté peut se transformer en clique ou qu'il peut se y créer des factions, autant d'éléments défavorables à son évolution.

Wenger *et al.* (2002) font aussi état d'un certain nombre de comportements qui peuvent nuire au sentiment de communauté. Ils notent que l'égalitarisme peut brimer la créativité et la croissance personnelle en faveur de la norme collective d'égalité. Il peut aussi y avoir dépendance excessive à l'égard de l'animateur de la communauté ou encore, absence de liens ou sentiment d'absence de connexion entre les membres, ce qui se produit souvent lorsque la communauté est de taille trop importante. La communauté peut aussi souffrir de localisme, en ce sens qu'elle se replie sur un service ou une zone géographique et limite ainsi ses possibilités d'apprentissage.

Deux autres risques méritent d'être soulignés. Selon Wenger *et al.* (2002), une communauté peut souffrir d'amnésie, en ce sens qu'elle oublie de documenter les découvertes ou les idées développées en son sein et reprend à chaque fois les discussions sur la résolution d'un problème donné. À l'inverse, certaines communautés souffrent de «documentalisme», au sens où elles documentent tout, de manière quelque peu excessive, ce qui peut tuer l'intérêt des membres dans la dynamique du groupe. Le dogmatisme et la médiocrité sont aussi soulignés comme des obstacles possibles au développement de la communauté.

Enfin, on peut ajouter que la participation à une communauté de pratique n'est pas toujours très forte, ni automatique. Comme l'ont remarqué Wenger *et al.* (2002), il existe trois niveaux de participation dans une communauté de pratique : a) le noyau qui participe intensivement et prend le leadership dans les réunions et les projets ; b) le groupe dit actif, constitué de membres assistant et participant régulièrement, mais qui ne sont pas des leaders ; c) le groupe dit périphérique, constitué de participants passifs qui se satisfont de leur faible degré d'implication. Selon Wenger *et al.* (2002), le troisième groupe représente généralement la majorité de la communauté.

Au fond, l'ensemble de ces obstacles ou difficultés renvoie aux difficultés ou obstacles auxquels peut nous confronter le travail en groupe ou en collectif. À cet égard, les questions de pouvoir ou de conflit au sein des groupes ne sont pas négligeables. L'engagement dans la communauté, l'apprentissage et l'expansion du savoir existant sont en effet inséparables d'une certaine forme de pouvoir : l'apprentissage requiert l'accès et la possibilité de prendre part aux pratiques continues. De plus, la participation dans un environnement culturel et dans une pratique où le savoir existe est un principe épistémologique de l'apprentissage. La structure sociale de cette pratique, les relations de pouvoir et les conditions de légitimité qui la caractérisent définissent les possibilités d'apprentissage (Gherardi *et al.*, 1998).

De ce fait, il ne faut pas concevoir les communautés de pratique comme des paradis interpersonnels, exempts de relations de pouvoir. Comme le suggèrent Swan *et al.* (2002), la connaissance et l'apprentissage développés au sein des communautés de pratique sont à la fois l'objet et le médium des relations de pouvoir. En effet, la connaissance, l'activité et les relations sociales sont intimement liées. Les activités ordinaires fournissent un médium et des ressources pour l'acte réflexif de création d'un esprit de communauté, mais aussi pour les inévitables conflits et jeux politiques entre ceux qui connaissent et ceux qui ne connaissent pas (Gherardi *et al.*, 1998).

Passons maintenant à des résultats de recherche concernant des expériences de communautés de pratique menées au Québec et qui sont riches d'enseignements sur la pratique localisée de la vie en communauté de pratique. Nous verrons d'abord les résultats globaux obtenus dans neuf communautés ayant participé à la recherche réalisée par plusieurs chercheurs du Centre francophone d'informatisation des organisations (CEFRIO), puis nous nous concentrerons sur une de ces communautés pour une analyse plus qualitative.

## L'EXPÉRIENCE DE NEUF COMMUNAUTÉS DE PRATIQUE AU QUÉBEC

Sous l'égide du CEFRIO, une recherche portant sur le développement des communautés de pratique a été réalisée dans des organisations au Québec. Avant de présenter un certain nombre des résultats de cette recherche (Bourhis et Tremblay, 2004),

précisons que le projet regroupait 14 organisations partenaires des secteurs privé, public et parapublic dont certaines ont mis en place 2 communautés de pratique<sup>3</sup>. Le projet de recherche comportait deux temps de mesure : le temps 1, immédiatement après la période de démarrage et les premiers mois de travail en communauté, et le temps 2, phase évaluative du projet après environ six mois de travail en communauté. La collecte des données s'est ainsi déroulée sur une période de 16 mois.

Tout au long de la recherche, plusieurs outils de collecte de données ont été utilisés. Sur le plan qualitatif, trois groupes de discussion avec un échantillonnage de participants, d'animateurs et de coaches-animateurs<sup>4</sup> ont été mis sur pied pour mieux comprendre la dynamique des communautés de pratique. Ceux-ci ont été complétés par la collecte d'information sur des incidents ou des difficultés observés dans le déroulement du projet, ce qui a mené à la tenue d'un journal de bord. De plus, la recherche s'est appuyée sur divers questionnaires accessibles sur le Web. Puisque la participation à la collecte de données était volontaire, le nombre de répondants a varié au cours de l'étude. Le nombre final de répondants comprend un total de 198 personnes appartenant à 9 communautés de pratique.

Le nombre de questionnaires utilisables varie de 5 à 46 selon les communautés, et de 76 à 165 selon les questionnaires. La majorité des répondants (60,7 %) se situent dans la tranche des 35 à 49 ans et sont des femmes (60,7 %). Les communautés de pratique ont été développées dans divers secteurs d'activité, mais surtout dans des grandes organisations publiques et dans un ordre professionnel. Elles avaient des objectifs divers, dont rend compte le Tableau 4.6.

L'émergence des neuf communautés a été provoquée intentionnellement par les diverses organisations participant au projet de recherche du CEFRIO. Les organisations ont généralement participé à la détermination des objectifs et des règles de fonctionnement. L'objectif de faciliter l'échange et le partage de l'information et des savoirs demeure l'un des plus pertinents. L'innovation, l'excellence, le développement des compétences, l'apprentissage sont aussi au nombre des objectifs, comme le montre le Tableau 4.6. On constate que les communautés visaient surtout des objectifs

- 
3. Les chercheurs provenaient de l'Université Laval, de l'Université de Montréal, de la Télé-université (UQAM) et de HEC Montréal et ont étudié diverses dimensions, dont la dimension technologique, de communication, de gestion du changement ainsi que la dimension organisationnelle et de gestion des ressources humaines sur laquelle nous nous concentrons ici. Cette dernière dimension a donné lieu à un rapport rédigé par Anne Bourhis et Diane-Gabrielle Tremblay (2004), dont nous nous inspirons ici. Les documents associés à la recherche sont disponibles sur le site du CEFRIO : <<http://www.cefrio.qc.ca>>.
  4. Les coaches-animateurs sont des experts plus expérimentés qui jouent le rôle d'accompagnateur externe auprès des animateurs des communautés de pratique. Les rôles des coaches et les pratiques de coaching sont présentés plus en détail dans le chapitre 6.

organisationnels, comme la qualité et l'excellence, que l'objectif de faciliter l'échange et le partage d'information et de savoirs a été jugé le plus important et que c'est aussi celui qui a été le mieux atteint au terme de quelques mois.

**TABLEAU 4.6**

**L'IMPORTANT ET L'ATTEINTE DES OBJECTIFS  
DE LA COMMUNAUTÉ DE PRATIQUE**

	Importance des objectifs <sup>A</sup>		Atteinte des objectifs <sup>B</sup>	
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
Valoriser l'innovation	4,26	0,81	3,53	0,98
Améliorer la relation client	4,10	0,91	3,13	0,85
Améliorer la qualité	4,38	0,78	3,35	0,90
Valoriser l'excellence	4,53	0,66	3,53	0,92
Rationaliser	3,50	1,17	2,87	0,95
Valoriser les compétences	4,29	0,80	3,34	0,96
Accroître l'efficacité	4,08	0,92	3,31	0,92
Faciliter l'échange et le partage de l'information et des savoirs	4,65	0,66	3,82	0,96
Expérimenter une nouvelle approche de résolution de problèmes	4,16	0,83	3,72	0,92
Mieux utiliser les ressources délocalisées	4,32	0,89	3,68	1,00
Réduire les effectifs	2,25	0,99	2,41	1,02
Maximiser le temps de travail	3,65	1,11	2,93	0,96
Diminuer la duplication	4,20	0,96	3,33	1,02
Stimuler la créativité	4,20	0,88	3,54	1,00
Favoriser l'apprentissage	4,37	0,79	3,79	0,86

<sup>A</sup> Question : Indiquez l'importance accordée par l'organisation à chacun des objectifs ; scores de 1 à 5, où 5 indique un objectif très important.

<sup>B</sup> Question : Indiquez jusqu'à quel point ces objectifs sont atteints jusqu'à maintenant dans le cadre de votre communauté de pratique ; scores de 1 à 5, où 5 indique un objectif parfaitement atteint.

Source : Bourhis et Tremblay (2004).

Les chercheurs se sont intéressés à l'expérience passée des participants, étant donné qu'elle peut influencer sur le succès de la communauté de pratique. Dans la majorité des cas, dans le cadre de leur travail habituel, les participants travaillaient étroit-

tement avec leurs collègues, devaient se consulter, se coordonner entre eux et leurs performances étaient interdépendantes, ce que l'on considère comme de bon augure pour le fonctionnement en communauté de pratique. En effet, seulement 35,6 % des participants pouvaient souvent, très souvent ou toujours planifier leur travail sans coordination avec leurs collègues. De plus, 65,6 % des participants devaient obtenir régulièrement des informations des autres pour faire leur travail, tandis que 61,3 % des participants devaient fréquemment passer du temps à échanger avec d'autres au téléphone.

Toujours en ce qui concerne l'interdépendance, 57,3 % des participants devaient souvent passer du temps à échanger avec d'autres personnes dans le cadre de rencontres ou de réunions formelles et informelles, tandis que 58,8 % des participants devaient régulièrement passer du temps à échanger avec d'autres personnes au moyen des technologies de l'information, que ce soit par courriel ou autrement. Finalement, 76,9 % fournissaient régulièrement des informations et des conseils à d'autres collègues. Il est donc pertinent de croire qu'en général, les répondants avaient fréquemment à collaborer avec d'autres personnes pour accomplir leur travail, pour se coordonner, pour échanger des informations, pour donner des conseils, que ce soit oralement, par téléphone ou en présentiel, ou encore par le biais des technologies de l'information. Ces habitudes de travail devraient normalement faciliter le travail en collaboration au sein des communautés de pratique.

Nous avons évoqué plus haut l'importance des communautés naturelles selon les écrits. Dans cette recherche, en ce qui concerne le degré de connaissance des participants avant leur expérience au sein d'une communauté de pratique, 30,8 % des participants observent que les autres participants leur étaient totalement inconnus avant la communauté de pratique, tandis que 17,4 % des participants affirment qu'ils avaient entendu parler des autres participants mais ne les connaissaient pas. Par ailleurs, 20,3 % des participants affirment qu'ils se connaissaient bien en tant que collègues. Si nous excluons les réponses pour les choix « amis » et « collègues de travail bien connus », cela nous donne un total de 79,1 % des répondants qui ont affirmé connaître très peu les autres participants de la communauté de pratique. Il ne semble donc pas que ce facteur soit nécessaire pour lancer des communautés intentionnelles.

Quant aux processus d'évaluation et de reconnaissance, 51,7 % des participants ont affirmé ne pas savoir si la communauté serait évaluée. L'organisation qui parraine la communauté de pratique est la plus souvent identifiée comme responsable de l'évaluation (19,4 % des participants), suivie par l'animateur (16,8 %), les participants (14,2 %), le parrain officiellement désigné (7,7 %) et l'employeur (3,9 %).

L'animation s'est avérée un des facteurs de succès du fonctionnement et du développement des communautés de pratique. En effet, selon 88,1 % des participants, l'animateur a été choisi en raison de ses compétences professionnelles qui étaient liées à la

tâche qu'il aurait à accomplir, alors que 86,8 % des participants croient qu'il a été choisi pour sa capacité à assumer ce rôle et 68,5 % pour ses habiletés sociales. D'ailleurs, la compétence en contenu et en animation de discussion sur réseau virtuel semble avoir déterminé la sélection des participants et de l'animateur. Enfin, 91 % des participants ont considéré comme assez ou très important que l'animateur soit capable d'animer les discussions sur les réseaux virtuels, tandis que 96,5 % des participants ont mentionné que l'animateur devait être capable de susciter l'intérêt des membres.

De plus, 95,1 % des participants ont affirmé que l'animateur devait être capable de susciter la participation des membres; 88,2 % des participants ont considéré comme très important que l'animateur soit capable d'aider individuellement les membres; 81,4 % des participants ont estimé qu'il devait être capable de fournir l'expertise liée aux outils de collaboration (documents, site, logiciel, ordinateur) et 93,8 % des participants ont considéré qu'il devait être capable de faire avancer la tâche de la communauté, d'en mesurer le progrès et d'en informer les membres. En somme, les participants considèrent ces rôles d'animation (animateur, facilitateur, administrateur) comme très importants et leurs attentes à ce sujet sont élevées. De fait, la recherche a montré que le rôle de l'animateur est déterminant (Bourhis et Tremblay, 2004).

Quant à l'allocation de ressources, peu de participants ont bénéficié de ressources supplémentaires, y compris de plages horaires, dans le cadre de leur participation à la communauté de pratique. Les chercheurs avaient demandé aux participants s'ils avaient bénéficié de ressources supplémentaires en argent ou en temps, mais cela ne semble pas avoir été le cas. En ce qui concerne le temps et les modes de participation des membres des diverses communautés, les membres ont participé à leur communauté pendant les heures normales de travail, le reste se partageant entre les soirs (16 % des participants) et les fins de semaine (6 %). Par ailleurs, 90,3 % des participants n'ont bénéficié d'aucune libération de fonctions ou de tâches chez leur employeur pour leur participation à la communauté. Le temps moyen consacré à la communauté s'élève à seulement 50 minutes par semaine. En ce qui concerne la nature de leur participation, 34 % des participants ont répondu qu'ils ont contribué aux échanges de façon active, 45 % des participants disent avoir surtout été spectateurs, tandis que 21 % des participants affirment avoir rarement participé aux activités de leur communauté.

En ce qui concerne l'atteinte des objectifs, les résultats et les effets des communautés de pratique, l'expérience des communautés étudiées démontre que les échanges et le partage de l'information et des savoirs étaient facilités. Ces résultats confirment d'une part que les communautés se fixent elles-mêmes leurs propres objectifs et s'évaluent ensuite par rapport à l'atteinte de ces buts et d'autre part, que le partage des connaissances demeure la priorité dans la mise en place des communautés de pratique virtuelles. Alors que d'autres travaux indiquent que les communautés de pratique peuvent figurer au nombre des méthodes de rationalisation des effectifs puisqu'elles

sont parfois vues comme une façon de collecter les savoirs pour ensuite se défaire d'une partie du personnel, il est intéressant de noter que les participants n'ont pas vu là un objectif à atteindre ni un objectif atteint, comme nous l'avons vu précédemment.

Il semble que les participants plus jeunes montrent plus d'intérêt à continuer à participer à une communauté de pratique, au contraire de ceux de 50 ans et plus pour qui la communauté n'a pas été si utile pour l'employeur et qui évaluent plus négativement le succès de la communauté que les autres groupes d'âge. Cela est peut-être imputable à la nature des débats et aux objectifs de chacune des communautés.

Pour ce qui est des sources de satisfaction, les principales ont été la collaboration entre les membres de la communauté (moyenne de 4,48 sur une échelle de 7), la qualité des échanges (4,43), l'acquisition de nouvelles connaissances (4,29), la pertinence des sujets abordés par rapport au travail quotidien (4,27) et la capacité du groupe de résoudre des problèmes précis (4,22). En revanche, les principales sources d'insatisfaction ont été le temps consacré aux activités de la communauté (moyenne de 3,02 sur une échelle de 7) et la reconnaissance de la part de l'employeur pour la participation à la communauté de pratique (moyenne de 3,35). Ces insatisfactions ne sont pas de niveau élevé et la plupart des participants se sont dits plutôt satisfaits, bien que certains aient jugé qu'il était difficile de trouver le temps de participer à la communauté en raison de leur charge de travail habituelle, qui n'était pas réduite pour autant.

En matière d'avancement sur le plan de la carrière, 83,5 % des participants sont en accord (tout à fait ou légèrement) avec le fait que les apprentissages qu'ils feront dans la communauté de pratique leur permettront de se perfectionner. D'ailleurs, 63,3 % des participants pensent que cela les amènera à faire preuve de créativité et d'innovation, ce qui leur sera favorable sur le plan professionnel. Les avis sont partagés sur le fait que la participation à la communauté de pratique améliore leur visibilité chez l'employeur (41,2 % en désaccord, 36 % en accord et 23 % neutres). Alors que 55 % des participants pensent que cela n'améliorera pas leurs possibilités de promotion, 48,6 % pensent que cela ne leur permettra pas d'être plus mobiles vers d'autres organisations. Dans ces deux derniers cas, 20 % sont en accord avec ces deux énoncés. De plus, 71,4 % des participants ne croient pas que la charge supplémentaire de travail due à leur participation à la communauté de pratique puisse leur nuire sur le plan professionnel et 91,5 % des participants ne craignent aucunement de partager leur expertise professionnelle au sein d'une communauté de pratique.

L'habitude du travail en équipe peut favoriser la collaboration et la performance en contexte de communauté de pratique. En effet, une majorité (78,2 %) des participants à leur communauté de pratique considèrent le travail en équipe comme une forme de travail déjà répandue au sein de leur entreprise. De plus, 69 % des participants affirment avoir l'habitude de collaborer. Il semble donc que l'habitude de la collaboration soit assez répandue dans les contextes organisationnels des communautés de

pratique, ce qui devrait normalement faciliter le travail au sein de la communauté. Par ailleurs, les chercheurs ont noté que l'évaluation globale de la communauté est aussi significativement liée au fait que le travail en équipe ait été répandu dans l'organisation et que le travail oblige les participants à consulter les autres membres (Bourhis et Tremblay, 2004).

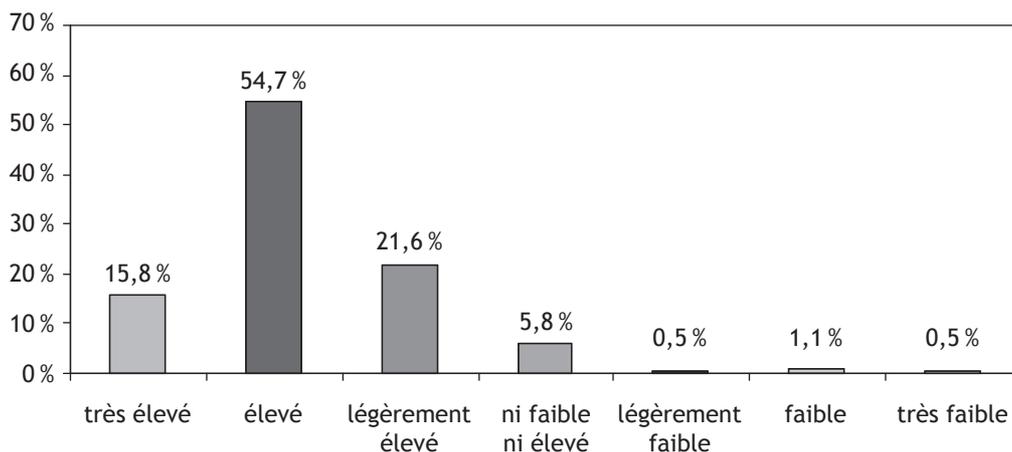
Le développement de la communauté de pratique semble aussi être lié au sentiment d'appartenance de ses participants et au fait que les individus ont l'impression de pouvoir l'influencer. Le sentiment d'appartenance au groupe, le fait de constituer une communauté et d'avoir des objectifs communs, la conscience de créer une véritable communauté présentent des degrés élevés d'adhésion et sont étroitement liés à l'explication du succès de la communauté de pratique. Toutefois, la résistance se fait aussi présente, même si elle semble plutôt faible. Très peu de participants craignent de partager leur expertise professionnelle, très peu pensent que la communauté de pratique leur nuira sur le plan professionnel ou personnel, ou que cela puisse avoir un lien avec les responsabilités familiales (Bourhis et Tremblay, 2004). Évidemment, la situation varie d'une communauté à l'autre, certaines présentant plus de résistance que d'autres, certaines manifestant plus de collaboration que d'autres.

En ce qui concerne la relation entre l'engagement au sein d'une communauté de pratique et l'apprentissage, il existe des liens entre le degré d'engagement dans la communauté de pratique virtuelle et le fait que les individus ont réalisé des apprentissages personnels ou professionnels importants (Bourhis et Tremblay, 2004). L'engagement est généralement jugé important pour réaliser des apprentissages personnels ou professionnels ou pour acquérir des compétences (Henri et Lundgren, 2001) et il semble que ce soit aussi le cas dans les communautés de pratique.

Il est intéressant de noter les liens significatifs qui existent entre l'engagement au sein de la communauté de pratique et le degré d'atteinte de plusieurs indicateurs de succès, à l'exception de l'effet positif sur le climat de travail chez l'employeur. Dans ce dernier cas, notons que plusieurs communautés recouvraient en fait plusieurs organisations et ne sont pas nécessairement parrainées par l'employeur, ce qui peut expliquer l'absence de résultats sur cette mesure du succès. Le degré d'engagement et la satisfaction sont étroitement liés, tout comme, dans une moindre mesure, l'atteinte d'objectifs professionnels et personnels et le fait de souhaiter continuer à participer à une communauté de pratique.

Nous observons dans la Figure 4.3 que l'engagement était assez élevé au début du projet. Dans les neuf cas étudiés, l'engagement a cependant diminué au fil du temps, sans doute parce que l'animation a fait défaut dans certaines communautés.

FIGURE 4.3

**L'ÉVALUATION GLOBALE DU DEGRÉ D'ENGAGEMENT DANS LE TRAVAIL  
DES COMMUNAUTÉS DE PRATIQUE AU DÉBUT DU PROJET**

Source : Bourhis et Tremblay (2004).

Nous pouvons par ailleurs constater, comme en fait foi le Tableau 4.7, qu'il existe des liens entre le degré d'engagement dans la communauté de pratique virtuelle et le fait que les individus aient réalisé des apprentissages personnels ou professionnels importants, ce qui est fort intéressant. Les quatre énoncés à cet égard présentent des corrélations très nettes, confirmant ce qu'indiquent divers travaux sur l'apprentissage, à savoir que l'engagement est important pour réaliser des apprentissages personnels ou professionnels ou pour acquérir des compétences (Gherardi et Nicolini, 2000a, 2002b; Henri et Lundgren, 2001).

Le Tableau 4.7, qui présente les données d'évaluation (six mois après le début de la communauté de pratique), indique que le degré d'engagement avait diminué au fil des mois, si on le compare à la Figure 4.3. Il n'y a plus qu'une dizaine de personnes présentant les degrés d'engagement élevé ou très élevé, et huit légèrement élevé. La tendance semble s'être renversée et la majorité des participants ont des degrés d'engagement plutôt faibles.

TABLEAU 4.7

## LES APPRENTISSAGES RÉALISÉS EN FONCTION DU DEGRÉ D'ENGAGEMENT AU SEIN DE LA COMMUNAUTÉ DE PRATIQUE

Questions	Très faible	Faible	Légère- ment faible	Ni faible ni élevé	Légère- ment élevé	Élevé	Très élevé	Total
	Moyenne N Écart-type							
Je fais des apprentissages <i>personnels</i> importants dans la communauté de pratique ( $r = 0,49^{***}$ )	3,00	4,00	4,33	4,40	5,25	5,63	5,50	4,27
	15	20	9	20	8	8	2	82
	1,56	1,65	1,22	1,23	1,04	0,92	0,71	1,54
Je fais des apprentissages <i>professionnels</i> importants dans la communauté de pratique ( $r = 0,46^{***}$ )	3,07	4,52	4,67	4,85	5,25	5,75	5,50	4,57
	15	21	9	20	8	8	2	83
	1,71	1,33	1,12	1,50	1,49	0,46	0,71	1,56
Mes compétences pour le travail en équipe ou en communauté de pratique augmentent ( $r = 0,42^{***}$ )	2,86	3,81	4,78	4,10	5,25	4,38	5,50	4,06
	14	21	9	20	8	8	2	82
	1,46	1,08	0,83	1,02	1,04	1,77	0,71	1,35
J'apprends beaucoup de la communauté de pratique ( $r = 0,46^{***}$ )	3,11	4,24	4,7273	4,55	5,75	5,75	4,50	4,42
	18	21	11	20	8	8	2	88
	1,78	1,09	1,27	1,61	1,16	0,71	2,12	1,60

À moins d'indication contraire, toutes les moyennes sont établies sur l'échelle d'accord en 7 points où 1 = tout à fait en désaccord; 2 = en désaccord; 3 = légèrement en désaccord; 4 = ni en accord ni en désaccord; 5 = légèrement en accord; 6 = en accord; 7 = tout à fait en accord.

$r$  = valeurs Pearson Correlation

\*\*\*  $p \leq 0,001$

Source: Bourhis et Tremblay (2004).

En effet, on note au Tableau 4.7 que 18 participants sur 88 (le nombre de répondants variant entre 82 et 88 selon les questions) disent avoir un degré d'engagement très faible dans leur communauté et une autre vingtaine disent avoir un engagement faible. Une dizaine ont un engagement légèrement faible et une vingtaine, ni faible ni élevé.

Nous constatons donc que l'engagement dans la communauté ne peut certes pas être décrété par l'organisation qui la parraine, comme nous l'avons indiqué précédemment, et que par ailleurs, il y a un lien significatif entre l'engagement et diverses mesures de succès.

D'une manière générale, la recherche auprès des neuf communautés nous permet d'observer que certaines pratiques de gestion semblent favoriser le succès des communautés de pratique du point de vue organisationnel. Bourhis et Tremblay (2004) ont en effet constaté que le dynamisme de l'animation ressort comme un facteur déterminant du succès. Un certain nombre d'autres facteurs semblent corrélés avec le succès et l'atteinte des objectifs des communautés de pratique, tels que l'engagement des participants, le fait d'avoir déjà travaillé en équipe ou en collaboration. Par contre, le fait de se connaître ou d'avoir déjà été membre d'un groupe informel n'est pas ressorti comme déterminant. Il faut noter que la plupart des participants se connaissaient un peu, mais avaient généralement été désignés pour participer à ces communautés de pratique, de sorte qu'ils n'étaient pas entièrement volontaires.

Par ailleurs, une des communautés de pratique où les participantes étaient pour la plupart inconnues les unes des autres est un des cas les plus réussis, ce qui signifie que d'autres facteurs (l'engagement dans ce cas) peuvent compenser la connaissance préalable, pourtant jugée importante dans nombre d'écrits, puisqu'elle est considérée comme source de confiance entre les participants et source de travail collaboratif réussi. De fait, si la connaissance préalable peut faciliter le travail de collaboration dans certaines communautés de pratique, cela ne suffit pas pour que celles-ci atteignent leurs objectifs. Ainsi, si l'habitude de collaborer peut induire de la confiance, ce qui est généralement considéré comme nécessaire à la collaboration et à l'apprentissage, il est clair que les participants ont besoin d'une motivation supplémentaire pour que la communauté de pratique aille de l'avant et atteigne ses objectifs.

En revanche, la recherche auprès de neuf communautés de pratique met en évidence leur diversité et le fait que ce type d'arrangement organisationnel ou d'expérience ne se présente pas sous une seule forme. Aussi, bien que certains facteurs aient été déterminants (par exemple l'animation), d'autres variables peuvent peut-être compenser ou jouer également un rôle déterminant dans le succès (l'engagement des participants, fort élevé dans certains cas) et devenir une source de motivation importante pour l'avancement du projet associé à la communauté de pratique. De plus, les participants étaient en grande majorité satisfaits de leur expérience. Plusieurs se disaient même prêts à participer de nouveau à ce type d'expérience, les plus jeunes étant les plus intéressés. Cela est également intéressant puisqu'il n'est pas toujours facile de mettre en place de nouvelles pratiques organisationnelles de ce genre, notamment des pratiques fondées sur la collaboration, alors que les milieux de travail sont plus souvent des lieux de concurrence que des lieux de collaboration.

Rappelons que la majorité des participants ont un point de vue quelque peu nuancé quant au succès et à l'utilité de la communauté, quoiqu'ils jugent souvent que cela a eu un impact positif sur le climat de travail. Ainsi, la collaboration induite par la communauté de pratique semble plutôt positive, sans toutefois déclencher l'enthousiasme des participants.

Les chercheurs ont demandé aux participants des neuf communautés de pratique d'évaluer diverses dimensions de leur expérience. Il est clair que ce qui est le plus intéressant pour les participants, c'est le fait d'apprendre des autres, de même que l'échange et le partage d'information et de savoirs. On note tout de même que la majorité des participants jugent avoir davantage appris que contribué aux échanges. Il semble donc qu'il y ait déficit de participation active des membres des communautés de pratique, bon nombre d'entre eux restant dans une participation périphérique (Bourhis et Tremblay, 2004).

## **L'EXPÉRIENCE DE LA COMMUNAUTÉ DE PRATIQUE EN SANTÉ DU CŒUR<sup>5</sup>**

La communauté de pratique en santé du cœur est l'une de celles étudiées par le CEFRIO. C'est une communauté virtuelle qui est née de l'alliance entre l'Ordre des infirmières et infirmiers du Québec et six autres partenaires, à savoir le Centre cardiaque du Nouveau-Brunswick, le Conseil canadien des infirmières et infirmiers en nursing cardiovasculaire, l'Hôpital d'Ottawa, l'Hôpital Laval, l'Institut de Cardiologie de Montréal et l'Association canadienne des écoles universitaires de nursing. La finalité de cette communauté vise à solutionner des problèmes qui surviennent dans la pratique des participants, mais surtout à développer des connaissances applicables en soins infirmiers à des fins de promotion, de prévention et de prise en charge de la santé du cœur, lesquelles seraient rendues accessibles au grand public sur un site Web (Paquet *et al.*, 2004).

La communauté de pratique en santé du cœur se compose de 33 infirmières provenant du Québec, de l'Ontario et du Nouveau-Brunswick. Les participantes travaillent dans le secteur des soins cardiovasculaires et occupent des postes variés dans les domaines de la gestion, de l'enseignement, de la clinique et de la recherche. Près de la moitié d'entre elles sont âgées de 45 ans et plus et détiennent en moyenne 13 années d'expérience dans le domaine des soins cardiovasculaires. L'engagement volontaire respecte certains critères tels qu'être membre de l'Ordre des infirmières et infirmiers du Québec ou d'un autre ordre professionnel infirmier au Canada, travailler dans le secteur de la cardiologie depuis au moins deux ans, pouvoir allouer deux heures par semaine aux activités de la communauté. On note qu'ici, contrairement aux autres

---

5. Nous nous appuyons sur Paquet *et al.* (2004) pour décrire et présenter cette expérience.

communautés étudiées par le CEFRIO, une exigence minimale de temps est requise pour pouvoir participer à la communauté. Le recrutement des membres a été réalisé au moyen d'avis de recherche dans des journaux spécialisés, de lettres de sollicitation envoyées aux directrices et aux responsables des soins infirmiers.

Les activités de la communauté de pratique étant de nature virtuelle, l'adoption du logiciel *Knowledge Forum* a fait partie des décisions des membres de la communauté. Ce forum de discussion à accès sécurisé offre un environnement virtuel propice à la résolution collective des problèmes d'ordre professionnel et au partage de connaissances. Chaque participante de la communauté a reçu une journée de formation sur l'utilisation de cette technologie de communication. Par la suite, le logiciel a été adapté tout au long du projet par ses utilisatrices. Par exemple, la version originale du logiciel ne permettait pas d'insérer des documents pour soutenir les discussions, de sorte que l'équipe a créé un intranet avec accès sécurisé afin que les participantes puissent se constituer une bibliothèque virtuelle.

Dans un premier temps, les participantes de la communauté se sont familiarisées avec le logiciel et le mode de collaboration. Elles ont discuté de la promotion de la santé du cœur, de la prévention et du traitement des maladies cardiaques, de la réadaptation et de la prise en charge par les patients de leur état de santé. Elles ont aussi partagé des savoirs sur les différents outils de collecte de données et les programmes de formation des patients utilisés dans leur milieu (Paquet *et al.*, 2004). L'ensemble des échanges a eu lieu dans diverses salles virtuelles au moyen du logiciel de communication (voir le Tableau 4.8). Au fur et à mesure que la communauté progressait, les participantes se sont investies dans la réalisation d'un livrable collectif. Elles souhaitaient créer une « trousse en santé du cœur » disponible sur le Web, afin d'uniformiser les messages à transmettre aux patients souffrant de problèmes cardiaques.

La communauté de pratique en santé du cœur a pu compter sur l'aide d'une animatrice choisie par les membres de la communauté, qui a consacré son temps à l'animation. Les rôles de l'animatrice consistaient à créer et entretenir des relations avec les participantes, faciliter les échanges et le partage de savoirs, gérer l'environnement d'échanges pour assurer sa convivialité et la création de salles virtuelles, guider les participantes dans leur démarche de collaboration, stimuler les discussions et faire les synthèses des échanges, favoriser les consensus dans la réalisation du livrable et extraire les données de la base de connaissances du logiciel de communication pour soutenir la production du livrable (Paquet *et al.*, 2004).

Les résultats de l'expérience de la communauté de pratique en santé du cœur ont été évalués à partir d'une enquête réalisée auprès de ses participantes. D'une manière générale, la communauté a contribué à l'acquisition et au maintien à jour des connaissances de ses membres dans le domaine des soins cardiovasculaires, ce qui pourrait s'avérer plus ardu et contraignant dans d'autres situations de formation

ou d'apprentissage. De plus, la majorité des participantes se sont formées aux sources d'information électroniques pour maintenir à jour leurs connaissances, surtout par des échanges entre collègues et grâce à la bibliothèque virtuelle. Les échanges ont amélioré la formation et l'apprentissage dans la mesure où les participantes ont bénéficié de l'expérience diversifiée d'infirmières provenant de différents milieux et de différentes régions.

**TABEAU 4.8**

**LES SALLES VIRTUELLES ET LES TYPES DE PARTAGE DE SAVOIRS DE LA COMMUNAUTÉ DE PRATIQUE EN SANTÉ DU CŒUR**

Type de salle	Activités
Se connaître (1 salle)	Présentation des participantes de la communauté avec une photo qui était attachée à chaque message
Partager ses connaissances (4 salles)	Discussion des préoccupations liées à la pratique professionnelle Échange de l'information sur les différents outils de collecte de données utilisés dans leur milieu de soin, ainsi que sur les programmes de formation offerts aux patients Élaboration d'une bibliothèque virtuelle composée de documents permettant d'alimenter les discussions (54 documents, 14 périodiques en soins infirmiers cardiovasculaires, 43 liens Internet, références des ouvrages pertinents)
Résoudre des problèmes (2 salles)	Consultation de participantes de la communauté à propos des questionnements ponctuels en lien avec leur pratique ou à propos des situations cliniques problématiques et complexes, actuelles, passées ou récurrentes
Produire un livrable (1 salle)	Réalisation d'une trousse en santé du cœur à l'intention des patients et de la population en général
Utiliser le logiciel (1 salle)	Connaître les trucs et les astuces qui facilitent l'utilisation du logiciel de communication

Source : Paquet *et al.* (2004).

## CONCLUSION

La notion de communauté de pratique repose sur l'idée que les connaissances des experts dans une entreprise relèvent d'une accumulation d'expériences. Un avantage des communautés de pratique est justement qu'elles ne réduisent pas la connaissance à un objet palpable. Au contraire, elles la considèrent comme une partie intégrale de leurs activités et de leurs interactions, comme un répertoire vivant pour mobiliser, stimuler et partager ces connaissances.

Pour conclure, reprenons rapidement quelques éléments importants en lien avec les conditions et les défis associés aux communautés de pratique. Nous avons évoqué le fait que l'animation et l'engagement des participants étaient considérés comme des éléments importants pour le succès des communautés de pratique. Ces facteurs peuvent intervenir pour expliquer le succès plus mitigé dans d'autres cas. Par exemple, le manque de dynamisme de l'animateur de la communauté de pratique ou le fait que cet animateur ait changé au fil du temps, le fait que certains participants n'apportent que peu à la communauté de pratique, alors même qu'ils affirment en apprendre beaucoup.

Nous avons aussi indiqué que le soutien offert aux participants est vu comme un facteur favorable au développement des communautés de pratique. Or cela ne semble pas être le facteur déterminant pour l'engagement des participants ou le succès d'une communauté. Pour résumer les principaux défis liés à la mise en œuvre de cette modalité d'apprentissage que représentent les communautés de pratique, nous dirons qu'ils sont de trois ordres : susciter la motivation des participants dans le projet ou l'entreprise conjointe ; soutenir l'intérêt des participants et de l'organisation qui appuie le projet ; mettre en place une forme de reconnaissance de la participation des individus, surtout si l'on veut qu'ils y consacrent du temps.

Quant aux conditions de développement, nous en retenons trois qui nous apparaissent essentielles au succès d'une communauté de pratique. La première concerne le besoin que le projet ou l'objet de la communauté de pratique suscite l'engagement des participants. La deuxième suppose que les participants aient à la fois confiance en eux-mêmes et en leurs collègues pour contribuer activement aux échanges. La troisième souligne le besoin des participants de disposer de suffisamment de temps (idéalement du temps de travail, si l'objet d'apprentissage est lié au travail) afin de contribuer aux échanges et de faire des apprentissages significatifs. Nous pensons que si ces conditions ne sont pas remplies, il est difficile d'imaginer qu'une communauté de pratique représente un moyen valable de développer les apprentissages par l'échange et les interactions entre les pairs, comme le veulent plusieurs auteurs des travaux sur les communautés de pratique.

Rappelons par ailleurs que les communautés de pratique doivent être « cultivées », c'est-à-dire qu'on doit leur fournir les conditions nécessaires à leur développement mais qu'il est difficile, voire impossible, de contrôler leur mise en œuvre et leur développement. Nous avons indiqué qu'il convient de créer des communautés de pratique intentionnelles en tenant compte des communautés naturelles ou spontanées qui peuvent exister dans l'environnement où nous souhaitons créer de toutes pièces une communauté.

## LECTURES COMPLÉMENTAIRES SUR LES COMMUNAUTÉS DE PRATIQUE

- BOURHIS, A. et TREMBLAY, D.-G. *Les facteurs organisationnels de succès des communautés de pratique virtuelles*. Québec, CEFRIO, 2004.
- COHENDET, P. « Créer, implanter et gérer des communautés de pratique », *Gestion*, vol. 35, n° 4, 2011, p. 31-80.
- COHENDET, P., CRÉPLET, F. et DUPOUET, O. « Innovation organisationnelle, communautés de pratique et communautés épistémiques : le cas de Linux », *Revue française de gestion*, vol. 147, novembre-décembre 2003, p. 99-121.
- GHERARDI, S. et NICOLINI, D. « The organizational learning of safety in communities of practice », *Journal of Management Inquiry*, vol. 9, n° 1, 2000, p. 7-18.
- LIEDTKA, J. « Linking competitive advantage with communities of practice », *Journal of Management Inquiry*, vol. 8, n° 1, 1999, p. 5-16.
- MUTCH, A. « Communities of practice and habitus : A critique », *Organization Studies*, vol. 24, n° 3, 2003, p. 383-401.
- SNYDER, W. M. et WENGER, E. « Cultiver vos réseaux invisibles », *Expansion Management Review*, mars 2000, p. 6-12.
- SWAN, J., SCARBROUGH, H. et ROBERTSON, M. « The construction of communities of practice in the management of innovation », *Management Learning*, vol. 33, n° 4, 2002, p. 477-496.
- TREMBLAY, D.-G. « Les communautés de pratique : quels sont les facteurs de succès ? », *Revue internationale sur le travail et la société*, vol. 3, n° 2, 2005a, p. 692-727.
- TREMBLAY, D.-G. « Nouveaux modes de travail en collaboration : mobilisation, désengagement ou résistances ? Comment expliquer succès et échecs dans les communautés de pratique ». Dans : Hanique, F. et Serval, L. (sous la direction de). *Exister dans l'entreprise*. Paris, L'Harmattan, 2008.

## CHAPITRE

# 5

## LE MENTORAT

---

### Le défi de la réciprocité en entreprise

Les racines historiques du mot et de la notion de mentorat remontent à la Grèce antique, à la pensée de Platon, Socrate et Aristote. Elles ont par la suite été renforcées dans le mythe d'Ulysse et dans sa continuation telle qu'elle apparaît dans le roman didactique de Fénelon, *Les aventures de Télémaque*, au XVIII<sup>e</sup> siècle (voir Garvey *et al.*, 2009, pour des précisions sur l'évolution historique du concept de mentorat). Dans ce mythe, Ulysse, au moment de la préparation de ses voyages, confie son fils Télémaque aux soins de son ami d'enfance, Mentor. Mentor assume donc les rôles de tuteur, de guide et de pédagogue auprès de Télémaque. En raison de cette histoire, le mot « mentor » désigne désormais une personne plus expérimentée établissant une relation avec une personne moins expérimentée dans le but de lui fournir des conseils, du soutien et de l'encouragement (Collin, 1988).

Le mentorat se définit comme étant un échange interpersonnel intense entre un employé chevronné, expérimenté, crédible et bien informé (le mentor) qui fournit conseil, rétroaction et soutien à des employés moins expérimentés (les mentorés) dans le but de leur permettre de consolider leur identité professionnelle et de leur fournir les appuis nécessaires pour développer leur carrière et mieux vivre les transitions en milieu de travail. Il s'agit d'une relation d'apprentissage où le mentor partage ses connaissances, son expertise, ses acquis, la sagesse de son expérience avec un mentoré qui se trouve en début de carrière ou qui a besoin de développer des habiletés de gestion en vue d'une éventuelle promotion. Bref, lié à l'intégration professionnelle ou

au développement de la relève de gestion, le mentorat consiste à soutenir et à accompagner des mentorés dans leur développement de carrière. Il sert en outre à préparer la relève pour l'organisation de même qu'à affirmer la solidarité intergénérationnelle.

Dans le contexte de l'économie du savoir, caractérisé par la nécessité d'acquérir sans cesse un grand volume de connaissances et, surtout, des savoirs tacites absents des manuels ou des ouvrages de référence, le mentorat s'avère une pratique de formation stratégique pour les entreprises. En effet, les mentors, reconnus pour leurs savoirs tacites et leurs compétences pratiques, représentent des sources potentielles et vitales de partage et de développement de connaissances opérationnelles et stratégiques pour assurer la pérennité et l'innovation organisationnelles. Toutefois, le partage et le développement de savoirs ne peut prendre place que dans un contexte organisationnel propice et dans une relation qui s'appuie sur la réciprocité en matière d'intérêts mutuels, de compatibilité interpersonnelle et de volonté d'apprendre et de transmettre (Kram, 1986; Mullen, 1994; Ragins, 1997). Le défi du mentorat relève donc de la capacité de jumeler des personnes et de leur offrir les ressources nécessaires, de sorte que la satisfaction à transmettre et à apprendre se traduit par des échanges réciproques.

Tout au long de ce chapitre, diverses sections exploreront les notions et les principes clés du mentorat, ainsi que ses principales fonctions sur les plans professionnel et psychosocial, tout en cernant ses multiples apports pour les organisations, les mentorés et les mentors. Comme le mentorat se fait sur une longue période, les phases de la relation mentorale feront l'objet d'une section. Nous nous intéresserons aussi, dans les sections suivantes, aux conditions propices au mentorat, aux obstacles difficiles à surmonter et au programme formel de mentorat.

Finalement, la dernière section exposera les principaux enjeux des études et de la pratique du mentorat en entreprise, à savoir les changements associés au contexte de travail, aux réseaux de développement et à la diversité du personnel.

## LES NOTIONS ET LES PRINCIPES CLÉS DU MENTORAT

La notion traditionnelle de mentorat englobe un type de relation qui met en valeur le développement de carrière et qui engage dans une dyade un jeune adulte et une personne plus expérimentée au sein d'une organisation ou d'une profession. Le mentor aide le mentoré à apprendre à naviguer dans le monde personnel et professionnel; il le soutient, le guide et le conseille pendant qu'il accomplit des activités importantes (Kram, 1986). Grâce à une attention individualisée, le mentor transmet l'information nécessaire, la rétroaction et l'encouragement au mentoré, tout en lui fournissant un soutien émotionnel et affectif (Kram, 1986; Mullen, 1994).

Par ailleurs, les relations mentoriales se caractérisent par une grande intimité et un engagement interpersonnel important ; on les considère comme étant uniques et indispensables au développement, et ce, plus que dans toute autre relation de travail. Cette intimité s'explique par le degré d'interdépendance entre les activités des deux parties ou par l'importance de l'influence qu'exercent les personnes l'une sur l'autre (Kram, 1986). En effet, le mentor est souvent désireux de s'engager dans la relation mentorale parce qu'elle représente une possibilité d'enrichir son expérience professionnelle, parce qu'il a intérêt à favoriser l'intégration d'une personne plus jeune dans un poste de gestion, parce qu'il a la volonté et le plaisir de transmettre les acquis de son expérience, de rendre visible son intérêt à soutenir des employés, d'être utile, de transmettre les valeurs de l'organisation et de consolider certaines compétences relationnelles et communicationnelles. Dans la relation mentorale, le mentor devient une figure à la fois d'identification et de transition, ce qui exige de lui de la maturité personnelle et relationnelle (Houde, 1995).

Le mentorat en entreprise renvoie à au moins quatre principes clés (voir le Tableau 5.1) qui constituent des préalables au développement des relations mentoriales dans un contexte organisationnel, formel ou informel de mentorat.

**TABLEAU 5.1**

**LES QUATRE PRINCIPES CLÉS  
DU MENTORAT EN ENTREPRISE**

<b>Principes</b>	<b>La relation mentorale doit reposer sur :</b>
Confidentialité	une entente explicite entre mentor et mentoré qui assure aux deux parties le caractère confidentiel de la relation ;
Volontariat	un engagement libre et volontaire des parties, sans aucune imposition directe ou suggérée de l'organisation ;
Engagement affectif	un investissement affectif fondé sur la confiance et le respect mutuel ;
Générosité et écoute	une générosité et une volonté de la part du mentor dans le but de partager son expérience, de consacrer du temps au mentoré, de l'écouter ; de son côté, le mentoré doit montrer un intérêt à apprendre et être réceptif à la rétroaction.

Source : Guay (2004).

Une typologie du mentorat souvent évoquée concerne son aspect formel ou informel. Le mentorat informel repose sur une relation naturelle et une association spontanée. Le mentoré amorce les démarches auprès de la personne qu'il choisit comme mentor et lui communique spontanément ses attentes face à la relation. Pour sa part, le mentorat formel s'inscrit dans un programme formel qui prévoit une démarche structurée, appuyée par l'organisation afin que les personnes qui y participent puissent

en tirer les bénéfices escomptés. Les organisations qui implantent des programmes formels visent généralement à favoriser le développement de carrière de leurs employés, leur insertion professionnelle, le développement de compétences utiles à l'exercice de leurs fonctions ainsi que la gestion de la relève (Clutterbuck, 2004 ; Scandura et Pellegrini, 2004).

Le mentorat doit évoluer selon une logique fondée primordialement sur le dialogue. Bokeno et Gantt (2000) proposent la notion de « mentorat dialogique » qui ne doit pas exclure le traitement des contradictions, un esprit d'ouverture et d'équité de parole de la part des mentors. La notion de mentorat dialogique célèbre la contradiction et la différence comme sources importantes d'apprentissage plutôt que de toujours tenter de solutionner, de réconcilier, de prévenir ou de gérer les contradictions. Autrement dit, la confrontation de visions contradictoires peut être explorée de façon utile et féconde en termes d'apprentissage, pourvu que les parties acceptent ces échanges dans un esprit d'ouverture. De plus, le mentorat dialogique se fonde non seulement sur l'ouverture et la fluidité de la communication, mais aussi sur l'inexistence de privilèges en matière de droit de parole, excepté sans doute pour l'habileté du mentor à formuler des questions suscitant davantage la curiosité et l'échange (Bokeno et Gantt, 2000).

Eby (1997) relève pour sa part une panoplie de formes de mentorat en fonction du type de compétence développée (liée à l'emploi ou à la carrière) et de la forme de la relation mentorale (latérale ou hiérarchique). Higgins et Kram (2001), Hamilton et Scandura (2003) et Kram et Hall (1996) indiquent également des sources alternatives pour le mentorat afin de l'analyser en tant que phénomène comportant des relations multiples. Par exemple, plutôt que de penser le mentorat à partir d'une dyade, Higgins et Kram (2001) nous invitent à penser le mentorat à partir d'une perspective de réseau. Cela s'explique notamment par les mutations radicales dans le contexte de la carrière. Tout d'abord, les contrats d'emploi entre les individus et les employeurs ont changé. Sous la pression croissante des conditions de la compétitivité et des demandes des consommateurs, les organisations renégocient les relations formelles d'emploi, ainsi que les contrats psychologiques de travail. La sécurité de l'emploi se fragilise au fur et à mesure que les restructurations organisationnelles et l'externalisation du travail deviennent des pratiques de plus en plus courantes. En effet, les frontières organisationnelles sont moins bien définies qu'auparavant, ce qui incite les individus à chercher autour de l'organisation des relations multiples pour assurer une assistance valable à leur développement personnel et professionnel (Higgins et Kram, 2001).

La notion de mentorat à partir d'une perspective de réseau devient encore plus déterminante lorsque la nature changeante de la technologie influe sur la forme et la fonction des carrières des individus. Afin de se tenir au courant des dernières nouveautés technologiques, les individus doivent se montrer flexibles dans leur apprentissage, ce qui les pousse à consulter une diversité de personnes aux compétences variées, à tisser des relations provenant de sources différentes, non pas uniquement

avec des personnes d'expérience mais dans les divers lieux d'expertise et les divers niveaux de la hiérarchie. De plus, la nature changeante des structures organisationnelles influence les sources desquelles les individus reçoivent leur soutien. Du point de vue du mentor, offrir des conseils peut se révéler de plus en plus difficile, puisque la nature du travail organisationnel change continuellement, autant pour lui que pour son protégé. Or la nature changeante des structures organisationnelles peut contraindre la capacité du mentoré de rejoindre un mentor au sein de l'organisation, dans la mesure où ce dernier peut être sujet à la relocalisation, à une redéfinition de ses tâches ou à un changement organisationnel important. S'ajoute à cela le fait que la composition du personnel est davantage diversifiée en matière d'ethnie, de nationalité et de genre, ce qui complexifie la situation et touche à la fois les besoins et les ressources disponibles pour le mentorat (Higgins et Kram, 2001 ; Kram et Hall, 1996).

Toutefois, d'après Higgins et Kram (2001), le mentorat demeure un moyen fondamental de développement psychosocial et professionnel ; ce qui change, c'est la personne qui fournit ce soutien et la façon dont elle le fait. Les relations mentales peuvent provenir de l'intérieur ou de l'extérieur de l'organisation. Étant donné les changements qui s'opèrent en matière de technologie, de carrière et d'organisation du travail, nous pouvons imaginer qu'il y aura plus de communications, d'intimité émotionnelle et de réciprocité dans le cadre d'une relation mentorale. Ainsi, autant la diversité du réseau que la force de la relation mentorale poussent Higgins et Kram (2001) à développer une typologie des réseaux de mentorat. Nous allons aborder cette typologie plus loin dans ce chapitre.

Bien que la majorité des relations de mentorat se pratiquent en personne, il arrive de plus en plus fréquemment que l'on utilise des outils électroniques pour assurer les communications entre mentor et mentoré, essentiellement au moyen d'Internet. Ce type de mentorat, parfois qualifié de « e-mentorat » ou de « mentorat virtuel » (Fagenson-Eland et Lu, 2004), offre une grande flexibilité comparativement au mentorat traditionnel, car il s'agit d'un moyen efficace de franchir les barrières géographiques pouvant exister entre le mentor et le mentoré, de limiter les problèmes liés à des préjugés relatifs au sexe ou à l'origine ethnique des individus et de multiplier les échanges sans trop bousculer leur emploi du temps (Hamilton et Scandura, 2003).

## LES FONCTIONS DU MENTORAT

À partir des études effectuées sur les relations entre des gestionnaires apprentis et chevronnés, Kram (1986) mentionne deux fonctions majeures du mentorat : la fonction de développement de la carrière et la fonction psychosociale. La fonction de développement de la carrière concerne les aspects de la relation mentorale qui mettent en valeur l'apprentissage des rouages de l'organisation et de l'avancement de carrière, tandis que la fonction psychosociale est liée aux aspects de la relation mentorale qui

contribuent au sentiment de compétence, à la construction de l'identité et à l'efficacité professionnelle. Bien que les fonctions professionnelles servent en premier lieu à acquérir de l'avancement par le biais des échelons hiérarchiques, les fonctions psychosociales touchent les individus dans la construction de leur confiance en eux et de leur identité sociale. Ensemble, ces fonctions permettent à l'individu de relever les défis à chaque étape de sa carrière.

Les deux fonctions soulevées par Kram (1986) sont dissociées aux fins d'explication seulement. En réalité, elles sont indissociables et peuvent prendre plusieurs formes et combinaisons. Par exemple, au fur et à mesure que la relation mentorale évolue dans le temps, les besoins des individus peuvent changer. Les fonctions sont également déterminées par les capacités interpersonnelles et communicationnelles du mentor et du mentoré. Si les deux individus ont des capacités efficaces d'écoute, de réception et de rétroaction, de gestion de conflit, de gestion de la compétition et de collaboration, il n'y aura aucune limite pour mobiliser tous les rôles et toutes les fonctions possibles dans une relation mentorale. Cependant, ce n'est pas toujours le cas dans la réalité. En effet, les habiletés interpersonnelles qui permettent de soutenir une large gamme de fonctions psychosociales et de carrière dépendent, entre autres, des attitudes envers l'autorité, envers la perception de sa propre compétence et à l'égard du conflit.

## Les fonctions professionnelles<sup>1</sup>

Les fonctions professionnelles liées à la carrière relèvent de l'expérience de la personne expérimentée, de son rang dans la hiérarchie de l'organisation et de son influence dans le contexte organisationnel (Kram, 1986). C'est l'expérience et la position dans la structure organisationnelle qui lui permettent de parrainer, en quelque sorte, de conseiller, d'exposer et de rendre visible le mentoré afin de l'aider à naviguer efficacement dans le monde organisationnel. Le rôle du mentor dans la promotion de la carrière professionnelle du mentoré porte sur la clarification des besoins de perfectionnement, sur la formation du mentoré aux techniques et aux pratiques de gestion, sur la communication des orientations stratégiques de l'organisation, sur la facilitation de l'affectation du mentoré à des postes stratégiques et sur l'assurance que le mentoré reçoit les reconnaissances ou le crédit appropriés. Le mentor devient ainsi un raconteur de récits et un pivot privilégié de transfert des valeurs et de la culture (Parkin, 2004) dans les organisations.

---

1. Les sections sur les fonctions professionnelles et les fonctions psychosociales sont largement inspirées de Kram (1986). Nous ne l'indiquons pas à chaque phrase ou paragraphe pour alléger le texte, mais simplement en début de section.

Les fonctions professionnelles sont liées à la capacité du mentor de répondre du mentoré (genre de sponsor), de rendre le mentoré visible, de lui servir d'entraîneur (coach), de le protéger, de lui assigner des tâches stimulantes (Kram, 1986). Ces fonctions sont possibles grâce à la position hiérarchique du gestionnaire, à son expérience et à son influence au sein de l'organisation. D'une part, ces relations ont des finalités relatives à la carrière des gestionnaires novices puisqu'on les aide à apprendre les rouages de la vie organisationnelle et qu'on les expose à d'autres gestionnaires influents. D'autre part, elles aident le mentor à développer une image de respect, mais aussi à susciter du soutien et de l'engagement de la part des personnes qui travaillent dans son entourage. Ainsi, la relation de mentorat devient une relation de soutien réciproque.

Le mentor contribue au développement du mentoré lorsqu'il devient son répondant ou *sponsor*. Cela peut se produire lors des réunions formelles des comités autant que lors des discussions informelles entre pairs, supérieurs et subordonnés au moment des décisions concernant les promotions. La promotion dans un service ou à un échelon hiérarchique plus élevé dans l'organisation dépend de la communication de la bonne impression concernant le potentiel et les compétences d'un individu. Toutefois, ce n'est pas seulement ce que dit un mentor qui est important, mais plutôt l'étendue de sa connaissance qui met en valeur le gestionnaire moins expérimenté et qui lui crée des occasions d'avancement et de promotion (Kanter, 1977).

Le mentor aide le nouveau venu à bâtir sa réputation, à se faire connaître et à obtenir des possibilités de promotion. Ce rôle de *sponsor* ne va pas sans risques pour le mentor. Par exemple, s'il quitte l'organisation ou qu'il perd de la crédibilité vis-à-vis de ses collègues, la carrière du mentoré peut en pâtir. Il y a aussi le risque que certaines personnes remettent en question ce que le mentoré aurait pu développer de son propre chef sans le soutien du mentor, ce qui peut générer des questions liées au favoritisme, des doutes quant au mérite et à la performance du mentoré. Pour le mentor, se porter garant d'un employé qui progresse dans sa carrière et qui démontre une bonne performance peut être perçu par la haute direction comme un signe d'excellent jugement. La crédibilité et la réputation du mentor sont mises en valeur grâce à la confirmation de sa capacité à repérer et à développer de jeunes talents.

Comme l'ensemble des relations sociales, le mentorat n'est pas exempt de rapports politiques. Ce phénomène s'observe notamment au fur et à mesure que le mentor donne accès au mentoré à une information privilégiée quant à la manière de développer sa carrière, qu'il l'introduit dans les réseaux décisionnels, qu'il le familiarise avec les aspects informels de l'organisation et qu'il le rend visible auprès des acteurs clés de cette dernière (Benabou, 1995). Par exemple, le rôle de sponsor inclut une dimension politique, car l'accès à l'information et à l'apprentissage peut se traduire par l'acquisition de pouvoir au sein de l'organisation. En outre, plus tard dans la carrière, il peut devenir un facteur décisionnel pour l'obtention d'une promotion dans un contexte

compétitif entre collègues de travail. Les processus politiques inhérents aux décisions de promotion sont nombreux ; plus on monte dans l'échelle sociale, plus la compétition pour les promotions augmente et le rôle politique du mentor devient alors évident (Kram, 1986).

Le mentor a aussi comme rôle de rendre le mentoré visible lorsqu'il lui assigne des responsabilités lui permettant d'interagir avec des personnes à différents niveaux hiérarchiques, voire des personnes importantes et influentes au sein de l'organisation qui pourront informellement juger de son potentiel pour un avancement de carrière futur. Ces assignations constituent une force socialisante ; elles permettent au mentoré d'apprendre sur les lieux de l'organisation où il aspire à travailler. Le contact avec des personnes issues de niveaux hiérarchiques plus élevés ou de services différents du sien l'aide à comprendre la vie organisationnelle. Cette exposition le rend non seulement visible aux yeux des autres gestionnaires qui peuvent avoir une influence sur son apprentissage et sur son destin au sein de l'organisation, mais elle le place également devant des occasions futures de travail. Cela peut aussi le préparer à occuper d'autres postes et à assumer d'autres responsabilités. En rendant son mentoré visible au sein de l'organisation, le mentor prend le risque d'entacher ou de renforcer sa propre réputation, selon que le mentoré réalise convenablement ou non les tâches qui deviennent nettement visibles au sein de l'organisation.

Le mentor agit aussi en tant qu'entraîneur ou coach du mentoré. En l'aidant à naviguer dans le monde de l'entreprise, il lui suggère des stratégies particulières qui lui permettront de réaliser des objectifs de travail, d'atteindre une reconnaissance et de se découvrir des aspirations de carrière. Au début, le mentor prodigue des conseils à son mentoré sur les exigences liées à des responsabilités nouvelles, qu'il s'agisse d'aspects concernant la gestion, de nouvelles compétences professionnelles ou encore, d'un nouveau poste. Ensuite, tout au long de la carrière du mentoré, il lui fournira de l'appui en lui indiquant la façon d'accéder à des informations importantes et de les évaluer, de tenir compte de plusieurs dimensions lors d'une prise de décision complexe. Grâce au soutien de son mentor, le mentoré comprendra davantage les processus informels et politiques de la vie organisationnelle. Comme dans le cas du parrainage, un coaching fructueux confirme la valeur de l'expérience accumulée et renforce le respect des pairs et des supérieurs envers le mentor (Kram, 1986).

La protection est un rôle important du mentor. Lorsque le mentoré devient visible ou qu'il n'est pas à l'aise dans l'exercice de ses nouvelles responsabilités, le mentor peut le protéger des contacts potentiellement dommageables avec d'autres employés jusqu'à ce que son exposition soit appropriée et bénéfique. Parfois, le mentor ira jusqu'à intervenir dans des situations difficiles pour protéger le mentoré des effets d'une publicité négative. La protection implique d'assumer le crédit et le blâme dans des situations controversées, ainsi que d'intervenir dans les situations où le mentoré n'est pas suffisamment armé pour pouvoir atteindre le degré de satisfaction souhaité. Toutefois,

la protection est une arme à double tranchant. Elle peut favoriser l'avancement de la carrière en réduisant les risques inutiles susceptibles de nuire à la réputation du mentoré, mais elle peut aussi l'étouffer si elle restreint trop la participation du mentoré dans des situations hautement risquées. Pour cette raison, la décision du mentor de protéger son mentoré revêt un aspect critique; elle peut affecter significativement les possibilités futures d'apprentissage ou d'avancement.

Par ailleurs, lorsqu'elle est soutenue par une formation technique et une rétroaction continue sur la performance, l'assignation de tâches présentant des défis permet au mentoré d'acquérir les compétences précises et les expériences nécessaires avec un sentiment d'accomplissement professionnel. Le mentor joue donc un rôle important lorsqu'il propose ou assigne des tâches stimulantes à son mentoré. Ce rôle permet alors à ce dernier d'accomplir correctement des tâches difficiles et de développer des compétences techniques ou managériales en exécutant un travail propice à l'apprentissage. En effet, sans une rétroaction permanente et fondée sur des défis, le mentoré peut se sentir débordé par le degré de complexité de la tâche ou être démotivé devant l'ampleur de la tâche. Sans cette fonction, un employé ou un gestionnaire débutant se sentirait mal préparé à occuper des fonctions impliquant de plus lourdes responsabilités. Comme pour les rôles de *sponsor* et de *coach*, le mentor a pour responsabilité de rendre le mentoré visible et de le protéger, contribuant ainsi à son apprentissage et à son avancement. Le fait de relever des défis dans la réalisation du travail aide aussi le mentoré à accroître ses compétences, ce qui lui permettra de tirer des avantages de ces occasions et d'assumer éventuellement d'autres responsabilités.

Le Tableau 5.2 met en perspective les différents rôles et les différentes attitudes du mentor.

**TABLEAU 5.2 LES RÔLES ET LES ATTITUDES DU MENTOR**

Rôle	Description
Lien interpersonnel	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Procède à l'écoute active et empathique, fait preuve de compréhension et d'acceptation du mentoré.</li> <li>- Manifeste le sens de l'écoute.</li> <li>- Formule des questions ouvertes.</li> <li>- Donne une rétroaction descriptive.</li> <li>- Donne des réponses et formule des jugements qui manifestent de l'empathie à l'égard du mentoré.</li> </ul>

<b>Rôle</b>	<b>Description</b>
Information	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Répond au besoin d'information du mentoré en faisant des recherches par exemple.</li> <li>– Formule des questions sur la situation professionnelle du mentoré.</li> <li>– Revoit avec le mentoré ses antécédents, ses réalisations passées et les progrès déjà faits.</li> <li>– Formule des questions pertinentes qui invitent à des réponses concrètes.</li> <li>– Fait des commentaires qui suggèrent au mentoré des pistes de solution.</li> <li>– Reformule l'information fournie.</li> <li>– S'appuie sur des faits concrets pour donner des avis ou poser des questions pertinentes.</li> </ul>
Facilitation	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Guide son protégé dans une exploration en profondeur de ses champs d'intérêt, de ses valeurs, de ses compétences, de ses habiletés et de ses aspirations.</li> <li>– Pose des questions, formule des hypothèses et examine des possibilités.</li> <li>– Fait émerger les valeurs qui appuient les jugements.</li> <li>– Facilite l'expression de points de vue variés.</li> <li>– Évalue le degré d'engagement du mentoré.</li> <li>– Analyse les raisons de la poursuite des objectifs.</li> <li>– Examine les préférences professionnelles du mentoré.</li> </ul>
Confrontation	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Met en relief les comportements d'évitement, les doutes, les rationalisations qui empêchent l'action.</li> <li>– Évalue l'ouverture du mentoré à l'examen des possibilités.</li> <li>– Évalue les écarts et les contradictions.</li> <li>– Propose des stratégies qui ont des chances de réussir.</li> <li>– Choisit le type de rétroaction utile pour faire réagir le mentoré.</li> <li>– Fait des commentaires sur le potentiel de croissance lié aux commentaires formulés.</li> </ul>
Repère	<ul style="list-style-type: none"> <li>– N'a pas peur de personnaliser la relation en n'hésitant pas à exprimer ses émotions et ses convictions personnelles.</li> <li>– Relate ses expériences personnelles, ses émotions et ses comportements dans certaines situations.</li> <li>– Sélectionne des exemples tirés de son expérience pour illustrer et appuyer ses propos.</li> <li>– Souligne sa confiance dans la capacité du mentoré à prendre des risques.</li> <li>– Formule des commentaires au mentoré sur la nécessité d'agir en fonction des objectifs.</li> </ul>
Prise en compte de la vision du mentoré	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Décentre son jugement et sa vision des situations pour essayer de prendre en considération le point de vue et les interprétations du mentoré.</li> <li>– S'implique et stimule le protégé dans la réalisation de son rêve de vie.</li> <li>– Favorise le débat ouvert et la réflexion sur les objectifs de développement du mentoré.</li> <li>– Facilite la définition des choix et des options possibles quant au développement professionnel du mentoré.</li> <li>– Formule des commentaires sur les stratégies du mentoré relativement à son développement professionnel, sans essayer d'imposer ses vues.</li> <li>– Exprime sa confiance concernant les compétences du mentoré.</li> <li>– Encourage le mentoré à poursuivre ses rêves et à les traduire en actions.</li> </ul>

Source : Adapté de Cuerrier (2004, p. 392); Guay et Lirette (2003); Cohen (1999); Kram (1986).

## Les fonctions psychosociales

Contrairement aux fonctions professionnelles, les fonctions psychosociales découlent de la relation interpersonnelle, c'est-à-dire de l'entretien de la confiance mutuelle et de l'augmentation de l'intimité dans le cadre d'une relation mentorale (Kram, 1986<sup>2</sup>). Les fonctions psychosociales sont les aspects d'une relation qui mettent en valeur le sentiment de compétence, d'identité et d'efficacité dans un rôle professionnel. En effet, fait partie du rôle social et affectif du mentor sa capacité d'écouter, d'encourager, de conseiller, de donner de la rétroaction, d'appuyer les actions, de donner l'exemple de comportements appropriés, de devenir un ami, un confident, une personne qui offre un soutien et favorise l'autonomie du mentoré, tout cela en vue de favoriser son apprentissage et sa progression au sein de l'organisation.

Les fonctions psychosociales dépendent davantage de la qualité de la relation interpersonnelle et de l'engagement émotionnel qui sous-tend la relation. Les fonctions professionnelles influent sur les relations des individus avec l'organisation alors que les fonctions psychosociales affectent les relations des individus entre eux et entre des personnes significatives à l'intérieur et à l'extérieur de l'organisation. Leurs avantages s'étendent donc au-delà de l'avancement organisationnel pour atteindre d'autres sphères de la vie privée et personnelle. Kram (1986) met l'accent sur les rôles de repère, d'acceptation et de confirmation, de conseil et d'amitié que le mentor peut jouer dans le cadre d'une relation mentorale.

La qualité du lien interpersonnel dans le cadre d'une relation mentorale permet au mentoré d'identifier et de trouver dans le mentor un repère ou un modèle de ce qu'il souhaiterait devenir. Le comportement, les attitudes et les valeurs du mentor fournissent des repères d'émulation pour le mentoré grâce à l'attachement émotionnel et affectif qui s'y forme. Comme le mentoré aspire habituellement à des positions ou à des responsabilités plus élevées, il s'imagine dans ces postes en s'identifiant au mentor. Dans ces conditions, le mentor peut devenir un objet d'admiration, d'émulation et de respect. Néanmoins, un mentor n'est pas toujours conscient de l'exemple qu'il fournit à son mentoré et inversement, le mentoré n'est pas toujours conscient de la force de cette identification. En même temps, l'interaction autour des tâches de travail, des préoccupations organisationnelles communes et des questions plus larges concernant la carrière est un processus conscient de modélisation par lequel le mentoré apprend les démarches, les attitudes et les valeurs qui soutiennent ces activités (Kram, 1986).

L'identification dans le cadre d'une relation de mentorat est un processus à double sens, donc réciproque. Le mentoré découvre des aspects importants de lui-même en s'identifiant au mentor et réciproquement, le mentor redécouvre des côtés de sa personnalité en voyant certaines de ses qualités ou de ses compétences assimilées par son mentoré. Comme l'identification n'est pas linéaire, le mentoré peut imiter des

---

2. Rappelons que cette section entière s'inspire largement de Kram (1986).

aspects du style de son mentor et en rejeter d'autres ; cela fait partie du processus d'apprentissage, puisqu'il est amené à sélectionner l'information et à la traiter de manière de plus en plus autonome. Avec le temps, il se différencie de plus en plus de l'objet admiré et construit ses propres savoirs, savoir-faire et savoir-être.

La qualité de la relation mentorale découle aussi du rôle d'acceptation et de confirmation que le mentor exerce. Au fur et à mesure que le mentoré développe ses compétences professionnelles, l'acceptation et la confirmation du mentor lui fournissent un sentiment de soutien et d'encouragement. Grâce aux rétroactions positives sur sa performance, aux liens affectifs et au respect mutuel, le mentor peut bâtir une relation de confiance qui encourage le mentoré à prendre des risques et à s'aventurer dans des voies professionnelles peu familières mais génératrices d'innovation. Cette confiance rend de tels risques moins terrifiants, puisque les erreurs commises durant l'apprentissage ne donnent pas lieu à un rejet du mentor. De plus, le mentoré qui expérimente l'acceptation et la confirmation régulière est de plus en plus capable de se montrer en désaccord, car le mentor tolère les différences et n'exige pas la conformité. Ainsi, le mentoré dépense moins d'énergie à tenter de faire plaisir au mentor pour gagner son acceptation et il se consacre davantage à l'exploration de ce qu'il veut devenir dans le monde organisationnel. Quant au mentor, il bénéficie de cette relation lorsqu'il traverse une période durant laquelle il manque de confiance en lui, puisque son mentoré représente alors une source importante de respect, de soutien et une occasion de mettre à jour ses connaissances.

Durant les premières étapes de la carrière, les préoccupations personnelles tournent souvent autour des questions suivantes : Comment développer ses compétences et son potentiel professionnels ? Échanger avec ses pairs et ses supérieurs ? Accepter des responsabilités et des engagements croissants au travail ? Répondre à ces défis de carrière exige une réflexion constante de la part du mentoré sur le rapport à soi, à l'organisation et aux autres sphères de la vie. La fonction de conseiller exercée par le mentor est fondamentale pour cette réflexion. Le mentoré y trouve un lieu dans lequel il peut faire part de ses anxiétés, de ses peurs et de l'ambivalence pouvant affecter sa productivité. Les conflits internes qui le gênent deviennent le centre de la discussion. Son mentor l'écoute activement, lui donne son avis, l'aide dans la résolution de problèmes en le faisant bénéficier de ses expériences personnelles et professionnelles. En fait, le mentoré ne craint pas de partager ses doutes et ses préoccupations tout en sachant qu'il risque de s'exposer aux autres au sein de l'organisation. Il peut ainsi résoudre des conflits qui, autrement, nuiraient à son efficacité et à sa confiance en lui. Par ce processus d'échange, le mentoré apprend à faire face à ses préoccupations personnelles et professionnelles de manière plus efficace (Kram, 1986).

Par ailleurs, le rôle de conseiller exercé par le mentor permet au mentoré d'affronter les conflits et les contradictions de la vie organisationnelle qui affectent son développement professionnel et personnel. Par exemple, un mentoré peut se sentir

ambivalent quant à son avancement dans la hiérarchie de l'organisation, car il peut avoir l'impression qu'il devra, pour ce faire, renoncer à ses valeurs les plus essentielles. Dans un contexte d'échange, cette préoccupation sera abordée sans nécessairement être résolue. Cependant, cela l'aidera à tolérer plus facilement ce sentiment d'ambivalence. Sans cette occasion de discussion, le mentoré pourrait choisir de quitter l'organisation ou de feindre l'entente avec les autres dans le but d'éviter ce conflit, ce qui peut réduire considérablement son apprentissage, son potentiel productif et son engagement au travail.

L'amitié fait partie des rôles psychosociaux du mentor. Il s'agit de l'établissement d'un lien mutuel de compréhension qui permet des échanges informels agréables à propos du travail et de la vie en général. Mentor et mentoré trouvent dans leur relation quelque chose qu'ils aiment partager, souvent des expériences personnelles, ce qui donne l'occasion au mentoré d'entretenir une relation d'égalité avec son mentor. Au fil du temps, le novice se sent davantage comme un pair expérimenté et il peut interagir plus facilement avec les autres membres de l'organisation ou avec les gestionnaires. Bien que les relations avec les gestionnaires qui font figure d'autorité soient généralement plus distantes, à portée plus évaluative, le mentor assume ici les rôles d'un enseignant, d'un parent et d'un ami proche. À l'instar du mentoré, il tire de cette relation d'amitié une façon de se confronter positivement à ses craintes (vieillir, être dépassé, etc.) et peut développer un sentiment de vitalité et de renouvellement (Kram, 1986).

## LES APPORTS MULTIPLES DU MENTORAT

### Pour le mentoré

La relation mentorale offre l'occasion à un individu d'apprendre d'un autre et de relever divers défis tout au long de sa vie professionnelle et personnelle. Les échanges touchent autant les préoccupations professionnelles (carrière) que les soucis personnels comme la famille par exemple (Kram, 1986). En ce sens, le mentorat représente un levier pour le développement de la carrière et pour la gestion de la relève puisqu'il permet un transfert d'expertises par l'acquisition de connaissances, d'habiletés et de compétences : c'est un réel partage des savoirs à tous les niveaux (Guay, 2003). Il raffermir aussi la solidarité inter-générationnelle. Il produit un effet bénéfique sur la socialisation des nouveaux employés, l'apprentissage, l'intégration des expatriés et la préparation des employés à des postes de gestion (Dockery et Sahl, 1998 ; Labbs, 1998 ; Noe, 2002). La relation mentorale offre un contexte propice à la quête d'informations de plusieurs types pour les deux parties, à savoir des informations nécessaires pour exécuter le travail, pour évaluer le rendement ou pour établir des relations, d'autres concernant les relations sociales, etc. (Mullen, 1994). Bien que le mentorat ne constitue pas l'unique source d'information pour le mentoré, il demeure un moyen de transmission de la mémoire collective.

Comme nous le disions précédemment, la relation mentorale favorise le transfert, le partage et le développement de savoirs tant explicites que tacites de même que l'émergence des « intelligences pratiques » (Leonard et Swap, 2005 ; Swap *et al.*, 2001). Les savoirs tacites sont souvent transférés par les processus de socialisation et d'internalisation qui, entre autres, stimulent l'autoréflexion. En outre, l'observation des comportements du mentoré permet au novice d'apprendre de manière informelle (Swap *et al.*, 2001). Le mentor alimente une évaluation réflexive constante chez le mentoré et il est, à l'occasion, l'objet d'observation de modèles comportementaux. Précisons enfin que, bien que le mentor soit généralement perçu comme une mine de renseignements pour son protégé, il n'en constitue pas l'unique source.

Soulignons par ailleurs que des recherches ont montré que les personnes qui ont un mentor démontrent plus de satisfaction dans leur carrière (Fagenson, 1989 ; Turban et Dougherty, 1994 ; Whitely et Coetsier, 1993) et dans leur mobilité (Scandura, 1992), bénéficient de davantage de promotions (Dreher et Ash, 1990 ; Fagenson, 1989 ; Whitely *et al.*, 1991 ; Whitely et Coetsier, 1993), ont des revenus plus élevés (Dreher et Ash, 1990) et manifestent plus de satisfaction dans leur travail en général (Chao *et al.*, 1992 ; Chao, 1997 ; Fagenson, 1989 ; Seibert, 1999 ; Whitely et Coetsier, 1993). Par exemple, Fagenson (1989) observe que les personnes ayant bénéficié de l'accompagnement d'un mentor disent avoir eu davantage d'occasions de promotion, une meilleure reconnaissance au sein de l'organisation et une plus grande satisfaction au travail que les personnes n'ayant pas bénéficié d'une telle relation.

On associe aussi le mentorat à de faibles taux d'absentéisme (Scandura et Viator, 1994), à la motivation (Wilson et Elman, 1990), à une diminution de l'aliénation au travail (Koberg *et al.*, 1994) et à une capacité accrue d'apprendre, particulièrement sur les pratiques de l'organisation (Ostroff et Zozlowski, 1993). Bref, nous savons que l'organisation du travail influence la qualité de vie en général et que la relation mentorale, quand elle en fait partie, contribue au développement d'un sentiment de bien-être général.

## **Pour le mentor**

Du point de vue du mentor, le mentoré représente une source nouvelle d'information et de connaissances qui contribuera à l'avancement de sa carrière (Zey, 1984) et parfois aussi une ressource pour alléger sa charge de travail (Bushardt *et al.*, 1982). Contribuer au développement du mentoré, se tenir au courant des dernières nouveautés technologiques, être stimulé par de nouvelles idées, nouer des liens d'amitié, ressentir un sentiment d'importance, de fierté, d'estime de soi, voilà autant de raisons pour le mentor de se sentir valorisé (Halatin, 1981 ; Noe, 1988). Son rôle de mentor lui vaut en outre la reconnaissance et le respect de ses collègues au sein de l'organisation et lui procure aussi de la satisfaction. Revoir et réévaluer le passé à la lumière de l'accompagnement d'un novice rappelle au mentor ses débuts professionnels et le chemin parcouru depuis, ce qui peut accroître sa fierté d'enseigner et de conseiller.

Le Tableau 5.3 présente les divers avantages de l'exercice du mentorat en entreprise.

**TABLEAU 5.3 LES DIVERS AVANTAGES DU MENTORAT EN ENTREPRISE**

<b>Pour</b>	<b>Avantages</b>
l'organisation	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Facilitation de l'intégration et de la socialisation des nouveaux employés</li> <li>– Valorisation des employés plus expérimentés</li> <li>– Assurance de la pérennité organisationnelle : gestion de la relève, partage des savoirs et émergence d'intelligences pratiques</li> <li>– Promotion de la culture et des valeurs organisationnelles</li> <li>– Augmentation de la qualité de vie au travail, de la satisfaction, de la motivation et de l'engagement</li> </ul>
le mentoré	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Augmentation de la satisfaction et de la motivation au travail</li> <li>– Consolidation de l'identité professionnelle</li> <li>– Développement de la confiance en soi et d'autres bienfaits psychosociaux</li> <li>– Communication claire des attentes et des besoins</li> <li>– Développement de compétences interpersonnelles</li> <li>– Moyen d'adhérer à la mission et à la culture de l'organisation et de contribuer plus activement à l'atteinte de ses objectifs</li> <li>– Développement d'expertise, de savoirs tacites et d'intelligences pratiques</li> <li>– Construction de réseaux</li> <li>– Visibilité au sein de l'organisation</li> </ul>
le mentor	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Sentiment d'utilité dans son milieu de travail, de reconnaissance, d'importance, de fierté et d'estime de soi</li> <li>– Consolidation des compétences relationnelles et communicationnelles</li> <li>– Affirmation de son influence au sein de l'organisation</li> <li>– Consolidation de sa réputation au sein de l'organisation</li> <li>– Obtention de nouvelles sources d'information</li> <li>– Actualisation de ses connaissances sur le plan technologique</li> <li>– Satisfaction issue d'une nouvelle relation d'amitié</li> <li>– Reconnaissance d'avoir contribué à la gestion de la relève et au développement de la carrière d'une personne moins expérimentée, d'avoir partagé les fruits de son expérience et de ses acquis</li> <li>– Avancement et occasion d'une réflexion sur son travail, stimulation par de nouvelles idées</li> <li>– Enrichissement par la confrontation à d'autres réalités et à d'autres points de vue</li> </ul>

Source : Les auteurs.

## DES OBSTACLES DIFFICILES À SURMONTER

### Pour les femmes

Le mentorat se révèle un bon moyen d'encourager l'accès des femmes et des groupes minoritaires sous-représentés aux postes les plus élevés au sein des entreprises. Il peut en effet les aider à surmonter les obstacles à leur avancement, notamment les moins visibles et les plus difficilement franchissables comme le «plafond de verre» dans l'échelle hiérarchique (Kram et Hall, 1996). En effet, les femmes, de la même façon que les minorités visibles, font généralement face à de plus nombreuses barrières que leurs homologues masculins au moment des décisions concernant les promotions au sein des organisations. Elles ont davantage besoin de mentorat que les hommes pour franchir les obstacles qui leur bloquent l'accès à des postes de niveau supérieur.

Des recherches ont montré que les femmes bénéficiant des conseils d'un mentor avancent plus rapidement que celles qui n'en ont pas. On remarque néanmoins que les femmes ont peu conscience de l'importance d'avoir un mentor, qu'elles ignorent par conséquent la façon de développer une relation de mentorat et qu'elles ont peur que leurs tentatives de se trouver un mentor ne soient interprétées comme des avances sexuelles. De plus, les femmes ont moins souvent accès aux lieux de rencontres informelles que les hommes; elles ont aussi moins d'occasions d'avoir un mentor.

Lorsqu'ils agissent comme mentors, les hommes peuvent ne pas choisir une femme comme mentoree pour éviter les mauvaises interprétations au sujet de leur relation (Noe *et al.*, 2002). On rapporte que les femmes auraient moins de mentors que les hommes (Noe *et al.*, 2002), bien que Ragins (1999) ait observé qu'elles disent avoir fait l'expérience du mentorat autant que les hommes. Par exemple, dans une étude portant sur les administrateurs d'établissements d'enseignement supérieur, les femmes ont été plus nombreuses à bénéficier d'une relation mentorale en début de carrière (Hubbard et Robinson, 1998). Aussi, les recherches ne sont-elles pas concluantes sur ce plan. La fréquence du mentorat chez les femmes est sans doute en partie liée au secteur d'emploi et aux occasions réelles d'apprentissage et d'avancement au sein des organisations où elles travaillent.

Ajoutons qu'il peut être difficile de trouver des femmes mentors, parce que peu d'entre elles occupent des postes élevés leur permettant de le devenir. De plus, les femmes ont généralement moins de pouvoir que les hommes lorsqu'elles occupent des positions similaires. Par conséquent, il leur est plus difficile d'influencer les décisions au sein de l'organisation, de sorte qu'elles sont généralement moins susceptibles de devenir mentors. Les femmes gestionnaires ont moins accès que les hommes aux réseaux traditionnels comme les chambres de commerce, les conseils d'administration

(Noe *et al.*, 2002). Enfin, il n'est pas possible de déterminer clairement si les relations mentoriales exercées par les femmes sont différentes de celles des hommes quant au nombre ou au type de fonction (Wanberg *et al.*, 2003).

On note aussi des variations selon les pays et les catégories professionnelles. En effet, bien que la plupart des études soient d'origine américaine et qu'elles portent souvent sur des postes de gestion, on observe que la relation de mentorat se pratique aussi dans des postes de divers niveaux : professionnels, techniques, industriels ou même ouvriers. La durée du mentorat est sans doute plus courte dans les milieux moins complexes, mais elle n'en est pas moins importante pour développer l'apprentissage au sein de l'organisation.

## **Pour les groupes ethniques**

Le rapport entre la diversité culturelle et ethnique et le mentorat demeure encore peu étudié et les résultats de recherches varient (Wanberg *et al.*, 2003). Pour mieux comprendre les impacts de la dimension ethnique sur le mentorat, il faudra donc attendre la publication de nouvelles recherches. Toutefois, Ragins (1997) suggère que la pression quant à la visibilité et à la performance peut pousser les employés issus de groupes minoritaires à hésiter à jouer le rôle de mentor. Cela est particulièrement vrai lorsque les mentorés proviennent aussi de groupes minoritaires, parce que les mentors peuvent alors craindre de perdre du pouvoir au sein de l'organisation si les autres perçoivent leurs mentorés comme étant moins performants comparativement à d'autres. Enfin, les personnes issues de groupes minoritaires se retrouvent souvent dans des situations où elles doivent en faire davantage que les autres pour satisfaire les mêmes attentes afin de vaincre les préjugés qui découlent des stéréotypes et des rôles traditionnellement associés à ces groupes. La visibilité des relations mentoriales tend à amplifier encore plus ce phénomène regrettable puisqu'elle a tendance à exagérer l'impact des succès et des échecs (Ragins, 1997).

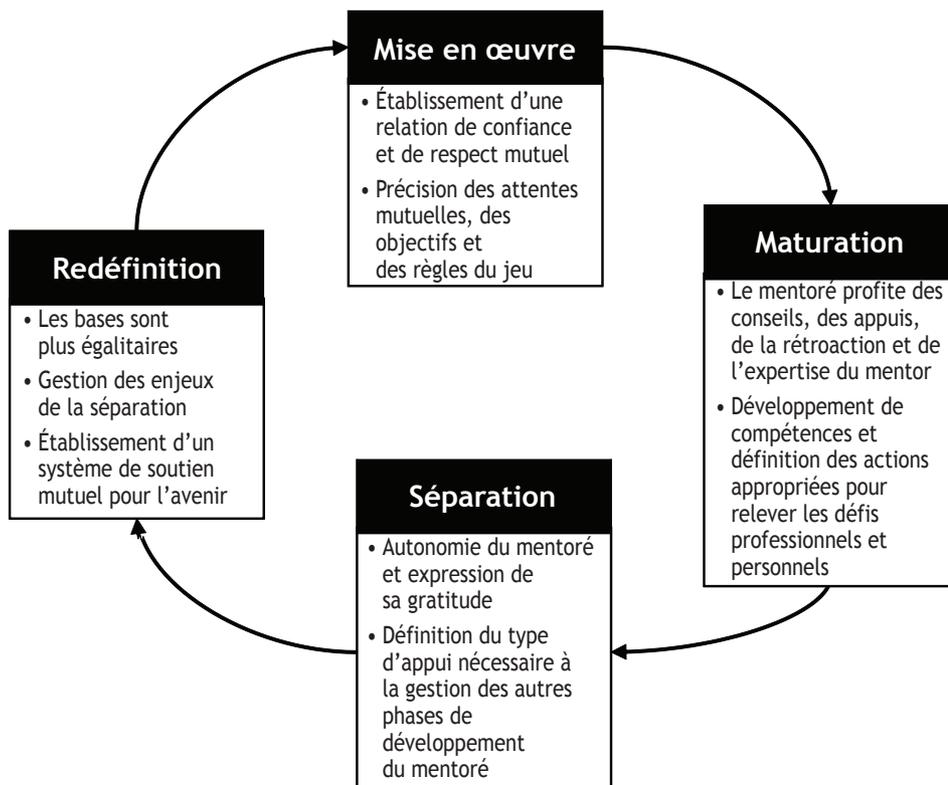
## **LES PHASES DE LA RELATION MENTORALE**

Les relations mentoriales évoluent. Les fonctions, les expériences et la qualité des interactions varient avec le temps et selon le contexte. Cette perspective peut expliquer comment et pourquoi les paramètres de la relation changent, et les répercussions que ce changement entraîne sur le développement de chaque personne. Kram (1986) suggère que la relation typique de mentorat passe par quatre phases : la mise en œuvre (lorsque la relation débute), la maturation (lorsque les fonctions atteignent un maximum), la séparation (lorsque la relation est altérée par des changements structurels ou psychologiques) et la redéfinition (lorsque la relation évolue vers une nouvelle forme ou qu'elle prend fin). En effet, la relation évolue et le changement d'une phase à l'autre

s'explique par les tâches ou les intérêts personnels ou professionnels qui se modifient et qui requièrent d'autres fonctions. Le changement de phase peut s'expliquer par les modifications du contexte organisationnel. Ces phases, présentées schématiquement à la Figure 5.1, nous suggèrent que les relations mentoriales ont une durée limitée et qu'elles peuvent se révéler destructrices pour l'un ou l'autre, ou encore, pour les deux individus s'ils la poursuivent alors que leurs besoins sont satisfaits.

FIGURE 5.1

## LES PHASES DE LA RELATION MENTORALE



Source : Kram (1986).

## La mise en œuvre

La phase de mise en œuvre peut durer de 6 à 12 mois selon Kram (1986). Bien que la relation évolue d'une relation directe de soutien vers une relation indirecte et plus informelle, les expériences vécues pendant la phase de mise en œuvre ont beaucoup de points en commun. D'abord, le mentor est souvent admiré et respecté pour sa compétence et sa capacité à soutenir et à guider le mentoré. Ainsi, le mentor incarne un objet d'identification positive pour le mentoré qui bénéficie de l'attention, du soutien et du respect d'une personne expérimentée. Pour le mentor, le novice représente une personne avec qui il est plaisant de travailler, quelqu'un qui peut lui prodiguer certains conseils, une ressource qui fournit les conditions nécessaires à l'apprentissage et qui dispense parfois de l'assistance technique.

Lors d'une entrevue d'embauche, d'une interaction informelle autour de tâches de travail communes ou d'une relation plus directe, des attentes positives peuvent se créer entre un futur mentor et son mentoré. Ces attentes peuvent exercer une attraction mutuelle chez les deux personnes et les encourager à entreprendre une relation mentorale. Très souvent, tous deux tentent d'amorcer la relation. Le jeune employé commence à considérer l'employé ou le gestionnaire expérimenté comme une personne apte à lui fournir du soutien. De même, le mentor pressenti ressent le désir de communiquer ses savoirs pour aider le novice à se développer professionnellement. Au cours de la phase de mise en œuvre, la représentation que les deux personnes se font l'une de l'autre de même que leurs aspirations sont plus déterminantes que d'éventuels événements plus concrets. Le mentoré aspire à trouver quelqu'un pour le guider, le conseiller, tandis que le mentor souhaite trouver quelqu'un à qui transmettre ses savoirs, son expérience. Cette phase se fonde donc sur des aspirations, des représentations et des intérêts communs.

## La maturation

La phase de maturation, pour sa part, peut s'étendre sur deux à cinq ans. Au cours de ces années, les attentes positives, les représentations, les aspirations de l'un comme de l'autre sont continuellement testées dans des situations concrètes. Au fur et à mesure que la relation se développe, chacun découvre la valeur réelle de l'autre. Avec le temps et les expériences, les engagements interpersonnels et les aspects psychosociaux du mentorat prennent plus d'importance. La fréquence des rencontres et la qualité de l'interaction dépendront toutefois des capacités de chacun de s'engager dans une relation de confiance et d'intimité de même que des caractéristiques organisationnelles. Compte tenu que le mentoré acquiert peu à peu un sentiment de compétence, de confiance en soi et de maîtrise de son rôle professionnel au cours de cette phase, la relation d'aide proprement dite se transforme en une relation comportant davantage d'échanges.

On décrit généralement la phase de maturation en termes positifs, car c'est la période qui comporte le moins de conflits et d'incertitudes. En effet, le mentoré éprouve un sentiment d'accomplissement autant que de sécurité alors qu'il acquiert de l'assurance, qu'il développe ses compétences et gagne le respect des autres. Le mentor, quant à lui, éprouve de la satisfaction en voyant le mentoré confirmer le potentiel qu'il avait perçu durant la phase de mise en œuvre. Au cours de cette phase de maturation, si la qualité interpersonnelle de la relation mentorale est favorable, un processus intensif de partage et de développement de savoirs explicites et tacites prend place. Enfin, la phase amorce son déclin lorsque les changements des besoins individuels et des circonstances organisationnelles rompent l'équilibre établi dans la relation mentorale. Ces changements peuvent altérer la relation de réciprocité, affecter la confiance entre mentor et mentoré ou agir comme un catalyseur et mener la relation vers la phase de séparation.

## La séparation

Kram (1986) explique que la phase de séparation peut commencer après deux à cinq ans de relation mentorale. Elle survient lorsqu'il y a rupture de l'équilibre établi pendant la phase de maturation. On procède alors au réajustement de la relation, puisque le mentoré fait preuve de beaucoup plus d'autonomie et par conséquent, d'indépendance. Ainsi, mentor et mentoré réévaluent la relation qui prend de moins en moins de place dans leur vie. Souvent, à cette étape, le mentoré pourra ressentir de l'anxiété et un sentiment de perte en raison principalement du fait que son mentor s'occupe moins activement de son développement de carrière. La séparation induit aussi un sentiment de perte chez le mentor pour la même raison.

Enfin, le mentor et le mentoré ressentent normalement un sentiment d'accomplissement. Alors que l'un se sent fier de la personne qu'il a aidée lorsqu'on lui confie davantage de responsabilités dans l'exercice de ses fonctions, l'autre éprouve une réelle satisfaction à relever de nouveaux défis sans son aide.

On se rappellera que la séparation doit se faire au bon moment pour éviter des conséquences fâcheuses comme un sentiment d'abandon, de colère ou de rancune. Clutterbuck et Megginson (2004) suggèrent plusieurs façons pour le mentor d'entretenir la relation mentorale de manière positive, à savoir : *a*) préparer le mentoré à l'idée que la relation est temporaire et qu'elle aura une fin à un moment donné ; *b*) évaluer régulièrement la relation ; et *c*) reconnaître périodiquement son évolution en ce qui concerne sa maturation et ses apports.

## La redéfinition

Lorsque la relation mentorale s'est transformée en amitié, les deux individus gardent le contact de façon informelle et se trouvent désormais sur un pied d'égalité. Si, après quelques années de séparation, ils décident de poursuivre la relation, celle-ci pourra évoluer vers une nouvelle expérience mentorale. Néanmoins, il arrive parfois qu'une certaine ambivalence et même un inconfort s'installent entre un ex-mentor et un ex-mentoré. C'est dans un tel contexte que la phase de redéfinition s'avère nécessaire.

## L'évaluation réaliste des besoins

Les diverses phases d'une relation de mentorat sont inévitables. Aussi est-il important de bien comprendre les particularités de chaque phase afin de mieux réagir et de prendre de meilleures décisions. Les employés devraient s'investir dans toutes sortes de relations pour découvrir le type de relation qui convient le mieux à leur développement de carrière (le coaching, les communautés de pratique, par exemple). Non seulement la relation de mentorat présente-t-elle des limites, mais elle n'est pas accessible à tous les employés en début de carrière ou lorsqu'ils doivent assumer de nouvelles fonctions. Les conditions organisationnelles ou des limites personnelles peuvent en effet la rendre inaccessible. Les relations entre pairs constituent cependant une solution de substitution possible à la relation de mentorat, car elles assurent certaines des fonctions psychosociales qui y sont associées.

## LES CONDITIONS, LES DYSFONCTIONS ET LES OBSTACLES LIÉS AU MENTORAT

Comme le contexte organisationnel influence le développement du mentorat, l'établissement d'une culture qui y est favorable devient primordial (Garvey *et al.*, 2009). De plus, certaines conditions sont importantes pour la mise en œuvre du mentorat, notamment en ce qui concerne les pratiques de formation, le système de récompense, la gestion de la performance, le système de promotion et l'organisation du travail. Il est donc essentiel de comprendre comment les structures et les processus organisationnels influencent les comportements afin de les rendre compatibles avec les relations de soutien.

## Les pratiques de formation

Parmi les conditions propices au développement du mentorat en entreprise, les pratiques de formation portant sur le mentorat et sur les habiletés interpersonnelles nécessaires au bon fonctionnement d'une relation mentorale prennent toute leur importance. En effet, la formation a comme but premier de sensibiliser les employés aux bénéfices du mentorat, surtout en matière de développement de carrière. En plus

d'accroître le savoir et les compétences, la formation favorise une culture de l'apprentissage fondée sur les rapports de soutien, d'entraide et de confiance. La formation devra cependant être adaptée aux différentes étapes du développement de carrière (Kram, 1986; Kram et Hall, 1996).

Pour sensibiliser les employés en début de carrière aux avantages qu'ils pourraient tirer d'une relation mentorale, la formation portera d'abord sur l'apprentissage des règles organisationnelles, du coaching, du soutien, du parrainage. En milieu de carrière, la formation prendra en compte le fait que les employés ont une bonne connaissance de l'organisation. Aussi sera-t-il intéressant à cette étape de procéder à une réévaluation de la carrière afin de voir s'il pourrait être profitable, soit de devenir mentoré, soit d'agir comme mentor auprès de jeunes collègues. En fin de carrière, la formation suggérera de nouvelles façons de s'investir dans l'organisation. Par exemple, le mentorat peut permettre de mettre à profit une certaine sagesse et des expériences variées pour la formation de la relève. Ce faisant, les avantages psychologiques et organisationnels profiteront à tous.

La participation de la direction à la formation est utile, car elle légitime le mentorat et permet de l'associer aux objectifs stratégiques de l'organisation. La direction est aussi responsable des changements structurels qui s'imposent si un programme de mentorat intéresse plusieurs acteurs organisationnels. Ces changements pourront porter sur les systèmes d'évaluation de la performance, de promotion et de récompense, ainsi que sur l'organisation du travail et la création d'une culture favorisant l'apprentissage et les interactions entre les employés.

## **Le système de récompense**

La compatibilité du mentorat avec les pratiques et les politiques de gestion du personnel constitue l'une des conditions de sa réussite. Par exemple, on sait que la structure du système de récompense d'une organisation influence le comportement de ses employés. Il en va de même dans les relations mentores. Tous aspirent à l'avancement, mentor comme mentoré. Aussi, quand les fonctions de mentorat sont perçues comme faisant partie de son travail, le gestionnaire sera d'autant plus enclin à s'y investir qu'il pourra se voir récompensé pour sa peine. Une organisation peut perpétuer des dynamiques compétitives, un manque de confiance et d'ouverture, une aliénation de ses employés si son système de récompense décourage le développement des relations et qu'il ne reconnaît que l'atteinte des résultats. Pour rendre les pratiques d'évaluation et de reconnaissance compatibles avec le mentorat, l'organisation peut :

- associer la rémunération et les promotions à la fois aux résultats et aux capacités des employés à aider leurs subordonnés et à entretenir des relations avec leurs pairs et leurs collègues plus anciens;

- développer un système d'évaluation du rendement qui fournit les données en fonction du développement de personnes;
- adopter un processus formel pour solliciter la rétroaction des pairs et des subordonnés qui sera utilisé lors de l'évaluation de la performance, de la planification de carrière et au moment des décisions concernant la rétribution et les promotions;
- offrir des récompenses en milieu de carrière de manière à reconnaître les relations de coaching.

## **La gestion de la performance et le système de promotion**

La gestion de la performance influe sur les relations mentales en créant des occasions pour les gestionnaires et les superviseurs de coacher, de conseiller et de soutenir le développement professionnel et l'avancement de leurs subordonnés. En effet, exercer le mentorat doit être reconnu comme un critère d'évaluation de la performance. En milieu de carrière, certaines personnes deviendront mentors si la capacité de former des employés et les compétences relationnelles leur sont reconnues (Kram et Hall, 1996).

L'accession à un poste de haut niveau confirme la réussite d'une carrière. En effet, en plus d'élever le statut de l'employé, la promotion apporte des bénéfices financiers, une responsabilité accrue et l'autorité dont rêvent la plupart des personnes. Le système de promotion influence significativement les relations au travail dans la mesure où il s'appuie sur des critères servant à déterminer qui assumera les fonctions les plus hautes, qui aura des décisions de carrière à prendre et quelles sont les exigences du succès. Ce système détermine, d'une certaine manière, l'accessibilité aux relations mentales. Aujourd'hui toutefois, les organisations adoptent plus souvent une structure horizontale, ce qui se traduit par un nombre réduit de postes de haut niveau. Dans un tel contexte, le mentorat favorisera l'apprentissage et l'exercice de nouvelles compétences sans que cela se traduise toujours par une promotion. De plus, dans une perspective de conciliation travail-famille, bon nombre d'individus, hommes et femmes, peuvent ne pas souhaiter de promotions par crainte de voir leurs heures de travail ou leurs responsabilités augmenter (Tremblay, 2004a). Ces personnes n'en ont pas moins besoin d'évoluer et d'apprendre, et le mentorat constitue toujours une excellente façon d'y arriver.

## **L'organisation du travail**

L'organisation du travail peut aussi inciter à l'exercice du mentorat. Par exemple, la distance hiérarchique affecte la quête d'information dans les relations de mentorat (Mullen, 1994). En effet, la distribution inégale du pouvoir dans la structure hiérarchique interfère avec la relation de soutien en donnant l'impression que les échanges

avec des gestionnaires de haut niveau sont contraires aux normes organisationnelles. Une culture qui encourage la communication fréquente et ouverte entre tous les niveaux hiérarchiques est plus propice à l'établissement de relations efficaces qu'une culture rigide et fermée.

Une structure organisationnelle où les occasions sont limitées nuit à la productivité, au comportement et à la satisfaction au travail. Kanter (1977) suggère que les individus qui envisagent leur avenir avec optimisme s'engagent plus activement dans leur travail que ceux qui perçoivent peu d'occasions de promotion. Par exemple, si un gestionnaire chevronné est dépressif et qu'il perçoit sa colère ou sa baisse d'estime de soi comme les conséquences d'une stagnation de sa carrière, il sera probablement incapable de contribuer positivement au développement d'un jeune collègue. La possibilité d'une progression, quelle qu'en soit la forme, accroîtra significativement les chances de réussite d'une relation de soutien.

La description de tâches des employés plus expérimentés peut encourager le mentorat. Par exemple, un emploi exigeant plusieurs habiletés et offrant des occasions de rétroaction et de croissance plus nombreuses influence les relations, car les employés sont appelés à jouer un rôle de soutien du développement professionnel. De manière plus importante, les assignations qui légitiment l'interaction entre les niveaux hiérarchiques incitent les individus à interagir les uns avec les autres. En ce sens, la description de tâches incite les employés plus expérimentés à enseigner, à conseiller, à coacher, à fournir de la rétroaction aux jeunes employés. Cela produira un effet bénéfique pour chacun. Inversement, des descriptions de tâches trop individualisées offrent moins d'occasions d'interagir et découragent des individus ayant le potentiel d'engager une relation avec un employé moins expérimenté.

Le coaching quotidien est facilité quand le design du travail permet à des gestionnaires de différents niveaux de travailler en équipe. Ainsi, le travail d'équipe permet la rencontre d'employés qui se trouvent à différentes étapes de leur carrière. Par ailleurs, les politiques de rotation de postes et de promotion doivent tenir compte de l'évolution naturelle de la relation de mentorat afin d'éviter que la phase de maturation ne soit trop rapidement interrompue. Généralement, la rotation de postes permet de diriger les employés vers des postes de gestionnaires cadres. Or cette pratique peut à la fois encourager les relations mentoriales et interférer avec elles. Elle l'avantage lorsqu'elle expose davantage les jeunes employés, mais si cette rotation est trop fréquente ou qu'elle survient trop tôt ou trop tard au cours de la relation mentorale, elle risque d'imposer aux mentorés une séparation prématurée.

La création d'occasions d'interactions facilite les rencontres entre employés expérimentés et moins expérimentés ayant des besoins complémentaires et s'inscrit dans le développement d'une organisation du travail compatible avec la pratique du mentorat (Kram, 1986). Des groupes de dialogue, des réseaux et des groupes de toutes

sortes pourront contribuer à créer une culture d'entreprise propice à l'apprentissage (Kram et Hall, 1996). Les employés peuvent alors établir et cultiver des relations qui correspondent à leurs besoins en matière de développement professionnel.

En somme, un examen systématique des structures, des normes et des processus organisationnels (système promotionnel, description de tâches, système de récompense) constitue la première étape de l'établissement de conditions propices au développement de relations mentoriales réussies. Si les conditions organisationnelles sont bonnes, si les employés sont conscients de leurs besoins à chaque étape de leur vie et de leur carrière, il y aura alors de nombreuses occasions de pratiquer le mentorat.

## ■ Les dysfonctions et les obstacles liés au mentorat

Les obstacles au mentorat sont nombreux : par exemple, un système de rémunération qui ne considère pas la formation par la pratique comme un objectif important ; une organisation du travail qui ne prévoit pas d'occasions d'interactions entre employés plus expérimentés et employés qui le sont moins ; une gestion de la performance qui n'encourage pas le mentorat en ne lui fournissant pas d'outils ou d'ateliers de discussion ; une culture d'entreprise qui ne favorise pas les relations mentoriales, entre autres (Kram, 1986). On observe en effet que, dans certaines organisations, les employés ne détiennent pas les compétences requises pour conclure des alliances de soutien ou qu'ils peuvent être enclins à réduire l'importance des relations de travail. Par ailleurs, un climat de compétitivité acharnée et l'exigence de résultats financiers rapides peuvent nuire considérablement au développement du mentorat en entreprise (Levinson *et al.*, 1978).

Des obstacles fréquents au développement du mentorat résultent de malentendus (Kram, 1986). En réalité, le mentorat est souvent présenté et perçu comme une panacée en matière de formation et de développement de carrière. Pourtant, lorsque les avantages potentiels et les limites de ce type de formation sont bien compris, les employés et les organisations peuvent en tirer de nombreux avantages : socialisation des nouveaux venus, apprentissage, expression créative de ceux et de celles qui ont de l'expérience et une certaine sagesse à partager.

L'un des malentendus au sujet du mentorat veut que celui qui bénéficie le plus de la relation mentorale soit le mentoré. Or ni les mentorés ni les directions d'entreprises ne devraient ignorer que les gestionnaires chevronnés qui désirent s'investir davantage dans l'entreprise et préparer la relève en devenant mentor peuvent tirer beaucoup de cette expérience. Aussi, les organisations devraient-elles non seulement se rendre compte que mentor et mentoré bénéficient tous deux de la relation mentorale, mais en souligner tous les apports pour chacun.

Un autre malentendu veut que la relation mentorale soit toujours une expérience positive pour les deux personnes qui s’y engagent. Il faut être conscient que la réciprocité demandée par une relation mentorale est parfois difficile à obtenir et que les phases de la relation n’évoluent pas de la même manière pour tous. Dans certaines conditions, le mentorat peut ne pas donner les résultats escomptés, comme nous l’avons brièvement rappelé précédemment.

Scandura (1998) étudie les dysfonctionnements du mentorat et leurs conséquences pour le mentor et le mentoré. Comprendre les risques de dérapage d’une relation mentorale permettra à la fois de mieux saisir l’essence du mentorat et de réfléchir à ses possibles inconvénients. *Grosso modo*, une relation mentorale infructueuse est souvent liée à des problèmes d’ordre interpersonnel ou encore, elle se produit lorsque les buts ne sont pas atteints. On compte sept types de dysfonctions (voir le Tableau 5.4) : les relations négatives, le sabotage, les relations difficiles, la détérioration de la relation, la soumission, la déception et le harcèlement (Scandura, 1998). Bien que les conséquences de ces dysfonctionnements puissent mener à la rupture de la relation ou à son maintien, elles ont toujours des effets néfastes pour le mentor et le mentoré. Parmi ces effets, Scandura (1998) et O’Neill et Sankowsky (2001) évoquent l’affaiblissement de la confiance en soi, la diminution de la satisfaction au travail, le désintéressement par rapport au mentorat, la diminution de la performance ainsi que l’augmentation du stress, de l’anxiété, de l’absentéisme, de la jalousie, de la surestimation du travail et du sentiment de trahison. Un effet encore plus grave se produit lorsque le mentoré s’impute entièrement la responsabilité de l’échec de la relation sans reconnaître le rôle que le mentor a pu y jouer (O’Neill et Sankowsky, 2001).

**TABLEAU 5.4** LES DYSFONCTIONS DE LA RELATION MENTORALE EN ENTREPRISE

Dysfonctions	Description
Relations négatives	Le mentor peut être perçu comme un être tyrannique, intimidant ou égocentrique, ce qui occasionne une situation abusive d’exploitation (si le mentoré se soumet) ou une situation conflictuelle (si le mentoré décide de confronter le mentor). Dans les deux situations, le mentoré se retrouve face à un dilemme déplaisant et potentiellement dommageable émotionnellement pour lui, vu que le mentor a plus d’expérience et de pouvoir au sein de l’organisation.
Sabotage	Certaines relations sont caractérisées par un désir de prendre sa revanche sur l’autre personne ou par la feinte de l’ignorer afin de susciter une réponse. Les mauvaises intentions du mentor peuvent produire des dommages à la carrière du mentoré. Quand le ressentiment va jusqu’à la vengeance, il est très probable que la relation devienne abusive et qu’elle induise une revanche explicite (des insultes verbales) ou indirecte (dommages politiques sur la carrière de l’autre).

Dysfonctions	Description
Relations difficiles	Une personne peut avoir de bonnes intentions envers autrui, mais il peut exister des problèmes d'ordre psychosocial qui bloquent la relation mentorale, comme un conflit, la difficulté d'accepter le jugement de l'autre. Les difficultés surviennent lorsque des ultimatum sont donnés ou lorsque la personne demande à l'autre de faire un choix. Par exemple, un mentor qui suggère à sa mentorée de ne pas avoir d'enfants afin de consacrer davantage de temps à sa carrière la met dans une situation où elle doit choisir entre sa carrière et son désir de fonder une famille. Dans ce type de comportement, le mentor impose sa façon de voir, son modèle de réussite professionnelle, provoquant ainsi davantage de stress et d'anxiété.
Détérioration de la relation	La détérioration de la relation mentorale potentiellement positive peut être liée à des problèmes à caractère professionnel, même si mentor et mentoré ont de bonnes intentions. Il s'agit de problèmes liés à la carrière du mentoré qui n'ont jamais été traités ouvertement ou de questions de différence de pouvoir qui ne sont pas ouvertement exprimées. La bonne relation devient alors une relation amère dans laquelle certains actes de trahison se produisent, qu'ils soient perçus ou réels, suscitant des sentiments de désappointement ou de regret. La partie qui se sent trahie regrette de s'être investie autant et d'en arriver là. En effet, le sentiment de ne pas avoir été traité justement par le mentor est sous-jacent aux perceptions de trahison du mentoré. La détérioration peut aussi se produire quand un protégé est sous le mentorat d'une personne qui est mal vue au sein de l'organisation, qui n'a pas le respect de ses propres supérieurs et qui peut même être sur le point d'être congédiée.
Soumission	Comme la relation mentorale sous-entend une relation de pouvoir, certains mentorés peuvent adopter un comportement de soumission pour obtenir des récompenses relationnelles et organisationnelles données par les mentors ayant plus de pouvoir. Cela constitue un problème relationnel potentiel dans des relations de travail en principe matures et qui sont caractérisées par des échanges équilibrés en termes de soutien et de ressources.
Déception	Le mentor ou le mentoré peuvent manipuler l'information pour obtenir l'appui de l'autre. Certains comportements comme l'acquiescement systématique et la flatterie peuvent occasionner de la déception. La déception peut également être liée au sabotage lorsque les parties établissent des liens dans le but de causer des dommages à la carrière de l'autre.
Harcèlement	La manifestation de comportements à connotation sexuelle au sein d'une relation mentorale en contexte professionnel est une dysfonction. Par ailleurs, le harcèlement peut aussi être lié au pouvoir fondé sur les questions de genre ou d'ethnie. Bien que ces comportements ne soient pas en soi des dysfonctionnements, ils peuvent le devenir si l'une des parties, notamment le mentor, se sert de ce pouvoir pour contrôler le mentoré.

Source : Scandura (1998); O'Neill et Sankowsky (2001); Garvey *et al.* (2009).

On dira qu'il y a dysfonction du mentorat lorsque le mentor impose à son mentoré, par inadvertance ou intentionnellement, son interprétation des événements dans le but de satisfaire ses propres besoins (O'Neill et Sankowsky, 2001). Il y a là une tentative de convaincre qui scelle l'échec du mentor dont le rôle est de faire découvrir, d'élucider et d'explorer la construction de sens par le mentoré. Par exemple, lors d'une assignation

de tâche, mentor et mentoré sont concernés et peuvent avoir des visions différentes de la situation. Le mentor peut croire que l'assignation servira d'inspiration alors que le mentoré la perçoit comme étant un fardeau trop imposant. L'abus se produit quand le mentor impose sa vision sans tenir compte de celle du mentoré.

Les réponses du mentoré à l'abus d'interprétation peuvent être de trois types (O'Neill et Sankowsky, 2001). Il peut contester la construction de sens du mentor et maintenir sa position lorsque son interprétation ou sa vision est bien formulée. Dans un autre cas, le mentoré peut se soumettre au mentor et croire que ce dernier possède davantage de connaissances, même s'il en a d'abord douté. Dans un troisième cas, le mentoré peut s'associer à la construction de sens du mentor, l'appuyant totalement tout en abdiquant et en s'abstenant de présenter ses propres points de vue.

Un autre malentendu consiste à croire que le mentorat fonctionnera de la même façon dans n'importe quel contexte de travail. Les relations mentoriales varient selon les particularités de chaque organisation : processus, culture et structure. Ainsi, selon le contexte organisationnel, les fonctions et la durée de la relation mentorale ainsi que le degré d'intimité et d'engagement varient.

Finalement, c'est une erreur de croire que le mentorat est la seule façon de progresser sur le plan du développement personnel et professionnel. Certes, le mentorat est une source d'apprentissage importante, mais ce n'est qu'un moyen parmi tant d'autres. La recherche d'un mentor peut, dans certaines circonstances, prendre beaucoup de temps et d'énergie. En début de carrière, il peut être intéressant d'explorer les différents types de relations pouvant être bénéfiques sur le plan professionnel. Nous en traitons dans les chapitres sur les communautés de pratique et sur le coaching.

## LE PROGRAMME FORMEL DE MENTORAT

Une des raisons d'envisager la mise en place d'un programme formel de mentorat consiste à légitimer et à faciliter des relations entre individus qui ne pourraient se nouer autrement. Dans un contexte de diversité du personnel, il devient nécessaire de créer des mécanismes pour que les hommes et les femmes, les groupes majoritaires et minoritaires puissent tous construire des alliances favorisant le développement professionnel. Le programme de mentorat, qui fait partie de ces mécanismes, doit être souple et s'adapter aux objectifs, aux attentes, aux acquis, au style et au rythme d'apprentissage du mentor et de son mentoré (Guay, 2004).

En général, les objectifs des programmes de mentorat tournent autour de divers besoins : gérer la relève, promouvoir et intégrer les groupes défavorisés en emploi, intégrer les nouveaux employés, former des gestionnaires internationaux et transmettre une culture commune à des groupes d'employés provenant d'organisations différentes, notamment lors de fusions ou d'acquisitions (Benabou, 2000). Les programmes de

mentorat peuvent aussi viser le développement de compétences particulières, l'insertion professionnelle (préparation, entrée ou changement de position sur le marché du travail) et le soutien à l'entrepreneuriat (le lancement et la consolidation d'une entreprise).

Le Tableau 5.5 présente les étapes possibles lors de la mise en place d'un programme formel de mentorat en entreprise. La Figure 5.2 suggère quant à elle un modèle conceptuel pour mieux saisir les différentes variables et les divers facteurs influençant un système de mentorat formel en entreprise.

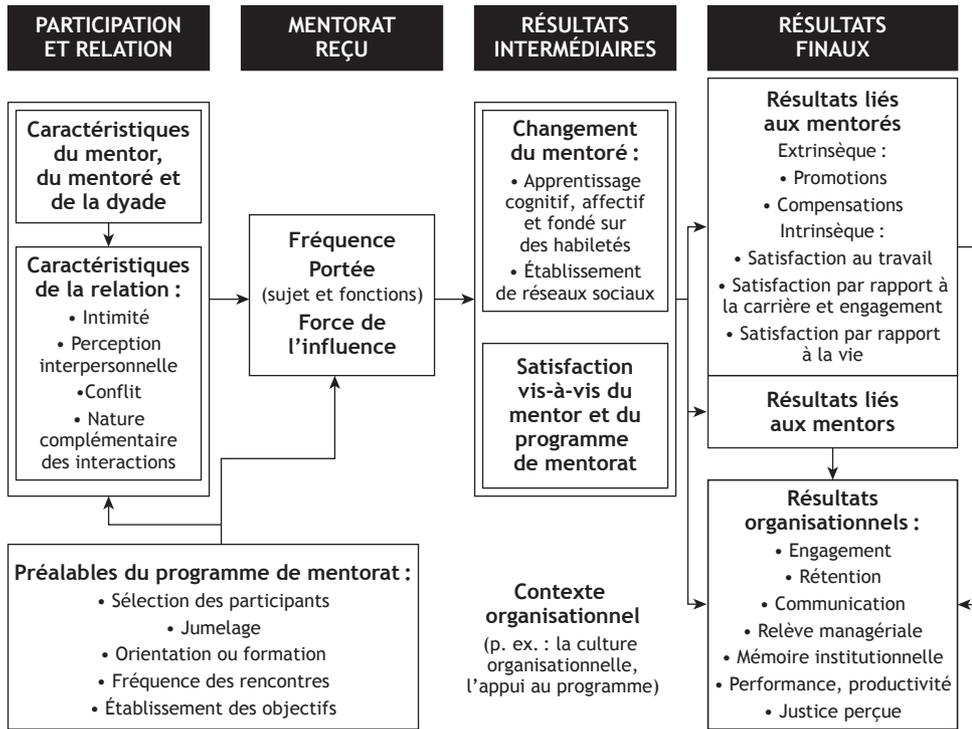
**TABLEAU 5.5** LES ÉTAPES D'UN PROGRAMME FORMEL DE MENTORAT EN ENTREPRISE

Étapes	Processus
Justification et élaboration	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Définir le besoin, le contexte et les variables de l'environnement (aspects sociopolitiques, administratifs et démographiques).</li> <li>– Clarifier la raison d'être du programme.</li> <li>– Établir les objectifs du programme ainsi que le budget et les ressources disponibles.</li> <li>– S'assurer de la cohérence entre le programme de mentorat, la mission de l'entreprise et la stratégie organisationnelle, ainsi que du soutien de la direction.</li> <li>– Définir la clientèle cible, la durée et le contenu du programme.</li> <li>– S'assurer de l'existence de dispositifs relativement élaborés en matière de ressources humaines.</li> <li>– Former un comité directeur.</li> <li>– Décider de l'encadrement et des actions d'appui au programme.</li> </ul>
Implantation et gestion	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Informer l'environnement interne (cadres, employés).</li> <li>– Réaliser le recrutement et le jumelage des participants.</li> <li>– Assurer la formation des participants et des coordonnateurs de programme.</li> <li>– Assurer le suivi du programme.</li> <li>– Assurer la reconnaissance des participants.</li> </ul>
Évaluation	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Procéder au choix des critères et des modalités d'évaluation du programme.</li> <li>– Évaluer le programme (processus et impacts).</li> <li>– Transmettre les résultats et faire les ajustements.</li> </ul>

Source : Adapté de Guay (2004); Benabou (1995, 2000); Peoples (2003); Kram (1986).

FIGURE 5.2

UN MODÈLE CONCEPTUEL DU MENTORAT FORMEL EN ENTREPRISE



Source: Traduit de Wanberg *et al.* (2003, p. 92).

Lors de la mise en place d'un programme formel de mentorat, certaines conditions organisationnelles doivent être considérées. Par exemple, non seulement la raison d'être et les objectifs du programme doivent être clairs, mais ils doivent être conformes aux valeurs privilégiées par le milieu de travail et aux orientations stratégiques de l'organisation. En plus, ils doivent être appuyés par les décideurs stratégiques et perçus comme une priorité à tous les niveaux de l'organisation (Guay, 2002). Sur le plan opérationnel, les responsables du programme doivent assurer la bonne marche des activités et offrir le soutien nécessaire aux participants, à toutes les étapes de la relation mentorale, tout en respectant la confidentialité.

L'Encadré 5.1 présente des questions favorisant l'évaluation des conditions et des obstacles dans la mise en œuvre d'un programme de mentorat. D'autres outils de gestion et d'exemples sont présentés dans l'Encadré 5.2. De plus, nous pouvons aussi

considérer les facteurs et les avantages suggérés dans la Figure 5.3. Si les styles cognitifs du mentoré ou du mentor peuvent jouer un rôle décisif dans la relation mentorale (Armstrong *et al.*, 2002), les relations de pouvoir (réseaux formels et informels au sein des organisations) en constituent aussi une dimension importante (Garvey *et al.*, 2009).

#### ENCADRÉ 5.1

### CONDITIONS ET OBSTACLES AU MENTORAT : QUESTIONS VISANT À POSER UN DIAGNOSTIC

#### OBJECTIFS ET ÉTENDUE

À quelle population cible s'adresse le mentorat ?

- Qui peut offrir du mentorat ?
- Les ressources disponibles permettent-elles un changement localisé (un département) ou à plus grande échelle ?

#### OBSTACLES ET SOLUTIONS

- Qu'est-ce qui décourage les efforts liés aux relations mentorales ? Le système de récompense ? l'organisation du travail ? la description des tâches ? l'absence de système effectif de gestion de la performance ? les compétences et les habiletés ?
- Quelles stratégies de formation et de changement structurel pourraient être efficaces au regard des obstacles identifiés ?
- Existe-t-il d'autres efforts de changement ou des programmes dans lesquels une stratégie pour encourager le mentorat pourrait être incluse ?
- Qui doit être engagé dans le choix des stratégies appropriées de sorte que le soutien de la direction peut être facilité et la résistance minimalisée ?

#### MISE EN PLACE D'UNE STRATÉGIE

- Quelle stratégie doit venir en premier ? Celle de la formation ou celle du changement des structures ?
- Qui doit être consulté et engagé dans la mise en place d'une stratégie ?
- Quelle profondeur d'intervention est requise afin d'atteindre les objectifs ?

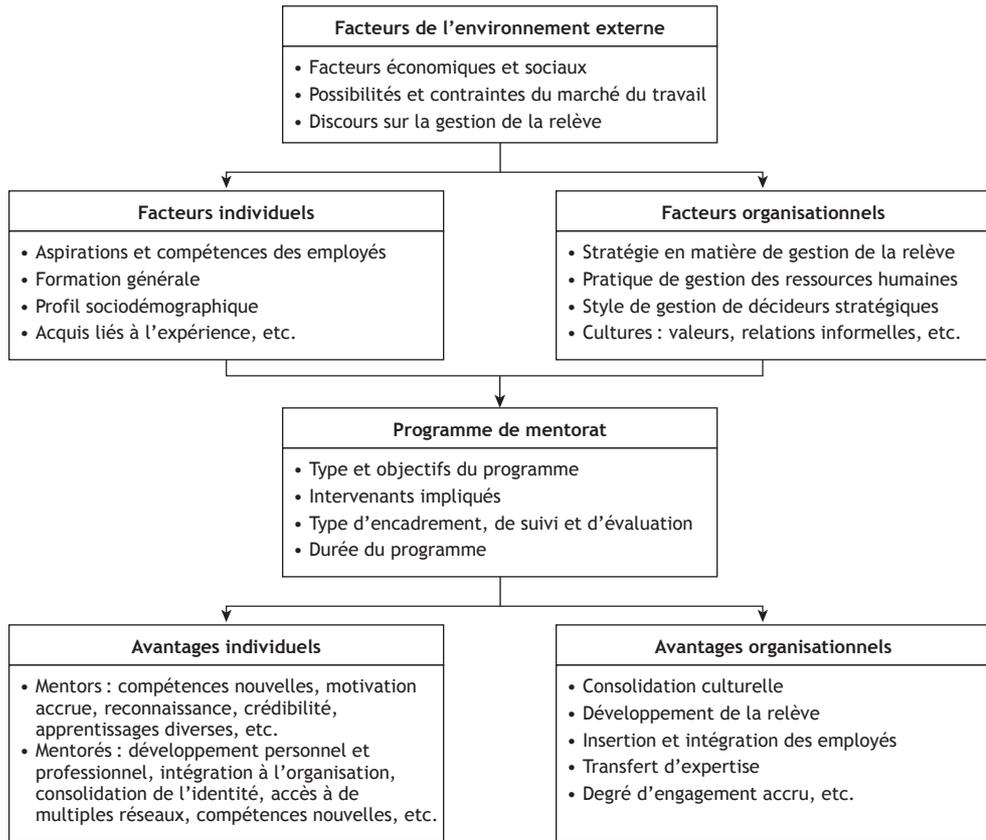
#### ÉVALUATION

- Comment les individus répondent-ils ?
- Quels types d'interventions sont exigés afin de soutenir les changements comportementaux ?
- Qui a besoin d'être informé de l'impact de l'intervention afin d'assurer le soutien pour le changement à long terme ?

Source : Kram (1986).

FIGURE 5.3

**LES FACTEURS ET LES AVANTAGES DANS UN PROGRAMME DE MENTORAT**



Source : Adapté de Guay (2004, p. 16).

Le jumelage peut se faire spontanément ou de façon assistée. Le jumelage assisté se fait au moyen d'une suggestion de noms de personnes qui ont un profil de mentor et un intérêt pour le rôle. Cette suggestion se fait en sauvegardant le caractère privé de la démarche de chacun et prévoit toujours une possibilité de changement si le jumelage ne fonctionne pas.

Fortin, J. et Cuerrier, C. *Évaluer un programme de mentorat*, Québec, Éditions de la Fondation de l'entrepreneurship, 2003.

Guay, M.-M. et Lirette, A. *Évaluation du programme gouvernemental de mentorat dans la fonction publique québécoise*, Québec, Secrétariat du Conseil du trésor, 2004.

Guay, M.-M., Rinfret, N. et Marais, A. D. *Mentorat et développement de carrière : réalités, enjeux et conditions de succès dans la fonction publique québécoise*, Québec, Secrétariat du Conseil du trésor, 2002.

McAdam, D. et Simpson, C. *Former les mentors et les mentorés*, Québec, Éditions de la Fondation de l'entrepreneurship, 2003.

Morneau, C. *Coordonner un programme de mentorat*, Québec, Éditions de la Fondation de l'entrepreneurship, 2003.

Peoples, A. *Concevoir et implanter un programme de mentorat*, Québec, Éditions de la Fondation de l'entrepreneurship, 2003.

## L'expérience du programme de mentorat dans la fonction publique québécoise

Un programme formel de mentorat a été lancé à l'automne 2001 et mis en place dans différents ministères et organismes du gouvernement du Québec. Son but premier était de soutenir et d'accélérer l'intégration de jeunes diplômés (en particulier les techniciens et les professionnels) à la fonction publique québécoise. L'évaluation de l'évolution de ce programme ainsi que sa pertinence et ses principaux impacts pour la cohorte 2001-2002 ont fait l'objet d'une recherche réalisée par Guay et Lirette (2004). Nous allons nous appuyer sur cette recherche pour détailler l'expérience de mise en place du programme de mentorat dans la fonction publique québécoise.

La majorité des mentors affirment que l'expérience du mentorat a contribué à leur propre développement et à leur propre enrichissement, tout en consolidant leurs compétences relationnelles. À l'aide du programme de mentorat, ils ont pu transmettre leur savoir et l'expérience acquise au fil des ans, ainsi qu'enrichir leur expérience professionnelle, car le mentorat leur permettait de raffiner l'exercice de leur rôle de conseiller. En effet, ils avaient le sentiment d'avoir reçu autant qu'ils avaient donné, raison pour laquelle certains souhaitaient même poursuivre l'expérience. Pour les mentorés, le mentorat était un bon moyen de consolider leur confiance en eux, de les rendre plus à l'aise dans leur équipe de travail, de s'intégrer à la fonction publique et d'augmenter leur motivation au travail. Le mentorat était perçu comme un moyen de briser leur isolement et de diminuer leur stress.

Pour l'organisation, le programme formel de mentorat s'est révélé un moyen efficace de favoriser l'insertion professionnelle des jeunes recrues dans les ministères, de briser l'isolement du début de carrière, de permettre aux mentorés de développer une confiance accrue en leurs capacités, de mieux se débrouiller dans le labyrinthe de la fonction publique et de diminuer le stress des nouveaux employés. Le programme a joué un rôle stratégique dans la gestion des connaissances et la formation par la pratique dans la mesure où il a favorisé la transmission du savoir et des compétences des mentors. D'après Guay et Lirette (2004, p. 74) :

[...] les plus jeunes s'engagent plus vite dans leurs nouvelles fonctions, qu'ils se sentent plus confiants, plus motivés par leurs responsabilités et que certaines valeurs clés leur sont transmises par des personnes expérimentées soucieuses de favoriser la pérennité des savoirs essentiels à l'atteinte des objectifs de la fonction publique québécoise.

Quant aux relations mentoriales, la recherche de Guay et Lirette (2004) nous permet d'en cerner des aspects tels la fréquence des rencontres, l'importance du contrat psychologique et les thèmes abordés. La fréquence des rencontres entre mentors et mentorés excédait rarement deux fois par mois. Le manque de temps et la difficulté de se rencontrer sur une base régulière à cause de problèmes de disponibilité sont des contraintes importantes pour l'évolution de la relation mentorale. Le contrat psychologique en début de relation mentorale s'est avéré un outil important puisqu'il permettait de définir les paramètres liés à la confidentialité, les attentes mutuelles et les objectifs des membres de dyades, ainsi que le type de soutien pouvant être fourni par le mentor. Les thèmes les plus souvent abordés lors des rencontres concernaient l'information, la facilitation et les enjeux d'intégration typiques d'un début de carrière. Parmi les questions les plus souvent traitées en relation mentorale se trouvaient les dossiers professionnels et techniques, les compétences à développer et les réalisations du mentoré au travail.

Le programme a été encadré par des processus de suivi, de formation et de jumelage. La formation a permis aux participants de mieux saisir les exigences de la relation mentorale, les rôles des participants, les effets bénéfiques potentiels du mentorat, les écueils et les obstacles possibles en cours de relation. La formation a contribué à faciliter la compréhension des objectifs du programme et le rôle de chacun; elle a également fourni des outils pratiques pour mieux tirer profit de la participation de chacun aux activités liées au mentorat. L'encadrement portait aussi sur les décisions de jumelage qui étaient souvent prises avec l'aide des gestionnaires des mentors et des mentorés. Les décisions concernant le jumelage s'appuyaient sur des critères tels que l'intérêt pour le développement des plus jeunes, la réputation et la crédibilité des mentors, et l'expertise du mentor en relation avec les besoins des mentorés. La difficulté éprouvée concernait surtout les dyades où le mentor agissait également en tant que supérieur immédiat ou hiérarchique du mentoré, car, dans ces cas, la confidentialité de la relation et le lien de confiance étaient fragilisés.

## REPENSER LES CONCEPTUALISATIONS DU MENTORAT

### Le mentorat face au nouveau contexte de travail

Kram et Hall (1996) soulignent que les théories traditionnelles sur le mentorat sont enracinées dans un contexte de travail qui n'existe quasiment plus, à savoir un monde fondé sur la stabilité et l'homogénéité (voir Tableau 5.6). En effet, le fait que les carrières sont de plus en plus nomades (Cadin *et al.*, 2003; Tremblay, 2003) et instables peut rendre l'activité de conseil et le coaching rapidement obsolètes et trompeurs. Par contre, on peut penser qu'au contraire, la mobilité accrue des individus entre divers milieux de travail rendrait le mentorat presque essentiel pour permettre aux nouveaux venus de s'adapter rapidement à leur milieu de travail. C'est d'autant plus le cas dans le contexte de l'économie du savoir, où nombre de connaissances que l'on doit acquérir ne sont pas codifiées ou intégrées dans des manuels. Ainsi, on peut penser que le mentorat – ou d'autres formes d'apprentissage par la collaboration ou par le contact avec des pairs – deviendra plus important dans les années à venir. Quoi qu'il en soit, il est évident que, dans n'importe quel contexte, le fait de bénéficier d'une relation mentorale et de recevoir du soutien constitue une puissante forme d'aide à la carrière dans un environnement de travail souvent de plus en plus stressant et incertain (Kahn, 2001, 2002; Kram et Hall, 1996).

**TABLEAU 5.6 LES PERSPECTIVES DE CONCEPTUALISATION DU MENTORAT**

<b>Dimensions</b>	<b>Perspective traditionnelle</b>	<b>Perspective selon le nouveau contexte</b>
Mentor	– Comme un coach ou un conseiller	– Comme un coapprenti
Relation mentorale	– Organisationnelle	– Intra et extraorganisationnelle (profession, communauté, famille)
	– Hiérarchique et homogène	– Multiniveau et hétérogène
	– Relations à l'intérieur d'une dyade	– Relations à partir d'une ou de multiples dyades, d'un groupe, d'une équipe ou d'un réseau
	– Accent mis sur l'apprentissage du mentoré	– Mutualité et réciprocité
	– Relations en séquence tout au long de la carrière	– Simultanément par le biais de relations multiples à tout moment de la carrière
But premier	– Lié à l'organisation ou à l'emploi	– Lié à la carrière et à la personne
Temps	– Long terme pour une relation	– Court et moyen terme pour des relations multiples

Source : Higgins et Kram (2001); Kram et Hall (1996).

Selon les transformations du contexte de travail, les mentors sont nécessairement aussi des apprentis. Ils ne sont plus des experts en matière de stratégie de carrière. Autrement dit, ce qui a bien fonctionné pour eux dans des périodes stables ne fonctionnera pas forcément pour ceux ou celles qui requièrent de l'orientation pour naviguer au sein des organisations où les règles ont sensiblement changé. Bien que les employés plus expérimentés puissent avoir des idées sur l'avenir et l'adaptation au changement (en raison de la sagesse issue de leur expérience et de leur proximité par rapport à la prise de décisions stratégiques), ils peuvent aussi se trouver en situation de novices face aux nouvelles règles, aux nouveaux produits, aux nouveaux services et aux nouvelles technologies. Ainsi, ils se placent davantage dans la position de coapprentis dans la quête du sens du travail et du développement de la carrière dans le contexte turbulent de travail que nous connaissons (Kram et Hall, 1996).

Dans un tel contexte, les employés plus expérimentés ont l'occasion dans leur relation avec les moins expérimentés d'apprendre les valeurs, les besoins et les perspectives des générations plus jeunes ou des individus d'autres organisations ou ayant d'autres parcours professionnels, tout particulièrement dans un contexte de diversité du personnel. Afin de développer une vision et des objectifs communs, la gestion de groupes diversifiés d'employés exige d'être flexible et attentif à l'ensemble des besoins de ses employés (Cox, 1993). Dans le nouveau contexte de travail, les mentors doivent s'attacher davantage à poser des questions, à écouter et à être ouverts à propos de ce qu'ils ne savent pas et de ce qu'ils ont besoin d'apprendre (Kram et Hall, 1996).

Les organisations deviennent aussi plus horizontales, c'est-à-dire qu'elles ont moins d'échelons hiérarchiques et qu'elles sont structurées davantage autour d'équipes. Dans ce contexte, les individus peuvent agir comme mentors et mentorés pour plusieurs membres de leur équipe de travail et parfois même, pour leur supérieur hiérarchique. En outre, comme les ressources sont de plus en plus limitées, les gestionnaires tendent à se tourner vers le mentorat interne et externe comme véhicule pour l'apprentissage pointu et immédiat (Kram et Hall, 1996). Lentz et Allen (2009) soulignent que le mentorat peut être particulièrement pertinent dans le contexte du plateau de carrière, un phénomène qui nuit parfois aux organisations. Il s'agit alors de mentorer les individus qui ont l'impression d'avoir atteint un plateau (ou plafond) dans leur carrière.

## **Le mentorat face aux réseaux de développement**

Le réseau de développement d'un individu concerne les personnes participant activement au développement professionnel et personnel du mentoré et ayant un intérêt en la matière. Ce sont des personnes diverses telles que les collègues expérimentés, les pairs, la famille et les membres de la communauté. Le réseau de développement inclut les relations importantes pour le mentoré dans son développement de carrière ; ces relations peuvent être simultanées ou séquentielles (Higgins et Kram, 2001). D'après cette

conception, un réseau de développement peut comporter une relation traditionnelle de mentorat, mais ne s'y limite pas. La diversité du réseau s'explique par la quantité de systèmes sociaux différents qui le composent et par la densité et l'étendue des connaissances et des connexions entre les membres du réseau. Les réseaux de développement professionnel peuvent présenter des liens forts, faibles ou indéterminés. La force de la relation mentorale relève du degré d'engagement émotionnel, de la réciprocité et de la fréquence des communications.

Higgins et Kram (2001) proposent une typologie de réseaux de développement professionnel fondée sur le rapport entre la force et la diversité des relations, ce qui produit quatre types de réseaux : le réseau réceptif (liens faibles et diversité réduite), le réseau traditionnel (liens forts et diversité réduite), le réseau opportuniste (liens faibles et diversité étendue) et le réseau entrepreneurial (liens forts et diversité étendue). Dans le cas du réseau entrepreneurial, les liens forts amènent des niveaux plus soutenus de confiance et sont particulièrement précieux durant les périodes d'incertitude. De plus, ce type de réseau est constitué de mentors désireux d'agir dans l'intérêt du mentoré et qui collectivement fournissent un accès plus important à l'information.

Le réseau opportuniste reflète à la fois l'ouverture de l'individu prêt à recevoir un soutien mentorale provenant de multiples sources et sa passivité générale quant à l'initiative et à la maturation de telles relations. En revanche, le réseau traditionnel est moins étendu que les réseaux entrepreneurial ou opportuniste ; il comporte en général une relation mentorale intense et une autre relation moins forte, mais appartenant au même système social. De plus, cette appartenance au même système social permet de dire que ces deux relations sont probablement interconnectées, ce qui fait que l'information reçue sera probablement redondante. Le réseau réceptif se compose de relations mentores peu intenses et issues du même système social.

La recherche réalisée par Higgins et Kram (2001) suggère que lorsque le mentoré et son mentor démontrent une orientation plus expressive qu'instrumentale envers le développement de la carrière, des relations fondées sur des liens interpersonnels forts sont plus susceptibles d'apparaître. Elle semble aussi indiquer que les compétences émotionnelles du mentoré et de son mentor influent positivement sur des liens interpersonnels forts. Sans les compétences sociales essentielles comme l'empathie ou les habiletés de gestion de conflit, les relations seront contrariées avant l'atteinte d'un haut degré de confiance et de réciprocité. De même, sans la capacité de prise de conscience, le protégé est incapable de construire des relations qui satisfont ses besoins de développement.

Une autre assertion de la recherche de Higgins et Kram (2001) est que les individus dans un réseau entrepreneurial sont plus enclins à vivre des changements dans leur carrière et à apprendre parce que la grande diversité des réseaux augmente l'accès individuel à une variété d'informations et de perspectives. En revanche, bien qu'un

réseau de développement opportuniste puisse fournir un large volume d'informations et de ressources au mentoré, les mentors ont une compréhension limitée de ce qui pourrait aider réellement la croissance et le développement individuel de ce dernier. Ces relations peuvent autant rendre le mentoré confus que lui permettre de mieux comprendre ses valeurs, ses besoins, ses forces et ses faiblesses. En ayant moins de réciprocité dans les relations et moins de compréhension de la part de son mentor, le mentoré sera plus vulnérable et aura moins la volonté de s'ouvrir afin d'explorer les différentes occasions qui lui sont offertes.

## **Le mentorat face à la diversité du personnel**

Comme les organisations deviennent de plus en plus des environnements de travail composés par un personnel d'une grande diversité, le mentorat répond à des enjeux cruciaux car il peut permettre de développer des ressources à l'intérieur et à l'extérieur de l'organisation. Cela peut donc affecter les rapports de pouvoir des groupes minoritaires au sein de l'organisation. Ragins (1997) affirme que les relations diversifiées de mentorat portent sur le jumelage d'un mentor issu du groupe de la majorité (homme blanc) avec un mentoré provenant d'une minorité ou bien un mentor issu d'une minorité avec un mentoré issu du groupe majoritaire. Les relations de mentorat homogènes sont pour leur part composées de deux membres d'un groupe minoritaire ou d'un groupe majoritaire.

D'après Ragins (1997), les conséquences associées aux relations de mentorat diversifiées sont variées. Les fonctions psychosociales apparaîtront de manière plus accentuée dans des relations homogènes que dans des relations diversifiées de mentorat. De plus, les relations incluant des mentors issus de groupes minoritaires offrent possiblement moins d'occasions professionnelles comparées à celles incluant des mentors provenant de groupes majoritaires. En outre, il semble que les relations homogènes de mentorat incluant des membres de groupes majoritaires fournissent plus de résultats que les autres combinaisons de relation mentorale. Toutefois, dans un contexte de relations diversifiées, les mentors acquièrent aussi des compétences ou des connaissances nouvelles : l'empathie et les habiletés liées à l'interaction avec des personnes de groupes minoritaires en sont deux exemples. Ces mentors atteignent une meilleure performance en matière de gestion dans des groupes hétérogènes que les mentors dans des relations homogènes (Ragins, 1997).

## **CONCLUSION**

Tout au long de ce chapitre, nous avons eu l'occasion d'examiner les principes, les défis et les enjeux liés au développement du mentorat en entreprise. Le mentorat étant une relation souvent établie au sein d'une dyade ou dans un contexte d'équipe, de pairs ou

de réseaux, c'est la qualité interpersonnelle de cette relation qui en détermine l'efficacité. Cette qualité relève du défi de la complémentarité qui s'établit entre mentor et mentoré en matière d'intérêts, de compétences et d'aspirations. Elle relève aussi de la compatibilité des politiques et des pratiques organisationnelles (les systèmes de gestion de la performance, de récompense, de description de tâches par exemple) avec les principes fondamentaux du mentorat.

Parce qu'il favorise une relation régulière et à long terme entre employé chevronné et employé moins expérimenté, le mentorat implique souvent un processus intense de socialisation et d'apprentissage. Grâce à ce contexte fécond de socialisation, le mentorat est une stratégie de formation propice au transfert, au partage et au développement de savoirs tacites et d'intelligences pratiques. En effet, le mentorat est un moyen efficace d'encourager l'apprentissage par la pratique et par l'interaction sociale en entreprise, des éléments jugés de plus en plus cruciaux dans le contexte de travail actuel. Traditionnellement, il favorise cet apprentissage dans un contexte de relève et de mobilité verticale (obtention de promotions et de postes de gestion), mais il peut aussi jouer un rôle important dans des contextes de travail en équipe multifonctionnelle où la nécessité d'apprendre de nouvelles fonctions et de nouvelles compétences s'impose.

En ce sens, le mentorat peut aussi encourager la mobilité horizontale et permettre d'accroître la motivation d'individus qui ne peuvent bénéficier de promotions. En favorisant le développement de nouvelles compétences, il peut permettre d'assumer de nouvelles responsabilités sans qu'il y ait nécessairement changement de poste, ce qui se révélera propice à un développement continu des individus, à un enrichissement personnel et par le fait même, à une plus grande motivation au travail. Les organisations vieillissantes, comme celles dont les membres du personnel ont pratiquement le même âge et où les promotions ne seront accessibles qu'à quelques-uns, peuvent certes profiter de cette formule pour développer des apprentissages et des connaissances nouvelles au sein de l'organisation et redynamiser le milieu de travail. Pour les mentors, cela peut aussi être vu comme une forme de reconnaissance de leur valeur et de leur qualité, reconnaissance que les organisations négligent parfois d'exprimer.

Le nouveau contexte et les nouvelles configurations et pratiques du mentorat – en réseau, en équipe, en contexte de diversité du personnel – présentent à la fois des défis nouveaux et des occasions inédites de développer le mentorat. Le contexte de mentorat collectif (réseau ou équipe) permet au mentoré de bénéficier des apports de plusieurs personnes, et de profiter ainsi de connaissances et d'expériences fort diversifiées, ce qui peut favoriser un apprentissage plus complet et plus dynamique, la confrontation des points de vue étant plus facile. De plus, pour le mentor, cela peut lui enlever la responsabilité unique de la formation et du développement de son mentoré, laquelle

peut parfois s'avérer très lourde dans certains milieux de travail. Toutefois, il y aura alors un risque que la relation soit moins personnelle et moins suivie. Il faut donc peser le pour et le contre d'une telle situation.

En outre, l'utilisation de nouveaux moyens, tels que les supports électroniques de communication, que certains appellent le « e-mentorat », peuvent faciliter le processus de mentorat. En effet, ces moyens permettent au mentor de répondre facilement et rapidement aux demandes ou aux inquiétudes du mentoré, plutôt que d'attendre la prochaine rencontre, sachant que ces rencontres n'ont parfois lieu qu'une fois par semaine ou aux deux semaines ou même moins fréquemment.

Le présent chapitre avait pour but d'éclairer la pratique du mentorat et de mettre en évidence les obstacles possibles et les défis associés à ce nouveau type de formation ou d'apprentissage en milieu de travail. Étant donné le développement des activités de services et de l'économie du savoir, de même que le vieillissement de la main-d'œuvre et les nombreux départs à la retraite, qui obligent les organisations à renouveler leur personnel, il est à parier que cette formule sera appelée à connaître un développement important dans les années à venir.

## LECTURES COMPLÉMENTAIRES SUR LE MENTORAT

- ALLEN, T. D. et O'BRIEN, K. E. « Formal mentoring programs and organizational attraction », *Human Resource Development Quarterly*, vol. 17, n° 1, 2006, p. 43-58.
- CLUTTERBUCK, D. et LANE, G. (sous la direction de). *The Situational Mentor: An International Review of Competences and Capabilities in Mentoring*. Aldershot, Gower Publishing, 2004.
- GARVEY, B., STOKES, P. et MEGGINSON, D. *Coaching and Mentoring: Theory and Practice*. Londres, Sage Publications, 2009.
- HAMILTON, B. A. et SCANDURA, T. A. « E-mentoring: Implications for organizational learning and development in a wired world », *Organization Dynamics*, vol. 31, n° 4, 2003, p. 388-402.
- HIGGINS, M. C. et KRAM, K. E. « Reconceptualizing mentoring at work: A developmental network perspective », *Academy of Management Review*, vol. 26, n° 2, 2001, p. 264-288.
- KRAM, K. E. et HALL, D. T. « Mentoring in a context of diversity and turbulence ». Dans : Kossek, E. E. et Lobel, S. A. (sous la direction de). *Managing Diversity: Human Resource Strategies for Transforming the Workplace*. Oxford, Blackwell, 1996.
- LENTZ, E. et ALLEN, T. D. « The role of mentoring others in the career plateauing phenomenon », *Group and Organization Management*, vol. 34, n° 3, 2009, p. 358-384.
- NOE, R. A., GREENBERGER, D. B. et WANG, S. « Mentoring: What we know and where we might go », *Research in Personnel and Human Resources Management*, vol. 21, 2002, p. 129-173.

- RAGINS, B. R. «Diversified mentoring relationships in organizations: A power perspective», *Academy of Management Review*, vol. 22, n° 2, 1997, p. 482-521.
- SWAP, W. *et al.* «Using mentoring and storytelling to transfer knowledge in the workplace», *Journal of Management Information Systems*, vol. 18, n° 1, 2001, p. 95-114.
- WANBERG, C. R., WELSH, E. T. et HEZLETT, S. A. «Mentoring research: A review and dynamic process model», *Research in Personnel and Human Resources Management*, vol. 22, 2003, p. 39-124.



# 6

## LE COACHING

---

### Le défi de la synchronisation en entreprise

Le coaching<sup>1</sup> marque notre parcours de vie (Hackman et Wageman, 2005), de l'enfance (un parent aide son fils à apprendre à faire du vélo), à l'école (un enseignant guide un élève dans la conduite d'une expérience de chimie) jusqu'à l'âge adulte (un entraîneur prépare une personne en vue de lui faire exécuter une série d'exercices de musculation). Après avoir gagné ses lettres de noblesse dans le monde du sport, le coaching entre en force dans celui de l'entreprise. En entreprise, un coach accompagne une personne, le « coaché », et l'aide à développer son potentiel et ses savoir-faire en tenant compte de ses besoins professionnels. Dans ce cas, le coaché peut être un professionnel aussi bien qu'un gestionnaire. Par ailleurs, le coaching peut toucher autant des questions opérationnelles et stratégiques que des questions relationnelles et comportementales dans le but d'atteindre un résultat, une amélioration ou un changement en un temps relativement bref (Higy-Lang et Gellman, 2002). L'action du coach consiste notamment à aider les personnes à accomplir des tâches.

---

1. Le terme « coaching » n'a pas été retenu par l'Office québécois de la langue française pour désigner « l'accompagnement souvent exercé en tant qu'activité liée à la formation dans une organisation pour répondre à des besoins professionnels particuliers ou encore en tant qu'activité professionnelle dans diverses sphères de l'activité humaine ». Or, dans ce livre, nous avons choisi de conserver ce mot parce qu'il est très répandu dans le domaine qui nous intéresse ici.

Toutefois, on peut s'interroger sur les différences entre le coaching et le mentorat, notion présentée dans le chapitre précédent. Comme le Tableau 6.1 l'indique, les objectifs, la nature de la relation et sa durée ne sont pas les mêmes pour le coaching que pour le mentorat. Le coaching est davantage axé sur le court terme et vise le développement de compétences précises, tandis que le mentorat s'inscrit dans le moyen ou le long terme et consiste en une relation plus ouverte. Cette relation repose sur le développement personnel du mentoré dans une perspective de carrière professionnelle. Même si des compétences se développent par le biais de cette relation, l'accent n'est pas mis sur le développement d'une compétence en particulier, ni sur le transfert d'un contenu technique, non plus que sur la résolution d'une situation problématique, mais plutôt sur le développement professionnel et personnel du mentoré prenant en compte les dimensions culturelle, politique et historique de l'entreprise où mentor et mentoré se situent.

Tout comme le mentorat, le coaching est une puissante stratégie d'apprentissage et de formation par la pratique, car la relation engage une personne plus expérimentée et compétente (le coach) de manière personnalisée, et ce, auprès d'une personne moins expérimentée (le coaché). Le coach apporte progressivement à la personne coachée une meilleure connaissance et une plus grande maîtrise d'elle-même, des techniques d'éveil lui permettant de repousser plus loin ses propres limites. Il lui fournit un entraînement sur mesure, une recherche conjointe, dans les situations de tous les jours, les situations les plus adaptées pour l'entreprise (Login, 2003). Le coach met en lumière les obstacles prévisibles, fait réfléchir à des comportements adéquats pour les surmonter en respectant le rythme d'évolution du coaché et celui de chacun de ses collaborateurs, et fournit des outils pour ce faire.

Au long de ce chapitre, nous présenterons les notions et les principes clés du coaching ainsi que ses fonctions, ses modalités et les étapes de son processus. Ensuite, nous explorerons deux types de coaching: le coaching individuel et le coaching d'équipe. Parmi les diverses formes de coaching individuel, trois demeurent les plus souvent utilisées en entreprise, à savoir le coaching de performance, le coaching de développement et le coaching stratégique. Quant au coaching d'équipe, nous nous rendrons vite compte que c'est l'intervention du coach d'équipe au moment adéquat et selon certaines conditions structurelles qui en assure la réussite. En d'autres termes, la synchronisation de l'intervention du coach, bien adaptée à l'étape précise de développement de l'équipe, devient un enjeu majeur pour le succès du coaching. Dans le cadre du coaching individuel, cela s'applique aussi, puisque la relation entre coach et coaché se développe par le biais de diverses étapes. L'action du coach doit donc s'adapter aux particularités de chaque étape. Le coach doit ainsi savoir comment agir selon les besoins précis de l'étape dans laquelle le coaché se trouve. À la fin du chapitre, nous traitons aussi des programmes formels de coaching.

TABLEAU 6.1

## LES DIFFÉRENCES ENTRE LE COACHING ET LE MENTORAT

Paramètres	Coaching	Mentorat
Objectifs	Maîtrise de compétences liées à la fonction afin de corriger des comportements inappropriés, d'améliorer le rendement et de faire connaître les compétences dont l'employé a besoin pour assumer de nouvelles responsabilités.  Utilisation efficace des compétences actuelles de la personne coachée.	Développement de l'autonomie, de la confiance en soi et de diverses capacités afin d'appuyer le développement personnel et professionnel des employés.  Actualisation, mise en valeur du potentiel du mentoré.
Relation	Relation fonctionnelle orientée vers la tâche à accomplir.	Relation personnelle orientée vers des objectifs de développement professionnel et personnel.
Durée	Normalement à court terme, prenant fin lorsque l'employé développe les compétences visées.	Moyen et long terme, prenant fin lorsque les objectifs de développement sont atteints.
Position hiérarchique	Peut être le supérieur immédiat du coaché.	Ne doit pas être le supérieur immédiat du mentoré.
Activités	Activités se limitant au développement de compétences précises liées à un rôle professionnel.	Activités multiples favorisant l'insertion professionnelle, la relève en matière de gestion, etc.
Savoirs visés	Priorité mise sur les savoir-faire (apprentissages liés à la tâche et aux responsabilités).	Priorité mise sur le savoir-être (attitudes et comportements).
Attitudes	Le coach détecte les problèmes et corrige les pratiques déviantes.  Le coach soutient le coaché dans des activités ou des responsabilités précises dans le but de lui faire acquérir des compétences.	Le mentor écoute, guide, encourage, souligne les forces, les faiblesses et les compétences à développer.  Le mentor sert de modèle en matière de comportements et de réussites.
Outils	Rétroaction, soutien et accompagnement dans l'action.	Rétroaction, soutien et accompagnement dans le processus de développement personnel et professionnel.

Source : Adapté de Guay (2002); Benabou (1995).

## LES NOTIONS ET LES PRINCIPES CLÉS DU COACHING

D'après Evered et Selman (1989), le coaching a été traité dans les études en gestion pour la première fois durant les années 1950, alors qu'il était perçu comme une responsabilité du supérieur hiérarchique de former les subordonnés par le biais d'une relation

de type maître-apprenti. Ainsi, le coaching a souvent pris la forme d'une relation hiérarchique vulnérable, ayant des répercussions sur l'emploi, car le supérieur hiérarchique détient le pouvoir institutionnalisé de punition et de licenciement. Par conséquent, les études de cette époque vont soulever l'importance de former les superviseurs aux compétences du coaching afin d'améliorer les habiletés de travail des employés (Evered et Selman, 1989).

En gestion, dans sa représentation plus récente, le coaching est la métaphore de ce qu'il représente dans le monde du sport et repose sur l'idée de compétition et sur la représentation du gestionnaire considéré comme un champion. Le coach d'une équipe sportive mobilisera toutes les ressources à sa disposition pour arriver à la victoire finale même si, dans beaucoup de sports comme le football, la beauté des jeux de ballon entre les joueurs est aussi importante pour le public que la victoire de l'équipe. La notion qui découle de cette association entre monde organisationnel et monde sportif considère la personne comme un système énergétique qui doit être amené à la performance idéale, ce qui pousse les praticiens du coaching à s'inspirer du coaching des athlètes réputés (Forestier, 2002).

Néanmoins, il faut demeurer vigilant par rapport à cette métaphore sport-entreprise pour au moins deux raisons. Premièrement, dans le domaine du sport, le coach est un véritable expert de la discipline qu'il enseigne, tandis que le coach en entreprise semble pouvoir se passer d'une connaissance approfondie de l'organisation. Bien sûr, il est impossible d'imaginer le coach d'une équipe de football qui n'aurait qu'une connaissance superficielle de ce sport et qui n'aurait jamais touché un ballon. Les personnes acceptent cependant assez facilement qu'un coach externe n'ait jamais mis les pieds dans l'entreprise (Maisons, 1999) ou qu'il n'en connaisse que superficiellement les dimensions culturelle, politique ou historique. En fait, cela ne devrait pas être le cas.

La deuxième raison découle des effets négatifs que la métaphore sportive peut entraîner chez les employés d'une entreprise. Dans le monde sportif, le culte du dépassement de soi permanent en matière de performance est acceptable, voire très important. Il ne fait pas de doute que le sport de haut niveau est un univers de performance, de défis continuels, de passion et d'engagement intense des personnes dans la compétition et dans l'entraînement. D'après Aubert et De Gaulejac (1992), ce culte du dépassement de soi permanent apporte du plaisir et du bonheur aux champions. Cependant, ces conditions de base des sportifs de haut niveau ne sont pas forcément les mêmes pour des gestionnaires ou des professionnels. En entreprise, les situations professionnelles sont variées, multidisciplinaires et polyvalentes, et la carrière professionnelle devient de plus en plus nomade (Arthur et Rousseau, 1996; Cadin *et al.*, 2003) et instable. Il nous faut donc établir une démarcation claire entre la pratique

du sport, dont les règles sont clairement définies, et l'exercice du management, qui se vit dans un contexte en perpétuel changement et qui nécessite une grande adaptation (Aubert et De Gaulejac, 1992).

Dans la mesure où l'on demeure bien conscient des différences, la métaphore du coach sportif devient un très bon outil pour catalyser les apprentissages en entreprise au moyen d'une formation découlant de la pratique. L'objectif ultime du coaching est sans aucun doute l'amélioration des performances par le biais du traitement d'une situation, d'une pratique ou d'un comportement que l'on souhaite faire évoluer. Il s'agit donc d'une forme d'apprentissage pratique orientée vers un but précis, qui peut être utilisée pour améliorer la performance, les comportements ou la carrière, ou même pour prévenir des déraillements. Expert de l'écoute et du questionnement, le coach se donne pour but d'aider la personne qu'il entraîne à surmonter ses difficultés et à atteindre ses objectifs dans des domaines aussi variés que l'organisation, la communication, la prise de décision ou la résolution de conflits par exemple.

Le coaching est souvent perçu par les employés comme une bonne occasion de combler les besoins de rétroaction et d'améliorer les compétences. Par exemple, Smither et Reilly (2001) observent que les employés peuvent rechercher le coaching pour des raisons extrinsèques (des récompenses ou des bénéfices externes par exemple) ou pour des raisons intrinsèques telles que le besoin de développer certaines compétences et de se percevoir comme une personne compétente et capable, le besoin d'avoir une plus grande marge d'autonomie ou le besoin d'établir des relations interpersonnelles satisfaisantes avec autrui.

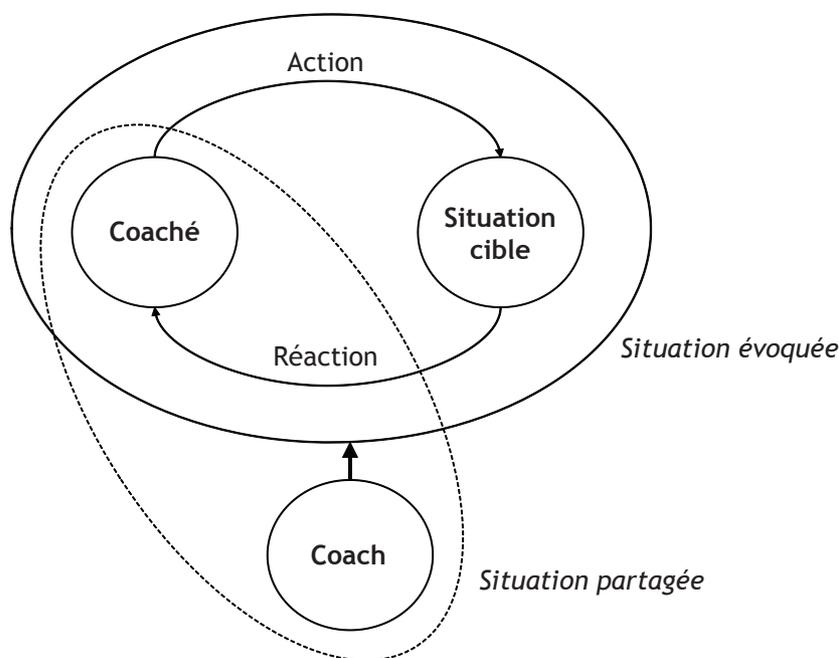
Comme le montre la Figure 6.1, le coaching établit une relation à partir de deux types de situations : la situation évoquée (relation entre le coaché et la situation cible) et la situation partagée (relation entre le coach et le coaché par rapport à la situation évoquée). Cette figure représente graphiquement l'idée que le coaching intervient dans l'espace de recouvrement de deux champs qui sont en étroite interaction : le potentiel d'un acteur et la situation sur laquelle il doit intervenir (Devillard, 2001). Son essence relève d'un travail d'entraînement cherchant à libérer le potentiel du coaché, pour le porter à son niveau de performance optimal en lien avec la situation cible. En ce sens, le coaching a toujours trait au dépassement d'un obstacle ou de soi-même. Se dépasser implique un désir de sortir de son cadre de référence, de mieux cerner ses croyances, de prendre un risque au-delà de la limite quotidienne et de tenter une expérience nouvelle.

Dans une relation de coaching, le coach cherche à faire apprendre au coaché par lui-même, plutôt que de lui faire ingurgiter un savoir extérieur (Whitmore, 2001) pour atteindre sa situation cible. Puisque l'efficacité du coaching repose sur la confiance mutuelle et la motivation, le coach doit penser à son coaché en termes de potentiel plutôt qu'en termes de performance. Ainsi, pour utiliser des atouts du coaching, il

nous faut développer une vision optimiste des capacités cachées des personnes. Alors, le coaching peut être conçu comme un mode de gestion des apprentissages, une façon d'être avec les individus et un mode de pensée.

FIGURE 6.1

## LA DYNAMIQUE DE LA RELATION DE COACHING



Source : Devillard (2001).

Le coaching consiste non seulement en une démarche de révélation du style et du talent d'un individu, mais il représente aussi le travail sur ce style et ce talent jusqu'à l'affinement de ceux-ci, afin de produire une vraie plus-value professionnelle (Devillard, 2001) pour le coaché. Selon Devillard (2001), le coaching relève d'une intervention qui vise à développer chez une personne, ou dans une équipe, des éléments de potentiel liés au talent, au style et aux synergies, et ce, au-delà des obstacles qui les contraignent. En ce sens, le coaching n'est ni l'apprentissage d'une technique ni un conseil sur le savoir-faire, mais un moyen de découvrir et d'expérimenter des aspects inutilisés de son propre potentiel. Autrement dit, le coaching ne vise pas tant à résoudre un problème concret et immédiat qu'à développer les capacités individuelles de prise de recul et de réflexion sur des façons de résoudre un problème.

Le coaching est une méthode d'apprentissage liée au travail qui s'inscrit notamment dans une relation à l'intérieur d'une dyade ou d'une équipe. Par exemple, deux collègues exercent plusieurs fonctions, mais l'axe premier demeure celui de la facilitation du processus de développement et d'apprentissage du coaché. L'intention du coach est d'encourager la réflexion du coaché afin de libérer les forces cachées et de surmonter les obstacles quant à son développement futur (Haan et Burger, 2005). Il s'agit donc d'être aux côtés de la personne, de stimuler sa compréhension d'une situation dont l'enjeu requiert une réflexion approfondie et d'élaborer les conditions de réussite. Dans ce cadre, le coach fournit de la rétroaction dont ne bénéficierait normalement pas le coaché à propos de questions personnelles, organisationnelles, de performance ou de carrière (Hall *et al.*, 1999).

Le coaching suscite une prise de conscience qui amène le coaché à changer sa vision d'une situation connue. Cette révélation constitue le passage d'un état de conscience à un autre et stimule la compréhension des relations qui existent entre des aspects qui n'étaient pas liés auparavant. Ainsi, le coaché parvient à remarquer des aspects de sa performance qu'il ne serait pas capable de voir autrement. En effet, le coach n'est pas particulièrement concerné par la résolution des problèmes personnels ou psychologiques du coaché, sauf peut-être de manière périphérique. En revanche, il s'intéresse à la manière dont le coaché considère et interprète sa propre performance (Evered et Selman, 1989). C'est pourquoi le coaching rend possible la réinterprétation des actions du coaché ; celui-ci bénéficie d'un soutien et d'un accompagnement pas forcément pour savoir, mais surtout pour mieux sentir, mieux comprendre, pour porter un regard différent sur une situation complexe et trouver une solution novatrice.

Engagé dans un tel type de relation, le coaché apprend à mieux interagir avec ses émotions, à développer, s'il le faut, de nouveaux comportements et de nouvelles ressources, à exploiter son plein potentiel, à être plus flexible et à revoir des croyances bien ancrées (Login, 2003). Le savoir-faire du coach consiste donc à entraîner le coaché, à stimuler son énergie mentale, affective et physique et à la canaliser vers l'action (Stacke, 2000).

## **Le profil du coach et son éthique**

Lorsqu'un professionnel expérimenté fait un travail de développement personnel et se forme aux techniques de son métier, il devient un coach potentiel. Son intervention en coaching se fait dans le cadre de situations relationnelles souvent complexes et confidentielles, dans lesquelles la part de la relation humaine et individuelle est primordiale (Higy-Lang et Gellman, 2002). Pour intervenir efficacement dans un tel contexte, le coach doit avoir une capacité d'écoute, l'aptitude à diagnostiquer et à accompa-

gner, la maîtrise de la maïeutique<sup>2</sup>, la connaissance de l'organisation et de soi-même (Devillard, 2001). Il doit savoir écouter, observer, établir des limites, faire explorer la vision, consolider des valeurs, explorer des objectifs, déterminer des cibles, construire la confiance, encourager, soutenir, susciter, dynamiser, permettre les erreurs, protéger l'intégrité, critiquer de façon constructive, guider pour l'action, fournir des recommandations particulières et pratiquer ce qu'il enseigne (Stacke, 2000). De plus, dans le cas des coaches externes, le fait qu'ils proviennent d'ailleurs leur permet d'appréhender, en toute liberté, certains aspects de la personne dans la vie professionnelle ou de considérer l'ensemble systémique de la relation entre gestionnaires et équipes.

Le coach doit savoir combiner harmonieusement une écoute active centrée sur l'autre et une écoute passive centrée sur les effets produits par les différents niveaux de discours (Devillard, 2001). Il doit aussi adopter une approche fondée sur la maïeutique afin de chercher et d'extraire les caractéristiques, les visions, les talents du coaché qui en font un être unique. La capacité d'accompagner le coaché avec ténacité et de rester en permanence disponible sont des aspects importants du coaching. De plus, le coach doit avoir une connaissance non seulement du contexte organisationnel, notamment de la vie politique et culturelle de l'organisation, mais aussi de lui-même, idéalement à la suite d'un travail de développement personnel. Le développement professionnel, au sens d'un approfondissement de la connaissance de soi, servira de base à l'activité de coaching (Stacke, 2000), sans toutefois en être l'objectif premier.

L'intervention du coach s'appuie sur une éthique qui devra au préalable être acceptée par le coaché. Cette éthique prend en compte des questions de pouvoir, de subjectivité et de confidentialité. C'est une position délicate à tenir dans la mesure où l'entreprise paye pour un service dont elle peut mesurer le résultat, mais dont elle ne connaît pas le contenu. Comme on considère généralement que le coaching ne peut exister sans la confidentialité, une formule proposée par Devillard (2001) pour maintenir la confidentialité est de faire faire la rétroaction par le coaché. La confiance entre le coach, le coaché et le supérieur hiérarchique ne peut perdurer qu'à condition que la confidentialité soit assurée par le coach et que la rétroaction soit faite par le coaché à son supérieur. C'est donc au seul coaché qu'il revient de se prononcer sur le coaching et sur la valeur du travail accompli.

---

2. La maïeutique renvoie à la dialectique de Socrate visant à «accoucher les esprits» de la vérité à l'aide de questions (De Villers, M.-É. *Multidictionnaire de la langue française*, Montréal, Québec Amérique, 2003, p. 891).

## Les avantages organisationnels et individuels du coaching

D'après Devillard (2001), le coaching fonctionne selon les « pouvoir dire », « pouvoir entendre » et la stimulation. « Pouvoir dire » relève de l'espace d'expression et d'élaboration suscité durant la rencontre de coaching. À cette occasion, le coaché peut exprimer ce qui ne peut être dit au sein de l'organisation, soit par manque de temps, soit par manque de disponibilité. On constate que le coaching peut renforcer des pratiques de réflexion au sein de l'entreprise. Un autre moyen est le « pouvoir entendre », c'est-à-dire l'espace où l'on peut non seulement entendre mais s'entendre. Le coaching permet donc d'entendre ce que l'on n'entend pas habituellement, soit par incapacité personnelle, soit en raison de l'absence d'un effet miroir. Le troisième moyen consiste dans la stimulation que le coaching peut produire lorsque, en raison de son intervention, il suscite davantage d'idées, de critiques et de réponses. C'est là l'avantage que présente l'interaction de deux personnes qui n'ont ni la même perspective ni les mêmes enjeux (Devillard, 2001).

Parce que le coaching s'applique à des champs divers, ses avantages sont également variés. Une relation de coaching peut influencer sur des champs tels que les attitudes et les comportements, le projet de vie professionnelle, l'amélioration des pratiques, le développement du potentiel et l'accompagnement dans le changement. Ce type de relation peut donc être recommandé dans des situations exigeant, par exemple, une amélioration du leadership, du style de management ainsi qu'un élargissement des responsabilités. Le coaching peut aussi aider à améliorer le fonctionnement individuel au sein de l'équipe, à faciliter la prise de poste et les changements d'entreprise (fusion, acquisition, réorganisation). Il est utile également lors des changements de poste et peut aider à améliorer la communication, la gestion de conflit et la gestion du stress, l'évolution dans un environnement multiculturel et la gestion de projet (Forestier, 2002). Globalement, les coaches représentent des ressources clés pour les gestionnaires parce qu'ils les assistent dans leur apprentissage, particulièrement lorsque le temps manque et qu'il faut absolument acquérir rapidement de nouvelles compétences.

D'un autre côté, le coaching favorise la performance individuelle et organisationnelle dans la mesure où il accélère la prise de décision, la résolution de problèmes et le développement de compétences stratégiques. Par exemple, l'accompagnement permet aux employés de mieux faire face aux exigences de prise de décision rapide dans un contexte de structures organisationnelles complexes parce qu'il fournit un sentiment de confort et de sécurité devant de telles exigences. De plus, dans un contexte d'alignement des objectifs et des compétences disponibles dans une entreprise, le coaching s'avère un bon moyen de favoriser le développement rapide des compétences stratégiques qui accroîtront la capacité de croissance et d'insertion dans un marché de plus en plus compétitif (Devillard, 2001).

Par ailleurs, le coaching peut aussi présenter des effets bénéfiques sur le plan de la prévention en matière de santé mentale et de capacité d'adaptation des personnes. Dans une relation réussie de coaching, les apprentissages favorisent une meilleure adaptabilité en milieu de travail, le coach et le coaché étant soucieux d'observer et de réfléchir avant d'agir (Hall *et al.*, 1999). En effet, il permet de prévenir les incidents, de composer avec des situations délicates ou encore, d'éviter des ruptures dommageables occasionnées par l'augmentation de la pression et du stress professionnels que l'on a observés, notamment au cours des dernières années (Devillard, 2001).

Comme les coaches sont des agents de changement, leur action peut favoriser l'évolution de l'organisation. Ils peuvent ouvrir des perspectives et des espaces de liberté à des personnes confrontées aux dures réalités du changement. En effet, le coaching permet de développer de nouvelles attitudes et de nouveaux comportements au travail (Haan et Burger, 2005) et de motiver les employés lorsque l'organisation éprouve des difficultés ou traverse des crises (Devillard, 2001). Hall *et al.* (1999) observent que les gestionnaires engagés dans une relation de coaching sont plus patients et qu'ils n'hésitent pas à se comporter de manière plus personnelle avec les employés. D'ailleurs, le coaching renforce la capacité de s'améliorer par soi-même, ainsi que la confiance en soi pour le faire. Il encourage l'autonomie, l'estime de soi et la responsabilisation des employés (Whitmore, 2001) et augmente le sens des responsabilités et de l'interdépendance (Devillard, 2001).

Selon Haan et Burger (2005), le coaching favorise l'apprentissage par la pratique dans la mesure où il facilite la réflexion sur les pratiques quotidiennes de travail et les enjeux de carrière. Il fournit du soutien dans les relations au travail. Il pose des défis et suscite l'inspiration pour se sortir des périodes de stagnation au travail. Il aide à trouver de nouvelles réponses et fait ressortir le potentiel inexploité. Les personnes acquièrent ainsi de nouvelles habiletés et de nouvelles compétences qui leur semblaient hors de portée avant d'avoir vécu l'expérience du coaching (Hall *et al.*, 1999).

Pour les coaches, le coaching peut être une excellente façon d'apprendre davantage non seulement sur leur expertise, mais aussi sur les politiques internes de l'organisation, ce qui peut leur permettre d'accroître leur efficacité quant à certaines de leurs responsabilités et de leurs tâches au travail (Hall *et al.*, 1999). D'ailleurs, selon Stacke (2000), les principaux avantages que les gestionnaires retirent d'une situation de coaching sont les suivants : ils deviennent capables d'orienter plus précisément leurs collaborateurs ; ils réussissent plus aisément dans la conduite de projets avec leurs équipes ; ils ont la motivation et l'autonomie nécessaires pour amorcer les changements voulus par l'entreprise ; ils incarnent la franchise ; ils se connaissent mieux et ils gagnent en réactivité, en motivation, en plaisir et en économie d'énergie.

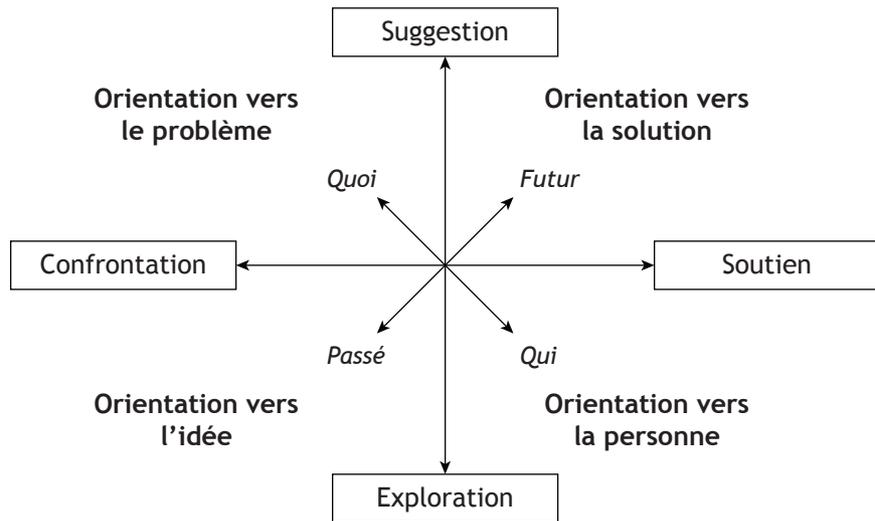
## LES FONCTIONS, LES DIMENSIONS ET LES TYPES DE COACHING

Les fonctions et les actions du coach peuvent s'orienter de différentes façons. Dans la Figure 6.2, Haan et Burger (2005) proposent l'orientation (exploration ou suggestion) et la nature (soutien ou confrontation) de l'action, ainsi que le niveau des questions (orientées vers la personne ou vers le problème) et l'orientation temporelle (passé ou futur) comme des dimensions explicatives de la diversité de types d'actions possibles du coach auprès d'un coaché. D'une part, le coach peut choisir à tout moment de suivre et d'écouter les pensées et les contributions du coaché lorsqu'il oriente son action vers un mode d'exploration. D'autre part, le coach peut les contraindre et présenter ses propres pensées et ses propres contributions. Le coach influence donc l'orientation de son action lorsqu'il décide de diriger ou de suivre le coaché. Dans un premier temps, le coach peut suggérer et proposer, alors que dans un second temps, il peut choisir de se mettre au service d'une exploration commune ou d'un processus de découverte.

Lorsqu'il adopte l'attitude de la confrontation ou du soutien, le coach peut décider de bâtir et de renforcer les forces du coaché ou bien de faire ressortir ses faiblesses et de l'aider à les surmonter. Le coach doit donc décider s'il met l'accent sur le soutien ou sur le questionnement de son coaché, car en général, les coachés s'attendent aux deux types d'action (Haan et Burger, 2005). Un coach efficace sait nuancer son action par rapport aux particularités de l'étape de la relation de coaching et sait quand et de quelle manière orienter son action auprès du coaché.

Découlent de ces diverses dimensions quatre types d'orientation de l'action du coach : vers le problème, vers la solution, vers l'idée ou vers la personne. Lorsque l'action s'appuie sur un comportement d'exploration et de soutien, le coach s'oriente davantage vers le coaché en tant que personne. Si le coach favorise l'exploration, mais confronte l'idée ou l'expérience du coaché, il adopte un mode de génération d'idées et se trouve alors moins axé sur la dimension personnelle. Par ailleurs, l'orientation vers la résolution de problèmes découle d'un comportement qui favorise la confrontation et la suggestion. Dans ce cas, le coach offre un modèle ou une méthode pour aborder les problèmes, ainsi que des idées et des recommandations. Finalement, le comportement peut aussi être orienté vers la quête de solutions lorsque le coach aide le coaché en lui offrant une façon de résoudre les problèmes. Deux dimensions traversent ces quatre types d'orientation : le niveau de personnalisation dans le traitement des questions (orientation vers le problème ou vers la personne, c'est-à-dire vers la question du quoi ou du qui) et la considération du temps (ce qui a été appris ou ce qui peut être appris, le passé ou le futur).

La diversité de fonctions et de dimensions de l'action du coach s'actualise dans le fait que le coach devient un facilitateur du processus d'apprentissage. Il bâtit des relations de soutien qui favorisent l'apprentissage au fur et à mesure qu'il cherche à aider le coaché à apprendre et à se développer (Ellinger et Bostrom, 1999 ; Mink *et al.*, 1993).



Source : Haan et Burger (2005).

Toutefois, il faut faire attention aux coaches qui se présentent comme des pourvoyeurs de réponses simples et de résultats rapides, car ils peuvent ne pas avoir l'habitude de traiter des questions d'ordre psychologique. Plutôt que d'aider, ils peuvent être à l'origine de problèmes psychologiques importants qui exigent parfois une analyse ou une psychothérapie (Berglas, 2003). D'ailleurs, Kets de Vries (2005) fait une comparaison entre le travail du coach et celui du psychothérapeute afin d'attirer notre attention sur leurs ressemblances. En revanche, lorsque le coaching est réalisé avec de la compassion, il devient un moyen d'aider les autres dans leur processus intentionnel de changement, ce qui renforce les capacités des personnes de faire face au stress et améliore la longévité des leaders au sein d'une organisation (Boyatzis *et al.*, 2006).

Même si une grande part des interventions sont de nature comportementale et cherchent à aider l'individu à s'adapter à l'organisation ou à changer certaines dimensions de sa personnalité, le coaching s'intéresse aussi à une dimension qui dépasse l'individu lui-même. En effet, Orenstein (2002) affirme que l'inconscient joue un rôle majeur dans le comportement individuel et groupal. Aussi, le coach qui intervient auprès d'un individu précis au sein d'une organisation donnée dans le but d'améliorer la performance liée au travail doit prendre en considération autant l'individu que l'organisation de même que leurs interactions, étant donné que le comportement individuel

au sein d'une organisation est ancré dans le comportement organisationnel, groupal, intergroupal et interpersonnel et qu'il est influencé par les forces psychiques, interpersonnelles, groupales, intergroupales et organisationnelles qu'il influence à son tour.

## Les différents types de coaching en entreprise

Plusieurs types de coaches peuvent intervenir au sein d'une organisation (voir le Tableau 6.2). Par exemple, les coaches se distinguent par leur provenance : de l'entreprise ou de l'extérieur de l'entreprise (Hall *et al.*, 1999). Les coaches externes conviennent mieux dans une situation qui nécessite confidentialité et anonymat ou lorsqu'ils possèdent une expérience plus grande ou plus pointue dans plusieurs domaines de la gestion ou encore, lorsqu'une situation exige d'une personne qu'elle ait suffisamment de recul pour l'aider à faire la lumière sur une question délicate par exemple. Le fait qu'un coach provienne de l'extérieur de l'entreprise peut être avantageux parce qu'il sera moins tenté d'utiliser les informations personnelles auxquelles il a accès. Il peut également apporter de nouvelles perspectives et de nouvelles visions à l'organisation (Kinlaw, 1993 ; Mink *et al.*, 1993). Quant aux coaches internes, on les préfère dans des situations où connaître la culture, l'histoire et la vie politique de l'organisation devient crucial ou lorsque l'accessibilité et la disponibilité rapide du coach sont des paramètres recherchés (Hall *et al.*, 1999).

## LES ÉTAPES DU PROCESSUS DE COACHING

Le coaching consiste à faire prendre conscience à chacun de ses ressources et de ses limites pour mieux pouvoir les dépasser et accroître son efficacité. L'apprentissage et le changement sont inhérents à ce processus, qui peut être décomposé en étapes et en actions relativement précises. Crane et Patrick (2002) proposent trois étapes fondamentales pour penser le processus de coaching en entreprise. Durant la première étape, le coach établit la relation et se prépare pour le processus de coaching. Il élabore le contrat, observe, réfléchit et redéfinit le contrat associé à la relation.

La deuxième étape, celle qui est au cœur de l'apprentissage, s'appuie sur la rétroaction, la capacité d'écoute et l'engagement du coach dans le dialogue continu pour que puisse commencer l'apprentissage du coaché. Cette étape permet au coach de faire un diagnostic et de relever les potentiels du coaché, de partager les perceptions, de poser des questions, d'écouter activement et d'exposer le problème ciblé.

La troisième étape se distingue par la recherche d'un engagement positif pour le changement. Cette étape permet au coach de consolider un plan d'entraînement ainsi que d'analyser les résultats et de faire face aux difficultés et aux résistances. Tout au long des trois étapes, le coach accompagne, motive et soutient le coaché. Chacune des

étapes comporte des actions variées qui sont présentées dans la Figure 6.3 et détaillées par la suite. Ces étapes et ces actions ne sont pas mutuellement exclusives et peuvent éventuellement s'enchevêtrer.

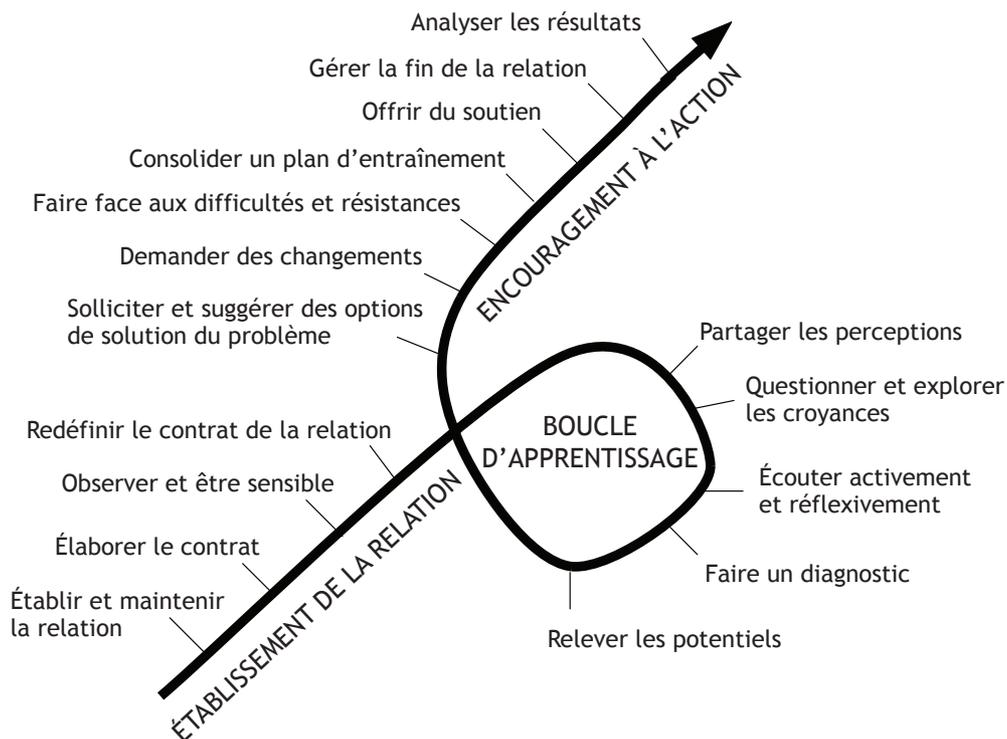
**TABEAU 6.2 LES DIFFÉRENTS TYPES DE COACHING EN ENTREPRISE**

Type	Description
Intégration	Fournit une aide pour intégrer une nouvelle fonction, pour assumer un nouveau rôle.
Performance ou résolution	Sert à accompagner une personne qui exerce déjà sa fonction, mais qui vit des difficultés, ce qui lui permet de reprendre contact avec ses ressources et ses compétences. Concourt principalement à une meilleure expression d'une compétence dans une situation donnée. Sa première application concerne la réalisation d'une tâche ou d'une activité.
Croissance ou développement	S'adresse à des personnes sans problème bien défini, mais qui s'interrogent sur leur choix, se demandent si elles ont pris la bonne direction, se questionnent, mettent en doute les options qu'elles ont prises, ce qui permet de gérer positivement des transitions.
Maintenance	Sert à maintenir et enrichir une phase où l'individu reconnaît que ses efforts, sa réflexion et sa recherche doivent porter sur la prévention, car il n'est pas nécessaire d'attendre d'aller mal pour se préoccuper d'aller bien.
Miroir	Permet aux personnes de confronter leurs idées, leurs priorités ou leurs méthodes avec un interlocuteur neutre dont l'extériorité garantit la confidentialité.
Stratégique	Accompagne la conduite du changement, assure des conditions de réussite, stimule la mobilisation, donne la formation et fournit de l'information.
Entrepreneurial	Permet de développer des comportements entrepreneuriaux tels que créer (avoir des idées neuves, de l'imagination, sortir de la routine, éviter un comportement mécanique consistant à reproduire toujours les mêmes gestes), apprendre (avoir le goût d'apprendre, de la curiosité, accepter l'échec en le transformant en occasion d'apprentissage), oser (savoir saisir les occasions qui se présentent, voir des opportunités là où d'autres ne voient rien, prendre l'initiative) et se révolter (savoir parfois refuser l'ordre établi, accepter de prendre des risques même au détriment de son confort intellectuel et matériel).
Carrière	Soutient les coachés afin de leur permettre de mieux discerner leurs habiletés, de faire de meilleurs choix de carrière, d'équilibrer vie privée et vie professionnelle, d'apprendre des habiletés liées à l'entretien de leurs compétences et d'être davantage productifs.

Source : Élaboré à partir de Hévin et Turner (2003); Hernandez (2005); Chung et Gfroerer (2003).

FIGURE 6.3

## LES ÉTAPES DU PROCESSUS DE COACHING



Source : Élaboré à partir de Crane et Patrick (2002); Haan et Burger (2005); Hudson (1999).

## L'établissement de la relation

Durant la première étape, le coach établit la relation et prépare le coaché à une session de coaching. Il établit le rapport interpersonnel, clarifie les attentes mutuelles et les inscrit dans un contrat, observe attentivement, révisé le processus de coaching et souligne les défis qui devront être relevés (Kilburg, 1996). La première action de cette étape consiste à établir un rapport interpersonnel de qualité et à maintenir une relation de coaching soutenue par une confiance mutuelle. Dans le cadre d'un coaching interne, pour une grande partie des gestionnaires, il existe déjà une connaissance préalable entre le coach et le coaché. Dans le cas de nouveaux employés, la relation débute

en terrain vierge. Il s'agit cependant d'une étape au cours de laquelle le coach cherche à bâtir un rapport favorisant l'action afin de clarifier les attentes mutuelles tout en ciblant les défis à relever.

Les première et deuxième étapes de coaching servent à recueillir des informations, à renforcer le lien de travail et à élaborer la stratégie de développement. Selon Devillard (2001), pendant la première séance, le coach accueille le coaché et le met à l'aise. Il se confronte à la conception imprécise formulée par nombre d'entreprises traditionnelles et selon laquelle se heurter à une limite personnelle ou professionnelle ou éprouver des difficultés n'est pas bien perçu. Ensuite, le coach doit présenter tour à tour le coaching, ses méthodes et se présenter lui-même. C'est au cours de cette période de présentation que le coach établit les règles sur la durée et le cadre, qu'il parle de confidentialité et de la nécessaire rétroaction à apporter à l'entreprise. Après la présentation, le coaché comprend qu'il peut parler ouvertement de ce qu'il veut, évoquer ce qui lui vient spontanément à l'esprit, même si cela paraît davantage en rapport avec sa vie personnelle qu'avec sa vie professionnelle (Devillard, 2001).

D'après Crane et Patrick (2002), tout au long de l'établissement de la relation de coaching, certaines attitudes et certains comportements contribuent au développement de rapports interpersonnels de grande qualité, à savoir : être disponible et accessible pour écouter et parler au coaché ; reconnaître le coaché pendant qu'il parle ; valider son expérience par une écoute empathique et réflexive et être ouvert et authentique dans le partage d'idées et de sentiments. Il faut également trouver des points d'intérêt communs et respecter les accords ou bien les renégocier rapidement lorsqu'on voit qu'il ne sera pas possible de les respecter.

Une autre action importante durant la phase d'établissement de la relation de coaching consiste à élaborer le contrat et à clarifier les attentes mutuelles du mieux possible. Clarifier les attentes signifie se questionner à propos des objectifs à poursuivre, des rôles que chacun aura à jouer (si d'autres personnes à part le coaché et le coach sont conviées), des ressources disponibles (équipement, information, idées par exemple), des responsabilités concernant le processus et de l'échéancier selon lequel seront organisées les activités prévues. En plus de déterminer les objectifs, les rôles, les responsabilités, l'échéancier, il est nécessaire de vérifier les possibles contraintes et conflits d'intérêts, ainsi que de discuter du nombre, de la fréquence et de la durée des rencontres et des méthodes utilisées. Cet important processus de communication permettra d'aborder les motifs qui sous-tendent le contrat de coaching, afin que le coaché puisse comprendre le sens, la valeur et l'urgence de la relation de coaching. Quant à la mesure de l'évaluation et aux paramètres de réussite, le coach devra définir le mieux possible à quoi une situation de réussite peut ressembler de manière à éviter les déceptions une fois le travail accompli. Il faut donc éviter de négliger ces paramètres et de laisser libre cours à l'imagination ou aux présuppositions du coaché.

Pour développer la relation, le coach doit observer systématiquement la performance de son coaché afin de voir comment il interagit avec les personnes de son entourage. Pour bien comprendre le coaché à qui l'on s'adresse, il faut prendre en compte avec lucidité aussi bien ses potentiels et ses forces que ses faiblesses. Observer avec acuité et en permanence, interroger de façon rigoureuse, mettre en situation pour apprécier les modes d'adaptation de chacun sont autant de moyens qui permettront de savoir à qui l'on a affaire et à quels enjeux cette personne est confrontée (Stacke, 2000). Ici, le but premier demeure celui d'établir une perspective équilibrée en observant la façon dont les actions et les comportements du coaché affectent négativement ou positivement sa performance et ses relations au travail. Tenir compte des effets sur les rapports au travail devient crucial lorsque celui-ci est réalisé en groupe ou en équipe.

Lorsque le coach observe, il évalue les forces et les limites du coaché, en même temps qu'il cherche à comprendre le contexte dans lequel celui-ci travaille. En général, il estime les aspects du comportement et de la performance du coaché au fur et à mesure qu'il l'encourage à s'engager dans un processus continu d'autoévaluation. L'observation systématique et l'évaluation réalisées par un coach interne relèvent normalement d'une approche moins formelle que dans le cas d'un coach externe (Smither et Reilly, 2001). Le coach interne établit son évaluation sur des données qu'il collecte tout simplement par l'observation du coaché dans ses interactions quotidiennes.

L'observation exige du coach une sensibilité lui permettant de saisir ce qui n'est pas exprimé explicitement. Le coach s'intéresse autant au plan verbal que non verbal du coaché de même qu'à son mode relationnel, à la dimension émotionnelle de sa personnalité et à ses niveaux de résistance (Stacke, 2000). Aussi, lors de l'observation, le coach doit-il toujours accorder le bénéfice du doute au coaché. Le fait de faire preuve d'humilité peut contribuer à transformer une pensée négative en compassion (Crane et Patrick, 2002). De plus, le coach demeurera conscient et validera ses propres croyances afin de minimiser leur influence sur son raisonnement ou sur son jugement. Tous ces éléments l'aideront à ne pas cataloguer ou étiqueter les individus. Autrement dit, le coach doit être conscient de sa pensée, de ses préjugés, de ses croyances et des jugements qui influencent ses perceptions et son action.

Les questions proposées dans l'Encadré 6.1 contribuent à l'analyse réflexive sur la relation de coaching. En adoptant une démarche consciencieuse et sensible, le coach regroupe ses pensées et développe des idées et des stratégies en vue de son intervention, ce qui l'aide à approfondir la relation tout en faisant preuve d'ouverture (Crane et Patrick, 2002). Enfin, lorsque les questions se fondent sur un véritable intérêt de découverte, le coaché sera stimulé et plus enclin à s'engager dans le processus de découverte et de partage.

Un autre préalable à l'approfondissement de la relation de coaching relève de la capacité du coach de savoir faire la distinction entre ses exigences et ses préférences. Le coach doit savoir apprécier ses propres idées concernant le changement comme des préférences, c'est-à-dire qu'il doit les présenter au coaché comme des suggestions ou des options. Il ne doit pas imposer ses idées ou les présenter comme des exigences, car cela l'empêchera d'avoir une meilleure compréhension des motivations du coaché ou d'être ouvert à de nouvelles idées.

## ENCADRÉ 6.1

### QUESTIONS POUR STIMULER LA RÉFLEXION DES COACHES

Qu'avez-vous observé qui pourrait aider le coaché à devenir plus efficace selon vous? L'observation relève-t-elle d'une dimension pouvant être contrôlée ou améliorée par le coaché?

Que percevez-vous comme étant le résultat du comportement du coaché sur la performance et les personnes de son entourage?

Quels filtres personnels ou subjectifs (par exemple, présupposés, croyances, stress) peuvent déformer vos perceptions?

Comment vous sentez-vous par rapport à ce que vous percevez (par exemple, content, irrité, inquiet, fâché, plein d'espoir) de la situation? Que croyez-vous être le niveau de conscience, d'ouverture et de volonté du coaché pour accepter cette attitude ou ce comportement?

Ce moment est-il propice et adéquat pour développer une relation de coaching authentique, enrichissante et juste?

Quelle est l'orientation de la session de coaching (par exemple, performance individuelle, relation au travail, développement de carrière)?

Quel est votre objectif dans cette session et que voulez-vous atteindre comme résultat? Avez-vous des limites ou des exigences particulières qui doivent être atteintes? Existe-t-il des préférences personnelles que vous voulez communiquer au coaché?

Source: Adapté de Crane et Patrick (2002).

En établissant la relation de coaching et en clarifiant les attentes, le coach ou le coaché peuvent vouloir redéfinir le contrat préalablement établi. Il peut y avoir plusieurs raisons à cela. En analysant ses pensées et les sentiments qui influencent son jugement, le coach peut vouloir redéfinir le contrat. Tout comme l'approfondissement de la relation de coaching peut également faire évoluer le contrat ou le préciser.

## La boucle d'apprentissage

L'étape de la boucle d'apprentissage concerne notamment l'apprentissage mutuel, l'apport d'idées fécondes et un respect réciproque. Au cours de cette étape, le coach partage sa rétroaction, écoute le coaché et s'engage dans le dialogue afin d'ap-

prendre de la relation. Le but est de créer une situation d'apprentissage réciproque à partir de l'exploration du problème au cœur de la relation de coaching. Cette étape comporte plusieurs actions, à savoir être présent, assurer la rétroaction, formuler des questions pour explorer les croyances, écouter respectueusement et analyser les problèmes relevés.

On se souviendra que le partage des perceptions sur les résultats est à la base de l'apprentissage. Le coach a besoin de se faire présent, d'accorder de l'attention au coaché et de lui fournir une rétroaction constante sur sa performance, ses relations avec l'entourage et ses comportements. Il doit également diriger et stimuler la discussion relativement aux trois facteurs que sont la performance, les relations et les comportements afin que chacun puisse faire part de sa perception. Lorsque le coach partage ses perceptions avec le coaché, il lui donne de la rétroaction et alimente, par conséquent, le processus d'apprentissage mutuel.

En coaching, il est important de demander au coaché s'il désire qu'on lui donne une rétroaction, bien que certaines situations n'exigent pas de permission, notamment lorsque le commentaire est positif. Selon Crane et Patrick (2002), le simple fait de demander la permission est une marque de respect. Le coach doit tenir compte du choix du coaché et se tenir prêt à proposer un autre moment si celui-ci le désire. La personne qui fournit une bonne rétroaction cherche à aider le coaché : elle décrit les comportements observés et leur impact ; elle doit être authentique et empathique afin de gagner la confiance et le respect du coaché. C'est ainsi qu'elle stimulera l'apprentissage mutuel et inspirera l'action.

Dans leur recherche sur le coaching, Ellinger et Bostrom (1999) présentent trois types de rétroaction : la rétroaction observationnelle, la rétroaction réflexive et la rétroaction multisource. Comme son nom l'indique, la rétroaction observationnelle consiste à observer le comportement qui peut être préjudiciable à l'employé ou encore à lui fournir une évaluation de performance par rapport aux forces et aux domaines identifiés pour le développement futur. La rétroaction réflexive consiste à fournir de l'information qui servira de miroir et à partir de laquelle l'employé pourra lui-même élaborer sa propre évaluation de l'influence de ses comportements sur les autres personnes au sein de l'organisation. La rétroaction multisource consiste à demander leurs commentaires aux collègues de travail ou autres intervenants anonymes en ayant recours à divers outils (l'évaluation multisource ou 360 degrés) que le coach et le coaché détermineront ensemble.

Il ne fait pas de doute qu'il est important pour le coach de bien comprendre les propos et les perceptions du coaché. Quand on comprend bien sa perception de la performance ou d'un événement relationnel ou comportemental particulier, on est mieux placé pour rectifier ce qui ne va pas. De cette façon, savoir formuler et poser des questions est un moyen efficace d'explorer les croyances et de comprendre les buts et

les perceptions du coaché. Grâce à son questionnement, il laisse toute la responsabilité de la prise de décision à son interlocuteur. D'ailleurs, si les questions sont formulées de manière à obtenir le point de vue du coaché, elles ont un pouvoir remarquable sur l'apprentissage. Écouter activement démontre du respect et permet de bâtir une relation de confiance, ce qui est essentiel dans un contexte d'apprentissage. Enfin, le coach doit se préparer à gérer les situations difficiles qui peuvent apparaître lors de cette étape (voir le Tableau 6.3 à ce sujet).

Le coach doit faire preuve d'une bonne capacité d'attention, de vigilance, d'écoute active, de réflexion, de lucidité et de sensibilité. Cela présuppose une bonne connaissance de soi et une capacité à se rendre très vite disponible. En effet, la qualité de vigilance du coach est garante de sa capacité de discernement, en toutes circonstances, ainsi que de l'utilisation sélective de ses ressources et des informations internes et externes qu'il recueille. Elle détermine la pertinence des perceptions et la lucidité du raisonnement qui en découle. Elle influe sur sa capacité relationnelle, sa capacité de se synchroniser avec autrui, de s'adapter au rythme et au mode de fonctionnement de l'autre (Stacke, 2000). Le parcours du coaching comprendra des échanges sur la façon d'accepter et de communiquer les émotions pour pouvoir établir des relations fécondes et sincères (Stacke, 2000).

Par ailleurs, il n'est pas surprenant de voir que la qualité d'attention, d'observation de détails significatifs qui permettra les remises en question caractérise les grands coaches et beaucoup de sportifs de haut niveau. Stacke (2000) soulève l'importance de l'attention simultanée, qui permet d'observer et de corrélérer des facteurs d'ordre différent. Dans le coaching, il s'agit d'exercer cette capacité d'attention simultanée en étant attentif à la fois à soi-même (à ses sensations, à ses émotions), à l'autre, à l'environnement et à l'objectif de l'échange. Garvey *et al.* (2009) soulignent qu'il faut aussi être attentif aux relations de pouvoir dans la relation de coaching, tout comme à l'effet des réseaux formels et informels existant au sein de l'organisation, car ceux-ci peuvent tout autant favoriser les relations de coaching que leur nuire. À l'inverse, Parker *et al.* (2008) indiquent que les relations de coaching entre pairs peuvent accélérer le processus d'apprentissage et favoriser une meilleure progression de carrière.

L'étape de la boucle d'apprentissage permet aux deux protagonistes de s'exposer et de faire face au problème au cœur de la session de coaching. Grâce à cette interaction, les objectifs et les stratégies commencent à être délimités de manière plus précise en fonction des ressources disponibles et des conditions existantes. Le coach et le coaché étudient ensemble le problème et tentent de relever d'éventuels obstacles ou de trouver de nouvelles possibilités pour aider le coaché à relever son défi. L'Encadré 6.2 fournit des exemples de questions pouvant aider à analyser les problèmes. Le Tableau 6.4 présente quant à lui des moyens d'améliorer la communication entre coach et coaché.

TABLEAU 6.3

## LA GESTION DES SITUATIONS DIFFICILES

Savoir	Actions
demander	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Attirez l'attention et synchronisez-vous avec votre interlocuteur en partageant un instant son point de vue.</li> <li>– Formulez votre demande de façon directe, précise et positive.</li> <li>– Quand votre interlocuteur vous répond, assurez-vous que sa réponse est adéquate.</li> <li>– Exprimez vos émotions.</li> <li>– Éventuellement, négociez un compromis.</li> <li>– Quel que soit le résultat, terminez avec empathie.</li> </ul>
refuser	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Synchronisez-vous avec votre interlocuteur.</li> <li>– Écoutez et faites préciser la demande, si nécessaire.</li> <li>– Formulez votre refus de façon directe et positive.</li> <li>– Exprimez vos émotions.</li> <li>– Éventuellement, reformulez votre refus de façon positive, c'est-à-dire en vous mettant vraiment à la place de l'autre.</li> <li>– Recherchez éventuellement une solution de remplacement ou un compromis.</li> <li>– Terminez avec empathie.</li> </ul>
faire un compliment	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Attirez l'attention.</li> <li>– Synchronisez-vous avec votre interlocuteur et exprimez votre compliment clairement et sans réserve, en vous impliquant personnellement.</li> <li>– Terminez avec empathie.</li> </ul>
recevoir un compliment	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Synchronisez-vous avec votre interlocuteur et écoutez ce qu'il dit.</li> <li>– Acceptez le compliment sans retenue ou si le compliment n'est pas fondé, rétablissez la vérité.</li> <li>– Exprimez vos émotions.</li> <li>– Remerciez avec empathie.</li> </ul>
faire une critique	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Sauf dans un cas très particulier, une critique se fait en tête-à-tête.</li> <li>– Les phrases ont pour sujet « je » ou « cela me » (implication, sans jugement de valeur).</li> <li>– Pour laisser le droit à l'erreur, on évitera toute généralisation.</li> </ul>
faire face à une critique	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Synchronisez-vous avec votre interlocuteur, écoutez attentivement, faites attention aux aspects non verbaux de la communication.</li> <li>– Laissez votre interlocuteur terminer sans l'interrompre.</li> <li>– Restez centré sur ce que l'autre exprime, sans l'interpréter.</li> <li>– Au besoin, faites préciser la critique ; ne soyez ni agressif ni ironique.</li> <li>– Si nécessaire, précisez votre position (par exemple : « Je pense que vous avez raison sur tel point, mais je ne suis pas assez motivé pour changer »).</li> </ul>

Source : Login (2003).

**ENCADRÉ 6.2****EXEMPLES DE QUESTIONS FAVORISANT L'EXPOSITION, LA CONFRONTATION ET L'ANALYSE DU PROBLÈME EN SESSION DE COACHING**

Quel est le problème? Quelles sont les forces en présence?

En quoi suis-je concerné? Quels sont les enjeux? Quels sont les risques? Quels sont les manques, les faiblesses? Qui sont les opposants?

Quelles sont les opportunités? Quelles sont les ressources, les forces? Qui sont les alliés?

Quelles sont les expériences antérieures sur lesquelles s'appuyer? Quelles sont les situations identiques ou voisines, difficiles à gérer? Quel est le meilleur scénario pour résoudre le problème?

Quelles sont les différentes étapes de l'action correctrice?

Quel est son coût (par exemple, en temps, en énergie, en investissement)? Quels sont les autres moyens nécessaires? Quels sont les indicateurs de succès?

Source: Stacke (2000).

**TABLEAU 6.4****DES OUTILS COMMUNICATIONNELS POUR EXPLORER LES PROBLÈMES LORS D'UNE SÉANCE DE COACHING**

<b>Outils</b>	<b>Description</b>
Reformulation	Lorsque le sujet est complexe ou que les propos sont ambigus, la reformulation permet de s'assurer que l'on a bien compris la pensée de l'autre. Elle peut se faire dans le langage employé par le coaché ou dans les mots du coach. Elle reprend l'essentiel du message et le valorise. En cas de mauvaise compréhension, l'interlocuteur peut recommencer à exposer son idée et l'on peut ainsi avancer en réduisant les malentendus. De plus, la reformulation assure la qualité de l'écoute du coach, en confrontant le coaché à ce qu'il dit. Cette répétition le pousse à nuancer ou à aller plus loin dans ses propos.
Recadrage	Le recadrage est destiné à faire changer le point de vue pour changer la perception. Il repose sur la diversité et la variabilité des réalités subjectives et vise à éclairer les choses d'une nouvelle façon. Lorsque le coach recadre une situation, il en modifie le contexte conceptuel ou émotionnel, ou le point de vue selon lequel elle est vécue. Le recadrage permet de trouver une solution rapide à une situation nouée, sans toucher à la structure psychique ou aux affects.
Clarification	La clarification consiste à mettre en évidence un comportement ou une attitude du coaché au moyen de questions suivies de reformulations afin de provoquer une prise de conscience. La clarification permet de séparer les faits, les sentiments et les idées ou opinions. Autrement dit, elle permet de faire émerger différents niveaux de sens et ouvre la porte à des lectures diversifiées. Elle tente de clarifier les propos.
Synthèse partielle	La synthèse partielle rend compte des éléments émis, des convergences ou divergences, des étapes franchies. Elle fait le point et montre l'avancement.

Source: Devillard (2001).

À la fin de l'étape de la boucle d'apprentissage, le coach cherche à combiner les aspirations profondes du coaché avec les siennes de manière à avoir une vision du « résultat » du coaching. S'amorce alors un enchaînement d'actions pour assurer la réussite de la démarche : explorer des pistes qui vont au-delà de ce qu'imagine le coaché, en dehors de sa zone de confort, afin de relever les compétences nécessaires au succès et de voir comment il pourra les développer. Ainsi, la relation de coaching commence à s'orienter vers l'action.

## **L'encouragement à l'action**

À cette étape, le coach considère le changement de façon positive. Une des premières actions consiste alors à passer du problème à l'esquisse d'une solution. En principe, les coachés se tournent vers le coaching, car ils ont du mal à maîtriser seuls certaines situations. Dès le moment où ils envisagent une perspective, leurs résistances cèdent et le coaching peut vraiment commencer. Le travail du coach s'axe donc sur la sollicitation et la suggestion des options et si nécessaire, sur la demande de changements précis, la clarification des conséquences, la précision de l'engagement dans l'action, l'élaboration d'un plan de suivi et l'offre de soutien. Ainsi, le coach met l'accent sur le soutien et aide le coaché à avoir une pensée critique et à être activement engagé dans le processus d'apprentissage ou de mise en œuvre d'une solution.

Quand arrive le moment de dresser un plan de formation ou de changement, la capacité d'interroger et de suggérer est alors sollicitée de la part du coach. Une relation de coaching caractérisée par l'ouverture et la confiance réciproque fournit un lieu propice à l'échange d'idées, d'options, de solutions de remplacement et de toutes sortes de possibilités (Crane et Patrick, 2002). Si, toutefois, par suite de cette étape aucun changement ne se produit, le coaching doit être réévalué de manière à voir si le coach devrait être plus précis, clair et directif par rapport aux demandes de changement.

Le plan de formation doit être adapté et peut prendre des formes très variées en fonction des besoins, du temps alloué, de l'expérience du coach et de la créativité des deux personnes (Stacke, 2000). À cet égard, si les facteurs de réussite propres à chacun sont bien définis, cela permettra de déterminer les meilleures conditions pour progresser à partir de l'expérience de coaching. C'est une action qui exige la prise en compte des différences de personnalité pour construire de concert une démarche sur mesure correspondant au rythme du coaché, pour doser les efforts et révéler les seuils à franchir (Stacke, 2000). À cette étape, il convient de laisser au coaché la responsabilité de chaque changement souhaité, tout en clarifiant ses conséquences sur sa performance et sa carrière. Ainsi, le coach aide le coaché à consolider son engagement et son enthousiasme pour la pratique, l'apprentissage et l'expérimentation.

Au fur et à mesure que la relation de coaching avance et que les objectifs se clarifient, des résistances peuvent émerger chez le coaché. Confronté à ces résistances, le coach a un certain nombre de rôles à jouer pour les surmonter. Il observera alors le schéma comportemental qui empêche le coaché de progresser et il tentera de cerner les principales manifestations d'inconfort. Il peut également choisir de susciter la manifestation des résistances, soit par le silence, soit par des questions ou des réactions, tout en invitant le coaché à trouver le moyen de les atténuer. Une autre façon d'aborder les résistances consiste à considérer les métaphores utilisées par le coaché et l'histoire qu'il raconte. Cela permettra au coach de se concentrer sur la manière dont le coaché perçoit son environnement pour découvrir comment enrichir cette perception (Stacke, 2000).

En général, les résistances constituent des mécanismes de protection identitaire devant la menace du changement. Bien sûr, chacun a son propre rythme à l'égard du changement. Dans de telles conditions, le coach doit prendre la mesure des résistances et aider le coaché dans sa prise de conscience, tout en le rassurant, en tentant d'atténuer ses craintes et en renforçant sa confiance. Une bonne façon d'atténuer les résistances consiste à sensibiliser le coaché aux étapes intermédiaires nécessaires pour l'atteinte de l'objectif visé. En outre, le coach peut faire expérimenter au coaché une première étape pour montrer que les ressources existent et que l'évolution est possible. Il peut aussi rappeler les avantages escomptés, l'aide possible et les conditions à mettre en place pour créer une dynamique de succès (Stacke, 2000).

Pour le coaché, il s'agit de trouver le courage de changer profondément et d'être plus performant dans certains domaines de sa vie professionnelle. Pour le coach, il importe de savoir lui offrir du soutien tout au long du processus de coaching (Foster et Seeker, 1997). Soutenir signifie, entre autres, savoir motiver et aider à construire une pensée positive de manière à lever les incertitudes, les difficultés et les blocages. D'ailleurs, savoir se remettre en question est une aptitude à laquelle on recourra à bon escient, au moment opportun. Autrement dit, le coach doit veiller à ne pas déstabiliser l'autre quand il traverse une période délicate.

Une fois que le processus de coaching aura permis d'atteindre les objectifs visés, le coach gèrera la fin de la relation formelle et lancera la suite du coaching. Ce sera alors le moment d'apprécier les résultats et de fournir au coaché des repères sur le plan de la reconnaissance et de valider son avancement. Il est important de demeurer disponible, car le coaché peut avoir besoin de poursuivre la relation pour une raison ou une autre. Il s'agit donc ici de procéder à l'évaluation globale du processus de coaching (Kilburg, 1996; Smither et Reilly, 2001). On évoquera, pour ce faire, le contrat, la manière dont il a été traité, ses lacunes, son évolution, les sentiments de l'un et de l'autre sans oublier, bien sûr, les questions non réglées.

De La Vega (2005) présente certains éléments critiques au sujet de la pratique du coaching, mettant en évidence le fait qu'elle se rapproche parfois d'un processus d'analyse psychologique et qu'il faut être attentif aux divers éléments psychologiques en jeu dans ce contexte. Hernandez (2005) traite également des enjeux de la pratique du coaching, évoquant son importance dans le contexte actuel des entreprises, mais surtout de l'entrepreneuriat.

## LE COACHING INDIVIDUEL

Nous mettrons ici en évidence trois types de coaching individuel, à savoir le coaching de performance, le coaching de développement et le coaching stratégique. Alors que le coaching de performance se centre sur la performance par rapport à une tâche précise, le coaching de développement s'axe davantage sur la performance en termes de potentiel à développer ou d'apprentissages à réaliser. Le coaching stratégique, quant à lui, touche les aspects plus stratégiques de l'entreprise et s'intéresse à l'élaboration d'une stratégie.

### Le coaching de performance

On recommande de recourir au coaching de performance dans le cas de problèmes ponctuels ou récurrents éprouvés par un professionnel au cours de la réalisation d'une tâche. Relevant surtout des dimensions opérationnelles du travail, le coaching de performance consiste à rechercher des solutions à un problème précis. Le travail du coach consiste à entendre la demande latente du coaché, à comprendre la chaîne de réactions en jeu, à découvrir les représentations sous-jacentes et à reconnaître les éléments affectifs liés au problème (Devillard, 2001).

Ce type de coaching se caractérise par les trois étapes générales du processus de coaching décrites précédemment, à savoir l'établissement de la relation, la boucle d'apprentissage et l'encouragement à l'action. Deux pratiques proposées par Devillard (2001), à savoir le processus de réalisation du diagnostic et celui de structuration des séances de coaching, feront l'objet des paragraphes suivants.

Le diagnostic d'une situation de coaching exige une analyse du profil du coaché de même que de sa situation (Foster et Seeker, 1997). Pour établir ce profil, il faut prendre en compte le niveau de développement personnel, le potentiel des ressources et les traits de personnalité du coaché. Le développement personnel a trait à la conscience de soi et à l'identité du coaché, ainsi qu'à ses capacités relationnelle, sociale et cognitive.

Nombre de coachés estiment qu'un problème typiquement opérationnel requiert une réponse opérationnelle simple. Cependant, il n'est pas rare qu'une question qui semble objective à première vue en cache en fait une autre, beaucoup plus subjective,

c'est-à-dire liée à l'attitude personnelle. Il arrive aussi que la demande du coaché se présente sous plusieurs facettes qui ne semblent avoir aucun lien entre elles. Néanmoins, il faut les mettre en lien systématiquement, car elles constituent des expressions variées d'une même problématique. Un travail sur ces demandes doit donc être fait pour découvrir ce qu'on pourrait appeler leur « centre de gravité », c'est-à-dire le point de convergence qui en résoudra les différents aspects (Devillard, 2001).

À l'étape du diagnostic, le coach cherche à élucider la demande latente du coaché. Difficilement formulable à ce moment par le coaché, la demande doit servir de guide au coach, du fait que l'on a atteint l'objectif, même si le coaché a de la difficulté à le formuler. D'ailleurs, en même temps qu'il détermine la cible à atteindre, le coach cherche à percevoir la réaction comportementale systémique, ce qui lui permettra de saisir la chaîne de réactions résultant des boucles de comportements habituels du coaché. Le coach pourra alors mesurer le degré de profondeur de son intervention en fonction de ce que le coaché sera prêt à accepter.

Dans le coaching de performance, l'ordonnement des séances est une étape importante qui consiste à établir un plan fondé sur la progression. Au cours des deux premières séances, le coach a pu pressentir des résistances, des recadrages nécessaires ou des zones d'émotion. Ces éléments composent autant d'étapes de progrès à mettre en place en fonction du degré de profondeur envisageable. Chacune de ces étapes constitue un pas vers l'objectif d'évolution. La difficulté pour le coach réside dans la pertinence de l'ordonnement. Après avoir déterminé le centre de gravité et le foyer, avoir émis une hypothèse et s'être fait une première idée du profil du coaché, il lui faut concocter un plan.

## **Le coaching de développement**

Contrairement au coaching de performance, axé sur la résolution de problèmes de performance liés à l'exécution d'une tâche précise, le coaching de développement relève d'une vision plus large de la vie professionnelle du coaché. Ce type de coaching vise à connaître le désir et la volonté du coaché, à développer son potentiel, à guider ses apprentissages et à établir son réseau de relations. Le coaching de développement s'inscrit davantage dans l'articulation du savoir-faire, du savoir-être et d'une situation professionnelle précise. En fait, ce type de coaching s'établit entre deux repères connus. Il ne porte ni sur le seul développement de la personne, ni sur l'objectif opérationnel, mais s'insère justement entre les deux. Il se situe à l'intersection des compétences, des aspirations professionnelles et de l'action du coaché (Devillard, 2001).

Dans le cas d'un coaching de développement, le coach doit se rendre compte que se formalisent, à travers les âges de la vie, les liens entre action, aspiration, image de soi et désir. Le travail central du coaching sera fondé sur ces liens. Ainsi, cette étape importante du coaching passe par la capacité du coaché de se doter d'un projet personnel et professionnel, dans la perspective du futur désiré.

En coaching de développement, le coach tient non seulement le rôle de découvreur, mais aussi d'éducateur ou d'entraîneur, ce qui s'approcherait le plus d'un rôle de mentor. Au service du coaché, le coach mettra en œuvre tous les moyens permettant de dégager des ressources inexploitées, de libérer des espaces de liberté et d'utiliser les situations de la vie professionnelle pour entraîner le coaché.

## Le coaching stratégique

Selon Devillard (2001), le coaching vise l'établissement d'un plan pour un objectif incluant l'entreprise dans son ensemble. Le coaching stratégique s'adresse à l'évolution de l'entreprise, en lien avec sa direction générale. Il vise à comprendre l'organisation dans sa complexité pour la transformer, à développer sa productivité globale et à la piloter tout au long des phases de changement qu'elle traverse. Dans ce cas, le coaché est soit un directeur général, soit un cadre dirigeant qui s'est fait une place et qui veut réaliser un projet au sein de l'entreprise.

Le coaching stratégique porte sur le système entourant et incluant l'entreprise, soit ses collaborateurs, ses clients et son marché. Son but principal consiste à utiliser le potentiel de tous et les occasions qui se présentent pour réaliser un progrès, augmenter l'efficacité globale de l'entreprise ou faire face à un défi lié à la concurrence. Une situation de coaching stratégique peut s'appliquer par exemple lorsqu'un directeur général souhaite tenir une assemblée très participative avec les 300 cadres de l'entreprise pour créer un effet de rupture avec le fonctionnement habituel. Le coaching stratégique peut l'aider à préparer et à conduire une telle assemblée. Ce type de coaching est aussi utile pour mobiliser une équipe qui montre des signes d'essoufflement, pour la gestion d'un conflit entre deux associés en vue de les faire surmonter leur difficulté à collaborer.

Le coaching stratégique est le plus susceptible d'exiger l'intervention d'un coach externe. Celui-ci établit la relation de coaching, alimente la boucle d'apprentissage et agit en vue de favoriser l'action. Toutefois, son but premier a trait au plan stratégique. L'analyse de la situation, du système et des forces en présence, ainsi que la réflexion sur la méthode de mise en action doivent converger vers une amélioration des compétences des dirigeants en matière de formulation et de mise en pratique des stratégies. Elles aboutissent, par conséquent, à une amélioration de la stratégie globale de l'entreprise.

## LE COACHING D'ÉQUIPE

L'intervention d'un coach au sein d'une équipe a pour but de façonner les processus mis en œuvre par l'équipe afin de produire une meilleure performance. Il s'agit d'un coaching qui peut débiter par un séminaire de cohésion d'équipe, mais qui se poursuit par un accompagnement quotidien. Le coach se met en rapport constant avec les membres de l'équipe, de manière individuelle ou collective.

L'intervention du coach peut porter sur l'engagement des équipiers dans leurs tâches, sur leur habileté à surmonter des problèmes interpersonnels et sur leur degré d'acceptation de la responsabilité de livrer des résultats de performance (Wageman, 2001). En effet, le coaching d'équipe établit la base de la confiance, peut orienter la résolution constructive de conflits, génère un meilleur degré d'engagement et de responsabilisation, tous des facteurs qui se traduisent par de meilleurs résultats pour l'organisation (Kets de Vries, 2005).

Hackman et Wageman (2005) définissent le coaching d'équipe comme l'intervention directe auprès d'une équipe afin d'aider ses membres à adopter un usage coordonné et approprié de ses ressources collectives dans l'accomplissement des tâches de l'équipe. En effet, l'une des orientations clés du coach d'équipe consiste à aider les équipiers à renforcer leur collaboration individuelle et à bien utiliser les ressources à la disposition de l'équipe. Ainsi, le coaching d'équipe peut améliorer autant la qualité des processus de groupe (Kaplan, 1979; Schein, 1988) que le degré de satisfaction des membres (Cohen *et al.*, 1996). Bref, le coach d'équipe soutient l'autogestion de l'équipe, la qualité des relations interpersonnelles de ses membres et la satisfaction des équipiers à l'égard de l'équipe et de son travail.

### Les fonctions du coach et la compréhension de la dynamique d'équipe

Le coaching d'équipe fonctionne comme un levier motivationnel, consultatif et éducatif pour l'équipe (Hackman et Wageman, 2005). Le coaching devient motivationnel dans la mesure où il tend à encourager la participation de tous et à favoriser l'engagement à l'égard du groupe et de son travail, tout en évitant que certains ne se situent en marge du groupe ou de l'organisation. Il agit aussi comme cadre consultatif lorsqu'il réduit l'adoption et l'exécution des tâches dans des contextes incertains ou en changement, tout en favorisant l'émergence de nouvelles formes d'accomplissement du travail qui s'alignent sur les exigences de la tâche. De plus, lorsque le coach encourage le développement des connaissances et des compétences des équipiers, il exerce une fonction éducative.

Hackman et Wageman (2005) affirment que le coaching qui met l'accent sur l'effort de l'équipe, sur la stratégie et sur les connaissances et les compétences facilite davantage l'efficacité de l'équipe que le coaching qui axe ses efforts sur les relations

interpersonnelles de ses membres. En revanche, Stacke (2000) considère que le fait de comprendre la dynamique de l'équipe est une dimension importante du coaching et que les relations interpersonnelles font partie de cette dynamique.

Toute équipe a une dynamique qui lui est propre. Elle a ses problèmes, ses échecs et ses joies. Même si le groupe est créateur de normes, de règles orientant et uniformisant les comportements et les opinions, les relations y sont en constante évolution. Dans le groupe, l'individu est l'objet de pressions qui visent la conformité, et la tension qui s'exerce entre les besoins des individus et ceux de l'organisation pèse de même sur la vie du groupe, ce qui peut générer des conflits et des défis qui devront être surmontés par l'équipe. La dynamique est la manière dont l'équipe utilise ses moyens pour arriver à ses fins. C'est le climat de l'équipe, le degré de confiance réciproque entre les personnes, la vigueur avec laquelle les actions sont menées.

En réalité, la pérennité du groupe dépend de la manière dont le leader de l'équipe intègre les oppositions et les affinités, de sa façon de résoudre les problèmes, d'alléger les tensions et d'atténuer les conflits qui surgissent normalement en son sein. Si l'on accepte le fait que les tensions naissent au moment d'aborder les sujets essentiels, on augmente la participation et l'adhésion aux objectifs. La confrontation entre des opinions différentes permet d'élargir les points de vue de chacun et finalement, de renforcer la cohésion du groupe (Stacke, 2000).

Selon Stacke (2000), le succès d'une équipe repose sur des objectifs clairs et partagés, des compétences bien ciblées et disponibles, des ressources identifiées et mobilisées, un plan d'action et l'engagement des acteurs. Autrement dit, si ces conditions ne sont pas respectées, on risque de devoir faire face à de la confusion, de l'anxiété, de la frustration et à un déroulement très lent du travail d'équipe.

## **Le coaching d'équipe bien synchronisé**

Hackman et Wageman (2005) étudient les fonctions du coach au sein de l'équipe, surtout celles concernant l'équipe de projet. Ils mettent en évidence les moments (temps) dans le processus d'accomplissement des tâches durant lesquels l'intervention du coach peut effectivement présenter les effets escomptés. Autrement dit, le coaching auprès d'une équipe doit être adéquatement synchronisé avec l'étape de développement où celle-ci se trouve, car les interventions du coach se révèlent plus efficaces lorsqu'elles touchent des questions que l'équipe est prête à aborder, compte tenu des besoins particuliers qu'elle éprouve à ce moment précis.

Ainsi, Hackman et Wageman (2005) indiquent que chaque fonction du coaching est propice à l'un des trois moments dans le cycle d'accomplissement des tâches, à savoir le début, le milieu et la fin du développement de l'équipe. Si l'on se réfère aux trois fonctions du coaching d'équipe proposées par Hackman et Wageman (2005), on

remarque que le coaching motivationnel est plus utile au début de la période de développement de l'équipe, tandis que le coaching consultatif est plus propice lorsqu'il a lieu au milieu du développement de l'équipe. Quant au coaching éducatif, il présente de meilleurs résultats lorsque les activités de performance ont été accomplies et que le développement de l'équipe arrive à son terme.

Lorsque les membres d'une équipe se retrouvent pour la première fois pour réaliser un travail commun, ils se situent au début de son développement et sont confrontés au défi premier de s'orienter mutuellement et de se préparer à commencer le travail en question. C'est à cette étape que se feront l'établissement des frontières qui distinguent les membres des non-membres de l'équipe, la différenciation des rôles, la formulation de normes sur le fonctionnement du groupe et l'engagement par rapport à la tâche de l'équipe. Ces activités comprennent un double engagement, sur le plan interpersonnel et par rapport à la tâche elle-même. À ce moment précis du développement, une intervention du coach donnera une bonne propulsion aux équipiers, ce qui aura pour effet d'assurer davantage l'engagement des participants à l'égard de l'équipe et de la tâche. Par conséquent, on peut dire que cette intervention stimule leur motivation pour accomplir le travail prévu.

Au milieu de son développement, l'équipe a certainement déjà accumulé un peu d'expérience par rapport à la tâche à accomplir. De plus, elle a possiblement déjà connu des transformations importantes en partie attribuables à l'anxiété de ses membres devant la quantité de travail qui reste à accomplir, ce qui pourrait occasionner un changement significatif dans la forme de l'équipe (Gersick, 1988, 1989). Pour toutes ces raisons, un coaching axé sur des activités stratégiques sera plus approprié à cette étape. L'équipe se montrera alors plus encline à recevoir de l'aide relative à l'évaluation de la progression de son travail, à réviser la façon de distribuer et de combiner les efforts et les talents des équipiers et à considérer la modification de leur stratégie afin de mieux s'aligner sur les exigences externes et les ressources internes.

À la fin du développement de l'équipe, l'accomplissement de la tâche devient réalité. À cette étape ultime, l'équipe est plus susceptible de tirer profit des leçons découlant de l'expérience de travail conjoint. Cette période est notamment féconde pour le coaching éducatif qui encourage la constitution d'un réservoir de savoirs et de compétences, augmentant du même coup la capacité des membres de l'équipe à réaliser de nouvelles tâches ou de nouveaux projets. En outre, cette étape contribue à l'apprentissage de chacun des membres de l'équipe. L'intervention du coach est importante parce que si l'équipe a réussi, ses membres auront davantage envie de célébrer leur succès plutôt que d'y réfléchir. En revanche, si elle n'a pas réussi, ils seront sans doute plus enclins à en justifier l'échec par des facteurs externes qu'à explorer ce qu'ils peuvent apprendre de cet échec.

En passant d'une étape à l'autre, le coaching peut jouer un rôle important. Par exemple, le coach peut aider les membres à coordonner leurs activités si le degré de complexité de la tâche est élevé ou que les membres sont relativement inexpérimentés.

## **Les conditions favorables au coaching d'équipe**

Deux types de conditions s'avèrent primordiales pour le travail du coaching d'équipe. Le premier a trait au fait que le travail de l'équipe peut être limité par des facteurs contextuels, tandis que le second prend en considération le fait que le groupe constitue une unité bien formée et structurée. En effet, lorsque la structure de l'équipe est imparfaite et que le contexte se révèle inopérant, même un travail de coaching très efficace peut faire plus de mal que de bien.

Certes, le coaching peut n'aider le travail d'équipe qu'en ce qui concerne les aspects qui ne sont pas contraints. Hackman et Wageman (2005) vont jusqu'à affirmer que le coaching ne sera efficace que dans un contexte où les processus et les tâches de l'équipe sont substantiellement limités par des contraintes organisationnelles, par exemple, les contraintes liées au manque d'outils, de ressources ou d'autonomie chez les gestionnaires responsables. Aussi, même si le coach est très compétent, les résultats de son action ne seront ni positifs ni productifs.

Lorsque l'équipe est bien structurée, les coaches tendent à exercer une influence plus positive sur les processus de l'équipe (Hackman et Wageman, 2005). Wageman (2001) observe en effet que l'impact des coaches au sein de l'équipe est conditionné par sa structure.

## **LES PROGRAMMES FORMELS DE COACHING**

Le coaching peut devenir une pratique d'apprentissage et de formation prévue formellement par l'entreprise. Dans ce cas, il s'approchera davantage d'un état d'esprit, d'un principe de gestion de l'entreprise, voire d'une méthode de travail valorisant les personnes.

Selon la taille de l'entreprise, le programme formel de coaching peut exiger la composition d'un comité de pilotage. La mission d'un tel comité consiste surtout à maintenir dans l'entreprise un environnement favorable au projet. Tout d'abord, le comité doit s'assurer de l'engagement permanent de la haute direction et de faire connaître, de façon systématique, les manifestations de cette forme d'engagement. Puis, il doit concevoir et mettre en œuvre un plan de communication qui suscitera en chacun une sensibilisation aux enjeux du projet et la diffusion d'information sur les actions entreprises et les résultats obtenus.

Par la suite, le comité de pilotage sélectionne les employés ayant le meilleur profil et les expose à une première sensibilisation avec un expert externe. On les invite à participer à une formation sur le coaching. Ce programme de formation enseigne à chacun les valeurs, les méthodes, les outils et les savoir-faire nécessaires au projet et au rôle qu'un coach doit exercer. Les formateurs deviennent alors copilotes des sessions de sensibilisation au coaching pour les autres gestionnaires. Enfin, on les laisse animer seuls tout en assurant la supervision nécessaire pour leur permettre d'acquérir la maîtrise de ces savoir-faire et savoir-être.

Pour résumer, disons que le comité de pilotage est chargé de concevoir et de mettre en œuvre une structure adéquate au développement du programme, laquelle permettra à chacun de contribuer au projet. Il doit aussi s'assurer que chacun voit et évalue en quoi son action contribue à la réussite du projet. Par conséquent, le comité de pilotage programme des actions systématiques pour créer un climat participatif qui encourage chacun à s'engager personnellement, dès le début, dans le développement du projet.

## CONCLUSION

Dans un contexte où l'apprentissage informel prend de plus en plus d'importance, par opposition à la formation traditionnelle en salle de classe, le coaching constitue une méthode d'apprentissage et de formation en entreprise intéressante et puissante, comme nous avons pu le constater dans ce chapitre. Ses avantages individuels et organisationnels sont variés et nombreux, et ils convergent vers la capacité d'augmenter les compétences individuelles sur les plans opérationnel, stratégique, relationnel ou comportemental. Toutefois, la modalité d'accompagnement offerte par le coaching peut présenter plusieurs pièges pour le coach et le coaché.

Les limites de l'association entre le monde du sport et le monde de l'entreprise constituent le premier piège. Ainsi, lorsque le coach exagère en s'inspirant du coach sportif pour orienter son travail d'accompagnateur en entreprise, il peut mettre en péril la santé psychologique de son coaché. Si l'on demande au coaché de performer sans limites, et ce, sans avoir conscience des autres variables intrinsèques à la vie en entreprise (par exemple, les relations politiques, les conflits d'intérêts), les résultats de sa performance peuvent être éphémères ou se limiter au court terme.

Un deuxième piège relève de la perception que le coach a de son rôle. S'il considère que son rôle consiste simplement à accroître la performance du coaché, il risque de fournir un travail incomplet de coaching. En réalité, le rôle premier du coach est de développer chez le coaché une meilleure connaissance et une bonne maîtrise de soi, une capacité de prise de recul et de réflexion lors de la résolution des problèmes. Autrement dit, le rôle du coach est de permettre au coaché de changer sa perception,

d'affiner sa capacité de voir et d'analyser une situation donnée. Ce faisant, il lui permettra de devenir plus performant. L'objectif n'est pas uniquement le résultat, mais surtout le processus pour parvenir à ce résultat.

L'incohérence dans le choix du style d'action à entreprendre selon l'étape de la relation de coaching constitue le troisième piège. Par exemple, le style de coaching à l'étape de l'établissement de la relation n'est pas tout à fait le même que lorsque la relation est déjà bien établie et que l'étape de l'apprentissage ou de la mise en œuvre est amorcée. Dans le cas du coaching d'équipe, le coach ne joue pas exactement le même rôle au début du développement de l'équipe que lorsque l'équipe se trouve en milieu ou en fin de développement. Savoir reconnaître les étapes de développement d'une relation de coaching et savoir ajuster son action en fonction des besoins précis de chacune de ces étapes constitue une compétence majeure du coach en entreprise.

Négliger les aspects politiques du travail de coaching en entreprise représente un quatrième piège. La relation du coach avec le coaché le place dans une position délicate au regard de la structure hiérarchique de l'entreprise. Le coach détient des informations et des analyses détaillées et subjectives sur le coaché qui pourraient être utilisées, selon le contexte et les enjeux de promotion, de manière à lui nuire plutôt qu'à l'aider. Cet aspect négatif de la relation peut être aggravé par le rythme auquel le coaching est censé fournir des résultats, ce qui peut mettre en péril le respect de la capacité d'évolution du coaché. Le succès ou l'échec du coaching dépend également des conditions offertes par l'entreprise et de ses pratiques en matière de gestion du personnel.

Comme nous l'avons vu, le coach appuie la personne dans son évolution sur le plan professionnel. Il peut également contribuer à des apprentissages de nature plus personnelle, qui ont aussi leur importance en contexte organisationnel. En effet, si le coaching permet de développer le potentiel professionnel des individus, il peut aussi favoriser le développement de savoir-être, puisque les deux sont souvent très étroitement liés.

Par ailleurs, compte tenu des objectifs à court terme du coaching au sein de l'organisation, il est généralement associé à d'autres formules d'apprentissage. Il revêt toutefois une importance non négligeable dans un contexte d'incertitude où les organisations sont souvent appelées à modifier leurs pratiques alors que les gestionnaires et les employés doivent constamment s'adapter au changement. L'entreprise accepte de la part de ses employés des comportements d'adaptation en les laissant expérimenter de nouvelles pratiques ou de nouveaux modes de résolution de problèmes, tout en s'assurant que les évolutions s'inscrivent bien dans ses propres perspectives ou sa culture organisationnelle.

## LECTURES COMPLÉMENTAIRES SUR LE COACHING

- ARNAUD, G. « A coach or a couch? A Lacanian perspective on executive coaching and consulting », *Human Relations*, vol. 56, n° 9, 2003, p. 1131-1154.
- BERGLAS, S. « Les vrais dangers du coaching », *L'Expansion Management Review*, vol. 110, septembre 2003, p. 15-21.
- CHUNG, Y. B. et GFROERER, M. C. « Career coaching: Practice, training, professional, and ethical issues », *Career Development Quarterly*, vol. 52, n° 2, 2003, p. 141-152.
- DE LA VEGA, X. « Enquête sur le coaching », *Sciences humaines*, vol. 165, novembre 2005, p. 18-25.
- ELLINGER, A. et BOSTROM, R. P. « Managerial coaching behaviors in learning organizations », *Journal of Management Development*, vol. 18, n° 9, 1999, p. 752-771.
- HACKMAN, J. R. et WAGEMAN, R. « A theory of team coaching », *Academy of Management Review*, vol. 30, n° 2, 2005, p. 269-287.
- HALL, D. T., OTAZO, K. I. et HOLLENBECK, G. P. « Behind closed doors: What really happens in executive coaching », *Organization Dynamics*, vol. 27, n° 3, 1999, p. 39-53.
- HERNANDEZ, E. M. « Le coaching au service de l'organisation entrepreneuriale », *L'Expansion Management Review*, mars 2005, p. 54-62.
- KETS DE VRIES, M. « Leadership group coaching in action: The zen of creating high performance teams », *Academy of Management Executive*, vol. 19, n° 1, 2005, p. 61-76.
- LOGIN, P. *Coachez votre équipe: techniques de coaching individuel et de coaching d'équipe*. Paris, Dunod, 2003.
- PARKER, P., HALL, D. et KRAM, K. E. « Peer coaching: A relational process for accelerating career learning », *Academy of Management Learning & Education*, vol. 7, n° 4, 2008, p. 487-503.
- SMITHER, J. W. et REILLY, S. P. « Coaching in organizations ». Dans: London, M. *How People Evaluate Others in Organizations*. Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2001.



## L'AUTOFORMATION

---

### Le défi de la motivation en entreprise

L'idée d'autoformation remonte à loin. Dans la Grèce antique, Platon parlait de « l'apprentissage du dedans » lorsqu'il évoquait le dialogue socratique et la maïeutique. Au Moyen Âge, saint Augustin soutenait que l'accès à la vérité relève du cheminement du sujet et que ce cheminement est guidé par son « maître intérieur ». À l'époque des Lumières<sup>1</sup>, Emmanuel Kant (1981) affirmait que ce qu'on apprend par soi-même, on l'apprend plus solidement et on le retient mieux. Ainsi, la recherche dans le domaine des pédagogies centrées sur l'apprenant, avec ses projets et ses choix d'activités, et la mise à sa disposition de ressources variées et adaptées, n'est pas récente ou nouvelle en soi. Elle s'appuie sur la progression des idées en éducation (formation initiale) où le développement de l'autonomie dans la formation est central, d'où l'importance accordée à l'apprentissage plutôt qu'à l'enseignement (Carré *et al.*, 1997).

Au fil des ans, on passe d'une vision étroite de l'autodidaxie dite « compensatoire », où les adultes comblent les années de scolarité non réalisées, à une autre plus large où la formation devient centrale pour tous, à tous les âges de la vie et dans n'importe quelle situation (Tremblay, 2002). En effet, le mouvement de l'autoformation se situe dans un contexte plus large de la prise de pouvoir graduelle des individus sur les

---

1. Période de l'histoire européenne située au XVIII<sup>e</sup> siècle, marquée par le rationalisme philosophique et l'exaltation des sciences, ainsi que par la critique de l'ordre social et de la hiérarchie religieuse, qui constituent les principaux éléments de l'idéologie politique à l'origine de la Révolution française.

institutions (Carré *et al.*, 1997). Dès lors, l'autoformation renvoie souvent aux efforts déployés par un individu pour apprendre par lui-même ou encore aux dispositifs susceptibles de faciliter ce type de démarche.

Dans un contexte de changements continus des besoins individuels et organisationnels, l'autoformation est perçue comme une stratégie prometteuse pour la formation des employés (Carré, 1992; Carré et Pearn, 1992; Megginson et Whitaker, 1998; Pedler, 1988). Elle s'inscrit dans le débat actuel qui oriente les questions traditionnelles des soutiens formels et informels à l'apprentissage vers des préoccupations fondamentales sur la façon dont l'apprentissage devient une partie intrinsèque du parcours de la vie professionnelle (Antonacopoulou *et al.*, 2006). Ainsi, l'autoformation devient non seulement un avantage compétitif pour l'organisation, mais aussi un moyen de développer l'autonomie, l'engagement (Antonacopoulou, 2000) et une conception de l'apprentissage ancrée dans les parcours de vie à travers plusieurs projets et lieux de travail. En effet, les individus ne peuvent être forcés à apprendre ou à se développer sans qu'ils le veuillent et le désirent (Cunningham, 1999; Sutcliffe, 1988).

L'autoformation peut aider beaucoup d'entreprises à relever le défi de l'apprentissage et de la gestion des savoirs. Bien que la plupart des organisations reconnaissent l'importance du développement et de la formation du personnel, cela constitue un défi pour plusieurs. Par exemple, ce sont les petites entreprises et celles dont le secteur d'activité évolue rapidement qui éprouvent le plus de difficultés à assurer une formation continue à leurs employés. Dans ce contexte, certaines entreprises assurent une formation continue à leurs employés, sans toutefois nuire à la production, en accordant par exemple des moments précis pour le faire.

Par ailleurs, les individus sont appelés de plus en plus à assumer eux-mêmes la responsabilité de leur formation pour conserver leur emploi (Carré, 2000; Durr *et al.*, 1996; London et Smither, 1999; Maurer, 2002; Stansfield, 1997). L'autoformation répond à ce défi en favorisant le choix individuel d'apprendre à partir de différents styles d'apprentissage, chaque individu ayant sa propre manière d'apprendre (Robotham, 1995; Gerber *et al.*, 1995). Certains apprenants peuvent préférer fonctionner de manière indépendante, en apprenant par eux-mêmes, plutôt que de dépendre d'un formateur ou d'un enseignant. Cependant, il ne faut pas nécessairement renforcer les dispositions naturelles des individus et les limiter ainsi à un éventail réduit d'activités d'apprentissage, mais plutôt les inciter à s'ouvrir à de nouvelles formes d'apprentissage, dont l'autoformation peut faire partie, sans être exclusive (Robotham, 1995).

Tout au long de ce chapitre, nous explorerons les dimensions conceptuelles et opérationnelles de l'autoformation en contexte organisationnel. Nous verrons d'abord comment l'apprentissage fondé sur la pratique devient un levier important pour déclencher et soutenir des pratiques autoformatives en entreprise. Nous présenterons ensuite les avantages et les motifs, les dimensions et la typologie de l'autoformation. Puis, nous aborderons les notions et les principes clés de l'autoformation dans le

contexte particulier de l'andragogie. À ce stade, le rôle du formateur facilitateur sera mis en évidence. Nous nous consacrerons ensuite aux pratiques, aux compétences et aux dispositifs nécessaires pour développer l'autoformation en entreprise. Plusieurs modalités de pratique seront alors proposées si le but est de développer un environnement propice à l'autoformation. Finalement, nous présenterons une expérience d'introduction de l'autoformation dans trois banques afin d'illustrer, de mettre en perspective et d'approfondir nos connaissances théoriques sur la question.

## L'APPRENTISSAGE FONDÉ SUR LA PRATIQUE : UN LEVIER POUR L'AUTOFORMATION

La possibilité de développer l'autoformation au sein d'une organisation dépend essentiellement de facteurs liés à son contexte (Cho, 2002; Confessore et Kops, 1998). Nous pouvons trouver de nombreuses similitudes entre les approches de l'autoformation et celles de l'organisation apprenante. En effet, l'organisation apprenante se définit par la capacité de ses membres à établir des possibilités d'apprentissage à partir de toutes les sources ou situations, et à contribuer à l'essor de l'organisation en transformant les connaissances individuelles en savoir organisationnel (Nonaka et Takeuchi, 1997). La confiance, le respect mutuel et la collaboration constituent des ingrédients essentiels au développement de l'organisation apprenante tout comme l'autoformation. Qui plus est, nous pouvons penser que lorsque l'autoformation fait partie des pratiques d'une organisation, celle-ci a davantage de chances de devenir une organisation apprenante (Cho, 2002).

L'autoformation en entreprise s'appuie sur une série de travaux de recherche qui proposent de nouvelles conceptions de l'apprentissage et de la formation, notamment l'apprentissage informel, l'organisation apprenante, l'apprentissage organisationnel et la gestion des compétences et des connaissances. Certains postulats qui sous-tendent ces travaux s'appuient sur les principes de l'autoformation, à savoir : *a*) l'idée d'aménager le travail pour qu'il permette aux employés d'être novateurs et responsables, ce qui augmente les possibilités d'apprentissage par l'expérience ; *b*) l'idée de créer des occasions d'apprentissage par la participation à des projets de collaboration entre unités administratives ; *c*) l'idée d'encourager l'expérimentation et de créer ainsi des occasions d'apprentissage ; *d*) l'idée de gérer et de générer de la connaissance par la pratique professionnelle en contexte de communauté de pratique, de mentorat ou de coaching.

Par ailleurs, l'autoformation présente beaucoup d'éléments en commun avec les théories sur l'apprentissage fondé sur l'action et sur l'expérimentation. Ce sont les théories qui se concentrent sur la réflexion, l'expérimentation et un « métaniveau » de compréhension (Revans, 1980). En effet, l'autoformation est souvent mise en rapport avec l'apprentissage par l'expérience (Courtois, 1995) et avec la praxéologie (Le Meur,

1998). L'expérience peut occuper une place centrale dans la formation, surtout de type professionnel, et elle représente une voie privilégiée pour l'acquisition de certains savoirs qui y sont liés (Tremblay, 2002). La praxis (apprentissage « dans et par » l'action) est une stratégie nécessairement bien adaptée et largement utilisée en autoformation, nous signale Tremblay (2002).

En contexte organisationnel ou non organisationnel, l'autoformation ne peut pas être décrétée. Il faut que les individus soient motivés. Il est vrai qu'un contexte organisationnel propice à l'apprentissage par la pratique peut inciter les individus à se mettre dans l'esprit de l'autoformation. En effet, nous savons que la nature, l'étendue et l'engagement d'un individu envers l'autoformation peuvent être fortement influencés par l'ensemble des relations sociales qu'il entretient avec les autres au travail et en dehors du travail (Brown, 2000). Même si l'autoformation y est liée, elle n'est pas synonyme d'apprentissage informel ou d'apprentissage par la pratique. En revanche, le coaching, le mentorat et les communautés de pratique représentent des contextes facilitant et appuyant le développement de l'autoformation en entreprise (Ellinger, 2004). Nous avons vu dans les chapitres précédents que la relation interpersonnelle est au centre du mentorat, du coaching ou des communautés de pratique dans un cadre d'apprentissage par la pratique, provoquant ainsi le goût d'apprendre et la quête de découverte, de perfectionnement et de partage. Néanmoins, il faut reconnaître que la majorité des organisations d'aujourd'hui, si elles semblent être fortement intéressées par l'autoformation, la connaissent en fait plutôt mal. Certaines entreprises ont aussi des craintes à l'égard de la valeur de l'apprentissage en contexte d'autoformation et principalement du point de vue de la reconnaissance des habiletés acquises (Foucher, 2000a, 2000b).

## LES AVANTAGES ET LES MOTIFS DE L'AUTOFORMATION

Plusieurs raisons expliquent la pertinence actuelle de l'autoformation comme stratégie de formation pour les entreprises. Tout d'abord, nous pouvons penser que, dans le but de devenir plus compétitives, certaines organisations essaient de réduire leurs coûts en simplifiant leur structure hiérarchique et en réorganisant le travail. Ces mesures entraînent une plus grande responsabilisation des personnes envers leur travail et le développement de leurs compétences. Dans ce contexte, les employés doivent être capables d'identifier leurs besoins de formation et de trouver des moyens de les satisfaire. Ils doivent de plus en plus pouvoir apprendre de leur expérience. Assumant plus de responsabilités au sein des organisations, les individus sont alors poussés à développer une plus grande diversité de compétences, ce qui est presque impossible sans un engagement de leur part en regard de leur propre formation.

Par ailleurs, la décentralisation et les nouvelles formes d'organisation du travail sont souvent soutenues par un style de gestion valorisant la confiance et l'initiative, ce qui est compatible avec les exigences de l'autoformation selon lesquelles la personne

exerce le contrôle sur sa propre formation. La conquête du travail par les nouvelles technologies de l'information et la micro-informatique, les modifications des identités professionnelles et des relations de travail, la croissance du travail en équipe et la réduction des niveaux hiérarchiques sont accompagnées de la valorisation des idées d'autonomisation et de responsabilisation (Carré *et al.*, 1997).

Dans un contexte d'informatisation rapide des processus de gestion et de production, les stratégies organisationnelles réagissent parfois de façon limitée, mais néanmoins significative. Cela se voit dans la mise en place des nouvelles technologies éducatives dans les programmes de formation d'entreprise, ce qui renforce la puissance de l'argument technologique dans la problématique de l'autonomisation des sujets en formation (Brugvin, 2005; Carré *et al.*, 1997). Ainsi, au cœur des mutations du type et de la nature des qualifications professionnelles, quelques notions clés forment le noyau dur des nouvelles compétences: autonomie, responsabilité, initiative, sens de la communication et du travail en équipe (Carré *et al.*, 1997). Cette évolution est facilitée par le fait que les environnements traditionnels se régénèrent au profit d'environnements plus ouverts et mieux adaptés à une personnalisation des démarches formatives (Tremblay, 2002).

Quand une organisation cherche à devenir une organisation apprenante, la construction de la capacité d'apprentissage sur le plan individuel est essentielle si l'apprentissage au sein d'une équipe ou de l'organisation est inexistant. Ainsi, l'apprenant autodidacte est la pierre angulaire de l'organisation apprenante. En effet, d'après Rowland et Volet (1996), les apprenants autodidactes sont plus aptes à partager leur savoir et à bâtir des réseaux. L'autoformation peut ainsi générer des gestionnaires apprenants pour l'entreprise (Antonacopoulou, 1999; Juch, 1983; Nixon et Allen, 1986). De plus, la démarche autoformatrice permet à l'organisation de mieux gérer le changement, car elle encourage les gestionnaires à y participer dans un esprit constructif. Parce que cette démarche encourage la participation, elle peut également augmenter le degré d'engagement des individus envers l'organisation (Temporal, 1984).

Dans certains cas, elle peut être une stratégie très efficace lorsqu'il faut développer l'apprentissage dans des lieux différents, simultanément. Par exemple, Piskurich (1993) observe qu'il a été possible de former un grand nombre d'employés d'une entreprise de détail dont les filiales étaient situées à des endroits géographiquement différents. Cet auteur ajoute que l'autoformation engendre une réduction des coûts administratifs, en particulier des frais de déplacement et des salaires des formateurs.

D'un point de vue individuel, l'autoformation permet d'améliorer l'estime de soi et contribue au développement des habiletés latentes pouvant améliorer l'initiative et le rendement au travail (Temporal, 1984). L'autoformation peut également améliorer la capacité de solutionner des problèmes, en fournissant aux apprenants une vision plus large des problématiques organisationnelles. De plus, elle peut encourager les

individus à être plus constructifs dans leurs relations interpersonnelles et les pousser à se dépasser (Antonacopoulou, 2000; Temporal, 1984). L'autoformation peut offrir une plus grande souplesse aux individus, car en plus de satisfaire des besoins différents et individualisés d'apprentissage, elle se caractérise par la disponibilité lorsqu'une formation devient nécessaire et non pas lorsqu'un cours en salle est offert (Piskurich, 1993). Par exemple, Piskurich (1993) explique que le centre d'apprentissage d'une compagnie pétrolière a permis à ses 350 cadres de développer diverses compétences, et ce, à différents paliers hiérarchiques.

## LES DIMENSIONS ET LA TYPOLOGIE DE L'AUTOFORMATION

Avant d'aborder la définition de l'autoformation, il est important de prendre conscience que ce concept n'est pas homogène. Afin de bien définir la démarche autoformative, nous présentons d'abord les dimensions permettant d'en cerner les différents aspects, puis nous décrivons la typologie de l'autoformation, qui facilite l'analyse de cette réalité complexe en illustrant sa nature ouverte.

Gerber *et al.* (1995) ont réalisé une enquête auprès d'une vingtaine d'apprenants et ont constaté que les conceptions de l'autoformation varient considérablement chez les individus. Certains considèrent qu'il existe plusieurs façons d'apprendre, alors que d'autres n'en voient qu'une seule ou une principale. Toutefois, divers moyens d'autoformation sont indiqués tels que l'autoformation par les observations gérées par soi-même et les erreurs qui peuvent y être associées, par l'interaction avec les autres, par l'exercice du leadership ou par la planification latérale. Cette diversité de perceptions à l'égard de l'autoformation découle à la fois d'une pluralité de dimensions du concept d'autoformation, ainsi que des typologies et des niveaux d'analyse.

Par exemple, Carré *et al.* (1997) proposent de comprendre la notion d'autoformation à partir d'un éventail de dimensions qui gravitent autour de l'idée d'apprendre par soi-même, à savoir la dimension intégrale (apprendre en dehors des systèmes éducatifs), la dimension existentielle (apprendre à être), la dimension sociale (apprendre dans et par le groupe social), la dimension éducative (apprendre dans les dispositifs ouverts) et la dimension cognitive (apprendre à apprendre). Chacune de ces dimensions représente des approches théoriques portant sur l'étude du phénomène de l'autoformation sous différents angles d'analyse.

La dimension intégrale de l'autoformation se concentre sur l'idée d'autodidaxie, c'est-à-dire le fait d'apprendre en dehors de tout lien avec les institutions et autres agents éducatifs formels. Ainsi, l'autodidaxie prévoit que l'apprenant assume lui-même l'ensemble des fonctions d'enseignement habituellement dévolues à un tiers (Tremblay, 1986). Les notions de formation expérientielle, de pratiques d'autodocumentation et de projet d'apprentissage autonome sont souvent liées aux théories de l'autoformation (Carré *et al.*, 1997).

La dimension existentielle perçoit l'autoformation comme un processus de formation de soi, par soi et dans lequel l'individu s'approprie le pouvoir de formation. Ce processus correspond à la visée phénoménologique d'« apprendre à être » ou de « produire sa vie ». Par conséquent, elle est liée à l'idée d'éducation permanente selon laquelle l'autoformation traverse à la fois l'ensemble des milieux de vie du sujet et la durée entière de son existence (Carré *et al.*, 1997).

La dimension sociale pense l'autoformation à partir de la participation à des groupes sociaux divers. Cette dimension se situe à l'extérieur du champ éducatif au sens strict pour prendre en compte plusieurs formes de médiation influant sur le processus d'autoformation. L'autoformation coopérative en milieu associatif, les réseaux d'échange des savoirs, les cercles d'études sont des exemples de ces formes de médiation (Carré *et al.*, 1997). Les chercheurs partisans de cette approche tendront à la rapprocher des notions d'organisation apprenante et des communautés de pratique.

La dimension éducative considère l'autoformation à partir des pratiques pédagogiques qui facilitent les apprentissages autonomes dans le cadre d'institutions éducatives. Autrement dit, il s'agit d'apprendre par soi-même par le biais de dispositifs pédagogiques ouverts. L'individualisation de la formation, l'autoformation accompagnée, le tutorat et l'aide à l'autoformation sont des notions associées à la dimension éducative de l'autoformation, passant de la décentration pédagogique à la centration sur l'individu apprenant. Dans ce contexte, le formateur se nomme « facilitateur » (Carré *et al.*, 1997). De plus, plusieurs dispositifs et outils (par exemple, des ateliers pédagogiques personnalisés, des centres de ressources, des centres permanents) appuient la volonté de renouvellement pédagogique qu'appellent de leurs vœux les chercheurs adhérant à cette approche théorique.

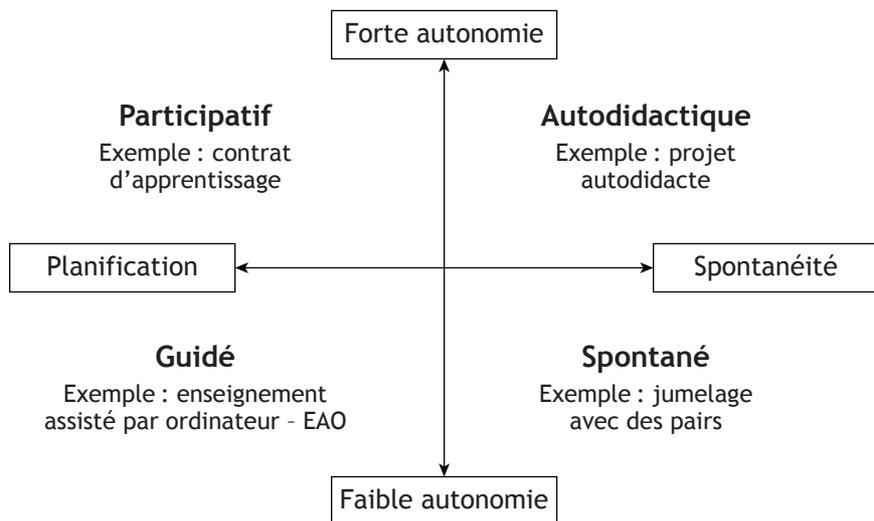
La dimension cognitive de l'autoformation renvoie à des conceptions fondées sur les mécanismes psychologiques mis en jeu dans l'apprentissage autonome. Par exemple, la notion d'autodirection de l'apprentissage fait référence à un processus mental qui est dirigé par la personne elle-même et qui est accompagné et soutenu par des comportements d'identification et de recherche d'information (Long, 1991). Les notions de projet d'apprentissage de l'adulte, de contrat pédagogique et de disposition à l'apprentissage autodirigé sont toutes associées à l'étude sur l'autoformation.

En plus des différentes dimensions à l'œuvre dans notre manière d'analyser et de comprendre l'autoformation, nous trouvons différents types de situations d'apprentissage et différents types d'autoformation. Nous pouvons déterminer au moins quatre formes sous lesquelles l'autoformation peut se présenter (Foucher, 2000b), à savoir l'apprentissage autodidactique (les projets autodidactes), l'apprentissage spontané (le jumelage avec des pairs), l'apprentissage guidé (l'enseignement guidé, l'enseignement assisté par ordinateur ou EAO) et l'apprentissage participatif (le contrat d'apprentissage entre les pairs). Ces types d'apprentissage sont présentés à la Figure 7.1. Les

différents types d'apprentissage découlent de l'association de deux axes, celui du degré de planification et celui du degré de spontanéité des apprentissages. Chacun d'entre eux présente des caractéristiques différentes du point de vue de l'autonomie et de la présence ou de l'absence de pairs.

FIGURE 7.1

## LES DIFFÉRENTS TYPES D'APPRENTISSAGE



Source : Foucher (2000b).

Il existe aussi diverses façons et occasions de s'autoformer, chacune ayant ses exigences. Par exemple, les projets d'apprentissage ou projets autodidactes exigent que l'apprenant prenne lui-même en charge les fonctions d'enseignement habituellement dévolues à un formateur : son autonomie et sa responsabilité deviennent ainsi ses principales sources d'intérêt. Une autre occasion de s'autoformer passe par l'expérience directe (sans l'intervention d'un enseignant), soit par la participation à des groupes consultatifs (par exemple, des cercles de qualité, des groupes fonctionnels), à des communautés de pratique ou à une relation de mentorat ou de coaching. De plus, les pratiques favorisant la réflexion sur soi dans le but de consolider son identité, d'orienter sa pratique professionnelle et de lui donner un sens constituent d'autres occasions d'autoformation (Foucher, 2000b).

Haeuw et Milot (1995) définissent trois modes d'autoformation, impliquant des degrés divers d'autonomie : l'autoformation, l'autoformation assistée et l'atelier individualisé. L'autoformation concerne l'apprentissage en toute autonomie à partir des outils disponibles, tandis que dans l'autoformation assistée, l'apprentissage se fait en autonomie, mais en présence d'un tuteur qui intervient sur le choix des outils à utiliser pour atteindre un objectif défini. Dans le cas de l'atelier individualisé, le travail d'apprentissage est effectué avec un formateur spécialiste dans une matière précise sur une ou plusieurs difficultés rencontrées dans les autres modes. L'autoformation repose sur un principe favorisant non seulement l'individualisation des apprentissages, mais aussi une plus grande autonomie dans le contrôle de la formation. Toutefois, ce n'est pas toujours le cas dans le cadre de l'autoformation assistée ou programmée. Il y a certes une plus grande individualisation des apprentissages, une plus grande flexibilité dans l'organisation des apprentissages et dans le choix des formations, mais aussi moins d'autonomie.

Nous constatons que l'individualisation n'est pas une situation obligée d'autoformation, mais qu'elle peut, en raison même de sa nature, en constituer un lieu privilégié (Tremblay, 2002). Ainsi, les formateurs facilitateurs doivent être conscients des multiples styles d'apprentissage des individus (Gerber *et al.*, 1995 ; Robotham, 1995). En effet, si les apprenants préfèrent fonctionner de manière indépendante, apprendre par eux-mêmes plutôt que de dépendre d'un formateur facilitateur, il convient de leur laisser plus d'autonomie. Rappelons toutefois que la formation doit avoir comme fonction première de préparer les individus à recourir à une multitude de moyens de formation et d'apprentissage, et non de les confiner dans leurs styles ou leurs dispositions naturelles.

Smith (2001) a pour sa part développé une représentation des préférences des apprenants qui permet d'expliquer le choix de l'autoformation par certains individus, à partir d'une analyse menée avec des apprenants dans le domaine de la gestion. Certains étudiants sont généralement assez dépendants de l'enseignant et préfèrent un mode d'apprentissage reposant sur la communication orale. À l'inverse, les apprenants plus autonomes, ceux qui choisissent notamment l'autoformation, sont plutôt caractérisés par l'indépendance dans l'approche de la formation et par le recours à des sources et à des outils faisant appel au non-verbal.

En plus de différentes situations d'autoformation, nous pouvons définir différents types d'autoformation en entreprise. Moisan (1994) étudie les pratiques d'autoformation des cadres d'une grande entreprise publique de transport ayant mené à un changement organisationnel important. Selon leur attitude à l'endroit des modifications de structure et leur centration sur la tâche ou sur la stratégie de carrière, quatre types d'autoformation en entreprise peuvent être définis : l'autoformation contrainte, l'autoformation réactive, l'autoformation créative et l'autoformation stratégique (voir le Tableau 7.1). L'autoformation contrainte se voit lors de nouvelles tâches liées à de

profondes réorganisations, s'accompagnant d'un comportement de soumission et d'un discours de non-adhésion à l'entreprise. L'autoformation réactive découle d'une vision associant les changements organisationnels à des occasions d'apprentissage, tandis que l'autoformation créative est liée à la quête d'innovation, de création et de réalisation de soi. Enfin, l'autoformation stratégique se définit par l'accumulation des apprentissages de ceux ayant occupé différents postes et qui les intègrent ensuite dans la réalisation d'un parcours de carrière (Moisan, 1994).

**TABEAU 7.1**

**LES DIFFÉRENTS TYPES D'AUTOFORMATION CHEZ LES CADRES D'UNE ENTREPRISE PUBLIQUE DE TRANSPORT**

<b>Aspects</b>	<b>Contrainte</b>	<b>Réactive</b>	<b>Créative</b>	<b>Stratégique</b>
Contenus d'apprentissage	Règles, procédures	Savoir-faire, savoirs organisationnels, savoirs généraux	Plus proche d'un « savoir-être » : réalisation de soi	Savoirs organisationnels (en particulier sur la gestion)
Position par rapport à « l'erreur »	Recherche de protection par la règle et le statut	Prise de risque valorisée	Prise de risque valorisée	Prise de risque dans le parcours de carrière, mais avec le risque de sanction
Effet de l'exposition aux aléas	Aléa perturbateur	Aléa formateur	Incertitude créatrice	

Source : Carré *et al.* (1997, p. 204).

## **LES NOTIONS ET LES PRINCIPES CLÉS DE L'AUTOFORMATION**

Afin de bien saisir la richesse de la notion d'autoformation, Brockett et Hiemstra (1991) ont établi une distinction entre deux types d'approches utilisées dans le domaine de l'apprentissage chez les adultes. Ces deux approches sont présentées dans le Tableau 7.2. Une des approches est axée sur l'autoapprentissage, tandis que l'autre est centrée sur le fait que l'apprentissage est dirigé par un expert. Le contraste entre les deux approches souligne clairement les différences qui existent entre l'approche de l'autoformation et une vision plus traditionnelle (behavioriste) de l'apprentissage ou de l'enseignement.

TABLEAU 7.2

## LES DIFFÉRENCES CLÉS ENTRE DEUX TYPES D'APPROCHES DE L'APPRENTISSAGE

Aspects	Autoapprentissage	Apprentissage dirigé par l'expert
Visions	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vision humaniste de l'éducation des adultes</li> <li>- Vision dynamique</li> <li>- Andragogie</li> <li>- Prédominance de méthodes qualitatives</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vision behavioriste du design pédagogique</li> <li>- Vision mécaniste</li> <li>- Pédagogie</li> <li>- Prédominance de méthodes quantitatives</li> </ul>
Sources	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expérience</li> <li>- Motivation intrinsèque</li> <li>- Perceptions</li> <li>- Intelligence cristallisée</li> <li>- Facilitateur</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Renforcement-conditionnement</li> <li>- Motivation extrinsèque</li> <li>- Comportement observable</li> <li>- Intelligence fluide</li> <li>- Formateur</li> </ul>
Buts	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Traitement de l'information</li> <li>- Buts et objectifs relativisés</li> <li>- Recherche de modèles globaux</li> <li>- Mémoire</li> <li>- Pensées intérieures</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acquisition d'information</li> <li>- Buts et objectifs précis</li> <li>- Recherche d'événements individuels ou partiels</li> <li>- Accumulation de connaissances</li> <li>- Changement de comportement</li> </ul>
Apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apprendre à apprendre</li> <li>- Apprentissage vu comme un processus</li> <li>- Apprentissage ayant du sens pour l'individu</li> <li>- Apprentissage ouvert</li> <li>- Apprentissage sur une base affective</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acquisition de connaissances</li> <li>- Apprentissage vu comme une fin en soi</li> <li>- Apprentissage pur et simple</li> <li>- Apprentissage programmé</li> <li>- Apprentissage sur une base cognitive/ mécaniste/psychomotrice</li> </ul>
Contrôle	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'individu contrôle sa destinée</li> <li>- L'individu détermine son apprentissage</li> <li>- Contrôle individuel</li> <li>- Contrôle et évaluation personnelle</li> <li>- Vérification contrôlée par l'individu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prédétermination</li> <li>- Environnement comme modèle d'apprentissage</li> <li>- Contrôle externe</li> <li>- Imitation et observation des autres</li> <li>- Tests imposés par l'externe</li> </ul>
Évaluation	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Évaluation sans but ou critères précis</li> <li>- Évaluation interactive des besoins</li> <li>- Évaluation de processus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Évaluation fondée sur des buts et critères précis</li> <li>- Analyse des tâches</li> <li>- Évaluation de produits</li> </ul>

Source : Adapté de Brockett et Hiemstra (1991).

Comme on peut le constater, les deux visions sont assez opposées. Alors que l'autoapprentissage est axé sur le traitement de l'information, les visions behavioristes sont centrées sur l'acquisition d'information. L'autoapprentissage recherche des modèles globaux, alors que la vision centrée sur l'expert se concentre sur des événements individuels ou partiels. L'autoformation repose sur l'idée d'apprendre à apprendre, alors que la vision behavioriste est axée sur l'acquisition de connaissances. Dans ce dernier cas, l'apprentissage est vu comme une fin en soi, alors que pour l'autoformation, l'apprentissage est vu comme un processus.

De plus, dans l'autoformation, l'individu est maître de son apprentissage, il contrôle l'évaluation de ses apprentissages. Par ailleurs, l'expérience et les perceptions y jouent un rôle important. Dans un tel contexte, la motivation doit être intrinsèque, alors qu'elle est plus souvent extrinsèque dans le contexte behavioriste. Évidemment, il s'agit d'une vision schématisée de la situation, les frontières entre les deux approches n'étant pas toujours aussi nettes que dans le Tableau 7.2. Celui-ci permet néanmoins de mieux voir la distinction entre la perspective de l'autoapprentissage et celle de l'enseignement ou de la formation traditionnelle, axée sur le transfert de connaissances, plutôt que sur l'action individuelle d'apprentissage. De plus, l'autoformation possède une certaine portée politique puisqu'elle se veut une pratique émancipatrice et antihégémonique (Brookfield, 1985, 2000).

Les différences entre ces deux approches nous rappellent qu'autour de la notion d'autoformation, se trouvent une multitude d'expressions telles que l'apprentissage autodirigé, autogéré, auto-organisé, l'autoapprentissage, l'autodéveloppement, l'auto-didaxie. Dans leur ensemble, ces principes attirent notre attention sur le fait que le développement est dirigé par les employés qui reconnaissent le besoin de se développer eux-mêmes et qui désirent apprendre. Ces principes suggèrent également que l'employé a le pouvoir de déterminer ce qu'il veut apprendre, contribuant ainsi à son propre développement. L'autoformation peut être conçue comme un attribut personnel, comme une volonté personnelle et comme un mode d'organisation de sa propre formation (Candy, 1991).

Deux principes centraux ressortent des différentes approches et des modèles théoriques sur l'autoformation : le principe de l'autonomie et de la responsabilité personnelle et le principe de la motivation et de la disposition à apprendre. Ces deux principes apparaissent de manière centrale dans les définitions de l'autoformation, comme celle donnée par Tremblay (1986, 2002), selon laquelle l'autoformation découle d'une série d'épisodes interreliés et d'une situation éducative durant lesquels la motivation de l'apprenant se canalise dans le but de développer de nouvelles connaissances, compétences ou attitudes. Cela exige un effort délibéré afin de satisfaire les besoins identifiés et le but établi. Au cours de ce processus, l'apprenant assume la responsabilité et le contrôle prépondérant d'une ou de plusieurs dimensions de son projet d'apprentissage

(contenu, ressources, démarche et évaluation). Ainsi, la motivation, qui repose sur la disposition à apprendre, et la responsabilité personnelle, qui est fondée sur le contrôle et l'autonomie, sont deux principes clés qui définissent le processus d'autoformation.

## **Le principe de l'autonomie et de la responsabilité personnelle**

Un des principes de l'autoformation relève de la responsabilité que l'individu exerce quant à sa propre formation et à sa capacité à réfléchir sur lui-même. L'apprenant suivant une démarche d'autoformation prend des initiatives en ce qui concerne sa propre formation, se donne une orientation et gère ses apprentissages. Il exerce un contrôle sur leur déroulement, planifie le contenu et la démarche d'apprentissage portant sur la maîtrise de savoirs, de savoir-faire ou de savoir-être (Foucher, 2000b). Ainsi, le contrôle sur l'apprentissage ou la possibilité de faire des choix est un principe primordial de l'autoformation (Foucher, 2000b; Knowles, 1975, 1990; Megginson et Whitaker, 1998; Pedler *et al.*, 1994; Tremblay, 2002). Ce choix inclut, par exemple, le fait de faire un diagnostic de ses besoins en matière de formation, de formuler des objectifs d'apprentissage, de repérer des ressources humaines et matérielles pour l'apprentissage, de choisir le contenu, d'établir et de mettre en œuvre les stratégies d'apprentissage appropriées, de déterminer le rythme d'apprentissage et d'évaluer les résultats en la matière. Par ailleurs, Candy (1991) observe qu'une personne peut être considérée comme autonome à partir du moment où elle conçoit des objectifs et des plans, exerce sa liberté de choix, utilise sa capacité de réflexion rationnelle, pratique l'autodiscipline et se voit elle-même comme étant autonome.

Parce que l'apprenant prend en charge sa formation, il exerce le contrôle et la responsabilité principale en ce qui concerne le choix des objectifs, les moyens, la planification, la mise en œuvre et l'évaluation de l'apprentissage (Brockett et Hiemstra, 1991; Cseh *et al.*, 2000; Dumazedier, 1985; Hiemstra, 2000; Nyhan, 1991). Le contrôle découle de la possibilité et de la capacité d'influencer, de diriger et de déterminer les décisions liées au processus éducatif. Il s'agit alors de la capacité et de la volonté des individus de prendre le contrôle de leurs propres apprentissages pour déterminer leur potentiel d'autodirection (Brockett et Hiemstra, 1991). D'ailleurs, c'est parce que l'individu maîtrise le processus de formation, qu'il tend à passer du statut d'objet de la formation à celui de sujet agissant (Pain, 1989).

Selon Long (1986, 1989), l'autoformation se caractérise par la responsabilité individuelle de l'apprenant en ce qui concerne sa formation et par l'intégration de sa démarche dans un contexte social. En fait, l'idée selon laquelle les individus sont responsables de leurs pensées et de leurs actions est fondamentale dans l'approche de l'autoapprentissage (Hiemstra et Brockett, 1994). On s'entend généralement pour dire que ce n'est qu'en assumant la responsabilité de leur formation que les adultes peuvent effectivement apprendre, en adoptant une approche proactive à l'égard du processus d'apprentissage.

L'apprenant étant responsable de son propre développement, l'autoformation peut prendre place autant à l'intérieur qu'à l'extérieur du cadre institutionnel et formel de l'éducation. À ce propos, Albero (2000) explique que le fait d'entamer un parcours d'autoformation peut conduire à des interactions entre l'apprenant et l'instance de formation. D'ailleurs, parce que régi par le principe de l'autonomie, l'apprenant se situe dans un échange dialectique avec certaines instances institutionnelles où l'erreur n'est pas perçue comme un échec, mais comme un indice signifiant permettant la régulation de la négociation des marges d'autonomie entre l'individu et l'organisation (Albero, 2000).

Carré (1992) explique que la maîtrise de l'apprenant dans un contexte d'autoformation découle de trois dimensions : une dimension psychologique (l'aspect de la motivation et de la disposition à apprendre), une dimension pédagogique (le contrôle dans le choix des ressources éducatives) et une dimension socioorganisationnelle (les conditions sociales, institutionnelles et économiques soutenant le processus d'autoformation). En effet, la responsabilité et la maîtrise sont liées à trois types de facteurs : a) l'orientation que les individus donnent à leur apprentissage ; b) la possibilité de choix que permettent les moyens de formation (composante pédagogique) ; et c) les rapports sociaux (composante sociopolitique de l'organisation), qui influencent les pratiques de formation. Pour Foucher (2000a), la dimension du pouvoir porte sur la capacité d'influence de l'apprenant sur les rôles exercés en relation avec sa propre formation, les ressources pour assurer cette dernière et la reconnaissance des efforts de formation et des acquis.

On peut bien sûr se demander dans quelle mesure les apprenants ont la capacité de réaliser et de faire reconnaître leurs pratiques autoformatrices. Cette capacité varie certes d'un milieu à l'autre, et peut avoir une influence déterminante sur les pratiques d'autoformation et sur leur efficacité. En effet, le pouvoir qu'exerce l'apprenant sur les composantes de sa situation de travail, telles que ses horaires et les tâches qu'il effectue, influe sur son rapport à l'apprentissage, notamment sur ses possibilités de créer du savoir et non pas simplement de le reproduire (Brooks, 1994 ; Foucher, 2000a). Le contexte sociohistorique a aussi un impact sur l'ouverture de l'entreprise et sur ses pratiques de gestion du personnel pour voir se développer des démarches autoformatives (voir l'Encadré 7.1).

Ainsi, les besoins de formation peuvent être suscités par le type de stratégie de gestion, la nature du travail (sa complexité et les conséquences provenant des erreurs), le degré de spécificité du savoir requis, le rythme des changements, le mode d'organisation du travail, les possibilités de carrière, les traits de personnalité et les aptitudes cognitives, la curiosité intellectuelle, les aspirations professionnelles, le style d'apprentissage, la capacité d'apprendre par soi-même et les attitudes face au changement et au risque d'échec (Foucher, 2000a). De manière globale, cela veut dire que les démarches

d'apprentissage s'organisent selon les ressources disponibles dans l'environnement, c'est-à-dire à partir d'un cadre organisateur (Tremblay, 2002). En effet, les objectifs de projet se redéfinissent en tenant compte des limites qu'impose l'environnement.

## ENCADRÉ 7.1 LE DÉVELOPPEMENT DE L'AUTOFORMATION AU QUÉBEC

Au Québec, il faut reconnaître le rôle fondamental de la Commission d'étude sur la formation des adultes, dirigée à l'époque par Michèle Jean, historienne et andragogue, et souvent appelée Commission Jean. Cette commission avait reçu le mandat d'étudier les aspects professionnels et socioculturels de l'éducation des adultes et de proposer une politique cohérente en matière d'éducation des adultes au Québec. La Commission réalisa deux grands sondages en lien avec ses travaux, dont un sur la formation en entreprise, et un second sur les activités éducatives des adultes québécois.

Ce sondage a permis de constater que 55% des adultes avaient participé à des activités éducatives au cours de l'année ayant précédé l'entrevue, ce qui mettait en évidence l'importance et la diversité des activités de nature éducative et surtout, l'importance d'apprendre par soi-même à l'âge adulte. Le rapport de la Commission Jean, déposé en 1982, contribua donc fortement à une nouvelle vision de l'apprentissage à l'âge adulte et à une définition plus contemporaine de l'autoformation.

Source : Tremblay (2002).

Par ailleurs, le réseautage est un principe important dans une démarche d'autoformation. Les réseaux s'articulent à partir des besoins éducatifs identifiés et de ce qui est disponible dans l'environnement. Chaque autodidacte se construit un réseau de ressources qui évolue selon le niveau d'expertise atteint. Ce réseau évolue d'un monde amateur et familier vers un monde de plus en plus expert, au fur et à mesure que l'autodidacte est invité à transmettre son savoir et à développer ses compétences (Tremblay, 2002). Ainsi, il ne faut pas penser que l'autoformation est synonyme d'apprentissage dans l'isolement, car les apprenants doivent s'appuyer sur d'autres en tant que personnes-ressources pour les aider dans leurs activités d'autoformation.

Lorsque nous pensons à l'autonomie et à la responsabilité personnelle, il nous faut aussi considérer qu'une situation n'est pas prédéterminée et qu'elle peut être le fruit du hasard. Autrement dit, la démarche autodidactique est autonome, heuristique, itérative et liée à un contexte, ce que Tremblay (2002) appelle le « principe de la stochastique » ou de la découverte. Cette démarche progresse ainsi autour d'intentions qui s'organisent et se redéfinissent à mesure qu'évolue le projet, car l'autodidacte saisit toute occasion d'apprendre ; les objectifs s'ajustent et se réajustent constamment au gré des désirs et des circonstances (Tremblay, 2002). Ainsi, il est particulièrement important que l'environnement d'apprentissage permette à chacun de progresser à son rythme (Hiemstra et Brockett, 1994).

Les divers moyens utilisés pour l'autoformation, notamment le centre de ressources, offrent des outils didactiques permettant de créer un environnement aidant les individus à réaliser des apprentissages autonomes. Toutefois, ces moyens ne font pas tous appel au même degré de responsabilité de l'apprenant pour gérer son apprentissage. Par exemple, le centre de ressources exige que l'apprenant assume plus de responsabilités concernant la demande et le choix de ressources que l'enseignement programmé. Les modes plus informels d'autoapprentissage exigent une responsabilité encore plus grande puisque l'individu doit non seulement se motiver pour passer à l'action, mais aussi repérer les sources de connaissances et les moyens de réaliser l'apprentissage. Nous constatons alors que le degré d'autonomie, de responsabilité et de maîtrise est variable dans un contexte d'autoformation.

Le Tableau 7.3 présente une synthèse des dimensions clés de l'autoformation en milieu de travail. Le principe de l'autonomie et de la responsabilité personnelle en autoformation est inscrit dans toutes les dimensions du tableau, surtout pour ce qui est des dimensions pédagogique et socioorganisationnelle. Dans la section suivante, nous nous pencherons sur la dimension psychologique, c'est-à-dire le principe de la motivation et de la disposition à apprendre en contexte d'autoformation. La dimension pédagogique se rapporte à la dimension éducative proposée par Carré *et al.* (1997) et présentée préalablement. En ce qui concerne la dimension psychologique, elle se rapporte aux dimensions existentielle et cognitive, de même qu'à la dimension sociale. La dimension intégrale proposée par Carré *et al.* (1997) s'applique à l'ensemble des dimensions du Tableau 7.3.

**TABLEAU 7.3 LES DIMENSIONS CLÉS DE L'AUTOFORMATION EN MILIEU DE TRAVAIL**

<b>Dimension</b>	<b>Aspect clé</b>	<b>Question clé</b>
Pédagogique	Les moyens offerts pour faciliter l'apprentissage, la disponibilité des ressources	Dans quelle mesure existe-t-il des moyens d'apprentissage facilitant les pratiques autoformatrices ?
Psychologique	Les initiatives, la motivation, l'autodétermination, la capacité d'apprendre, le sentiment d'efficacité	Dans quelle mesure l'apprenant est-il apte et motivé à réaliser des apprentissages autodirigés ?
Socioorganisationnelle	La stimulation organisationnelle (l'aspect environnemental)	Dans quelle mesure le milieu de travail offre-t-il des possibilités d'apprentissage et encourage-t-il les pratiques autoformatrices ?
	Le pouvoir et l'influence des acteurs (l'aspect institutionnel)	Dans quelle mesure l'apprenant a-t-il le pouvoir requis de réaliser et de faire reconnaître ses pratiques autoformatrices ?

Source : Adapté de Foucher (2000).

## Le principe de la motivation et de la disposition à apprendre

Dans l'autoformation, les individus ne sont plus seulement perçus comme des opérateurs ou des solutionneurs de problèmes. Ils deviennent des acteurs intentionnels et motivés, impliqués dans les dimensions psychoaffective et sociale. Les objectifs qu'ils se fixent sont dotés de valeurs et de représentations. Ainsi, l'autoformation renvoie à la fois au dynamisme de la personne, à ses dispositions motivationnelles, affectives et à ses capacités cognitives. Ce sont alors les dispositions motivationnelles (par exemple, goût, désir, volonté, choix, initiative, passion, persistance) et les capacités cognitives (par exemple, auto-organisation, raisonnement, créativité, capacités d'apprentissage et de planification) qui caractérisent la démarche autoformatrice. L'autoformation n'est pas uniquement une question d'expertise, elle est aussi une question de volonté personnelle et de détermination à s'engager dans un processus que l'individu valorise et auquel il adhère (Antonacopoulou, 2000; Pedler, 1984).

Le principe de la motivation et de la disposition à apprendre est un principe crucial de l'autoformation. Il s'agit d'une dimension d'ordre psychologique qui attire notre attention sur les motivations et les capacités de l'individu à comprendre son engagement, sa persistance et sa réussite dans des activités autoformatrices. Une telle motivation s'explique par le plaisir d'apprendre et de se développer, par l'intérêt du contenu visé, par l'attrait qu'exerce la façon d'effectuer l'apprentissage, par l'utilité de l'apprentissage pour le travail ou la carrière, par les récompenses extrinsèques qu'il est possible d'en retirer (Foucher, 2000a).

La disposition à apprendre s'explique à partir de plusieurs aspects (Carré *et al.*, 1997; Guglielmino, 1977), tels que :

- la passion pour l'acte d'apprendre ;
- l'image de soi en tant qu'apprenant efficace ;
- le rôle déterminant des représentations de l'avenir (comme des balises de l'autodirection) ;
- la place stratégique du projet d'apprentissage ;
- l'initiative et l'indépendance dans l'apprentissage ;
- la notion de proactivité comme capacité à s'engager dans l'action autodéterminée ;
- le rôle des activités métacognitives dans l'instrumentation des dynamiques intentionnelles ;
- les capacités de base en apprentissage et en résolution de problèmes.

La représentation de l'avenir joue un rôle déterminant dans l'autoformation dans la mesure où le comportement humain serait avant tout régi par les conséquences prévisibles de l'action ou par la représentation anticipée du résultat. En effet, il ne suffit pas de faire un projet d'apprentissage comme on fait un exercice. Quand l'origine du projet est extérieure aux représentations de l'individu, la démarche du projet sera artificielle. Il ne fait pas de doute que se lancer dans un projet authentique d'apprentissage requiert l'autodétermination de la conduite et la mobilisation des dispositions motivationnelles de l'individu (Carré *et al.*, 1997; Deci et Flaste, 1995).

L'apprentissage est signifiant pour l'individu lorsque des objectifs personnellement significatifs sont poursuivis. Autrement dit, l'autoformation prend place quand l'individu voit du sens dans les événements et les expériences résultant des interactions réelles et symboliques avec une partie de l'environnement (Pedler et Boydell, 1980). Ainsi, le processus d'apprentissage acquiert du sens grâce à l'intégration des connaissances et des compétences spécifiques relevant des rôles, des sentiments, des intentions et des actions particulières à l'individu (Antonacopoulou, 2000).

D'après Pedler et Boydell (1980, 1981), si les expériences doivent produire des résultats d'apprentissage, l'individu doit être en mesure d'employer les compétences et les ressources nécessaires pour transformer ces expériences dans des événements significatifs en apprentissage (Kolb, 1984). Il doit prendre en compte ses compétences, ses habiletés et ses capacités personnelles (Hiemstra et Brockett, 1994). Toutefois, ce qui est spécifique à la démarche d'autoformation, c'est l'orientation de l'apprenant vers le changement, l'innovation et l'apprentissage qui se produisent, et non seulement l'acquisition purement quantitative et graduelle de connaissances et de compétences (Collin, 1994). Tout au long du processus autoformatif, l'esprit d'apprentissage par la découverte prédomine sur l'esprit d'apprentissage par l'acquisition.

En autoformation, l'apprenant recherche souvent la compréhension d'un ensemble de possibilités diverses d'apprentissage et de vie, dans lesquelles des systèmes de sens, des perspectives diversifiées, ainsi que la transformation de circonstances personnelles et sociales se conjuguent pour développer l'individu (Brookfield, 1986). Toutefois, bien que nous nous soyons centrés sur un contexte de travail, il faut reconnaître que souvent, les individus apprennent aussi en dehors du contexte de travail et que ces apprentissages peuvent aussi leur être utiles en milieu de travail. Il n'y a donc pas une seule formule possible, ni un seul objectif dans l'autoformation : il importe surtout que cet objectif soit signifiant pour les personnes engagées dans le processus d'apprentissage.

Lorsque l'individu est motivé et que son projet d'apprentissage est orienté en fonction d'intérêts personnels, le comportement au cours de la réalisation de ce projet sera proactif. Autodéterminé, l'individu sera animé d'une motivation plus intrinsèque et d'un engagement actif, dirigé vers le but à atteindre (Carré *et al.*, 1997). La proactivité est une condition fondamentale de l'autoformation, comme la praxis qui

nous rappelle que la connaissance peut émerger de l'action. Plus précisément, l'apprentissage se réalise quand la réflexion engendre une suite de décisions menant directement à des actions précises. Il évolue donc à partir de l'expérience antérieure. Ainsi, il faut considérer que la démarche autoformative évolue dans l'action et se construit dans une référence constante à l'expérience antérieure (Tremblay, 2002).

La métacognition ou le méta-apprentissage constituent aussi un aspect essentiel de la disposition ou motivation à apprendre en contexte d'autoformation. Le méta-apprentissage signifie que l'autodidacte est conscient de ses qualités et de sa manière d'apprendre, qu'il prend plaisir à le faire. Dans ce contexte, l'activité d'apprentissage est activée et contrôlée par l'apprenant : il détermine lui-même les qualités qui le caractérisent, il transcende son processus d'apprentissage et il repère les lois et les règles qui le régissent. De plus, l'apprenant perçoit son apprentissage comme significatif, plaisant, la motivation à apprendre provenant de son intérêt, de sa curiosité ou d'un défi à relever (Tremblay, 2002).

Comme la maîtrise et la régulation des activités cognitives supposent que l'individu dispose des connaissances sur ses activités ainsi que sur leur déroulement, les activités métacognitives deviennent centrales dans une démarche autoformative (Grégoire et Foucher, 2000). La métacognition se rapporte à la connaissance de ses propres processus cognitifs et de leurs produits. C'est un processus de réflexion du sujet sur les mécanismes de sa propre pensée sur le plan des représentations, des mécanismes opératoires et des attitudes relatives à l'activité intellectuelle. Ce processus englobe l'étape du processus permettant à l'individu de décrire ses propres activités cognitives, du jugement qu'il porte sur ces activités, et de la décision de les modifier ou non selon les résultats obtenus (Carré *et al.*, 1997).

Mosaïque de proactivité, de méta-apprentissage et de métacognition, l'autoformation ne consiste ni dans un trait de personnalité, ni dans une aptitude individuelle stable. Elle est liée à la situation de la vie de l'individu et aux occasions d'autoapprentissage qui s'offrent à lui. L'autoformation n'est pas une simple capacité qu'on peut acquérir à force de s'entraîner. S'alimentant de la proactivité, l'autoformation est dépendante du système motivationnel de l'individu, lui-même inscrit dans les représentations de l'avenir que la logique sociale et biographique de sa propre histoire autorise à former (Carré *et al.*, 1997).

En résumé, nous constatons que l'autonomie (maîtrise, responsabilité) et la disposition (motivation) sont deux principes préalables à l'autoformation. Autrement dit, l'autoformation exige la maîtrise pédagogique des méthodes, des ressources, des soutiens, mais aussi du rythme et des circonstances de formation pour l'individu. Elle exige aussi la motivation, le besoin et la disposition à apprendre (Carré, 1992). Les divers principes de l'autoformation doivent être présents simultanément pour que la démarche d'apprentissage donne des résultats.

Un individu peut disposer de la liberté de choisir sa formation et des ressources éducatives correspondantes, mais n'avoir ni la motivation ni la capacité cognitive pour mener à bien l'apprentissage (pouvoir, contrôle psychologique). Inversement, si un individu dispose de la liberté de choix et du désir d'apprendre, en l'absence de ressources éducatives, il maîtrisera les aspects sociaux et psychologiques, mais non pédagogiques de son apprentissage, ce qui limitera sa capacité d'autodirection. Enfin, une personne motivée et en mesure d'entreprendre une formation qui a accès à des ressources éducatives adaptées, mais qui ne dispose pas de la liberté de choisir les objectifs et les contenus qui lui conviennent, exercera un contrôle de ses apprentissages dans les dimensions pédagogique et psychologique, mais non dans la dimension socioorganisationnelle (Carré *et al.*, 1997).

## ■ Le contexte de l'andragogie

La notion d'andragogie<sup>2</sup> est aussi essentielle à la compréhension de la démarche autoformatrice, car les formateurs et les organisations doivent tenir compte du fait qu'ils s'adressent à des adultes. En effet, les adultes se voient davantage comme les premiers responsables de leur formation, car leur expérience professionnelle ne pouvant être négligée, leur motivation est associée à l'ensemble de leurs rôles sociaux. Ils sont ainsi davantage orientés vers la résolution de problèmes et ils recherchent souvent une mise en application rapide de leurs apprentissages.

Ainsi, nous pouvons distinguer l'andragogie de la pédagogie au moyen des quatre caractéristiques essentielles des apprenants adultes (Knowles, 1990). Elles sont pertinentes à l'autoformation, qui exige une certaine autonomie et s'adresse généralement à des apprenants adultes. Au fur et à mesure qu'une personne se développe :

- sa conception d'elle-même passe d'une conception de personne dépendante à celle de personne autodirigée ;
- son bagage d'expériences grandit et devient une ressource toujours plus importante en regard de son apprentissage ;
- son désir d'apprendre devient davantage conditionné par l'exercice de ses divers rôles sociaux ;
- sa perception du temps change pour passer de celle d'un usage éventuel de ce qui est appris à un usage immédiat.

---

2. Enseignement qui vise le développement de l'adulte en tenant compte de ses acquis professionnels.

Par conséquent, son orientation envers l'apprentissage passe de celle d'un individu centré sur un contenu à celle d'une personne centrée sur la résolution de problèmes (Knowles, 1990).

D'ailleurs, Hiemstra et Brockett (1994) nous rappellent que les théories et les approches appropriées pour de jeunes adultes ayant peu d'expérience ne conviennent habituellement pas aux adultes ayant une plus grande expérience de la vie, car ils apprennent différemment et ont des besoins différents. L'autoapprentissage semble, aux yeux de plusieurs, plus approprié aux apprenants adultes et la perspective constructiviste<sup>3</sup>, également plus représentative de la façon d'apprendre des adultes expérimentés. Hiemstra et Brockett (1994) recommandent aussi aux organisations d'en tenir compte dans la conception de leurs projets de formation en entreprise, notamment en incluant des possibilités d'autoformation, et surtout sa valorisation et sa reconnaissance. En effet, dans le cas de l'autoformation peut-être encore davantage que dans d'autres contextes, l'expérience de l'apprenant est une ressource inestimable pour l'apprentissage futur (Hiemstra et Brockett, 1994).

## **Le rôle du formateur facilitateur**

La mise en place de l'autoformation exige de nouvelles compétences d'apprentissage, mais sollicite également de la part des formateurs le développement de nouvelles approches et de nouveaux rapports. Dans un tel cadre, le formateur devient désormais un facilitateur ou une personne-ressource qui doit tenir compte des éléments suivants (Tremblay, 2002) : *a*) facilitation de l'apprentissage par le conseil, l'orientation, le suivi psychologique et méthodologique, la régulation ; *b*) production d'outils et gestion de ressources éducatives du centre de ressources ; *c*) contrôle et évaluation. Afin de bien exercer ces fonctions dans une relation d'autoformation, le formateur facilitateur, dans le cadre de son travail, doit développer des compétences variées, telles que celles présentées dans le Tableau 7.4.

- 
3. Le constructivisme soutient que l'humain construit sa connaissance dans le processus même de son adaptation et que la connaissance n'a de sens que dans la mesure où elle résout des problèmes rencontrés lors de la poursuite de différents buts ou lors de la réalisation de différents projets.

TABLEAU 7.4

## LES COMPÉTENCES ATTENDUES D'UN FACILITATEUR OU D'UNE PERSONNE-RESSOURCE

Dimension	Compétence	Exemple
Gestion de projet	Capacité de faire clarifier le but visé et d'anticiper les difficultés	Voir rapidement les difficultés qui peuvent se présenter, proposer à l'avance des solutions pour les surmonter.
	Compétence dans l'organisation d'une démarche et dans le suivi	Savoir aider à structurer une démarche, proposer divers modes d'organisation pour arriver à ses fins, mettre en place des dispositifs de suivi.
	Compétence dans l'évaluation	Savoir évaluer les connaissances et les habiletés.
Maîtrise d'un champ d'études	Maîtrise du contenu	Connaître le sujet à fond, donner rapidement le renseignement demandé.
	Connaissance des ressources	Connaître les nouvelles publications, renvoyer au matériel adéquat ou à la bonne personne si on ne peut aider.
Communication	Perspécité	Saisir rapidement ce qui est demandé, comprendre par soi-même le service à rendre, percevoir rapidement ce qui ne va pas.
	Clarté	Employer un niveau de vocabulaire accessible et juste, s'exprimer clairement et de façon structurée, illustrer, être précis, éviter de s'embrouiller dans trop de détails, poser des questions de clarification.
	Non-directivité	Ne pas s'imposer, amener l'autre à trouver la solution de lui-même, laisser le choix devant diverses possibilités.
	Prudence	Bien écouter et réfléchir avant de répondre, vérifier si on comprend ce qui est demandé, vérifier la compréhension de l'autre, s'assurer d'avoir complètement répondu à la question.
	Souplesse	Se conformer à la méthode de travail choisie par l'autre, revoir ses opinions, si nécessaire.
	Stimulation intellectuelle	Aiguillonner l'autre vers d'autres pistes par ses questions, apporter des idées nouvelles, poser des questions qui provoquent la réflexion.

<b>Dimension</b>	<b>Compétence</b>	<b>Exemple</b>
Relations inter-personnelles	Accueil et disponibilité	Être d'un abord facile, faire preuve d'affabilité, se montrer content d'aider, avoir du temps libre, s'organiser pour ne pas être dérangé durant un entretien.
	Confiance assurée et manifestée	Être fidèle à ses promesses, apporter de l'aide rapidement, faire confiance aux capacités de l'autre, permettre d'user de son influence.
	Respect et intérêt manifestés	Considérer l'autre comme important, se montrer poli, montrer de la patience devant les difficultés de compréhension, demeurer modeste devant l'autre, s'intéresser à ce que l'autre sait, s'intéresser aux progrès de l'autre.
	Encouragements prodigués	Rassurer l'autre sur ses chances de succès, le féliciter, insister sur les aspects positifs, montrer de l'admiration.
	Implication personnelle	Assurer l'autre de son désir de l'aider, prendre l'initiative de le relancer.
	Détente	Rester calme devant les difficultés, conserver son sens de l'humour en toutes circonstances.
	Franchise	Informar des limites de sa compétence, évaluer franchement le travail.

Source : Adapté de Tremblay (2002).

## LE DÉVELOPPEMENT DE L'AUTOFORMATION<sup>4</sup>

Pour comprendre le déclenchement et la conduite de l'action autoformatrice, il faut examiner les composantes de l'objet d'apprentissage, soit le contenu, et la façon dont l'apprentissage s'effectue, soit les stratégies et les méthodes utilisées (Tremblay, 2002). Selon Carré (1992), quel que soit le degré de maîtrise sur la formation offert aux apprenants sur les plans social et pédagogique (accès à des ressources), c'est autour de la maîtrise sur le plan pédagogique que se situe un des enjeux de l'autoformation et de son efficience. En effet, la mise sur pied de dispositifs favorisant l'autoformation, pourtant sans faille sur le plan de leur ingénierie, pourrait s'avérer catastrophique auprès des apprenants ne possédant pas les aptitudes préalables et la motivation nécessaires à

4. Pour avoir des détails sur les pratiques de mise en place des systèmes d'autoformation au sein d'une organisation, le livre de Piskurich (1993) peut être un outil pertinent. Cet auteur propose une série d'outils pour l'analyse de besoins de formation, pour former les apprenants aux méthodes de l'autoformation, pour évaluer les apprentissages réalisés et pour préparer l'organisation aux différents dispositifs et aux différentes étapes concernant un système institutionnalisé d'autoformation.

l'autoformation (Tremblay, 2002). Ainsi, la motivation personnelle prend plus d'importance dans une démarche d'autoformation que dans toute autre démarche, où les autres peuvent davantage contribuer au soutien et à la motivation de l'individu.

Selon Foucher (2000b), le développement de l'autoformation en milieu de travail peut être favorisé par une pratique de modification de l'organisation du travail et par la mise en place d'une philosophie de gestion allant dans le sens d'une plus grande responsabilité individuelle. On peut aussi noter que le recours à une démarche d'autoformation est propice dans un contexte où l'entreprise impose de moins en moins ses vues et ses façons de faire aux employés et souhaite leur donner plus d'autonomie dans le contexte de leur travail. Ainsi, l'entreprise se concentrera sur la définition des compétences à maîtriser dans les différents emplois de l'organisation, les fera connaître aux employés, leur permettra éventuellement d'évaluer leurs compétences actuelles à l'aide de divers outils (par exemple, fiches d'analyse des besoins), mais insistera davantage sur les responsabilités individuelles en matière d'apprentissage en vue de la constitution d'un dossier individuel de réalisations, qui peut donner accès à des postes ou à des responsabilités nouvelles (Foucher, 2000b).

## Le développement de compétences liées à l'autoformation

Un certain nombre de compétences favorables à l'autoformation sont déterminées par Tremblay (2002) et présentées dans le Tableau 7.5. Afin d'encourager l'autoformation en milieu de travail, l'établissement de stratégies pour développer des compétences liées à l'autoformation est nécessaire. Le développement de telles compétences permettrait de créer un premier levier pour déclencher l'autoformation en entreprise. Toutefois, ce développement ne doit pas être conçu de manière ponctuelle, mais plutôt comme une perspective dont les responsables de la formation ou les dirigeants doivent tenir compte tout au long de la démarche autoformative des employés.

**TABLEAU 7.5 LES COMPÉTENCES CLÉS LIÉES À L'AUTOFORMATION**

Caractéristiques	Concepts	Compétences
Apprendre à apprendre	Méta-apprentissage	Se connaître en apprentissage
Apprendre en action	Praxis	Réfléchir dans et sur l'action
Apprendre en création	Stochastique	Tolérer l'incertitude
Apprendre en mouvance	Cadre organisateur	S'ajuster aux événements
Apprendre en interaction	Réseautage	Profiter d'un réseau de ressources

Source : Tremblay (2002).

La première compétence renvoie au méta-apprentissage, c'est-à-dire au processus par lequel l'apprenant devient conscient et maîtrise progressivement ses façons habituelles de percevoir, de chercher, d'apprendre et de se développer (Maudsley, 1979). Il s'agit alors de la conscience des règles et des habitudes qui caractérisent l'apprenant ou son apprentissage. Des compétences spécifiques sont nécessaires pour apprendre à apprendre, ou bien pour aider quelqu'un à apprendre à apprendre. Non seulement des habiletés dans le travail intellectuel sont nécessaires, mais aussi des compétences sur les plans social et affectif. Ainsi, les apprenants doivent avoir une meilleure connaissance d'eux-mêmes, de leurs réactions face à l'incertitude, la frustration et l'ambiguïté notamment (Tremblay, 2002). Dans le but de mieux connaître ce qui caractérise notre manière unique et personnelle d'apprendre, une réflexion sur ses stratégies et sur ses techniques préférées peut être très utile.

En ce qui concerne l'idée d'apprendre en action, il s'agit d'une métastratégie utilisée par les autodidactes. S'il est fréquent de voir émerger le savoir dans l'action (Argyris et Schön, 1978), on peut penser qu'on développe des alternances entre l'action et le savoir. Autrement dit, il y a un aller-retour constant entre les processus d'action et de réflexion, entre la théorie et la pratique (Tremblay, 2001). La compétence associée à l'apprentissage dans l'action est la capacité de réfléchir dans et sur l'action.

Apprendre en création renvoie à l'idée que l'apprentissage progresse à partir d'intentions qui changent, se modifient et se réorganisent avec l'évolution du projet, se distinguant ainsi nettement des démarches formelles où les objectifs et les contenus sont fixés au départ et habituellement organisés de façon séquentielle et linéaire (Tremblay, 2002). Les adaptations constantes à un environnement changeant exigent de l'apprenant une grande tolérance à l'incertitude, en plus de la flexibilité et de la souplesse.

Une idée apparentée à celle d'apprendre en création est celle d'apprendre en mouvance, c'est-à-dire d'apprendre en se confrontant au caractère instable, changeant ou fluide du contexte de l'autodidaxie. Cette fluidité ou instabilité provient des contraintes et des exigences permanentes, telles que les exigences des objets d'étude, les contraintes matérielles, temporelles, économiques, les contraintes liées à la disponibilité des ressources. Cela exige aussi des apprenants qu'ils fassent preuve d'une certaine souplesse dans l'organisation de leur démarche d'apprentissage, qu'ils ne s'établissent pas un plan trop rigide ou trop fixe, par exemple. Apprendre en mouvance renvoie à la capacité de s'ajuster avec souplesse, activement et proactivement, à l'environnement.

Enfin, l'idée d'apprendre en interaction est en partie liée à la précédente. Tremblay (2002) note que la mise en réseau constante favorise l'apprentissage de savoirs et renvoie à l'idée de réseautage pour qualifier le processus dynamique par lequel un individu construit des alliances avec différentes ressources et réalise divers échanges de savoirs pour assurer lui-même sa formation (Tremblay, 2002). Cette dernière

dimension nous rapproche de l'idée des communautés de pratique, du mentorat et du coaching, soit autant de modalités d'apprentissage orientées vers l'apprentissage dans l'interaction, qui favorisent l'établissement de réseaux et qui peuvent permettre de réaliser de l'autoformation.

## **Le développement d'un environnement propice à l'autoformation**

Le développement de l'autoformation en entreprise peut favoriser le développement d'une culture centrée davantage sur l'apprenant et sur l'acte d'apprendre. Pour ce faire, le service de gestion du personnel ou le service responsable de la formation doit inscrire l'autoformation dans une stratégie plus large de formation (Foucher, 2000b), en déterminant clairement les rôles qu'il lui confie. Il faut aussi obtenir le soutien et la compréhension active de la haute direction, s'assurant que l'autoformation est reconnue comme une activité légitime.

Les responsables de la formation doivent également développer une culture stimulant l'autoformation, où l'engagement de la direction, un climat de confiance et de collaboration, des occasions d'échanges de savoirs, une valorisation de la compétence, une tolérance des erreurs provoquées par l'apprentissage d'autres façons de faire et enfin le soutien pour appliquer de nouvelles compétences représentent les composantes essentielles. Ils doivent favoriser l'autoformation en instaurant un environnement, des dispositifs et des ressources qui suscitent des comportements autodirigés (Carré, 1992; Tobin, 2000). À cet égard, plusieurs pratiques peuvent être mises de l'avant, soit celles :

- facilitant la négociation des marges d'autonomie des apprenants vis-à-vis de l'entreprise;
- formalisant des contrats d'apprentissage des apprenants auprès de leurs supérieurs hiérarchiques;
- facilitant l'accès à des ressources diverses et pertinentes;
- encourageant le soutien aux apprenants de la part des formateurs facilitateurs;
- assurant le soutien aux apprenants de la part de leurs supérieurs hiérarchiques;
- permettant le suivi de l'apprentissage et l'évaluation de ses résultats, ainsi que la reconnaissance des efforts réalisés tout au long de la démarche autoformatrice;
- assurant l'application des apprentissages et des savoirs développés par les apprenants.

Dans une démarche de développement de l'autoformation en entreprise, le soutien des responsables de la gestion du personnel devient essentiel. Il peut se faire grâce à divers types d'interventions (Confessore et Kops, 1998; Ellinger, 2004; Foucher,

2000b), tels que : *a*) encourager l'apprenant à recourir à d'autres moyens de formation que des cours (diversification des environnements de formation); *b*) établir des tâches permettant à l'individu d'être novateur et responsable; *c*) faire de l'apprentissage une partie intégrante de la description du travail; *d*) créer des occasions d'apprendre par la participation à des projets spéciaux, le travail avec d'autres unités administratives ou avec des professionnels de diverses disciplines, ainsi que des occasions d'échanges des savoirs et des attitudes et des pratiques valorisant les compétences; et *e*) stimuler la responsabilité individuelle face à la formation. Par ailleurs, Ellinger (2004) nous rappelle qu'un facteur important pour le développement de l'autoformation est l'existence au sein de l'entreprise d'une politique de formation clairement affichée et faisant état de l'appui de la direction à l'apprentissage flexible.

Sur un plan plus opérationnel, après avoir créé un environnement favorable à l'autoformation, il convient de concevoir une planification préliminaire, de développer le contenu (avec les participants qui évaluent leurs besoins individuels ou de groupe, et la pertinence de leurs expériences passées, et qui priorisent les domaines de connaissances à couvrir), de déterminer des activités d'apprentissage (les activités et techniques ou moyens qui serviront à soutenir l'apprentissage), de mettre en place des mécanismes de suivi et d'évaluation des résultats individuels en matière d'apprentissage ou de maîtrise de certaines compétences (Hiemstra et Sisco, 1990). L'Encadré 7.2 suggère des questions pouvant orienter l'établissement d'un diagnostic des conditions et des obstacles liés au développement de l'autoformation en entreprise. Ces questions s'adressent notamment aux responsables de la formation.

### *Les pratiques de négociation des marges d'autonomie*

Le développement des pratiques d'autoformation au sein de l'entreprise exige l'harmonisation de la démarche autodirigée et des contraintes institutionnelles. Selon Carré et Pearn (1992), le développement de l'autoformation découle de la possibilité pour les apprenants d'inscrire des projets individuels d'apprentissage dans la stratégie d'entreprise, mais aussi de leur capacité à générer des projets personnels qui leur soient bénéfiques. C'est à partir de ces projets individuels que pourront se déployer la responsabilité et la maîtrise de l'individu sur sa formation. C'est pour cette raison que le développement de l'autoformation en entreprise passe par la négociation des marges d'autonomie des apprenants à l'égard de l'ensemble des éléments du processus de formation (Carré, 1992).

Par ailleurs, le contrôle de la formation par l'entreprise pourra être très faible si l'apprenant dispose de moyens importants de maîtrise psychologique et pédagogique. En revanche, en l'absence de soutien pédagogique et de projet personnel élaboré, le contrôle de l'apprentissage par l'entreprise devra se révéler plus structurant (Carré, 1992). La recherche de cet équilibre dans l'harmonisation des principes clés de l'autoformation passe nécessairement par la mise en place de procédures de

négociation. C'est ainsi que l'autoformation devient un mode collaboratif d'apprentissage fondé sur la négociation continue des objectifs, des méthodes et de l'évaluation (Brookfield, 1986).

## ENCADRÉ 7.2

### QUESTIONS MENANT À UN DIAGNOSTIC DES CONDITIONS ET DES OBSTACLES LIÉS À L'AUTOFORMATION

#### OBJECTIFS ET ÉTENDUE

Quels sont les buts ou les objectifs du processus d'autoformation envisagé?

Quelles sont les sources potentielles d'information qui peuvent être disponibles (individus, livres, articles, DVD, CD, vidéos, etc.)?

Les ressources disponibles (temps et ressources financières) sont-elles suffisantes pour permettre un apprentissage réel?

#### OBSTACLES ET MÉTHODES DE SOLUTION

Quels facteurs découragent les individus qui songent à développer leurs connaissances par un processus d'autoformation : l'absence de ressources? l'absence de reconnaissance? l'absence de temps? autres?

Quelles stratégies d'autoformation peuvent être envisagées et comment viendraient-elles combler les facteurs négatifs identifiés précédemment?

La personne est-elle elle-même suffisamment motivée ou doit-elle tenter de trouver un soutien ou de l'aide pour l'accompagner dans sa démarche?

Dans le cas où une organisation souhaite mettre en place un processus d'autoformation, le climat organisationnel est-il propice aux initiatives personnelles en matière d'apprentissage? La reconnaissance des apprentissages est-elle prévue? Est-elle suffisante?

#### MISE EN PLACE D'UNE STRATÉGIE

Quelle stratégie doit être mise en place par l'apprenant? Doit-il se fixer des objectifs précis ou y aller selon ses perceptions et son goût d'apprendre?

Une stratégie très formelle est-elle toujours préférable?

#### ÉVALUATION

Comment peut-on évaluer les résultats ou les efforts de l'autoformation?

Suffit-il que l'apprenant soit satisfait de son apprentissage ou l'organisation doit-elle tenter d'évaluer les apprentissages réalisés?

Quels types d'interventions peuvent être utiles pour soutenir l'autoapprentissage?

Source : Adapté de Kram (1986) et de Tremblay (2002).

Il ne faut pas voir l'autoformation comme une formation dans l'isolement, mais plutôt comme le développement des possibilités de concertation entre apprenants, facilitateurs et organisation. Autrement dit, la détermination des besoins d'apprentissage se fait par le biais de la négociation entre les apprenants et les représentants organisationnels. Ces derniers les aident à s'interroger au-delà de leurs présupposés quotidiens sur eux-mêmes et sur les singularités institutionnelles de l'entreprise pour laquelle ils travaillent. Cette pratique peut aussi permettre de mieux saisir les motifs de mise en œuvre de l'autoformation autant pour l'organisation que pour l'apprenant.

Le développement de l'autoformation en entreprise, au-delà de ses modalités pédagogiques et organisationnelles, bouscule donc en profondeur le mode de management de la formation, et pousse les différents acteurs à faire évoluer leurs références explicites ou implicites vers un modèle nouveau. L'idée de partenariat pédagogique, qui évoque les nécessaires compromis à établir entre logique du sujet et logique de l'organisation, la pratique de la négociation continue (de l'analyse des besoins à l'évaluation), la notion de co-investissement en tant que principe de management, représentent les prémisses d'une politique de formation propice au développement des apprentissages autodirigés dans et avec l'entreprise (Carré, 1992, p. 186).

### *Les pratiques de réalisation des contrats d'apprentissage*

Une autre stratégie consiste à demander que le contrat d'apprentissage fasse partie intégrante du plan de travail de chaque employé, en associant une partie de la rémunération individuelle aux objectifs d'apprentissage (Tobin, 2000). Cela implique l'élaboration préalable des projets individuels de l'apprenant, ce qui confère une certaine intentionnalité à l'apprentissage (Carré, 1992). Le contrat vient ainsi encadrer et formaliser le projet de l'apprenant, dans la mesure où il détermine les besoins, le plan et l'application de l'apprentissage (voir le Tableau 7.6).

Il est souvent admis que le contrat d'apprentissage doit comporter au moins quatre types d'information : la détermination des objectifs d'apprentissage, la sélection des ressources pédagogiques qui seront utilisées, la description des conditions d'atteinte des objectifs (eu égard au temps nécessaire et aux critères de validation finale) et la détermination des modalités d'évaluation (Carré, 1992). Son principal avantage découle du fait qu'il formalise le projet d'apprentissage, clarifie sa négociation auprès des instances pertinentes (entreprise, institution éducative ou professionnelle), structure et soutient l'autodirection et facilite son évaluation. Ainsi, le contrat d'apprentissage formalise le partenariat pédagogique entre individu et organisation en fixant les rôles des divers acteurs associés au processus d'autoformation (Carré, 1992).

Les priorités individuelles, professionnelles et organisationnelles ne sont pas toujours convergentes du point de vue des compétences à développer ou des activités à réaliser. En incitant l'individu à tenir compte de priorités plurielles et à les concilier sur les plans individuel, organisationnel et professionnel, le contrat d'apprentissage aide à clarifier les enjeux et les termes de l'accord explicite établi entre apprenants et

institution (Knowles, 1986). Il peut également s'inscrire dans une démarche de développement de compétences établie par l'entreprise. Ceci présente un avantage dans la mesure où l'organisation est conduite à centrer sa stratégie de formation sur les connaissances à acquérir et non sur les moyens de le faire, laissant à l'individu une marge d'autonomie dans son apprentissage (Foucher, 2000b).

**TABEAU 7.6 LES ASPECTS D'UN CONTRAT D'APPRENTISSAGE**

Action	Aspects
Définir les besoins d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Comprendre les objectifs stratégiques de l'entreprise.</li> <li>– Traduire les objectifs de l'entreprise selon les objectifs individuels et d'équipe.</li> <li>– Déterminer ce qu'on doit changer pour atteindre ces objectifs.</li> <li>– Déterminer ce qu'on doit apprendre pour faire ces changements.</li> </ul>
Développer un plan d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Identifier les ressources d'apprentissage à utiliser.</li> <li>– Identifier les méthodes d'apprentissage à utiliser.</li> <li>– Développer un échéancier pour les activités d'apprentissage.</li> <li>– Déterminer des méthodes pour mesurer les accomplissements d'apprentissage.</li> </ul>
Appliquer l'apprentissage au travail et à la mesure des résultats	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Déterminer comment l'apprentissage sera appliqué au travail.</li> <li>– Mesurer les effets de l'apprentissage sur l'atteinte des objectifs auprès des individus, du groupe et de l'organisation.</li> </ul>

Source: Tobin (2000).

### *Les pratiques facilitant l'accès à des ressources diverses*

L'accès à des ressources qui soient disponibles est primordial dans une démarche auto-formation. Ainsi, les pratiques organisationnelles facilitant l'accès à des ressources humaines ou matérielles sont importantes afin de soutenir les initiatives prises sur le plan de l'autoformation. Il s'agit des ressources telles que :

- la possibilité de disposer de plages horaires, durant la journée de travail, pour réfléchir et apprendre par soi-même ;
- des outils d'aide pour l'établissement de diagnostic des besoins de formation ;
- des informations pour connaître les ressources d'apprentissage qui sont disponibles ;
- des supports variés (livres, documents écrits et audiovisuels, cédéroms, DVD), des outils disponibles pour utiliser ces ressources et en exploiter le contenu ;

- l'accès à des réseaux de pairs avec qui échanger dans le processus d'autoapprentissage afin de tromper la solitude, de susciter et d'entretenir la motivation ;
- l'accès à un facilitateur qui peut soutenir les apprenants dans leur démarche ;
- des encouragements, des mécanismes de reconnaissance ou des récompenses monétaires ou non monétaires.

Le temps est une ressource importante à considérer, surtout dans une culture d'affaires contemporaine axée de plus en plus sur l'urgence (Aubert, 2003). Réalisant une recherche empirique sur les obstacles au développement de l'autoformation chez les gestionnaires, Stansfield (1997) observe que ceux-ci éprouvent une certaine obsession à l'égard du temps et des pressions organisationnelles, ce qui crée une barrière importante à l'autoformation.

Il ne fait pas de doute que si nous voulons développer une culture d'apprentissage orientée vers l'autoformation, il faut consacrer du temps à l'apprentissage. Pour que l'autoformation fonctionne, l'entreprise doit créer un environnement d'apprentissage où celle-ci devient partie intégrante de la description du travail de chaque employé. Il est clair que l'apprentissage exige du temps et que ce temps doit être alloué à l'employé pour qu'il puisse s'engager adéquatement dans le processus nécessaire d'apprentissage (Tobin, 2000). Il faut donc négocier un échéancier et se réserver des plages horaires et des locaux dédiés à l'apprentissage. Même si l'apprentissage se fait par le biais de plusieurs méthodes informelles, telles que la participation à des réunions, les conversations avec des collègues en personne, par courriel ou encore par des forums de discussion, l'apprenant doit avoir du temps qui lui est alloué pour les activités formelles d'apprentissage.

La création d'un centre de ressources favorise grandement l'accès à diverses ressources. Ce centre consiste en un ensemble de ressources regroupées dans un lieu et mises à la disposition des employés de l'entreprise (Tremblay, 2002). Son principal objectif est de mettre à la disposition de tous un grand nombre de ressources (banque de données d'information professionnelle informatisée, médiathèque audiovisuelle, index des personnes-ressources de l'entreprise par spécialités, index et catalogue des stages et des conférences, dispositif de consultation de formateurs et de tuteurs) pour satisfaire des besoins variés.

Le centre de ressources vise à faciliter la consultation de toutes sortes de documents et à stimuler l'apprentissage, ainsi qu'à encourager la mise à jour des compétences. Il peut jouer le rôle de « vitrine » de l'autoformation dans l'entreprise, mais aussi de lieu de vie et de rencontre pour les différents protagonistes de la formation. La mise en place d'un centre de ressources exige l'embauche d'une personne bien informée des besoins des professionnels ou des employés et au courant de tout ce qui se publie sur les sujets pertinents. Elle exige aussi la présence en permanence

d'un facilitateur capable d'accueillir la clientèle, de l'aider à préciser ses besoins, de l'orienter dans sa recherche de ressources disponibles et de recueillir une évaluation par la suite (Tremblay, 2002).

À titre d'exemple, nous savons que l'entreprise Motorola (Durr, 1995) se sert d'un centre de ressources comme pierre angulaire d'une politique visant à faciliter et à soutenir l'autoformation liée au travail. Cette pratique va dans le sens d'une des propositions de Carré (1992) selon laquelle le centre de ressources devrait constituer un des piliers de l'autoformation en favorisant la création d'un environnement ouvert de formation. Certaines organisations ont effectivement mis en place un centre de ressources comprenant notamment des ordinateurs, des imprimantes et de la documentation écrite. Cela se fait notamment dans le secteur financier, où les individus sont appelés à mettre à jour régulièrement leurs connaissances sur les produits financiers. Il s'agit toutefois ici de contenus prédéterminés, ce qui n'est pas toujours le cas.

Une autre pratique facilitant l'accès à des ressources concerne les cercles d'études. Dans une organisation, les personnes peuvent se regrouper volontairement autour d'un centre d'intérêt commun, d'où le terme de cercle d'études (Tremblay, 2002). Ces centres d'intérêt peuvent être pratiques (ce qui se rapprocherait de la notion de communauté de pratique), culturels ou politiques. À certains moments, les cercles d'études ont pu permettre à un groupe de personnes de s'outiller face à un problème ou encore de remédier à une scolarisation insuffisante. À d'autres moments, ils ont pu constituer des lieux où débattre de certains enjeux écologiques, économiques ou politiques et où se documenter en vue d'une action sociopolitique (Tremblay, 2002).

### *Les pratiques de soutien de la part des formateurs facilitateurs*

Dans la transition vers l'autoformation et la confrontation aux effets de résistance au changement qu'elle peut entraîner, la pratique de soutien de la part des formateurs facilitateurs est essentielle. Dans ce contexte, le formateur doit dépasser sa fonction de transmission de contenus pour se concentrer sur l'aide aux apprenants dans leur maîtrise graduelle de l'apprentissage. Il doit les accompagner sur le chemin de l'autonomie, développer leur capacité à « piloter » leur apprentissage et personnaliser leur formation au-delà d'une individualisation « mécaniste » (Brugvin, 2005). Au début, il doit aider les apprenants à surmonter la difficulté de commencer, puis de passer à l'action, ainsi que de se motiver, particulièrement en l'absence de renforcement positif.

Les apprenants autodidactes peuvent aussi avoir besoin de se rassurer quant à la valeur du but qu'ils poursuivent (Tremblay, 2002). Ils peuvent manquer de confiance en eux, être incapables de reconnaître que l'autoformation est souhaitable ou nécessaire, établir des objectifs d'apprentissage inappropriés, qui finissent par éteindre leur motivation. Ils peuvent aussi avoir éprouvé des expériences antérieures d'éducation ou d'apprentissage qui créent un obstacle à leur adhésion à la démarche autoformatrice (Robotham, 1995).

Le formateur facilitateur doit favoriser le processus d'apprentissage des individus, un processus qui se déroulera de manière assez autonome, mais pas toujours sans résistances ni obstacles. Il se voit ainsi paré de titres multiples, tels que facilitateur, personne-ressource, tuteur, consultant ou conseiller. En effet, s'il y a un acteur externe au processus d'autoformation, celui-ci ne doit pas dominer le processus. En effet, l'attitude du facilitateur de l'autoformation tend à se rapprocher de celle du conseiller. Il est appelé à concilier apport d'informations, modes d'intervention de type maïeutique, appui psychologique et méthodologique.

Tout comme un consultant professionnel, un coach ou un mentor, le facilitateur doit favoriser le travail des apprenants, ce qui veut dire ne pas travailler à leur place, ni décider pour eux, mais plutôt accompagner leurs décisions et s'ajuster à leurs besoins (Carré, 1992). Le facilitateur est alors doué de compétences de conseil, qui lui permettent d'aider l'apprenant à résoudre ses problèmes et non de les résoudre à sa place (Knowles, 1975). De plus, il doit encourager la prise de pouvoir active et l'initiative chez les apprenants (Brookfield, 1986), tout en créant un environnement dans lequel l'apprentissage peut avoir lieu. Sa finalité première est d'encourager l'auto-direction, la prise de pouvoir active et l'initiative chez les apprenants (Brookfield, 1986).

La relation pédagogique entre formateur facilitateur et apprenant s'éloigne d'un type de rapport de transmission (entre le détenteur unique de savoirs et son récipiendaire) et se rapproche d'une forme nouvelle de partenariat dans l'apprentissage (Carré, 1992). Dans un cadre de partenariat, le formateur facilitateur devient une personne-ressource, celui qui peut intervenir à titre de conseiller ou d'informateur ponctuel, formel ou informel, dans les apprentissages indépendants. Les personnes-ressources peuvent soutenir la démarche des apprenants en répondant aux différents types de besoins qu'ils expriment au cours du processus d'apprentissage. Le Tableau 7.7 présente les différents types de besoins qu'un apprenant autodidacte peut manifester pendant le processus d'autoformation.

Carré et Pearn (1992) suggèrent trois domaines à considérer pour former des formateurs facilitateurs : le domaine théorique, le domaine comportemental et le domaine méthodologique. Sur le plan théorique, il est nécessaire de permettre aux formateurs de s'approprier des éléments de connaissance relatifs à l'autoformation qui permettent d'établir la pertinence de ses principes de base. Le but d'un apport théorique est de susciter l'adhésion des formateurs eu égard aux principes clés de l'autoformation. Sur le plan comportemental, il s'agit d'analyser les attitudes à l'égard de l'apprenant dans le cadre d'une relation d'aide et de facilitation. Sur le plan méthodologique, il est nécessaire d'apprendre à manier les outils et les techniques disponibles pour faciliter l'autoformation, tels que le tutorat, le coaching, la gestion des ressources et les instruments de suivi. De plus, la formation de formateurs doit respecter dans sa forme les principes auxquels doivent souscrire les futurs formateurs facilitateurs (Carré et Pearn, 1992).

TABLEAU 7.7

## LES DIFFÉRENTS TYPES DE BESOINS DANS LE PROCESSUS D'AUTOFORMATION

Contexte	Besoins	Exemple
Gestion du projet	Établir un pronostic	Évaluer ses chances de succès, connaître les difficultés possibles, évaluer le coût du projet.
	Identifier un point de départ	Cerner l'objectif poursuivi, choisir le matériel avec lequel débiter, savoir qui consulter au départ.
	Structurer la démarche	Établir les étapes de la démarche, savoir dans quel ordre utiliser le matériel trouvé.
	Organiser l'ensemble des activités et leur suivi	Déléguer ou partager des responsabilités personnelles avec une ou plusieurs autres personnes.
	Évaluer sa compétence	Faire critiquer son travail par une autre personne, comparer sa compétence à celle d'une autre personne plus expérimentée, parler à une personne qui n'emploie pas les mêmes techniques.
Acquisition de savoirs	Acquérir des connaissances et des habiletés	Acquérir des notions de base et connaître des expériences dans le domaine, obtenir la définition des termes spécialisés ou posséder des renseignements particuliers disponibles uniquement auprès d'experts.
	Connaître les ressources à consulter	Savoir identifier les personnes et le matériel à consulter.
Obtention des ressources	Obtenir du matériel	Apprendre la façon d'obtenir, d'emprunter ou d'échanger du matériel, et le cas échéant, de recueillir une autorisation pour utiliser de l'équipement.
	Contacteur une personne-ressource	Trouver un intermédiaire qui permette d'obtenir un rendez-vous ou de contacter une personne.
	Obtenir des services d'appoint	Obtenir de l'argent, un local, du matériel gratuit, faire réparer de l'équipement.
	Faire exécuter des tâches de moindre importance	Faire dactylographier, photocopier, fixer un rendez-vous, traduire, corriger son orthographe.
	Prévoir des collaborations	S'assurer qu'une personne à qui l'on prévoit de demander des services sera en mesure de les fournir.
Maîtrise des habiletés didactiques	Choisir le matériel	Analyser et évaluer un matériel varié.
	Utiliser le matériel correctement	Faire fonctionner ou utiliser le matériel.
	Mettre en pratique	Faire le lien entre la théorie et la pratique.

Contexte	Besoins	Exemple
Soutien à l'apprentissage	Se décider à commencer	Passer outre à l'inertie, à l'inquiétude.
	Augmenter sa motivation	Recevoir un renforcement positif et se rassurer quant à la valeur du but poursuivi.
	Vaincre l'isolement	Tromper la solitude en parlant à des proches.

Source : Adapté de Tremblay (2002).

### *Les pratiques de soutien de la part des supérieurs hiérarchiques*

Lors du développement de l'autoformation en entreprise, les supérieurs hiérarchiques peuvent jouer un rôle important dans les efforts d'apprentissage des employés (Tobin, 2000). Avant tout, ils doivent être capables de susciter et de soutenir des initiatives en matière de formation, ainsi que d'accorder à leurs employés un certain degré d'autonomie en acceptant que des apprentissages se réalisent dans des environnements plus spontanés. Ils doivent être engagés, mais ne pas contrôler le processus d'apprentissage. Dans ce sens, un style de leadership participatif et des pratiques de délégation des responsabilités sont importants, autant qu'un esprit d'encouragement de la communication ouverte et que des systèmes d'information qui facilitent la collaboration et le travail en équipe (Confessore et Kops, 1998; Foucher, 2000b).

Les supérieurs hiérarchiques peuvent soutenir l'autoformation en aidant les apprenants à comprendre leur rôle dans l'atteinte des objectifs de l'équipe et de l'organisation. Ils peuvent également les aider à définir des exigences d'apprentissage qui leur permettront d'atteindre autant leurs objectifs de carrière que les objectifs de l'organisation. Une autre action des supérieurs hiérarchiques visant à soutenir les apprenants autodidactes consiste à réfléchir avec les employés afin de trouver les ressources nécessaires pour accomplir leur apprentissage, réaliser leurs objectifs de carrière et atteindre les objectifs organisationnels.

Les supérieurs hiérarchiques doivent non seulement les aider à trouver les ressources d'apprentissage disponibles, mais aussi penser à la manière dont les accomplissements d'apprentissage seront mesurés (Tobin, 2000). Tout au long de la démarche autoformative, leur rôle de soutien signifie aussi savoir tolérer les erreurs susceptibles de se produire en cours de route, mettre l'accent sur la créativité et l'innovation, ainsi que sur l'expérimentation et la prise de risque (Foucher, 2000a; Tobin, 2000). Leur capacité de rétroagir avec les apprenants peut aussi stimuler chez ces derniers le désir de perfectionnement et le goût d'apprendre.

## *Les pratiques de suivi, d'évaluation et de reconnaissance des efforts*

Si le but est de développer l'autoformation, il est important d'encourager une culture la valorisant. Il s'agit notamment d'inciter les employés à commencer à utiliser les méthodes d'autoformation, de les aider lorsqu'ils apprennent à partager leurs propres connaissances et compétences avec les autres et d'adapter les mesures et les récompenses en fonction des nouvelles méthodes d'apprentissage (Tobin, 2000). Dans le contexte d'autoformation, tout comme dans les autres contextes, il est important d'aider les apprenants à évaluer constamment leurs progrès et de les préparer à recevoir une certaine rétroaction afin de les encourager dans leur apprentissage.

Carré (1992) et Carré et Pearn (1992) définissent trois niveaux de suivi nécessaires dans un contexte d'autoformation, à savoir le niveau de l'individu, celui du groupe et celui de l'organisation. Le contrat d'apprentissage demeure toujours le pivot du niveau de suivi voulu ou escompté (Carré, 1992). À un premier niveau, l'apprenant requiert une forme d'accompagnement individualisé. L'évaluation sera réalisée à partir du contrat d'apprentissage et donc adaptée à chacun. Les questionnaires d'autoévaluation, les agendas et journaux pédagogiques, les contrats passés avec le facilitateur sont quelques-uns des moyens qui permettent de réaliser une évaluation individualisée de la formation.

À un deuxième niveau, celui du groupe, les questions posées dans le cadre de l'autoformation exigent une adaptation des modalités de suivi et d'évaluation qui seront radicalement différentes de celles relatives à une pratique pédagogique centrée sur l'enseignant ou sur le contenu. Les outils traditionnels peuvent être utilisés (par exemple, des questionnaires, des tests collectifs), mais ils devront être traités en lien avec ceux du suivi individualisé.

À un troisième niveau, le suivi concerne la question de l'adhésion et de l'encouragement que l'organisation fournit à l'apprenant. La création d'un groupe de pilotage du dispositif d'autoformation devient un complément indispensable à la bonne marche du projet d'apprentissage dans la mesure où il fait appel à l'engagement du management dans ce projet. Ce groupe pourra associer des représentants des apprenants, des formateurs, des organisateurs et éventuellement des responsables hiérarchiques des apprenants.

Foucher (2000) nous rappelle que les pratiques de reconnaissance des efforts et des réalisations d'apprentissage représentent des façons très efficaces de développer l'autoformation en entreprise. Ainsi, il est possible de mettre en place un dispositif d'appréciation des efforts d'autoformation lors de l'évaluation du rendement ou par le biais d'une procédure formelle de reconnaissance des acquis. Toutefois, la formalisation des pratiques d'appréciation n'exclut pas la valeur et la pertinence des pratiques informelles de reconnaissance qui peuvent avoir lieu en tout temps dans un contexte de travail quotidien.

Sans aucun doute, le développement de l'autoformation requiert l'effort d'harmoniser cette démarche avec les activités courantes de gestion du personnel. Cette harmonisation peut aider à surmonter les incohérences dans le message que l'organisation diffuse du point de vue de l'évaluation et de la progression de carrière, par exemple. Elle peut donc aider à améliorer le niveau de compréhension entre employés et entreprise, en confrontant celle-ci à des priorités concurrentes (par exemple, flexibilité par rapport à contrôle). En ce qui concerne la rémunération, Antonacopoulou (2000) observe que les organisations ne réussissent pas souvent à récompenser de nouveaux comportements, parce que la formation n'est pas intégrée adéquatement aux critères de performance et au système d'évaluation. D'ailleurs, certains employés ne chercheront pas à se former parce qu'ils savent que l'organisation ne les récompensera pas (Antonacopoulou, 2000).

### *Les pratiques d'application des savoirs*

Une fois que les apprentissages sont réalisés à partir d'une démarche autoformative, la possibilité de les appliquer dans la pratique quotidienne de travail est un mécanisme important pour qu'il y ait véritablement autoformation. Ainsi, l'aide prodiguée par les supérieurs hiérarchiques pour mettre en pratique les compétences et certaines connaissances acquises exerce un impact positif sur les efforts individuels d'autoformation.

De plus, il est important que la hiérarchie et les collègues se montrent ouverts aux idées et aux façons de faire différentes, et fournissent des occasions d'appliquer de nouvelles compétences (Foucher, 2000b). En effet, les supérieurs hiérarchiques ou les responsables de la formation doivent s'assurer que l'apprentissage de leurs employés est véritablement appliqué dans le cadre de leur travail (Tobin, 2000). Ils peuvent faire appel à un accompagnement régi par le coaching ou le mentorat, par exemple.

## **L'EXPÉRIENCE D'AUTOFORMATION AU SEIN DE TROIS BANQUES<sup>5</sup>**

Antonacopoulou (2000) a étudié plusieurs aspects de la mise en œuvre d'une démarche autoformative au sein de trois succursales bancaires. Il s'agit des trois banques les plus importantes, autant en taille qu'en chiffre d'affaires, et situées en Grande-Bretagne. Dans cette section, la présentation détaillée de l'étude d'Antonacopoulou (2000) nous permettra de mieux saisir quelques-unes des dimensions conceptuelles de l'autoformation en entreprise et de les mettre en perspective.

---

5. Cette partie s'appuie complètement et uniquement sur Antonacopoulou (2000).

## Le contexte d'introduction de l'autoformation

L'introduction de l'autoformation au sein des trois banques se situe dans un contexte de changement stratégique des activités habituelles des banques. Un des changements les plus significatifs concerne celui visant à orienter le travail davantage vers les ventes plutôt que vers la gestion opérationnelle, comme c'était le cas dans le passé. Dans plusieurs banques, ce changement se traduit par une redéfinition des politiques de formation, par l'introduction de nouveaux systèmes d'évaluation et par l'utilisation de profils de compétences pour le recrutement et la sélection. Dans ce contexte, la centralisation de l'offre de formation était inadéquate, compte tenu de la multiplicité des nouvelles connaissances et des compétences que la nouvelle culture orientée vers les ventes exigeait.

Les raisons justifiant la décision d'introduire l'autoformation au sein des trois banques sont diverses. La principale raison dans la Banque I est la réduction des coûts. Dans la Banque II, c'est la volonté de soutenir une culture d'apprentissage. Dans la Banque III, c'est principalement la prise de conscience du besoin de fournir un choix d'occasions de formation plus large à ses employés. Une approche commune aux trois banques consistait à se concentrer davantage sur les stratégies centrées sur l'apprentissage pour la formation du personnel et à donner priorité aux actions permettant d'obtenir un engagement plus actif des employés dans leur formation.

L'intérêt de la Banque I à introduire l'autoformation ne concernait pas seulement l'amélioration de sa performance financière, mais aussi le changement des attitudes individuelles envers la formation et l'apprentissage. La transition vers des démarches plus autoformatives était reconnue par les responsables de la gestion du personnel comme un changement culturel pour la banque. Cela découlait du fait que les gestionnaires n'étaient pas habitués à prendre en charge la responsabilité de leur propre formation. L'adoption d'une pratique de réalisation des « plans personnels de formation » et de programmes spécifiques de formation visant à cultiver la responsabilité pour l'autoformation à tous les niveaux hiérarchiques et fonctionnels a permis de faciliter et de soutenir cette transition.

Dans la Banque II, plus de la moitié (60 %) des employés percevaient l'apprentissage comme une activité découlant de la participation à des cours. Cette perception des employés a encouragé la banque à reconsidérer sa méthode de formation et à introduire des approches de formation plus diversifiées afin de permettre aux gestionnaires d'avoir accès au matériel d'apprentissage. Ce virage vers des méthodes plus flexibles de formation visait à encourager le personnel de tous les niveaux à explorer d'autres occasions d'apprentissage et à ne pas se fier uniquement à des cours pour apprendre.

Dans la Banque III, comme dans les deux autres, l'identification des besoins d'apprentissage se faisait par le biais de processus d'évaluation de la performance et d'autres mécanismes informels. Toutefois, dans cette banque, les gestionnaires

passaient beaucoup de temps à clarifier la nature de la formation demandée avant d'en déterminer les modes de réalisation. Une des pratiques auxquelles cette banque avait recours pour identifier les besoins de formation des employés consistait dans un « bilan de la formation et du développement » qui prenait place tous les deux ou trois ans et qui était amorcé par l'individu. Ce bilan voulait signifier l'engagement de l'organisation à la formation de l'employé en réservant du temps pour que celui-ci révise ses besoins de formation et de développement.

Un dispositif unique de formation personnelle dans la Banque III a été l'introduction d'un centre de ressources de formation et d'apprentissage (par exemple, des livres, des cassettes audio, des vidéocassettes, tous classés selon 40 thématiques différentes). Le but de ce centre était de susciter une attitude positive envers l'autoformation. Le matériel pouvait être consulté et emprunté gratuitement par les employés.

## La perception des gestionnaires

Les gestionnaires des trois banques perçoivent l'initiative d'autoformation de manière distincte. Les gestionnaires de la Banque I expliquent que les occasions d'apprendre et de s'autodévelopper sont liées au niveau d'ancienneté et par conséquent au degré relatif de pouvoir et d'autorité au sein de l'organisation. Les gestionnaires intermédiaires sont traités différemment des gestionnaires de plus haut niveau. Lors de l'évaluation de la performance, on s'attend à ce que les gestionnaires relatent les activités dans lesquelles ils se sont engagés pour leur propre formation. Les gestionnaires observent que cette approche les force à arriver toujours avec une idée en tête car s'ils ne sont pas perçus comme des apprenants autodidactes, ils risquent de ne rien avoir d'inscrit à leur dossier d'évaluation de la performance.

Malgré l'insistance de la Banque II concernant l'apprentissage et l'autoformation, les gestionnaires n'interprètent pas ces initiatives de l'entreprise comme des pratiques qui leur fournissent un plus grand choix en matière de formation personnelle. L'évaluation annuelle de la performance porte sur les activités autoformatives et d'auto-apprentissage que les individus prétendent avoir réalisées au cours de l'année. Les gestionnaires expliquent que, lors de ce processus, ils doivent démontrer qu'ils reconnaissent leurs forces et leurs faiblesses, et ils doivent être parfaitement clairs à propos de ce qu'ils doivent faire pour se perfectionner. Un gestionnaire de la Banque II observe que le fait d'être sollicité afin de définir les initiatives de développement personnel le force à penser à des choix possibles et à être plus motivé. Ainsi, dans cette banque, une partie importante (73 %) des gestionnaires affirment que l'entreprise s'attend à ce qu'ils assument la responsabilité de leur formation.

Une proportion plus grande de gestionnaires de la Banque III perçoit que l'entreprise les incite à assumer la responsabilité de leur apprentissage (81 %) et de leur développement personnel (100 %). L'encouragement de cette banque à l'autoformation

est perçu par les gestionnaires comme faisant partie des politiques et pratiques organisationnelles, comme découlant de la pratique des « bilans annuels de formation », des « plans de formation personnelle » et d'autres programmes de formation disponibles tels que le centre de ressources.

## Quelques observations découlant de l'expérience

Antonacopoulou (2000) observe que l'initiative d'autoformation au sein des trois banques permet de stimuler notre réflexion sur plusieurs aspects. D'abord, l'expérience des trois banques en matière d'autoformation illustre la multiplicité des interprétations et des significations attachées aux initiatives personnelles de formation. Dans les trois banques, une large proportion de gestionnaires considère que l'autoformation peut être importante dans la progression de leur carrière. Cette interprétation est si communément admise que le langage et l'application de l'autoformation demeurent culturellement incompatibles avec les expériences et le vocabulaire de la formation auxquels les individus étaient habitués auparavant.

Un autre aspect concerne la dimension politique. Les gestionnaires des trois banques semblent plutôt s'engager dans des initiatives d'autoformation parce que l'organisation les voit comme prioritaires que parce qu'ils perçoivent personnellement l'autoformation comme un dispositif leur offrant plus de choix. La dimension politique des initiatives de formation reflète la difficulté de concilier les priorités de l'organisation avec celles des individus, ce qui fait ressortir la nécessité de développer des pratiques de négociation des marges d'autonomie, comme il a été évoqué auparavant.

Antonacopoulou (2000) se demande si le transfert de la responsabilité à s'autoformer implique un transfert de pouvoir puisque les banques ont encouragé la responsabilité personnelle dans l'autoformation. Toutefois, celles-ci veulent contrôler à la fois la façon dont les activités d'autoformation sont réalisées et la façon dont l'organisation bénéficie de ce processus. En revanche, les individus semblent valoriser les occasions de formation qui leur sont offertes dans leur banque parce qu'ils perçoivent les résultats comme favorables à leurs propres priorités et à leurs attentes en matière de formation.

À partir de l'expérience des trois banques, Antonacopoulou (2000) constate que la culture organisationnelle et le soutien de la haute direction envers les initiatives de formation des employés peuvent avoir une grande incidence sur les modalités de mise en place de ces initiatives. L'attitude de l'organisation envers l'autoformation détermine à la fois la façon dont l'autoformation est appliquée et la façon dont elle est comprise par les individus. De plus, si la culture de l'organisation ne permet pas d'erreurs, n'encourage pas l'ambition et ne crée pas un espace pour permettre à l'initiative de se développer, alors l'autoformation ne peut pas progresser (Antonacopoulou,

2000; Temporal, 1984). Par ailleurs, s'il y a des occasions limitées de promotion et qu'il n'y a pas de possibilités de perfectionnement, cela se traduit par des obstacles au développement de l'autoformation (Pedler et Boydell, 1980).

## CONCLUSION

En résumé, nous pouvons dire que l'autoformation existe, mais qu'elle n'est pas encore assez bien implantée dans les organisations. Un des avantages de l'autoformation pour les entreprises est que cette stratégie formative semble particulièrement bien adaptée aux nouveaux environnements de travail et à l'importance des connaissances tacites dans ce contexte. Cela nous conduit à penser que l'autoformation devrait être appelée à se développer davantage dans le futur, mais qu'elle se présentera sans doute sous diverses formes, alliant plus ou moins d'autonomie, plus ou moins de soutien de la part de l'organisation. Les pratiques d'autoformation sont d'ailleurs souvent difficiles à distinguer des pratiques informelles, la formation des adultes se présentant sous diverses formes, pas toujours faciles à distinguer entre elles (Solar et Tremblay, 2008).

Toutefois, compte tenu des styles d'apprentissage individuels et des contextes organisationnels, il ne faut pas croire que l'autoformation soit facile à mettre en œuvre. Nous avons évoqué précédemment un certain nombre de pratiques et de dispositifs qui doivent être pris en compte pour aller de l'avant avec une démarche autoformative. Nous avons aussi indiqué que cette démarche peut mieux convenir aux individus ayant certains styles d'apprentissage, mais qu'il ne faut pas nécessairement se contenter de respecter ces styles ; qu'on doit aussi offrir aux individus divers moyens et diverses sources d'apprentissage. Aussi, même si les gestionnaires peuvent parfois être rétifs à l'autoformation, il faut leur faire comprendre les avantages que cette modalité particulière de formation peut leur procurer, de même qu'à leurs employés, notamment du point de vue du développement de l'autonomie et de la mise à jour des compétences.

Rappelons que l'autonomie, la responsabilité personnelle, la motivation et la disposition à apprendre ont été mises en évidence comme des piliers fondamentaux d'une approche d'autoformation, de sorte que la présence de ces caractéristiques chez les individus appelés à s'autoformer constitue en quelque sorte une condition au développement de l'autoformation au sein d'une organisation. De plus, nous avons observé que dans la perspective de l'autoapprentissage, l'expérience, les sentiments et la cognition jouent des rôles complémentaires dans l'apprentissage. Ces facteurs doivent ainsi influencer la façon dont les organisations envisagent le développement des apprenants. Plus globalement, le fait de favoriser le développement des dispositifs d'autoformation peut contribuer à développer la formation en situation d'autonomie, un savoir-faire indispensable dans l'environnement social actuel en constante évolution.

## LECTURES COMPLÉMENTAIRES SUR L'AUTOFORMATION

- ALBERO, B. *L'autoformation en contexte institutionnel: du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie*. Paris, Lavoisier, 2000.
- ANTONACOPOULOU, E. «Employee development through self-development in three retail banks», *Personnel Review*, vol. 29, n° 4, 2000, p. 491-496.
- ANTONACOPOULOU, E. «Working life learning: Learning-in-practice». Dans : Antonacopoulou, E. *et al.* (sous la direction de). *Learning, Working and Living: Mapping the Terrain of Working Life Learning*. Hampshire, Palgrave MacMillan, 2006.
- CARRÉ, P. et PEARN, M. *L'autoformation dans l'entreprise*. Paris, Éditions Entente, 1992.
- CHO, D. Y. «The connection between self-directed learning and the learning organization», *Human Resource Development Quarterly*, vol. 13, n° 4, 2002, p. 467-470.
- ELLINGER, A. «The concept of self-directed learning and its implications for human resource development», *Advances in Developing Human Resources*, vol. 6, n° 2, 2004, p. 158-177.
- FOUCHER, R. *L'autoformation reliée au travail: apports européens, nord-américains pour l'an 2000*. Montréal, Éditions nouvelles AMS, 2000.
- STICKLAND, R. «Self-development in a business organization», *Journal of Managerial Psychology*, vol. 11, n° 7, 1996, p. 30-39.
- SOLAR, C. et TREMBLAY, N. *Bilan des recherches au Canada en français sur l'apprentissage des adultes: 1997-2007*. Ottawa, Conseil canadien sur l'apprentissage, 2008.
- TOBIN, D. R. *All Learning is Self-Directed: How Organizations Can Support and Encourage Independent Learning*. Alexandria, American Society for Training & Development, 2000.

## CHAPITRE

# 8

## LA GESTION DE LA FORMATION OU LA CULTURE DE L'APPRENTISSAGE ?

---

En voyageant dans l'univers de l'apprentissage fondé sur la pratique, nous avons été confrontés à toutes sortes de démarches, de principes et de modalités. L'idée de départ était que les personnes réalisent les apprentissages les plus significatifs en dehors de toute situation formelle de formation et que la pratique est vitale, car c'est par elle que les individus mettent leur talent et leur savoir tacite à profit. Puis, dans la perspective sociopratique de l'apprentissage, nous avons établi que nous ne possédons pas «cognitivement» un savoir, mais que nous le construisons en permanence dans le cadre de nos interactions humaines, sociales et physiques.

Par ailleurs, nous avons pu comparer les principes de la formation pour le travail avec ceux de l'apprentissage par le travail, tout en nous attardant sur diverses modalités d'apprentissage telles que la communauté de pratique, le mentorat, le coaching et l'autoformation. Nous en avons présenté les types, les phases, les outils pratiques, les conditions favorables et les obstacles. Nous avons aussi vu certains aspects de la formalisation de programmes de coaching et de mentorat en entreprise. Cela veut-il dire que nous pouvons gérer l'apprentissage de la même façon que nous gérons la formation en entreprise ?

Dans ce chapitre, nous présupposons que l'apprentissage ne passe pas par un processus de gestion, où il est tenu pour acquis qu'un contrôle délibéré et externe est exercé. En effet, on utilise très souvent le terme «gestion de la formation» pour parler des politiques et des pratiques planifiées, mises en place et contrôlées par les responsables de la formation en entreprise. On a alors tendance à penser que la

même démarche peut être adoptée pour gérer l'apprentissage. Cette façon de penser traduit certainement une incompréhension de la situation, car l'apprentissage étant un processus individuel (même s'il est situé et construit socialement), seul l'apprenant en possède la pleine maîtrise. Autrement dit, nous ne pouvons contrôler ni la quantité ni l'ampleur ni la valeur de l'apprentissage réalisé par une personne en contexte de travail. Il est difficile de décider de l'améliorer par une action externe. Toutefois, nous pouvons cultiver l'apprentissage en fournissant un terrain organisationnel fertile et des conditions socioculturelles stimulantes, qui mettent en place les conditions nécessaires pour que les personnes apprennent.

Tout au long de ce chapitre, nous verrons comment situer l'apprentissage par rapport à la gestion de la formation. Plus précisément, nous verrons l'apprentissage et la formation comme des dynamiques complémentaires afin de savoir les associer au travail. Ensuite, nous explorerons certaines façons de cultiver l'apprentissage fondé sur la pratique, ce qui nous amènera à mettre en évidence trois activités synergiques d'apprentissage : l'activité conversationnelle, l'activité réflexive et l'activité métaphorique. Nous concluons en attirant l'attention sur l'importance de susciter une culture de recherche-action permanente afin de faire de l'apprentissage et de l'innovation une constante au sein de l'organisation.

## LA FORMATION ET L'APPRENTISSAGE : DES DYNAMIQUES CROISÉES

La démarche de l'apprentissage fondé sur la pratique n'est pas incompatible avec celle plus traditionnelle de la formation en entreprise, même si nous pouvons établir des distinctions entre les deux. Il revient au responsable de la formation de voir à appliquer ces deux démarches dans sa pratique, s'il vise le développement des individus et la prospérité de l'organisation. L'idée directrice consiste alors à observer la formation et l'apprentissage sous plusieurs angles, tels que celui du formel et de l'informel, du planifié et du spontané, du structuré et de l'émergent. La diversité des regards implique sans doute une diversité d'actions et par conséquent, une richesse de modes d'apprentissage, ainsi qu'une variété de savoirs et de compétences. Autrement dit, voir la formation à partir d'angles multiples conduit à l'adoption d'actions et d'attitudes permettant la combinaison de la dynamique de la formation avec la dynamique de l'apprentissage.

En effet, pour dynamiser la formation au sein d'une organisation, il ne faut pas simplement choisir une démarche en particulier, mais plutôt se rendre compte de la complémentarité des démarches. Il est alors possible d'agir sur une politique qui formalise des actions formatives, tout en générant des conditions stimulantes et favorables pour l'apprentissage organisationnel. Par exemple, cette politique peut définir l'apprentissage comme une valeur faisant partie des orientations stratégiques de l'entreprise et envoyer un message clair selon lequel apprendre et transférer ce que l'on a appris sont des actes que l'on considère comme importants, qui font partie intégrante

des responsabilités quotidiennes de chacun des employés. Ainsi, on peut valoriser les apprentissages et les actions de transfert de connaissances en les reconnaissant dans le processus d'évaluation par exemple.

Un autre exemple consiste à inscrire dans une politique de formation le besoin de développer les capacités à « apprendre à apprendre » au travail et à faire en sorte que chaque employé soit en mesure de reconnaître et d'exploiter les sources d'apprentissage dans son milieu de travail. Il est de la responsabilité de l'entreprise de créer un environnement fécond pour que l'apprentissage se produise dans la pratique. Pour ce faire, elle peut adapter ses pratiques de gestion des ressources humaines, ainsi qu'organiser le travail de sorte que l'employé se perçoive comme apprenant et formateur à la fois.

Les responsabilités de formation doivent être partagées dans un contexte de synergie des démarches formatives. Chaque employé doit être invité à contribuer à l'apprentissage dans son milieu de travail, tout en étant en mesure de transmettre son expertise de manière tant formelle qu'informelle, en jouant le rôle de mentor ou de coach pour une ou plusieurs personnes, en se chargeant de l'entraînement à la tâche, en participant à des communautés de pratique ou en diffusant des activités de formation à caractère théorique. Lorsqu'un employé contribue à l'apprentissage dans son milieu, il développe des compétences et devient alors agent de formation et d'apprentissage. Ainsi, en plus d'avoir les capacités à reconnaître et à exploiter les sources d'apprentissage dans leur milieu, les personnes deviendront aptes à utiliser et à maximiser toutes les occasions d'apprendre mieux et en tout temps.

## COMMENT CULTIVER L'APPRENTISSAGE FONDÉ SUR LA PRATIQUE ?

Cultiver l'apprentissage fondé sur la pratique est une action qui n'a ni début ni fin, et qui ne repose certes pas sur une formule magique. Dans les chapitres qui précèdent, nous avons vu certaines conditions favorables à l'apprentissage dans le cadre de la communauté de pratique, du mentorat, du coaching et de l'autoformation. Ces conditions cernaient des aspects physiques d'infrastructure (par exemple, l'accès à des ressources), des aspects politiques (par exemple, la négociation des marges d'autonomie, le soutien des supérieurs hiérarchiques et notamment de la direction), des aspects techniques (par exemple, la compatibilité des systèmes de gestion du personnel en lien avec, entre autres, les critères d'évaluation du rendement, de la reconnaissance et des promotions) et des aspects culturels (par exemple, la valeur de l'apprentissage dans les pratiques et les discours officiels). L'ensemble de ces idées suggère des pistes pour cultiver l'apprentissage et soutenir la pratique en entreprise.

Par ailleurs, cultiver l'apprentissage relève aussi d'un effort visant à se sensibiliser et à sensibiliser son entourage à ce qui est susceptible de créer la synergie nécessaire à l'apprentissage. Trois types d'activités que nous présentons ci-après nous paraissent

déterminants pour dynamiser l'apprentissage : l'activité conversationnelle, l'activité réflexive et l'activité métaphorique. Sans ces activités, l'apprentissage se réalise difficilement dans la pratique. Étant préalables à l'apprentissage d'une manière générale, ces activités n'en constituent pas moins des leviers importants pour soutenir l'apprentissage fondé sur la pratique. Ce sont des activités qui mobilisent à la fois des processus cognitifs, des états émotionnels et de l'intuition.

## L'activité conversationnelle

L'activité conversationnelle relève du langage, du discours, du contact des yeux, du langage corporel, du style vocal, de l'intonation et de la formulation des questions que nous posons à notre interlocuteur. La conversation est essentielle à la découverte et à la création des connaissances au sein des collectivités. Kikoski et Kikoski (2004) proposent l'idée de « conversation mutuellement génératrice » comme étant celle qui soutient la création de connaissances issues de l'apprentissage par la pratique. Ce type de communication se déroule librement et s'oriente avec l'intuition afin d'investiguer ou d'explorer une situation problématique. Lorsque les interlocuteurs s'engagent dans ce type de conversation, ils se transforment petit à petit, ou radicalement, et apprennent ainsi de leurs interactions autour d'une pratique.

Représentant un échange continu et mutuel d'idées, d'expériences, d'observations et de visions, la conversation mutuellement génératrice se produit lorsque les individus partagent leurs visions dans un dialogue à propos d'une situation ou d'un problème, le but étant de chercher ensemble, d'explorer conjointement et d'essayer de les comprendre (Kikoski et Kikoski, 2004). Cette conversation devient alors un moyen d'échanger des visions, des pensées, des interprétations et des compréhensions sur une situation, tout cela dans le but de générer de nouvelles façons de la regarder. En effet, de cette conversation peut découler la création de nouvelles compréhensions, d'orientations inattendues, ainsi que de multiples solutions à une situation problématique.

La conversation mutuellement génératrice est fondamentale dans un cadre d'apprentissage et surtout d'innovation. Toutefois, ce type de conversation ne peut se produire que dans certaines conditions (Isaacs, 1993, 1999; Kikoski et Kikoski, 2004). Par exemple, elle doit être égalitaire, étant incompatible avec l'autorité hiérarchique, afin d'être collaborative. Elle doit être ouverte afin de susciter la participation des autres. Cela fait en sorte qu'elle est interactive, spontanée et qu'elle coule de source, ce qui aide sûrement à faire émerger des idées et à générer de nouvelles notions. C'est ainsi que la synergie interactionnelle et communicationnelle est provoquée dans l'apprentissage.

Par ailleurs, Kikoski et Kikoski (2004) notent que la conversation mutuellement génératrice est facilitée par certaines manières de converser, à savoir celles qui sont axées sur des états de doute et de curiosité. Lorsque nous affichons de l'incertitude

quant à ce que nous pensons ou ce que nous savons, cela invite autrui à parler et à s'exprimer ; l'autre est ainsi encouragé à exprimer ses pensées, à échanger ses idées. Un contexte propice à l'exploration mutuelle favorise la conversation. De plus, lorsque nous utilisons la curiosité dans la conversation, nous exprimons nos idées d'une façon provisoire et adoptons une attitude de non-jugement, ce qui encourage l'autre à accepter, à refuser ou à modifier volontairement des idées sans se créer de barrières mentales. Nous pouvons alors considérer que les questions les plus intéressantes sont celles qui possèdent les caractéristiques suivantes (Isaacs, 1999 ; Kikoski et Kikoski, 2004 ; Raelin, 2000) :

- elles se fondent sur la curiosité humaine ou la volonté de savoir ;
- elles ne présument pas qu'il existe une seule et bonne réponse ;
- elles ne paralysent pas l'interlocuteur qui a peur de se retrouver sur la sellette ou de devoir avouer son ignorance ;
- elles ne s'appuient pas sur l'hypothèse que les réponses trouvées dans le passé sont toujours les meilleures et les plus efficaces ;
- elles mènent à des changements possibles dans la pratique.

L'activité conversationnelle permet de créer un environnement propice à l'exploration plutôt qu'à la rationalisation. Une fois la conversation déployée dans la pratique, les personnes doivent être capables d'apprécier, par le biais du processus d'interrogation, les nuances particulières qui affectent leurs situations problématiques. Par exemple, au sein d'une communauté de pratique, il vaut mieux questionner que donner des conseils ou suggérer des solutions toutes faites. Par des questionnements pertinents, la résolution de problèmes est orientée afin de refléter une démarche d'investigation conjointe à partir de perspectives différentes, plutôt qu'une démarche centrée sur la vision du leader de la communauté. Le type de questions utilisées dans une action collective est important, car celles-ci doivent éviter de placer la personne sur la défensive ou de mettre en évidence l'intelligence ou les connaissances de la personne qui les pose. Les questions doivent avant tout ouvrir le champ de vision et conserver l'attention sur l'apprenant et non sur la personne qui les pose.

Par conséquent, l'activité conversationnelle et l'apprentissage incluent aussi l'écoute (Jacobs et Coghlan, 2005). Les apprenants pratiquent l'écoute active afin de manifester leur intérêt, leur attention, démontrant qu'ils comprennent autant le contenu que les émotions issues de la conversation. La plupart du temps, plutôt que d'écouter attentivement, nous utilisons notre temps d'écoute pour préparer notre question suivante. Pour pratiquer l'écoute active, les personnes peuvent essayer de paraphraser, ce qui, plutôt que de poser une question, transmet à l'interlocuteur leur interprétation de ce qui vient de se dire (Raelin, 2000). Lorsqu'elle est exercée de

façon efficace, l'écoute active rend manifeste l'empathie, qui est une attitude importante dans l'apprentissage. Les personnes empathiques tentent de ressentir le problème du point de vue de l'autre.

## **L'activité réflexive**

Une autre activité fondamentale concerne la réflexion (ou la réflexivité), car celle-ci est la voie qui rend possible l'apprentissage par la pratique. L'apprentissage prend place lorsque nous nous engageons réflexivement dans la conversation afin de pouvoir donner du sens à notre pratique (Watson, 1994). De fait, la réflexion se déroule par le biais de la conversation et occupe une partie essentielle du processus d'apprentissage, présupposant la reconnaissance que formateur et apprenant participent tous deux activement au processus d'apprentissage (Cunliffe, 2002).

La réflexion se produit dans l'action lorsqu'on compare les pratiques actuelles avec celles du passé. Par la réflexion, l'individu cherche à comprendre la nouvelle réalité à laquelle il est confronté en la comparant à ses expériences passées (Daudelin, 1996). La confrontation de la situation actuelle à des situations familières du passé active le processus réflexif afin d'aider l'individu à découvrir la meilleure façon d'agir dans le cadre de la pratique. Autrement dit, la réflexion relève d'une activité mentale qui consiste à prendre en compte une expérience externe à une personne et à la porter à l'esprit, en l'analysant à partir de ses expériences passées, en l'examinant à partir de bases subjectives et en essayant de la comprendre (Daudelin, 1996; Seibert et Daudelin, 1999). Ainsi, cette activité permet de développer des inférences sur les diverses façons de répondre aux demandes issues de l'expérience. L'exercice réflexif consiste donc à comparer les pratiques passées aux pratiques actuelles, afin de produire l'apprentissage. Il faut percevoir les variations présentes dans les nouvelles pratiques et concevoir des solutions pour les problèmes qui en sont issus (Schön, 1983).

La réflexivité amène l'individu à prendre périodiquement du recul par rapport à ses pratiques, à ses représentations, à ses façons d'agir et d'apprendre. Elle met en lumière ce qui a été tenté par les uns et les autres, fournissant une base pour des actions futures, qu'elle peut traduire dans des mots, mettre en forme figurative et soumettre à une analyse critique. La réflexivité relève de la considération active, persistante et soigneuse d'une croyance ou d'une forme de connaissance (Dewey, 1933). En effet, parce que l'apprentissage se produit par le biais d'un processus de réflexion sur les pratiques, celle-ci peut stimuler la modification des convictions et des pratiques collectives.

Les conversations réflexives se produisent dans le cadre de la pratique en présence d'autres personnes. Taylor (1998) va plus loin en affirmant que sans l'intermédiaire des relations, la réflexion devient stérile et vaine. Ainsi, nous réalisons que le contexte de l'apprentissage fondé sur la pratique favorise la collaboration réflexive entre les

apprenants (Souza-Silva et Davel, à paraître). D'après ces auteurs, cette collaboration relève d'un processus dans lequel les individus activent non seulement leur répertoire personnel d'expériences, mais également le répertoire de leurs compétences collectives, ce qui favorise la production de connaissances innovatrices sur la pratique. Cela se produit, par exemple, lorsque les membres d'une communauté de pratique interagissent et ce faisant, négocient du sens, partagent des expériences vécues et produisent des récits sur les situations typiques de ces pratiques quotidiennes.

Dans la collaboration réflexive, les personnes interagissent, socialisent, coopèrent et partagent leurs expériences. Comme l'ensemble des chapitres de ce livre nous l'a montré, notre pratique conjointe nous informe, nous provoque, nous mobilise, nous fait réfléchir, nous transforme et nous fait apprendre. Elle nous fait approfondir notre compétence sociale, tout en revitalisant les possibilités d'innover et de gérer la relève en entreprise, notamment la relève qui fait appel aux savoirs tacites et aux intelligences pratiques.

Par ailleurs, il faut remarquer que la réflexion ne se produit pas nécessairement au moment de la pratique, même si les deux demeurent directement liées. L'exercice réflexif peut se produire à la suite d'une pratique. À cet égard, Seibert et Daudelin (1999) proposent deux types de réflexion : la réflexion active et la réflexion proactive. La réflexion active prend place au cours d'une expérience et relève d'un dialogue intérieur, d'un effort d'investigation et d'interprétation. C'est un processus qui se réalise dans l'incertitude, incluant une pensée orientée par des tâches, mais aussi une pensée personnelle. La réflexion active est continue, non planifiée et immergée dans l'expérience qui la produit. Comme l'expérience déclenche continuellement des situations nouvelles, alors la réflexion active se produit régulièrement. Il faut aussi souligner que la réflexion active prend place autant en milieu de travail qu'en dehors de celui-ci, que ce soit pendant des voyages, des activités de loisir ou de sport. La réflexion active transcende les frontières traditionnelles du milieu de travail (Seibert et Daudelin, 1999).

Contrastant avec la réflexion active, la réflexion proactive est épisodique, planifiée et détachée. Elle prend place dans le cadre d'un événement précis et pour une période de temps clairement préétablie. C'est une réflexion qui peut se faire seule, avec des pairs (comme au sein d'une communauté de pratique), ou avec un coach, un mentor ou un formateur facilitateur. Il s'agit alors d'une intervention formelle qui s'appuie sur des outils ou des guides. De plus, la réflexion proactive est détachée de l'expérience dans la mesure où les apprenants sont intentionnellement déplacés dans l'espace-temps de leur expérience afin de prendre du recul et d'avoir une vue d'ensemble de leur apprentissage.

Alors que la réflexion active requiert une immersion dans l'expérience, la réflexion proactive exige le détachement de l'expérience. Dans la réflexion active, les questions liées aux faits, aux fonctions, aux buts et aux comportements émergent

spontanément, tandis que dans la réflexion proactive, les questions sont formulées intentionnellement pour provoquer un apprentissage à partir de l'expérience vécue. De plus, la réflexion active se produit spontanément ; la réflexion proactive relève de l'activité de penser au sujet de l'expérience, se trouvant en dehors du contexte spatio-temporel de cette expérience (Seibert et Daudelin, 1999).

Active ou proactive, la réflexion permet de rendre explicite à soi-même ce qui est planifié, observé ou acquis dans la pratique. Elle nous renseigne sur les prémisses soutenant nos pratiques et nous pousse à devenir des observateurs actifs. Elle permet la reconstruction du sens, en privilégiant le processus de questionnement qui rend possible la compréhension de nos expériences. Ainsi, la réflexion a un pouvoir génératif parce qu'elle provoque des perceptions, des explications, des inventions ou des solutions à de nouveaux problèmes que la pratique fait apparaître (Schön, 1983).

Les activités conversationnelle et réflexive nous aident à lier le savoir tacite au savoir explicite, ainsi qu'à développer des intelligences pratiques. Lorsque nous nous engageons dans la conversation, nous mettons en évidence les présupposés tacites qui soutiennent nos façons de parler et de faire. Quand nous nous arrêtons et que nous réfléchissons, nous avons une meilleure idée de ce que nous avons déjà appris tacitement dans le passé. Notre apprentissage peut continuer après cette mise au point. L'arrêt est cependant important : s'il ne nous aide pas à faire ressortir ce que nous avons appris, au moins il aide les autres à apprendre ce que nous avons fait correctement ou non. Il va de soi que la pratique réflexive tend à examiner en profondeur les expériences par essais et erreurs.

L'activité réflexive permet aux apprenants de se réinvestir dans une perspective d'éducation continue, en recherchant de plus grands défis dans leur travail et en s'attaquant aux représentations les plus complexes des problèmes récurrents. Comme conséquence de leur investissement dans l'apprentissage, les apprenants s'engagent tant dans la découverte de problèmes que dans leur résolution, tout en continuant d'élargir leur base de données de solutions plutôt que de sélectionner la première solution venue. Ils considèrent les incohérences apparentes comme des occasions d'innover plutôt que comme des inconvénients, tout en se réjouissant de repenser à leurs prises de décision plutôt que de clore les débats. De plus, les apprenants vont aussi chercher à associer les autres dans leur recherche de solutions nouvelles.

Les praticiens réflexifs sont conscients des motivations pour lesquelles ils performant, des valeurs qui se sont manifestées et des contradictions qui existent entre ce qui est dit et ce qui est fait. Les praticiens réflexifs sont des penseurs critiques qui ont la discipline intellectuelle d'éviter de confondre les points de vue et la réalité. Ils jugent qu'une décision approuvée socialement est éthiquement justifiée et qu'une action suggérée est compatible avec l'ensemble des valeurs qu'ils ont épousées.

À partir des modalités de l'apprentissage fondé sur la pratique que nous avons vues dans les chapitres précédents, nous pouvons penser à deux situations de réflexivité. La première situation relève de la communauté de pratique où, durant les rencontres, les participants discutent non seulement de dilemmes pratiques dans le cadre de leur travail, mais également de l'application, bonne ou mauvaise, de concepts et de théories associés à ces dilemmes. Comme nous l'avons vu dans le chapitre sur la communauté de pratique, les individus faisant face à des difficultés similaires pourront probablement échanger des suggestions et dans ce processus, apprendre à résoudre leurs propres problèmes.

Une deuxième situation de réflexion renvoie aux relations d'accompagnement sous forme de coaching ou de mentorat. Comme nous l'avons vu dans les chapitres 5 et 6, dans les relations mentor-mentoré et coach-coaché, les deux personnes s'engagent dans une réflexion mutuelle et dans l'apprentissage. Chacun réfléchit sur l'expérience et même sur ses propres processus de résolution de problèmes et ses modes de communication. Par exemple, nous avons vu que les discussions de coaching peuvent mener à la remise en question de façons de faire jusque-là indiscutables. En effet, les coaches et les mentors doivent mettre l'accent sur la nécessité d'une réflexion et d'un questionnement constants. Les coaches ou les mentors doivent également guider les participants dans leur propre décision et non leur fournir des conseils, l'idée étant de faciliter le processus de réflexion en se questionnant sur les conséquences d'un choix particulier. Un autre objectif crucial dans le coaching consiste à aider les participants à anticiper la réaction des autres à leur propre comportement.

La rédaction d'un journal personnel suscite également la réflexion. Raelin (2000) affirme que le journal peut être un véhicule très efficace pour la réflexion fondée sur la pratique, dans le but de clarifier nos hypothèses et nos comportements, d'améliorer nos facultés d'observation et de favoriser la compatibilité entre nos croyances et nos pratiques. L'écriture d'un journal requiert le soutien de différentes sources, comme celui de nos pairs, de nos mentors ou de nos superviseurs. Grâce à leur rétroaction et à leurs encouragements, la personne qui tient le journal persévère dans son propre développement par la réflexion.

Dans le cadre de l'apprentissage fondé sur la pratique, les journaux personnels peuvent être utiles en aidant les participants à réfléchir sur les expériences qu'ils vivent au sein des équipes apprenantes, dans leurs projets ou simplement dans leur vie de tous les jours. Le journal personnel peut servir de véhicule, intégrant l'information et les expériences qui vont à l'encontre des points de vue préexistants. Il peut aussi favoriser chez les participants une compréhension approfondie de leur raisonnement courant et des comportements qui leur sont associés, et les amener à considérer de nouvelles méthodes ou compétences.

## L'activité métaphorique

L'activité métaphorique découle de l'activité conversationnelle. Le savoir et l'apprentissage se situent dans le langage grâce aux conversations et aux réflexions. Si nous supposons que le langage ne prend pas place dans l'esprit des individus, mais plutôt dans leurs pratiques sociales, alors les métaphores jouent un rôle clé dans l'apprentissage. De fait, elles sont des agents traducteurs qui donnent forme à la connaissance sociale, à la communication, aux croyances, aux identités, aux interactions et aux relations sociales.

Le langage métaphorique constitue un des dispositifs les plus importants pour générer de la connaissance. Il s'agit d'un outil cognitif qui développe la créativité et l'imagination sociale et qui révèle l'importance du langage et des symboles dans la construction de la réalité et dans sa formulation théorique (Lakoff et Johnson, 1985). En effet, la métaphore procède de la relation établie entre deux réalités sans lien apparent : l'une distante, l'autre proche ; l'une familière, l'autre non. La métaphore nous aide à voir un phénomène comme étant semblable à un autre, sans qu'il soit tout à fait identique. La métaphore tisse ainsi un lien de continuité entre les pratiques au fil du temps.

D'après Gherardi (2000), les métaphores sont des artefacts culturels qui attirent l'attention sur la conscience des membres d'un groupe et leurs théories implicites d'organisation. En favorisant la compréhension des différences de perspective des membres et leur négociation tacite, les métaphores facilitent l'expression des sentiments et des perceptions qui ne peuvent pas être extériorisés sans provoquer de conflit. En fin de compte, les métaphores facilitent la contextualisation de significations et la construction de l'identité collective dans la mesure où elles lient pensée, langage et action.

Nul doute que les métaphores sont porteuses de sens, ce qui facilite l'apprentissage. En même temps, elles sont génératrices de sens, ce qui représente l'expression de ce qui est appris (Gherardi, 2000). Elles portent alors sur un effort créatif, ainsi que sur la manifestation tangible des choses apprises. Elles constituent à la fois des facilitateurs de l'apprentissage et des générateurs de connaissances, ce qui souligne simultanément leur fonction heuristique et générative dans l'apprentissage. Ces deux fonctions de l'activité métaphorique dans l'apprentissage sont mises en évidence par Gherardi (2000).

D'une part, la métaphore transporte des éléments culturels et permet d'évaluer nos compréhensions et nos façons d'attribuer du sens aux objets, notre manière de les voir, de les comprendre et de les imaginer dans un contexte donné. Ainsi, elle facilite la communication et la compréhension réciproque. D'autre part, la métaphore nous

rapproche de la créativité et de l'acte de découverte. Entre deux domaines auparavant séparés, la métaphore ne révèle pas des analogies ou des similarités: elle les crée. Elle donne forme à un système de représentations.

Ces deux fonctions de la métaphore mettent l'accent sur ses rôles différents dans l'apprentissage: dans le premier cas, elle facilite la communication et la conversion de la connaissance tacite en connaissance explicite; dans le second cas, elle génère de la connaissance et marque l'appropriation de la connaissance par une collectivité. Ainsi, les métaphores facilitent l'apprentissage en même temps qu'elles permettent d'emmagasiner la connaissance ainsi produite. Elles sont à la fois des instruments pour comprendre et agir, ainsi que des expressions de ce qui a déjà été appris (Gherardi, 2000).

## CONCLUSION

Il faut prêter attention à la façon de cultiver l'apprentissage au travail, notamment en stimulant des activités conversationnelles, réflexives et métaphoriques. Cette responsabilité est vitale pour les organisations d'aujourd'hui. En regardant de près ces activités, nous pouvons noter que l'énergie et la vitalité de l'apprentissage issu de la pratique relèvent d'une multitude d'aspects et de préoccupations. On peut prendre conscience du fait que le processus d'apprentissage devient vital dans la mesure où il s'enracine dans la pratique et s'appuie sur une démarche d'exploration et de recherche-action continue à l'égard des objets d'apprentissage et de connaissance. D'ailleurs, Kikoski et Kikoski (2004) suggèrent que l'organisation axée sur une démarche de recherche-action permanente favorise le développement de compétences liées à l'investigation et par conséquent, la création de nouvelles connaissances. Ce faisant, de nouveaux modes d'organisation et des innovations peuvent sans doute émerger (Kikoski et Kikoski, 2004).

Cette démarche de recherche-action permanente est mentionnée par Cook et Brown (1999) comme étant une «quête productive». Pour ces auteurs, cette quête est essentielle dans la construction sociale du savoir. Elle concerne toute activité où nous sommes délibérément en train de chercher à combler un besoin, dans le but de nous réaliser et d'atteindre nos objectifs, que ce soit quand nous nous attachons à résoudre un problème ou un casse-tête, ou encore quand nous convoitons l'objet de notre fascination ou de notre désir. Dans tous ces cas, nous cherchons une réponse, une solution ou un résultat. Ce faisant, la quête productive nous motive dans l'action, dans l'interaction et dans la pratique.

Dans une démarche de recherche-action ou de quête productive, les rapports de confiance sont essentiels. Ces rapports n'existent pas sans que les personnes s'assurent de créer un contexte favorisant l'action collective et l'apprentissage social (Kahn, 2001,

2002). En effet, une dimension importante de la création et du partage des connaissances est le souci de l'autre (Von Krogh, 1998). Par exemple, le manque de confiance et la compétition peuvent fragiliser le partage des savoirs tacites. En revanche, des comportements fondés sur le souci de l'autre sont à la base même de la confiance et de l'empathie, car ils permettent d'évaluer et de comprendre les besoins de l'autre et de les traduire dans des actes réels d'aide (Von Krogh, 1998).

La confiance et le souci de l'autre sont deux catalyseurs de l'apprentissage fondé sur la pratique, lequel peut, dans des conditions propices, bénéficier aux individus et aux organisations. Nous avons eu l'occasion, tout au long de ce livre, d'analyser certaines de ces conditions et la façon de faire de la pratique un principe revitalisant pour repenser nos conceptions et nos stratégies de formation en entreprise. Il nous reste maintenant à voir comment les idées, les principes théoriques et les concepts se traduiront dans nos pratiques de tous les jours.

## LECTURES COMPLÉMENTAIRES

- AKIN, G. et PALMER, I. «Putting metaphors to work for change in organizations», *Organizational Dynamics*, vol. 28, 1999, p. 67-78.
- CUNLIFFE, A. L. «Reflexive dialogical practice in management learning», *Management Learning*, vol. 33, n° 1, 2002, p. 35-61.
- DAUDELIN, M. W. «Learning from experience through reflection», *Organizational Dynamics*, vol. 24, n° 3, 1996, p. 36-48.
- FORD, J. D. et FORD, L. W. «The role of conversations in producing intentional change in organizations», *Academy of Management Review*, vol. 20, 1995, p. 241-570.
- GHERARDI, S. «Where learning is: Metaphors and situated learning in a planning group», *Human Relations*, vol. 53, n° 8, 2000, p. 1057-1080.
- ISAACS, W. N. *Dialogue and the Art of Thinking Together*. New York, Currency, 1999.
- KIKOSKI, C. K. et KIKOSKI, J. F. *The Inquiring Organization: Tacit Knowledge, Conversation, and Knowledge Creation*. Westport, Praeger Publishers, 2004.
- LAKOFF, G. et JOHNSON, M. *Les métaphores dans la vie quotidienne*. Paris, Éditions de Minuit, 1985.
- SEIBERT, K. W. et DAUDELIN, M. W. *The Role of Reflection in Managerial Learning: Theory, Research and Practice*. Westport, Quorum Books, 1999.
- TSOUKAS, H. «The missing link: A transformational view of metaphors in organizational science», *Academy of Management Review*, vol. 16, n° 3, 1991, p. 566-585.



## Références bibliographiques

---

- ALBERO, B. *L'autoformation en contexte institutionnel: du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie*, Paris, L'Harmattan, 2000.
- ALVESSON, M. « Organization as rhetoric: Knowledge-intensive companies and the struggle with ambiguity », *Journal of Management Studies*, vol. 30, n° 6, 1993, p. 997-1015.
- ALVESSON, M. et KARREMAN, D. « Odd couple: Making sense of the curious concept of knowledge management », *Journal of Management Studies*, vol. 38, n° 7, 2001, p. 996-1018.
- AMADIEU, J. F. et CADIN, L. *Compétence et organisation qualifiante*, Paris, Economica, 1996.
- AMHERDT, C.-H. *et al. Compétences collectives dans les organisations: émergence, gestion et développement*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 2000.
- ANTONACOPOULOU, E. « Developing learning managers within learning organizations », dans Easterby-Smith, M., Araujo, L. et Burgoyne, J. (dir.), *Organizational Learning and the Learning Organization: Developments in Theory and Practice*, Londres, Sage Publications, 1999.
- ANTONACOPOULOU, E. « Employee development through self-development in three retail banks », *Personnel Review*, vol. 29, n° 4, 2000, p. 491-496.
- ANTONACOPOULOU, E. « The paradoxical nature of the relationship between training and learning », *Journal of Management Studies*, vol. 38, n° 3, 2001, p. 327-350.

- ANTONACOPOULOU, E. «On the practise of practice : In-tensions and ex-tensions in the ongoing reconfiguration of practices», dans Barry, D. et Hanse, H. (dir.), *The Sage Handbook of New Approaches in Management and Organization*, Londres, Sage Publications, 2008.
- ANTONACOPOULOU, E. et al. (dir.). *Learning, Working and Living: Mapping the Terrain of Working Life Learning*, Hampshire, Palgrave MacMillan, 2006.
- ARAUJO, L. «Knowing and learning as networking», *Management Learning*, vol. 29, n° 3, 1998, p. 317-336.
- ARGYRIS, C. *Knowledge for Action: A Guide to Overcoming Barriers to Organizational Change*, San Francisco, Jossey-Bass, 1993.
- ARGYRIS, C. «Action science and organizational learning», *Journal of Management Psychology*, vol. 10, 1995, p. 20-26.
- ARGYRIS, C. et SCHÖN, D. A. *Theory to Practice: Increasing Professional Effectiveness*, San Francisco, Jossey-Bass, 1974.
- ARGYRIS, C. et SCHÖN, D. A. *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*, Reading, Addison-Wesley, 1978.
- ARGYRIS, C. et SCHÖN, D. A. *Organizational Learning II: Theory, Method and Practice*, Reading, Addison-Wesley Publishing Company, 1996.
- ARMSTRONG, C., ALLINSON, C. W. et HAYES, J. «Formal mentoring systems: An examination of the effects of mentor/protégé cognitive styles on the mentoring process», *Journal of Management Studies*, vol. 39, n° 8, 2002, p. 1111-1137.
- ARTHUR, M. B., CLAMAN, P. H. et DEFILLIPPI, R. J. «Intelligent enterprise, intelligent careers», *Academy of Management Executive*, vol. 9, n° 4, 1995, p. 7-22.
- ARTHUR, M. B. et ROUSSEAU, D. M. *The Boundaryless Career: A New Employment Principle for a New Organizational Era*, New York, Oxford University Press, 1996.
- AUBERT, N. *Le culte de l'urgence: la société malade du temps*, Paris, Flammarion, 2003.
- AUBERT, N. et DE GAULEJAC, V. *Le coût de l'excellence*, Paris, Seuil, 1992.
- BECK, N. *Shifting Gears*, New York, Harper Collins, 1995.
- BECKETT, D. et HAGER, P. *Life, Work and Learning: Practice in Postmodernity*, Londres, Routledge, 2002.
- BELCOURT, M., WRIGHT, P. C. et SAKS, A. M. *Managing Performance Through Training and Development*, Scarborough, Nelson, Thompson Learning, 2000.
- BENABOU, C. «Mentors et protégés dans l'entreprise : vers une gestion de la relation», *Gestion*, vol. 20, n° 4, 1995, p. 18-24.
- BENABOU, C. «Le mentorat structuré», *Effectif*, juin-août 2000, p. 48-52.
- BERGLAS, S. «Les vrais dangers du coaching», *L'Expansion Management Review*, vol. 110, septembre 2003, p. 15-21.
- BILLETT, S. *Learning in the Workplace: Strategies for Effective Practice*, Crows Nest, Allen & Unwin, 2001.

- BLACKLER, F. «Knowledge and the theory of organizations: Organizations as activity systems and the reframing of management», *Journal of Management Studies*, vol. 30, 1993, p. 863-884.
- BLACKLER, F. «Knowledge, knowledge work and organizations: An overview and interpretation», *Organization Studies*, vol. 16, n° 6, 1995, p. 1021-1046.
- BOKENO, R. M. et GANTT, V. W. «Dialogic mentoring: Core relationships for organizational learning», *Management Communication Quarterly*, vol. 14, n° 2, 2000, p. 237-270.
- BOURDIEU, P. *Raison pratique: sur la théorie de l'action*, Paris, Seuil, 1994.
- BOURHIS, A. et TREMBLAY, D.-G. *Les facteurs organisationnels de succès des communautés de pratique virtuelles*, Québec, CEFRIO, 2004.
- BOYATZIS, R. *The Competent Manager: A Model for Effective Performance*, New York, Wiley, 1982.
- BOYATZIS, R. E., SMITH, M. L. et BLAIZE, N. «Developing sustainable leaders through coaching and compassion», *Academy of Management Learning & Education*, vol. 5, n° 1, 2006, p. 8-24.
- BRINKERHOFF, R. O. et GILL, S. J. *The Learning Alliance: Systems Thinking in Human Resource Development*, San Francisco, Jossey-Bass, 1994.
- BROCKETT, R. et HIEMSTRA, R. *Self-Direction in Adult Learning: Perspectives on Theory, Research and Practice*, Londres, Routledge, 1991.
- BROOKFIELD, S. «Self-directed learning: A critical review of research», dans Brookfield, S., *Self-Directed Learning: From Theory to Practice*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1985.
- BROOKFIELD, S. *Understanding and Facilitating Adult Learning*, Londres, Open University Press, 1986.
- BROOKFIELD, S. «Self-directed learning as a political idea», dans Straka, G. (dir.), *Conceptions of Self-Directed Learning: Theoretical and Conceptual Considerations*, Munster, Waxmann, 2000.
- BROOKS, A. K. «Power and the production of knowledge: Collective team learning in work organizations», *Human Resource Development Quarterly*, vol. 5, n° 3, 1994, p. 213-236.
- BROWN, A. J. «Social influences of individual commitment to self-directed learning at work», dans Straka, G. (dir.), *Conceptions of Self-Directed Learning: Theoretical and Conceptual Considerations*, Munster, Waxmann, 2000.
- BROWN, J. S. et DUGUID, P. «Organizational learning and communities of practice: Toward a unified view of working, learning, and innovation», *Organization Science*, vol. 2, n° 1, 1991, p. 40-57.
- BROWN, J. S. et DUGUID, P. «Knowledge and organization: A social-practice perspective», *Organization Science*, vol. 12, n° 2, 2001, p. 198-213.

- BRUGVIN, M. *Formations ouvertes et à distance: développer les compétences à l'autoformation*, Paris, L'Harmattan, 2005.
- BRUNER, J. «The act of discovery», *Harvard Educational Review*, vol. 31, n° 1, 1961, p. 21-32.
- BUBER, M. *Je et tu*, Paris, Aubier, 1969.
- BURTON-JONES, A. *Knowledge Capitalism: Business, Work, and Learning in the New Economy*, Oxford, Oxford University Press, 1999.
- BUSHARDT, S. C., MOORE, R. N. et DEBNATH, S. C. «Picking the right person for your mentor», *Advanced Management Journal*, été 1982, p. 46-51.
- CADIN, L., BENDER, A. F. et GINIEZ, V. D. S. *Carrières nomades: les enseignements d'une comparaison internationale*, Paris, Vuibert, 2003.
- CADIN, L. *et al.* «Carrières nomades et contextes nationaux», *Revue de gestion des ressources humaines*, vol. 37, 2000, p. 76-96.
- CANDY, P. C. *Self-Direction for Lifelong Learning: A Comprehensive Guide to Theory and Practice*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1991.
- CARLSEN, A., KLEV, R. et VON KROGH, G. (dir.). *Living Knowledge: The Dynamics of Professional Service Work*, Hampshire, Palgrave Macmillan, 2004.
- CARRÉ, P. *L'autoformation dans la formation professionnelle*, Paris, La documentation française, 1992.
- CARRÉ, P. «From intentional to self-directed learning», dans Straka, G. (dir.), *Conceptions of Self-Directed Learning: Theoretical and Conceptual Considerations*, Munster, Waxmann, 2000.
- CARRÉ, P., MOISAN, A. et POISSON, D. *L'autoformation*, Paris, Presses universitaires de France, 1997.
- CARRÉ, P. et PEARN, M. *L'autoformation dans l'entreprise*, Paris, Éditions Entente, 1992.
- CASTELLS, M. *La société en réseaux*, Paris, Fayard, 1998.
- CHANAL, V. «Communautés de pratique et management par projet», *Management*, vol. 3, n° 1, 2000, p. 1-30.
- CHAO, G. T. «Mentoring phases and outcomes», *Journal of Vocational Behavior*, vol. 51, 1997, p. 15-28.
- CHAO, G. T., WALZ, P. et GARDNER, P. «Formal and informal mentorships: A comparison on mentoring functions and contrast with nonmentored counterparts», *Personnel Psychology*, vol. 45, 1992, p. 619-636.
- CHO, D. Y. «The connection between self-directed learning and the learning organization», *Human Resource Development Quarterly*, vol. 13, n° 4, 2002, p. 467-470.
- CHOO, C. W. *The Knowing Organization: How Organizations Use Information To Construct Meaning, Create Knowledge, and Make Decisions*, New York, Oxford University Press, 1998.
- CHUNG, Y. B. et GFROERER, M. C. «Career coaching: Practice, training, professional, and ethical issues», *Career Development Quarterly*, vol. 52, n° 2, 2003, p. 141-152.

- CLEGG, S., KORNBERGER, M. et PITSIS, T. *Managing and Organizations: An introduction to Theory and Practice*, Londres, Sage Publications, 2005.
- CLUTTERBUCK, D. «Mentor competences: A field perspective», dans Clutterbuck, D. et Lane, G. (dir.), *The Situational Mentor: An International Review of Competences and Capabilities in Mentoring*, Aldershot, Gower Publishing, 2004.
- CLUTTERBUCK, D. et LANE, G. (dir.). *The Situational Mentor: An International Review of Competences and Capabilities in Mentoring*, Aldershot, Gower Publishing, 2004.
- CLUTTERBUCK, D. et MEGGINSON, D. «All good things must come to an end: Winding up and winding down a mentoring relationship», dans Clutterbuck, D. et Lane, G. (dir.), *The Situational Mentor: An International Review of Competences and Capabilities in Mentoring*, Aldershot, Gower Publishing, 2004.
- COHEN, N. H. *The Mentee's Guide to Mentoring*, Amherst, HRD Press, 1999.
- COHEN, S. G., LEDFORD, G. E. et SPREITZER, G. M. «A predictive model of self-managing work team effectiveness», *Human Relations*, vol. 49, 1996, p. 643-676.
- COHENDET, P., CRÉPLET, F. et DUPOUET, O. «Innovation organisationnelle, communautés de pratique et communautés épistémiques: le cas de Linux», *Revue française de gestion*, vol. 147, novembre-décembre 2003, p. 99-121.
- COHENDET, P., ROBERTS, J. et SIMON, L. «Créer, implanter et gérer des communautés de pratique», *Gestion*, vol. 35, n° 4, 2011, p. 31-80.
- COLLIN, A. «Mentoring», *Industrial & Commercial Training*, mars-avril 1988, p. 23-27.
- COLLIN, A. «Learning and development», dans Beardwell, I. et Holden, L. (dir.), *Human Resource Management: A Contemporary Perspective*, Londres, Pitman Publishing, 1994.
- COLLINS, H. «Bicycling on the moon: Collective tacit knowledge and somatic-limit tacit knowledge», *Organization Studies*, vol. 28, n° 2, 2007, p. 257-262.
- CONFESSORE, S. J. et KOPS, W. J. «Self-directed learning and the learning organization: Examining the connection between the individual and the learning environment», *Human Resource Development Quarterly*, vol. 9, n° 4, 1998, p. 365-375.
- CONTU, A. et WILLMOTT, H. «Re-embedding situatedness: The importance of power relations in learning theory», *Organization Science*, vol. 14, n° 3, 2003, p. 283-296.
- COOK, S. D. et BROWN, J. S. «Bridging epistemologies: The generative dance between organizational knowledge and organizational knowing», *Organization Science*, vol. 10, n° 4, 1999, p. 381-400.
- COOK, S. D. et YANOW, D. «Culture and organizational learning», *Journal of Management Inquiry*, vol. 2, n° 4, 1993, p. 373-390.
- CORIAT, B. *L'atelier et le robot. Essai sur le fordisme et la production de masse à l'âge de l'électronique*, Paris, Christian Bourgeois éditeur, 1990.
- COURTOIS, B. «L'expérience formatrice: entre "auto" et "éco"formation», *Éducation permanente*, vol. 122, 1995, p. 31-47.
- COX, T. H. *Diversity in Organizations*, San Francisco, Barrett, Kohl, 1993.

- CRANE, T. G. et PATRICK, L. *The Heart of Coaching: Using Transformational Coaching to Create a High-Performance Culture*, San Diego, FTA Press, 2002.
- CSEH, M., WATKINS, K. E. et MARSICK, V. J. « Informal and incidental learning in the workplace », dans Straka, G. (dir.), *Conceptions of Self-Directed Learning: Theoretical and Conceptual Considerations*, Munster, Waxmann, 2000.
- CUERRIER, C. « Le mentorat appliqué au monde du travail : analyse québécoise et canadienne », *Carrièreologie*, vol. 9, n° 4, 2004, p. 519-530.
- CUNLIFFE, A. L. « Reflexive dialogical practice in management learning », *Management Learning*, vol. 33, n° 1, 2002, p. 35-61.
- CUNNINGHAM, I. *The Wisdom of Strategic Learning: The Self-Managed Learning Solution*, Londres, Gower, 1999.
- CYERT, R. M. et MARCH, J. G. *A Behavioural Theory of the Firm*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1963.
- DAFT, R. L. et WEICK, K. E. « Toward a model of organizations as interpretation systems », *Academy of Management Review*, vol. 9, n° 2, 1984, p. 284-295.
- DARRAH, C. N. « Workplace training, workplace learning: A case study », *Human Organization*, vol. 54, n° 1, 1995, p. 31-41.
- DAUDELIN, M. W. « Learning from experience through reflection », *Organizational Dynamics*, vol. 24, n° 3, 1996, p. 36-48.
- DAVEL, E., ROLLAND, D. et TREMBLAY, D.-G. « La nouvelle répartition des responsabilités au sein de l'organisation du travail en équipe au Québec », Chaire de recherche du Canada sur les enjeux socioorganisationnels de l'économie du savoir, Note de recherche n° 2003-14, Télé-Université, Université du Québec à Montréal, 2003. <<http://www.teluguqam.ca/chaireecosavoir>>.
- DECI, R. et FLASTE, R. *Why We Do What We Do: The Dynamics of Personal Autonomy*, New York, Putnam, 1995.
- DEFILLIPPI, R. J. et ARTHUR, M. B. « Boundaryless contexts and careers: A competency-based perspective », dans Arthur, M. B. et Rousseau, D. M. (dir.), *The Boundaryless Career: A New Employment Principle for a New Organizational Era*, New York, Oxford University Press, 1996.
- DEFILLIPPI, R. J. et ARTHUR, M. B. « Paradox in project-based enterprise: The case of film making », *California Management Review*, vol. 40, n° 2, 1998, p. 125-139.
- DEFILLIPPI, R. J., ARTHUR, M. B. et LINDSAY, V. J. *Knowledge At Work: Creative Collaboration in the Global Economy*, Oxford, Blackwell Publishing, 2006.
- DE LA VEGA, X. « Enquête sur le coaching », *Sciences humaines*, vol. 165, novembre 2005, p. 18-25.
- D'EREDITA, M. et BARRETO, C. « How does tacit knowledge proliferate? An episode-based perspective », *Organization Studies*, vol. 27, n° 12, 2006, p. 1821-1841.
- DEVILLARD, O. *Coacher: efficacité personnelle et performance collective*, Paris, Dunod, 2001.

- DE VILLERS, M.-É. *Multidictionnaire de la langue française*, Montréal, Québec Amérique, 2003, p. 891.
- DEWEY, J. *The Quest for Certainty: A Study of the Relation of Knowledge and Action*, New York, Putnam, 1929.
- DEWEY, J. *How We Think*, Boston, D.C. Heath, 1933.
- DIBELLA, A. J. *Learning Practices: Assessment and Action for Organizational Improvement*, Upper Saddle River, Prentice-Hall, 2001.
- DIBELLA, A. J. «Organizations as learning portfolios», dans Easterby-Smith, M. et Lyles, M. A. (dir.), *The Blackwell Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management*, Oxford, Blackwell Publishing, 2003.
- DIBELLA, A. J. et NEVIS, E. C. *How Organizations Learn: An Integrated Strategy for Building Learning Capability*, San Francisco, Jossey-Bass, 1998.
- DOCKERY, K. L. et SAHL, R. J. «Team mentoring», *Workforce*, août 1998, p. 31-36.
- DODGSON, M. «Organizational learning: A review of some literatures», *Organization Studies*, vol. 14, n° 3, 1993, p. 375-394.
- DOLAN, S. L. et al. *La gestion des ressources humaines: tendances, enjeux et pratiques actuelles*, Saint-Laurent, Éditions du Renouveau pédagogique inc., 2002.
- DREHER, G. et ASH, R. «Comparative study of mentoring among men and women in management», *Journal of Applied Psychology*, vol. 75, n° 5, 1990, p. 539-546.
- DU GAY, P. et PRYKE, M. *Cultural Economy*, Londres, Sage Publications, 2002.
- DUMAZEDIER, J. «Formation permanente et autoformation», *Éducation permanente*, vol. 78-79, 1985, p. 9-24.
- DUNCAN, R. et WEISS, A. «Organizational learning: Implications for organizational design», *Research in Organizational Behavior*, vol. 1, 1979, p. 75-123.
- DURAND, T. «L'alchimie de la compétence», *Revue française de gestion*, vol. 127, 2000, p. 84-103.
- DURR, R. «Integration of self-directed learning into the learning process at Motorola», dans Long, H. B. (dir.), *New Dimensions of Self-Directed Learning*, Norman, Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education, University of Oklahoma, 1995.
- DURR, R., GUGLIELMINO, L. M. et GUGLIELMINO, P. J. «Self-directed learning readiness and occupational categories», *Human Resource Development Quarterly*, vol. 7, n° 4, 1996, p. 349-358.
- EASTERBY-SMITH, M. «Disciplines of organizational learning: Contributions and critiques», *Human Relations*, vol. 50, n° 9, 1997, p. 1085-1113.
- EASTERBY-SMITH, M. et LYLES, M. A. «Introduction: Watersheds of organizational learning and knowledge management», dans Easterby-Smith, M. et Lyles, M. A. (dir.), *The Blackwell Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management*, Oxford, Blackwell Publishing, 2003.

- EASTERBY-SMITH, M., LYLES, M. A. et TSANG, E. W. K. «Inter-organizational knowledge transfert: Current themes and future prospects», *Journal of Management Studies*, vol. 45, n° 4, 2008, p. 677-690.
- EBY, L. T. «Alternative forms of mentoring in changing organizational environments: A conceptual extension of the mentoring literature», *Journal of Vocational Behavior*, vol. 51, 1997, p. 125-144.
- ELLINGER, A. «The concept of self-directed learning and its implications for human resource development», *Advances in Developing Human Resources*, vol. 6, n° 2, 2004, p. 158-177.
- ELLINGER, A. et BOSTROM, R. P. «Managerial coaching behaviors in learning organizations», *Journal of Management Development*, vol. 18, n° 9, 1999, p. 752-771.
- ERICSSON, A., PRIETULA, M. J. et COKELY, E. T. «The making of an expert», *Harvard Business Review*, juillet-août 2007, p. 115-121.
- EVERED, R. D. et SELMAN, J. C. «Coaching and the art of management», *Organization Dynamics*, vol. 18, n° 2, 1989, p. 16-32.
- FAGENSON, E. A. «The mentor advantage: Perceived career/job experiences of protégés versus non-protégés», *Journal of Organizational Behavior*, vol. 10, 1989, p. 309-320.
- FAGENSON-ELAND, E. A. et LU, R. Y. «Virtual mentoring», dans Clutterbuck, D. et Lane, G. (dir.), *The Situational Mentor: An International Review of Competences and Capabilities in Mentoring*, Aldershot, Gower Publishing, 2004.
- FENWICK, T. «Understanding relations of individual-collective learning in work: A review of research», *Management Learning*, vol. 39, n° 3, 2008, p. 227-243.
- FEUTRIE, M. et VERDIER, E. «Entreprises et formation qualifiantes: une construction sociale inachevée», *Sociologie du travail*, vol. 35, n° 4, 1993.
- FINEMAN, S. «Emotionalizing organizational learning», dans Easterby-Smith, M. et Lyles, M. A. (dir.), *The Blackwell Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management*, Oxford, Blackwell Publishing, 2003.
- FIOL, C. M. et LYLES, M. A. «Organizational learning», *Academy of Management Review*, vol. 10, n° 4, 1985, p. 803-813.
- FORAY, D. *L'économie de la connaissance*, Paris, La Découverte, 2000.
- FORAY, D. et LUNDVALL, B. A. «The knowledge-based economy: From the economics of knowledge to the learning economy», dans OCDE, *Employment and Growth in the Knowledge-Based Economy*, Paris, OCDE, 1995.
- FORESTIER, G. *Regards croisés sur le coaching*, Paris, Éditions d'Organisation, 2002.
- FOSTER, B. et SEEKER, K. R. *Coaching for Peak Employee Performance*, Irvine, Richard Chang Associates, 1997.
- FOUCHER, R. «L'autoformation dans l'enseignement supérieur: raisons d'être et moyens d'action», dans Foucher, R. et Hrimech, M. (dir.), *L'autoformation dans l'enseignement supérieur*, Montréal, Éditions nouvelles, 2000a.

- FOUCHER, R. «L'autoformation reliée au travail: jalons pour un état de la question», dans Foucher, R. (dir.), *L'autoformation reliée au travail: apports européens, nord-américains pour l'an 2000*, Montréal, Éditions nouvelles AMS, 2000b.
- FULMER, R. M. et VICERE, A. A. «Executive development: An analysis of competitive forces», *Planning Review*, vol. 24, n° 1, 1996, p. 31-36.
- FULOP, L. et RIFKIN, W. D. «Management knowledge and learning», dans Fulop, L. et Linstead, S. (dir.), *Management: A Critical Text*, Londres, Macmillan Press, 1999.
- GAGLIARDI, P. «Artifacts as pathways and remains of organizational life», dans Gagliardi, P. (dir.), *Symbols and Artifacts: Views of the Corporate Landscape*, Berlin, De Gruyter, 1990.
- GAGNON, A. «De la formation à l'apprentissage: distinguer la fin du moyen», *Effectif*, vol. 6, n° 3, 2003, p. 30-35.
- GARRICK, J. *Informal Learning in the Workplace: Unmasking Human Resource Development*, Londres, Routledge, 1998.
- GARSTEN, C. et JACOBSSON, K. (dir.). *Learning To Be Employable: New Agendas on Work, Responsibility and Learning in a Globalizing World*, Hampshire, Palgrave Macmillan, 2004.
- GARVEY, B., STOKES, P. et MEGGINSON, D. *Coaching and Mentoring: Theory and Practice*, Londres, Sage Publications, 2009.
- GARVIN, D. A. «Building a learning organization», *Harvard Business Review*, juillet-août 1993, p. 78-91.
- GERBER, R. *et al.* «Self-directed learning in a work context», *Education + Training*, vol. 37, n° 8, 1995, p. 26-32.
- GERSICK, C. J. G. «Time and transition in work teams: Toward a new model of group development», *Academy of Management Journal*, vol. 31, 1988, p. 9-41.
- GERSICK, C. J. G. «Marking time: Predictable transitions in task groups», *Academy of Management Journal*, vol. 32, n° 2, 1989, p. 274-309.
- GHERARDI, S. «Where learning is: Metaphors and situated learning in a planning group», *Human Relations*, vol. 53, n° 8, 2000, p. 1057-1080.
- GHERARDI, S. «Organizational learning», dans Sorge, A. (dir.), *Organization*, Londres, Thomson Learning, 2002.
- GHERARDI, S. «Knowing as desiring. Mythic knowledge and the knowledge journey in communities of practitioners», *Journal of Workplace Learning*, vol. 15, n°s 7-8, 2003, p. 352-358.
- GHERARDI, S. *Organizational Knowledge: The Texture of Workplace Learning*, Oxford, Blackwell Publishing, 2006.
- GHERARDI, S. «Practice? It's a matter of taste!», *Management Learning*, vol. 40, n° 5, 2009a, p. 535-550.
- GHERARDI, S. et NICOLINI, D. «The organizational learning of safety in communities of practice», *Journal of Management Inquiry*, vol. 9, n° 1, 2000a, p. 7-18.

- GHERARDI, S. et NICOLINI, D. «To transfer is to transform: The circulation of safety knowledge», *Organization*, vol. 7, n° 2, 2000b, p. 329-348.
- GHERARDI, S. et NICOLINI, D. «The sociological foundations of organizational learning», dans Dierkes, M. *et al.* (dir.), *Handbook of Organizational Learning and Knowledge*, Oxford, Oxford University Press, 2001.
- GHERARDI, S. et NICOLINI, D. «Learning in a constellation of interconnected practices: Canon or dissonance?», *Journal of Management Studies*, vol. 39, n° 4, 2002a, p. 419-436.
- GHERARDI, S. et NICOLINI, D. «Learning the trade: A culture of safety in practice», *Organization*, vol. 9, n° 2, 2002b, p. 191-223.
- GHERARDI, S. et NICOLINI, D. (dir.). *The Passion for Learning and Knowing* (Actes de la 6<sup>e</sup> Conférence internationale sur l'apprentissage et le savoir organisationnel), Trente, Université de Trente, 2005.
- GHERARDI, S., NICOLINI, D. et ODELLA, F. «Toward a social understanding of how people learn in organizations: A notion of situated curriculum», *Management Learning*, vol. 29, n° 3, 1998, p. 273-297.
- GHERARDI, S., NICOLINI, D. et STRATI, A. «The passion for knowing», *Organization*, vol. 14, n° 3, 2007, p. 315-329.
- GIDDENS, A. *The Constitution of Society*, Berkeley, University of California Press, 1984.
- GOMEZ, M. L., BOUTY, I. et DRUCKER-GODARD, C. «Developing knowing in practice: Behind the scenes of haute cuisine», dans Nicolini, D., Gherardi, S. et Yanow, D. (dir.), *Knowing in Organizations: A Practice-Based Approach*, Armonk, M.E. Sharpe, 2003.
- GRÉGOIRE, S. et FOUCHER, R. «L'autoformation et la métacognition: quels liens établir?», dans Foucher, R. et Hrimech, M. (dir.), *L'autoformation dans l'enseignement supérieur*, Montréal, Éditions nouvelles, 2000.
- GUAY, M.-M. «Le mentorat: rien de mieux pour favoriser le développement de carrière et la transmission de la mémoire organisationnelle», *Échange*, vol. 16, n° 3, 2002, p. 2-9.
- GUAY, M.-M. «Mentorat et gestion de la relève dans le secteur public: actions pour une plus grande solidarité!», *Carriérologie*, vol. 10, n°s 1-2, 2003, p. 241-253.
- GUAY, M.-M. «La gestion de la relève dans la fonction publique québécoise», *Télescope*, vol. 11, n° 1, 2004, p. 12-17.
- GUAY, M.-M. et LIRETTE, A. *Guide sur le mentorat pour la fonction publique québécoise*, Québec, Centre d'expertise en GRH, Secrétariat du Conseil du trésor, 2003.
- GUAY, M.-M. et LIRETTE, A. *Évaluation du programme gouvernemental de mentorat dans la fonction publique québécoise*, Québec, Secrétariat du Conseil du trésor, 2004.
- GUGLIELMINO, L. *Development of the self-directed learning readiness scale*, thèse de doctorat, Athens, Georgia, University of Georgia, 1977.
- HAAN, E. D. et BURGER, Y. *Coaching with Colleagues: An Action Guide for One-To-One Learning*, Hampshire, Palgrave Macmillan, 2005.

- HACKMAN, J. R. et WAGEMAN, R. « A theory of team coaching », *Academy of Management Review*, vol. 30, n° 2, 2005, p. 269-287.
- HAEUW, F. et MILOT, E. « Les ateliers de pédagogie personnalisée : un exemple en Nord-Pas de Calais », *Les cahiers d'études du CUEEP*, 1995.
- HALATIN, T. J. « Why be a mentor ? », *Supervisory Management*, février 1981, p. 36-39.
- HALL, D. T., OTAZO, K. I. et HOLLENBECK, G. P. « Behind closed doors: What really happens in executive coaching », *Organization Dynamics*, vol. 27, n° 3, 1999, p. 39-53.
- HAMILTON, B. A. et SCANDURA, T. A. « E-mentoring: Implications for organizational learning and development in a wired world », *Organization Dynamics*, vol. 31, n° 4, 2003, p. 388-402.
- HANSEN, M. T., MORS, M. L. et LOVAS, B. « Knowledge sharing in organizations: Multiples networks, multiple phases », *Academy of Management Journal*, vol. 48, n° 5, 2005, p. 776-793.
- HARRISON, R. et KESSELS, J. *Human Resource Development in a Knowledge Economy: An Organisational View*, New York, Palgrave Macmillan, 2004.
- HENDRY, C. « Understanding and creating whole organizational change through learning theory », *Human Relations*, vol. 49, n° 5, 1996, p. 621-641.
- HENDRY, C. et JENKINS, R. « Psychological contracts and new deals », *Human Resource Management*, vol. 7, n° 1, 1997, p. 38-44.
- HENDRY, C. et JONES, C. *Strategy Through People: Adaptation and Learning in the Small-Medium Enterprise*, Londres, Routledge, 1995.
- HENRI, F. et LUNDGREN, K. *L'apprentissage collaboratif: essai de définition*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2001.
- HERNANDEZ, E. M. « Le coaching au service de l'organisation entrepreneuriale », *L'Expansion Management Review*, mars 2005, p. 54-62.
- HÉVIN, B. et TURNER, J. *Manuel du coaching*, Paris, Dunod, 2003.
- HIEMSTRA, R. « Self-directed learning: The personal responsibility model », dans Straka, G. (dir.), *Conceptions of Self-Directed Learning: Theoretical and Conceptual Considerations*, Muster, Waxmann, 2000.
- HIEMSTRA, R. et BROCKETT, R. « From behaviorism to humanism: Incorporating self-direction in learning concepts into the instructional design process », dans Long, H. B. et al. (dir.), *New Ideas About Self-Directed Learning*, Norman, Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education, University of Oklahoma, 1994.
- HIEMSTRA, R. et SISCO, B. *Individualizing Instruction for Adult Learners: Making Learning Personal, Powerful and Successful*, San Francisco, Jossey-Bass, 1990.
- HIGGINS, M. C. et KRAM, K. E. « Reconceptualizing mentoring at work: A developmental network perspective », *Academy of Management Review*, vol. 26, n° 2, 2001, p. 264-288.
- HIGY-LANG, C. et GELLMAN, C. *Le coaching*, Paris, Éditions d'Organisation, 2002.

- HOUDE, R. *Des mentors pour la relève*, Montréal, Éditions du Méridien, 1995.
- HUBBARD, S. S. et ROBINSON, J. P. «Mentoring: A catalyst for advancement in administration», *Journal of Career Development*, vol. 24, 1998, p. 289-299.
- HUBER, G. P. «Organizational learning: The contribution processes and the literatures», *Organization Science*, vol. 2, n° 1, 1991, p. 88-115.
- HUCZYNSKI, A. A. et BUCHANAN, D. A. *Organizational Behaviour: An Introduction Text*, Londres, Financial Time/Prentice Hall, 2001.
- HUDSON, F. M. *The Handbook of Coaching: A Comprehensive Resource Guide for Managers, Executives, Consultants, and Human Resource Professionals*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1999.
- HUGHES, J., JEWSON, N. et UNWIN, L. (dir.). *Communities of Practice: Critical Perspectives*, Londres, Routledge, 2007.
- HUTCHINS, E. «Learning to navigate», dans Chaiklin, S. et Lave, J. (dir.), *Understanding Practice: Perspectives on Activity and Context*, Cambridge, Cambridge University Press, 1993.
- ISAACS, W. N. «Taking flight: Dialogue, collective thinking, and organizational learning», *Organization Dynamics*, vol. 22, n° 2, 1993, p. 24-39.
- ISAACS, W. N. *Dialogue and the Art of Thinking Together*, New York, Currency, 1999.
- JACOBS, C. et COGHLAN, D. «Sound from silence: On listening in organizational learning», *Human Relations*, vol. 58, n° 1, 2005, p. 115-138.
- JONES, C. «Careers in project network: The case of the film industry», dans Arthur, M. B. et Rousseau, D. M. (dir.), *The Boundaryless Career: A New Employment Principle for a New Organizational Era*, New York, Oxford University Press, 1996.
- JORGENSEN, K. M. et KELLER, H. D. «The contribution of communities of practice to human resource», *Advances in Developing Human Resources*, vol. 10, n° 4, 2008, p. 525-540.
- JUCH, B. *Personal Development Theory and Practice in Management Training*, Wiley, Chichester, 1983.
- JUSTESEN, S. «Innoversity in communities of practice», dans Hildreth, P. M. et Kimble, C. (dir.), *Knowledge Networks: Innovation Through Communities of Practice*, Hershey, Idea Group Publishing, 2004.
- KAHN, W. A. «Holding environments at work», *Journal of Applied Behavioral Science*, vol. 37, n° 3, 2001, p. 260-279.
- KAHN, W. A. «Managing the paradox of self-reliance», *Organization Dynamics*, vol. 30, n° 3, 2002, p. 239-256.
- KAISER, S., MULLER-SEITZ, G., LOPES, M. P. et CUNHA, M. P. «Weblog-technology as a trigger to elicit passion for knowledge», *Organization*, vol. 14, n° 3, 2007, p. 391-412.
- KANT, E. *Traité de pédagogie*, Paris, Hachette Classique, 1981.
- KANTER, R. M. *Men and Women of the Corporation*, New York, Basic Books, 1977.

- KAPLAN, R. E. «The conspicuous absence of evidence that process consultation enhances task performance», *Journal of Applied Behavioural Science*, vol. 15, 1979, p. 346-360.
- KERNO, S. J., STEPHANIE, L. et MACE, L. «Communities of practice: Beyond teams», *Advances in Developing Human Resources*, vol. 12, n° 1, 2010, p. 78-92.
- KETS DE VRIES, M. «Leadership group coaching in action: The zen of creating high performance teams», *Academy of Management Executive*, vol. 19, n° 1, 2005, p. 61-76.
- KIKOSKI, C. K. et KIKOSKI, J. F. *The Inquiring Organization: Tacit Knowledge, Conversation, and Knowledge Creation*, Westport, Praeger Publishers, 2004.
- KILBURG, R. R. «Toward a conceptual understanding and definition of executive coaching», *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, vol. 48, 1996, p. 134-144.
- KINLAW, D. C. *Coaching for Commitment*, San Diego, Pfeiffer, 1993.
- KNORR-CETINA, K. «Sociability with objects», *Theory, Culture and Society*, vol. 14, n° 4, 1997, p. 1-30.
- KNOWLES, M. *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*, New York, Association Press, 1975.
- KNOWLES, M. *Using Learning Contracts*, San Francisco, Jossey-Bass, 1986.
- KNOWLES, M. *L'apprenant adulte*, Paris, Éditions d'Organisation, 1990.
- KOBERG, C. S. et al. «Correlates and consequences of protégé mentoring in a large hospital», *Group and Organization Management*, vol. 19, n° 2, 1994, p. 219-239.
- KOENIG, G. «L'apprentissage organisationnel: repérage de lieux», *Revue française de gestion*, janvier-février 1994, p. 76-83.
- KOLB, D. A. *Experimental Learning: Experience as the Source of Learning*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1984.
- KRAM, K. E. *Mentoring at Work: Developmental Relationships in Organizational Life*, Glenview, Foresman, 1986.
- KRAM, K. E. et HALL, D. T. «Mentoring in a context of diversity and turbulence», dans Kossek, E. E. et Lobel, S. A. (dir.), *Managing Diversity: Human Resource Strategies for Transforming the Workplace*, Oxford, Blackwell Publishing, 1996.
- LAAT, M. D. et BROER, W. «CoPs for cops: Managing and creating knowledge through networked expertise», dans Hildreth, P. M. et Kimble, C. (dir.), *Knowledge Networks: Innovation Through Communities of Practice*, Hershey, Idea Group Publishing, 2004.
- LABBS, J. J. «Training MTA managers is an inside job», *Workforce*, février 1998, p. 66-70.
- LAKOFF, G. et JOHNSON, M. *Les métaphores dans la vie quotidienne*, Paris, Éditions de Minuit, 1985.
- LANDRI, P. «The pragmatics of passion: A sociology of attachment to mathematics», *Organization*, vol. 14, n° 3, 2007, p. 413-435.
- LASH, S. et URRY, J. *Economies of Signs and Space*, Londres, Sage Publications, 1994.
- LAVE, J. *Cognition in Practice: Mind, Mathematics, and Culture in Everyday Life*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988.

- LAVE, J. «The practice of learning», dans Chaiklin, S. et Lave, J. (dir.), *Understanding Practice: Perspectives on Activity and Context*, Cambridge, Cambridge University Press, 1993.
- LAVE, J. et WENGER, E. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, Cambridge University Press, 1991.
- LE BOTERF, G. *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*, Paris, Éditions d'Organisation, 1994.
- LE BOTERF, G. *Ingénierie et évaluation des compétences*, Paris, Éditions d'Organisation, 1998.
- LE MEUR, G. *Les nouveaux autodidactes: néoautodidaxie et formation*, Lyon et Québec, Chronique sociale et Les Presses de l'Université Laval, 1998.
- LEE, G. K. et COLE, R. E. «From a firm-based to a community-based model of knowledge creation: The case of the Linux Kernel development», *Organization Science*, vol. 14, n° 6, 2003, p. 633-649.
- LENTZ, E. et ALLEN, T. D. «The role of mentoring others in the career plateauing phenomenon», *Group and Organization Management*, vol. 34, n° 3, 2009, p. 358-384.
- LEONARD, D. et SENSIPER, S. «The role of tacit knowledge in group innovation», *California Management Review*, vol. 40, n° 3, 1998, p. 112-131.
- LEONARD, D. et SWAP, W. «Deep smarts», *Harvard Business Review*, septembre 2004, p. 88-97.
- LEONARD, D. et SWAP, W. *Deep Smarts: How To Cultivate and Transfer Enduring Business Wisdom*, Boston, Harvard Business School Press, 2005.
- LEONARD-BARTON, D. «Core capabilities and core rigidities: A paradox in managing new product development», *Strategic Management Journal*, vol. 13, 1992, p. 111-127.
- LEROY, F. et RAMANANTSOA, B. «Dimensions cognitives et comportementales de l'apprentissage organisationnel: un modèle intégrateur», dans Noel, A. et Koenig, G. (dir.), *Perspectives en management stratégique*, Paris, Economica, 1997.
- LERVIK, J. E., FAHY, K. M. et EASTERBY-SMITH, M. «Temporal dynamics of situated learning in organizations», *Management Learning*, vol. 41, n° 3, 2010, p. 285-301.
- LESSER, E. L. et FONTAINE, M. A. «Overcoming knowledge barriers with communities of practice: Lessons learned through practical experience», dans Hildreth, P. M. et Kimble, C. (dir.), *Knowledge Networks: Innovation Through Communities of Practice*, Hershey, Idea Group Publishing, 2004.
- LEVINSON, D. J. *et al. The Seasons of A Man's Life*, New York, Alfred A. Knopf., 1978.
- LEVITT, B. et MARCH, J. G. «Organizational learning», *Annual Review of Sociology*, vol. 14, 1988, p. 319-340.
- LEVY-LEBOYER, C. *La gestion des compétences*, Paris, Éditions d'Organisation, 1996.
- LIEDTKA, J. «Linking competitive advantage with communities of practice», *Journal of Management Inquiry*, vol. 8, n° 1, 1999, p. 5-16.

- LINSTEAD, S. et BREWIS, J. « Passion, knowledge and motivation : Ontologies of desire », *Organization*, vol. 14, n° 3, 2007, p. 351-371.
- LIPSHITZ, R., FRIEDMAN, V. et POPPER, M. *Demystifying Organizational Learning*, Londres, Sage Publications, 2007.
- LOGIN, P. *Coachez votre équipe: techniques de coaching individuel et de coaching d'équipe*, Paris, Dunod, 2003.
- LONDON, M. et SMITHER, J. W. « Empowered self-development and continuous learning », *Human Resource Management*, vol. 38, n° 1, 1999, p. 3-15.
- LONG, H. B. (dir.). *Self-Direction in Learning: Conceptual Difficulties*, Athens, Georgia, University of Georgia, 1986.
- LONG, H. B. (dir.). *Self-Directed Learning: Emerging Theory and Practice*, Norman, Oklahoma, University of Oklahoma, 1989.
- LONG, H. B. « Challenges in the study and practice of self-directed learning », dans Long, H. B. (dir.), *Self-Directed Learning: Consensus and Conflict*, Norman, University of Oklahoma, 1991.
- LYNTON, R. P. et PAREEK, U. *Training for Organizational Transformation*, New Delhi, Sage Publications, 2000.
- MABEY, C., SALAMAN, G. et STOREY, J. *Human Resource management: A Strategic Introduction*, Oxford, Blackwell Publishing, 1998.
- MACINTYRE, A. *After Virtue*, Londres, Duckworth, 1985.
- MACK, K. S. « Senses of seascapes: Aesthetics and the passion for knowledge », *Organization*, vol. 14, n° 3, 2007, p. 373-390.
- MACPHERSON, A., KOFINAS, A., JONES, O. et THORPE, R. « Making sense of mediated learning: Cases from small firms », *Management Learning*, vol. 41, n° 3, 2010, p. 33-323.
- MAISONS, C. *Le coaching stratégique: pilotage et transformation des entreprises et des organisations*, Paris, Maxima, Laurent de Mesnil Éditeur, 1999.
- MAUDSLEY, D. B. *A Theory of Meta-Learning and Principles of Facilitation*, thèse de doctorat, Toronto, Department of Educational Theory, University of Toronto, 1979.
- MAURER, T. J. « Employee learning and development orientation: Toward an integrative model of involvement in continuous learning », *Human Resource Development Review*, vol. 1, n° 1, 2002, p. 9-44.
- MBENGUE, A. « Management des savoirs », *Revue française de gestion*, vol. 149, mars-avril 2004, p. 13-31.
- MCDERMOTT, R. « Learning across teams: How to build communities of practice in teams organizations », *Knowledge Management Review*, vol. 8, mai-juin 1999, p. 32-36.
- MCGILL, M. E. et SLOCUM, J. W. J. « Unlearning the organization », *Organization Dynamics*, vol. 22, n° 2, 1993, p. 67-79.
- MEGGINSON, D. et WHITAKER, V. *Cultivating Self-Development*, Londres, IPD, 1998.

- MEINGAN, D. « Les communautés de pratique ou le partage de savoirs », *L'Expansion Management Review*, septembre 2002, p. 46-52.
- MILLER, K. D. « Simon and Polanyi on rationality and knowledge », *Organization Studies*, vol. 29, n° 7, 2008, p. 933-955.
- MINER, A. S. « Organizational evolution and the social ecology of jobs », *American Sociological Review*, vol. 56, 1991, p. 772-785.
- MINK, O. G., OWEN, K. Q. et MINK, B. P. *Developing High-Performance People: The Art of Coaching*, Reading, Addison-Wesley, 1993.
- MITCHELL, J. *The Potential for Communities of Practice to Underpin the National Training Framework*, Melbourne, Australian National Training Authority, 2002.
- MOISAN, A. *L'organisation apprenante: pour une analyse en termes de construits sociaux*, thèse de doctorat en sociologie du travail, Paris, CNAM, 1994.
- MULLEN, E. J. « Framing the mentoring relationship as an information exchange », *Human Resource Management Review*, vol. 4, n° 3, 1994, p. 257-281.
- NICOLINI, D., GHERARDI, S. et YANOW, D. (dir.). *Knowing in Organizations: A Practice-Based Approach*, Armonk, M.E. Sharpe, 2003.
- NIXON, B. et ALLEN, R. « Creating a climate for DIY development », *Personnel Management*, vol. 18, n° 8, 1986, p. 32-34.
- NOE, R. A. « An investigation of the determinants of successful assigned mentoring relationship », *Personnel Psychology*, vol. 41, 1988, p. 457-479.
- NOE, R. A. *Employee Training and Development*, Burr Ridge, McGraw-Hill/Irwin, 2002.
- NOE, R. A., GREENBERGER, D. B. et WANG, S. « Mentoring: What we know and where we might go », *Research in Personnel and Human Resources Management*, vol. 21, 2002, p. 129-173.
- NONAKA, I. « The knowledge-creating company », *Harvard Business Review*, 1991, p. 96-104.
- NONAKA, I. « A dynamic theory of organizational knowledge creation », *Organization Science*, vol. 5, n° 1, 1994, p. 14-37.
- NONAKA, I. et TAKEUCHI, H. *The Knowledge-Creating Company*, Oxford, Oxford University Press, 1995.
- NONAKA, I. et TAKEUCHI, H. *La connaissance créatrice: la dynamique de l'entreprise apprenante*, Paris, De Boeck Université, 1997.
- NYHAN, B. *Promouvoir l'aptitude à l'autoformation*, Bruxelles, Presses interuniversitaires européennes, 1991.
- O'NEILL, R. M. et SANKOWSKY, D. « The Caligula phenomenon: Mentoring relationships and theoretical abuse », *Journal of Management Inquiry*, vol. 10, n° 3, 2001, p. 206-216.
- ORENSTEIN, R. L. « Executive coaching, it's not just about the executive », *The Journal of Applied Behavioural Science*, vol. 38, n° 3, 2002, p. 355-374.
- ORILLARD, L. « Comment transformer le milieu de travail en terrain d'apprentissage », *Effectif*, vol. 6, n° 3, 2003, p. 36-37.

- ORLIKOWSKI, W. J. «Knowing in practice: Enacting a collective capability in distributed organizing», *Organization Science*, vol. 13, n° 3, 2002, p. 249-273.
- ORR, J. E. «Sharing knowledge, celebrating identity: Community memory in a service culture», dans Middleton, D. S. et Edwards, D., *Collective Remembering*, Newbury Park, Sage Publications, 1990.
- ORR, J. E. *Talking About Machines: An Ethnography of a Modern Job*, New York, ILR Press, 1996.
- OSTROFF, C. et ZOZLOWSKI, W. J. «The role of mentoring in the information gathering processes of newcomers during early organizational socialization», *Journal of Vocational Behavior*, vol. 42, n° 2, 1993, p. 170-183.
- PAIN, A. «Place de l'éducation informelle dans l'action éducative», *Formation continue et développement des organisations*, vol. 81, 1989, p. 65-72.
- PALMER, I. et HARDY, C. *Thinking About Management: Implications of Organizational Debates for Practice*, Londres, Sage Publications, 2000.
- PAQUET, M.-J., LEPROHON, J. et CANTIN, L. «La communauté virtuelle de pratique en santé du cœur», *Perspective infirmière*, janvier-février 2004, p. 21-29.
- PARKER, P., HALL, D. et KRAM, K. E. «Peer coaching: A relational process for accelerating career learning», *Academy of Management Learning & Education*, vol. 7, n° 4, 2008, p. 487-503.
- PARKIN, M. «The mentor as storyteller», dans Clutterbuck, D. et Lane, G. (dir.), *The Situational Mentor: An International Review of Competences and Capabilities in Mentoring*, Aldershot, Gower Publishing, 2004.
- PARLIER, M., PERRIEN, C. et THIERRY, D. «L'organisation qualifiante et ses enjeux dix ans après», *Revue française de gestion*, novembre-décembre 1997, p. 4-17.
- PEDLER, M. «Management self-development», dans Taylor, B. C. et Lippitt, H. (dir.), *Handbook of Management Development*, Londres, McGraw-Hill, 1984.
- PEDLER, M. «Self-development and work organizations», dans Pedler, M. (dir.), *Applying Self-Development in Organisations*, Londres, Prentice Hall, 1988.
- PEDLER, M. et BOYDELL, T. «Is all management development self-development?», dans Beck, J. et Cox, C. (dir.), *Advances in Management Education*, Chichester, Wiley, 1980.
- PEDLER, M. et BOYDELL, T. «What is self-development?», dans Boydell, T. et Pedler, M. (dir.), *Management Self-Development: Concepts and Practices*, Aldershot, Gower Publishing, 1981.
- PEDLER, M., BOYDELL, T. et BURGOYNE, J. «Towards the learning company», *Management Education and Development*, vol. 20, n° 1, 1989, p. 1-8.
- PEDLER, M., BURGOYNE, J. et BOYDELL, T. *A Manager's Guide to Self Development*, 4<sup>e</sup> éd., Londres, McGraw-Hill, 1994.
- PEOPLES, A. *Concevoir et implanter un programme de mentorat*, Québec, Éditions de la Fondation de l'entrepreneurship, 2003.

- PETERS, R. *Practical Intelligence: Working Smarter in Business and Everyday Life*, New York, Harper & Row, 1987.
- PFEFFER, J. *Competitive Advantage Through People*, Cambridge, Harvard Business School Press, 1994.
- PFEFFER, J. et VEIGA, J. F. «Putting people first for organizational success», *Academy of Management Executive*, vol. 13, n° 2, 1999, p. 37-48.
- PIAGET, J. «Apprentissage et connaissance», dans Greco, P. et Piaget, J. (dir.), *Apprentissage et connaissance: études d'épistémologie génétique*, Paris, Presses universitaires de France, 1959.
- PISKURICH, G. M. *Self-Directed Learning: A Practical Guide to Design, Development and Implementation*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1993.
- POELL, R. F. et VAN DER KROGT, F. J. «Learning strategies of workers in the knowledge-creating company», *Human Resource Development International*, vol. 6, n° 3, 2003, p. 387-403.
- POLANYI, M. *Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy*, Chicago, University of Chicago Press, 1962.
- POLANYI, M. *The Tacit Dimension*, Gloucester, Peter Smith, 1983.
- RAELIN, J. A. *Work-Based Learning: The New Frontier of Management Development*, Englewood Cliffs, Prentice Hall, 2000.
- RAGINS, B. R. «Diversified mentoring relationships in organizations: A power perspective», *Academy of Management Review*, vol. 22, n° 2, 1997, p. 482-521.
- RAGINS, B. R. «Gender and mentoring relationships: A review and research agenda for the next decade», dans Power, G. N. (dir.), *Handbook of Gender and Work*, Thousand Oaks, Sage Publications, 1999.
- RAINBIRD, H., FULLER, A. et MUNRO, A. (dir.), *Workplace Learning in Context*, Londres, Routledge, 2004.
- REVANS, R. W. *Action Learning: New Techniques for Managers*, Londres, Blond and Briggs, 1980.
- RICARD, D. «La formation: si la tendance se maintient», *Effectif*, vol. 6, n° 3, 2003, p. 14-21.
- ROBERTS, J. «Limits to communities of practices», *Journal of Management Studies*, vol. 43, n° 3, 2006, p. 623-639.
- ROBOTHAM, D. «Self-directed learning: The ultimate learning style?», *Journal of European Industrial Training*, vol. 19, n° 7, 1995, p. 3-7.
- ROTHMAN, J. et FRIEDMAN, V. «Identity, conflict, and organizational learning», dans Dierkes, M. et al. (dir.), *Handbook of Organizational Learning and Knowledge*, Oxford, Oxford University Press, 2001.
- ROWLAND, F. et VOLET, S. «Self-direction in community learning: A case study», *Australian Journal of Adult and Community Education*, vol. 36, n° 2, 1996, p. 89-102.
- SAINT-ONGE, H. et WALLACE, D. *Leveraging Communities of Practice for Strategic Advantage*, New York, Butterworth-Heinemann, 2003.

- SALAS, E. *et al.* «Training in organizations: Myths, misconceptions, and mistaken assumptions», *Research in Personnel and Human Resources Management*, vol. 17, 1999, p. 123-161.
- SANDBERG, J. «Competence: The basis for a smart workforce», dans Gerber, R. et Lankshear, C. (dir.), *Training for a Smart Workforce*, Londres, Routledge, 2000.
- SAPSED, J., BESSANT, J., PARTINGTON, D., TRANSFIELD, D. et YOUNG, M. «Teamworking and knowledge management: A review of converging themes», *International Journal of Management Review*, vol. 4, n° 1, 2002, p. 71-85.
- SCANDURA, T. A. «Mentorship and career mobility: An empirical investigation», *Journal of Organizational Behavior*, vol. 13, 1992, p. 169-174.
- SCANDURA, T. A. «Dysfunctional mentoring relationships and outcomes», *Journal of Management*, vol. 24, n° 3, 1998, p. 449-467.
- SCANDURA, T. A. et PELLEGRINI, E. K. «Competences of building the developmental relationship», dans Clutterbuck, D. et Lane, G. (dir.), *The Situational Mentor: An International Review of Competences and Capabilities in Mentoring*, Aldershot, Gower Publishing, 2004.
- SCANDURA, T. A. et VIATOR, R. E. «Mentoring in public accounting firms: An analysis of mentor-protégé relationships, mentorship functions, and protégé turnover intentions», *Accounting, Organizations and Society*, vol. 19, n° 8, 1994, p. 717-734.
- SCHEIN, E. *Process consultation*, Reading, Addison-Wesley, 1988.
- SCHEIN, E. «On dialogue, culture, and organizational learning», *Organization Dynamics*, vol. 22, n° 2, 1993, p. 40-51.
- SCHÖN, D. A. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, New York, Basic Books, 1983.
- SCHÖN, D. A. *Educating the Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, San Francisco, Jossey-Bass, 1988.
- SEIBERT, K. W. et DAUDELIN, M. W. *The Role of Reflection in Managerial Learning: Theory, Research and Practice*, Westport, Quorum Books, 1999.
- SEIBERT, S. «The effectiveness of facilitated mentoring: A longitudinal quasi-experiment», *Journal of Vocational Behavior*, vol. 54, 1999, p. 483-502.
- SENGE, P. M. *La cinquième discipline: l'art et la manière des organisations qui apprennent*, Paris, First, 1991.
- SHRIVASTAVA, P. «A typology of organizational learning systems», *Journal of Management Studies*, vol. 20, n° 1, 1983, p. 7-28.
- SMITH, P. J. «Enhancing flexible business training: Learners and enterprises», *Industrial and Commercial Training*, vol. 33, n° 3, 2001, p. 84-88.
- SMITHER, J. W. et REILLY, S. P. «Coaching in organizations», dans London, M. (dir.), *How People Evaluate Others in Organizations*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2001.

- SNYDER, W. M. et WENGER, E. «Cultiver vos réseaux invisibles», *L'Expansion Management Review*, mars 2000, p. 6-12.
- SOLAR, C. et TREMBLAY, N. *Bilan des recherches au Canada en français sur l'apprentissage des adultes: 1997-2007*, Ottawa, Conseil canadien sur l'apprentissage, 2008.
- SORGE, A. et STREECK, W. «Industrial relations and technical change: The case for an extended perspective», document de réflexion, IIM/LMP, n° 87-1, Berlin, WZB, 1987.
- SOUZA-SILVA, J. et DAVEL, E. «Da ação à colaboração reflexiva em comunidades de prática», *Revista de Administração de Empresas*, à paraître.
- STACKE, E. *Coaching d'entreprise: performance et humanisme*, Paris, Éditions Village mondial, 2000.
- STANSFIELD, L. M. «Employee-develop yourself!: Experiences of self-directed learners», *Career Development International*, vol. 2, n° 6, 1997, p. 261-266.
- STARBUCK, W. H. «Organizations as action generators», *American Sociological Review*, vol. 48, 1983, p. 91-102.
- STERNBERG, R. J. *et al.* (dir.). *Practical Intelligence in Everyday Life*, Cambridge, Cambridge University Press, 2000.
- STRATI, A. *Organization and Aesthetics*, Londres, Sage Publications, 1999.
- STRATI, A. «Knowing in practice: Aesthetic understanding and tacit knowledge», dans Nicolini, D., Gherardi, S. et Yanow, D. (dir.), *Knowing in Organizations: A Practice-Based Approach*, Armonk, M.E. Sharpe, 2003.
- STRATI, A. «Sensible knowledge and practice-based learning», *Management Learning*, vol. 38, n° 1, 2007, p. 61-77.
- SUCHMAN, L. «Organizing alignment: A case of bridge building», *Organization*, vol. 7, n° 2, 2000, p. 311-327.
- SUTCLIFFE, G. E. *Effective Learning for Effective Management*, Londres, Prentice-Hall, 1988.
- SVEIBY, K. E. *The New Organizational Wealth*, San Francisco, Berrett-Koehler, 1997.
- SWAN, J., SCARBROUGH, H. et ROBERTSON, M. «The construction of communities of practice in the management of innovation», *Management Learning*, vol. 33, n° 4, 2002, p. 477-496.
- SWAP, W. *et al.* «Using mentoring and storytelling to transfer knowledge in the workplace», *Journal of Management Information Systems*, vol. 18, n° 1, 2001, p. 95-114.
- TANNENBAUM, S. et YUKL, B. «Training and development in work organizations», *Annual Review of Psychology*, vol. 43, 1992, p. 399-441.
- TAYLOR, C. *Les sources du moi: la formation de l'identité moderne*, Montréal, Éditions du Boréal, 1998.
- TEMPORAL, P. «Helping self-development to happen», dans Cox, C. et Beck, J. (dir.), *Management Development: Advances in Practice and Theory*, Manchester, Wiley, 1984.

- THOMPSON, M. P. A. et WALSHAM, G. «Placing knowledge management in context», *Journal of Management Studies*, vol. 41, n° 5, 2004, p. 725-747.
- TOBIN, D. R. *All Learning is Self-Directed: How Organizations Can Support and Encourage Independent Learning*, Alexandria, American Society for Training & Development, 2000.
- TOULMIN, S. *Return to Reason*, Cambridge, Harvard University Press, 2001.
- TREMBLAY, D.-G. (dir.). *L'innovation continue: les multiples dimensions du phénomène de l'innovation*, Québec, Télé-université, 2007.
- TREMBLAY, D.-G. «Nouvelles carrières nomades et défis du marché du travail: une étude dans le secteur du multimédia», *Revue de carriérologie*, vol. 9, n°s 1-2, 2003, p. 255-280.
- TREMBLAY, D.-G. *Économie du travail: les réalités et les approches théoriques*, Montréal, Éditions Saint-Martin, 2004a.
- TREMBLAY, D.-G. «Les communautés virtuelles de praticiens: vers de nouveaux modes d'apprentissage et de création de connaissances?», *Possibles*, été 2004b, p. 66-79.
- TREMBLAY, D.-G. «Les communautés de pratique: quels sont les facteurs de succès?», *Revue internationale sur le travail et la société*, vol. 3, n° 2, 2005a, p. 692-727.
- TREMBLAY, D.-G. «Virtual communities of practice: Explaining different effects in two organizational contexts», *Canadian Journal of Communication*, vol. 30, n° 3, 2005b, p. 367-382.
- TREMBLAY, D.-G. «Nouveaux modes de travail en collaboration: mobilisation, désengagement ou résistances? Comment expliquer succès et échecs dans les communautés de pratique», dans Hanique, F. et Servel, L. (dir.), *Exister dans l'entreprise*, Paris, L'Harmattan, 2008.
- TREMBLAY, D.-G. et AMHERDT, C. H. «Travail en réseau et développement des compétences dans le secteur du multimédia», *Revue de carriérologie*, vol. 9, n°s 3-4, 2004, p. 551-577.
- TREMBLAY, D.-G. et GENIN, É. Remodelage des temps et des espaces de travail chez les travailleurs indépendants de l'informatique: l'affrontement des effets de marchés et des préférences personnelles. *Temporalités*, n° 10, 2009, <<http://temporalites.revues.org/index1093.html>>.
- TREMBLAY, D.-G., ROLLAND, D. et DAVEL, E. «New management forms for the knowledge economy? HRM in the context of teamwork and participation», Canada Research Chair on the Socio-Organizational Challenges of the Knowledge Economy, Note de recherche, n° 2003-14A, Télé-université, Université du Québec, 2003.
- TREMBLAY, N. A. *Apprendre en situation d'autodidaxie*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 1986.
- TREMBLAY, N. A. *L'autoformation: pour apprendre autrement*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 2002.

- TSOUKAS, H. «The firm as distributed knowledge system: A constructionist approach», *Strategic Management Journal*, vol. 17, hiver 1996, p. 11-26.
- TSOUKAS, H. «Do we really understand tacit knowledge?», dans Easterby-Smith, M. et Lyles, M. A. (dir.), *The Blackwell Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management*, Oxford, Blackwell Publishing, 2003.
- TSOUKAS, H. et HATCH, M. J. «Complex thinking, complex practice: The case for a narrative approach to organizational complexity», *Human Relations*, vol. 54, n° 8, 2001, p. 979-1013.
- TSOUKAS, H. et VLADIMIROU, E. «What is organizational knowledge?», *Journal of Management Studies*, vol. 38, 2001, p. 973-993.
- TURBAN, D. B. et DOUGHERTY, T. W. «Role of protégé personality in receipt of mentoring and career success», *Academy of Management Journal*, vol. 37, n° 3, 1994, p. 688-702.
- VON KROGH, G. «Care in knowledge creation», *California Management Review*, vol. 40, n° 3, 1998, p. 133-152.
- VYGOTSKI, L. S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, Harvard University Press, 1978.
- WAGEMAN, R. «How leaders foster self-managing team effectiveness: Design choices versus hands-on coaching», *Organization Science*, vol. 12, n° 5, 2001, p. 559-577.
- WANBERG, C. R., WELSH, E. T. et HEZLETT, S. A. «Mentoring research: A review and dynamic process model», *Research in Personnel and Human Resources Management*, vol. 22, 2003, p. 39-124.
- WATKINS, K. et MARSICK, V. *Sculpting the Learning Organization*, San Francisco, Jossey-Bass, 1993.
- WATSON, T. *In Search of Management: Culture, Chaos and Control in Managerial Work*, Londres, Routledge, 1994.
- WEICK, K. E. *The Social Psychology of Organizing*, Menlo Park, Addison-Wesley Publishing, 1979.
- WEICK, K. E. «The nontraditional quality of organizational learning», *Organization Science*, vol. 2, 1991, p. 116-123.
- WEICK, K. E. et ROBERTS, K. H. «Collective mind in organizations: Heedful interrelating on flight decks», *Administrative Science Quarterly*, vol. 38, 1993, p. 357-381.
- WEICK, K. E. et WESTLEY, F. «Organizational learning: Affirming and oxymoron», dans Clegg, S., Hardy, C. et Nord, W. R. (dir.), *Handbook of Organization Studies*, Londres, Thousand Oaks, Sage Publications, 1996.
- WENGER, E. *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*, Cambridge, Cambridge University Press, 1998.
- WENGER, E. «Communities of practice and social learning systems», *Organization*, vol. 7, n° 2, 2000, p. 225-246.
- WENGER, E., MCDERMOTT, R. et SNYDER, W. M. *Cultivating Communities of Practice: A Guide To Managing Knowledge*, Boston, Harvard Business School Press, 2002.

- WHEATLEY, M. « Introduction: Can knowledge management succeed where other efforts have failed ? », dans Morey, D., Maybury, M. et Thuraisingham, B. (dir.), *Knowledge Management: Classic and Contemporary Works*, Cambridge, MIT Press, 2002.
- WHITELY, W. T. et COETSIER, P. « The relationship of career mentoring to early career outcomes », *Organization Studies*, vol. 14, n° 3, 1993, p. 419-441.
- WHITELY, W., DOUGHERTY, T. W. et DREHER, G. F. « Relationship of career mentoring and socioeconomic origin to managers' and professionals' early career progress », *Academy of Management Journal*, vol. 34, n° 2, 1991, p. 331-351.
- WHITMORE, J. *Le guide du coaching: entraînement individuel, dynamique des équipes, amélioration des performances*, Paris, Maxima, 2001.
- WILSON, J. A. et ELMAN, N. S. « Organizational benefits of mentoring », *Academy of Management Executive*, vol. 4, n° 4, 1990, p. 88-94.
- WISHART, N. A., ELAM, J. J. et ROBEY, D. « Redrawing the portrait of a learning organization: Inside Knight-Ridder, Inc. », *Academy of Management Executive*, vol. 10, n° 1, 1996, p. 7-20.
- YANOW, D. « Seeing organizational learning: A "cultural" view », dans Nicolini, D., Gherardi, S. et Yanow, D. (dir.), *Knowing in Organizations: A Practice-Based Approach*, Armonk, M.E. Sharpe, 2003.
- YANOW, D. « Translating local knowledge at organizational peripheries », *British Journal of Management*, vol. 15, n° S1, 2004, p. 9-25.
- ZARIFIAN, P. « Acquisition et reconnaissance des compétences dans une organisation qualifiante », *Éducation permanente*, vol. 112, 1992, p. 15-22.
- ZARIFIAN, P. « Compétences et organisation qualifiante en milieu industriel », dans Minet, F., Parlier, M. et De Witte, S. (dir.), *La compétence: mythe, construction ou réalité?*, Paris, L'Harmattan, 1994, p. 111-133.
- ZARIFIAN, P. « La compétence, une approche sociologique », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 26, n° 3, 1997, p. 429-444.
- ZARIFIAN, P. *Le modèle de la compétence*, Paris, Éditions Liaisons, 2001.
- ZEY, M. G. « Mentor programs: Making the right moves », *Personnel Journal*, février 1984, p. 53-57.



