



Dynamique du savoir, communautés de pratique: nouvelles perspectives pour la formation



Massimo Tomassini

Responsable de recherche à l'Isfol – Rome, Italie

Introduction

La nécessité d'une intégration étroite entre le savoir théorique et l'expérience pratique dans le travail est reconnue par tous les experts et praticiens de la formation. Tous considèrent qu'apprendre, c'est acquérir un savoir pratique et théorique. Cette approche tire son origine de l'apprentissage, dans lequel, par définition, ces deux aspects se développent ensemble dans une relation indissociable. Cependant, le paradigme sur lequel reposent les pratiques de formation les plus courantes ne satisfait pas pleinement cette nécessité d'une intégration entre la théorie et la pratique pour une série de raisons.

Les exigences sociales et institutionnelles de la formation sont devenues plus importantes que les fonctions plus directement liées aux besoins de la production. Aujourd'hui, il est tout aussi – sinon plus – important de veiller à ce que les compétences acquises par la formation soient légalement valables sur le marché de l'emploi que de développer ces compétences en réponse aux besoins qu'elles sont censées satisfaire. L'objectif de base d'une bonne partie de la formation actuellement dispensée dans les sociétés occidentales, et particulièrement en Europe, est de certifier de manière précise et socialement reconnue la possession de certaines compétences, au sens de niveaux de qualification. Cette qualification doit être obtenue à l'aide d'itinéraires de formation formalisés dans lesquels la relation avec la pratique du travail peut effectivement jouer un grand rôle, mais n'en reste pas moins secondaire pour atteindre les ob-

jectifs fixés par la loi et/ou via les accords conclus par les acteurs représentant l'intérêt général (par exemple, les partenariats sociaux). Ces itinéraires de formation sont pour l'essentiel les mêmes que ceux de l'école et, même si l'alternance entre la théorie et la pratique a lieu dans certains cas, le concept de base reste toujours du type "apprendre d'abord, faire ensuite".

Ce paradigme préserve l'exigence de stabilité dans l'utilisation des ressources humaines, c'est-à-dire des besoins:

- des travailleurs (puisque la reconnaissance de leur valeur sur le marché de l'emploi est garantie) et
- des entreprises et autres organisations produisant des biens et des services (qui peuvent acquérir les qualifications dont elles ont besoin sans devoir recourir à un processus coûteux, et dans la pratique ingérable, de sélection et de formation interne de chacun de leurs travailleurs).

Par conséquent, ce paradigme reste irremplaçable pour le fonctionnement du marché de l'emploi et il a atteint un niveau élevé d'efficacité et de consensus social dans divers contextes (par exemple, dans le système dual). Cependant, il est fondé sur une valeur d'échange des compétences et ne satisfait pas les besoins liés à leur valeur d'usage.

La valeur d'usage des compétences se rapporte à leur efficacité et elle est très directement affectée par les changements qui interviennent dans les processus de production et les systèmes d'organisation. À ce niveau, l'attention commence à se

Cet article part de l'hypothèse que les activités de formation évoluent en relation avec les besoins de la société cognitive et l'importance croissante accordée aux besoins des salariés adultes. À côté du paradigme traditionnel de la formation fondé sur l'enseignement et se référant pour l'essentiel aux besoins de qualifications formelles, apparaît un nouveau paradigme fondé sur l'apprentissage, qui se réfère aux besoins de compétences réelles. C'est dans ce paradigme que s'inscrit la formation continue s'adressant aux personnes travaillant dans les entreprises et les organisations complexes.

1) Cet article est une version abrégée d'un article écrit pour le séminaire de l'UE intitulé "Knowledge production and dissemination to business and the labour market" (Goote Instituut, Université d'Amsterdam, 23-24 avril 1997).



“(…) le paradigme traditionnel de la formation, fondé sur l’enseignement et largement emprunté au système scolaire, reste une garantie institutionnelle valable pour les compétences des jeunes et le soutien social des groupes désavantagés sur le marché de l’emploi, qui ont de plus grandes difficultés pour suivre le rythme du changement dans la société cognitive. En revanche, ce modèle est inadéquat pour les secteurs de travail plus directement associés à des processus novateurs, à savoir le domaine d’activité généralement appelé formation continue, nécessairement lié au développement de l’apprentissage à tous les niveaux.”

déplacer de la régularité des performances dans le travail (organisées dans le cadre d’emplois bien définis et de qualifications stables) vers leur utilité en relation avec la qualité et la compétitivité. Le travail est en changement permanent, qu’il soit réalisé par des groupes, des individus, un personnel à temps partiel ou des travailleurs qui ne sont pas organisés sur la base de leurs qualifications. C’est pourquoi un nouveau paradigme de la formation apparaît: de nombreuses activités de formation tendent à se référer non pas aux qualifications formelles mais aux besoins de compétences réelles. On devrait en fait considérer que la formation:

□ est une activité à laquelle participent de plus en plus les personnes employées pour la première fois, qui ne sont pas seulement des jeunes. En raison des changements démographiques et des besoins de la production, la formation concerne également des adultes en cours d’emploi affectés par l’évolution permanente de l’organisation et des technologies, auxquels une bonne partie des principes de la formation traditionnelle ne s’appliquent pas. Pour les adultes en particulier, le principe “apprendre d’abord, faire ensuite”, qui sous-tend le paradigme traditionnel de la formation, est d’une application très limitée;

□ doit intégrer des formes de production et d’organisation pour lesquelles le principe “apprendre d’abord, faire ensuite” est extrêmement contradictoire. La caractéristique fondamentale des processus actuels de production dans tous les secteurs est leur fort potentiel de dynamisme et d’innovation. Ces processus exigent qu’on travaille, apprenne et innove en parallèle. L’apprentissage des méthodes et techniques de travail doit aller de pair avec l’innovation. Elles doivent l’accompagner et la créer grâce à l’utilisation compétente de différents types de savoirs. Un aspect plus spécifiquement structurel, de plus en plus souligné par les nouvelles théories de l’économie d’entreprise, est la relation entre le savoir et la production. Dans les processus de production existants, le savoir est la ressource fondamentale. À tous les niveaux, sauf dans les domaines économiquement marginaux du travail manuel, les compétences s’expriment sous la forme d’une transformation du savoir. De plus, l’acquisition de connaissances/

compétences clés est la véritable source de tout avantage compétitif;

□ acquiert un rôle stratégique non seulement dans la production, mais également dans le développement social, dont dépendent le renforcement de la cohésion sociale et la qualité de la vie, comme c’est le cas pour les services publics et, plus généralement, l’administration publique. Là aussi, l’innovation fondée sur l’utilisation compétente du savoir et sa circulation devraient être permanentes et tenir compte de la demande de services de valeur et de complexité croissantes, à un moindre coût.

Fondamentalement, le paradigme traditionnel de la formation, fondé sur l’enseignement et largement emprunté au système scolaire, reste une garantie institutionnelle valable pour les compétences des jeunes et le soutien social des groupes désavantagés sur le marché de l’emploi, qui ont de plus grandes difficultés pour suivre le rythme du changement dans la société cognitive. En revanche, ce modèle est inadéquat pour les secteurs de travail plus directement associés à des processus novateurs, à savoir le domaine d’activité généralement appelé formation continue, nécessairement lié au développement de l’apprentissage à tous les niveaux.

Alors que le paradigme traditionnel, fondé sur l’enseignement, est structurellement stable (même s’il doit bien sûr être sans cesse mis à jour et amélioré sur le plan des méthodes et des contenus), le paradigme novateur, tourné vers l’apprentissage, est en transformation constante. À bien des égards, la formation continue risque de perdre son “identité institutionnelle”, puisqu’on lui demande de plus en plus de s’intégrer dans l’innovation organisationnelle et les activités de développement, dont les aspects de formation les plus typiques (leçons et autres activités en salle de classe) ne représentent qu’une partie.

L’expérience de ces dernières années a montré que, dans le domaine de la formation continue, il existe une innovation permanente sur les méthodes et même sur les objectifs. Par voie de conséquence se pose le problème de la redéfinition et de la préservation de ce domaine d’une ma-



nière (pour les formateurs, dirigeants d'entreprise et autres organisations complexes, partenaires sociaux, décideurs nationaux et européens) reflétant les activités et les rôles des différentes parties concernées.

Cet article veut alimenter la réflexion sur certaines approches qui pourraient apporter une contribution importante au nouveau paradigme fondé sur l'apprentissage et aux politiques permettant de le développer. Plus précisément, du fait que la formation est une fonction qui a beaucoup à voir avec la dynamique du savoir dans les organisations, comment peut-on identifier cette dynamique? Quelles sont les caractéristiques de base de la formation continue dans la société cognitive? Par ailleurs, du fait que les objectifs et méthodes ne sont pas les mêmes entre la formation initiale (fondée sur le paradigme de l'enseignement) et la formation continue (gouvernée par le paradigme de l'apprentissage), de nouvelles approches en matière de formation continue peuvent-elles s'appliquer dans le contexte de la formation initiale? Nous tirerons quelques conclusions, y compris sur d'éventuelles pistes de recherche qui pourraient être encouragées dans le cadre des politiques européennes.

La dynamique du savoir

Les problèmes de formation peuvent être interprétés dans un cadre conceptuellement plus conforme à la situation économique et sociale actuelle, si l'on part de l'hypothèse que les activités de formation sont soumises à une transformation continue du savoir et directement liées à la connaissance en tant que ressource fondamentale de notre époque. "Le savoir n'est pas une autre ressource développée à côté des facteurs traditionnels de production – travail, capital et terre –, mais la seule ressource importante actuellement: le savoir n'est pas une ressource, mais la ressource qui rend la nouvelle société unique." (Drucker, 1993). De ce point de vue, la formation est une fonction qui ne sert pas seulement à transférer le savoir (de celui qui le possède à celui qui ne le possède pas). Il s'agit d'une fonction plus complexe, dans le cadre de

laquelle le transfert du savoir vise directement à encourager les processus de transformation du savoir, dans lesquels le savoir lui-même présente différents aspects et significations.

La transformation du savoir affecte simultanément différentes dimensions du savoir, par exemple celles décrites par rapport aux individus et aux organisations sous la forme suivante (Ludvall et Johnson, 1994):

□ savoir quoi – c'est-à-dire le savoir sur les "faits", équivalent à ce qu'on appelle normalement information et/ou lié au corpus de connaissances que chaque catégorie d'experts doit posséder;

□ savoir pourquoi – c'est-à-dire le savoir scientifique, qui influence le développement technologique, son rythme et les caractéristiques de son application;

□ savoir comment / savoir-faire – c'est-à-dire les compétences techniques, la capacité d'agir de manière compétente dans un contexte spécifique (par exemple, pour évaluer les perspectives d'un nouveau produit, faire fonctionner une machine-outil, etc.). Ce savoir-faire est typiquement un genre de savoir développé par les individus. Mais son importance est évidente si l'on considère la division du travail et les facteurs de coopération dans et entre les organisations (ainsi, la création de réseaux industriels est largement due à la nécessité pour les entreprises de partager et de combiner des éléments de savoir-faire);

□ savoir qui – une autre forme de connaissance, de plus en plus importante, qui a trait aux compétences sociales et qui permet d'accéder au savoir possédé par quelqu'un d'autre et d'utiliser ce savoir.

Comment ces différents types de savoir sont-ils interconnectés? Qu'est-ce qui les rend productifs? Pour répondre à cette question, nous disposons de la théorie de l'entreprise créatrice de savoir (*knowledge-creating company*), (Nonaka, 1991; Nonaka et Takeuchi, 1995). Cette théorie vise explicitement à fournir un support conceptuel pour le développement de modèles de management capables de générer des entreprises complexes et très innovantes qui souhaitent s'inspirer des

"(...) la formation est une fonction qui ne sert pas seulement à transférer le savoir (de celui qui le possède à celui qui ne le possède pas). Il s'agit d'une fonction plus complexe, dans le cadre de laquelle le transfert du savoir vise directement à encourager les processus de transformation du savoir, dans lesquels le savoir lui-même présente différents aspects et significations."



entreprises japonaises à l'époque où elles connaissaient leur plus grand succès. Cette théorie, qui combine des modèles orientaux et occidentaux de pensée et de réflexion, propose un nouveau cadre théorique comme base d'une nouvelle pratique de gestion dans les entreprises.

Le cadre proposé par Nonaka s'appuie sur l'hypothèse que le savoir dans les organisations, notamment dans les entreprises les plus innovantes, est créé par l'interaction entre le savoir tacite et le savoir explicite, qui se "convertissent" sans cesse l'un dans l'autre. Ce modèle propose quatre différents modes de conversion du savoir appelés:

- socialisation (un savoir tacite se convertit en un autre savoir tacite),
- externalisation (conçu comme le passage du savoir tacite au savoir explicite),
- combinaison (de différents éléments de savoir explicite),
- internalisation (passage du savoir explicite au savoir tacite).

Nous examinerons ci-après chacun de ces quatre modes.

La socialisation

La socialisation est un processus de partage d'expérience créant un savoir tacite inséré dans des modèles mentaux communs et dans des compétences techniques et sociales. C'est le cas, par exemple, dans l'apprentissage, où le savoir tacite provient directement du maître – par le biais du langage, de l'observation, de l'imitation et de la pratique – et est converti en savoir tacite par l'apprenti. C'est un processus qui inclut forcément des émotions et des contextes spécifiques dans lesquels s'inscrivent les expériences communes. Les entreprises japonaises fournissent d'autres exemples de socialisation du savoir, tels que les "camps de remuement", visant à créer un environnement favorable au développement de nouveaux produits, de systèmes de gestion et de stratégies d'entreprise. Dans ce genre de réunion, le savoir est socialisé grâce au dialogue créatif et au renforcement de la confiance mutuelle entre les participants.

L'externalisation

L'externalisation consiste à exprimer un savoir tacite en concepts explicites. Elle est généralement fondée sur des métaphores, analogies, hypothèses, images ou modèles permettant de générer de nouvelles idées et produits grâce à une interaction entre individus poursuivant les mêmes résultats. Il s'agit d'un processus qui s'inscrit dans la création de concepts combinant différentes méthodes de raisonnement (déduction et induction). Dans le cas de la conception d'une nouvelle automobile, par exemple, les slogans de l'entreprise (tels que créer de nouvelles valeurs et offrir un plaisir de conduite) jouent un rôle important, ainsi que les "*concept clinics*", qui sondent l'opinion des clients et des experts en automobile. L'externalisation peut souvent être dérivée de méthodes non analytiques fondées sur des métaphores et des analogies. Un autre exemple d'outil pour encourager la réflexion collective sur la conception d'une nouvelle voiture est la notion d'"évolution automobile", une métaphore qui permet de considérer l'automobile comme un organisme.

La combinaison

La combinaison consiste à systématiser les concepts dans un système de savoir combinant diverses entités de savoir explicite. Les supports utilisés peuvent être très différents (documents, réunions, entretiens téléphoniques, banques de données informatiques, etc.). La reconfiguration de l'information existante par triage, addition, combinaison et catégorisation du savoir explicite peut conduire à un nouveau savoir. On peut mentionner comme exemple l'utilisation de données provenant du système "point de vente" des détaillants, qui peuvent aider non seulement à savoir ce qui se vend, mais également à créer de nouvelles "façons de vendre", c'est-à-dire de nouveaux systèmes et méthodes de vente. Le management intermédiaire joue un rôle critique dans la création de nouveaux concepts par la mise en réseau d'une information et d'un savoir codifiés. Les utilisations créatrices de réseaux de communication informatiques et de grandes banques de données facilitent ce type de conversion du savoir.



L'internalisation

L'internalisation consiste à incorporer un savoir explicite en tant que savoir tacite. Elle est étroitement liée à l'apprentissage par l'action et elle représente la somme des expériences acquises par les individus à travers la socialisation, l'externalisation et la combinaison, qui deviennent les bases du savoir tacite des individus sous la forme de modèles mentaux mis en commun et de savoir-faire technique. Mais l'internalisation peut également être réalisée par d'autres modalités. Lire ou écouter l'histoire d'une réussite peut créer de nouveaux niveaux de savoir tacite parmi les membres d'une organisation et permettre d'établir de nouveaux modèles mentaux communs dans la culture de l'organisation.

Dans le modèle de Nonaka, les quatre modes de conversion du savoir sont structurellement interconnectés. Différents événements de la vie d'une organisation peuvent être considérés sous l'angle de chacun de ces modes dans les processus de création de savoir. Le savoir tacite des individus constitue la base de la création de savoir, qui est "organisationnellement" amplifiée par les quatre modes de conversion du savoir. Nonaka définit ce processus comme la "spirale du savoir", dans laquelle l'interaction entre savoir tacite et savoir explicite devient plus vaste au fur et à mesure que les relations entre les quatre modes et la gestion de ces relations se développent.

Dans cette perspective, la création de savoir sur l'organisation (qui pourrait être considérée comme une façon plus subtile de décrire ce que d'autres approches appellent apprentissage organisationnel) est une spirale qui commence au niveau individuel et s'élève à travers des communautés d'interaction de plus en plus vastes, franchissant les frontières internes et même externes de l'organisation.

Dans l'approche de Nonaka, les processus de "conversion" de savoir peuvent être encouragés principalement par une activité de gestion continue en cohérence avec les éléments et les conditions de la "spirale" et dont les principaux protagonistes sont les cadres moyens. Leur objectif de base, selon une approche appelée *middle-up-down*, est de jouer un rôle

de médiateur entre les "visions" des cadres supérieurs et les compétences créatrices présentes dans l'organisation, donc entre les approches du haut vers le bas (*top-down*) et du bas vers le haut (*bottom-up*). Dans cette perspective, il n'existe pas de séparation entre l'apprentissage et la création de savoir: tout doit converger pour créer le contexte adéquat qui facilite les activités de groupe, ainsi que la création et l'accumulation de savoir au niveau individuel.

Les communautés de pratique

Le fonctionnement de la spirale du savoir ne peut pas être obtenu par une simple intervention mécanique du management. Il exige un environnement culturel approprié, l'existence de sens partagés, bases communes pour l'interprétation et la compréhension de "qui nous sommes et où nous devons aller" dans une organisation spécifique. L'approche des "communautés de pratique" fournit divers éléments intéressants qui peuvent être développés dans le débat sur la formation. La communauté de pratique ne constitue pas une théorie spécifique, mais plutôt un ensemble de concepts élaborés à partir du début des années 90, autour de l'idée d'une corrélation étroite entre les modes de création et de préservation de la participation des individus au travail d'une part, et les formes que prend cette participation en fonction de la nature sociale et culturelle de l'environnement de travail d'autre part. Là aussi, le savoir joue un rôle crucial, mais en tant que "ressource située" dans son contexte et caractérisée par une dynamique complexe de création et de reproduction qui la maintient dans un état de transformation permanente.

En général, la communauté de pratique peut être définie comme l'agrégation informelle organisationnelle dans laquelle, "unis par une entreprise commune, les gens développent et partagent des façons de faire les choses, des manières de parler, des croyances, des valeurs – en bref, une pratique – du fait de leur participation commune à une même activité". Les communautés de pratique sont identifiées "non seulement par leurs membres, mais aussi par leur manière commune de faire les choses" (IRL, 1993). De ce point de vue, l'apprentissage n'est pas seulement l'activité d'un individu, mais plutôt son

"L'approche des 'communautés de pratique' fournit divers éléments intéressants qui peuvent être développés dans le débat sur la formation. (...) En général, [elle] peut être définie comme l'agrégation informelle organisationnelle dans laquelle, 'unis par une entreprise commune, les gens développent et partagent des façons de faire les choses, des manières de parler, des croyances, des valeurs – en bref, une pratique – du fait de leur participation commune à une même activité'."



engagement premier avec d'autres. La clé de l'amélioration et de la motivation de l'apprentissage se trouve dans la relation intime qui existe entre le désir de participer et le rôle du savoir permettant cette participation.

Travailler, apprendre et innover représentent de ce point de vue des activités fondées sur la transformation du savoir, en ce sens qu'il s'agit de la circulation et de l'utilisation continues du savoir possédé par l'organisation et de la création de nouveaux savoirs en réponse aux besoins d'innovation. Le savoir explicite et le savoir tacite entrent mutuellement en synergie dans l'environnement de travail pour créer un équilibre dynamique entre "savoir quoi" (le niveau théorique) et "savoir comment" (le niveau pratique), sans que l'un ou l'autre ne soit dominant: du fait de leur étroite interdépendance, il y a "co-production" de savoir théorique et de savoir pratique (Seely Brown et al., 1989).

Dans l'approche de la communauté de pratique, l'idée selon laquelle le savoir reflète directement ce que l'on perçoit dans le monde physique est vivement critiquée. La partie la plus importante du savoir concerne l'interprétation de l'expérience, fondée sur des schémas idiosyncrasiques qui, simultanément, favorisent et limitent les processus individuels de création de sens (Resnick, 1993). Le contexte du savoir, ou plutôt la situation dans laquelle les actes cognitifs prennent place, est considéré comme très important. La "cognition située" représente l'idée maîtresse de cette approche. Elle reconnaît que les individus sont très sensibles à leur contexte culturel, qui leur fournit un tissu complexe de références qui, à long terme, conditionnent le savoir d'un individu et déterminent une construction sociale du savoir.

Une série de recherches empiriques ont renforcé cette hypothèse et confirmé son importance. Par exemple, une analyse anthropologique du comportement au travail dans une communauté de pratique d'ouvriers de maintenance de photocopieurs (Orr, 1993) souligne la nature sociale du savoir lié au travail. Au fil du temps, ces ouvriers développent des formes très spécifiques d'interaction et des méthodes de résolution des problèmes.

Les pannes auxquelles ils ont affaire sont souvent très différentes de celles que prévoient les manuels officiels des fabricants. Par conséquent, les définitions et solutions des problèmes sont élaborées collectivement, sur la base de l'expérience de chaque membre du groupe. Différentes formes de communication, y compris le bavardage informel, parfois en dehors du travail, jouent un rôle important dans ce contexte. Elles constituent une base "d'histoires" (non sans un certain élément de légende, et Orr les appelle "histoires de guerre"). Ces histoires résument les diagnostics collectifs et préservent le contexte social du poste de travail, permettant ainsi des interprétations interagissant avec celles résultant d'épisodes et de situations similaires vécus par les différents membres de l'entreprise. Comme elles sont intégrées avec l'apprentissage du client, ces "histoires" fournissent aux techniciens des répertoires de solutions réelles aux problèmes, qui peuvent être modifiés et mis à jour en permanence.

Les activités de travail dans les communautés de pratique sont constituées par l'imbrication permanente de trois facteurs essentiels:

- la narration, qui permet la création et l'échange d'histoires grâce auxquelles le stock d'expériences acquis par la pratique informelle est maintenu et valorisé;
- la collaboration, qui aide les gens à participer aux flux collectifs de "savoir situé";
- la construction sociale, grâce à laquelle les identités professionnelles se constituent, tant au niveau individuel qu'au niveau collectif.

L'un des aspects de cette approche particulièrement importants du point de vue du développement de la formation concerne la possibilité pour les nouveaux venus d'accéder aux communautés de pratique. Comment devient-on membre d'une communauté? Comment un novice devient-il un membre à part entière? Le concept proposé à cet égard est celui de la "participation périphérique légitime" (Lave Wenger, 1991; Pontecorvo et al., 1995; Zuccheromaglio, 1996), c'est-à-dire l'itinéraire que doit suivre le novice pour acquérir une compétence d'expert et le



statut reconnu d'«ancien» dans l'organisation. Dans cet itinéraire, l'apprentissage n'est que partiellement de nature directe et déclarative. Généralement, les novices apprennent non pas en prenant part directement à une activité particulière, mais en maintenant leur position légitime à la périphérie de l'organisation. Ce type de participation est important pour les nouveaux venus dans le contexte culturel. Ils doivent observer le comportement et les discussions des praticiens aux différents niveaux pour percevoir la manière dont l'expertise s'exprime dans les conversations ou autres activités (Seely Brown et al., 1989). L'«apprentissage cognitif» des nouveaux venus est fondé sur un processus complexe, qui peut être défini comme un apprentissage coopératif, ou un apprentissage de groupe, tenant compte du rôle crucial de la dimension collective pour faire progresser la participation à la pratique du travail.

Par ce type de processus, les novices développent une compréhension changeante de la pratique dans le temps, à partir d'occasions improvisées de participer de manière périphérique aux activités de la communauté. La compétence cognitive s'inscrit dans le processus d'acquisition d'une identité en tant que praticien et de transformation en participant à part entière, c'est-à-dire en «ancien». Ainsi, la dynamique de la participation périphérique légitime montre que les communautés de pratique sont fondées sur des processus permanents de transformation du savoir qui gouvernent les éléments essentiels tels que l'apprentissage, l'interaction sociale et l'interprétation collective de situations. Sous l'angle de la formation, le problème consiste à planifier des interventions en fonction de ces dynamiques de transformation du savoir qui soient capables de les encourager et de les développer.

Perspectives pour le développement de la formation

Des approches telles que celles de l'entreprise créatrice de savoir ou des communautés de pratique aident à établir le paradigme de l'apprentissage comme une évolution nécessaire par rapport au paradigme de l'enseignement pour la for-

mation des salariés. La manière dont la dynamique organisationnelle est expliquée dans l'approche de l'entreprise créatrice de savoir vise beaucoup plus à satisfaire les besoins de gestion, notamment en ce qui concerne la gestion de groupes et d'équipes. L'approche des communautés de pratique représente à certains égards une extension de la première et se concentre sur le fonctionnement interne des groupes en tant que communautés dans lesquelles interviennent des mécanismes sociocognitifs importants.

Ces deux approches présentent diverses interfaces avec d'autres approches récemment développées pour interpréter la dynamique des organisations, ce qui ramène le débat sur le terrain du rôle et des objectifs de la formation. L'idée de l'organisation apprenante présente bien des points communs avec les approches décrites ci-dessus, et elle est devenue populaire parmi les managers et les experts; elle a suscité une vaste réflexion parmi les praticiens de la formation sur le rôle de la formation comme outil facilitant l'apprentissage dans les organisations, plutôt que comme simple transfert de savoir (Tomassini, 1993, 1996).

Les deux approches constituent des références intéressantes pour des actions de formation novatrices s'inscrivant dans le paradigme de l'apprentissage à différents niveaux.

Le premier niveau concerne la définition d'objectifs cohérents pour les activités de formation, qui soient liés de manière non générique aux exigences du développement de l'organisation et qui puissent encourager une participation directe des divers acteurs. Par exemple, dans les entreprises soumises aux changements technologiques, les responsables de la formation considèrent souvent qu'il suffit de proposer des programmes de formation aux seuls acteurs directement concernés, afin qu'ils acquièrent les principes et les procédures opérationnelles des nouvelles technologies. Dans cette approche, les résultats ne sont pas toujours conformes aux attentes. L'innovation technologique entraîne des conséquences inattendues, ainsi que des exigences d'adaptation et d'intégration très différentes de ce qu'implique l'application linéaire de normes techniques. Si l'on tient compte des pro-

“(…) dans les entreprises soumises aux changements technologiques, les responsables de la formation considèrent souvent qu’il suffit de proposer des programmes de formation aux seuls acteurs directement concernés (...). Dans cette approche, les résultats ne sont pas toujours conformes aux attentes. L’innovation technologique entraîne des conséquences inattendues (...). Si l’on tient compte des processus de transformation du savoir, on peut (...) identifier les aspects les plus critiques du changement à l’aide des acteurs concernés, notamment au niveau de la gestion de l’atelier.”



cessus de transformation du savoir, on peut dans certains cas identifier les aspects les plus critiques du changement à l'aide des acteurs concernés, notamment au niveau de la gestion de l'atelier. Il devient également possible d'évaluer la signification des décisions qui ont conduit à l'innovation, d'analyser les flux de savoir tacite et explicite à travers l'organisation, de voir comment les communautés de pratique concernées par l'innovation peuvent reconstruire leurs modes d'opération en termes d'apprentissage, d'interprétation de situations, de coopération des nouveaux.

C'est sur une telle base que devraient être planifiées les interventions de formation dans le cadre du scénario de l'organisation: les personnes concernées ne devraient pas acquérir "une formation" de façon plus ou moins passive, mais être invitées à formuler des propositions et des solutions, à souligner des contraintes, à apprendre à réinterpréter des situations collectivement et, en même temps, à acquérir les compétences techniques spécifiques nécessaires pour maîtriser l'innovation.

Prendre en compte les processus de conversion du savoir devrait également faciliter le choix des méthodologies de formation adéquates. Il existe un vaste éventail d'outils et de techniques pour de nouveaux types de formation continue, dont les fonctions peuvent être regroupées comme suit:

□ développer une nouvelle compréhension des phénomènes et conduire à des schémas de décision plus réalistes. On trouve des exemples intéressants dans les techniques visant à simuler différentes variables et états d'une organisation, tels que les "micromondes", qui ont été développés par le *Centre for Organisational Learning* (Senge, 1991, 1994) et sont aujourd'hui à la disposition d'un vaste public sur différents logiciels simulant des réalités spécifiques;

□ accroître les compétences qui, dans l'approche de Nonaka, permettent la croissance de l'entreprise créatrice de savoir grâce à l'autonomie des individus, au travail en équipe et au recours à la créativité des deux. À cette fin, différentes formes d'apprentissage par l'action

existent, des techniques qui font participer des équipes à la résolution contrôlée et réfléchie de problèmes réels que connaît l'entreprise et qui encouragent l'intégration du savoir explicite et tacite, les interprétations communes de situations, ainsi que la coopération au sein de la communauté. D'autres techniques plus traditionnelles telles que les jeux de rôle peuvent familiariser les gens avec le comportement de différents rôles et encourager le développement de compétences permettant de répondre à des environnements externes turbulents, en reproduisant leur complexité au sein des équipes. Une série d'outils (tels que le "Métaplan") peuvent être utilisés à la fois pour améliorer la mise en commun d'une vision parmi les membres d'une même équipe ou d'équipes différentes et favoriser les synergies entre les rôles dans une perspective interfonctionnelle;

□ pour la formation à distance et l'autoformation, conçues pour l'acquisition autonome d'un savoir utile à l'activité de travail, à partir d'une grande diversité de sources situées en dehors du poste de travail. Ce domaine profite grandement de l'utilisation croissante d'Internet et de logiciels d'application, qui permettent aux utilisateurs d'interagir dans le cadre de systèmes informatiques de communication. L'autoformation est un élément essentiel de la formation continue, mais, pour être efficace, elle doit être coordonnée et optimisée grâce à des méthodes et des formes de tutorat adéquates;

□ dans le domaine de l'analyse des organisations. Comme nous l'avons dit, l'intervention de formation la plus adéquate n'est pas toujours celle que l'organisation considère comme évidente, mais celle qui met en jeu l'autodéfinition et l'autoévaluation permanente des itinéraires d'intervention.

Par le biais de ces processus, les acteurs organisationnels devraient être en mesure de satisfaire eux-mêmes leurs propres besoins dans toute la mesure du possible et de trouver les connaissances manquantes en recourant s'il le faut à des experts, à des systèmes d'information, des banques de données ou autres sources. Dans différentes approches de la recherche-action et de la formation-action, la tendance consiste à associer différents ni-



veaux de l'organisation aux objectifs ambitieux et à long terme du changement. L'idée de base est qu'il est possible de mettre en mouvement des processus de formation multipolaires. Ceux-ci peuvent amener des groupes à partager les mêmes valeurs de base, contenus, méthodes et solutions pour le changement par le biais de sessions guidées d'autoanalyse de l'organisation et de communication interne/externe (Di Gregorio, 1995, 1996).

Pour déclencher ces processus, il est nécessaire de disposer de compétences spécifiques en analyse des organisations, que les nouveaux types de formateurs doivent largement posséder. D'une manière générale, les brèves considérations faites ci-dessus devaient servir à montrer la nécessité de former de nouvelles générations d'opérateurs de la formation continue en utilisant les approches les plus innovantes possibles par rapport au paradigme de l'enseignement. Les profils émergents dans le domaine de la formation intègrent des compétences pédagogiques et des compétences en matière de développement des organisations, ainsi que la capacité de déclencher des interventions complexes. À bien des égards, le fossé entre le formateur et l'activateur de nouveaux processus dans l'organisation, qui sont tous deux acteurs du changement, devrait être aboli. En outre, le fossé devrait se réduire entre les rôles de formateur et de coordinateur au sein des groupes et équipes de travail. Dans les organisations innovantes, les coordinateurs s'inscrivent dans un système moins hiérarchisé et utilisent de plus en plus des méthodes d'encadrement (*coaching*) pour encourager et soutenir des processus collectifs.

Les formateurs voulant suivre le rythme du changement doivent nécessairement pratiquer l'innovation permanente, mais il leur est impossible de se spécialiser dans tout l'éventail (virtuellement infini) des approches et des outils existants. Par conséquent, la formation des formateurs devrait se concentrer non pas sur la mise à jour et la qualification / le recyclage des profils professionnels, mais, dans la mesure du possible, sur la création d'équipes interfonctionnelles et l'optimisation de méthodes d'opération du type de la communauté de pratique. Les équipes devraient développer sur le plan interne une

multitude de rôles spécialisés pour faire face à la complexité des tâches qui leur sont assignées; elles devraient être capables, le cas échéant, d'intégrer un savoir externe, notamment pour les aspects techniques de la formation, qui devraient être confiés à des experts recrutés sur une base *ad hoc* en fonction des besoins.

Remarques de conclusion et nouvelles pistes pour la recherche sur la formation

L'idée de base de cet article est que les activités de formation évoluent en relation avec les besoins de la société cognitive et les exigences croissantes auxquelles sont soumis les salariés adultes. À côté du paradigme traditionnel de la formation fondé sur l'enseignement et se référant pour l'essentiel aux besoins de qualifications formelles, apparaît un nouveau paradigme fondé sur l'apprentissage, qui se réfère aux besoins de compétences réelles. C'est dans ce paradigme que s'inscrit la formation continue s'adressant aux personnes travaillant dans les entreprises et les organisations complexes.

Le développement de ce nouveau paradigme, dans lequel le principe "apprendre d'abord, faire ensuite" n'est que d'une application très limitée, trouve un vaste soutien théorique dans les approches et concepts formulés dans les disciplines les plus diverses. Ces concepts et approches partent de l'idée que les activités de formation constituent le support de processus permanents de transformation du savoir.

De ce point de vue, la formation sert non seulement à transférer le savoir (de celui qui le possède à celui qui ne le possède pas), mais aussi et surtout à faciliter la conversion du savoir.

Cet article présente deux approches de la transformation du savoir: la première, développée dans un contexte de management, se concentre sur la relation entre savoir explicite et savoir tacite au sein de l'entreprise créatrice de savoir; la seconde, conçue par des psychologues et anthropologues intéressés par la dynamique

"À bien des égards, le fossé entre le formateur et l'activateur de nouveaux processus dans l'organisation, qui sont tous deux acteurs du changement, devrait être aboli."

"(...) la formation des formateurs devrait se concentrer non pas sur la mise à jour et la qualification / le recyclage des profils professionnels, mais, dans la mesure du possible, sur la création d'équipes interfonctionnelles et l'optimisation de méthodes d'opération du type de la communauté de pratique."



“Dans la formation continue, les processus de transformation du savoir devraient servir de base pour la programmation d’actions de formation à mettre en œuvre avec la participation de tous leurs destinataires.”

“Du point de vue de la formation continue comme de la formation initiale, il est probable que la transformation du savoir impliquera une réforme profonde de la manière dont les objectifs de formation sont formulés, dont les interventions sont réalisées et dont les formateurs sont formés.”

sociale du savoir, se rapporte aux communautés de pratique dans les environnements de travail les plus habituels.

Ces deux approches – qui ne sont pas exhaustives – fournissent des bases conceptuelles pour les objectifs de qualité, de flexibilité et de coopération que visent les activités de formation innovantes.

Dans la formation continue, les processus de transformation du savoir devraient servir de base pour la programmation d’actions de formation à mettre en œuvre avec la participation de tous leurs destinataires. Ceux-ci ne devraient pas suivre une “formation” de façon plus ou moins passive, mais formuler des propositions et des solutions, mettre en lumière des contraintes, apprendre à réinterpréter collectivement des situations. Un grand nombre d’outils et de techniques sont disponibles, y compris pour développer la capacité de décision, travailler en groupes autonomes, encourager l’autoformation, mettre en œuvre des interventions de formation fondées sur des analyses de l’organisation associant directement les parties concernées.

Mais l’attention accordée aux processus de transformation du savoir pourrait également servir de base à de nouvelles approches dans le domaine de la formation initiale. L’évolution intervenant dans la formation continue peut avoir un effet d’entraînement sur la formation initiale. Dans ce domaine, il ne suffit plus aujourd’hui d’imaginer que les compétences clés ou transversales jouent un rôle crucial, mais il devient nécessaire de développer des modèles pour susciter de nouvelles formes d’apprentissage fondées sur l’apprentissage en groupe (telles que l’approche “apprentissage coopératif” : Johnson et al., 1993).

Du point de vue de la formation continue comme de la formation initiale, il est probable que la transformation du savoir impliquera une réforme profonde de la manière dont les objectifs de formation sont formulés, dont les interventions sont réalisées et dont les formateurs sont formés.

La formation des formateurs devrait viser non seulement à qualifier/requalifier des

profils professionnels individuels, mais aussi, dans toute la mesure du possible, à créer des équipes de formation interfonctionnelles conçues comme des communautés de pratique détenant diverses compétences, mais unies par des objectifs et valeurs communs. Les équipes-communautés devraient développer au niveau interne une multitude de rôles et de spécialisations correspondant à leurs missions. Elles devraient être capables, en cas de besoin, d’intégrer un savoir externe, notamment pour les aspects techniques de la formation et les interventions à confier à des experts engagés sur une base *ad hoc* en fonction des besoins.

Cette présentation est très schématique et doit être améliorée sur plusieurs plans. De nouvelles activités de recherche pourraient s’intéresser davantage aux domaines suivants :

- l’analyse d’exemples d’excellence et de bonnes pratiques. Il s’agit de se référer à des cas de nouvelles expériences de formation en cohérence avec le paradigme de l’apprentissage. Ces analyses pourraient servir de références de *benchmarking* utiles pour la formation au niveau européen;
- l’expérimentation de méthodologies de recherche innovantes concernant l’environnement du travail (par exemple, fondées sur les approches ethnographiques qui sous-tendent une bonne partie de la recherche sur les communautés de pratique);
- le renforcement des contacts entre formateurs au niveau européen. Cet aspect apparaît essentiel à la lumière de l’expérience des programmes passés. La création de réseaux de formateurs, notamment parmi les cas d’excellence, devrait être une priorité, également à la lumière des indications contenues dans le livre blanc de la Commission européenne “Enseigner et apprendre: vers la société cognitive”, qui affirme qu’“aucune institution et, en particulier, même pas l’école ou l’entreprise ne peuvent prétendre à elles seules développer les compétences nécessaires à l’aptitude à l’emploi” (Commission européenne, 1995).

Les travaux devraient se fonder sur l’hypothèse que, parmi les différentes communautés de pratique travaillant dans la formation au meilleur niveau, il est pos-



sible de créer des réseaux de coopération et d'échange de connaissances utiles non seulement aux communautés elles-mêmes, mais aussi aux systèmes tout entiers. Ce type de réseau européen pourrait favoriser, entre autres choses, une

nouvelle manière de considérer la formation des formateurs, non seulement en termes de mise à jour des connaissances, mais aussi de diffusion des meilleures pratiques de formation, conformes au nouveau paradigme de l'apprentissage.

Bibliographie

- Commission européenne** (1996), *Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive*, Bruxelles.
- Di Gregorio R.** (1997), *Progetti di cambiamento nelle organizzazioni pubbliche e private*, Milan, Guerini e Associati.
- Di Gregorio R.** (1994), *La formazione-intervento nelle organizzazioni*, Milan, Guerini e Associati.
- Drucker P.** (1993), *Post-capitalist Society*, éd. italienne (1993), *La società post-capitalistica*, Milan, Sperlig et Kupfer.
- Institute for Research on Learning** (1993), cité in Winslow et Bramer.
- Johnson D. W., Johnson R. T. et Holubec E. J.** (1993), *Cooperation in the Classroom*, Edina MN, Interaction Book Company.
- Lave J. et Wenger E.** (1990), *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge Mass., Cambridge University Press.
- Lundvall B. et Johnson B.** (1994), "The Learning Economy", *Journal of Industrial Studies*, vol. 1, n° 2.
- Nicolini D., Gherardi S. et Odella F.** (1996), "Uncovering How People Learn in Organisations: the Notion of Situated Curriculum", Université de Trente, contribution présentée lors de la Conférence Eclo (1996), à paraître in *Management Learning*.
- Nonaka J. et Takeuchi H.** (1995), *The Knowledge-Creating Company*, New York, Oxford Univ. Press.
- Orr J.** (1990), "Sharing Knowledge, Celebrating Identity: War Stories and Community Memory in a Service Culture", trad. ital. in Pontecorvo et al.
- Pontecorvo C., Ajello A. M. et Zucchermaglio C.** (1995), *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, Rome, Led.
- Resnick L. B.** (1993), "Shared Cognition: Thinking as Social Practice", in L. B. Resnick, J. Levine et S. D. Bernard, *Perspective on Socially Shared Cognition*, Washington DC, American Psychological Association.
- Seely Brown J., Collins A. et Duguid P.** (1989), "Situated cognition and the culture of learning", *Educational Researcher*, 32.
- Senge P. M.** (1990), *The Fifth Discipline. The Art and Practice of Organisational Learning*, New York, Doubleday Courcency.
- Senge P. M., Roberts C., Ross R., Smith B. et Kleiner A.** (1994), *The Fifth Discipline Fieldbook. Strategie and Tools for Building a Learning Organisation*, New York, Doubleday Courcency.
- Tomassini M.** (1993), *Alla ricerca dell'organizzazione che apprende. L'apprendimento organizzativo nel futuro della formazione continua*, Rome, Edizioni Lavoro.
- Tomassini M. (dir.)** (1996), *Training and Continuous Learning. Contributions on the Organisational, Social and Technological Dimensions of Learning*, Milan, Franco Angeli.
- Winslow C. D. et Bramer W. L.** (1994), *Future Work: Putting Knowledge to Work in the Knowledge Economy*, New York, Free Press.
- Zucchermaglio C.** (1996), *Vygotskij in azienda. Apprendimento e comunicazione nei contesti lavorativi*, Rome, La Nuova Italia Scientifica.