

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

RAPPORT DE LECTURES PRÉSENTÉ À L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN
OUTAOUAIS

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION
PROFIL SANS MÉMOIRE, OPTION ANDRAGOGIE

PAR

MARIE CLAUDE CHEVALIER

LA COMMUNAUTÉ DE PRATIQUE VUE
COMME DISPOSITIF DE FORMATION CONTINUE AU SEIN
D'ORGANISATIONS APPRENANTES

3 DÉCEMBRE 2010



Sommaire

Ce rapport de lecture s'attarde sur deux concepts, l'organisation apprenante et la communauté de pratique comme dispositifs de la formation continue. La problématique présente les raisons qui ont favorisé la réalisation de cet essai. De plus, les objectifs généraux y sont définis. Celui-ci est de définir et de connaître les principes et les caractéristiques de l'organisation apprenante et par la suite, ceux et celles des communautés de pratique. Enfin, le dernier objectif vise à explorer des façons qui pourraient être utilisées dans l'implantation d'une communauté de pratique.

Grâce à des lectures et à des entretiens faits auprès de professionnels qui ont su mettre la théorie en pratique, cet essai précise les caractéristiques, détaille les conditions idéales qui assureront un succès et présente les avantages ainsi que les inconvénients tant de l'organisation apprenante que de la communauté de pratique.

Pour y arriver, les éléments qui sous-tendent l'organisation apprenante et la communauté de pratique y ont été répertoriés en identifiant tout d'abord ce qu'on entend par l'organisation du travail, soit les définitions ainsi que l'origine des concepts reliés à mon essai, les théories et les modèles retenus en plus des caractéristiques ainsi que des retombées sur ces organisations du travail. Par ailleurs, les conditions qui facilitent leur mise en œuvre ont été identifiées, notamment, les conditions qui concernent l'aspect organisationnel, matériel, humain. Enfin, les cadres d'application sont présentés, en y démontrant, des pratiques exemplaires ainsi que les avantages et les limites de l'implantation de l'un ou l'autre des concepts à l'étude en vue de pouvoir éventuellement créer une telle communauté de pratique.

Remerciements

Depuis la fin du baccalauréat, je souhaitais développer et surtout, préciser mes connaissances en éducation. Le meilleur moyen pour y arriver était d'entreprendre des études de cycles supérieurs. Cette maîtrise est un projet qui s'est échelonné sur plusieurs années. Cet essai marque ainsi la fin de ce projet d'envergure. Je n'aurais pas pu aussi bien réussir sans le soutien de gens extraordinaires qui m'ont accompagnée tout au long de cette grande aventure.

Je dois remercier, en premier lieu, ma professeure, madame Francine d'Ortun pour son aide précieuse ainsi que pour ses judicieux conseils. Elle s'est montrée toujours disponible afin de bien me guider.

Je tiens également à remercier sincèrement mon époux François Desrosiers et mes enfants, Mathieu et Sébastien qui ont dû mettre leur vie un peu de côté. Ils ont dû vivre quelque temps avec une épouse et une mère qui consacrait plusieurs heures à ses études et devant l'ordinateur.

Table des matières

| | |
|--|------|
| Sommaire | i |
| Remerciements | ii |
| Table des matières | iii |
| Liste des figures | vii |
| Liste des tableaux | viii |
| Introduction | 1 |
| | |
| Chapitre I : La problématique | 4 |
| 1.1 La description du contexte | 5 |
| 1.2 La description du problème | 6 |
| 1.3 Le triptyque de mes besoins de formation | 9 |
| 1.4 Les objectifs généraux..... | 12 |
| 1.4.1 Les objectifs spécifiques | 12 |
| | |
| Chapitre II : Le cadre théorique | 14 |
| 2.1 La formation continue de travailleurs | 15 |
| 2.1.1 La formation continue au sein de l'École de langues des Forces canadiennes | 17 |
| 2.2 L'organisation apprenante | 18 |
| 2.2.1 La gestion de connaissances ou le transfert des apprentissages dans la Fonction publique fédérale | 21 |
| 2.3 La communauté de pratique | 22 |

| | |
|--|--------|
| Chapitre III : La méthodologie | 25 |
| 3.1 La collecte des données : les différents outils | 26 |
| 3.2 Les experts | 29 |
| 3.3 Le journal de bord | 31 |
| 3.4 Les limites de l'essai | 32 |
| Chapitre IV : La synthèse des lectures et des entretiens | 34 |
| 4.1. L'organisation apprenante..... | 35 |
| 4.1.1 Les origines et définitions | 35 |
| 4.1.2. Les caractéristiques de l'organisation apprenante | 38 |
| 4.1.3 Les conditions de réussite de l'organisation apprenante | 44 |
| 4.1.4 Les pratiques exemplaires : les avantages et les limites | 50 |
| 4.1.5 Ce qu'en disent les professionnels rencontrés | 54 |
| 4.1.6 La synthèse | 59 |
| 4.2 La communauté de pratique | 61 |
| 4.2.1 Les origine et définitions | 61 |
| 4.2.2. Les caractéristiques d'une communauté de pratique | 64 |
| 4.2.3 Les conditions de réussite de la communauté de pratique | 71 |
| 4.2.4 Les pratiques exemplaires : les avantages et les limites | 75 |
| 4.2.5 Ce qu'en disent les professionnels rencontrés | 79 |
| 4.2.6 La synthèse | 83 |
| 4.3 La synthèse | 86 |

| | |
|--|-----|
| Conclusion | 88 |
| Le bilan des apprentissages | 93 |
| Références | 101 |
| Appendice 1 : Questionnaire d'entretien sur l'organisation apprenante | 110 |
| Appendice 2 : Questionnaire d'entretien sur la communauté de pratique | 112 |
| Appendice 3 : Recension des écrits : extraits de la collecte des données | 114 |

Listes des figures

| | |
|--|----|
| Figure 1 : Apprentissages en simple boucle | 18 |
| Figure 2 : Apprentissages en double boucle | 19 |
| Figure 3 : Apprentissages en triple boucle | 19 |
| Figure 4 : Éléments de l'organisation apprenante | 20 |

Liste des tableaux

| | |
|---|-----|
| Tableau 1 : Le triptyque de mes besoins de formation | 9 |
| Tableau 2 : Caractéristiques structurantes d'une communauté de pratique | 23 |
| Tableau 3 : Grille des lectures | 28 |
| Tableau 4 : Rubriques du journal de bord | 31 |
| Tableau 5 : Modèle de planification budgétaire pour la mise en place d'une communauté | 72 |
| Tableau 6 : Recension des écrits : extraits de la collecte des données | 114 |

INTRODUCTION

Plusieurs transformations importantes secouent le monde du travail depuis quelques années. Plus particulièrement, l'arrivée de technologies favorise le développement d'une société et d'une économie axées sur le savoir (Secrétariat du Conseil du trésor, 2006). Ce qui signifie que ces changements ont et auront une incidence notamment sur les modes de travail, sur les moyens de communication ainsi que sur la vie, en général, tout en chambardant la façon dont la Fonction publique du Canada (FPC) sert le Canada et sa population. Même les chercheurs abondent dans le même sens. Lors d'une conférence en 2009, Pierre Colletette indiquait que :

Depuis les années 1990, la plupart des organisations sont confrontées à des changements nombreux et profonds. Cette tendance est bien installée et il ne semble pas y avoir d'accalmie à l'horizon. En outre, ces changements entraînent parfois une rupture avec les traditions, et viennent alors perturber les habitudes. Comme il s'agit d'un phénomène assez nouveau, on connaît mal les façons d'y réagir efficacement et chaque organisation doit y aller de ses propres expériences. Alors que certaines deviennent boulimiques du changement, d'autres choisissent plutôt de s'enfermer dans le statu quo. Il semble toutefois que ces deux voies soient, autant l'une que l'autre, inadaptées (Université du Québec en Outaouais, s.p.).

À l'instar de Colletette, les dirigeants de la FPC savent que les changements font partie intégrante de leur quotidien au travail. Dans cette nouvelle ère du savoir, les investissements les plus importants à réaliser sont ceux effectués auprès des employés car le monde du travail est en mouvement. À titre d'exemple, on constate le roulement dans le personnel et l'avancement dans les technologies. En d'autres mots, il importe d'investir dans les gens afin de soutenir tant la créativité et que l'innovation de manière à demeurer compétitifs. En tant qu'institution, il faut que la FPC soit non seulement en mesure d'attirer mais aussi capable de retenir le personnel qualifié dans ce contexte de marché du travail en constant mouvement.

Pour y parvenir, elle doit être reconnue pour son engagement soutenu envers ses membres, leurs connaissances, leur savoir-faire, leur créativité, leur diversité et leur dualité linguistique. En énonçant une politique sur l'apprentissage continu, la FPC réaffirme son engagement envers ses employés (Secrétariat du Conseil du Trésor, 2001, s.p.).

Puisque la formation continue constitue un enjeu de taille, la FPC s'est dotée d'outils lui permettant de garantir que les fonctionnaires disposent du savoir, de l'efficacité et de la créativité nécessaires à l'accomplissement de leurs tâches. C'est à titre de formatrice employée de la FPC et soucieuse de contribuer à la formation continue dans mon unité que je m'intéresse vivement aux dispositifs susceptibles de favoriser la formation continue à l'intérieur d'une unité de travail. De manière à proposer éventuellement des façons de faire utiles, je souhaite d'abord en savoir davantage sur les tenants et les aboutissants des communautés de pratiques et des organisations apprenantes, soit les objets de la collecte de données que je compte faire.

Ce travail comportera principalement quatre chapitres. Le premier chapitre décrit notamment mon contexte de travail et ce qui m'a poussé à explorer les avenues de l'organisation apprenante et de la communauté de pratique. Du plus, on y trouvera les objectifs que je me suis fixés dans ce travail. Pour ce qui est du deuxième, je fournirai des définitions des principaux concepts à l'étude qui offriront au lecteur, une meilleure compréhension de ces concepts à l'étude. C'est dans le troisième chapitre que j'expliquerai comment je me suis prise pour y arriver, c'est-à-dire que je préciserai les moyens utilisés. Enfin, j'essaierai de mettre en lumière les résultats de ma recherche. Le tout sera suivi d'une réflexion sur les apprentissages réalisés tout au long de cet essai.

CHAPITRE I
LA PROBLÉMATIQUE

Afin de situer la problématique, il est important de fournir quelques explications sur mon environnement de travail. De plus, elle traite aussi de la description du contexte de travail ainsi que du problème à partir desquels je ressens un malaise qui m'amène à explorer davantage certains dispositifs de la formation continue. Mes besoins de formation et les objectifs visés par cet essai y sont également présentés.

1.1. La description du contexte de travail

Depuis environ 5 ans, je fais partie de l'équipe de professeurs de français langue seconde de l'École des langues des Forces canadiennes (ÉLFC). Le personnel enseignant de ce programme d'enseignement est constitué de civils qui assurent la formation linguistique des militaires, sa clientèle. À l'instar de mes collègues de travail, je suis une employée du gouvernement. Ce qui signifie que selon la définition de la convention collective, je suis fonctionnaire en vertu de la *Loi sur les relations de travail dans la fonction publique*. En tant que membre de la Fonction publique du Canada (FPC), j'ai la possibilité de bénéficier d'activités de perfectionnement professionnel. Vu que la FPC se décrit comme une organisation apprenante, les employés de l'ÉLFC sont assujettis aux politiques de formation continue.

L'objectif de la présente politique est de contribuer à la constitution d'un effectif compétent, bien formé et professionnel, de renforcer le leadership organisationnel et d'adopter des pratiques de fine pointe en matière de gestion afin de favoriser l'innovation et l'amélioration continue de la performance. (Secrétariat du Conseil du Trésor du Canada, 2006, paragraphe 5, aliéna 1, s.p.).

De plus, le ministère de la Défense nationale (2004, s.p.), auquel j'appartiens, ajoute dans ses directives internes qu'il :

[...] s'engage à créer une culture d'apprentissage qui croit aux six attributs d'une organisation apprenante, tels que le précise le rapport intitulé *La fonction publique : une organisation apprenante d'un océan à l'autre - Sur la voie de l'avenir*. Selon ce rapport, une organisation apprenante est une organisation qui :

1. encourage l'apprentissage;

2. tire des leçons de l'expérience;
3. valorise les gens et la diversité;
4. traduit l'apprentissage en méthodes de gestion;
5. apprend pour mieux servir;
6. évalue les processus d'apprentissage et leurs résultats.

Pour bien comprendre mon organisation, il me faut décrire brièvement ce qu'est l'ÉLFC ainsi que sa clientèle. L'École des langues des Forces canadiennes, dont le quartier général est situé à Gatineau, relève de l'Académie canadienne de la Défense (ACD), une organisation centrale de formation et d'éducation des militaires. L'ÉLFC a pour mission d'enseigner principalement les deux langues officielles du Canada et une trentaine d'autres langues nécessaires pour mener à bien les opérations militaires partout dans le monde.

Le quartier général de l'ÉLFC est dirigé par un officier militaire ayant le rang de lieutenant-colonel. L'ÉLFC est pour sa part divisée en trois détachements situés à St-Jean, Gatineau et Borden en Ontario. Quant à la Compagnie de Formation de la région de la capitale nationale, situé à Gatineau, elle est dirigée par un major qui est généralement secondé dans ses tâches par un capitaine dont la responsabilité principale est la gestion de la section de français à laquelle j'appartiens.

1.2 La description du problème

Peu après mon arrivée à l'École, j'ai découvert que l'équipe professorale avait la possibilité de se perfectionner. À cette époque, l'école proposait, à son calendrier annuel d'activités, deux journées pédagogiques, l'une en novembre et l'autre en février, ainsi qu'une semaine de formation et de perfectionnement en juillet. De plus, une fois par deux semaines, des rencontres d'équipe étaient organisées. Je rencontrais les membres de ma propre équipe de travail ce qui me donnait l'occasion de profiter de l'expérience et de l'expertise de mes collègues.

Cependant, depuis les trois dernières années, plusieurs changements sont survenus à l'École au niveau de la direction ce qui a eu pour effet de réduire les heures de travail collectif, c'est-à-dire les deux demi-journées par mois. Comme le calendrier scolaire change annuellement de façon à respecter le nombre d'heures d'enseignement prescrit, la semaine de formation en juillet se voit régulièrement amputée de quelques journées. De plus, étant donné le calendrier de l'année scolaire de l'ÉLFC, la formation doit donc se restreindre à certains moments précis. Les gestionnaires invoquent souvent la difficulté de libérer les professeurs de langue seconde alors qu'il y a des suppléants à demeure. Toutefois, afin de respecter les directives concernant la formation continue, la direction a décidé de suivre les prescriptions émises par les directives du ministère, ce qui veut dire que depuis, les procédures de gestion des apprentissages sont maintenant en place.

Ce processus de formation continue débute généralement au début de l'exercice financier par une rencontre avec le gestionnaire. Durant cette rencontre, employés et gestionnaire font ensemble un bilan du rendement de l'employé lors de l'exercice financier qui vient de se terminer. Par la suite, ils déterminent ensemble des objectifs de travail et les moyens pour les atteindre, ce qui comprend également la formation nécessaire. L'employé doit alors compléter un plan d'apprentissage personnel qui est ensuite soumis à un comité. C'est ce comité qui décide de la formation ou du perfectionnement que recevra l'employé. Ce processus comporte néanmoins plusieurs étapes administratives qui ne garantissent pas que les cours choisis, à l'intérieur de l'offre disponible, soient ceux qui seront suivis par le demandeur. Cette situation provoque la plupart du temps de l'insatisfaction.

Il en ressort que la majorité des formations accordées portent sur la gestion de temps ou du stress, le harcèlement, etc. Les besoins de formation spécifiques à chacun ne semblent pas pris en compte. Bien que ces formations offertes soient intéressantes, mes besoins en perfectionnement sont d'autres natures. De plus, un montant est alloué à la

formation continue, c'est-à-dire, un budget de 1% de la masse salariale selon les politiques du Ministère de la Défense nationale. En conséquence, pour satisfaire nos besoins de formation, notre équipe de travail organise bien souvent des sessions spécifiques de formation afin de répondre à nos propres demandes.

Une dernière préoccupation s'ajoute. Mon équipe de travail est composée de plusieurs membres qui prendront, dans un avenir rapproché, leur retraite. Ce qui veut dire que nous risquons de perdre un savoir collectif considérable. Cette perte aura des répercussions sur l'intégration des nouveaux membres qui se joindront à l'équipe. Il y aura en effet peu de personnes pour faciliter leur intégration et ainsi partager le savoir collectif. De plus, en tant qu'organisation, il n'existe aucun moyen qui permet de garder des traces des apprentissages faits collectivement.

Mais revenons à mes besoins réels de formation en tant qu'employé? Des formations me sont essentielles pour effectuer mon travail sans oublier les apprentissages nécessaires à un avancement au plan de la carrière. En tant qu'andragogue, je suis extrêmement consciente de l'importance de la formation continue. Je comprends les raisons qui amènent les gestionnaires à privilégier la formation des pairs par les pairs mais il serait bon d'employer les dispositifs les plus efficaces afin d'en bénéficier au maximum.

En ma qualité d'andragogue, je suis particulièrement sensible à la reconnaissance des connaissances de mes collègues. Présentement, nous n'avons aucun dispositif formel mis en place pour bénéficier de ces connaissances. Selon moi, il serait possible qu'après la création d'un dispositif, tel qu'une communauté de pratique, de gagner de nouveaux savoirs et savoir-faire de la part de tous et de garder des traces de ce savoir collectif pour éviter la perte engendré par le départ de mes collègues à la retraite. D'un point de vue andragogique, je crois que la formation par les pairs offre plusieurs avantages. Par ailleurs, ce regroupement en communauté de pratique serait-il la solution qui ferait en

sorte qu'il serait possible de combler tant les besoins de formation de l'employé que ceux de l'organisation? En tant que formateurs, nous sommes habitués à former les adultes. Pourrions-nous nous former les uns les autres? Ce type de formation permettrait-il de répondre réellement aux besoins individuels et à ceux de l'organisation?

Mon but est de mieux comprendre ce qu'est la communauté de pratique à l'intérieur de l'organisation apprenante. Pour ce faire, j'ai établi mes besoins de formation qui ont servi à émettre les objectifs de cet essai.

1.3 Le triptyque de mes besoins de formation

Afin de mieux définir mes besoins de formation, le tableau 1 propose un aperçu des acquis que je possède et qui sont indiqués dans la section *Ce qui est*. De plus, ce tableau met également en lumière ce que je souhaite comme situation dans mon environnement de travail. Ces renseignements sont inscrits dans la section *Ce qui devrait être*. Enfin, dans la section *Cadre théorique*, il y a les appuis théoriques que j'ai utilisés et sur lesquels je me suis appuyée.

Tableau 1
Le triptyque de mes besoins de formation

| Ce qui est | Ce qui devrait être | Cadre théorique |
|---|---|--|
| <p>1. Je fais partie d'une organisation dont la culture organisationnelle est unique en son genre. Elle est particulière. En voici les raisons :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Gestionnaires militaires et superviseur immédiat civil -Collègues de travail civils dont les intérêts et les expériences sont très variés. | <p>Il me serait bon de reconnaître et comprendre les principes et les mécanismes de l'organisation apprenante ainsi que les composantes de la culture organisationnelle. Je voudrais aussi développer des connaissances sur la gestion des connaissances.</p> | <p>Organisation apprenante : 12 manage (s.d.); Argyris (1970); Argyris et Schön (2002); Caillaud (s.d.); Cazzadori (s.d.); Commission de la Fonction publique, (2003); Fernagu-Oudet (2006); Le (s.d.), Le Boterf (2004); Ministère de la Défense nationale (2004, 2008, 2009); Ministère de</p> |

| Ce qui est | Ce qui devrait être | Cadre théorique |
|--|---|--|
| <p>-Nous devons employer un curriculum bien précis et suivre les normes prescrites et structurées de manière militaire.</p> | | <p>l'Écologie et de l'Énergie, du développement durable et de l'Aménagement du territoire (2001); Rowley (2000); Senge (1990); Senge <i>et al.</i> (1994, 1998); Syre Consulting (1999); Szylar (2006).</p> <p>Culture organisationnelle: Cossette (2004); Dolan <i>et al.</i> (2007); Hofstede (1997); Senge (1990); Livian (2008).</p> <p>Gestion des connaissances : Cossette (2004); Dolan <i>et al.</i> (2007); Himech (2000); Morin et Aubé (2007); Ross (2005); Weldy <i>et al.</i> (2007).</p> |
| <p>2. En tant qu'employée du MDN, je ressens un malaise en ce qui concerne le perfectionnement que je reçois. Il ne comble pas mes besoins de formation mais répond plutôt aux exigences organisationnelles.</p> | <p>Puisque les gestionnaires privilégient une formation entre les pairs et sans coût, il me faut explorer et me documenter sur les différents dispositifs existants qui pourraient être utilisés dans la mise sur pied d'un dispositif de formation entre les pairs en milieu de travail tout en tenant compte des limites de l'environnement de travail.</p> | <p>Communauté de pratique: Benoit (2000); Chanal (2000); Dorane (2005); École de la Fonction publique du Canada (s.d.); Hildreth et Kimble (2004); Gomez-Dierks (2006); Lave et Wenger (1991); Ministère de la Défense nationale (2008); Ministère des services gouvernementaux (2007); Vaast (2002); Wenger (1998); Wenger <i>et al.</i> (2002).</p> |
| <p>3. Comme employée de la Fonction publique du Canada, j'ai quelques connaissances sur la formation continue.</p> | <p>Je devrai développer mes connaissances pour être mieux outillée afin de faire des choix plus judicieux en termes de formation</p> | <p>Cadre législatif: Conseil du trésor du Canada (2005); Ministère de la Défense nationale</p> |

| Ce qui est | Ce qui devrait être | Cadre théorique |
|------------|---|---|
| | continue et, éventuellement faire face aux besoins de ma clientèle. | (2004). Formation continue: Emery <i>et al.</i> (2004); Secrétariat du Conseil du Trésor du Canada (2006), Ministère de la Défense, DOAD 5031-0, 5031-50, (2004). |

La liste des ouvrages mentionnés dans ce tableau n'est pas exhaustive. La colonne *Cadre théorique* contient les noms des principaux auteurs consultés qui, comme je le susmentionnais, m'ont servi de guide dans le choix des thèmes à explorer à l'occasion de ma maîtrise.

Cet essai prend la forme d'un rapport de lectures vu que mes besoins de formation sont de l'ordre des connaissances. Il est également à noter que le but de cet essai est de mieux connaître le dispositif de communauté de pratique et non pas d'analyser les tenants et les aboutissants de la mise sur pied d'une telle communauté dans le cadre d'une organisation apprenante. Toutefois, si les circonstances me le permettaient dans un avenir plus ou moins rapproché, je voudrais soumettre à ma direction le projet de mettre sur pied une communauté de pratique. À ce moment-là, j'aurais en ma possession tous les outils pertinents et nécessaires qui seront utiles pour justifier la mise en place d'une telle communauté.

La présentation de mes besoins de formation mène aux objectifs tant généraux que spécifiques de cet essai de type rapport de lectures.

1.4 Les objectifs généraux

À la fin de ma maîtrise professionnelle en éducation, je serai en mesure de : 1) connaître la ou les définitions, les principes et les caractéristiques de l'organisation apprenante; 2) connaître les caractéristiques des communautés de pratique; 3) explorer des façons qui pourraient être utilisées pour implanter une communauté de pratique en tenant compte des limites de l'environnement de travail.

1.4.1 Les objectifs spécifiques

Pour chacun des sujets étudiés, soit l'organisation apprenante et les communautés de pratique, je vise à:

- 1) répertorier les définitions qui sous-tendent l'organisation apprenante et la communauté de pratique.
- 2) identifier les conditions qui facilitent la mise en œuvre de l'organisation apprenante et de la communauté de pratique, notamment, les conditions qui concernent l'aspect organisationnel, matériel, humain.
- 3) distinguer les cadres d'application, en y démontrant, des exemples de pratiques exemplaires de l'implantation de l'une ou l'autre.

Étant donné le mode de fonctionnement de mon organisation basé sur la ligne de commandement, il m'est difficile de réaliser un stage ou d'initier un programme éducatif et d'en faire le rapport dans le cadre de la maîtrise. Par ailleurs, puisque mes besoins de formation se situent surtout au niveau des savoirs, j'ai jugé plus opportun d'opter pour le format rapport de lectures dans le but d'acquérir des connaissances sur l'organisation apprenante et les communautés de pratique. J'estime que mes travaux pourront ultérieurement appuyer une proposition de formation par les pairs et pour les pairs selon le modèle des communautés de pratique que je soumettrai à mes employeurs. Il est à noter que je souhaite seulement me préparer et développer mes connaissances.

Le chapitre II présente donc les principaux éléments qui ont servi d'assise théorique à cet essai.

CHAPITRE II
LE CADRE THÉORIQUE

Ce chapitre précise le cadre dans lequel il sera possible de mieux situer cet essai. Les deux concepts principaux de cet essai : l'organisation apprenante et la communauté de pratique y sont définis ainsi que d'autres concepts-clés. En premier lieu, il sera question de la formation continue des travailleurs où sera précisé le cadre juridique dans lequel évoluent les employés de l'ÉLFC. Ensuite, on trouvera le concept de l'organisation apprenante qui sera suivi d'une partie portant sur la gestion des connaissances ou les transferts des apprentissages. Le dernier concept étudié sera la communauté de pratique.

Afin de mieux cerner ces deux concepts quatre auteurs ont été particulièrement retenus. Tout d'abord, pour ce qui est de l'organisation apprenante, Senge ainsi que Argyris et Schön, ont été les premiers auteurs consultés. Par ailleurs, concernant les communautés de pratique, Wenger a été l'auteur choisi. De plus, il a semblé normal de consulter également d'autres documents importants disponibles, notamment auprès du Ministère de la défense nationale dans le but de mieux définir les autres concepts-clés à la base de cet essai. À titre d'exemples, les directives et les politiques internes se sont révélés riches de renseignements indispensables. Puisqu'il s'agit d'un rapport de lectures, d'autres sources seront aussi examinées afin d'avoir une meilleure perspective.

2.1 La formation continue des travailleurs

À partir du moment où toute formation reçue par les personnes ayant terminé leur formation scolaire dans le but de se trouver un emploi, celle-ci se définit comme étant la formation continue. Pour Legendre (2005), la formation professionnelle continue se définit comme étant toute « formation professionnelle axée sur l'acquisition, l'approfondissement ou la mise à jour de connaissances ou de techniques et sur le développement d'habiletés, et destinée aux personnes ayant déjà quitté l'école » (p.702). Dans le contexte d'organisations apprenantes, celles-ci se dotent de programmes de formation continue pour leur personnel afin de favoriser les apprentissages ainsi que les moyens de s'assurer que les connaissances acquises puissent bénéficier à tous. On peut

donc définir la formation continue comme étant également un « processus permanent alliant formation, perfectionnement et apprentissage. Dès qu'une personne travaille dans un environnement où ces trois activités sont présentes et qu'elle y participe activement, l'apprentissage continu devient réalité. » (Secrétariat du conseil du Trésor du Canada, 2006, p.7). Alors, pour bien comprendre ce concept, il est important de bien saisir les différences entre formation, perfectionnement professionnel et apprentissage. Ainsi, selon le Secrétariat du conseil du Trésor du Canada (2006), la formation est la « façon organisée et structurée de transférer les connaissances et le savoir-faire nécessaires pour bien exécuter les fonctions d'un emploi ou d'une profession. Il s'agit d'un apprentissage permanent et adaptif, et non un exercice isolé » (p.7). Pour Legendre (2005), c'est un « processus d'enseignement-apprentissage ayant comme objectif de permettre à un individu d'acquérir les connaissances nécessaires pour satisfaire ses besoins et ceux de l'entreprise qui l'emploie » (p.684).

Quant au perfectionnement professionnel, c'est une « activité qui aide les employés à progresser dans leur carrière et qui cadre avec les priorités ministérielles et les objectifs d'amélioration continue du gouvernement. Ces activités comprennent des cours, des programmes ou des activités d'apprentissage parrainées par un éventail de fournisseurs de service... » (Secrétariat du conseil du Trésor, 2006 du Canada, p.8). Pour Legendre (2005), c'est un « ensemble d'activités d'apprentissage susceptibles de permettre à l'individu de s'adapter à l'évolution de sa tâche » (p.1028).

L'apprentissage « désigne l'acquisition et l'élaboration de nouvelles connaissances et de nouvelles idées qui transforment la façon dont une personne perçoit, comprend ou agit » (Secrétariat du conseil du Trésor du Canada, 2006, p.7). Pour Legendre (2005), l'apprentissage est « l'action d'acquérir ou de perfectionner un métier, une technique ou une profession » (p.88).

2.1.1 Formation continue au sein de l'École des langues des Forces canadiennes

Il a semblé important d'expliquer pour une meilleure compréhension, l'environnement législatif du ministère de la Défense parce que tous les programmes, les directives et les politiques en présence doivent être pris en compte. Quelques textes de lois qui régissent la Fonction publique (FP) et autres publications internes de la FP accessibles grâce à l'Intranet ont été recensés. Dans l'éventualité de proposer un dispositif de formation par les pairs, il faut tenir compte des législations suivantes accessibles sur le site du Conseil du Trésor du Canada (2005) :

1. Loi sur la gestion des finances publiques, alinéa 11(2)b);
2. Loi sur les relations de travail dans la fonction publique;
3. Loi sur les langues officielles;
4. Loi sur l'équité en matière d'emploi.

De plus, le ministère de la Défense nationale possède plusieurs directives et ordonnances administratives, DOAD, dont une sur l'apprentissage continu et le perfectionnement du personnel civil à prendre en compte. Ces documents sont essentiels avant de passer à l'action.

Enfin, il existe de nombreuses brochures gouvernementales à l'intention des fonctionnaires fédéraux ainsi que des documents de travail et des rapports de groupe de travail dont un particulièrement pertinent à la conclusion d'une réunion d'un groupe de travail tenu à Whitehorse en 2000 dans lequel on peut trouver des idées sur la manière d'aider la FP à devenir une organisation apprenante.

2.2 L'organisation apprenante

L'organisation apprenante est un concept qui est né dans les années 70. Argyris (1970) et Argyris et Schön (2002) furent les premiers à en parler. Vingt années plus tard, Senge (1990) popularisa le concept.

Argyris et Schön (2002) définissent l'organisation apprenante comme étant une organisation capable de détecter des lacunes et de se donner des moyens pour les combler. Pour eux, l'apprentissage est un processus permettant l'amélioration des actions et des comportements grâce aux savoirs ainsi qu'à la compréhension. Leur modèle met surtout l'accent sur les éléments suivants : la congruence, l'efficacité, la vérifiabilité et les valeurs. Ils décrivent trois types d'apprentissages dans les organisations apprenantes : en simple boucle, en double boucle et en triple boucle.

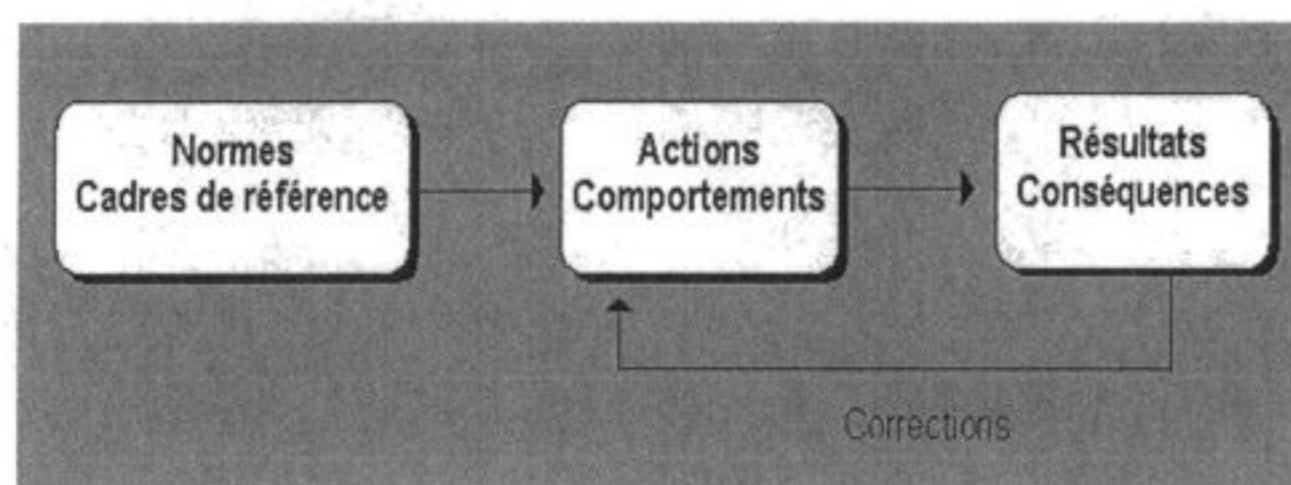


Figure 1. Apprentissages en simple boucle

Source Moldoveanu, 2008, s.p., inspirée d'Argyris et Schön

Comme le démontre la figure 1, les apprentissages en simple boucle se réalisent lorsque les erreurs sont trouvées et corrigées. Les nouvelles connaissances acquises s'ajoutent donc pour ainsi améliorer ou corriger des compétences ou des routines spécifiquement désignées sans toutefois changer la nature fondamentale des activités de l'organisation.

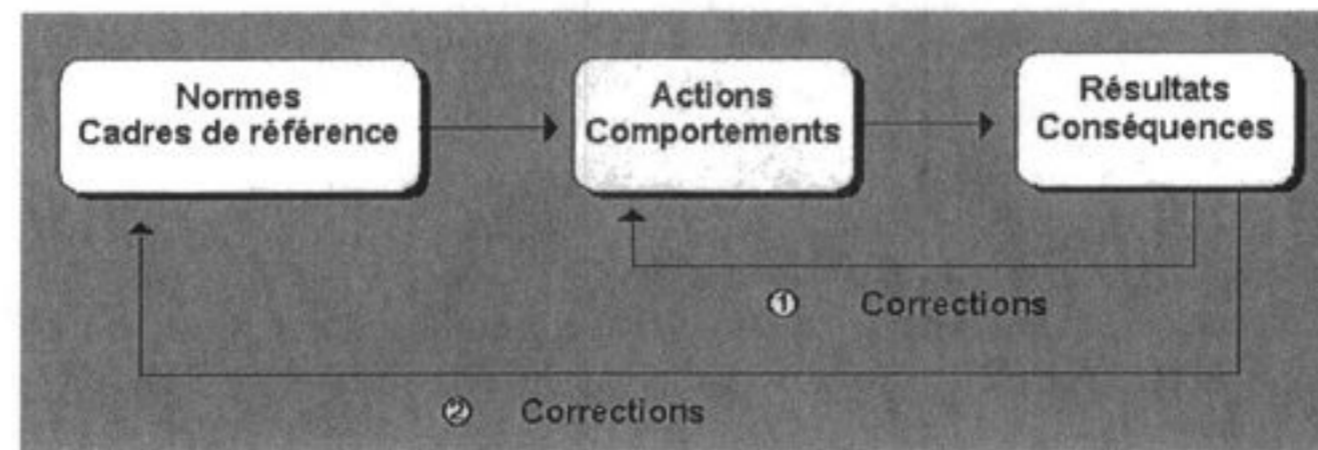


Figure 2. Apprentissages en double boucle

Source Moldoveanu, 2008, s.p., inspirée d'Argyris et Schön

Quand les apprentissages en simple boucle ne sont plus suffisants pour changer les compétences de base, il est important de porter la réflexion à un niveau supérieur. Les apprentissages en double boucle, tel que le décrit la figure 2, se produisent quand l'organisation s'interroge et modifie ses politiques et ses procédures. Les apprentissages réalisés génèrent de nouvelles connaissances qui augmenteront les aptitudes de l'organisation et qui pourront élargir les objectifs de l'organisation.

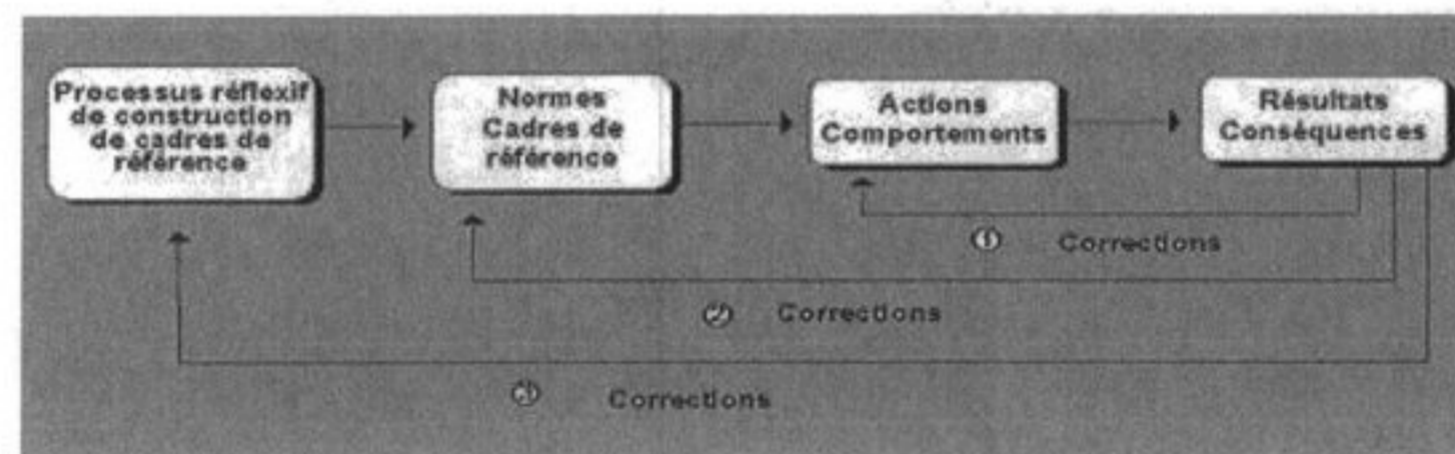


Figure 3. Apprentissages en triple boucle

Source Moldoveanu, 2008, s.p., inspirée d'Argyris et Schön

Les apprentissages en triple boucle, figure 3, portent surtout sur la conscience, sur le processus réflexif qu'a l'organisation concernant la façon de construire ses cadres de référence. Les apprentissages en triple boucle se produisent quand les organisations apprennent comment réaliser les apprentissages en simple et double boucle. Les organisations peuvent prévoir des dispositifs pour favoriser ces apprentissages en triple boucle.

Quant à Senge (1990), il propose un modèle explicatif des éléments de l'organisation apprenante. Pour ce faire, il se base sur les travaux d'Argyris et de Schön (2002) afin de conceptualiser son modèle. Ce modèle suppose notamment que l'organisation apprenante est le résultat de forces que les théoriciens ont tendance, en général, à considérer séparément. Senge (1990) estime que les organisations où le personnel apprend continuellement « comment apprendre ensemble » ont su intégrer et mettre en pratique ce qu'il appelle « les cinq disciplines ». La figure 4 montre les cinq composantes appelées disciplines ainsi que la relation qui existe entre elles.

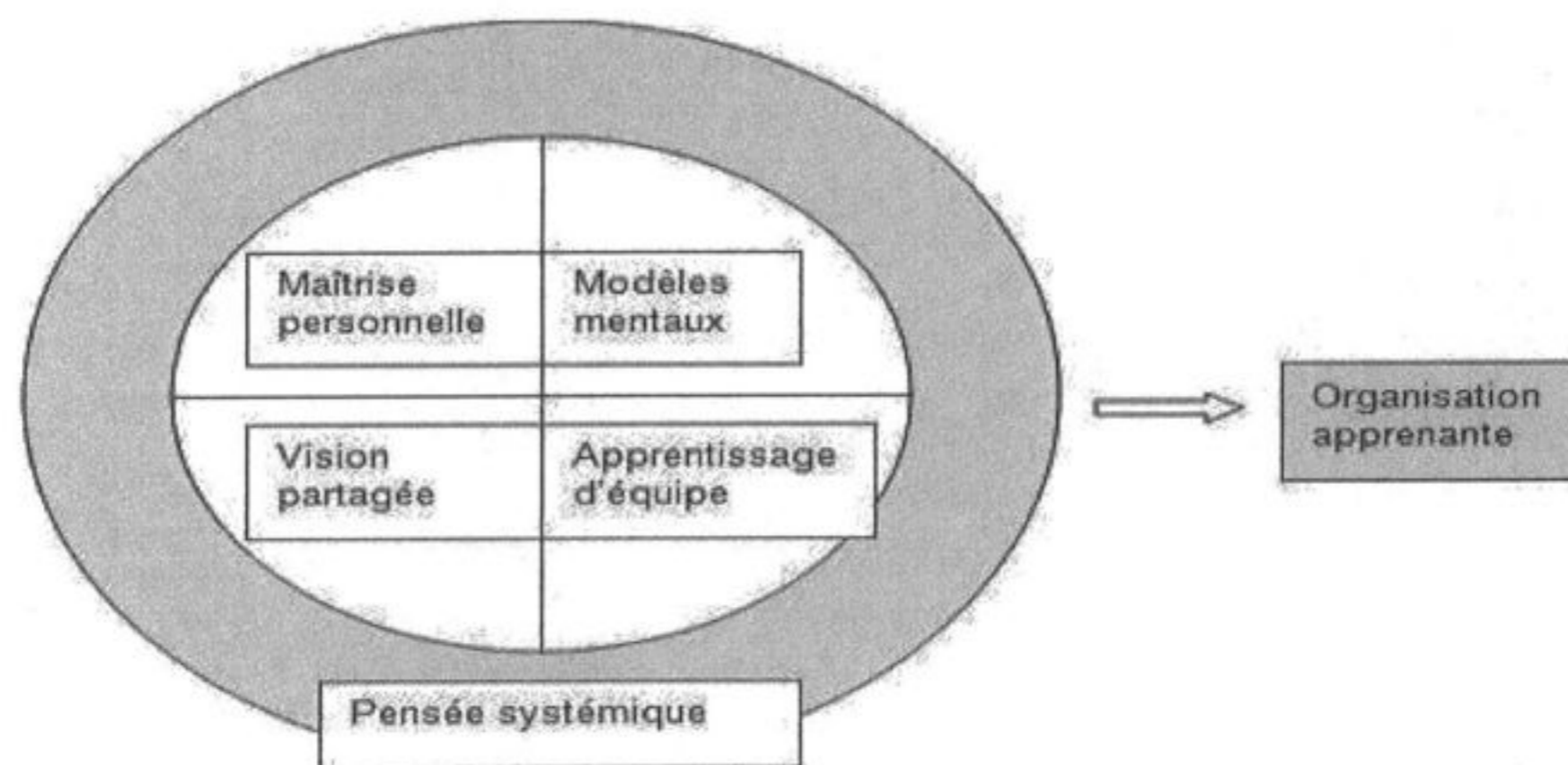


Figure 4. Éléments de l'organisation apprenante selon Senge (1990), tiré de 12 Manage (2009, s.p.).

La première discipline est la maîtrise personnelle, soit la façon dont les personnes envisagent leur travail de la même manière que le ferait un artiste envers son œuvre d'art. On y trouve également la deuxième discipline, les modèles mentaux qui influencent comment les personnes comprennent le monde. Il s'agit de suppositions qui influencent la perception de notre réalité de travail. Pour ce qui est de la troisième discipline, la vision partagée sera véritablement partagée si les gens sont appelés à réussir non pas parce qu'ils se sentent obligés mais plutôt parce qu'ils veulent réussir. La discipline suivante porte sur les apprentissages d'équipe. En apprenant ensemble, les membres d'une équipe participent à un même dialogue. À priori, ça les amène à partager

les mêmes certitudes. La cinquième discipline intègre les quatre premières. Elle les fixe dans un ensemble théorique et pratique, c'est-à-dire dans un système. Cette dernière discipline s'appelle la pensée systémique. Ensemble, les cinq disciplines s'entremêlent pour construire des organisations intelligentes, donc apprenantes.

Garvin (1993), définit l'organisation apprenante comme :

[...] une organisation capable de créer, acquérir et transférer de la connaissance et de modifier son comportement pour refléter de nouvelles connaissances. Elle doit développer cinq types d'activités :

1. La résolution de problème en groupe
2. L'expérimentation
3. Tirer des leçons des expériences
4. Apprendre avec les autres
5. Transférer les connaissances.

2.2.1 La gestion des connaissances ou des transferts des apprentissages dans la Fonction publique

La gestion des connaissances se définit comme une « gestion consciente, coordonnée et opérationnelle de l'ensemble des informations, connaissances et savoir-faire des membres d'une organisation au service de cette organisation » (Tisseyre, 1999, p.5). Les pratiques de gestion des connaissances sont employées « par les organisations afin d'identifier, de créer, de représenter, et de distribuer les connaissances en vue de leur réutilisation, de la sensibilisation et de l'apprentissage dans toutes les organisations » (Ministère de la Défense, 2008). Les techniques et les approches pour y arriver sont très variées et dans quelques cas, très innovatrices. Cela va du simple partage de renseignements entre collègues en passant par des techniques d'accompagnement un peu plus complexes, comme le mentorat ou le coaching pour ne nommer que celles-là. Toutefois, un élément important ressort des pratiques de gestions de connaissances. C'est la production d'une documentation écrite sur les pratiques et sur les savoirs qui permet dans un premier temps de conserver les connaissances et dans un second temps, de les transmettre plus aisément car, pour certains, c'est parler de la mémoire

corporative ou collective. L'usage dont on fera de ces connaissances nouvellement acquises aura assurément une influence sur les apprentissages réalisés subséquemment.

2.3 La communauté de pratique

Les communautés de pratique se définissent comme un regroupement de « gens qui partagent une préoccupation, un ensemble de problèmes ou une passion pour un sujet et qui approfondissent leur compréhension et leur connaissance de ce domaine en dialoguant sur une base continue » (Ministère de la Défense, 2008, s.p.).

Pour Wenger (2006), la communauté de pratique se caractérise par 11 éléments structurants: 1. Code commun / langage commun; 2. Processus d'intégration; 3. Fluidité et régénération; 4. Évolution; 5. Relations; 6. Identité de la communauté; 7. Narration; 8. Dynamique de création des connaissances; 9. Réseau informel; 10. Non officiel / volontaire; 11. Métier similaire.

Dorane (2005) a su présenter ces 11 critères et fournir l'essentiel de ce qui caractérise chacun de ces onze éléments de la communauté de pratique à l'intérieur d'un tableau. Le tableau 2 a été reproduit tel quel, avec ses erreurs de grammaire, de syntaxe et de conjugaison.

Tableau 2
 Caractéristiques structurantes d'une communauté de pratique
 (Dorane, 2005, s.p.) reproduit tel quel, avec ses erreurs

| Critères structurants d'une communauté de pratique | Explications |
|--|--|
| Code commun / langage commun | On appartient généralement à une communauté lorsque l'on adopte le même code et que l'on parle le même langage. |
| Processus d'intégration | Le processus par lequel un nouveau venu dans le groupe devient graduellement un membre établi de la communauté de pratique est basé sur une forme d'apprentissage. Même si un nouveau venu possède déjà un degré de connaissance du domaine, il y a des caractéristiques spécifiques au groupe que le nouveau venu devra apprendre pendant qu'il contribue au sein de la communauté de pratique. |
| Fluidité et régénération | C'est comment la communauté de pratique va permettre l'intégration des nouveaux membres et faciliter le départ des "anciens membres contributeurs". C'est aussi comment la communauté de pratique va se régénérer pour assurer ses actions et préserver la connaissance collective. |
| Évolution | Une communauté doit son existence même à l'évolution parce qu'elle s'est développée au fil du temps, qu'elle s'est transformée en une communauté de pratique en raison de ses rapports entre membres et avec l'organisation qu'il l'héberge, en fonction de la motivation et en fonction de la nature même de la collaboration du groupe. |
| Relations | Les rapports entre membres et les interactions qu'ils suscitent représentent la raison d'être d'une communauté de pratique. Les rapports qui se développent (sic) entre les membres sont capitaux et contribuent au développement de la confiance et de l'identité. |
| Identité de la communauté | La motivation interne et le développement des relations du groupe contribuent à un sentiment d'appartenance, voire à créer une identité. Les membres vont souvent jusqu'à donner un nom à la communauté. |
| Narration | Le récit des expériences dans leur contexte prend la forme d'histoires et, est repris par les animateurs comme moyen clé pour partager la connaissance aux autres membres de la communauté de pratique. |
| Dynamique de création des connaissances | La notion de dynamisme est liée à la (re)distribution sociale de la connaissance à travers le groupe. Les membres apprendront des choses différentes et à des rythmes différents. |
| Réseau informel | C'est souvent le cas dans une communauté, il n'y a aucune hiérarchie et le groupe n'a pas d'obligation de livrables. Le groupe jongle avec des orientations informelles qu'il s'est lui même imposées (sic). |
| Non officiel / volontaire | D'une part, l'entreprise ignore souvent la manière dont ses collaborateurs travaillent et collaborent. Dans beaucoup de cas une communauté de pratique n'est pas formellement créée par une organisation. D'autre part, on constate que l'adhésion est volontaire parce que la communauté est officieuse. Ceci n'exclut pas l'adhésion volontaire d'un groupe ou d'une équipe officielle ;-) |
| Métier similaire | Dans beaucoup de cas une communauté de pratique sera formée autour d'un métier particulier, dont le travail du groupe sera axé sur la pratique de ce métier. |

D'autres auteurs qui s'intéressent à l'organisation apprenante et aux communautés de pratique ont été également recensés jusqu'à présent. Ces ouvrages sélectionnés offrent des explications claires et des stratégies d'implantation, par exemple, Blog Intellitoria (2006), Bernades (2002), Cazzadori (s.d.) ainsi que Watkins et Marsick (1996) Un examen des documents recensés (tableau 1) a contribué à définir les sections de la grille de recension présentée au chapitre suivant : méthodologie. Les moyens techniques et tous les autres dispositifs choisis pour mener à bien cet essai seront également explicités dans le prochain chapitre.

CHAPITRE III
LA MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente les trois moyens retenus pour atteindre les objectifs de ce rapport de lectures. J'y détaille ma façon de procéder ainsi que les moyens utilisés pour la collecte des données dans les ouvrages et auprès d'experts. Il est également question de ceux employés pour la création et de la tenue de mon journal de bord. Enfin, je m'attarde aux limites de cet essai.

3.1 La collecte des données : les différents outils

Compte tenu du fait que je souhaite acquérir des connaissances sur les deux principaux concepts à l'étude, c'est-à-dire l'organisation apprenante et les communautés de pratique, un essai de type rapport de lectures a été le plus approprié. De plus, j'ai souhaité que ma recherche documentaire couvre avant tout le domaine de l'éducation ainsi que celui de la psychologie du travail. Comme je me suis intéressée au thème de l'organisation apprenante durant mon cours AND6193 : Développement et gestion de l'éducation continue, j'ai dirigé ma recension vers les écrits de Senge (1990) et Argyris et Schön (2002). Pour ce qui est de la communauté de pratique, je me suis en grande partie servie des écrits de Wenger (1998).

Également, en accord avec Fortin (1996), j'ai essayé de suivre une démarche structurée afin de recenser les écrits. En effet, Fortin suggère de :

1. préciser les buts de la recension;
2. reconnaître et localiser les sources appropriées à mon thème de recherche;
3. déterminer les principaux outils de recherche documentaire;
4. repérer les mots clés qui vont guider mes recherches;
5. utiliser les bases de données bibliographiques informatisées;
6. constituer une liste de références reliées à mon domaine de recherche.

Ma recherche documentaire a débuté à la bibliothèque de l'UQO. Au début, j'ai utilisé Le Catalogue comme moteur de recherche principal. Ce dernier a été remplacé par Outil de découverte. J'ai privilégié la recherche avancée plutôt que la recherche simple. En effet, la page de recherche avancée, me permettait d'employer plusieurs mots-clés en

même temps. De plus, je pouvais indiquer, à partir des limites en terme d'année de publications, les plus récentes. J'ai utilisé les mots-clés reliés à mon sujet : organisation apprenante et learning organization, au singulier et au pluriel, apprentissage organisationnel et organizational learning, apprentissage social, apprentissage pour ce qui est de l'organisation apprenante. Les mots-clés suivants ont été choisis pour la communauté de pratique : communauté d'apprentissage, communauté de pratique et community of practice, encore une fois tant au singulier qu'au pluriel. Dans les moteurs de recherche, je pouvais indiquer dans l'espace, organisation et dans l'autre, organisationnel. Je me suis assurée que les recherches effectuées soient faites en fonction du champ sujet. J'ai fait la même chose avec les autres locutions susmentionnées. Pour approfondir mes recherches, j'ai également utilisé les termes des concepts-clés énumérés dans le cadre théorique comme transfert de connaissances, gestion des connaissances, transferts des compétences pour ne nommer que ceux-là.

J'ai également effectué des recherches à partir des ressources électroniques mises à ma disposition par la bibliothèque de l'UQO, principalement ERIC, EBSCO ainsi que Dissertations and Theses Full Text, pour trouver des articles scientifiques pertinents. La démarche employée pour ces outils électroniques est la même que pour Le Catalogue et Outil de découverte. Occasionnellement, j'ai employé le Catalogue de la bibliothèque de la ville de Gatineau de la même manière.

J'ai effectué plusieurs lectures. J'ai fait des recherches autant dans des publications traitant de psychologie du travail que d'éducation, car le sujet des organisations apprenantes et des communautés de pratique intéresse autant les administrateurs que les éducateurs. À la suite de ces lectures, j'ai colligé tous les renseignements jugés importants dans une grille de lectures. Cela m'a facilité la tâche au moment où j'ai dû faire des comparaisons et mettre en évidence les éléments communs. Le tableau 3 présente un modèle de grille que j'ai utilisé.

Tableau 3
Grille de lectures

| | | | |
|---|--|---|--|
| <p>Sources retenues et motifs (Auteur, année, titre, etc.) *Possibilité d'entretiens avec des experts</p> | <p>Éléments recueillis: (organisation apprenante, communauté de pratique) -ce que les auteurs entendent par « organisation du travail »? -définitions des concepts, -historique, origine; -théories et modèles; -facteurs (ex. démotivation) ou variables qui prédisposent (fusion, nouveaux produits); -caractéristiques de gestion; -retombées de ces organisations du travail -etc.</p> | <p>Conditions facilitantes de mise en œuvre -organisationnelle (volonté, caractéristiques des organisations: secteur, taille, tâches) -matérielle (budget, local) -humaine autres</p> | <p>Cadre d'applications -exemple de pratiques exemplaires -avantages et limites de l'implantation d'un ou l'autre des concepts</p> |
| | | | |

Ce tableau comporte quatre parties. Dans la section *Sources retenues et motifs*, j'y ai indiqué les renseignements surtout nominatifs et utiles sur l'ouvrage comme tel. Il est possible également d'ajouter les informations essentielles pour bien identifier les intervenants interviewés dans le cadre de mes entretiens. Pour ce qui est de la section *Éléments recueillis*, j'y ai noté les données recueillies qui m'ont servi dans mon analyse. Particulièrement, j'ai mis en lumière ce que les auteurs entendent par organisation du travail, les définitions ainsi que l'origine des concepts reliés à mon essai. Elle inclut également les théories et modèles retenus en plus des facteurs ou des variables qui les caractérisent et les retombées sur ces organisations du travail. La troisième section est consacrée aux *Conditions qui facilitent la mise en œuvre* de ces principes. Elles touchent, entre autres l'aspect organisationnel, matériel et humain. Dans la dernière section du tableau qui s'intitule *Cadre d'applications*, on y trouve des exemples de

pratiques exemplaires ainsi que les avantages et limites de l'implantation de l'un ou de l'autre des concepts. L'appendice 3 montre un extrait de collecte de ces informations issues des lectures réalisées.

3.2 Les experts

Étant donné que les documents ne révèlent que l'aspect théorique de chacun des concepts, j'ai décidé de m'entretenir avec des professionnels qui ont mis en pratique la théorie. Les experts fournissent selon moi, des données sur les pratiques exemplaires qui peuvent s'ajouter aux autres données tirés des lectures. C'est un contexte très particulier qui documente la pratique. Ces professionnels ont été choisis en fonction de deux critères.

Tout d'abord, ceux-ci possèdent une connaissance et une expertise dans les concepts sus mentionnés. En effet, tous détiennent des diplômes universitaires de deuxièmes cycles dans des domaines reliés à l'éducation des adultes ou à la gestion de la formation continue. Cette formation académique leur a permis de mettre en pratique les concepts théoriques dans leur propre milieu de travail. Par ailleurs, comme ils ont développé des projets concrets dans leur milieu de travail, ils ont acquis une expertise tangible. Puisqu'ils détiennent un savoir et un savoir-faire sur les avantages et les défis la mise en pratique des notions théoriques, je compte en profiter pour élargir mes horizons de recherches. Ils seront en mesure de me diriger vers d'autres suggestions de références qui me permettent d'approfondir mon travail.

De plus, les experts choisis travaillent à la Fonction publique du Canada (FPC) ou pour les Forces canadiennes (FC). Puisque mon univers de travail touche ces deux mondes, il est important que les professionnels rencontrés aient une bonne connaissance de la FPC ou des FC au niveau des enjeux, des politiques et des obstacles que l'on retrouve dans ces deux univers. La plupart des experts rencontrés se situe dans un groupe de

professionnel qu'on appelle les gestionnaires intermédiaires. Ces employés possèdent l'expérience de la réalité du fonctionnaire et développent leurs compétences au niveau de la direction.

Afin de trouver des experts répondant à ces deux critères, j'ai demandé à mes collègues de travail de m'orienter vers des personnes qu'ils connaissaient. Après un premier tri, j'ai repéré quatre candidats. Malheureusement, étant donné les horaires bien remplis, seulement trois candidats ont pu se libérer. J'ai donc mené des entretiens auprès de ces personnes-clés. On trouve en annexe un questionnaire que j'ai préparé. Je me suis inspirée du modèle de Mayer et Ouellet, (1991, cité dans le matériel pédagogique du professeur Francine d'Ortun) pour le créer. En accord avec la décision du 11 février 2010 du Comité d'éthique de l'UQO, concernant les essais de maîtrises professionnelles : « Le cas de la rédaction d'essais dans le cadre de maîtrises professionnelles a été discuté et le Comité conclut qu'il n'est pas nécessaire d'obtenir un certificat d'approbation éthique », aucune demande de certificat d'éthique n'a été demandée. Il est important d'ajouter que la contribution de ces professionnels demeure anonyme. Avec leur permission, les entretiens ont été enregistrés. La prise de notes s'est avérée essentielle durant les entretiens. Pour ce faire, j'ai utilisé la même grille de lectures pour colliger les éléments recueillis lors de ces entretiens.

Après avoir recueilli tous les renseignements les plus importants, j'avais en main toutes les données essentielles à une éventuelle implantation d'une communauté de pratique. Bien que cet essai traite des communautés de pratique dans les organisations apprenantes, j'insiste sur le fait que ce présent travail est un rapport de lectures et n'est aucunement un guide d'implantation d'une communauté de pratique dans mon milieu de travail.

3.3 Le journal de bord

Le journal de bord se définit comme étant un instrument de prise de conscience. Selon Paré (2003), le journal est d'abord et avant tout un instrument de croissance et d'intégrité personnelle... Il permet d'accéder à ce qui semble avoir le plus de sens et être au centre de notre vie à un moment précis. La tenue d'un journal consiste en un rituel quotidien qui exige que l'auteur s'isole afin de mettre sur papier dans un premier temps, les éléments de l'activité en cours, ensuite ce qui a été retenu ou appris et finalement, les réflexions suscitées par ces apprentissages.

J'ai donc utilisé le journal de bord afin de démontrer les nouveaux apprentissages réalisés durant l'essai. Ainsi, tous les renseignements qui y sont consignés m'ont servi ultérieurement dans le but d'effectuer le bilan des nouveaux apprentissages réalisés. Le tableau 4 offre un aperçu d'une page de journal de bord à partir duquel j'ai essayé de dégager les principaux apprentissages réalisés tout au long de cet exercice en plus de formuler les possibilités de réinvestissement.

Tableau 4
Rubriques du journal de bord

| | | |
|----|---|--|
| 1. | Date | |
| 2. | Tâches ou activités réalisées (État de connaissance de la tâche) | |
| 3 | Mes intentions, mes attentes | |
| 4. | Difficultés rencontrées et /ou coups de cœur | |
| 5. | Stratégies employées (en cas de résolutions de problèmes) | |
| 6. | Ce que j'ai ressenti/mes impressions | |
| 7. | De quoi ai-je pris conscience? | |
| 8. | Réinvestissements envisageables dans mon milieu de travail | |

Le tableau 4 comporte huit rubriques. Les deux premières portent sur l'identification de la date et de la tâche. C'est surtout dans cette dernière que j'indique mes connaissances

et mes perceptions de la tâche. Ce que j'entends par tâche se sont tous les exercices réalisés tels que les lectures à faire, les visites à la bibliothèque, les entrevues à réaliser, les données à consigner et à analyser. Une section est consacrée à ce que j'attends de cette tâche. Une autre porte sur les difficultés ou sur les coups de cœur reliés à la réalisation de celle-ci. Il y a une section où j'ai noté les stratégies employées au moment de mes interventions. Une autre section offre un aperçu des émotions vécues et des impressions ressenties durant le déroulement de la tâche. Les deux dernières sections sont, selon moi, les plus importantes puisque je mets en lumière ce dont j'ai pris conscience durant la réalisation des lectures et des entretiens ainsi que la façon de réinvestir ces nouvelles connaissances. Je me suis librement inspirée des documents remis lors du cours EDU6083, Méthodologie de la recherche et développement professionnel pour le créer. J'ai également vérifié les rubriques de Paré (2003) pour le peaufiner et l'amener à ce qu'il est maintenant.

3.4 Les limites de l'essai

Puisque je travaille pour une organisation publique d'envergure, j'ai privilégié une recension d'ouvrages qui font référence à des conditions similaires aux miennes. Il a été important de consulter les nombreuses ressources de mon ministère. En gros, il m'a fallu favoriser tous les outils ministériels et gouvernementaux représentatifs à ma disposition : ouvrages de la Fonction publique canadienne, renseignements et données de mon ministère. Malheureusement, ce n'était pas suffisant. Alors, j'ai dû aller chercher plus loin. J'ai favorisé les ouvrages américains ou européens dont les cultures d'entreprises et d'organisations ressemblent à la mienne. Je sais que les deux principaux concepts à l'étude ont alimenté et alimentent encore plusieurs travaux.

Comme les apprentissages que nous réalisons en équipe, c'est-à-dire, par les pairs et pour les pairs n'est pas un sujet très bien documenté au sein de notre organisation ainsi qu'ailleurs dans la Fonction publique, je trouve important de garder des traces afin de

pouvoir réinvestir les résultats ultérieurement, en accord avec les principes de l'organisation apprenante.

Je crois que tout est en place pour passer au cœur même de cet essai, la présentation des résultats de la collecte de données, réalisée à travers la synthèse des lectures. Le chapitre IV en fait état.

CHAPITRE IV
LA SYNTHÈSE DES LECTURES ET DES ENTRETIENS

Ce chapitre décrit la synthèse des données recueillies concernant les deux principaux concepts à l'étude, c'est-à-dire l'organisation apprenante et les communautés de pratiques. Il présente le contenu général des grilles de lectures colligées. Pour qu'il soit plus facile de faire le parallèle, chaque concept est présenté suivant une division identique. Chacun des concepts est divisé en six parties. En premier lieu, *l'origine et définitions* présentent les différentes définitions des auteurs d'une manière chronologique. Par la suite, il y a dans *les caractéristiques* les différentes composantes qui déterminent les principaux concepts. *Les conditions de réussite* présentent les idées qui apparaissaient les plus importantes chez les auteurs. Ces conditions seront suivies d'exemples de *pratiques exemplaires*. Enfin, la dernière section met en lumière comment certains experts ont su mettre en pratique la théorie dans *ce qu'en pensent les experts*.

4.1 L'organisation apprenante

Une organisation qui oriente ses actions sur l'apprentissage, met en place tous les éléments essentiels pour mieux définir son avenir, voilà ce qu'est l'organisation apprenante. L'apprentissage est donc un « processus continu et créateur pour ses membres et se développe, s'adapte et se transforme en réponse aux besoins et aux aspirations des gens » (Dubois-Varin, 2001, p.13). En a-t-il toujours été ainsi?

4.1.1 Les origines et définitions

Dans les années quarante-cinquante, Simon (cité dans Cazadorri, 2008) effectue des recherches dans un champ d'activités se situant dans le domaine de la sociologie des organisations. Son domaine d'étude porte surtout sur les organisations, plus précisément sur la rationalité dans les prises de décisions. À cette époque, il fut un des premiers à mentionner que les organisations devraient s'impliquer dans le processus d'apprentissages en entreprises. Il « suggéra... de transposer la notion d'apprentissage

aux organisations. Celles-ci (sic) sont susceptibles de construire, de stocker, d'utiliser et de transmettre de l'information » (Cazzadorri, 2008, s.p.). Plus tard à la fin des années soixante, il affirme que la notion d'organisation apprenante est liée à la perception de plus en plus pénétrante ainsi qu'à la restructuration des problèmes à l'intérieur d'une organisation par les individus qui se répercute sur les éléments structurels et sur les résultats de l'organisation elle-même.

Fernagu-Oudet (2006) et Cazzadorri (2008) attribuent la paternité du concept de l'organisation apprenante à Argyris et Schön (2002). Durant les années soixante, Argyris (1970) porte ses recherches sur l'influence des structures organisationnelles, de la gestion du personnel et de la manière dont le personnel répond et s'adapte à leur organisations. Ses résultats l'amènent à se pencher sur les changements organisationnels. Il explore principalement le comportement des cadres. Bien que son travail l'incite à réfléchir sur le rôle du scientifique social, il continue toutefois ses recherches à propos de l'organisation. Ainsi, en 1970, il se penche sur l'incompatibilité entre les besoins individuels et les exigences de l'organisation qui entraînent souvent frustrations et échecs et sur l'adaptation de l'individu à l'environnement. C'est en travaillant au Massachusetts Institute of Technologies qu'il rencontre Schön, dont l'œuvre porte sur les pratiques réflexives en apprentissage ainsi que sur le changement qui est l'élément principal et nécessaire dans le développement des systèmes sociaux capables d'apprendre et de s'adapter. En 1974, ils observent qu'il « existe trop de cas où les organisations en savent moins que leurs membres. Il y a même des cas où les organisations ne semblent pas pouvoir apprendre ce que les membres de l'organisation savent » (Cazzadorri, 2008, s.p.). De ces observations, Argyris et Schön (2002) mettent sur pied la théorie professée : « ce que l'on dit vouloir faire » et la théorie d'usage : ce que l'on fait en réalité ». L'écart entre les deux est considéré comme « l'erreur ». Dans un article scientifique paru en 1977, Argyris (1977) définit l'organisation apprenante comme étant « a process of detecting and correcting error. Error is for our purposes any feature of knowledge or knowing that inhibits learning » (p.116). Pour que l'organisation

puisse devenir plus efficace, elle doit apprendre de ses erreurs. C'est ainsi qu'il développe sa théorie des apprentissages en « boucles ». Ce n'est qu'alors que l'expression « learning organization » traduite plusieurs années plus tard en organisation apprenante fait son apparition.

Selon Dolan *et al.* (2007), c'est Peter Senge qui aurait rendu populaire le concept dans les années 1990. En effet, il définit les organisations apprenantes comme étant un système dynamique en perpétuelle et en constante amélioration. Par ailleurs, selon Senge (1990), les organisations apprenantes sont des :

[...] organizations where people continually expand their capacity to create the results they truly desire, where new and expansive patterns of thinking are nurtured, where collective aspiration is set free, and where people are continually learning to see the whole together (p.3)

Avec les années, Fernagu-Oudet (2006) constate que « l'expression "*organisation apprenante*" semble avoir évolué vers celle d'apprentissage » (p.73). Selon lui, les auteurs ne s'entendent pas tout sur le moment à partir duquel la définition aurait changé d'orientation. Il affirme également que « pour certains auteurs, l'apprentissage organisationnel constitue une solution quasi miraculeuse aux problèmes de fonctionnement dont souffrent les entreprises, d'autres n'y voient que l'effet d'une mode managériale aussi superficielle qu'éphémère » (p. 73).

Pour Baxter *et al.* (2009), le concept d'apprentissage organisationnel adhère plutôt à l'idée que les organisations peuvent être perçues comme un environnement social dans lequel la culture organisationnelle ainsi que l'infrastructure de l'organisation soutiennent les différents styles d'apprentissage de leurs employés. De plus, pour Fernagu-Oudet (2006) « les organisations qu'elles soient qualifiantes ou apprenantes constituent dans tous les cas une voie royale pour le développement des compétences » (p. 100). En plus de s'appuyer sur la définition de l'organisation apprenante d'Argyris et Schön (2002) qui se base sur l'identification et la résolution de l'erreur, il est important que la perception de l'apprentissage organisationnel favorise certains éléments, tels

qu'apprendre en pratiquant et apprendre en dialoguant, ce qui pourrait impliquer la création de communauté de pratique ou de communauté d'interprétation. Ce qui fait que « the organisational learning refers to the divergent social learning practices that can occur in the various levels of an organisation through the organisation's infrastructural support » (Baxter *et al.*, 2009, p.31). Ainsi, l'apprentissage organisationnel se définit comme étant « the process of change in individual and shared thought and action, which is affected by and embedded in the institutions of the organization ». (Baxter *et al.*, 2009, p.32).

Enfin, Le grand dictionnaire terminologique (Office de la langue française, s.d.) propose le terme entreprise apprenante pour désigner une :

organisation où sont établis des processus permanents de gestion des savoirs dans le but de favoriser le développement et le transfert des connaissances détenues collectivement en vue de constituer un réservoir de leviers stratégiques dans lequel elle peut puiser pour créer de la valeur et s'ajuster ainsi à la concurrence (p.19).

Voici ce qui conclut cette partie des définitions et origine de l'organisation apprenante. Dans la section suivante, il sera question des caractéristiques de l'organisation apprenante.

4.1.2 Les caractéristiques de l'organisation apprenante

Pour Argyris et Schön (2002), l'apprentissage organisationnel se définit comme étant la capacité de déceler et de corriger les erreurs. Il est à noter que, dans le cadre théorique, les différents types d'apprentissage en boucles y ont déjà été présentés.

L'apprentissage en simple boucle engendre des changements d'ordre mineur. « Ce type d'apprentissage porte donc seulement sur les symptômes et non pas sur le problème » (Dubois-Varin, 2001, p.18). Les nouvelles connaissances ainsi acquises s'ajoutent dans le but d'améliorer ou de corriger tant les compétences ou certaines routines et pratiques

spécifiquement désignées sans toutefois changer la nature ou la valeur fondamentale des activités de l'entreprise. À titre d'exemple, une entreprise changerait de programmes informatiques afin d'améliorer la productivité sans toutefois qu'il y ait de conséquences au niveau du service à la clientèle.

Quand les apprentissages en simple boucle ne sont plus suffisants pour changer les compétences de base, il est important de porter la réflexion à un niveau supérieur. Les apprentissages en double boucle se produisent quand l'organisation s'interroge et modifie ses politiques et ses procédures. Cette réflexion donne lieu à des changements profonds, des changements de valeurs à partir desquelles des changements de comportements peuvent survenir. Les apprentissages réalisés génèrent de nouvelles connaissances qui augmenteront les aptitudes de l'organisation en cherchant des solutions durables et qui pourront élargir les objectifs de l'organisation. À l'instar d'Argyris et Schön (2002), Dolan *et al.* (2007) définissent le développement organisationnel comme une « stratégie d'intervention qui vise à transformer les croyances, les attitudes, les valeurs, les structures et les pratiques pour rendre l'organisation plus apte à s'adapter au changement » (p. 378). Pour eux, c'est une démarche planifiée et gérée par la direction à long terme qui est généralement basée sur la collaboration. Puisqu'il est souhaitable que l'organisation se transforme afin de devenir plus efficace, il importe d'effectuer des changements qui touchent les valeurs et la culture de l'entreprise. De cette manière, le développement organisationnel répond à un changement ainsi qu'à un besoin de flexibilité.

Pour arriver à effectuer un changement en profondeur, Senge (1990) propose une façon de faire composée de constituants qu'il appelle les disciplines. La première discipline est l'acquisition de la maîtrise personnelle. Pour Dubois-Varin (2001) : « faire preuve de maîtrise personnelle signifie mettre à profit sa créativité et non réagir aux événements. Une personne qui fait preuve de maîtrise personnelle sait ce qu'elle veut dans la vie et est capable d'atteindre ses buts » (p.14). Afin d'y parvenir, l'employé se doit d'avoir des

objectifs personnels, de désirer approfondir sa capacité d'analyse en plus d'avoir une vision de ce qui serait souhaité dans l'organisation. Imaginons une bande élastique passée autour des deux mains d'une personne. L'une des mains reste immobile tandis que l'autre se déplace dans une direction opposée pour l'éloigner de la première, immobile. La bande élastique résiste et il faut appliquer une force plus grande pour pouvoir séparer les deux mains. L'une des mains représente la vision, l'autre la réalité. Cette image est celle qu'emploie Senge (1990) pour mieux faire comprendre la tension créatrice d'une personne qui génère la motivation essentielle permettant d'atteindre les objectifs fixés.

Cet exercice incite à clarifier et remettre en cause les modèles mentaux, la deuxième discipline de Senge (1990). Selon ce dernier, si la grande majorité des bonnes idées ne sont pas mises en pratique, c'est parce qu'elles sont en contradiction avec les manières d'agir et de penser qui sont profondément ancrées. « Our 'mental models' determine not only how we make make of the world, but how we take action » (p.175). Pour arriver à effectuer cette remise en cause, une des qualités requises est « la capacité de distinguer un fait d'une généralisation ainsi que la théorie épousée de la théorie pratiquée¹ » (Dubois-Varin, 2001, p.15). En gros, ce dont il est question dans cette théorie, c'est de la différence qui existe entre ce que l'on souhaite voir se réaliser (la théorie professée) et ce qui est (la théorie pratiquée). Senge (1990) affirme que pour arriver à ce que l'on souhaite, il faut dire tout haut ce que l'on pense tout bas. En disant ce que l'on pense vraiment, on évite de se cacher derrière des paroles qui ne reflètent aucunement sa pensée profonde. De plus, il mentionne également qu'il faut avoir une ouverture d'esprit face aux changements et aux divergences d'idées pour aller au-delà des limites rencontrées dans les organisations.

¹ NDLR : Les termes *théorie épousée* et *théorie pratiquée* sont, selon moi, une traduction libre de l'anglais. Dans les ouvrages français, on emploie les termes, la théorie professée et la théorie d'usage.

La troisième discipline est la construction d'une vision partagée. Pour Senge (1990), une vision partagée est essentielle à l'organisation. Selon lui, « a shared vision is not an idea... It is, rather, a force in people's hearts, a force of impressive power. It may be inspired by an idea, but once it goes further – if it is compelling enough to acquire the support of more than one person – then it is no longer an abstraction » (p.206). La vision partagée est une responsabilité commune entre l'individu et la direction. Il est important que chaque employé ait une vision idéale par l'organisation. Dans l'organisation apprenante, cette vision doit être partagée de tous. Pour ce qui est de la responsabilité de la direction, Varin-Dubois (2001) indique que le leader doit pouvoir faire en sorte que les visions personnelles se combinent pour créer une vision partagée du futur que tous désirent créer. Elle ajoute qu'il faut « considérer la vision comme un processus continu » (p.16). Ce processus ne peut survenir qu'en présence de situations où sont véhiculées les valeurs telles que l'écoute, la liberté et l'encouragement.

Pour Caillaud (s.d.), construire une vision partagée prend du temps, notamment pour que les individus se défassent de pratiques qui ont longtemps marqué l'entreprise. À l'instar de Caillaud, Fernagu-Oudet (2006) croit que la construction d'une vision commune et partagée des enjeux d'une telle organisation est indispensable car elle repose tout d'abord « sur la diffusion des valeurs communes, d'une certaine éthique du travail et des conditions d'exécution; confiance réciproque, valeur reconnue de l'apprentissage, droit à l'erreur, droit d'agir différemment » (p.77). De plus, il ajoute qu'elle se fonde également sur l'aménagement de contextes de travail permettant ainsi de nouvelles méthodes de gestion et la mise sur pied d'un climat favorable, propice et indispensable aux apprentissages. Enfin, elle doit se baser :

[...] sur une réflexion autour de ce qui va favoriser les apprentissages car il ne suffit pas de faire des erreurs ou de rencontrer des problèmes pour apprendre, faut-il encore introduire des activités réflexives en vue de capitaliser et de transformer les pratiques au travers d'un certain nombre de dispositifs (management de proximité, groupes de résolution de problèmes, cercle qualité, réunion de travail, etc.). La formation prend en définitive de nouvelles configurations en prenant la forme de réflexions et de recherches

collectives à propos du travail. Mais l'apprentissage en double boucle ne va pas de soi! (p.78)

Dans le même ordre d'idée, la quatrième discipline est l'apprentissage en équipe. Dans les organisations, « le travail en équipe permet d'acquérir et de combiner de nouvelles connaissances » (Dubois-Varin, 2001, p. 16). L'objectif principal de cette discipline vise à ce que les efforts individuels deviennent une orientation commune. Senge (1990) affirme que c'est grâce aux discussions et aux dialogues qu'il est possible de développer cette orientation. D'après Beaulieu et Malo (2007), l'apprentissage collectif est vital pour tirer parti de l'intelligence humaine. Ils prétendent que Senge (1990) a développé une méthode de dialogue qui est en harmonie avec la théorie des dialogues de Bohm. Selon ce dernier, pour avoir un véritable dialogue, il est primordial de réunir les trois facteurs suivants...

- Tous les participants doivent mettre entre parenthèses leurs a priori, leurs postulats, c'est-à-dire « videz vos bols ! »
- Chacun doit considérer les autres comme des alliés; être en sécurité, sentir que leur besoin d'autonomie est respecté.
- Il doit exister un animateur, un leader du processus qui maintient le dialogue autour des thèmes choisis. « Guidez le processus! »
Toutes les ressources sont déjà dans l'équipe. Partageons nos bons coups!
(Bohm, cité dans Beaulieu et Malo, 2007, p.44)

Pour Dubois-Varin (2001), l'apprentissage en équipe est un renforcement mutuel visant la création de conditions optimales menant à la réalisation de métaapprentissage.

La cinquième discipline est la pensée systémique. Tel que décrit dans le cadre théorique, cette discipline est en fait celle qui englobe les quatre autres. Dubois-Varin (2001) indique que la cinquième discipline « consiste à comprendre l'interdépendance des fonctions. Il faut être capable de concevoir l'organisation comme un système » (p.17). Pour Caillaud (s.d.), la cinquième discipline est un mode de pensée mieux adapté à la complexité et à l'interdépendance dans laquelle nous vivons. Elle rend possible l'uniformisation des différentes manières d'apprendre. Toutefois, c'est une voie qui peut être difficile à suivre pour atteindre la réussite puisqu'elle exige quelques conditions de

base. La pensée systémique permet d'intégrer les disciplines susmentionnées, de les combiner et d'éviter d'en faire des entités isolées. Elle permet ainsi de démontrer que le résultat de cet ensemble est supérieur à la somme de ses composantes. Il est nécessaire que les cinq disciplines évoluent en même temps un peu à l'image d'une molécule chimique. La molécule est composée de différents atomes ayant leurs propres caractéristiques et comportements s'ils étaient seuls, mais réunis, ils forment un ensemble unique qui fonctionne à sa propre manière.

Selon Caillaud (s.d.), les cinq disciplines « n'auront de valeur que si elles résolvent d'abord les problèmes concrets rencontrés par les prototypes d'organisations intelligentes » (p.21). Pour y parvenir, il est important d'avoir des conditions qui facilitent la création des organisations apprenantes. Selon Senge (1990), il faut en premier lieu une ouverture (openness) qui soit à la fois participative et réflexive, une ouverture qui encourage l'ouverture d'esprit, une ouverture envers soi, une ouverture envers les autres, une ouverture qui permet un dépassement. Il faut également le pouvoir du terrain (localness), c'est-à-dire, comment atteindre un niveau de contrôle sans tout vouloir contrôler. Un autre élément dont il faut tenir compte est l'emploi du temps d'un manager (manager's time), plus précisément comment il est possible de trouver le temps nécessaire pour apprendre. Une autre condition mentionnée par Senge (1990) est la conciliation entre vies familiale et professionnelle (ending the war between work and family). Si des apprentissages doivent se faire pour l'organisation, ils doivent être faits durant les heures de travail. Enfin, la dernière condition dont il fait mention est ce qu'il appelle la nouvelle mission du dirigeant. Dans une organisation apprenante, le rôle du dirigeant est plus créateur. Selon Caillaud (s.d.) il est « un guide et un pédagogue. Son rôle consiste à bâtir des organisations qui fonctionnent, où les gens comprennent de mieux en mieux la complexité, précisent leur vision et améliorent leurs modèles mentaux. Les dirigeants sont responsables de l'apprentissage de l'organisation » (p. 23).

Les caractéristiques des organisations apprenantes étant précisées, c'est-à-dire qu'elles détaillent les cinq disciplines de Senge (1990), il est temps de passer aux conditions qui permettront à de telles organisations de réussir.

4.1.3 Les conditions de réussite de l'organisation apprenante

Senge (1990) a dégagé quelques particularités essentielles à la réussite de l'organisation apprenante. Plusieurs autres auteurs ont également mis en lumière des spécificités caractérisant les conditions favorables au succès de l'organisation apprenante. Il est peu facile de les dénombrer car il y en a plusieurs : certaines identiques à celles énumérées par Senge (1990), d'autres qui diffèrent. Après les avoir comparées, il a été ainsi possible de dégager celles qui revenaient le plus souvent. De plus, il est à noter que la majorité d'entre elles peut également s'envisager en fonction de deux perspectives : celle de la direction et celle des individus.

Selon la majorité des auteurs, dont Dolan *et al.* (2007), avant même d'entreprendre quelques activités que ce soit, il est extrêmement essentiel d'avoir l'aval de la direction. Les cadres ont un rôle essentiel à jouer dans le succès d'une organisation apprenante. Sans le support de la direction, il est impensable de créer, de mettre sur pied ou de vivre l'expérience de l'organisation apprenante. En effet, « les membres de la direction encouragent et soutiennent le développement de leurs partenaires en recrutant des fournisseurs qui assurent un renouvellement constant des apprentissages favorisant l'amélioration de l'organisation » (p.434). C'est sans compter que ce sont habituellement les gestionnaires qui gèrent les budgets et qui délient les cordons de la bourse afin de distribuer les argents selon les priorités.

Senge *et al.* (1994) mentionne que dans une entreprise tous les employés doivent prendre part au développement de la culture de celle-ci. Toutefois, ils ajoutent que :

[...] l'équipe de direction a une responsabilité particulière. Les dirigeants ont tellement d'influence que tout ce qu'ils font a un impact considérable sur le champ de l'organisation. Chaque aspect de leurs interventions, chaque conversation qu'ils tiennent et chaque décision qu'ils prennent révèlent les valeurs qu'ils considèrent comme importantes pour l'organisation. C'est pourquoi une entreprise apprenante ne peut voir le jour sans l'engagement et le leadership de la direction. (p.81)

Pour Rivard (2002), la mise sur pied d'une organisation apprenante « implique généralement de revoir l'organisation du travail, de décentraliser les responsabilités et les pouvoirs de décisions, et de réexaminer les systèmes de rémunération et de réaffectation » (p.13). En d'autres mots, pour y arriver, les membres de la direction doivent collaborer en prenant les décisions les plus susceptibles de permettre le succès d'un tel exercice.

De plus, selon Senge *et al.* (1994), il va sans dire que « la tâche primordiale du leadership est de créer un champ favorable à l'apprentissage. Et c'est peut-être le seul moyen qu'a le leader de réellement influencer et inspirer les autres » (p.79). Pour ce qui est du leadership, Senge *et al.* (1994) le définissent comme étant « la volonté d'être responsable du bien-être d'une grande organisation en rendant service à ceux qui nous entourent au lieu de les contrôler » (p.82).

Une fois le soutien de la direction acquis, il faut penser mettre sur pied des activités d'apprentissage en fonction des besoins préalablement identifiés. Tel que mentionné par Senge *et al.*, (1994), pendant la réalisation de ces activités, les responsables devront porter une attention particulière quant au climat de confiance. Un des impératifs en éducation, que ce soit en andragogie ou en pédagogie, c'est que l'apprenant apprend mieux dans un climat de confiance. Marchand (1997) soutient que « l'apprentissage des adultes est favorisé par un climat où règne le confort physique, la confiance mutuelle, le respect réciproque, le goût d'aider l'autre, la liberté d'expression et l'acceptation des différences » (p.57). Ce qui signifie qu'établir un climat propice à l'apprentissage est essentiel. Pour ce faire, il faut tenir compte de l'environnement physique, de

l'environnement humain et interpersonnel et du climat de l'organisation. Tous les auteurs s'accordent pour dire qu'un climat de confiance favorisent le partage de connaissances parce qu'aucune menace ne subsiste dans un tel climat. Selon Dolan *et al.* (2007), pour favoriser l'apprentissage organisationnel dans une entreprise, il faut que les gestionnaires établissent un climat de confiance, encouragent et récompensent le partage du savoir, fournissent les ressources nécessaires, mettent en place les technologies appropriées et fassent la promotion du travail en équipe. Il est donc possible d'en déduire que pour Dolan *et al.* (2007), la création du climat de confiance est en partie la responsabilité de la direction.

Sur un tout autre plan, le climat de confiance permet de meilleurs échanges, des dialogues. « L'objectif du dialogue est d'ouvrir de nouvelles pistes en créant un "contenant" ou "champ" d'enquête : un cadre dans lequel les participants peuvent prendre davantage conscience du contexte de leur expérience et des processus de pensée et de sentiments qui ont présidé à sa création » (Senge *et al.*, 1994, p.405). Le dialogue permet aux participants de non seulement s'exprimer mais aussi de réfléchir aux non-dits. « Grâce à la pratique du dialogue, nous faisons attention aux espaces entre les mots, pas seulement aux mots; au déroulement de l'action, pas uniquement au résultat; au timbre et au ton de la voix, pas uniquement à ce qui est dit » (Senge *et al.*, 1994, p.406).

Pour Beaulieu et Malo (2007), pour avoir un véritable dialogue d'après les principes de Bohm (cité dans Beaulieu et Malo, (2007), il faut allier les trois facteurs suivants :

- Tous les participants doivent mettre entre parenthèses leurs a priori, leurs postulats, c'est-à-dire « videz vos bols ! »
- Chacun doit considérer les autres comme des alliés; être en sécurité, sentir que leur besoin d'autonomie est respecté.
- Il doit exister un animateur, un leader du processus qui maintient le dialogue autour des thèmes choisis. « Guidez le processus! » (p.44)

Il va sans dire qu'une fois l'organisation apprenante en place, l'individu devient aussi responsable de maintenir le climat de confiance. Il se doit de prendre une part active

dans l'établissement et le maintien du climat favorable aux apprentissages mais il doit aussi participer aux activités proposées. Il doit s'engager. L'engagement est non seulement un fait qui permet de se lier à une promesse, mais c'est aussi l'attitude d'un individu de mettre son travail au service d'une cause. Cela implique une terminologie très variée qui pourrait lui être associée telle que protocole, rencontre, serment, orientation, reconnaissance, relation, volontariat, une terminologie lourde de sens (Beaulieu et Malo, 2007).

Pour Quinn-Mills et Friesen (1992), l'engagement doit se faire au nom du savoir. Tout d'abord, savoir choisir et s'entourer de personnes qualifiées fait en sorte que les individus contribuent au savoir de l'organisation. En effet, selon eux,

[...] too often firms hire people expecting to train them in all they'll need to know. The firm acquires no learning at all in this transaction. It also suggests to people hired in this way that nothing worth knowing exists outside the firm. This is the antithesis of learning organisation; it teaches, it does not learn. (p.147)

De plus, savoir signifie employer tous les dispositifs pertinents pour favoriser la formation à l'interne. Selon Quinn-Mills et Friesen (1992), il est possible de retrouver comme dispositifs, la recherche, discussions et séminaires. Ils ajoutent que « a firm committed to learning will systematize what it learned by codifying it and making it accessible to others, by embodying it in practices and procedures, and by publishing much so that others outside the firm can critique its accuracy and value » (p.147).

Selon Senge, *et al.* (1999), l'engagement est la conséquence plus ou moins naturelle d'une démarche composée de faits et de décisions :

Pour réussir, il faut créer des occasions répétées de petites actions que des individus peuvent concevoir, lancer et appliquer eux-mêmes. Tout d'abord sur une petite échelle, puis en impliquant de plus en plus de personnes et d'activités. Les participants devront énoncer les objectifs qu'ils voudraient atteindre, tester de nouveaux projets, apprendre de leurs échecs et de leurs succès et se parler franchement et ouvertement des résultats. Ce qui devrait amener un engagement par la participation et l'action et aussi naturellement

attirer de nouvelles personnes qui partagent les mêmes valeurs et les mêmes aspirations. Ce type de processus de changement peut devenir un mouvement perpétuel... ». (p.51).

Moscovici (1984, cité dans Dolan *et al.*, 2007) indique que l'engagement est une composante de la constance de choix faits de manière régulière. Il soutient que « la consistance est quant à elle perçue comme un indice de la certitude, comme l'affirmation de la décision de s'en tenir à un point de vue donné et le reflet de l'engagement dans un choix cohérent » (p.328).

Par ailleurs, puisque l'individu s'engage à participer aux activités d'apprentissage de l'organisation apprenante, il faut qu'il se montre ouvert aux nouvelles idées présentées. L'ouverture d'esprit est une disposition permettant de mieux comprendre la réalité. Senge (1990) affirme que pour renoncer à certains comportements de manière à progresser, il faut développer une ouverture d'esprit. Caillaud (s.d.) résume en disant que l'ouverture d'esprit, c'est « accepter de parler sincèrement des problèmes importants (ouverture vers les autres) et remettre sans cesse en cause ses idées reçues (ouverture vers soi-même) » (p.21). Cette ouverture envers soi est la plus difficile à réaliser parce qu'elle requiert des compétences spécifiques, notamment la réflexion ainsi qu'un examen et une analyse des sauts conceptuels suivis d'un dialogue... Selon Caillaud (s.d.) :

[...] l'ouverture vers les autres est souvent un remède anti-symptôme car elle masque la nécessaire (sic) solution de fond, l'ouverture envers soi. La combinaison entre les deux types d'ouverture doit permettre l'expression ainsi que la remise en cause de ses propres idées et de celles des autres (p.21).

Tout comme Senge (1990), Quinn-Mills et Friesen (1992) affirment que l'organisation apprenante possède une ouverture sur ce qui se passe dans le monde extérieur dans le but de pouvoir demeurer plus alerte et conscient de ce qui s'y produit. Pour y arriver, il existe autant de façons de faire tout aussi variées les unes des autres qu'il y a de différents types d'organisation. Par ailleurs, il est crucial d'avoir autant de variété car

selon Harnois (1992, cité dans Stoyko, 2001), « l'ouverture d'esprit à l'égard de tous les clients externes et internes est un des éléments clés de l'organisation apprenante » (p.13). De plus, Quinn-Mills et Friesen (1992) estiment que les gestionnaires doivent acquérir les connaissances nécessaires à propos des changements qui surviennent dans l'organisation en participant à des sessions d'information et d'instruction ainsi qu'en suivant formellement des cours tant au niveau des relations humaines qu'au niveau des technologies. Ils insistent sur le fait que « an openness to the changing needs of customers and suppliers is required » (p.147). Ce qui fait qu'il est donc essentiel que les individus qui composent l'organisation apprenante prennent « conscience, individuellement et collectivement, de la nécessité d'adopter une démarche orientée vers une vision commune » (Dolan *et al.*, 2007, p.434).

Par conséquent, il y a de fortes possibilités que cette vision commune s'oriente vers des mécanismes d'auto-renouvellement. L'organisation apprenante se développe dans un environnement stimulant et ouvert. Elle a de la difficulté à évoluer dans un cadre très bureaucratique. Pour Quinn-Mills et Friesen (1992):

[...] a learning organization must have a *mechanism for renewal* within itself. Departments and other units of firms fall into bureaucratic rigidity. They cease to adapt; to learn. They become impediments to the success of the firm. It is not just a matter of leadership or even of a few individuals within them, it is the whole organization that is at fault. In many instances, the individuals continue to have great potential – it is the system in which they are imbedded which is at fault. In looking at organization like this, I've sometimes been driven to wonder, 'how can the whole be so much less than the sum of the parts? A learning organization must be able to intervene in such situations to renew and revitalize them... (p.147)

Pour Weldy et Van Haneghan (2007), ce sont les changements rapides dans le monde du travail qui ont fait en sorte que les organisations aient été responsables de la création et du maintien d'une main-d'œuvre bien qualifiée en développant des programmes de formation. Ce qui permet d'accroître les transferts pour ainsi partager les compétences acquises en milieu de travail. Ils ajoutent qu'il est nécessaire que « organizations adapt or make changes based on continuously developing knowledge base in order to succeed

or even survive » (p.2). De plus, pour qu'une organisation devienne apprenante, « il importe de promouvoir une culture qui considère les erreurs comme une source d'apprentissage et non comme des actions à condamner et à punir » (Rivard, 2002, p.13).

En résumé, l'organisation apprenante est vivante. Elle propose des objectifs et des activités visant à les atteindre en mettant à contribution tous ses membres, peu importe leur niveau hiérarchique car « l'adulte apprend plus facilement lorsqu'il connaît le contenu à apprendre et les moyens proposés pour y parvenir » (Marchand, 1997, p.56). Il est difficile de penser à la réussite d'une organisation apprenante sans que ces conditions de réussite ne soient toutes réunies.

La partie suivante sur les pratiques exemplaires sera consacrée à la présentation et à la précision des retombées bénéfiques ainsi que des obstacles des organisations apprenantes. De plus, quelques organisations seront citées comme étant exemplaires.

4.1.4 Les pratiques exemplaires : les avantages et les limites

Les auteurs consultés soulignent plusieurs avantages et limites de l'organisation apprenante. Toutefois, trois avantages principaux reviennent de manière constante : le changement dans le cadre d'un processus réflexif, les améliorations au niveau du travail en tant que tel et celles au niveau de la communication. Pour ce qui est des limites, le budget et le temps occupent le palmarès de la liste des inconvénients liés à l'organisation apprenante. Il n'est pas non plus garanti que les efforts fournis dans la mise sur pied d'une organisation apprenante se soldent par un succès.

Dolan *et al.* (2007) suggère que l'organisation apprenante favorise les changements. Comme le mentionnaient Argyris et Schön (2002), la reconnaissance de l'erreur entraîne dans un premier temps des changements mineurs comme les comportements

(apprentissage en simple boucle), des changements importants, au niveau des normes et des valeurs (apprentissage en double boucle). Les changements peuvent se faire également de manière plus poussée en se questionnant sur le processus réflexif de construction des normes (apprentissage en triple boucle). De plus, « les changements significatifs et durables commencent par le progrès personnel, puis le virus se transmet à l'équipe et ensuite au sein de l'organisation » (Stoyko, 2001, p.37). Pour Fiol et Lyles (1985), le changement « represents changing associations, frames of reference, and programs begs a methodology that demands a more-in-depth look at functioning of the organization » (p.811). De plus, pour Ulric, Jick & von Glinow, (s.d.), le changement se fait aussi au niveau de la culture organisationnelle, « culture change refers to the extent to which an organization assesses, modifies, and transforms its shared values, beliefs, and mindsets. The change often begins with an executive's call for a 'cultural revolution' » (p.59).

« L'apprentissage est très gratifiant pour l'individu. Pour les gestionnaires, l'intérêt est clair : il s'agit d'un travail où toutes parties prenantes sont gagnantes. C'est-à-dire que la possibilité d'atteindre une performance extraordinaire est très satisfaisante » (Dolan *et al.*, 2007, p.434). Étant donné que les membres de l'équipe font des apprentissages ensemble, l'organisation apprenante a une incidence positive tant sur la qualité que sur la productivité du travail. En effet, Dolan *et al.* (2007) soulignent qu'il y a un accroissement au niveau de la motivation et de la satisfaction chez les employés. Ce qui signifie que des employés motivés et comblés accompliront leur travail de manière plus que satisfaisante.

Conséquemment, une amélioration des résultats du travail réalisé en équipe ainsi que la résolution des conflits est remarquée car l'organisation apprenante « améliore la communication entre supérieurs et subordonnés » (Dolan, *et al.* 2007, p. 387). Quant à Stoyko (2001) : « les équipes peuvent améliorer leur façon d'apprendre en ayant recours à un dialogue mutuellement enrichissant, à des conflits stimulants et à des techniques de

remue-méninges » (p.37). Ainsi, cette participation active et communicative favorise l'atteinte des objectifs fixés tout en rendant « l'employé responsable face à l'atteinte des objectifs (Dolan *et al.* 2007, p.387). Par ailleurs, Beaulieu et Malo (2007) ajoutent que « le premier avantage à travailler en équipe est que le métissage des idées et des personnalités permet d'apprendre et d'innover ensemble » (p. 23). Selon eux, lorsque les gens travaillent en équipe, ils mettent intentionnellement l'accent sur les relations interpersonnelles.

Dolan *et al.* (2007) citent plusieurs entreprises comme modèles d'organisations apprenantes. Ils mentionnent, entre autres, des compagnies privées telles que Xerox, la Banque Royale, Motorola, GE et Nokia. Ces organisations ont été choisies « compte tenu du fait que les membres de ces entreprises seraient en mesure d'intégrer beaucoup plus facilement les nouveaux savoirs, et arriveraient à s'adapter particulièrement rapidement aux changements » (p.228). Pour ce qui est des organisations publiques, il est difficile de trouver une liste de pratiques auprès des ministères et d'autres organismes de la couronne. Toutefois, en mars 2003, le Comité des sous-ministres sur l'apprentissage et le développement avec l'aide du Centre canadien de gestion procédait à une enquête. À la lumière de cette enquête, les différents ministères et organismes fédéraux travaillent sérieusement à devenir des organisations apprenantes. L'abondance des réponses obtenues lors de cette enquête tend à démontrer qu'il n'existe pas de formule uniforme et souligne également les écarts entre les différentes approches, en fonction de différents facteurs, notamment, la taille de l'organisation, sa structure, son mandat pour n'en nommer que quelques-uns. Grosso modo, les ministères et organismes fédéraux s'entendent tous sur les principes de base mais comme ils doivent composer avec des contraintes différentes, on peut conclure que dans un premier temps, les organisations n'exercent pas tous des pratiques identiques et dans un second temps, ne peuvent pas adopter les mêmes processus.

Tout cela rend les organisations très innovatrices. Bien que la plupart du temps, ce ne soient que les aspects positifs qui sont soulignés, il ne faut cependant pas oublier que l'innovation comporte un angle moins intéressant. Les apprentissages réalisés au sein de l'organisation demandent du temps et de l'argent. Pour Fernagu-Oudet (2006) :

[...] il semble difficile d'imaginer que les individus et les collectifs qui peuplent les organisations puissent apprendre en permanence. Apprendre est processus long et coûteux pour les individus. Il y a sans doute 1) à repérer des moments caractéristiques ou des moments forts d'apprentissage, de transmission ou de développement professionnel tels que l'entrée dans une entreprise, une prise de responsabilité, une mission ou une tâche nouvelle, etc. 2) et à distinguer... "le travail à apprendre" et "le travail pour apprendre". (p.99)

Par ailleurs, comme chacun possède son propre style d'apprentissage, il faut comprendre ces styles pour en tirer le maximum. Il faut considérer les approches employées parce que « chaque apprenant a sa façon unique d'apprendre » (Marchand, 1997, p.58). Ce qui signifie que pour améliorer la façon dont nous apprenons en tant qu'individu, il est important de développer certaines compétences particulières et tout cela exige du temps.

Pour sa part, Garvin (1993) mentionne que « a learning organizations are not built overnight » (p.91). Selon lui, les entreprises qui ont réussi sont celles qui ont su soigneusement implanter au sein de leur organisation, les attitudes favorables et le sens de l'engagement chez leurs employés ainsi que les processus qui seront utiles à la gestion. Toutefois, il est important de se poser la question quelle est la frontière à établir entre les savoirs privés et ceux qui auront à être collectivisés? Malheureusement, les auteurs demeurent presque muets quant à cette question. Pourtant, Fernagu-Oudet (2006) fait des liens entre les différents styles de gestion pour offrir une réponse acceptable à cette question. En effet, il déclare que :

[...] cette philosophie de management peut se heurter à certains obstacles, parce qu'elle s'appuie sur la codification des connaissances et sur la production d'une connaissance commune qui sera diffusée dans l'organisation, elle n'est pas sans rappeler une certaine époque où l'on confisquait les savoirs ouvriers (l'époque du taylorisme) : l'individu abandonnent leurs savoirs au profit de l'organisation[...] Les résistances

peuvent être nombreuses, la garantie de l'emploi n'est plus et beaucoup tentent de préserver leur zone de « pouvoir » pour conserver leur emploi ou leur autonomie. Lorsque les hommes deviennent interchangeable, les résistances peuvent être nombreuses... (p.77).

Pour Dolan *et al.* (2007), il faut être prudent. En effet, ils stipulent que l'organisation apprenante impose des valeurs du haut de l'organisation vers le bas. Ainsi dans plusieurs cas, l'organisation apprenante aboutit à un échec dont il est difficile d'en mesurer les véritables résultats. Ils prétendent que l'organisation apprenante « peut entraîner l'invasion de l'entreprise dans la vie privée de l'individu; peut produire des malaises psychologiques » (p.387).

Ces lectures ont permis de découvrir les avantages et les limites de l'organisation apprenante. Les questionnements sont réalistes. Il serait bon à cette étape-ci de cet essai, de connaître le point de vue des professionnels rencontrés.

4.1.5 Ce qu'en pensent les professionnels rencontrés

Les professionnels rencontrés travaillent à la Fonction publique du Canada (FPC) ou pour les Forces canadiennes (FC). Puisque mon univers de travail touche ces deux mondes, il était important que les professionnels rencontrés aient une bonne connaissance de la FPC ou des FC au niveau des enjeux, des politiques et des obstacles que l'on rencontre dans ces deux univers. Les experts rencontrés se situent dans le groupe de professionnels souvent identifié comme étant les gestionnaires intermédiaires. Ces employés possèdent l'expérience de la réalité du fonctionnaire et développent leurs compétences au niveau de la direction. De plus, dans le cadre de leurs fonctions, certains ont réalisé des projets en fonction des principes de l'organisation apprenante. Ils détiennent un savoir ainsi qu'un savoir-faire qu'ils ont bien voulu partager avec moi.

Ces professionnels ont su définir ce qu'est l'organisation apprenante. Pour eux, l'organisation apprenante, c'est une organisation capable de mettre en place des

processus dans le but de s'améliorer constamment. Pour y arriver, il faut planifier et organiser la formation nécessaire pour le développement professionnel de l'employé. Ce qui signifie trouver les meilleurs moyens pour favoriser la formation en fonction des besoins des employés, voir à l'administration de la formation en mettant en place les systèmes pour guider les gestionnaires et le cas échéant, développer des contrôles de la qualité. Par ailleurs, les professionnels s'entendent pour dire qu'il est important de mesurer s'il y a eu apprentissage ou pas. Évidemment, afin de mener à bien les différents projets de formation continue selon les principes de l'organisation apprenante, il peut en coûter plusieurs milliers de dollars par participant, par année, selon ces professionnels.

L'organisation apprenante bien que présente dans les organisations civiles depuis environ 25 ans semble être une pratique qui existe depuis toujours dans les Forces canadiennes. Selon les professionnels militaires rencontrés, les exigences et la nature du travail font en sorte que les militaires doivent s'adapter le plus rapidement possible. Ainsi, les FC fournissent aux militaires l'occasion d'actualiser leurs connaissances en leur donnant des formations nécessaires. En général, plusieurs milliers de dollars sont investis afin de répondre aux exigences du travail du côté militaire. Toutefois, du côté civil, les budgets alloués à la formation varient. En période de vache grasse, les montants investis per capita peuvent friser les milliers de dollars. En règle générale, 1 % de l'enveloppe budgétaire est consacré par personne.

Puisque l'organisation apprenante doit se mettre en place, il est important de commencer à petit pas et de prendre de l'expansion tranquillement. Les professionnels civils consultés, s'accordent pour dire qu'il ne faut pas que ça devienne trop gros, trop administratif. La taille des activités de formation doit être raisonnable, c'est-à-dire, facile à gérer. Certaines activités peuvent être tellement populaires qu'elles peuvent devenir victimes de leur propre succès. Elles deviennent alors trop bureaucratiques, ce qui fait en sorte qu'il faille la permission de plusieurs personnes pour qu'elles puissent avoir lieu. Il est donc possible de développer un calendrier d'activités en fonction des

besoins de formation des employés et des disponibilités des intervenants. Certains professionnels civils ont suggéré de réaliser une activité mensuelle.

Pour arriver à développer ainsi qu'à maintenir une organisation apprenante, tous les professionnels rencontrés s'entendent pour dire qu'il faut être organisé. L'approche systémique semble être privilégiée par les gestionnaires. Pour les Forces canadiennes, le Système d'instruction individuelle et d'éducation des FC est le système de gestion employé à l'intérieur du cadre de la formation professionnelle des militaires. Il constitue une approche systémique à la formation, centrée sur le rendement en réponse aux besoins opérationnels, et qui visent un rendement optimal en termes d'un meilleur rapport coûts-efficacité. Il s'articule sur deux formes de contrôle : la qualité et la quantité. Le contrôle de la qualité, qui s'applique principalement à l'élaboration, à la mise en œuvre ainsi qu'au maintien des programmes a pour objet d'assurer que les connaissances et les compétences acquises satisfassent aux exigences des fonctions et tâches du milieu opérationnel. Le contrôle de la quantité a trait à la gestion des coûts du programme, à l'optimisation de l'utilisation des centres de formation, à la planification des cours, à la nomination de candidats et à l'administration de la conduite des cours. Cette approche permet de mesurer les succès tant individuels que ceux liés à la formation. Chez les professionnels civils consultés, ça va encore plus loin. Le contrôle de la qualité mesure également le niveau de satisfaction face à la formation reçue. L'équipe de gestion souligne également le travail des formateurs par des lettres de remerciement ce qui incite les formateurs à continuer leur bon travail. Cette reconnaissance a un effet entraîneur. Les gens désirent s'impliquer sachant que leur travail sera reconnu non seulement par les apprenants mais aussi par les gestionnaires.

Toutefois, les professionnels militaires et civils perçoivent la structure sous des angles différents. D'un côté, pour les militaires rencontrés, la structure signifie avoir une approche systémique centrée sur les besoins de l'organisation. Si, en plus, la formation permet de marier les besoins individuels, c'est tant mieux. De l'autre côté, pour les

professionnels civils rencontrés, l'approche est plutôt axée sur les besoins de formation de l'individu. Évidemment, comme les besoins de formation de l'individu ont été préalablement discutés avec son gestionnaire et que, ce dernier approuve la dite formation, les besoins organisationnels seront d'une certaine manière comblés. Cette pratique que les employés de la Fonction publique appellent le plan d'apprentissage personnel favorise l'atteinte des objectifs personnels fixés pour une année financière. De plus, l'un des répondants, un professionnel civil rencontré, a également créé un plan d'apprentissage pour son groupe.

Tant les professionnels civils que militaires s'accordent sur le rôle que doit jouer le gestionnaire dans l'organisation apprenante. Tel que indiqué ci-dessus, le gestionnaire civil prend une part active dans la planification de la formation de ses employés d'autant plus qu'il est responsable des budgets de formation. Chez les militaires, c'est à la Direction des carrières militaires de cibler les militaires les plus méritants pour leur offrir la formation qui répondra aux besoins de l'organisation. Toutefois, bien que le gestionnaire militaire soit moins impliqué dans le processus, la Direction des carrières militaires le consulte afin de ne pas mettre en péril les opérations du groupe auquel appartient le militaire.

Dans le monde civil, pour qu'une organisation soit apprenante, il est important de gagner la confiance des gestionnaires. Si le gestionnaire est convaincu des bienfaits de l'organisation apprenante, les employés vont se lancer dans le projet. Il faut, selon les professionnels rencontrés, des personnes motivées qui sont prêtes à se porter volontaires pour faire des présentations promotionnelles et mettre sur pied des activités d'apprentissage. Il s'agit d'une grande mobilisation de personnes motivées car la mise en place d'une organisation apprenante demande beaucoup d'énergie. Il importe d'être convaincu afin de pouvoir mieux vendre sa salade aux autres membres qui sont peut-être moins réceptifs à l'idée de l'organisation apprenante.

Pour les professionnels militaires, une des conditions de réussite essentielles est de trouver un équilibre entre la formation qui doit être suivie et les besoins du travail. Les militaires reconnaissent la valeur et l'importance de la formation. Toutefois, vu les exigences des besoins opérationnels, il est important de valider les nouvelles connaissances acquises en milieu de travail avant de pouvoir suivre la prochaine formation. Selon eux, il n'est pas bon de former à outrance sans que l'apprenant ne mette ses nouvelles qualifications en pratique.

Quelques professionnels interrogés ont bien voulu partager leur histoire à succès de la mise sur pied d'activités afin de créer une organisation apprenante dans leur milieu de travail.

1. Les 60 minutes d'apprentissage : cette activité avait pour but de mieux faire connaître le travail des participants. Ceux-ci devaient effectuer une présentation d'une durée de 60 minutes. La responsable du projet a insisté pour que cette heure de formation se fasse durant les heures de travail. Au départ, seulement une dizaine de participants ont pris part à cette activité. L'activité a tellement gagné en popularité que lorsque le répondant a passé le flambeau à un autre responsable plus d'une cinquantaine de personnes y participait.

2. Colloque sur les modèles mentaux : cette activité avait pour but de faire comprendre les différents modèles dans lesquels les personnes évoluent. Elle s'est déroulée à l'extérieur du milieu de travail. À la fin, cette activité a permis une ouverture sur les autres. Comme les employés ont tous participé, on a pu remarquer une plus grande efficacité et une plus grande productivité au sein de l'équipe ce qui est important pour progresser et se maintenir en vie en tant qu'organisation.

D'un autre côté, les professionnels ont également relevé un certain nombre de limites qui empêchent l'organisation d'être apprenante. À titre d'exemple, l'urgence

d'accomplir le travail peut prendre le dessus sur la formation des employés. De plus, selon eux, il existe encore des préjugés concernant les activités d'apprentissage. Ils affirment que certains employés et gestionnaires pensent encore que la meilleure formation que l'on puisse avoir est celle offerte en classe. Enfin, tous s'accordent pour dire qu'au-delà de ces préjugés et de ces limites, le nombre d'avantages surpassent celui des limites et que l'organisation apprenante en vaut la peine.

4.1.6 La synthèse

Le concept de l'organisation apprenante a vu le jour dans les années soixante-dix même si des travaux scientifiques portant sur les organisations avaient été faits auparavant. La paternité de l'expression organisation apprenante est attribuée aux chercheurs Argyris et Schön (2002). Leur travaux ont inspiré Senge (1990) qui a popularisé le concept au début des années quatre-vingt-dix. L'organisation apprenante se définit comme étant une organisation capable de mettre en place des processus afin de créer, d'acquérir et de transférer des connaissances en vue de modifier son comportement en fonction de nouvelles connaissances.

Les organisations apprenantes se caractérisent par leur capacité à détecter les erreurs et par la suite à les corriger. Ce type de détection et de correction de l'erreur se passe sur trois niveaux qu'Argyris et Schön (2002) qualifient « d'apprentissage en boucle ». L'apprentissage en simple boucle correspond en réalité à des changements mineurs des problèmes décelés. Les pratiques de travail sont corrigées sans toutefois changer la nature fondamentale des activités. Si les problèmes deviennent récurrents, il faut alors se pencher sur la nature de ceux-ci. Une réflexion portant sur les directives ou sur les politiques génère en fait un apprentissage en double boucle. Il existe également un apprentissage en triple boucle qui est un questionnement portant sur la construction de ces mêmes directives et politiques. Pour sa part, Senge (1990) propose un dispositif

divisé en cinq disciplines : la maîtrise personnelle, les modèles mentaux, la vision partagée, les apprentissages d'équipe et la pensée systémique.

Plusieurs conditions doivent être présentes afin que l'organisation apprenante devienne un succès. La formation continue suscite généralement quelques investissements. Par ailleurs, il va sans dire que l'organisation apprenante peut impliquer la réorganisation du travail. Il est donc essentiel d'avoir le soutien de l'équipe de gestion. De plus, le succès de l'organisation apprenante repose sur le climat de confiance qui favorise le partage de connaissances et les dialogues sans qu'il y ait impression de menace. Cela dit, le climat encourage l'implication et l'engagement des gens envers leur organisation. Pour y parvenir, les participants doivent être ouverts et flexibles aux idées nouvelles. Vu que les organisations sont habituellement responsables du maintien d'une main-d'œuvre qualifiée et compétente, l'organisation apprenante devra mettre en place des mécanismes d'auto-renouvellement de manière à se garder en vie. Enfin, l'organisation a l'obligation de se doter d'objectifs réalistes et atteignables vu qu'autrement, les participants perdraient leur motivation et leur intérêt de faire partie d'une organisation apprenante.

Si les organisations sont devenues apprenantes, c'est qu'elles en retirent des avantages. Le premier avantage est le changement permettant de s'adapter plus facilement et plus rapidement aux besoins des marchés. De plus, le changement se fait également dans le cadre d'un processus réflexif. Le deuxième avantage est l'amélioration au niveau du travail ainsi que de la communication interne.

Pour ce qui est des limites, le budget et le temps occupent le palmarès de la liste des inconvénients liés à l'organisation apprenante. Il n'est pas non plus garanti que malgré les efforts fournis et le soutien des gestions, que la mise sur pied d'une organisation apprenante se solde par un succès. D'un point de vue andragogique, comme chacun possède son propre style d'apprentissage, il faut comprendre que certaines activités de formation ne correspondent pas au style d'apprentissage de tous les participants, ce qui

amène certains chercheurs à se questionner sur les limites entre les apprentissages collectifs et ceux individuels. Toutefois, même si tous reconnaissent la valeur de la formation continue à l'intérieur de l'organisation apprenante, il faut trouver un équilibre entre la formation nécessaire et les tâches à réaliser.

Cette synthèse a présenté un résumé des recherches effectuées sur l'organisation apprenante. Cet essai porte également sur un autre concept, la communauté de pratique. Afin de dresser un meilleur parallèle entre ces deux principaux concepts, les divisions de la prochaine partie de l'essai, concernant la communauté de pratique seront identiques à celles traitant de l'organisation apprenante.

4.2 La communauté de pratique

Une communauté de pratique est un regroupement de personnes ayant des connaissances semblables et des expériences différentes et qui partagent des intérêts communs. Le but de leur rencontre est de trouver des solutions à des problèmes (Langelier, 2005, Vaast, 2000, Wenger, 1998, 2006). De cette manière, les participants peuvent partager leur savoir, leur savoir-faire ou tout autre renseignement pertinent à la résolution de problème. Y a-t-il lors de ces partages de connaissances un transfert d'un participant à un autre?

4.2.1 Les origines et définitions

D'abord présentée par Lave et Wenger (1991), la communauté de pratique se définit comme étant un processus d'apprentissage social qui se manifeste lorsque des personnes ayant un centre d'intérêt commun collaborent mutuellement. Ceux-ci, inspirés par des études de cas portant sur des métiers traditionnels, ont ainsi mis au point ce concept. Au début, « the origin and primary use of the concept has been in learning theory » (Wenger, 2006, s.p.). Wenger (2006) précise que les « communities of practice are

groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly » (s.p.). Avec les années, les scientifiques ont employé le concept de communauté de pratique pour d'autres usages. À l'instar de Lave et Wenger (1991), Barab *et al.* (2004, cité dans Wubbels 2007) définissent la communauté de pratique comme « a persistent sustained social network of individuals, who share and develop an overlapping knowledge base, set of beliefs values, history, and experiences focused on common practice and/or mutual enterprise » (p.226).

Bien que le terme «communauté de pratique» soit relativement récent, ce concept est très ancien et qu'il pourrait probablement remonter au temps des premiers grecs puisque ceux-ci se rassemblaient et partageaient des intérêts communs. C'est du moins ce qu'affirme Wenger (2006) « the phenomenon it refers to is age-old » (s.p.). Ce qui différencie la communauté de pratique et les enseignements philosophiques, c'est qu'il doit y avoir collaboration. Il est important que cette collaboration se déroule sur une période de temps notable. Plus précisément « a community of practice is built on collective learning over a period of time, which results in practices and social relations that reflect the expertise of the community » (Hildreth et Kimble, 2004, p.27). À l'instar de Lave et Wenger (1991), Vaast (2002) présente les communautés de pratique comme étant :

[...] des groupes d'individus qui ont une histoire commune, interagissent fréquemment, partagent des connaissances et rencontrent des problèmes proches, au sein d'une même organisation. Surtout, ils travaillent ensemble et réalisent des activités pour partie communes, pour partie complémentaires (p.3).

Pour Langelier (2005), la communauté de pratique est un outil de gestion des connaissances en entreprise, « un outil puissant, mais exigeant » (p. 16). À l'intérieur d'une organisation, il considère le travail comme étant à la fois collectif et individuel. « Il faut échanger rapidement et mettre à profit ces connaissances qui nous permettront de développer le meilleur produit, d'offrir le meilleur service, de ravir le client, de combler les parties prenantes » (p.17). Ainsi, les organisations doivent se doter de ces

outils afin de faciliter les échanges. Par ailleurs, il affirme « qu'en entrant dans le domaine de la gestion des connaissances, on entre dans le domaine du non-dit » (p.17). Ce qui veut dire que la majorité du savoir des employés d'une organisation ne se trouve aucunement « dans des manuels, des rapports ou des systèmes d'information car elle se trouve en fait [...] entre les deux oreilles de nos employés » (p.17).

Enfin, dans une traduction de Wenger, McDermott et Snyder (2002, cité dans Langelier, 2005), qui se trouve dans le rapport de l'*American Productivity and Quality Center*, on peut y lire :

[...] les communautés de pratique sont des groupes de personnes qui se rassemblent afin de partager et d'apprendre les uns des autres, face à face ou virtuellement. Ils sont tenus ensemble par un intérêt commun dans un champ de savoir et sont conduits par un désir et un besoin de partager des problèmes, des expériences, des modèles, des outils et les meilleures pratiques. Les membres de la communauté approfondissent leurs connaissances en interagissant sur une base continue et à long terme, ils développent un ensemble de bonnes pratiques (lu dans Langelier, 2005, p.21).

Les travaux des chercheurs sur les apprentissages organisationnels ont porté sur quelques facettes, par exemple, les recommandations faites aux organisations concernant les différents processus contribuant aux apprentissages, les capacités d'adaptation ou les méthodes d'apprentissage. Pour Chanal (2000), « la relation entre le savoir et l'action est au cœur des réflexions sur les apprentissages [...] et appelle une véritable théorie de l'action organisée » (p. 2). Elle affirme que Wenger (1998) adopte une perspective transversale à celle de tous ces travaux énumérés. Selon elle, c'est ainsi que Wenger (1998) a pu formuler une théorie de l'apprentissage qui préconise une optique plus sociale de l'apprentissage. Cette perspective propose des éléments innovateurs favorisant la façon de comprendre et d'analyser tout ce qui touche les phénomènes d'apprentissage collectif.

Une communauté de pratique est donc un regroupement de gens qui ont librement choisi d'y participer et qui se rassemblent dans le but de trouver des solutions à certains problèmes communs ainsi d'apprendre les uns des autres dans un domaine précis du travail. La partie suivante précisera les différents types de caractéristiques touchant de telle communauté.

4.2.2 Caractéristiques d'une communauté de pratique

Les ouvrages consultés s'attardent sur trois types de caractéristiques. Premièrement, il y a celles qui permettent de distinguer une communauté de pratique. Il y a aussi celles que l'on constate lors du développement de la communauté. Bien qu'importantes, elles sont pour ma part, les étapes de la vie d'une communauté de pratique. Enfin, il existe des caractéristiques structurantes d'une communauté de pratique qui lui donne en fait, sa personnalité.

Alors, quelle sont les caractéristiques qui permettent de distinguer une communauté de pratique d'un autre type de regroupement? Wenger (2006) stipule qu'il existe trois caractéristiques qui lui sont propres: l'intérêt commun, la communauté et la pratique (NDLR : traduction libre de practice).

Avant tout, les personnes qui se rassemblent doivent partager le même intérêt. Pour Harris-Helm (2007), une communauté de pratique se reconnaît grâce à un intérêt commun, qui est l'élément moteur faisant en sorte que les gens sont poussés à se rassembler, à partager leur expérience pour ainsi apprendre les uns des autres. Wenger (2006) traite de l'intérêt commun comme étant le « domain ». Il insiste en affirmant que

[...] a community of practice is not merely a club of friends or a network of connections between people. It has an identity defined by a shared domain of interest. Membership therefore implies a commitment to the domain, and therefore a shared competence that distinguishes members from other people... The domain is not necessarily something recognized as 'expertise' outside the community (s.p.).

Pour ce qui est de la deuxième caractéristique, la communauté, il faut un groupe d'individus, ce qui est la base de tout regroupement. Comme l'indique la définition de Wenger (cité dans Wikipedia 2008), une « communauté de pratique est constituée de groupes d'individus engagés dans la même occupation ou dans la même carrière » (s.p.). Ces individus sont appelés à interagir à fréquence régulière « en vue de maîtriser et d'améliorer les savoirs et savoir-faire de leur domaine d'intérêt » (s.p.). Les communautés de pratique regroupent des personnes qui veulent apprendre les uns des autres en partageant leur expérience. C'est grâce à cette interaction créée à partir des discussions et des activités réalisées à l'intérieur de la communauté que les membres sont amenés à tisser des liens ainsi qu'à favoriser les apprentissages des uns des autres. Wenger (2006) confirme que les membres « build relationships that enable them to learn from each other » (s.p.). Harris-Helm (2007) stipule aussi que « members of a COP develop relationships and learn from each other. They enjoy sharing their knowledge and engaging in joint activities and discussions » (p. 13). Par ailleurs, il n'est pas obligatoire que les membres de la communauté travaillent au même endroit, ni pour la même organisation. Les discussions seront plus enrichissantes si les membres ont des expériences de travail différentes. Pour Harris-Helm (2007), le lieu et la nature du travail peut être variable mais l'intérêt est le même pour tous les membres. Wenger (2006) mentionne que :

[...] having the same job or the same title does not make for a community of practice unless members interact and learn together. The claims processors in a large insurance company or students in American high schools may have much in common, yet unless they interact and learn together, they do not form a community of practice ». (s.p.)

Pour ainsi dire, la participation favorise les apprentissages. Toutefois, elle demeure un élément moteur dans une communauté de pratique et revêt un double sens d'implication et d'engagement. De plus, il est indiqué dans Wikipedia (2008) que Lave et Wenger (1991) désignent cette forme d'apprentissage par *Legitimate peripheral participation* qui décrit l'investissement du membre au sein de cette communauté, du stade de noviciat

jusqu'à sa pleine reconnaissance par ses pairs. Enfin, Wenger (2006) affirme que les membres de la communauté de pratique n'ont pas à travailler sur une base quotidienne.

Enfin, la troisième caractéristique est la pratique (practice). Les membres de la communauté de pratique sont généralement des praticiens. Avec le temps, ces personnes ont su développer dans leur domaine d'expertise, des outils de travail, des techniques leur permettant de faire face aux problèmes récurrents et ainsi, les régler. C'est à l'intérieur de la communauté de pratique que les membres échangent leurs expériences et leur pratique. Selon Harris-Helm (2007), « members share resources, experiences, tools, and problem-solving strategies. They share knowledge and skills developed in practice with stories that illustrate them. Their conversations are primarily practice centered rather than being social chatting » (p.13). Wenger (2006) ajoute que c'est à l'intérieur de ces discussions que les membres développent « a shared repertoire of resources: experiences, stories, tools, ways of addressing recurring problems—in short a shared practice » (s.p.). Pour arriver à mettre au point une pratique partagée, il faut du temps et des discussions constantes et régulières. Pour illustrer son point, Wenger (2006) explique qu'une bonne conversation avec un étranger à bord d'un avion peut donner l'impression susciter l'intérêt des interlocuteurs durant la discussion. Mais cette activité, bien qu'intéressante, se déroule ponctuellement et sur une très courte période de temps. Elle ne crée aucunement un vocabulaire commun. Par ailleurs, il ajoute que « the development of a shared practice may be more or less self-conscious » (s.p.). En outre, il est important que les membres soient exposés à toutes sortes d'expériences passées et d'études de cas pour ainsi créer un répertoire partagé et utilisé dans le but de devenir un praticien efficace dans son milieu de travail. Il conclut en disant que « it is the combination of these three elements that constitutes a community of practice. And it is by developing these three elements in parallel that one cultivates such a community » (s.p.).

D'autres facettes caractérisent le développement de la communauté de pratique. Il existe cinq phases ou étapes dans la vie d'une communauté de pratique. Langelier (2005) se base sur les travaux de Wenger, McDermott et Snyder (2002) dont il juge le modèle de communauté de pratique le plus complet. Ces cinq phases sont : « les stades de potentiel, d'unification, de maturité, du momentum et de la transformation de la communauté », qu'on pourrait ainsi qualifier comme les « cycles naturels de naissance, de croissance et, finalement, de mort ou de transformation radicale... » (p.22).

La première étape, celle du *démarrage* ou de *potentiel*, permet de définir le projet de la communauté de pratique. Langelier (2005) qualifie cette étape comme étant l'état embryonnaire d'une communauté. Il explique qu'un réseau social informel se crée autour d'une thématique que les participants de ce réseau ont en commun. « Lorsqu'un sens commun d'un domaine partagé se développe, le besoin d'interactions plus systématiques émerge au sein du réseau et génère l'intérêt de plusieurs membres » (p.23). Il ajoute qu'à cette étape, le principal défi réside dans le fait qu'il faut dénicher un intérêt commun et partagé par tous de manière à ce que les membres se sentent liés et en voient la vraie valeur. C'est ainsi qu'ils voudront partager leurs idées, passions, histoires ou techniques concernant cette thématique. Il conclut en disant que « les activités de démarrage sont principalement centrées autour de la définition de l'objet de la communauté et de sa création » (p.23).

La deuxième étape consiste en l'*unification* de la communauté. À ce stade, la communauté accroît son nombre de membres ainsi que les relations entre eux. Elle approfondit davantage les connaissances partagées. La communauté est donc lancée officiellement par différents événements. Langelier (2005) souligne que :

[...] le principal défi de la communauté à ce deuxième stade consiste à générer suffisamment d'énergie pour que la communauté puisse s'unifier. Puisque la participation à la communauté exige du temps (de ses membres et du coordonnateur), les membres doivent percevoir des bénéfices à participer à la communauté (p.23).

Il conclut qu'à cette étape, la communauté est encore fragile et pourrait ne pas survivre. Il est donc important de la soutenir, car elle en a encore besoin.

Une fois bien solide, la communauté de pratique passe à la phase de *maturité*. Cette étape exige la clarification de l'objectif, du rôle et des frontières de la communauté, ce qui constitue également, selon Langelier (2005), le principal défi de cette étape. À ce stade-ci, la communauté vit différents cycles d'activités. Il explique que « la pratique évolue du simple partage d'idées à l'organisation, au développement de nouvelles connaissances » (p.23). Il ajoute que la communauté se questionne sur le recrutement de nouveaux membres ainsi que sur son efficacité.

La quatrième étape s'appelle le *momentum*. À cette phase-ci, le principal défi de la communauté à cette phase, exige de maintenir la vitalité de la communauté en termes d'énergie et d'attention. Langelier (2005) maintient que ce défi « consiste à soutenir le rythme à travers les changements naturels qui s'opèrent dans la pratique, chez les membres et ceux qui concernent la technologie et la relation à l'organisation » (p.23).

La dernière étape, la *transformation*, entraîne la fin naturelle de la communauté. Langelier (2005) explique qu'à ce stade, la communauté vit différentes tensions, particulièrement celles entre le sentiment d'appartenance à la communauté et l'ouverture de nouvelles idées apportées par les nouveaux arrivants. Il ajoute qu'à cause d'un incident ou une diminution des activités, la communauté, même en santé, subit une transformation radicale ou une fin naturelle car les enjeux y ont été réglés, les apprentissages réalisées ou « les membres ont développé d'autres intérêts » (p.23). Selon lui, soit qu'elle se transforme radicalement, soit qu'elle meure.

Les caractéristiques structurantes « définissent le "caractère" ou la personnalité d'une communauté de pratique... » (Langelier, 2005, p.27). Onze éléments structurants permettent de différencier les communautés, les unes des autres. Le premier élément est

le *langage commun*. Dorane (2005) soutient que les membres adoptent le même langage. Le deuxième élément est en fait le *processus d'intégration*. Pour Dorane (2005), c'est « le processus par lequel le nouveau venu... devient graduellement un membre établi de la communauté de pratique [...] » (s.p.). C'est durant ce processus que le nouveau venu fera des apprentissages tout en apportant sa propre contribution à la communauté. Pour ce qui est du troisième élément, *fluidité et régénération*, Dorane (2005) explique comment la communauté permet l'intégration des nouveaux venus et facilite le départ des anciens contributeurs. Ce processus de régénération assure ainsi le maintien des actions et préserve également la connaissance collective générée par la communauté de pratique. Le quatrième élément, l'*évolution*, est l'équivalent des phases du cycle de vie d'une telle communauté. Elle naît, se développe et se transforme. Donc, elle évolue. Le cinquième élément, *les relations*, portent sur les interactions entre les membres de la communauté de pratique. Selon Dorane (2005), c'est un élément capital puisqu'il permet non seulement d'effectuer des apprentissages mais aussi les échanges qui contribuent au développement de la confiance entre les membres de la communauté. Cette confiance créée grâce aux interactions ainsi que la motivation des membres aident à développer « un sentiment d'appartenance, voire une identité » (s.p.).

Ainsi, le sixième élément est l'*identité de la communauté*. Selon Dorane (2005), il arrive que certaines communautés se dotent également d'un nom afin de réaffirmer leur identité. Le septième élément est la *narration*. Les membres de la communauté de pratique ne seraient pas en mesure d'apprendre si personne n'échangeait sa propre expérience par des récits. Dorane (2005) explique que « le récit des expériences dans leur contexte... est repris par les animateurs comme moyen clé pour partager la connaissance aux autres membres de la communauté de pratique » (s.p.). Le huitième élément, la *dynamique de création des connaissances*, est décrit comme le dynamisme lié à « redistribution » du savoir partagé dans le groupe (Dorane, 2005, s.p.). Les membres retiendront ce dont ils ont besoin à des rythmes différents, conformément aux

principes andragogiques. Pour Marchand (1997), l'apprenant adulte est unique. Il apprend mieux par une activité lorsqu'il peut aller à son propre rythme.

Pour ce qui est du neuvième élément, le *réseau informel*, celui-ci met en lumière que dans une communauté de pratique, il n'existe aucune hiérarchie. C'est au groupe d'établir les « orientations informelles » (Dorane, 2005, s.p.). De plus, comme la majorité des communautés de pratique ne sont pas des comités formels créés par l'employeur, celles-ci revêtent un caractère plutôt non officiel. L'adhésion du membre à la communauté s'effectue généralement sur base volontaire vu que, selon Dorane (2005), la communauté est officieuse, c'est-à-dire, qu'elle n'est aucunement une création de la gestion. Le dixième élément est donc le caractère *non officiel / volontaire* de la communauté de pratique. Enfin, le dernier élément structurant est le *métier similaire*. En effet, « une communauté de pratique sera formée autour d'un métier particulier, dont le travail du groupe sera axé sur la pratique de ce métier » (Dorane, 2005 s.p.). Ce qui fait qu'il est possible de trouver des communautés de pratique, certaines virtuelles, d'autres où il y a des rencontres face à face, certaines plus grandes que d'autres pour ce qui est du nombre de participants, quelques-unes seront fermées, c'est-à-dire réservées à des « membres choisis en fonction de critères précis » (Langelier, 2005, p.36), d'autres ouvertes.

Bref, il existe trois types de caractéristiques qui touchent les communautés de pratique. Il existe des étapes claires quant à son développement, des caractéristiques qui distinguent les communautés de pratique aux autres types de regroupement et enfin, des éléments structurants qui donnent la personnalité de la communauté de pratique et la rend unique par rapport aux autres. Quelles sont les conditions qui favoriseront le succès de la communauté de pratique ?

4.2.3 Les conditions de réussite d'une communauté de pratique

Pour réussir, la communauté doit en premier lieu « se doter d'une charte » (Langelier 2005, p.78). Selon lui, c'est au terme d'une réflexion approfondie que la communauté doit définir et préciser une charte avant d'entreprendre ses activités d'apprentissage. La charte peut détailler « ses contours, de cerner sa thématique, de préciser son *modus operandi* » (Langelier 2005, p.78). En plus de répondre à des questions essentielles, voire existentielles telles que ses objectifs, sa raison d'être, sa nature, la charte devient alors un outil de travail important. Elle peut à la fois être employée comme carte de visite fournissant des renseignements aux membres potentiels, faire fonction de base ainsi que de document servant à la régulation interne aux membres actuels et favoriser sa promotion auprès de toute personne intéressée ou d'autres communautés qui souhaiteraient travailler en collaboration. La charte peut également inclure d'autres éléments d'intérêt, notamment « le contexte de création, les noms de ceux qui détiennent les rôles particuliers (parrain, commanditaire, animateur, etc.), l'envergure géographique ou fonctionnelle, les règles de fonctionnement interne, etc. » (Langelier, 2005, p.78). C'est aux membres de créer ensemble leur charte. Ainsi, une fois la charte en place, les activités de la communauté de pratique pourront se réaliser.

Langelier (2005) soutient également que pour mettre en place une communauté de pratique et la maintenir en vie, il faut accepter d'investir du temps, de l'argent, des expertises et, au besoin, des outils technologiques. À titre d'exemple, la création de la charte exige beaucoup de temps puisqu'à la fin du processus de création, tous doivent être d'accord sur son contenu. Langelier (2005) met également en évidence qu'il y a des coûts liés à la mise sur pied ainsi qu'au déroulement des activités de la communauté de pratique. Le tableau 5 présente un modèle d'aide-mémoire à employer au moment de la planification budgétaire et de la mise en place d'une communauté de pratique dans lequel sont soulignés les investissements nécessaires. Comme aide-mémoire, il met en lumière différents points essentiels à considérer (Langelier, 2005). Par exemple, le temps

que devront investir les personnes qui jouent un rôle-clé dans la communauté ainsi que le temps à envisager pour la durée des rencontres. De plus, il fournit des indications sur les frais qui seront probablement encourus ainsi que sur les ressources humaines et matérielles qui seront à prévoir au moment de l'implantation d'une telle communauté.

Tableau 5

Modèle de planification budgétaire pour la mise en place d'une communauté de pratique
(Langelier, 2005, p.30)

| | |
|--|---|
| Aide-mémoire – les ressources requises | |
| Temps des ressources participantes | |
| Parrain | Quelques interventions par année |
| Commanditaire | Suivi |
| Animateur | Implication intense au cours du démarrage |
| Soutien | Intervention au besoin |
| Temps de participation des membres de la communauté : | |
| Entre 1 heure et 3 heures par semaine <i>en moyenne</i> , (c'est-à-dire 0,5 à 1,5 jour par mois) | |
| Outillage (si besoins en ressources technologiques il y a) | |
| Collecticiel, serveur, hébergement | |
| Formation à l'utilisation de l'outillage par son fournisseur | |
| Frais de communications (exemple : audio conférences, bulletins imprimés) | |
| Frais de réunions face à face (si elles ne sont pas intégrées à des activités déjà existantes) | |
| Soutien <i>ad hoc</i> : | |
| Ressources humaines | Ressources financières |
| Veille | Abonnements |
| Recherche | Livres |
| Analyse | Rapports spéciaux |
| Synthèse | Études ou sondages |

Bref, un environnement facilitant favorisera le démarrage et la survie de la communauté.

La communauté de pratique verra aussi ses chances de succès augmenter grâce à la participation de ses membres. Le participant idéal est une personne qui est avant tout ouverte aux changements. Réaliser de nouveaux apprentissages nécessite de la souplesse et une ouverture d'esprit de sorte que le membre développera ses connaissances. De plus, le participant se doit d'être motivé. « Apprendre est parfois une expérience

douloureuse » (Marchand, 1997, p.57), car il y aura des obstacles en cours de route ce qui signifie que le membre devra collaborer avec les autres afin de trouver des solutions. Il sera alors essentiel que le participant fasse « preuve d'esprit d'initiative et d'autodiscipline qui assureront une participation soutenue et enthousiaste » (Langelier, 2005, p.37). Enfin, le membre devra se montrer intéressé par la pratique qui anime la communauté.

Il sera également important que les rôles soient bien définis, bien attribués en fonction des forces de chacun. Ces rôles devront être bien compris par tous les membres. Selon la taille, il est fort probable que chaque membre de la communauté ait un rôle à jouer au sein de la communauté. Néanmoins, le succès d'une communauté de pratique incombe plus particulièrement à une personne : l'animateur.

Langelier (2005) définit l'animateur comme le « guide et gestionnaire de la communauté de pratique ayant pour rôle d'assurer son développement, sa pertinence, son importance stratégique au sein de l'organisation et sa visibilité » (p. 39). Selon lui, l'animateur détient le rôle le plus important car il doit tout d'abord s'assurer du maintien d'un bon niveau d'activités à l'intérieur de la communauté. De plus, c'est à l'animateur d'initier et de favoriser les discussions et d'encourager les plus timides à prendre une part plus active aux activités et aux discussions pour ainsi essayer de conserver un climat propice aux réflexions et, par conséquent, aux apprentissages. Enfin, un bon animateur sera en mesure de maintenir un bon mode de fonctionnement de manière à ce que la communauté de pratique « dégage son sens et structure sa démarche » (p.40). L'animateur qui assume avec brio ses fonctions sera perçu par les membres comme étant juste et efficace.

En ce qui a trait à la réciprocité de l'engagement, Vaast (2002) explique que « l'appartenance à une communauté provient d'un engagement des individus dans l'action dont ils négocient le sens les uns avec les autres » (p. 3). Selon elle, les membres

ont tous à contribuer de quelque manière que ce soit. Ils sont « complémentaires et reliés entre eux. Ils sont mutuellement engagés dans les pratiques sociales de la communauté » (p.4). Langelier (2005) indique que durant ces négociations, dans un premier temps, les membres clarifient le sens d'un sujet donné et dans un second temps, il devient plus facile de comprendre ces renseignements partagés, voire d'approfondir la réflexion sur ce sujet. Le succès de la communauté de pratique repose non seulement sur la bonne orchestration de l'animateur, mais aussi sur l'engagement mutuel des membres.

Pour Vaast (2002), cet engagement aura également une incidence sur l'entreprise commune et le répertoire commun. Ce sont les pratiques sociales de la communauté qui définissent l'entreprise commune. En effet, l'entreprise commune est le résultat d'un « processus permanent de négociation qui reflète la complexité de la dynamique de l'engagement mutuel » (Chanal, 2000, p.8). Par ailleurs, durant les échanges, le répertoire commun « naît progressivement de l'engagement dans des pratiques communes et il entretient la construction sociale des significations. Ce répertoire partagé comprend des supports physiques, comme des dossiers, des formulaires, ou des éléments plus intangibles, par exemple des routines, des symboles, un langage spécifique » (Vaast, 2002, p.4). Le répertoire commun pourrait se comparer à un bagage commun partagé par les membres.

Le nombre de participants peut varier selon le type de communauté. Toutefois, la majorité des auteurs s'entend pour dire que les communautés sont généralement organisées autour d'un noyau central composé lui-même d'un nombre relativement petit de participants dont la passion anime la communauté. « Les nouveaux venus, moins actifs, gravitent à la périphérie de la communauté et ne font partie du noyau que lorsqu'ils ont suffisamment appris des plus anciens, en participant de plus en plus à des tâches importantes pour la communauté » (Lave et Wenger, 1991, cité dans Langelier, 2005, p.21). Il ne faut pas perdre de vue que les membres constituant le noyau et les

nouveaux venus sont tous mus par les mêmes intérêts qui sont la raison de leur présence dans la communauté.

Une fois bien en place, la communauté de pratique devra tirer avantage d'un soutien constant de son organisation et d'une animation éclairée. Ces deux facteurs permettront d'en assurer la pérennité et d'afficher une valeur tangible au moment de l'évaluation. Pour permettre toutes les chances de succès à la communauté, Langelier (2005) stipule qu'il faut :

- L'orienter sur des thématiques porteuses et d'intérêt stratégique pour l'organisation;
- La soutenir concrètement par les ressources humaines (animateur, *coach*, documentaliste, soutien technique, soutien administratif) et techniques (collecticiel, moyens de communications synchrones ou asynchrones, outils de gestion documentaires, d'appels à tous, etc.);
- Lui laisser prendre sa place comme structure légitime au sein de l'organisation;
- Allouer le temps requis aux membres de la communauté, encourager et reconnaître leur participation par des pratiques de ressources humaines appropriées;
- Expliquer aux cadres intermédiaires en quoi consiste la communauté et leur en expliquer les avantages. Être vigilant afin d'éviter qu'un gestionnaire qui se sentirait menacé par une telle initiative ne vienne lui mettre des bâtons dans les roues. (p. 28)

Pour conclure, il est possible de résumer en disant que les conditions de succès de la communauté de pratique reposent sur les règles de fonctionnement agréées par tous les membres, sur le soutien des ressources, sur la participation, sur l'intérêt et la motivation des personnes qui la composent, sur les habiletés de l'animateur et pour terminer, sur l'engagement mutuel et le bagage commun de la communauté de pratique.

4.2.4 Les pratiques exemplaires : les avantages et les limites

La documentation consultée traite plus particulièrement des avantages des communautés de pratique en milieu de travail. En effet, très peu d'auteurs sont enclins à mettre en lumière ce qui pourrait contraindre la communauté de pratique. Toutefois, ce sont les

professionnels rencontrés qui ont su en souligner les limites. Ces limites seront présentés dans la partie suivante.

« Les communautés de pratique sont considérées par Wenger (1998) comme le support d'une "histoire partagée d'apprentissage" » (Chanal, 2000, p.11). Les apprentissages réalisés au sein de la communauté est l'un des principaux avantages de ces communautés. « La raison d'être d'une communauté de pratique est presque toujours reliée directement à l'apprentissage, tant individuel qu'organisationnel » (Langelier 2005, p.26). C'est l'environnement par excellence pour échanger et partager ses connaissances ainsi que le savoir collectif. Il est donc possible pour tous les membres d'apprendre de l'expérience des autres. Wubbels (2007) confirme en disant que « At the very basis of these communities is the idea of having the participants exchange their knowledge with each other and to further their insights together » (p.228). Quant à Langelier (2005), elle constitue également un dispositif privilégié pour la sauvegarde du savoir collectif et intergénérationnel. Ce partage du savoir entre les employés novices et plus expérimentés favorise un enrichissement réciproque puisqu'il y a une mise en commun d'idées et d'autres renseignements pertinents sur les techniques, les outils, les expériences ou les références. Réalisés sur une base régulière, les échanges permettent également de créer une culture de l'apprentissage au sein de l'organisation. Comme le souligne Langelier (2005) :

[...] les employés auxquels on tient le plus sont souvent ceux qui considèrent important leur développement professionnel. Ainsi, la possibilité d'être en lien avec des experts et d'autres employés motivés contribue à recruter et à retenir ces employés talentueux. (p. 26).

Il est important que les membres y trouvent leur compte en termes d'apprentissage. Langelier (2005) indique que ce qui caractérise une bonne communauté, « c'est le fait qu'elle soit un lieu d'apprentissage pour ses membres » (p.26) en plus de développer tant la motivation que la loyauté chez les employés.

En plus d'être un moyen utile de laisser des traces du travail accompli durant les sessions de communauté de pratique, travailler en collaboration avec d'autres professionnels favorise également l'innovation notamment, dans son champ d'expertise. Sur le site de Wikibena de l'Université de Montréal, il y est indiqué que « la communauté de pratique pourrait être envisagée comme mode de développement et de pérennité d'une communauté d'apprentissage » (s.p.). Langelier (2005) ajoute que la communauté de pratique est l'environnement idéal pour un « brassage d'idées » où la créativité est au service de la résolution de problème. Ainsi, il est donc possible « d'aborder des situations en dehors des schèmes de pensée habituel » (p.26) ce qui crée une sorte d'alimentation intellectuelle. Il ajoute également que la communauté de pratique favorise la mémoire collective à long terme. Les savoirs tacites ou intangibles, plus spécifiquement les connaissances personnelles ou les trucs du métier sont donc transmis aux employés novices tout en étant retranscrits quelque part. Par ailleurs, on peut lire sur le site de Wikibena l'Université de Montréal que « la communauté de pratique permet d'élargir les interventions des groupes de travail de manière à pouvoir tirer profits des potentiels de ce mode de collaboration » (s.p.).

Il est évident que le bénéfice potentiel le plus recherché est sans aucun doute un meilleur rendement en termes de productivité. Dans un premier temps, la communauté de pratique offre une occasion de rassembler les employés « autour d'une thématique » (Langelier, 2005, p.25). Dans un second temps, puisque la communauté favorise les échanges, il va sans dire que ce partage de connaissances et de renseignements permet « d'éviter le cas échéant, la répétition d'erreurs ou la duplication d'efforts » (p.25). De cette façon, « la mise en commun des efforts peut permettre le temps de travail » (Langelier, 2005, p.26). Par ailleurs, le processus de travail s'en trouve bonifié.

Pour Wenger (2006), le concept de communauté de pratique est présent dans plusieurs types de pratique. Ces types de pratique se retrouvent dans les entreprises privés, au sein du gouvernement, à l'intérieur des établissements académiques, dans les associations

professionnelles. Selon lui, le concept a été adopté très rapidement par ces organisations étant donné que celles-ci reconnaissent la valeur du savoir et savent que ce n'est pas un élément facile à gérer stratégiquement parlant. Les communautés de pratique fournissent une approche nouvelle qui permet de mettre l'accent sur les gens leur donnant la possibilité d'apprendre les uns des autres. Il ajoute que de nos jours « there is hardly any organization of a reasonable size that does not have some form communities-of-practice initiative. A number of characteristics explain this rush of interest in communities of practice as a vehicle for developing strategic capabilities in organizations » (s.p.). Les communautés ne sont pas limitées par les structures formelles et bureaucratiques. Elles sont souvent adoptées parce qu'en plus d'offrir de nombreux avantages, elles sont plus faciles à gérer. Langelier (2005) recense quelques témoignages relatant les bénéfices des communautés de pratique dans certaines organisations, notamment, Desjardins Sécurité financière, l'Ordre des infirmières et infirmiers du Québec et du Développement économique Canada.

Tout comme pour les entreprises, les organisations gouvernementales font également face à un nombre croissant de défis concernant la rétention du savoir. Les communautés de pratique y sont de plus en plus présentes. Elles sont adoptées principalement pour les mêmes raisons que les entreprises privées les adoptent. Le gouvernement du Canada met à la disposition des fonctionnaires un portail de communauté de pratique dont la mission est de promouvoir et d'implanter des communautés de pratique et des approches d'apprentissage social au sein de la fonction publique fédérale. Malgré sa popularité, il faut être membre afin d'avoir accès à l'une de ses communautés de pratique virtuelles.

Barab *et al.* (2004,) sont les seuls auteurs consultés qui ont relevé quelques limites. La première qu'ils soulignent est l'usage fautif du terme communauté de pratique. Selon eux, il existe peu d'outils et de critères qui permettent de bien faire la différence entre une communauté et un groupe d'étudiants en collaboration. En effet, ils indiquent que « given the proliferation of terms such as communities of learners, discourse

communities, learning communities, knowledge-building communities, school communities, and communities of practice, it is clear that community has become an obligatory appendage to every educational innovation.” (p.3). Ils ajoutent que le terme communauté de pratique est trop souvent employé comme un slogan plutôt que d’une manière plus analytique. Jusqu’à présent, très peu a été écrit sur le sujet ce qui signifie qu’il est difficile d’en connaître la valeur éducative dans le processus de formation continue. Par ailleurs, les avantages sur le plan éducatif ne sont pas très clairs, particulièrement parce que la communauté ne possède pas de programme préétabli, surtout pour ce qui est des communautés de pratique virtuelles.

Il semble que le nombre d’avantages surpassent celui des limites. Étant donné que le concept de la communauté de pratique est relativement nouveau, peu d’études scientifiques approfondies ont été faites jusqu’à présent. Il y a donc de fortes chances que ce concept émergent devienne un sujet d’étude.

4.2.5 Ce qu’en pensent les professionnels rencontrés

Tout comme pour les professionnels sélectionnés et rencontrés dans le cadre des entretiens sur l’organisation apprenante, deux autres experts ont été choisis pour les mêmes raisons. Ils travaillent tout comme moi, à la Fonction publique du Canada (FPC) ou pour les Forces canadiennes (FC). Ces professionnels possèdent une bonne connaissance de la FPC ou des FC au niveau des enjeux, des politiques et des obstacles que l’on rencontre dans de tels environnements de travail. Ce sont des experts dans le domaine de travail qui se situent dans le groupe de professionnels qu’on appelle les gestionnaires intermédiaires. De plus dans le cadre de leur fonction, leur travail les a amenés, soit à se pencher sur le concept de communauté de pratique, soit à en implanter une dans leur organisation ou encore à être membre d’une telle communauté. Ils détiennent un savoir ainsi qu’un savoir-faire qu’ils ont bien voulu partager avec moi.

Les experts rencontrés tant militaires que civils ont formulé des définitions variées de la communauté de pratique. Cependant, quelques éléments communs ressortent : le partage de renseignements, un enjeu à résoudre et un regroupement d'individus. Pour résumer les définitions de communauté de pratique, certains professionnels rencontrés l'ont définie comme étant un « club select » où les membres possèdent des connaissances et des expériences de travail différentes. Ceux-ci sont prêts à partager leur expertise afin de trouver une solution à des enjeux précis. D'autres ont précisé que la communauté de pratique est un « mot au goût du jour » en ajoutant par la suite, que les membres se regroupent pour une raison spécifique : partager leur expérience. Toutefois, il arrive que ce partage de renseignements devienne une surcharge de renseignements parfois difficile à absorber pour certains professionnels. Les répondants soulignent tous que les membres partagent le même intérêt que certains qualifient d'objectif. Pour l'un des répondants, les raisons de se joindre à une communauté de pratique sont comparables à celles qui poussent les gens à faire du bénévolat : « Les gens font du bénévolat pour toutes sortes de raisons, familiales, sociales ou autres. Une chose est sûre. Ils deviennent bénévoles pour une organisation parce qu'ils y croient. Ils ont un intérêt pour la cause. »

Les communautés de pratique sont très présentes et nombreuses dans la Fonction publique ainsi que dans les Forces canadiennes. Il s'en trouve de toutes les sortes, notamment des communautés où les membres se rencontrent en face à face ou de manière virtuelles et même interministérielles, moins nombreuses que les deux précédentes. Il semble que personne ne soit en mesure de fournir une estimation du nombre de communautés de pratique existantes dans la Fonction publique du Canada ou dans les Forces canadiennes.

Tout comme pour les organisations apprenantes, les militaires consultés affirment que les communautés de pratique ont toujours fait partie des pratiques des militaires, même si elles n'étaient pas identifiées comme tel. Pour démontrer leur point, ces derniers ont employé pour exemple, la prise d'une zone géographique stratégique qui se définit

comme l'intérêt commun. Avant d'entreprendre cette opération, les militaires des différents groupes de métier, comme l'infanterie, l'artillerie, le corps blindé pour ne nommer que ceux-là, se regrouperont afin de partager les expériences qu'ils ont vécues durant des opérations similaires. Après que chaque membre du groupe a expliqué sa façon de procéder pour atteindre l'objectif, ils se mettent d'accord sur les tactiques et les stratégies à employer durant l'opération. Par ailleurs, une fois l'opération terminée, les membres effectuent un bilan qui sert en général de leçon pour tous les membres qui étaient présents lors des échanges. C'est alors que sont consignés les bons et les moins bons coups pour éviter de commettre les erreurs produites.

Pour qu'une communauté de pratique réussisse, il est important selon les professionnels rencontrés d'établir, d'avance et ensemble, un calendrier de rencontres et d'activités. Une fois établi, les participants ont moins tendance à oublier les rencontres prévues. La durée des rencontres est généralement établie par les membres, mais d'une durée préférable d'environ deux heures. Toutefois, selon l'enjeu, cette durée peut être insuffisante. Il est donc fortement recommandé de discuter et de fixer des durées.

Les deux professionnels rencontrés mettent l'accent sur la taille de la communauté. Celle-ci doit être relativement petite de manière à ce que tous les membres puissent y participer significativement. Au-delà de 12, il devient difficile d'échanger équitablement. L'un des répondants a cité en exemple une communauté de pratique composée de 26 membres. Les premiers participants ont la chance d'être entendus avec attention. Mais lorsqu'arrive le tour du vingt-sixième participant, les membres ont perdu leur concentration. Ils sont fatigués et n'ont qu'une seule idée en tête : retournez vaquer à leurs occupations. Les professionnels admettent que ce comportement est normal et totalement humain.

Le succès d'une communauté de pratique incombe à l'animateur qui est aussi appelé facilitateur dans certaines organisations. Tous les professionnels rencontrés sont

unanimes; l'animateur est le chef d'orchestre de la communauté de pratique. Par son leadership et son expérience, il saura créer un climat de confiance dans lequel les participants seront plus à l'aise pour échanger. L'un des répondants a mentionné que sans ce climat de confiance, les membres sont moins enclins à s'ouvrir au groupe. Par ailleurs, l'animateur saura gérer équitablement le temps de parole de chacun et s'assurer qu'il n'y ait pas trop de digressions. Il devra aussi faire des liens avec ce qui a été dit et des résumés, au besoin. Enfin, il est responsable de clarifier les questions posées.

Dans un tout autre ordre d'idée, quelques-uns des professionnels rencontrés affirment qu'une communauté de pratique face à face a plus de chance de réussir qu'une communauté virtuelle. Les réseaux informatiques permettent de créer des débats intéressants. Cependant, il y a trop de messages et d'informations partagés, ce qui empêche de connaître clairement la prise de position des participants. Quelques professionnels craignent que ce type de communauté devienne une sorte de bottin téléphonique, sans que de réels apprentissages ne se fassent. De plus, ils affirment qu'une communauté de pratique virtuelle peut être intimidante pour les nouveaux venus. Selon eux, ils souhaitent d'un côté tester leurs idées mais de l'autre, ils ne veulent pas du tout mal paraître. Ce qui signifie qu'ils doivent effectuer d'autres apprentissages collatéraux comme savoir doser son intervention.

Sur un autre plan, bien que les réseaux informatiques soient fiables, il n'en demeure pas moins que la communauté dépend de cette fiabilité. Il arrive que les réseaux flanchent ce qui occasionne des pertes de documents, d'idées ou de points de vue qui auraient pu permettre d'effectuer des apprentissages importants. De plus, il est difficile de mesurer les transferts de connaissances réalisés durant ces échanges en ligne.

Bien que la technologie ait facilité l'implantation des communautés de pratique virtuelles dans la Fonction publique, les professionnels rencontrés se questionnent sur leur efficacité. En effet, un employé qui passe deux heures devant l'ordinateur par jour

pour voir ce qui se passe dans sa communauté ne fait pas son travail durant ce temps-là. Les gestionnaires veulent bien que leurs employés apprennent, mais pas nécessairement au détriment des obligations professionnelles. Il faut donc garder en tête que le but de la communauté est d'apprendre des autres pour devenir plus efficace dans ses fonctions. Ce qui fait que la communauté doit avoir le soutien des gestionnaires afin de mener à bien ses activités. Évidemment, afin de maximiser les rencontres des communautés de pratique, il faut investir du temps et de l'argent, selon les répondants. En termes de coûts pour l'implantation de la communauté de pratique, il peut en coûter quelques milliers de dollars. Toutefois, ce nombre peut facilement grimper, surtout si la communauté est virtuelle et a des besoins en ressources technologiques.

Pour que les apprentissages réalisés dans la communauté de pratique deviennent bien significatifs pour la majorité des membres, il faut que ces derniers puissent, dans un premier temps, faire un bilan récapitulatif avec l'aide du facilitateur et dans un second temps, mettre en pratique les nouvelles connaissances acquises. Les professionnels rencontrés ont indiqué qu'après l'implantation d'une communauté de pratique, des changements se sont produits au sein du groupe. À titre d'exemple, le travail d'équipe est plus productif car les participants ont su développer ensemble des techniques de résolution de problèmes ainsi qu'un langage commun. Ce qui permet des économies d'argent et de temps. Il a été difficile pour les professionnels rencontrés d'évaluer précisément le retour sur les investissements car il n'existe aucun outil pour effectuer cette mesure. L'important, c'est que toute l'organisation puisse en bénéficier considérablement.

4.2.6 La synthèse

Pour ce qui est de la définition de la communauté de pratique, la majorité des auteurs consultés utilisent celle de Wenger (1998) comme point de référence pour définir la leur. La communauté de pratique se définit comme étant un groupe de personnes se

rencontrant sur une base régulière afin de partager une préoccupation, une passion ou un ensemble de problèmes sur un sujet spécifique et d'approfondir leurs connaissances grâce aux discussions entre les membres participants. La paternité de l'expression communauté de pratique est attribué aux scientifiques, Lave et Wenger (1991). Selon eux, même si le terme est récent, le concept, quant à lui, est ancien citant en exemple les apprentissages faits dans les anciennes civilisations dans le but de survivre.

Lorsqu'il s'agit de caractéristiques, il existe différents types de caractéristiques : celles qu'on trouve durant le développement de la communauté de pratique, celles qui permettent de distinguer une communauté d'un autre type de regroupement et celles qui sont favorable à la personnalisation de la communauté.

Le développement d'une communauté se divise en cinq phases ou étapes : le potentiel, l'unification, la maturité, le momentum et la transformation de la communauté. Ces phases pourraient être qualifiées comme le cycle naturel de la vie d'une communauté de pratique, c'est-à-dire, la naissance, la croissance et, finalement, la mort ou la transformation radicale de celle-ci. Une fois la communauté en place, trois caractéristiques la distinguent des autres regroupements. Elles sont l'intérêt commun que Wenger (2006) appelle en anglais, « domain », la communauté et la pratique.

Ce qui rend les communautés de pratique uniques, ce sont les caractéristiques structurantes (Dorane, 2005). Au nombre de 11, elles permettent de différencier les communautés. On trouve : 1. Code commun / langage commun; 2. Processus d'intégration; 3. Fluidité et régénération; 4. Évolution; 5. Relations; 6. Identité de la communauté; 7. Narration; 8. Dynamique de création des connaissances; 9. Réseau informel; 10. Non officiel / volontaire; 11. Métier similaire.

Pour qu'une communauté de pratique réussisse, des conditions essentielles doivent être mises en place. Tout comme pour l'organisation apprenante, il est indispensable

d'obtenir le soutien des gestionnaires car le développement et les activités de la communauté de pratique demandent un investissement en termes de temps et de ressources tant humaines que financières. Chaque membre s'engage à prendre une part active aux dialogues et aux autres activités de sa communauté. Afin de réaliser des échanges fructueux, le climat se doit d'être propice. Pour ce faire, un animateur ou facilitateur initie et favorise les dialogues. Il s'assure également que tous ont l'occasion d'émettre leurs idées sans qu'il y ait de digressions car il s'agit ici, de devenir et de demeurer productif et efficace. De plus, les participants peuvent jouer un rôle au sein de la communauté créant ainsi un sentiment d'appartenance plus fort. Il faut que les membres soient ouverts et souples face aux changements qui seront occasionnés à la suite de ces discussions.

Le succès d'une communauté dépend aussi de la taille de celle-ci. Pour assurer un échange équitable entre les participants, la communauté doit être relativement petite. Trop grosse, elle risque de devenir plus difficile à gérer pour l'animateur et ennuyante pour les participants qui risquent de perdre leur temps. Le succès de la communauté de pratique repose essentiellement sur les règles de vie acceptées par tous les membres, sur les ressources, sur la participation, sur l'intérêt et la motivation des personnes qui la composent, sur les habiletés de l'animateur et pour terminer, sur l'engagement mutuel et le bagage commun de la communauté de pratique.

La communauté de pratique vaut la peine d'être mise en place. D'abord, elle permet un échange des connaissances et de savoir-faire qui pourraient se perdre avec les départs à la retraite des plus anciens employés. Ainsi, les personnes plus expérimentées en profitent pour partager leurs expériences personnelles et les nouveaux venus pour apporter un nouveau souffle grâce à leurs idées plus avant-gardistes. La communauté de pratique est premièrement, un bon tremplin pour transférer toutes les connaissances acquises avec le temps et deuxièmement, un moyen très commode de retenir le savoir organisationnel. De plus, c'est grâce aux échanges réalisés qu'une communauté de

pratique favorise les apprentissages entre les pairs et suscite l'innovation dans la pratique. Elle permet, entre autres, une augmentation au niveau de la productivité et la résolution des problèmes parce que les gens se comprennent mieux grâce au répertoire commun qu'ils ont su créer à l'intérieur de leur communauté.

Les communautés de pratique sont un sujet d'étude assez récent auprès des scientifiques. Éventuellement, les chercheurs devront se pencher particulièrement sur les moyens d'évaluer les apprentissages faits au sein d'une telle communauté ainsi que sur la nomenclature associée aux communautés de pratique.

4.3. La synthèse

Cette partie vise à dresser une liste des faits saillants concernant le choix de mes lectures. Tel qu'indiqué dans la méthodologie, j'ai essayé de demeurer à l'intérieur des limites fixées. Plusieurs auteurs ont été consultés dans le cadre de cet essai. Toutefois, j'ai eu quelques coups de cœur que j'aimerais souligner.

En ce qui a trait à l'organisation apprenante, il m'était impossible de passer à côté d'Argyris et Schön (2002), les pères de ce concept. D'autres chercheurs, particulièrement Senge (1990) et Garvin (1993), se sont basés sur leurs travaux afin de développer leur propre conception des organisations apprenantes.

Par ailleurs, les travaux réalisés par Senge (1990) sont fondamentaux dans ce domaine. En plus d'avoir développé sa théorie, il a également rédigé des guides pratiques en collaboration avec d'autres chercheurs (Senge *et al* 1994). Ces manuels d'instruction aident le néophyte à mettre en place une organisation apprenante, ce qui me sera fort utile au moment où j'essaierai d'implanter une communauté de pratique au sein de l'organisation apprenante. Je suis également référée à Dolan *et al.* (2007) et à Fernagu-Oudet (2006). Leur connaissance concernant la psychologie de la gestion m'a aidé à

faire des liens et à mieux comprendre les différents aspects de l'organisation apprenante. J'ai lu d'autres documentations, en particulier, les brochures gouvernementales et ministérielles qui ont certes influencé ma compréhension de l'organisation apprenante.

Pour ce qui est des communautés de pratique, Wenger (1998, 2006) est sans contredit, l'auteur le plus cité dans la majorité des ouvrages consultés. C'est à lui ainsi qu'à son collègue Lave qu'on attribue le terme communauté de pratique (Lave & Wenger, 1991). L'auteur est assez prolifique. Seul ou en collaboration, ses travaux sont une source de renseignements utiles concernant ce concept. Il est à noter qu'il signe la préface de l'ouvrage de Langelier (2005). De plus, il est possible de lire sur son propre site Internet qu'il se considère lui-même comme étant un théoricien de l'apprentissage social. Vaast (2002) et Dorane (2005) ont su simplifier le travail colossal de Wenger. Il était en effet plus facile de comprendre l'œuvre de ce dernier puisque leurs travaux étaient rédigés sous forme d'articles scientifiques.

J'ai consulté un bon nombre d'articles scientifiques et de documents et brochures gouvernementaux. La lecture de ce type d'ouvrage est agréable puisqu'elle est concise et actuelle. D'ailleurs, les auteurs de ces articles se sont référés aux chercheurs susmentionnés ce qui confère encore plus de crédibilité à leurs ouvrages. J'ai particulièrement apprécié le document de Langelier (2005) et de Stoyko (2001). Étant donné mon contexte de travail, employée à la Fonction publique, plus particulièrement au Ministère de la Défense nationale, la documentation gouvernementale plaçait les théories des deux principaux concepts à l'étude dans une perspective beaucoup plus appropriée et plus juste à mon contexte de travail. Enfin, j'ajouterais qu'en ce qui a trait à l'œuvre de Langelier (2005), on y retrouve tous plusieurs outils utiles quant à l'implantation d'une communauté de pratique dans son milieu de travail.

Finalement, j'ai inclus des extraits de cette exploration des lectures réalisées dans l'appendice 3.

CONCLUSION

Le but premier de cet essai était de produire un rapport de lectures étant donné que les besoins de formation établis se situaient surtout au niveau des connaissances. Les objectifs principaux étaient de connaître, premièrement, la ou les définitions, les principes et les caractéristiques de l'organisation apprenante ainsi que ceux des communautés de pratique et en second lieu, d'explorer des façons qui pourraient être utilisées pour implanter une communauté de pratique en tenant compte des limites de l'environnement de travail.

Pour ce faire, les éléments qui sous-tendent l'organisation apprenante et la communauté de pratique ont été répertoriés, dans l'organisation du travail, soit les définitions ainsi que l'origine des concepts reliés à mon essai, les théories et les modèles retenus en plus des caractéristiques ainsi que des retombées sur ces organisations du travail. Par la suite, grâce aux lectures, les conditions qui facilitent leur mise en œuvre, notamment, celles qui concernent l'aspect organisationnel, matériel, humain ont été identifiées. Enfin, il a été possible de distinguer les cadres d'application, en y démontrant, des pratiques exemplaires ainsi que les avantages et les limites de l'implantation de l'un ou l'autre des concepts à l'étude en vue de pouvoir éventuellement créer une telle communauté de pratique.

Cet essai a su répondre aux objectifs fixés. Le premier objectif portait sur les définitions des deux concepts à l'étude, soit l'organisation apprenante et la communauté de pratique. Il a été démontré qu'il existait plusieurs définitions particulièrement sur les organisations apprenantes et un nombre moins considérables de définitions concernant les communautés de pratique. Bien que les auteurs aient su mettre en lumière l'essence même de ces deux concepts, certaines d'entre elles présentaient toutefois quelques différences et quelques variantes. Tout ceci a permis de redéfinir, en tenant compte du contexte de travail, plus spécifiquement, celui d'un employé du Ministère de la Défense, ce qu'est une organisation apprenante et une communauté de pratique.

Un autre objectif concernait l'exploration de moyens qui favorisent l'implantation d'une communauté de pratique dans son milieu de travail. Cet essai a permis d'effectuer une réflexion sur les communautés de pratique ainsi que sur leur valeur réelle au sein d'une organisation. Cette réflexion a incitée une exploration sur un tel environnement de travail afin d'envisager la possibilité et la faisabilité de la mise sur pied d'une communauté de pratique. Par ailleurs, une réflexion plus soignée a été faite sur les stratégies d'implantation ainsi que sur les besoins réels de formation continue dans ce milieu de travail.

Grâce à cet essai, des trouvailles importantes ont été faites. En approfondissant ces concepts, il est apparu plus clair que leur utilité et leur valeur formative devenait importante. C'est ainsi que la communauté de pratique au sein d'une organisation apprenante se révèle être un dispositif de formation continue très enrichissant, stimulant et flexible. En effet, il y a des échanges qui autoalimentent les discussions et favorisent les apprentissages chez les membres qui la composent. Elle est également souple puisque ce sont les membres qui établissent le mode de fonctionnement et qui choisissent les thèmes des discussions. Il va sans dire que plusieurs aspects des communautés de pratique et des organisations apprenantes sont similaires. À titre d'exemple, certains auteurs traitant d'organisation apprenante proposent quelques techniques d'apprentissage organisationnel où ils invitent les gens à raconter leur expérience par le biais de narration. De plus, ils suggèrent aux gens de contribuer activement et d'apprendre en équipe. Ces techniques suggérées cadrent très bien au fonctionnement des activités de la communauté de pratique où les membres partagent leur vécu, souvent par le biais de la narration, et effectuent des apprentissages grâce à l'équipe. En parlant de techniques, il a été possible de découvrir un guide fort pratique fournissant tous les renseignements nécessaires quant la mise sur pied d'une communauté de pratique. Même si le guide de Langelier (2005) porte sur la mise sur pied de communauté de pratique virtuelle, le manuel comporte des conseils extrêmement judicieux applicables à n'importe quel type de communauté de pratique.

Par ailleurs, la communauté de pratique s'avère vraiment utile surtout pour la rétention des savoirs et des savoir-faire collectifs. La communauté de pratique au sein de l'organisation apprenante facilite et favorise le transfert de cette expertise entre les membres. Il est très important de garder ces connaissances si chèrement acquises, notamment, à cette époque où le roulement du personnel s'effectue aussi rapidement. Vu que les organisations investissent pour la formation continue, la communauté de pratique pourrait ainsi devenir un outil de choix dans ces circonstances car elle favorise l'apprentissage en équipe et le développement d'une vision commune.

Par conséquent, cet essai a aussi donné l'occasion de rencontrer des professionnels compétents dans leur domaine. En plus d'avoir partagé leur savoir et leur savoir-faire soit sur l'organisation apprenante, soit sur la communauté, ils ont également prodigué quelques conseils pratiques et pertinents sur la manière de gérer la formation continue des employés. Même si je n'occupe pas en ce moment les fonctions de superviseur, j'aspire néanmoins le devenir, un jour. Je posséderai alors des connaissances, entre autres, sur les moyens de gérer la formation continue qui sauront m'aider dans ma pratique, je l'espère. Alors dans ce cas-là, leurs conseils pourront ainsi être mis à profit, c'est-à-dire, employer les bons outils à bon escient.

Enfin, je crois fortement qu'une communauté de pratique peut s'avérer être un dispositif de formation continue et qu'elle a sa place à l'intérieur de l'organisation apprenante. Les résultats de mes recherches me serviront ultérieurement à appuyer une proposition de mise sur pied d'une communauté de pratique avec l'appui de la gestion administrative et de mes collègues au moment jugé opportun. Pour l'instant, étant donné les conditions peu propices au sein de mon milieu de travail, l'implantation d'une communauté de pratique sera difficile dans le contexte actuel. Toutefois, le vent pourrait changer de direction sous peu. En effet, avec le départ de membres dans l'équipe de gestionnaires et l'arrivée de nouveaux venus, cela pourrait insuffler un regain de motivation qui me poussera à relever ce défi. À titre d'andragogue intéressée à l'implantation d'une telle

communauté, je suis prête à faire ma part quant à sa mise en place. Finalement, pour arriver à bâtir une communauté de pratique solide à laquelle je rêve, il faudra la coopération de ceux et celles qui partagent mon intérêt.

LE BILAN DE MES APPRENTISSAGES

Ce projet de maîtrise m'a permis de réaliser deux types d'apprentissage. Il y a tout d'abord ceux reliés à mes objectifs de formation, c'est-à-dire, de développer, premièrement, mes connaissances concernant les deux principaux concepts à l'étude. Il y a deuxièmement des apprentissages plus liés à mon cheminement personnel. Grâce au journal de bord, j'ai pu colliger les tâches et activités, mes attentes face à ces activités, les difficultés rencontrées et les coups de cœur, mes impressions, mes prises de conscience ainsi que les réinvestissements envisageables de mes nouveaux apprentissages.

Mes objectifs de formation étaient plutôt au niveau des savoirs. Je m'étais fixée comme principaux objectifs de connaître la ou les définitions, les principes et les caractéristiques de l'organisation apprenante et des communautés de pratique ainsi que d'explorer des façons qui pourraient être utilisées pour implanter une communauté de pratique en tenant compte des limites de l'environnement de travail. Pour ce faire, je voulais d'abord répertorier les éléments qui sous-tendent l'organisation apprenante et la communauté de pratique, ensuite identifier les conditions qui facilitent leur mise en œuvre, notamment, l'aspect organisationnel, matériel, humain et enfin distinguer les cadres d'application, en y démontrant, des exemples de pratiques exemplaires de l'implantation de l'une ou l'autre.

C'est ce que j'ai fait tout au long de ce travail. En plus de consolider les connaissances que j'avais, j'en ai acquies de nouvelles. En effet, je devais connaître les définitions des deux principaux concepts à l'étude. Non seulement, je suis en mesure de les définir, mais aussi j'arrive également à définir des notions semblables. À titre d'exemple, il existe dans les ouvrages des concepts similaires, tels qu'organisation qualifiante et communauté d'apprentissage. En cherchant plus en profondeur, j'ai appris que dans une organisation qualifiante, les objectifs sont plus ou moins les mêmes que dans une organisation apprenante. Mais, il y a un élément supplémentaire de taille qu'il faut prendre en compte. En plus de donner du sens au travail, de travailler collectivement, de

partager des objectifs communs, l'organisation qualifiante permet à ses membres de prendre une part active dans l'élaboration de leurs propres objectifs au niveau des activités professionnelles. Par ailleurs, pour ce qui est de la communauté d'apprentissages, l'objectif de cette communauté est différent de celui de la communauté de pratique. En effet, l'objectif ultime d'une communauté d'apprentissage est surtout orienté sur les apprentissages. Une communauté d'apprentissage pourrait se définir ainsi : un groupe de personnes, comprenant apprenants et éducateurs qui, stimulés par une vision et une volonté communes, s'applique à l'acquisition de connaissances, d'habiletés ainsi que de comportements nouveaux.

Par cet essai, je voulais explorer les différentes manières d'implanter une communauté de pratique. Les ouvrages et plus particulièrement les experts consultés m'ont fourni une multitude de renseignements utiles et pertinents. Ce que j'ai retenu est que ça prend une vision et une volonté communes pour qu'un tel projet réussisse. Les participants doivent s'impliquer activement de manière à démontrer un engagement ce qui rend la communauté plus crédible. Également, l'appui du gestionnaire dans la réalisation du projet est indéniable. Il est important de gagner sa confiance car il deviendra un allié qui pourra aider à créer une ouverture d'esprit chez les collègues plus réfractaires. Par ailleurs, puisqu'on dit souvent qu'il faut investir dans la formation, il faut aussi que le gestionnaire soit prêt à supporter la communauté financièrement. Et dans certains cas, étant donné que certaines activités sont réalisées à l'extérieur de l'environnement du travail, une contribution financière permet d'envisager la réussite de l'activité. Selon moi, sans ce support, les membres de la communauté pourraient passer pour des agitateurs, même si leur intention n'est pas leur intention.

De plus, bien que chaque membre de la communauté de pratique soit unique en son genre, il constitue un élément-clé essentiel à la réussite d'une telle communauté. Par son expérience et sa vision des choses, il est un allié qui prend une part active au succès de sa communauté. Tel que décrit dans les caractéristiques de l'organisation apprenante,

l'apprentissage en équipe renforce les liens entre les membres car ceux-ci sont appelés à participer à l'implantation de la communauté en établissant les paramètres de la communauté et ensuite, à partager leur vécu, points de vue ainsi que leurs expériences dans le but de trouver des solutions et par le fait même, d'apprendre des autres. Pour arriver à accomplir cela, il est important qu'il y ait le souci de l'autre, c'est-à-dire, de faire les efforts nécessaires pour conserver un sens des responsabilités. Ce qui veut dire que le membre doit être prêt à participer activement sans quoi, ce sera aux autres d'essayer de relever la situation. Je constate que la sincérité doit être présente. Être honnête dans ses rapports avec les autres favorise d'une manière certaine, une ouverture d'esprit qui prédispose à accepter les désaccords. Je pense également que pour apprendre, il faut que les membres communiquent en toute franchise et dans un respect mutuel. Chacun est responsable de bâtir et de maintenir un climat de confiance. L'andragogue que je suis ne peut que faire des liens avec certains postulats andragogiques, notamment celui de créer un climat de confiance afin que l'apprenant adulte maximise ses apprentissages. De plus, je suis certaine que ce type d'activités favorise l'autonomie des apprenants qui composent la communauté de pratique, car ce sont eux qui établissent les objectifs et qui réalisent les apprentissages correspondants.

Un autre apprentissage réalisé durant la rédaction de l'essai est que la communauté de pratique a un cycle de vie. Avant d'entreprendre mes recherches, j'étais convaincue qu'une telle communauté une fois mise en place était là pour durer. Grâce à l'essai, je me suis bien vite rendu compte que ma perception était fautive. La communauté naît, se développe, vit, meurt ou se transforme profondément.

Les entretiens avec les professionnels m'ont également permis de parfaire mes connaissances en termes de pratiques exemplaires au niveau d'une gestion efficace. Lors d'un entretien, l'un des répondants m'a permis de constater que non seulement le plan d'apprentissages personnel est un outil essentiel mais qu'il est possible également de faire un plan d'apprentissages pour le groupe. À partir des plans personnels, il crée une

matrice qui lui permet de préparer un plan d'apprentissage pour son groupe d'employés. Ce faisant, le plan d'apprentissage du groupe lui donne l'occasion de mieux cerner les besoins de formation de ses employés pour ainsi offrir la formation adéquate en fonction des besoins. Ces entretiens m'ont amenée à me poser des questions quant à la pertinence d'implanter une communauté de pratique dans mon milieu de travail. Cette réflexion m'a permis de mieux comprendre les organisations ainsi que tout ce qui les sous-tend. Grâce à cet essai, je vois mieux les liens qui existent entre la culture organisationnelle, la motivation, la formation continue à l'intérieur de l'organisation apprenante. Il est vraiment plus clair qu'une communauté de pratique peut s'avérer être un dispositif de formation continue à l'intérieur de l'organisation apprenante.

Pour ce qui est de mon cheminement dans cette démarche scientifique, je trouve que ce type d'exercice est trop long. En effet, cela fait maintenant presque deux ans que j'y travaille, sans oublier qu'il y a eu tous les ateliers préparatoires où il fallait discuter de l'état d'avancement du projet de maîtrise et où les participants ainsi que les professeurs chevronnés formulaient et proposaient des commentaires et des suggestions. Toutefois, malgré la générosité des intervenants, il y avait des discordances. Dans ces cas-là, il me devenait difficile de saisir les éléments essentiels à la progression de mon travail. En tant qu'apprenante, je préfère recevoir les points de vue et les commentaires de tout au plus deux intervenants. Donc, pour l'andragogue que je suis, il m'apparaît nécessaire de mieux connaître les préférences de mes apprenants afin d'être plus attentive à leur façon de recevoir des rétroactions.

J'ai effectué plus d'une soixantaine de lectures concernant les deux concepts : l'organisation apprenante et la communauté de pratique. Je considère ce nombre plus que satisfaisant car ce n'est pas le genre de lecture que j'aime faire normalement. Les ouvrages scientifiques consultés étaient certes très intéressants et pertinents pour mon essai. Par ailleurs, je trouve que les textes sont bien souvent arides et truffés de références et de notes en bas de page rendant leur lecture difficile. Certains comportaient

des erreurs grammaticales, de syntaxes, ce qui irritait d'autant plus le professeur de français en moi. Généralement, l'apprenante en moi aime bien avoir un manuel ou quelques références à lire dans un cours de groupe. Toutefois, avoir lu autant de publications de formats variés pour cet essai n'est pas une activité à laquelle je suis habituée dans une situation d'apprentissage. Bien que dans le cadre de quelques cours du DESS ou de la maîtrise, j'aie eu à faire des recherches, le nombre de lectures étaient beaucoup moins important. Persévérer prouve un autre trait de ma personnalité, la ténacité. Cela dit, en effectuant mes recherches, j'ai découvert les articles scientifiques. À mon avis, ce sont des mines de renseignements qui combinent la concision et la nouveauté. Selon moi, ils sont plus intéressants à lire puisqu'ils sont souvent plus à jour. De plus, leur contenu porte plus particulièrement sur un point précis de recherche dont les éléments répondaient à quelques-unes de mes préoccupations. À titre d'exemple, c'est grâce à un article scientifique que j'ai appris, à faire la distinction et surtout à expliquer les différences entre la communauté de pratique et la communauté d'apprentissage.

La partie recherche de la démarche, plus particulièrement, les entretiens auprès des experts a été ce qui a de plus vivant et le plus agréable dans tout ce processus. Je travaillais sur le sujet à proprement dit. J'étais dans le vif de l'action. C'est dans cette partie de la démarche que j'ai effectué la plupart de mes apprentissages car j'apprends dans l'action. Toutefois, la rédaction de l'essai n'a pas été facile pour moi. En effet, ma façon d'écrire ou d'émettre mes idées semble trop littéraire, ce qui signifie que ce style ne convient pas dans un essai plus scientifique. Ce qui fait que j'ai dû apprendre à formuler mes idées de manière à satisfaire les critères de rédaction. De plus, bien que je comprenne tout le protocole entourant la rédaction d'un essai, il n'en demeure pas moins que je l'ai trouvé lourd et fastidieux. J'ai avant tout fait ce travail pour moi et comme je le mentionnais, j'apprends mieux dans l'action.

Dans un tout autre ordre d'idée, je ne me sens pas à l'aise dans ce type de formation. Je suis une apprenante qui préfère les cours de groupe. J'aime les interactions entre les apprenants car cela occasionne des discussions riches de sens pour moi. Dans les cours sous supervision, même si, en général, les professeurs nous offrent tout le soutien moral pour poursuivre les apprentissages et le matériel nécessaires pour progresser, j'ai toujours l'impression de passer à côté de renseignements importants. Et, je trouve cette impression fort désagréable. En effet, pendant la saisie des données, je me suis sentie déstabilisée à plusieurs occasions car je me questionnais trop souvent. Je me demandais si tel ou tel élément était indispensable et pertinent pour mon travail. De plus, dans la rédaction de l'essai, j'avais également l'impression de perdre mes mots et j'éprouvais souvent des difficultés à formuler mes idées. J'aurais bien aimé pouvoir partager ce que j'éprouvais avec une personne dans la même situation que moi pour en discuter. Je suis certaine que j'aurais su retrouver mes mots plus rapidement. J'ai pris conscience qu'il fallait que j'essaie de rédiger quelque chose quitte à effectuer des changements. Il est vrai que j'ai eu quelques difficultés à me faire confiance sans avoir de points de repère.

Sur le plan personnel, je connais assez bien mes forces ainsi que mes limites. Cela dit, grâce à la recherche de documents et la rédaction de cet essai, j'ai pu confirmer des traits de ma personnalité. Je sais que je suis une personne très disciplinée quant à la tâche à exécuter. Toutefois, cet essai m'a donné l'occasion de constater jusqu'à quel point, je le suis. À titre d'exemple, je me suis engagée à lire sur une fréquence régulière. J'avoue cependant qu'il ne m'a pas été toujours facile d'effectuer mes lectures car occasionnellement, je manquais de temps. En effet, il y avait un bon nombre d'obligations familiales qui avaient la priorité et finalement, quand j'avais un peu de temps pour lire, c'était à la fin de ma journée. Il va sans dire qu'à ce moment-là, je carburais généralement sur mes réserves d'énergie. J'ai essayé quand même de consacrer environ une heure par jour en moyenne. À la suite de cette observation, je me suis aperçu que d'une part, j'ai une force de caractère et une détermination qui me poussent à terminer ce que j'entreprends et que d'autre part, j'ai beaucoup d'énergie.

J'ai été très chanceuse car j'ai su bénéficier des conseils et des mots d'encouragement de membres de ma famille, d'amis, de collègues et de mon professeur qui m'ont permis de poursuivre mon projet jusqu'à la toute fin. Par ailleurs, parlant de famille, j'ai appris qu'il existait des outils de recherches me permettant de profiter du temps de qualité avec celle-ci. Comme nouvel apprentissage, j'ai découvert et utilisé abondamment le Catalogue et Outils de découverte. En effet, étant donné que le temps est une denrée rare, j'ai pu réaliser la plus grande partie de ma recherche dans le confort de ma résidence. La technologie m'a ainsi permis de mieux gérer mon temps, ce qui a été un point positif non négligeable pour une personne comme moi qui doit concilier vie familiale, travail et études. L'apprenante a su développer et approfondir ses connaissances technologiques.

Somme toute, je suis extrêmement satisfaite de ce que j'ai accompli durant mon essai pour lequel j'estime avoir atteint en totalité tous mes objectifs fixés.

RÉFÉRENCES

- 12 Manage. The executive fast track (2009). *Organizational Learning (Organisation Apprenante)*, [En ligne : http://www.12manage.com/methods_organizational_learning_fr.html] (Consulté le 2 décembre 2008).
- 12 Manage. The executive fast track (2009). *Five disciplines (Cinq disciplines) (Senge)*, [En ligne : http://www.12manage.com/methods_senge_five_disciplines_fr.html] (Consulté le 3 mars 2009).
- Argyris, C. (1970). *Participation et organisation*. Paris : Dunod.
- Argyris, C. (1977). Double Loop Learning in Organizations. *Havard Business Review*, 77 (September-October), 115-125.
- Argyris, C. (1995), *Savoir pour agir, surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel*. Paris : Dunod.
- Argyris, C. & Schön, D. (2002). *Apprentissage organisationnel, théorie, méthode, pratique*. New York : Addison-Wesley.
- Barab, S.A., Kling, R., Gray J.H.. (2004). *Designing for Virtual Communities in the Service of Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Baxter, G.J, Connolly, T.M. & Stansfield M. (2009). How can Organisations Learn: an Information Systems Development Perspective. *Learning Inquiry*, 3 (1), 25-46.
- Beaulieu, S. & Malo, L.A. (2007). *Savoir innover en équipe : un guide pour développer votre organisation par la collaboration générative*. Montréal : Isabelle Quentin éditeur.
- Benoît, J. (2000), *La communauté de pratique en réseau: une source d'apprentissage collectif*, [En ligne : <http://www.tact.fse.ulaval.ca/ang/html/cp/index.htm>] (Consulté le 7 août 2008).
- Blog Intellitoria. (2006). *L'organisation apprenante*, [En ligne : <http://intellitoria.viabloga.com/news/organisation-apprenante>] (Consulté le 6 juillet 2008).
- Brandão Bernades, M.E. (2002). *L'adoption de modèle d'organisation apprenante par les PME; facilités et contraintes*, [En ligne : <http://neumann.hec.ca/airepme/pdf/2002/134FA%20-%20Maria-Elisa%20Brand%20E30-Bernardes.pdf>] (Consulté le 8 juin 2008).

Caillaud, J. (s.d.). *Peter Senge, (avec Alain Gautier) « LA CINQUIEME DISCIPLINE.* [En ligne : www.cnam.fr/lipsor/dso/articles/fiche/senge-5ediscipline.doc] (Consulté le 3 mars 2009).

Cazzadori, G. (s.d.). *L'organisation apprenante,* [En ligne : www.ac.reims.fr/ia51/ien.reims6/IMG/L_organisation_apprenante.doc] (Consulté le 6 août 2008).

Centre canadien de gestion. (2000). *Document de travail rédigé pour la table ronde de recherche-action du CCG sur l'organisation apprenante.* Ottawa : Centre canadien de gestion. [En ligne : http://www.cpsc-efpc.gc.ca/pbp/pub/pdfspW7_f.pdf] (consulté le 2 avril 2010)

Centre canadien de gestion. (2001). *Le tableau de bord de l'organisation apprenante : document de travail.* Ottawa : Centre canadien de gestion.

Chanal, V. (2000). Communautés de pratique et management par projet : A propos de l'ouvrage de Wenger (1998), *Communities of Practice : Learning, Meaning and Identity,* *M@n@gement*, 3, (1), 1-30.

Chanier, T. & Cartier, J. (2009). Communauté d'apprentissage et communauté de pratique en ligne : le processus réflexif dans la formation des formateurs. [En ligne : <http://www.ritpu.org/IMG/pdf/cartier.pdf>] (Consulté le 5 mai 2010).

Collerette, P. (2009). La boulimie du changement : une maladie du 21^e siècle Dans *Savoir uqo.ca* [En ligne : <http://www4.uqo.ca/savoir/articles/a030.html>] (consulté le 10 mai 2010).

Commission de la fonction publique. (2003). *La conférence des conseillers et conseillères en apprentissage,* Gouvernement du Canada [En ligne : <http://www.psc-cfp.gc.ca/spch-disc/2003/2003-02-27a-fra.htm>] (Consulté en mai 2007).

Cossette, P. (2004). *L'Organisation. Une perspective cognitive.* Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Dolan S., Gosselin, E. & Carrière, J. (2007). *Psychologie du travail et comportement organisationnel,* 3^e éd., Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.

Dorane, M. (2005). *Caspeex[NTIC, e-management, communautés de pratique et gestion des connaissances]Comprendre tout simplement,* Caractéristiques structurantes d'une communauté de pratique, [En ligne : <http://caspeex.over-blog.com/categorie-105750.html>] (Consulté le 12 décembre 2008).

d'Ortun, F. (2008). *Textes choisis distribués à l'occasion du cours EDU6083 – Méthodologie de la recherche*. Gatineau : Université du Québec en Outaouais.

Dubois-Varin, D. (2001). *Vers la mise en place d'une organisation apprenante comme outil de développement personnel, professionnel et organisationnel : rapport de stage*. Gatineau : Université du Québec en Outaouais.

École de la fonction publique du Canada. (s.d.). *Centre d'expertise en communauté de pratique*. [En ligne : <http://www.csps-efpc.gc.ca/ifo/20080311-fra.asp>] (Consulté en le 8 avril 2008).

École de la fonction publique du Canada, (s.d.). *L'apprentissage dans la Fonction publique, les avantages de l'apprentissage*. [En ligne : <http://www.csps-efpc.gc.ca/lps/bit-fra.asp>] (Consulté le 1^{er} mars 2010).

École de la fonction publique du Canada. (s.d.). *Le portail des communautés de pratiques*, [En ligne : <http://csps-efpc.tomoye.com>] (Consulté, le 28 juillet 2008) (NDLR, c'est un site Intranet du gouvernement du Canada, non accessible au grand public).

Emerald-library, Marsick, V. J. & Watkins, K. E. (1999). *Looking again at Learning Organization: a Tool that can Turn into a Weapon!*, [En ligne: <http://www.emerald-library.com/brev/11906eb1.htm>] (Consulté le 19 avril 2001) (NDLR: la version papier de ce document m'a été remis par l'un des professionnels rencontrés, répondant 3).

Emery, Y., Budde, S., Chuard, E. & Delaly, M. (2004). *La formation continue*. Bern : Peter Lang.

Fernagu-Oudet, S. (2006). *Organisation du travail et développement des compétences*. Paris : L'Harmattan.

Fiol C.M. & Lyles, M.A. (1985). Organizational Learning, *Academy of Management Review*, 10. (4), 803-813.

Fortin, M.F. (1996). *Le processus de la recherche de la conception à la réalisation*. Montréal : Décarie.

Francoeur, F. (2006). Le transfert des connaissances: urgent!. *Les Affaires*, 2006. [En ligne: <http://www.orhri.org/coach/fiche.aspx?p=266480>] (Consulté le 14 février 2010)

Garvin, D. (1993). Building a Learning Organization. *Harvard Business Review*, 93 (July-August), 78-91.

- Gomez Dierks, R. (2006). *Effective Communities of Practice : Empowering Faculty to Take the Distance out of Distance Learning*. Washington D.C. : American Political Science Association.
- Grégoire, R. (s.d.) *Communauté d'apprentissage, une définition*. [En ligne : <http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/prj-7.1/commune2.html>] (Consulté le 09 mai 2010).
- Harris-Helm, J. (2007) Energize Your Professional Development by Connecting with a Purpose: Building Communities of Practice Dans *Young Children the journal of the National Association for the Education of Young Children*. July 2007. 12-16.
- Hildreth, P. & Kimble, C. (2004). *Knowledge Networks. Innovation through Communities of Practice*. London: Idea Group Inc.
- Hrimech, M. (2000). *Stratégies d'autoformation pour l'acquisition de compétences essentielles dans le milieu de travail*, [En ligne : www.compencesessentielles.uqam.ca/fr/pdf/Hrimech.dpf] (Consulté le 7 août 2008).
- Hofstede, G. (1997). *Cultures and Organizations. Software of the Mind*. New York : McGraw-Hill.
- Langelier, L. (2005). *Travailler, apprendre et collaborer en réseau, guide de mise en place et d'animation de communautés de pratique intentionnelles*. Québec : CEFRIO.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge : Cambridge University Press.
- Le, P. (s.d.). *L'organisation apprenante : vers une conception plus humaniste de l'organisation*, [En ligne : <http://ead.univ-angers.fr/~geape/Le.pdf>] (Consulté le 6 août 2008).
- Le Boterf, G. (2004). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.
- Livian, Y. (2008). *Organisation: théorie et pratique*. Paris : Dunod.
- Marchand, L. (1997). *L'apprentissage à vie. La pratique de l'éducation des adultes et de l'andragogie*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.

- Ministère de la Défense nationale (2004). *Apprentissage continu et perfectionnement professionnel du personnel civil*, document DOAD 5031-50. Gouvernement du Canada, [En ligne : http://www.admfincs.forces.gc.ca/admfincs/subjects/daod/5031/50_f.asp], (Consulté le 6 août 2008).
- Ministère de la Défense nationale (2008). *Gestion de la connaissance (D Gest Strat D)*, Communauté de pratique (CdP) Introduction, Gouvernement du Canada. [En ligne : <http://vcds.mil.ca/sites/page-fra.asp?page=3955>], (Consulté le 7 avril 2009) (NDLR : c'est un site Intranet du gouvernement du Canada, non accessible au grand public).
- Ministère de la Défense nationale (2009). *Gestion de la connaissance (D Gest Strat D)*, Groupe de travail de l'apprentissage organisationnel, Gouvernement du Canada. [En ligne : <http://vcds.mil.ca/sites/page-fra.asp?page=4771>], (Consulté le 7 avril 2009) (NDLR, c'est un site Intranet du gouvernement du Canada, non accessible au grand public).
- Ministère de l'Écologie, de l'Énergie, du Développement durable et de l'Aménagement du territoire (2001). *Compétences et formation : le site du CEDIP, L'organisation apprenante*, Gouvernement français, [En ligne : http://www.cedip.equipement.gouv.fr/article.php3?id_article=63] (Consulté le 18 mars 2009).
- Ministère des services gouvernementaux (2007). *Communautés de pratique*, Gouvernement du Québec, [En ligne : <http://www.msg.gouv.qc.ca/fr/connaissances/index.asp>] (Consulté le 18 mars 2009).
- Moldoveanu, M. (2008). Matériel inédit du professeur dans le cadre du cours AND 6119 : *Processus d'apprentissage chez l'adulte*, session hiver 2008. Gatineau : UQO.
- Morin, E. & Aubé, C. (2007). *Psychologie et management*. Montréal : Chenelière.
- Office de la langue française. *Le grand dictionnaire terminologique* [En ligne : <http://www.granddictionnaire.com>] (page consultée le 22 déc. 2009).
- O'Sullivan, F. (1997). *Rethinking Schools as Learning Organisations*. Paper at the Annual Meeting of the American Research Association. Lincoln : Lincoln University
- Paré, A. (2003). *Le Journal, Instrument d'intégrité personnelle et professionnelle*. Québec : PUL.
- Provost, M.A., Alain, M., Leroux, Y. & Lussier, Y. (2006). *Normes de présentation d'un travail de recherche* (2e éd.). Trois-Rivières : Les Éditions SMG.
- Quinn-Mills, D. & Friesen, B. (1992). The Learning Organization Dans *European Management Journal*, 10, (2,) 146-156

- Rivard, P. (2002). *La gestion de la formation en entreprise*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Ross, C. (2005). *L'évaluation du rendement des gestionnaires basée sur l'approche par compétence au regard des principes andragogiques de Jane Vella*. Gatineau : Université du Québec en Outaouais.
- Rowley, J. (2000). From Learning Organization to Knowledge Entrepreneur Dans *Journal of Knowledge Management*, vol. 4, issue 1 date 2000, ISSN 1367-3270, [En ligne : <file:///A:\knownmgmt2.htm>] (NDLR: ce document m'a été remis par l'un des professionnels rencontrés. Toutefois, il a été impossible de retracer la source).
- Saint-Onge, H. & Wallace, D. (2003). *Leveraging Communities of Practice for Strategic Advantage*. Boston : Butterworth Heinemann.
- Saoud, H. (2005). *La contribution de l'analyse sociologique de Michel Crozier*. Laboratoire de recherche en management. Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines, [En ligne : http://www.unice.fr/recemap/contenusiteinternet/Seminaires/Lyon_juin2005/CrozierparSaoud.pdf] (Consulté le 10 mars 2010)
- Secrétariat du Conseil du Trésor du Canada (2008). *Cadre principal des politiques du Conseil du Trésor*, Gouvernement du Canada. [En ligne : <http://www.tbs-sct.gc.ca/pol/doc-fra.aspx?id=13616§ion=text>] (Consulté le 7 avril 2009).
- Secrétariat du Conseil du Trésor du Canada (2005). *Une politique pour l'apprentissage continu dans la fonction publique du Canada*, Gouvernement du Canada. [En ligne : http://www.tbs-sct.gc.ca/pubs_pol/hrpubs/tb_856/pclpsc-pacfpc1-fra.asp] (Consulté le 8 avril 2009).
- Secrétariat du Conseil du Trésor du Canada (2006). *Politique en matière d'apprentissage, de formation et de perfectionnement*, Gouvernement du Canada, [En ligne : http://www.tbs-sct.gc.ca/pubs_pol/hrpubs/TB_856/ltd-afp_f.asp] (Consulté le 6 août 2008).
- Secrétariat du Conseil du Trésor du Canada (2001). *Une politique pour l'apprentissage continu dans la fonction publique du Canada*, Gouvernement du Canada, [En ligne : http://www.tbs-sct.gc.ca/pubs_pol/hrpubs/TB_856/pclpsc-pacfpc1_f.asp ou <http://dsp-psd.pwgsc.gc.ca/Collection/BT43-107-2002F.pdf>] (Consulté en mai 2007).
- Senge P., Kleiner, A., Roberts, C., Ross, R. & Smith, B. (1994). *La cinquième discipline, le guide de terrain*. New York : First Editions.

Senge, P., Kleiner A., Roberts, C., Ross, R., Roth, G. & Smith, B. (1999). *La Danse du changement, maintenir l'élan des organisations apprenantes*, New York : First Editions.

Senge, P. (1990). *The Fifth discipline, the Art & Practice of the Learning Organization*, New York: Currency Doubleday.

Smith, M.K. (2001). *Chris Argyris: Theories of Action, Double-loop Learning and Organizational Learning*. [En ligne : <http://www.infed.org/thinkers/argyris.htm>] (Consulté le 14 mars 2010).

Smith, M. K. (2009). *Donald Schon (Schön): Learning, Reflection and Change*. [En ligne : <http://www.infed.org/thinkers/et-schon.htm>] (Consulté le 21 mars 2010).

Smith, M.K. (2001). *Peter Senge and the Learning Organization*. [En ligne : <http://www.infed.org/thinkers/senge.htm>] (Consulté le 21 mars 2010).

Stoyko, P. (2001) *Le périple de l'apprentissage, le cap sur l'excellence, Table ronde du CCG sur l'organisation apprenante, présidée par Samy Watson*. [En ligne : http://www.csps-efpc.gc.ca/pbp/pub/pdfs/P98_f.pdf] (Consulté le 9 février 2010).

Syre Consulting (1999). *Quelques règles de base pour l'organisation apprenante*. [En ligne : www.syre.com/versionanglaise/LTOTQM.htm] (Consulté le 15 juillet 2008).

Szylar, C. (2006). *L'apprentissage dans les organisations*. Paris : Hermès-Lavoisier.

Tisseyre, R.C. (1999). *Théorie et pratique de la gestion des connaissances*. Paris : Hermès Sciences Publications.

Todorov, B. (2008). *Motivation, leadership et organisation apprenante*. BTA Plus. [En ligne: <http://www.btaplus.ca/invitationM.html>] (Consulté le 10 juin 2008)

Ulrich, D., Jick, T. & Von Glinow, M.A. (s.d.). High Impact Learning: Building and diffusing learning capability. (NDLR: ce document m'a été remis par l'un des professionnels rencontrés, répondant 3. Toutefois, il a été impossible de retracer la source), 52-66.

Vaast, E. (2002). *Les communautés de pratique sont-elles pertinentes?* Paris : CRG, École Polytechnique.

Watkins, K.E. & Marsick V.J. (1996). A Framework for the Learning Organization. Dans Marsick V.J. et Watkins, K.E. *Creating the Learning Organization*. Alexandria : ASTD publications.

Weldy, T.G. & Van Haneghan, J. P. (2007). *An Assessment of the Relationship between the Learning Organization Construct and the Transfer of Training Construct*. USA University of Alabama.

Wenger, E. (2006). *Communities of Practice, a Brief Introduction*. [En ligne : <http://www.ewenger.com/theory/>] (Consulté le 30 avril 2010).

Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W.M. (2002). *Cultivating Communities of Practice*. Boston : HBS press.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge : Cambridge University Press.

WIKIbena. (2010), *Mettre en place une communauté de pratique en ligne*. [En ligne : <https://wiki.umontreal.ca/pages/viewpage.action;jsessionId=43010D987C5970EE7A8F51AC0A3019B6?pageId=56459307>] (Consulté le 2 juin 2010).

Wikipedia. (2010). *Apprentissage*. [En ligne : <http://fr.wikipedia.org/wiki/Apprentissage>] (Consulté le 1^{er} mars 2010).

Wikipedia. (2010). *Gestions des connaissances*. [En ligne : http://fr.wikipedia.org/wiki/Gestion_des_connaissances] (Consulté le 14 février 2010)

Wikipedia. (2008). *Communauté d'apprentissage*. [En ligne : http://fr.wikipedia.org/wiki/Communaut%C3%A9_d'apprentissage] (Consulté le 10 septembre 2010).

Wikipedia. (2008). *Communauté de pratique*. [En ligne : http://fr.wikipedia.org/wiki/Communaut%C3%A9_de_pratique] (Consulté le 6 août 2008).

Wikipedia. (2008). *Organisation apprenante*. [En ligne : <http://fr.wikipedia.org/wiki/organisation-apprenante>] (Consulté le 6 août 2008).

Wikipedia. (2010). *Organizational learning*. [En ligne: http://en.wikipedia.org/wiki/Organizational_learning] (Consulté le 14 mars 2010)

Wubbels, T. (2007). Do We Know a Community of Practice When We See One, *Technology, Pedagogy and Education*. 16, (20), 225–233

APPENDICE 1

QUESTIONNAIRE D'ENTRETIEN SUR L'ORGANISATION APPRENANTE

Ce questionnaire sera utilisé pour la collecte des données auprès de personnes ayant de l'expertise concernant l'organisation apprenante.

Questionnaire organisation apprenante

Bonjour, Je m'appelle Marie Claude Chevalier. Je suis présentement étudiante à la maîtrise et mon projet portera sur les façons d'apprendre des pairs en milieux de travail. Je suis intéressée à en savoir davantage sur les façons d'apprendre les uns des autres en milieux de travail. Pour cette raison, j'ai pensé à vous rencontrer.

Si vous êtes d'accord, j'enregistrerai notre entretien pour mon usage personnel. Seulement vous et moi auront accès aux enregistrements.

Identification (pour moi)

1. Parlez-moi de vos fonctions. Quel est votre titre et quel est votre rôle dans l'organisation?
2. Depuis combien de temps travaillez-vous pour la Fonction publique et combien d'années d'expérience avez-vous dans votre poste actuel?
3. Parlez-moi de votre organisation. Donnez un bref historique. Quel est votre mandat?
4. Quelle place donne-t-on à la formation continue (pour vos employés)?

L'organisation apprenante

5. Quelle est votre définition de l'organisation apprenante? Quels sont les éléments qui la composent?
6. Selon vous, existe-t-il un lien entre la formation continue et les principes de l'organisation apprenante?
7. Selon vous, qu'est-ce qui a contribué le plus à l'émergence de l'organisation apprenante dans votre organisation?
8. En quoi ces principes ont-ils transformé votre organisation? De quelles manières avez-vous mesuré les changements?
9. Comment avez-vous réussi à ce que la formation offerte respecte les principes de l'organisation apprenante?
10. Concrètement, comment avez-vous mis ces principes en application? Pourriez-vous me donner un exemple?
11. Quels sont les avantages et les limites de l'OA pour vous?

12. Pourquoi une entreprise devrait-elle suivre ces principes?
13. Est-ce qu'on peut appliquer ces principes à tous les types d'entreprise? Et pourquoi?
14. Qu'est-ce qui pourrait être amélioré? Qu'est-ce que ça prendrait pour que ça fonctionne mieux au niveau de la formation des employés?
15. Enfin, avez-vous des documents sur le sujet à suggérer?

Merci de votre collaboration

APPENDICE 2

QUESTIONNAIRE D'ENTRETIEN SUR COMMUNAUTÉ DE PRATIQUE

Ce questionnaire sera utilisé pour la collecte des données auprès de personnes ayant de l'expertise concernant l'organisation apprenante.

Questionnaire communauté de pratique

Bonjour, Je m'appelle Marie Claude Chevalier. Je suis présentement étudiante à la maîtrise et mon projet portera sur les façons d'apprendre des pairs en milieux de travail. Je suis intéressée à en savoir davantage sur les façons d'apprendre les uns des autres en milieux de travail. Pour cette raison, j'ai pensé à vous rencontrer.

Si vous êtes d'accord, j'enregistrerai notre entretien pour mon usage personnel. Seulement vous et moi aurez accès aux enregistrements.

Identification (pour moi)

1. Parlez-moi de vos fonctions. Quel est votre titre et quel est votre rôle dans l'organisation?
2. Depuis combien de temps travaillez-vous pour la Fonction publique et combien d'années d'expérience avez-vous dans votre poste actuel?
3. Parlez de votre organisation. Donnez un bref historique. Quel est votre mandat?
4. Quelle place donne-t-on à la formation continue (pour vos employés)?

La communauté de pratique

1. Quelle est votre définition de communauté de pratique? Quels sont les éléments qui la composent?
2. Dans les ouvrages, on peut lire communauté de pratique et d'apprentissage. Quelle est la différence entre communauté de pratique et d'apprentissage?
3. Selon vous, existe-t-il un lien entre la formation continue et les principes de la communauté de pratique?
4. Selon vous, qu'est-ce qui a contribué le plus à l'émergence de la communauté de pratique dans votre organisme? Et dans la Fonction publique en général?
5. En quoi les communautés de pratique ont-elles transformé votre organisation? De quelles manières avez-vous mesuré les changements.
6. Comment peut-on s'assurer que ce qui se passe à l'intérieur de la communauté de pratique est bénéfique et profitable pour toutes les personnes qui y participent?

7. Concrètement, comment peut-on mettre sur pied une communauté de pratique? Il faut tenir compte de quels éléments pour que la communauté de pratique soit un succès? Pourriez-vous me donner un exemple?
8. Quels sont les avantages et les limites d'une communauté de pratique d'après vous?
9. Pourquoi une entreprise devrait-elle mettre sur pied une communauté de pratique?
10. Est-ce que ce serait applicable à tous les types d'entreprise? Et pourquoi?
11. S'il existe une communauté de pratique chez vous, qu'est-ce qui pourrait-être amélioré? Qu'est-ce que ça prendrait pour que ça fonctionne mieux.
12. Enfin, avez-vous des documents sur le sujet à suggérer?

Merci de votre collaboration

APPENDICE 3

Tableau 6 : RECENSION DES ÉCRITS : EXTRAITS DE LA COLLECTE DES DONNÉES

Note : Étant donné l'ampleur de l'extrait, il a été décidé d'opter pour une police plus petite que celle prescrite dans le guide des normes de présentation. La police 9 a donc été retenue.

| Sources retenues et motifs (Auteur, année, titre, etc.) *Possibilité d'entretiens avec des experts | Éléments recueillis: (organisation apprenante, communauté de pratique) -qu'entend-on par « organisation du travail »? -définitions des concepts, -historique, origine; -théories et modèles; -facteurs (ex. démotivation) ou variables qui prédisposent (fusion, nouveaux produits); -caractéristiques de gestion; -retombées de ces organisations du travail, -etc. | Conditions facilitantes de mise en œuvre -organisationnelle (volonté, caractéristiques des organisations: secteur, taille, tâches) -matérielle (budget, local) -humaine autres | Cadre d'applications -exemple de pratiques exemplaires -avantages et limites de l'implantation d'un ou l'autre des concepts | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|
| Dolan S., Gosselin, E. & Carrière, J. (2007). <i>Psychologie du travail et comportement organisationnel</i> , 3 ^e éd., Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur, p. 403-434. | Développement organisationnel (p. 378) = stratégie d'intervention qui vise à transformer les croyances, les attitudes, les valeurs, les structures et les pratiques pour rendre l'organisation plus apte à s'adapter au changement. Présente les aspects suivants : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Processus planifié et géré par la direction, à longue échéance ▪ Global et basé sur la collaboration ▪ Entrepris pour que l'organisation devienne + efficace et plus humaine ▪ Nécessite le recours aux sciences du comportement (c'est quoi?), car on veut changer les valeurs et la culture, ainsi qu'à la structure si possible ▪ Répond à un changement externe ou interne ainsi qu'à un besoin de flexibilité | | Avantages et limites du dev. org.(p.387) Tableau <table border="1" data-bbox="1837 950 2687 1677"> <thead> <tr> <th data-bbox="1837 950 2310 1677">Avantages Entraîne la planification des objectifs à tous les niveaux de l'organisation Apporte des changements Augmente la motivation, la satisfaction, la productivité et la qualité du travail Améliore les résultats d'un travail d'équipe, la résolution de conflits Rend l'employé responsable face à l'atteinte de ses objectifs Favorise la participation à l'atteinte des objectifs de l'entreprise Améliore la communication entre supérieurs et subordonnés</th> <th data-bbox="2318 950 2687 1677">Inconvénients Requiert beaucoup de temps et d'argent Impose des valeurs du haut de l'organisation vers le bas Peut se solder par un échec; difficile d'en évaluer les résultats Peut entraîner l'invasion de l'entreprise dans la vie privée de l'individu; peut produire des malaises psychologiques.</th> </tr> </thead> </table> | | Avantages Entraîne la planification des objectifs à tous les niveaux de l'organisation Apporte des changements Augmente la motivation, la satisfaction, la productivité et la qualité du travail Améliore les résultats d'un travail d'équipe, la résolution de conflits Rend l'employé responsable face à l'atteinte de ses objectifs Favorise la participation à l'atteinte des objectifs de l'entreprise Améliore la communication entre supérieurs et subordonnés | Inconvénients Requiert beaucoup de temps et d'argent Impose des valeurs du haut de l'organisation vers le bas Peut se solder par un échec; difficile d'en évaluer les résultats Peut entraîner l'invasion de l'entreprise dans la vie privée de l'individu; peut produire des malaises psychologiques. |
| Avantages Entraîne la planification des objectifs à tous les niveaux de l'organisation Apporte des changements Augmente la motivation, la satisfaction, la productivité et la qualité du travail Améliore les résultats d'un travail d'équipe, la résolution de conflits Rend l'employé responsable face à l'atteinte de ses objectifs Favorise la participation à l'atteinte des objectifs de l'entreprise Améliore la communication entre supérieurs et subordonnés | Inconvénients Requiert beaucoup de temps et d'argent Impose des valeurs du haut de l'organisation vers le bas Peut se solder par un échec; difficile d'en évaluer les résultats Peut entraîner l'invasion de l'entreprise dans la vie privée de l'individu; peut produire des malaises psychologiques. | | | | | |
| Même auteur | (p.379) Ces différents éléments devraient entraîner des changements sur le plan des processus (interaction, communication, prise de décision) et sur celui des résultats (produits et tâches). Principales caractéristiques du dev. org. se résument : Orienté vers la résolution d'un problème Orienté vers l'action Permet d'utiliser l'approche systémique et systématique Suppose le recours à des agents de changement | | p.381 et suivante. Interventions en développement organisationnel. Processus humains et technostrucurelles <ul style="list-style-type: none"> ▪ Consultation individuelle ▪ T-Group ▪ Grille de gestion ▪ Construction d'équipes ▪ Jeux de rôles ▪ Modelage des rôles consultation sondage d'entreprise | | | |

| | | | |
|--|---|--|--|
| Sources retenues et motifs (Auteur, année, titre, etc.) *Possibilité d'entretiens avec des experts | Éléments recueillis: (organisation apprenante, communauté de pratique) -qu'entend-on par « organisation du travail »? -définitions des concepts, -historique, origine; -théories et modèles; -facteurs (ex. démotivation) ou variables qui prédisposent (fusion, nouveaux produits); -caractéristiques de gestion; -retombées de ces organisations du travail, -etc. | Conditions facilitantes de mise en œuvre -organisationnelle (volonté, caractéristiques des organisations: secteur, taille, tâches) -matérielle (budget, local) -humaine autres | Cadre d'applications -exemple de pratiques exemplaires -avantages et limites de l'implantation d'un ou l'autre des concepts |
| | Entraîne un apprentissage des principes. | | ▪ Gestion par objectifs (technostructurelles) |
| Même auteur | Culture organisationnelle : (p.387) | | |
| Même auteur | Organisation apprenante : (p. 433) Dans une organisation apprenante, tous les individus de tous les niveaux, pris individuellement et collectivement, augmentent continuellement leur capacité de produire des résultats qu'ils valorisent. Pourquoi les organisations devraient-elles faire cas de l'apprentissage? Parce que la performance et les progrès désormais nécessaires à leur succès dépendent en grande partie de l'apprentissage. Dans la plupart des secteurs, privés, publics et parapublics (y compris le secteur de la santé), le chemin à suivre pour atteindre la réussite est loin d'être évident. Le concept de l'organisation apprenante a été popularisé par Peter Senge...(l'auteur présente les 5 disciplines) | (p.434) Les entreprises ne peuvent appliquer ce concept que dans une certaine mesure. Voici quelques éléments culturels typiques d'une organisation apprenante : <ul style="list-style-type: none"> • Les membres de la direction encouragent et soutiennent le développement de leurs partenaires en recrutant des fournisseurs qui assurent un renouvellement constant des apprentissages favorisant l'amélioration de l'organisation. • L'organisation est centrée sur l'apprentissage. Elle développe une culture d'apprentissage avec ses membres. • L'organisation est consciente du processus de changement en cours. Elle préfère utiliser la mémoire plutôt que la répétition. Elle sait de plus pourquoi elle fait ce qu'elle a à faire. • L'organisation est vivante; elle propose des objectifs et s'applique à les atteindre en mettant tous ses membres à | (p.434) Comme le montre Senge, l'origine des difficultés des organisations se situe en nous-même et dans nos structures mentales. On se trouve alors confrontés aux disciplines comportementales qui doivent accompagner la pratique de la pensée systémique. Senge nous propose une liste de 4 domaines qui doivent également être maîtrisés avant que l'avion puisse décoller : la maîtrise personnelle, la maîtrise des modèles mentaux, la vision partagée et l'apprentissage en équipe. Il s'agit de techniques essentielles qui préoccupent les chercheurs depuis des années. Quels sont les bénéfices pour les personnes? L'apprentissage est très gratifiant pour l'individu. Pour les gestionnaires, l'intérêt est clair : il s'agit d'un travail où toutes parties prenantes sont gagnantes. C'est-à-dire que la possibilité d'atteindre une performance extraordinaire est très satisfaisante. Existe-t-il des exemples d'apprentissage organisationnel? Oui, mais l'organisation apprenante est une vision utopique. |

| | | | |
|---|---|---|--|
| <p>Sources retenues et motifs (Auteur, année, titre, etc.) *Possibilité d'entretiens avec des experts</p> | <p>Éléments recueillis: (organisation apprenante, communauté de pratique) -qu'entend-on par « organisation du travail »? -définitions des concepts, -historique, origine; -théories et modèles; -facteurs (ex. démotivation) ou variables qui prédisposent (fusion, nouveaux produits); -caractéristiques de gestion; -retombées de ces organisations du travail, -etc.</p> | <p>Conditions facilitantes de mise en œuvre -organisationnelle (volonté, caractéristiques des organisations: secteur, taille, tâches) -matérielle (budget, local) -humaine autres</p> | <p>Cadre d'applications -exemple de pratiques exemplaires -avantages et limites de l'implantation d'un ou l'autre des concepts</p> |
| | | <p>contribution, quels que soient leurs niveaux hiérarchiques. L'organisation soutient le développement personnel de ses membres dans l'exercice de leurs fonctions.</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'organisation met constamment en pratique la technique des boucles de régulation (pensée systémique). Elle progresse vers les buts visés avec conscience, objectivité et cohérence. • Tous les acteurs sont en constant apprentissage, donc en constante évolution vers une vision partagée. • L'organisation est très consciente de sa mission. Il existe une grande cohésion entre ses agents. Elle est continuellement en développement. • L'organisation se structure de manière à ce que tous les acteurs apprennent ensemble à résoudre des problèmes complexes. Il est important que chaque membre puisse nommer les cinq techniques de l'apprentissage organisationnel et en utiliser la grille de lecture. • Les individus qui la composent ont pris conscience, individuellement et collectivement, de la nécessité | |

| | | | |
|--|---|--|---|
| Sources retenues et motifs (Auteur, année, titre, etc.) *Possibilité d'entretiens avec des experts | Éléments recueillis: (organisation apprenante, communauté de pratique) -qu'entend-on par « organisation du travail »? -définitions des concepts, -historique, origine; -théories et modèles; -facteurs (ex. démotivation) ou variables qui prédisposent (fusion, nouveaux produits); -caractéristiques de gestion; -retombées de ces organisations du travail, -etc. | Conditions facilitantes de mise en œuvre -organisationnelle (volonté, caractéristiques des organisations: secteur, taille, tâches) -matérielle (budget, local) -humaine autres | Cadre d'applications -exemple de pratiques exemplaires -avantages et limites de l'implantation d'un ou l'autre des concepts |
| | | d'adopter une démarche orientée vers une vision commune. | |
| Même auteur Conclusion du chapitre 12 | Comme on peut le constater, les nouvelles formes d'organisation du travail et les innovations en matière de gestion présentées dans ce chapitre visent directement ou indirectement l'amélioration de la qualité de vie au travail. Qu'elles se définissent par une réorganisation partielle ou globale du travail, les nouvelles formes de gestions permettent théoriquement d'adapter ou de réajuster certains éléments du travail en fonction de la réalité intrinsèques des travailleurs. Toujours est-il que la manipulation est facile et, comme nous le mentionnions au début du présent chapitre, les transformations organisationnelles peuvent à l'occasion cacher une volonté de profiter subtilement des travailleurs. Utilisant les nouvelles formes de gestions comme un leurre motivationnel, pareille stratégie patronale comporterait naturellement plus d'effet pervers que de réelles améliorations pour l'organisation. Un cercle de qualité privé de pouvoir décisionnel, un assouplissement inapplicable de l'horaire ou une gestion purement technique de la qualité seraient autant d'occasions manquées d'accéder à l'humanisation des conditions de travail des individus. Pour que les innovations en matière d'organisation du travail puissent être mises en place, elles doivent s'intégrer dans une logique qui tienne compte du travailleur. Et la pierre de touche de l'intégrité d'une nouvelle gestion réside dans les répercussions positives de cette dernière sur la qualité de vie au travail. C'est là le seul gage de l'amélioration du rendement organisationnel. | | |
| | Un cercle de qualité (glossaire) (p.448) Cercle : Moyen par lequel les membres du réseau de communication peuvent échanger avec les deux personnes adjacentes. Cercle de qualité : Groupe restreint d'employés effectuant des tâches similaires et qui se réunissent régulièrement avec leur superviseur pour analyser et résoudre des problèmes reliés au travail, comme la qualité du travail, l'amélioration du rendement et la sécurité du travail. | | |

| | | | |
|--|--|---|--|
| <p>Sources retenues et motifs (Auteur, année, titre, etc.) *Possibilité d'entretiens avec des experts</p> | <p>Éléments recueillis: (organisation apprenante, communauté de pratique) -qu'entend-on par « organisation du travail »? -définitions des concepts, -historique, origine; -théories et modèles; -facteurs (ex. démotivation) ou variables qui prédisposent (fusion, nouveaux produits); -caractéristiques de gestion; -retombées de ces organisations du travail, -etc.</p> | <p>Conditions facilitantes de mise en œuvre -organisationnelle (volonté, caractéristiques des organisations: secteur, taille, tâches) -matérielle (budget, local) -humaine autres</p> | <p>Cadre d'applications -exemple de pratiques exemplaires -avantages et limites de l'implantation d'un ou l'autre des concepts</p> |
| <p>Psychologie et management Les organisations apprenantes Dolan S., Gosselin, E. & Carrière, J. (2007). <i>Psychologie du travail et comportement organisationnel</i>, 3^e éd., Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur, p. 403-434.</p> | <p>Les organisations apprenantes : (p.228) (1) Pour assurer la pérennité et la croissance d'une organisation, ses membres doivent être en mesure et avoir la volonté d'apprendre rapidement et continuellement, ce qui correspond à la notion d'apprentissage organisationnel. Cette forme d'apprentissage se traduit par la création, le partage, la diffusion et l'application du savoir dans l'organisation. Ce concept désigne également la reproduction, la conservation et la diffusion des pratiques existantes. L'apprentissage organisationnel ne correspond pas à la somme des apprentissages individuels, mais plutôt au développement et au maintien de systèmes d'apprentissage qui influencent les membres et qui se transmettent au moyen des normes et des histoires. Dans un environnement en perpétuel changement, l'apprentissage organisationnel constitue un important avantage concurrentiel puisqu'il permet une plus grande flexibilité. Certaines organisations ont d'ailleurs développé une culture d'entreprise axée sur la motivation (ça revient souvent) à apprendre des employés, d'où l'expression « organisation apprenante », qui a été popularisée par Peter Senge (1990). Les organisations dites apprenantes sont celles qui arrivent à acquérir, à traiter et à diffuser de façon continue les connaissances concernant les marchés, les produits, les technologies et les affaires et qui ont des structures suffisamment souples pour permettre le travail en équipe et la mise en place de mécanismes de coordination informels (Slater et Narver, 1994). (p.228) (4) Les organisations apprenantes sont essentiellement basées sur cinq postulats (Saks et Haccoun, 2004) :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les employés reconnaissent le besoin d'apprendre. • Les membres de l'organisation n'apprennent pas seulement par l'entremise de programmes formels de formation, mais à l'aide de moyens informels. Dans une organisation apprenante, les gens apprennent les uns des autres. <p>(p.229) (1) L'apprentissage fait partie intégrante du processus de changement. Lorsque les individus sont ouverts à l'apprentissage, ils sont capables de reconnaître la pertinence des changements.</p> | <p>(p.228) (3) Dans les entreprises dites apprenantes, plusieurs compétences sont valorisées : être proactif, avoir une perspective à long terme, suspendre ses jugements et ses suppositions de base, réfléchir de façon intuitive, observer les processus interpersonnels et culturels, étudier l'histoire de l'entreprise, prendre soin des autres, exprimer ses émotions, tolérer l'incertitude, être intègre et mobiliser ses ressources personnelles dans le présent. Les cultures des organisations conventionnelles, réactionnaires, utilitaristes, machistes et bureaucratiques sont loin de rassembler les conditions facilitantes. (p.229) (2) Pour favoriser l'apprentissage organisationnel dans une entreprise, les gestionnaires gagnent notamment à établir un climat de confiance, à encourager et récompenser le partage du savoir, à fournir les ressources nécessaires, à mettre en place les technologies appropriées et à promouvoir le travail en équipe.</p> | <p>(p.228) (2) Plusieurs entreprises ont été citées comme modèles d'organisations apprenantes, dont Xerox, Banque Royale, Motorola, GE et Nokia. Compte tenu du fait que les membres de ces entreprises seraient en mesure d'intégrer beaucoup plus facilement les nouveaux savoirs, les organisations apprenantes arriveraient à s'adapter particulièrement rapidement aux changements.</p> |

| | | | |
|--|--|--|---|
| Sources retenues et motifs (Auteur, année, titre, etc.) *Possibilité d'entretiens avec des experts | Éléments recueillis: (organisation apprenante, communauté de pratique) -qu'entend-on par « organisation du travail »? -définitions des concepts, -historique, origine; -théories et modèles; -facteurs (ex. démotivation) ou variables qui prédisposent (fusion, nouveaux produits); -caractéristiques de gestion; -retombées de ces organisations du travail, -etc. | Conditions facilitantes de mise en œuvre -organisationnelle (volonté, caractéristiques des organisations: secteur, taille, tâches) -matérielle (budget, local) -humaine autres | Cadre d'applications -exemple de pratiques exemplaires -avantages et limites de l'implantation d'un ou l'autre des concepts |
| | L'apprentissage continu constitue une caractéristique fondamentale des organisations apprenantes. L'apprentissage est perçu comme un investissement pour l'avenir et non seulement comme une dépense. Il s'agit d'un investissement à long terme dans le capital humain. | | |
| Psychologie et management Apprendre à apprendre | (p.229) (3) Selon Argyris (1978, 1985), les personnes éprouvent des difficultés à changer. Elles ont tendance à conserver leurs habitudes et à répéter leurs erreurs. Il explique ce phénomène par la manière dont les personnes apprennent. Il définit deux systèmes d'apprentissage. L'apprentissage en simple boucle correspond au processus de détection et de correction des écarts entre les résultats obtenus et les résultats désirés. Dans ce système, les hypothèses et les objectifs sont intouchables. L'apprentissage en double boucle permet la détection des écarts, mais inclut aussi la remise en cause des hypothèses, des normes et des objectifs sous-jacents. Un tel système d'apprentissage semble être meilleur que le premier, car il permet non seulement de résoudre les difficultés, mais aussi d'améliorer la performance. | (p.229) (4) Qu'est-ce qui empêche alors les personnes d'utiliser le système en double boucle? D'après Argyris (1978), plusieurs facteurs expliquent le maintien du système en simple boucle : 1. Les croyances et les rationalisations des écarts entre les discours et les conduites; 2. La peur de dire ce qu'on pense; 3. Les déterminants inconscients du comportement; 4. Les rôles que jouent les individus pour ménager les susceptibilités des uns et des autres. | |
| Psychologie et management La formation en entreprise et ses impacts sur la socialisation et le développement des compétences. | (p.232) (2) Les activités de formation peuvent se dérouler en dehors du lieu de travail (<i>off-the-job training</i>) ou sur le lieu de travail (<i>on-the-job training</i>). Comme son nom l'indique, la formation en dehors du lieu de travail exige que l'employé interrompe momentanément ses tâches. Cette catégorie de formation est certainement la mieux connue des étudiants, car elle ressemble à celle qui est offerte dans les établissements d'enseignements (ex. : écoles, universités). Les programmes de formation peuvent porter sur différentes thématiques, telles que la prévention du harcèlement en milieu de travail, l'utilisation des technologies de l'information, les caractéristiques d'un nouveau produit, les habiletés de gestion ou le service à la clientèle. Ces programmes de formation peuvent être basés sur des exposés magistraux, des discussions de groupe, des exercices interactifs, des questionnaires, des jeux de rôles, etc. | | (p.232) (1) En milieu de travail, les notions associées aux différentes approches de l'apprentissage (behavioriste, cognitive et expérientielle) trouvent plusieurs champs d'application, notamment dans le contexte de la formation en entreprise. En plus de permettre le développement des compétences, la formation en entreprise favorise la socialisation des recrues. (p.232) (3) <u>L'entraînement à la tâche.</u> L'entraînement à la tâche désigne un ensemble d'activités visant l'acquisition, en cours de production, de connaissances, d'habiletés et d'attitudes reliées à l'exercice (p. 233) de nouvelles tâches dans le cadre d'un emploi donné. Ce type de formation a généralement lieu lorsque de nouvelles tâches sont attribuées à un travailleur et que |

| | | | |
|---|---|---|--|
| <p>Sources retenues et motifs (Auteur, année, titre, etc.) *Possibilité d'entretiens avec des experts</p> | <p>Éléments recueillis: (organisation apprenante, communauté de pratique) -qu'entend-on par « organisation du travail »? -définitions des concepts, -historique, origine; -théories et modèles; -facteurs (ex. démotivation) ou variables qui prédisposent (fusion, nouveaux produits); -caractéristiques de gestion; -retombées de ces organisations du travail, -etc.</p> | <p>Conditions facilitantes de mise en œuvre -organisationnelle (volonté, caractéristiques des organisations: secteur, taille, tâches) -matérielle (budget, local) -humaine autres</p> | <p>Cadre d'applications -exemple de pratiques exemplaires -avantages et limites de l'implantation d'un ou l'autre des concepts</p> |
| | <p>La formation sur le lieu de travail prend, quant à elle, une allure informelle ou formelle selon le contexte et les apprentissages visés. La formation informelle (apprentissage sur le tas) est généralement donnée pendant le travail, de façon <i>ad hoc</i> et sans contenu spécifique prédéterminé. Parmi les stratégies d'apprentissage employées dans un contexte de formation informelle, notons l'apprentissage par essais et erreurs, la lecture de manuels spécialisés, les échanges avec les collègues, la consultation de documents internes et l'observation des collègues de travail. L'apprentissage informel jouerait un rôle de première importance dans l'acquisition des connaissances en milieu de travail. En fait, 70% des connaissances que possèdent les employés à propos du travail qu'ils effectuent dans l'organisation seraient acquises de façon informelle (Harris-Lalonde, 2001). La formation formelle sur le lieu de travail repose sur le contact direct entre l'employé, le travail à réaliser et le formateur, qui est généralement un collègue plus expérimenté ou un superviseur. Quatre méthodes de formation formelle sont brièvement présentées dans les sections suivantes, à savoir l'entraînement à la tâche, la rotation des postes, le <i>coaching</i> et le mentorat.</p> | | <p>des apprentissages précis, de courte durée, sont nécessaires à leur accomplissement. À titre d'exemple, l'entraînement à la tâche permet à une couturière d'apprendre à assembler correctement un pantalon. Au cours de cette formation, l'apprenant n'est pas laissé à lui-même. Le formateur explique le travail, fait des démonstrations, fait pratiquer l'apprenant, donne du feedback et du renforcement.</p> <p><u>La rotation de postes (ou de tâches)</u> La rotation de postes (ou de tâches) réfère à une série planifiée d'affectations dans différentes fonctions afin d'élargir le bagage de compétence d'un employé. En plus d'augmenter la polyvalence des employés, la rotation des postes ou de tâches rend le travail davantage stimulant et intéressant, surtout lorsque le travail est répétitif. Cette pratique permet également aux employés d'obtenir une meilleure compréhension de ce que chaque membre fait dans son travail et comment chaque emploi contribue à l'atteinte des objectifs organisationnels.</p> <p><u>Le coaching</u> Le <i>coaching</i> est une méthode de formation selon laquelle un employé travaille avec un autre employé plus expérimenté (appelé <i>coach</i>) dans le but d'arriver à développer différentes compétences cognitives, interpersonnelles ou managériales. Les résultats à atteindre doivent être clairement établis au départ (ex. : augmenter la productivité, diminuer l'absentéisme des subalternes, améliorer le climat dans l'équipe). Dans certains cas, le <i>coach</i> peut également être un consultant externe (ex. : consultant en management, psychologue industriel). Puisqu'il s'agit d'une relation d'aide, le coach et, idéalement, l'apprenant doivent faire preuve d'authenticité, de considération positive inconditionnelle et d'empathie. Le coach favorise l'apprentissage de l'apprenant en lui offrant du feedback, des conseils basés sur son expérience</p> |

| | | | |
|---|---|---|--|
| <p>Sources retenues et motifs (Auteur, année, titre, etc.) *Possibilité d'entretiens avec des experts</p> | <p>Éléments recueillis: (organisation apprenante, communauté de pratique) -qu'entend-on par « organisation du travail »? -définitions des concepts, -historique, origine; -théories et modèles; -facteurs (ex. démotivation) ou variables qui prédisposent (fusion, nouveaux produits); -caractéristiques de gestion; -retombées de ces organisations du travail, -etc.</p> | <p>Conditions facilitantes de mise en œuvre -organisationnelle (volonté, caractéristiques des organisations: secteur, taille, tâches) -matérielle (budget, local) -humaine autres</p> | <p>Cadre d'applications -exemple de pratiques exemplaires -avantages et limites de l'implantation d'un ou l'autre des concepts</p> |
| | | | <p>et du renforcement. Il peut également avoir recours à différentes stratégies, telles que des jeux de rôles, des simulations ou des questionnaires. En définitive, le <i>coaching</i> vise à encadrer plus formellement des personnes en formation afin de leur faire bénéficier des possibilités présentes dans leur milieu de travail et de leur permettre de développer leurs forces et leur potentiel. Cela suppose que le <i>coach</i> connaît bien l'organisation, ou du moins le secteur d'activité, ainsi que la personne sous sa supervision. Le <i>coach</i> doit également être apte à gérer cet encadrement avec rigueur et souplesse. Il faut démarrer le processus par une entente entre l'apprenant et le coach quant aux objectifs à atteindre et aux possibilités offertes par le milieu de travail. Il s'agit donc d'un processus planifié et consensuel.</p> <p>(p.234) <u>Le mentorat</u> Le mentorat est une méthode de formation impliquant qu'un membre de l'organisation, ayant accumulé plusieurs années d'expérience, prenne en charge la socialisation et le cheminement de carrière d'un employé occupant depuis peu de temps un poste dans la même entreprise (Saks et Haccoun, 2004). Le mentor joue principalement deux rôles : un rôle de soutien dans la carrière et un rôle de soutien psychosocial (ex. : écouter, conseiller, servir de modèle). Comparativement au <i>coaching</i>, qui vise l'atteinte d'objectifs clairement définis, le mentorat vise le développement personnel, social et professionnel de l'individu. Les objectifs se définissent en cours de processus. À l'origine, le mentorat se voulait davantage informel que le <i>coaching</i>. Une personne devenait un mentor lorsqu'elle reconnaissait le talent d'une recrue et décidait de l'aider dans sa carrière. Cela dit, comme étant façon de développer le personnel, il tend à devenir une pratique institutionnalisée. Compte tenu que la relation entre le mentor et le nouvel employé s'étale généralement sur plusieurs dans sa qualité</p> |

| | | | |
|---|---|---|--|
| <p>Sources retenues et motifs (Auteur, année, titre, etc.) *Possibilité d'entretiens avec des experts</p> | <p>Éléments recueillis: (organisation apprenante, communauté de pratique) -qu'entend-on par « organisation du travail »? -définitions des concepts, -historique, origine; -théories et modèles; -facteurs (ex. démotivation) ou variables qui prédisposent (fusion, nouveaux produits); -caractéristiques de gestion; -retombées de ces organisations du travail, -etc.</p> | <p>Conditions facilitantes de mise en œuvre -organisationnelle (volonté, caractéristiques des organisations: secteur, taille, tâches) -matérielle (budget, local) -humaine autres</p> | <p>Cadre d'applications -exemple de pratiques exemplaires -avantages et limites de l'implantation d'un ou l'autre des concepts</p> |
| | | | <p>de la relation entre les deux parties concernées.</p> |
| <p>Psychologie et management (partie du chapitre 7) (p.326 et 328) Comment changer une opinion majoritaire? (peut-être pas utile mais très intéressant) (28 juillet 09)</p> | <p>Moscovici (1984) a montré que, lorsqu'un individu influence un groupe, le principal facteur de réussite est le style de comportement qu'il adopte dans ce groupe. Dans le texte classique, il explique en détail les différents styles de comportement et relate les expériences qui l'ont conduit à les définir. (p.327) Le style de comportement est spécifiquement lié aux phénomènes d'influence, alors que la dépendance est plus étroitement associée aux phénomènes de pouvoir. Dans la détermination de l'influence, le style de comportement est entièrement indépendant de la situation qu'il s'agisse d'une majorité, d'une minorité ou de l'autorité (Moscovici, 1979). Un style de comportement est, selon Moscovici (1979), « un arrangement intentionnel des signaux verbaux et non verbaux, exprimant la signification de l'état présent et l'évolution future du sujet qui les affiche » (p. 123). Il s'agit de l'organisation des attitudes et des conduites qui expriment non seulement l'intention de l'individu, mais aussi son état et sa personnalité. D'après Moscovici (1984), toute série de comportements a deux aspects : un aspect utilitaire, qui définit son objet et fournit des renseignements qui y sont relatifs, et un aspect symbolique, qui donne des renseignements sur l'état du sujet, source de comportement, et les définit. Pour qu'un style de comportement soit socialement reconnu et identifié, trois conditions doivent être respectées :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) L'individu doit avoir conscience de la relation qui existe entre son état (intérieur) et les signaux qu'il utilise pour le communiquer; 2) Il doit utiliser ces signaux de façon systématique et consistante afin d'assurer la compréhension de ses interlocuteurs; 3) Il doit conserver les mêmes relations entre ses comportements et le sens qu'il veut qu'on leur attribue au cours de l'interaction. <p>Moscovici (1984) a défini cinq styles de comportement :</p> | | |

| | | | |
|---|--|---|--|
| <p>Sources retenues et motifs (Auteur, année, titre, etc.) *Possibilité d'entretiens avec des experts</p> | <p>Éléments recueillis: (organisation apprenante, communauté de pratique) -qu'entend-on par « organisation du travail »? -définitions des concepts, -historique, origine; -théories et modèles; -facteurs (ex. démotivation) ou variables qui prédisposent (fusion, nouveaux produits); -caractéristiques de gestion; -retombées de ces organisations du travail, -etc.</p> | <p>Conditions facilitantes de mise en œuvre -organisationnelle (volonté, caractéristiques des organisations: secteur, taille, tâches) -matérielle (budget, local) -humaine autres</p> | <p>Cadre d'applications -exemple de pratiques exemplaires -avantages et limites de l'implantation d'un ou l'autre des concepts</p> |
| | <p>l'investissement, l'autonomie, la consistance, la flexibilité et l'équité. L'investissement consiste en l'effort fourni pour justifier une attitude ou une conduite, qui dénote chez l'individu une grande confiance en ses choix et une grande capacité d'autorenforcement. Trois caractéristiques permettent de reconnaître ce style de comportement : l'individu s'est librement engagé envers l'objet de sa conduite, le but qu'il poursuit est tenu en haute estime et il est prêt à faire des sacrifices personnels pour l'atteindre. L'autonomie caractérise une indépendance de jugement et d'attitude qui reflète la détermination à agir selon ses propres principes. Elle implique la capacité de tenir compte de tous les facteurs pertinents et d'en tirer les conclusions d'une manière rigoureuse, sans se laisser détourner par des intérêts subjectifs ni paraître dominateur. L'individu qui affiche un style autonome se fera non seulement écouter, mais il aura aussi un pouvoir par rapport aux personnes à qui ce degré d'autonomie fait défaut. En effet, lorsqu'un individu semble agir indépendamment des agents extérieurs ou des forces intérieures, son action est plus facilement acceptée par la majorité. Lorsque son avis paraît exempt de tout parti pris, l'individu exerce une plus grande influence que s'il cherche à protéger ses intérêts personnels, et ce, indépendamment de son statut. (p.328) La consistance est quant à elle perçue comme un indice de la certitude, comme l'affirmation de la décision de s'en tenir à un point de vue donné et le reflet de l'engagement dans un choix cohérent (Moscovici 1984). La fonction première de la consistance est d'attirer l'attention sur l'existence d'un point de vue cohérent, sur quelque chose d'important et, évidemment, sur une norme. C'est à partir de la théorie des attributions causales de Kelley (1967) que Moscovici trouve l'explication de l'importance de ce style de comportement pour stimuler un changement dans un groupe. Pour que les comportements de l'individu soient perçus comme étant consistants, il doit se comporter de la même façon à l'égard de l'objet de changement et de tous les objets de la même catégorie (faible particularité), indépendamment du temps (forte</p> | | |

| | | | |
|---|--|---|--|
| <p>Sources retenues et motifs (Auteur, année, titre, etc.) *Possibilité d'entretiens avec des experts</p> | <p>Éléments recueillis: (organisation apprenante, communauté de pratique) -qu'entend-on par « organisation du travail »? -définitions des concepts, -historique, origine; -théories et modèles; -facteurs (ex. démotivation) ou variables qui prédisposent (fusion, nouveaux produits); -caractéristiques de gestion; -retombées de ces organisations du travail, -etc.</p> | <p>Conditions facilitantes de mise en œuvre -organisationnelle (volonté, caractéristiques des organisations: secteur, taille, tâches) -matérielle (budget, local) -humaine autres</p> | <p>Cadre d'applications -exemple de pratiques exemplaires -avantages et limites de l'implantation d'un ou l'autre des concepts</p> |
| | <p>consistance temporelle) et des situations (forte consistance situationnelle), et ses comportements se distingueront de la façon dont les autres réagiront à cet objet (faible consensus). La consistance de la conduite permet à l'individu d'être efficace dans l'exercice de son influence, soit parce qu'elle exprime une très forte conviction dans des circonstances où il existe de l'incertitude, soit parce qu'elle indique une solution de rechange valable à des opinions majoritaires. De plus, la consistance suppose un état d'accord interne ou de congruence qui garantit, en partie, une meilleure communication et une relation positive. Pour sa part, la flexibilité définit la capacité d'apprécier différents aspects de la réalité et de dégager ses propres points de vue pour comprendre ceux des autres. Un style flexible n'implique toutefois pas une tendance à faire des compromis ou à se soumettre aux pressions du groupe. À l'opposé de la flexibilité, la rigidité est perçue comme un manque de finesse, de souplesse et de sensibilité; elle est synonyme de conflit, elle indique un refus d'accepter un compromis, une volonté d'imposer son propre point de vue à tout prix. La rigidité suscite souvent l'antipathie ou une autre forme de rejet. Enfin, l'équité est l'expression simultanée d'un point de vue particulier et d'un souci de réciprocité de la relation dans laquelle s'expriment les opinions. Un tel style de comportement dénote une certaine solidité, un caractère saillant qui permet de voir aisément la position du sujet dans le champ de l'action sociale et un souci de tenir compte de la position des autres. Ce style de comportement donne l'impression d'un désir de réciprocité et d'interdépendance, d'une volonté d'engager un dialogue authentique.</p> | | |
| <p>Cossette, Pierre L'Organisation, une perspective cognitive (27 août 09) je recommence après presque un mois d'inactivité, sauf en ce qui</p> | <p>(p. 86) Dans une perspective cognitive, la structure organisationnelle et ses composantes ou ses caractéristiques sont considérées comme créées, maintenues et transformées par les membres de l'organisation, en particulier par ceux qui possèdent un certain pouvoir (formel ou informel) pour le faire. Au cours de ce processus de structuration, ils sont guidés par leurs propres schèmes dans leurs perceptions présentes (<i>i.e.</i> dans la sélection et l'organisation qu'ils font des stimuli en provenance du contexte) mais aussi, comme nous l'avons vu au chapitre précédent, dans</p> | | |

| | | | |
|---|--|---|--|
| <p>Sources retenues et motifs (Auteur, année, titre, etc.) *Possibilité d'entretiens avec des experts</p> | <p>Éléments recueillis: (organisation apprenante, communauté de pratique) -qu'entend-on par « organisation du travail »? -définitions des concepts, -historique, origine; -théories et modèles; -facteurs (ex. démotivation) ou variables qui prédisposent (fusion, nouveaux produits); -caractéristiques de gestion; -retombées de ces organisations du travail, -etc.</p> | <p>Conditions facilitantes de mise en œuvre -organisationnelle (volonté, caractéristiques des organisations: secteur, taille, tâches) -matérielle (budget, local) -humaine autres</p> | <p>Cadre d'applications -exemple de pratiques exemplaires -avantages et limites de l'implantation d'un ou l'autre des concepts</p> |
| <p>concerne les procédures adm. avec l'UQO) Je ne suis certaine si ce sera pertinent pour mon travail.</p> | <p>l'interprétation des événements passés et la prévision des événements futurs en lien avec la structure de l'organisation. Les actions qu'ils posent ensuite contribuent à façonner cette structure organisationnelle¹³. (note en bas de page : Et de façon plus générale, la réalité organisationnelle dans son ensemble, avec ses frontières pas très bien délimitées.) avec laquelle les membres de l'organisation doivent subséquemment composer. Ces schèmes, malgré leur stabilité, sont susceptibles d'être modifiés, ce qui conduira alors vraisemblablement à des changements dans la structure de l'organisation qui, à son tour, viendra contraindre et rendre possibles l'expression de ces schèmes. Dans une perspective cognitiviste, les acteurs, et particulièrement les schèmes très personnels qu'ils possèdent, sont au cœur du processus de structuration. Dans l'interaction du sujet et de l'objet, le mot SUJET doit s'écrire en lettres majuscules et en caractère gras... Cette prédominance du sujet ne reflète pas la position généralement adoptée par ceux qui fondent leur travail sur les contributions de Piaget et de Guiddens, comme nous l'avons vu. Par ailleurs, au plan ontologique, ces chercheurs me paraissent adhérer à une vision essentiellement objectiviste, comme leurs maîtres à penser. Par exemple, Eraly (1988) soutient qu'une théorie de l'organisation bien développée pourrait permettre aux historiens d'entreprise de « déboucher sur une <i>compréhension véritable</i> » (p.25; j'ai ajouté l'italique, NDLA). Et Bouchikhi (1990) prétend qu'une étude approfondie des processus de structuration par le chercheur lui permettra « d'accéder à la partie cachée de la structure » (p. 73). De tels propos laissent croire que la vérité des choses peut être établie ou mise au jour. Dans la perspective cognitiviste présentée ici, le travail du chercheur est de proposer une lecture convaincante de la réalité, une description dont il ne peut s'abstraire... Les connaissances produites par les chercheurs sont aussi « construites » que la réalité peut l'être par ses différents acteurs. L'objectivité du sujet, y compris lorsqu'il est chercheur, n'existe pas; le modèle ou la théorie qu'il nous propose est une représentation construite et plus ou moins partagée de la réalité.</p> | | |

| Sources retenues et motifs (Auteur, année, titre, etc.) *Possibilité d'entretiens avec des experts | Éléments recueillis: (organisation apprenante, communauté de pratique) -qu'entend-on par « organisation du travail »? -définitions des concepts, -historique, origine; -théories et modèles; -facteurs (ex. démotivation) ou variables qui prédisposent (fusion, nouveaux produits); -caractéristiques de gestion; -retombées de ces organisations du travail, -etc. | Conditions facilitantes de mise en œuvre -organisationnelle (volonté, caractéristiques des organisations: secteur, taille, tâches) -matérielle (budget, local) -humaine autres | Cadre d'applications -exemple de pratiques exemplaires -avantages et limites de l'implantation d'un ou l'autre des concepts |
|---|---|--|---|
| Argyris, C. (1995). Savoir pour agir, surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel. Dunod, Paris Introduction | <p>(p.17)Def. D'apprentissage Nous apprenons quand nous détectons une erreur et que nous la corrigeons. Une erreur correspond à un écart entre ce que nous attendons d'une action et ce qui se produit effectivement, une fois l'action engagée. Une erreur, c'est l'écart entre l'intention et le résultat obtenu. Nous apprenons également quand nous obtenons pour la première fois une concordance entre l'intention et le résultat.</p> <p>Tel qu'il est employé dans ce livre, le terme « apprentissage » représente aussi un concept d'action. Apprendre n'est pas seulement avoir une nouvelle intuition ou une idée neuve. Nous apprenons dans l'action, nous apprenons quand notre action est efficace, nous apprenons quand nous détectons <i>et</i> corrigeons une erreur. Comment savons-nous que nous savons quelque chose? C'est lorsque nous sommes capables de réaliser ce que nous affirmons savoir.</p> <p>D'après cette définition, l'apprentissage est intimement associé à l'action, et ce pour trois raisons. En premier lieu, il est douteux qu'aucune des propositions du type « si-alors » que nous avons stockées dans notre mémoire soit susceptible de répondre pleinement à la richesse et à la singularité d'une situation concrète. Il y aura toujours un écart entre le savoir que nous avons stocké et le savoir qu'il faut pour agir avec efficacité dans des circonstances données. Pour combler cette lacune, il est nécessaire d'étudier le nouveau contexte dans les conditions où il se présente, il est nécessaire d'apprendre.</p> <p>En second lieu, même si la lacune de nos connaissances a été partiellement comblée, il est douteux que l'action que nous concevons et que nous engageons soit tout à fait appropriée. La plupart des contextes ou des situations où nous nous trouvons ne cessent de se modifier. Nous ne pouvons donc présumer que d'autres individus ou d'autres groupes réagiront comme nous le supposons en élaborant nos actions. Il nous faut sans cesse maintenir un contrôle vigilant de nos actions et celles d'autrui. Et ces processus, à leur tour, exigent un apprentissage, souvent d'ordre répétitif.</p> <p>En troisième lieu, l'apprentissage n'est pas uniquement une condition de l'action efficace; sans lui, nous ne saurions codifier</p> | | |

| | | | |
|---|---|---|--|
| <p>Sources retenues et motifs (Auteur, année, titre, etc.) *Possibilité d'entretiens avec des experts</p> | <p>Éléments recueillis: (organisation apprenante, communauté de pratique) -qu'entend-on par « organisation du travail »? -définitions des concepts, -historique, origine; -théories et modèles; -facteurs (ex. démotivation) ou variables qui prédisposent (fusion, nouveaux produits); -caractéristiques de gestion; -retombées de ces organisations du travail, -etc.</p> | <p>Conditions facilitantes de mise en œuvre -organisationnelle (volonté, caractéristiques des organisations: secteur, taille, tâches) -matérielle (budget, local) -humaine autres</p> | <p>Cadre d'applications -exemple de pratiques exemplaires -avantages et limites de l'implantation d'un ou l'autre des concepts</p> |
| | <p>de pareilles actions afin de pouvoir les reproduire convenablement si le besoin s'en fait sentir. Cela signifie que les actions efficaces ne sont pas seulement stockées sous forme de règles dans la tête des acteurs; leurs exigences doivent être encore connues publiquement – elles seront exprimées d'ordinaire par des procédures et des routines, explicites ou tacites, que favorisera la culture des organisations. Établir des procédures, des routines et une culture demande encore là un apprentissage.</p> | | |
| <p>Argyris, C. (1995). Savoir pour agir, surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel. Dunod, Paris Introduction</p> | <p>p.33 <i>Les actions qui inhibent l'apprentissage organisationnel.</i> Qu'infère de ces exemples reflétant la manière dont les organisations gouvernementales sont administrées? Les politiques, les pratiques et les comportements que décrit la littérature on eu pour effet (« conséquence de premier ordre ») d'entraver la détection et la correction des erreurs. La conséquence de deuxième ordre a été de gêner la résolution des problèmes et la prise de décision. Cela a conduit à une conséquence de troisième ordre : les organisations ont vu leur efficacité s'affaiblir. En outre, toutes les actions se sont produites alors que nombre de problèmes étaient en jeu. Ces problèmes compliqués, non triviaux pouvaient générer de l'embarras ou être perçus comme menaçants. Et l'embarras ou la menace ressentis pouvaient affecter l'individu, le groupe, l'intergroupe ou même l'organisation dans son ensemble... (p.34) « puisque elles (<i>routines</i>) surprotègent les individus et les groupes et les empêchent d'apprendre de nouvelles façon d'agir. Ce sont des routines parce qu'elles interviennent en permanence et qu'elles sont indépendantes de la personnalité des acteurs. » Les actions défensives sont fort habiles (<i>skilled</i>). Une action habile est exécutée immédiatement et automatiquement. Une action habile « marche ». La plupart du temps, elle n'exige pas l'attention consciente de l'exécutant. Au contraire, ceci peut restreindre l'habileté de l'acte. C'est pourquoi les actions habiles sont considérées comme allant de soi (Argyris, 1985b). ..., elles sont acquises très tôt. À ma connaissance, aucune théorie conventionnelle avant tout parce que l'être humain apprend de bonne heure dans son existence à affronter embarras</p> | <p>p.35) Pour modifier la prédisposition humaine à produire des routines organisationnelles défensives ainsi que les normes protectrices de l'organisation, il faut par conséquent corriger à la fois les programmes maîtres (<i>conditionnement du cerveau qui déclenche certaines réactions - MC</i>) chez l'individu et les normes protectrices dans l'organisation. Il n'est guère vraisemblable que les mesures proposées pour agir sur les défenses organisationnelles puissent opérer durablement si ces modifications sont éludées.</p> | |

| | | | |
|--|--|--|---|
| Sources retenues et motifs (Auteur, année, titre, etc.) *Possibilité d'entretiens avec des experts | Éléments recueillis: (organisation apprenante, communauté de pratique) -qu'entend-on par « organisation du travail »? -définitions des concepts, -historique, origine; -théories et modèles; -facteurs (ex. démotivation) ou variables qui prédisposent (fusion, nouveaux produits); -caractéristiques de gestion; -retombées de ces organisations du travail, -etc. | Conditions facilitantes de mise en œuvre -organisationnelle (volonté, caractéristiques des organisations: secteur, taille, tâches) -matérielle (budget, local) -humaine autres | Cadre d'applications -exemple de pratiques exemplaires -avantages et limites de l'implantation d'un ou l'autre des concepts |
| | et menace. Chaque individu dispose de ce que j'appelle une <i>théorie d'usage (theory-in-use)</i> qui prescrit des actes susceptibles d'éviter habilement l'embarras et la menace, et de dissimuler l'esquive. Cette théorie est le plus souvent très différente de la théorie professée (<i>espoused theory</i>) (par exemple, sous forme de valeurs ou d'attitudes) (Argyris et Schön, 1974, 1974).... L'emploi de ces routines défensives, apprises tôt dans l'existence, est renforcé par les cultures organisationnelles qui se forment lorsque les individus appliquent des stratégies d'esquive et de dissimulation. Ces stratégies persistent, car les normes organisationnelles les valident et les protègent. Quand ce régime permanent s'est installé, ne devient-il pas rationnel de rendre l'organisation responsables des routines défensives? Il s'établit ainsi un procès circulaire d'autorenforcement, de l'individu à l'unité la plus vaste et réciproquement. | | |
| | (p.38) <i>Les conseils pour l'action</i> Des moyens de maîtriser les symptômes des routines défensives dans les organisations – rivalités, erreurs en cascade, défiance, inefficacité – ont certes été proposés par des observateurs ou des membres du gvnt. Pourtant, le plus souvent, ces recommandations ne parviennent pas à toucher les causes. Par exemple, pour Halperin (1974), le président des E-U devrait traiter les jeux politiques et les défenses des individus en menant des marchandages avantageux. D'après lui, un des meilleurs atouts du président est son aptitude à persuader ses principaux collaborateurs que ce qu'il entend faire coïncider avec l'intérêt national. Le président est pris au sérieux quand il énonce personnellement ses idées et qu'il évoque l'intérêt national. Quand cela ne marche pas, il peut menacer et intimider. Finalement, il peut simplement prendre le contrôle de l'exécution, autant que faire se peut. Et il lui est possible de congédier certains acteurs et d'en nommer d'autres. | | (p.39) On ne voit toutefois pas clairement comment ces tactiques pourraient maîtriser et réduire les routines organisationnelles défensives. En vérité, à lire les recommandations de Halperin, j'ai comme le sentiment que les défenses n'existent pas – ou, si elles existent, elles sont sans importance. Pourtant, son livre prouve à l'évidence qu'elles existent bel et bien, et qu'elles sont loin d'être sans importance. |
| Argyris, C. (1995). Savoir pour agir, surmonter les obstacles à l'apprentissage | | (p.39) Kaufman (1977) a fait valoir trois solutions pour améliorer la situation : réduire la taille du gouvernement, renforcer les contrôles et inciter les intérêts | |

| | | | |
|---|--|---|--|
| <p>Sources retenues et motifs (Auteur, année, titre, etc.) *Possibilité d'entretiens avec des experts</p> | <p>Éléments recueillis: (organisation apprenante, communauté de pratique) -qu'entend-on par « organisation du travail »? -définitions des concepts, -historique, origine; -théories et modèles; -facteurs (ex. démotivation) ou variables qui prédisposent (fusion, nouveaux produits); -caractéristiques de gestion; -retombées de ces organisations du travail, -etc.</p> | <p>Conditions facilitantes de mise en œuvre -organisationnelle (volonté, caractéristiques des organisations: secteur, taille, tâches) -matérielle (budget, local) -humaine autres</p> | <p>Cadre d'applications -exemple de pratiques exemplaires -avantages et limites de l'implantation d'un ou l'autre des concepts</p> |
| <p>organisationnel. Dunod, Paris Introduction</p> | | <p>privés, par des stimulants appropriés, à faire ce que fait le gvnt... Kaufman en vient à ces recommandations au gvnt : qu'il traite les symptômes parce que cela allège les souffrances, qu'il s'arrange pour avoir des procédures d'appel efficaces, qu'il porte assistance aux citoyens de sorte que les règlements n'apparaissent pas comme autant de barrières, qu'il nomme un médiateur. Pour rendre les bureaucraties plus efficaces, Wilson (1989) suggère d'étendre les mesures de déréglementation, d'avoir plus de dirigeants qui comprennent leur culture organisationnelle et plus de négociations permettant de faire la distinction entre les contraintes essentielles et ce qui ne le sont pas, de ramener l'autorité aux niveaux les moins élevés possible, de juger sur les résultats et de définir des procédures opératoires suffisamment claires (p. 369-372). Cependant, ces conseils n'envisagent pas davantage les routines défensives de l'organisation...</p> | |
| <p>Argyris, C. (1995). Savoir pour agir, surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel. Dunod, Paris Introduction</p> | <p>(p.41) <i>LES ROUTINES DÉFENSIVES DANS LES INSTITUTIONS D'ENSEIGNEMENT</i> Comme précédemment pour l'administration publique, la littérature sur l'administration publique du système éducatif abonde en exemples d'erreurs. Ces erreurs concernent la gestion de l'enseignement dans les universités et les écoles. Par exemple, Hoyle (1988) décrit les jeux micropolitiques » dans le milieu scolaire. On avance ainsi des arguments</p> | <p>(p.44) <i>LES CONSEILS D'ACTION</i> Les recommandations de la littérature sur les moyens à mettre en œuvre pour corriger l'inefficacité pédagogique sont imprécises et abstraites (<i>Note MC : Je sens que ça va m'aider</i>) Presque rien n'est dit sur la façon dont s'enclenchent</p> | |

| | | | |
|---|--|--|--|
| <p>Sources retenues et motifs (Auteur, année, titre, etc.) *Possibilité d'entretiens avec les experts</p> | <p>Éléments recueillis: (organisation apprenante, communauté de pratique) -qu'entend-on par « organisation du travail »? -définitions des concepts, -historique, origine; -théories et modèles; -facteurs (ex. démotivation) ou variables qui prédisposent (fusion, nouveaux produits); -caractéristiques de gestion; -retombées de ces organisations du travail, -etc.</p> | <p>Conditions facilitantes de mise en œuvre -organisationnelle (volonté, caractéristiques des organisations: secteur, taille, tâches) -matérielle (budget, local) -humaine autres</p> | <p>Cadre d'applications -exemple de pratiques exemplaires -avantages et limites de l'implantation d'un ou l'autre des concepts</p> |
| | <p>« professionnels » contre tel projet d'innovation qui menacerait les intérêts catégoriels des enseignants; on « égare » des recommandations émanant des groupes de travail en les soumettant à d'autres groupes, dans l'espoir qu'elles disparaissent ou qu'elles soient amendées; on « arrange » les ordres du jour; on manipule » les procès-verbaux des réunions; on « invente des consensus sans avoir le moins du monde vérifié son existence (p.259). Blumberg (1989) montre comment les professeurs et les directeurs d'établissements sont obligés de duper, de tourner les règlements, de jouer un groupe contre un autre et d'agir comme s'ils ne se livraient pas à ce genre d'exercice, afin d'accomplir quelque chose qui, tout le monde s'accorderait pour le reconnaître, améliorerait l'enseignement ou l'apprentissage dans les classes. (Note MC : on trouve aux pages 42-42-43 d'autres obstacles)</p> | <p>les activités défensives, avec les conséquences que nous venons de mentionner. Tout cela est ignoré, (<i>ça ne m'avance pas beaucoup de savoir ça</i>) puis on ignore que l'on ignore (Scribner et Stevens, 1975; Hong, 1986; Fantini, 1986; National Board for Professional Teaching Standards, 1989). On suggère, par exemple, qu'il faudrait faire confiance aux enseignants et leur donner plus d'autonomie (Grant, 1988); la décision devrait être déléguée (Sizer, 1984; Boyer, 1985); il faudrait aussi fournir un meilleur soutien financier et coter des lois qui favorisent plus énergiquement la qualité de l'éducation (Chance, 1986). Si l'école doit avant tout servir à quelque chose, il faudra donner aux enseignants plus de moments de liberté et plus d'espaces privés (Woods, 1979). Les écoles devraient éclaircir leur buts, entraîner les enseignants à collaborer, réclamer leur participation collective et maintenir chacun sur sa voie, (Fraser et Hetzel, 1990). Il faudrait naturellement préciser les responsabilités, mais avant tout les buts doivent être explicites, les résultats doivent rester sous le contrôle de l'établissement, les normes de qualités doivent être nettement définies et les enseignants tenus pour des experts (Broudy, 1972)</p> | |

| | | | |
|---|--|---|--|
| <p>Sources retenues et motifs (Auteur, année, titre, etc.) *Possibilité d'entretiens avec les experts</p> | <p>Éléments recueillis: (organisation apprenante, communauté de pratique) -qu'entend-on par « organisation du travail »? -définitions des concepts, -historique, origine; -théories et modèles; -facteurs (ex. démotivation) ou variables qui prédisposent (fusion, nouveaux produits); -caractéristiques de gestion; -retombées de ces organisations du travail, -etc.</p> | <p>Conditions facilitantes de mise en œuvre -organisationnelle (volonté, caractéristiques des organisations: secteur, taille, tâches) -matérielle (budget, local) -humaine autres</p> | <p>Cadre d'applications -exemple de pratiques exemplaires -avantages et limites de l'implantation d'un ou l'autre des concepts</p> |
| <p>Argyris (1970) Participation et organisation, Dunod : Paris</p> | <p>(p.37) Ce qui précède peut être résumé en trois propositions (<i>Note MC : contenu dans la colonne du milieu</i>) Première proposition : <i>Il y a incompatibilité entre les besoins individuels qui aspirent au succès psychologique et les exigences de l'organisation formelle initiale.</i> Premier corollaire : La perturbation qui s'ensuit sera proportionnelle à l'incompatibilité entre les besoins des individus et les exigences de l'organisation formelle. Deuxième proposition : <i>Les conséquences de cette perturbation sont : la frustration, l'échec, une perspective temporelle à court terme et le conflit. (...)</i> Troisième proposition : <i>Dans certaines conditions, le degré de frustration, d'échec et la perspective à court terme tendra à augmenter.</i></p> | <p>(<i>Note MC : Argyris fait ici référence dans la première partie aux besoins des individus. Pour ce faire, il utilise l'échelle des besoins de Maslow.</i>) (p.35) Pour Argyris, il existe plusieurs conditions qui « tendront à créer un milieu de travail pour l'employé subalterne dans lequel :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 – peu d'entre ses aptitudes seront employées. Celles qui le seront, telles la dextérité et les autres aptitudes motrices ou manuelles, ont dans notre culture un potentiel de succès psychologique limité. Les aptitudes plus susceptibles de permettre l'expression de soi et d'apporter le succès psychologique, telles les aptitudes intellectuelles et interpersonnelles, tendront à être peu utilisées. 2 – Le travailleur éprouvera un sentiment de dépendance et de soumission envers son supérieur parce que celui-ci conserve en grande partie sous son contrôle, les décisions telles que : faire exécuter, ou non le travail, fixer le montant du salaire, etc. (...) 3 – le travailleur tend à vivre une situation dans laquelle ses sentiments de responsabilité personnelle et de contrôle de sa propre activité tendent à décroître, parce qu'il constate que quelqu'un d'autre lui dit ce qu'il doit faire, comment et quand le faire, en quelle quantité; lui dit s'il a bien | |

| | | | |
|---|---|--|--|
| <p>Sources retenues et notifs</p> <p>Auteur, année, titre, etc.)</p> <p>Possibilité d'entretiens avec les experts</p> | <p>Éléments recueillis:</p> <p>(organisation apprenante, communauté de pratique)</p> <p>-qu'entend-on par « organisation du travail »? -définitions des concepts, -historique, origine; -théories et modèles; -facteurs (ex. démotivation) ou variables qui prédisposent (fusion, nouveaux produits); -caractéristiques de gestion; -retombées de ces organisations du travail, -etc.</p> | <p>Conditions facilitantes de mise en œuvre</p> <p>-organisationnelle (volonté, caractéristiques des organisations: secteur, taille, tâches)</p> <p>-matérielle (budget, local)</p> <p>-humaine</p> <p>autres</p> | <p>Cadre d'applications</p> <p>-exemple de pratiques exemplaires</p> <p>-avantages et limites de l'implantation d'un ou l'autre des concepts</p> |
| | | <p>travaillé, etc.</p> <p>Si nous comparons ces exigences d'ordre psychologique avec celles du succès et de l'estime de soi, nous constatons qu'elles sont en désaccord. En réalité, elles tendent toutes à accentuer les conditions d'échec psychologique. Le lecteur se rappellera peut-être, que les conditions du succès psychologique sont liées à :</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Un sentiment de responsabilité personnelle et de contrôle de sa propre activité; b) L'implication personnelle dans un travail qui a du sens; c) L'emploi des aptitudes importantes de l'individu. | |
| | <p>(p.83) résumé (du chapitre 4)</p> <p>Les tâches ont été fragmentées et spécialisées selon les principes de l'organisation scientifique du travail ». L'exécution de ces tâches requiert des employés qu'ils connaissent la dépendance et la soumission, et qu'ils utilisent peu d'entre leurs aptitudes qui sont relativement importantes. Dans la mesure où les employés peuvent aspirer au succès psychologique, ils tendront à connaître la frustration, le conflit et l'échec psychologique et ce, d'autant plus intensément que l'on descendra dans la hiérarchie et que le travail contrôlera l'individu.</p> <p>Pour s'adapter à leur environnement de travail (afin de n'être pas remerciés), les employés tendent à accepter comme inévitables une part de frustration, de conflit et d'échec. Cependant, ils peuvent également créer des activités adaptatrices qui tendront à varier selon l'individu, selon l'organisation et pour chacun d'eux, selon les conditions particulières.</p> <p>Les activités adaptatrices identifiées sont l'absentéisme, la rotation du personnel, l'élaboration de normes informelles, le tirage au flanc, le ralentissement de l'allure, l'affiliation à un syndicat, l'accent mis de façon sans cesse accrue sur les facteurs</p> | | |

| | | | |
|--|---|--|--|
| <p>Sources retenues et motifs (Auteur, année, titre, etc.) *Possibilité d'entretiens avec des experts</p> | <p>Éléments recueillis: (organisation apprenante, communauté de pratique) -qu'entend-on par « organisation du travail »? -définitions des concepts, -historique, origine; -théories et modèles; -facteurs (ex. démotivation) ou variables qui prédisposent (fusion, nouveaux produits); -caractéristiques de gestion; -retombées de ces organisations du travail, -etc.</p> | <p>Conditions facilitantes de mise en œuvre -organisationnelle (volonté, caractéristiques des organisations: secteur, taille, tâches) -matérielle (budget, local) -humaine autres</p> | <p>Cadre d'applications -exemple de pratiques exemplaires -avantages et limites de l'implantation d'un ou l'autre des concepts</p> |
| | <p>matériels et une importance de plus en plus réduite accordée aux facteurs humains, la non-implication personnelle, le retrait psychologique et l'aliénation. Enfin, nous avons discuté des cas faisant exception, ainsi que de l'influence que la classe sociale exerce sur le fonctionnement interne du système en question. (<i>Note MC : ca me fait peur de lire ça. Ca touche beaucoup ce qui se passe au travail. Je trouve Argyris un peu déprimant. D'après ses observations, il souligne plusieurs difficultés, obstacles. Qu'en est-il des solutions?? Il a bien mis le doigt sur le bobo; personnellement, j'ai plus besoin des solutions que de ses tristes constats. Aurais-je l'info, en passant les entretiens? Dans les autres ouvrages? En tout cas, pour un spécialiste des organisations apprenantes, il me laisse sur mon appétit.</i>)</p> | | |
| <p>Argyris C. Double loop learning in organizations (September-October 1977) dans Harvard Business Review En ligne EBSCOhost</p> | <p>(p.116) Définition de l'organisation apprenante: Organizational learning is a process of detecting and correcting error. Error is for our purposes any feature of knowledge or knowing that inhibits learning. When the process enables the organization to carry on its present policies or achieve its objectives, the process may be called single loop learning. En 1977, commentaires de l'auteur. (p.124) The second comment I would make is that research on double loop learning is in its infancy... I believe that to argue that management does not have the time for such trials is wrong for two reasons. First, I do not believe that there is any real choice. If organizations do not become double loop learners (without revolutions and crises), they will be taken over. That will lead to disaster because, regardless of the organization that takes over, it, too, will not be a double loop learner. The second reason is that the transition does not require that an organization stop what it is doing. The capacity for double loop learning does not inhibit single loop learning; indeed, it usually helps it. So an organization does not threaten its present level of effectiveness by striving to become more effective in its learning.</p> | <p>Obstacles: (p.115) The inability to uncover errors and other unpleasant truths arises from faulty organizational learning. (p.116) If they hide the error, they can be punished by the top if the error is discovered. If they reveal the error, they run the risk of exposing a whole network of camouflage and deception.</p> | |
| <p>Fernagu Oudet, S. (2006) L'Harmattan, Paris.</p> | <p>(p.19) Déf. Formation en situation de travail = l'ensemble des pratiques qui visent explicitement et systématiquement à maximiser le potentiel formateur (MC : J'ai de la misère avec le</p> | | |

| | | | |
|--|--|---|--|
| <p>Sources retenues et motifs (Auteur, année, titre, etc.) *Possibilité d'entretiens avec des experts</p> | <p>Éléments recueillis: (organisation apprenante, communauté de pratique) -qu'entend-on par « organisation du travail »? -définitions des concepts, -historique, origine; -théories et modèles; -facteurs (ex. démotivation) ou variables qui prédisposent (fusion, nouveaux produits); -caractéristiques de gestion; -retombées de ces organisations du travail, -etc.</p> | <p>Conditions facilitantes de mise en œuvre -organisationnelle (volonté, caractéristiques des organisations: secteur, taille, tâches) -matérielle (budget, local) -humaine autres</p> | <p>Cadre d'applications -exemple de pratiques exemplaires -avantages et limites de l'implantation d'un ou l'autre des concepts</p> |
| <p>Choisi pcq un des ouvrages les + récents en la matière. Même si auteur se réfère à un contexte d'entreprise privée pour son étude, il formule des idées novatrices et mentionne les limites par exemple de l'organisation apprenante selon le modèle de A et S.</p> | <p>mot potentiel, pcq veut dire trop de choses) des situations de travail dans l'entreprise et les organisations (Bourgeois Etienne in « <i>La formation en situation de travail</i> » in Guyot Jean Luc et Alii in « <i>L'individu au cœur des dispositifs</i> » De Boeck, p236.)</p> | | |
| <p>Même auteur, chap.2 Une multitude d'organisations... pour apprendre et développer ses compétences...</p> | <p>(p.70) Postulat de ces modèles d'action ... Dans tous les cas, ces notions impliquent de faire évoluer les structures organisationnelles, les procédures de travail et le style de management des hommes pour favoriser l'émergence et le développement continu d'un ensemble cohérent de processus d'apprentissages, et ce, à trois niveaux : Individuel : l'apprentissage individuel correspond aux apprentissages que l'individu effectue seul. Ces apprentissages seront plus ou moins formalisés car on distingue les moments d'apprentissages formels (la formation dite classique ou traditionnelle, les formations sur site, l'autoformation assistée...) et les moments d'apprentissages informels (formation sur le tas, mimétisme, expérience, échanges avec les pairs, etc.). On considérera qu'il ne peut y avoir apprentissage que s'il y a prise de distance et analyse critique vis-à-vis des situations de travail. Le (p.71) rôle d'encadrement sera important pour que cette appréhension du travail puisse exister. Collectif : l'apprentissage collectif désigne les apprentissages que les individus effectuent par le groupe de travail souvent à l'occasion d'activités réalisées en équipe de manière coopérative ou collaborative. La somme des compétences individuelles ne forme pas la compétence collective, elles ont à s'articuler autour d'un projet commun, d'une culture commune. Le rôle de</p> | | |

| | | | |
|--|---|--|---|
| Sources retenues et notifs Auteur, année, titre, etc.) Possibilité d'entretiens avec les experts | Éléments recueillis: (organisation apprenante, communauté de pratique) -qu'entend-on par « organisation du travail »? -définitions des concepts, -historique, origine; -théories et modèles; -facteurs (ex. démotivation) ou variables qui prédisposent (fusion, nouveaux produits); -caractéristiques de gestion; -retombées de ces organisations du travail, -etc. | Conditions facilitantes de mise en œuvre -organisationnelle (volonté, caractéristiques des organisations: secteur, taille, tâches) -matérielle (budget, local) -humaine autres | Cadre d'applications -exemple de pratiques exemplaires -avantages et limites de l'implantation d'un ou l'autre des concepts |
| | l'encadrement est ici encore fondamental, il n'est plus là pour prescrire, mais pour accompagner, faciliter. Organisationnel : l'apprentissage organisationnel désigne une organisation qui apprend en mémorisant les résultats de ses expériences et les acquis de ses activités au travers ceux de ses salariés. Elle les rend disponibles. | | |
| Même auteur, chap.2 Une multitude d'organisations... pour apprendre et développer ses compétences... | (p.71) Historique : L'expression est apparue il y a plus d'une dizaine d'années dans le monde anglo-saxon sous le nom de <i>learning organization</i> . Il fut traduit en français par organisation ou entreprise apprenante. La <i>learning organization</i> constituait une alternative au modèle néo-taylorien. Le livre précurseur, et de référence est celui de Peter Senge : « <i>La cinquième discipline</i> ». D.A. Garvin la définit comme « <i>Une organisation capable de créer, d'acquérir et de transférer des connaissances, de modifier son comportement en fonction de nouvelles connaissances et de prises de conscience</i> » (Garvin D.A. in Parlier in « <i>Une organisation peut-elle apprenante?</i> » conférence du 12 mars 1997). L'existence d'une telle organisation suppose, pour Peter Senge, « <i>La remise en cause constante de l'expérience et la transformation de cette expérience en savoir accessible à l'ensemble de l'organisation et en adéquation avec son projet principal</i> ». (Senge P. 5 ^e discipline, p.59) (p.72) La littérature managériale décrit l'organisation apprenante comme le processus d'apprentissage continu de ses membres au niveau tant individuel que collectif dans le but d'améliorer les performances globales de l'entreprise dans le cadre de son projet stratégique. ...Daniel Belet (Belet D. in La révolution de l'entreprise apprenante in l'Expansion Management Review, septembre 2003, p.82) qualifie l'organisation apprenante de « <i>Philosophie de l'apprenance</i> ». Cette philosophie aurait des effets de mobilisation et d'exploitation des capacités d'apprentissages individuelles et collectives, et de développement des compétences. (p.73) L'intérêt de l'organisation apprenante résiderait alors dans sa capacité à se structurer de manière à permettre une professionnalisation collective au service de la professionnalisation de son activité. Le « nouveau » manager | | |

| | | | |
|--|---|--|---|
| Sources retenues et motifs (Auteur, année, titre, etc.) *Possibilité d'entretiens avec des experts | Éléments recueillis: (organisation apprenante, communauté de pratique) -qu'entend-on par « organisation du travail »? -définitions des concepts, -historique, origine; -théories et modèles; -facteurs (ex. démotivation) ou variables qui prédisposent (fusion, nouveaux produits); -caractéristiques de gestion; -retombées de ces organisations du travail, -etc. | Conditions facilitantes de mise en œuvre -organisationnelle (volonté, caractéristiques des organisations: secteur, taille, tâches) -matérielle (budget, local) -humaine autres | Cadre d'applications -exemple de pratiques exemplaires -avantages et limites de l'implantation d'un ou l'autre des concepts |
| | dans cette philosophie a pour responsabilité d'organiser les flux de savoirs et non plus seulement d'informations, de compétences, de talents et d'énergies, ... | | |
| Même auteur, chap.2 Une multitude d'organisations... pour apprendre et développer ses compétence... | (p.73) L'expression « organisation apprenante » semble avoir évolué vers celle d'apprentissage. Ou est-ce la seconde qui a évolué vers la première? La littérature n'est pas claire à ce sujet... Pour certains auteurs, l'apprentissage organisationnel constitue une solution quasi miraculeuse aux problèmes de fonctionnement dont souffrent les entreprises, d'autres n'y voient que l'effet d'une mode managériale aussi superficielle qu'éphémère. (p.74)... La pléthore de définitions concernant l'apprentissage organisationnel montre que c'est une expression extrêmement polysémique. La distinction de sens qu'opèrent Guy Pelletier et Claudie Solar (Pelletier, G. et Solar C. in « <i>L'organisation apprenante : émergence d'un nouveau modèle de gestion de l'apprentissage</i> » in « <i>Apprendre autrement aujourd'hui?</i> » in www.citesciences.fr , consulté en juillet 2004, p.4) entre organisation apprenante et apprentissage organisationnel est très éclairante : « Le premier terme décrit surtout les conditions propices à l'existence d'une ouverture organisationnelle à l'apprentissage réalisés par l'organisation. L'un traite du processus d'apprentissage, l'autre du résultat de l'apprentissage ». Définition de l'auteur : L'organisation apprenante se caractérise par sa capacité à intervenir sur elle-même, à modifier ses logiques d'organisation et d'action... L'apprentissage organisationnel se caractérise par une organisation qui capitalise, stocke, mémorise, diffuse les savoirs produits ou détenus par les individus de l'organisation. | | |
| Fernagu-Oudet, chap.2 Une multitude d'organisations... pour apprendre et développer ses compétence... | (p.76) Pour Michel Parlier (Parlier M. in « <i>Apprentissage et organisation</i> » in <i>Actualité de la formation permanente</i> , no 154, mai-juin, p.26), la théorie de l'apprentissage organisationnel permet d'analyser l'organisation (prise au sens large) « <i>comme lieu de recherche, de création, de formalisation et de diffusion des connaissances, mais aussi de transformation de connaissances en capacités d'action, c'est-à-dire en compétences</i> ». | | |

| | | | |
|---|---|---|--|
| <p>Sources retenues et motifs (Auteur, année, titre, etc.) *Possibilité d'entretiens avec des experts</p> | <p>Éléments recueillis: (organisation apprenante, communauté de pratique) -qu'entend-on par « organisation du travail »? -définitions des concepts, -historique, origine; -théories et modèles; -facteurs (ex. démotivation) ou variables qui prédisposent (fusion, nouveaux produits); -caractéristiques de gestion; -retombées de ces organisations du travail, -etc.</p> | <p>Conditions facilitantes de mise en œuvre -organisationnelle (volonté, caractéristiques des organisations: secteur, taille, tâches) -matérielle (budget, local) -humaine autres</p> | <p>Cadre d'applications -exemple de pratiques exemplaires -avantages et limites de l'implantation d'un ou l'autre des concepts</p> |
| | <p>On peut attribuer la paternité de cette théorie à Chris Argyris et Donald Schön (1974 et 1978). Leur conception de l'apprentissage organisationnel découle des théories de l'action des individus. Ils distinguent deux théories expliquant le comportement des individus : « <i>l'epoused theory</i> » ou théorie épousée et « <i>la theory in use</i> » ou la théorie « <i>utilisée</i> », voire « <i>collectivée</i> » et non privée.</p> | <p>(p.77) L'apprentissage individuel, dans cette perspective, (simple/double) devient une condition nécessaire à l'apprentissage organisationnel.</p> | <p>(p.77) Cette philosophie de management peut se heurter à certains obstacles :</p> <ul style="list-style-type: none"> - parce qu'elle s'appuie sur la codification des connaissances et sur la production d'une connaissance commune qui sera diffusée dans l'organisation, elle n'est pas sans rappeler une certaine époque où l'on confisquait les savoirs ouvriers (l'époque du taylorisme) : l'individu abandonnent leurs savoirs au profit de l'organisation... Les résistances peuvent être nombreuses, la garantie de l'emploi n'est plus et beaucoup tentent de préserver leur zone de « pouvoir » pour conserver leur emploi ou leur autonomie. Lorsque les hommes deviennent interchangeable, les résistances peuvent être nombreuses... - parce qu'il existe des « <i>pratiques buissonnières</i> » (cf. Clot Yves in « La fonction psychologique du travail », PUF 2002) qui trouvent leur raison d'être dans le fait de rester cachées parce qu'« <i>illicites</i> ». On revient alors à l'écart travail réel/travail prescrit. - parce qu'une telle philosophie s'appuie sur la nécessité de voir vivre une cohésion sans faille des individus et des collectifs de travail. La construction d'une vision commune et partagée des enjeux d'une telle organisation est indispensable. Elle repose : 1/ sur la diffusion des valeurs communes, d'une certaine éthique du travail et des conditions d'exécution; confiance réciproque, valeur reconnue de l'apprentissage, droit à l'erreur, droit d'agir différemment, (<i>c'est pas pour bientôt dans notre organisation!</i>) etc. 2/ sur l'aménagement de contextes de travail qui permettent de nouveaux modes de management et l'instauration d'un climat favorable et propice aux apprentissages, etc. 3/sur une réflexion autour de ce qui va favoriser les apprentissages car il ne suffit pas de faire des erreurs ou de rencontrer des problèmes pour apprendre, faut-il encore introduire des activités réflexives en vue de capitaliser et de transformer les pratiques au travers d'un certain nombre de dispositifs (management de proximité, groupes de résolution de problèmes, cercle qualité, réunion |

| | | | |
|---|---|---|--|
| <p>Sources retenues et motifs (Auteur, année, titre, etc.) *Possibilité d'entretiens avec des experts</p> | <p>Éléments recueillis: (organisation apprenante, communauté de pratique) -qu'entend-on par « organisation du travail »? -définitions des concepts, -historique, origine; -théories et modèles; -facteurs (ex. démotivation) ou variables qui prédisposent (fusion, nouveaux produits); -caractéristiques de gestion; -retombées de ces organisations du travail, -etc.</p> | <p>Conditions facilitantes de mise en œuvre -organisationnelle (volonté, caractéristiques des organisations: secteur, taille, tâches) -matérielle (budget, local) -humaine autres</p> | <p>Cadre d'applications -exemple de pratiques exemplaires -avantages et limites de l'implantation d'un ou l'autre des concepts</p> |
| | | | <p>de travail, etc.). La formation prend en définitive de nouvelles configurations en prenant la forme de (p.78) réflexions et de recherches collectives à propos du travail. Mais l'apprentissage en double boucle ne va pas de soi! - parce qu'elle s'appuie sur une conception de la verbalisation du travail épurée de toutes ses difficultés. Entre le faire et le dire, le fossé est souvent grand. Ergonomes et psychologues du travail l'ont montré et démontré. On connaît les limites de l'analyse du travail lorsque l'interviewé vous déroule la procédure ou la prescription et non ce qu'il fait véritablement... sans compter qu'il déroule aussi parfois involontairement la théorie professée (théorie d'action utilisée effectivement) - parce qu'on sait que les compétences s'apprennent et s'usent, voire se perdent si elles ne sont pas utilisées. Il peut être difficile de retrouver des savoirs anciens et non utilisés. Par ailleurs certaines pratiques de gestion ou d'organisation du travail (affectation des individus, gestions des trajectoires professionnelles et des mutations internes, etc.) font que, parfois, certains apprentissages se perdent. Dans ce cas, pas besoin d'avoir quitté l'entreprise pour qu'il en soit ainsi, elle y contribue directement! -parce il (sic) est possible que de telles organisations perpétuent la tradition bureaucratique. À tout vouloir stocker, capitaliser et diffuser, ne prend-on pas le risque de reproduire les organisations rigides à fortes prescriptions plutôt que de construire de nouvelles organisations? Ne produit-on pas des excès de « routines » au sens de B. Levitt et JG. March? (Levitt B. March JG in « <i>Organizational learning</i> », Annual Review of sociology, no14, 1988, p.319). Dans ce cas, ces excès de routines souligneraient le fait que l'apprentissage organisationnel serait plus dans une logique d'expérimentation que dans une logique d'expérience, dans une logique de production de routines et non dans une logique de mise à mal de ces dernières. -Enfin parce que l'approche n'est pas sans poser de question quant aux limites de ce qui peut être encodé...</p> |

| | | | |
|--|--|--|---|
| Sources retenues et motifs (Auteur, année, titre, etc.) *Possibilité d'entretiens avec des experts | Éléments recueillis: (organisation apprenante, communauté de pratique) -qu'entend-on par « organisation du travail »? -définitions des concepts, -historique, origine; -théories et modèles; -facteurs (ex. démotivation) ou variables qui prédisposent (fusion, nouveaux produits); -caractéristiques de gestion; -retombées de ces organisations du travail, -etc. | Conditions facilitantes de mise en œuvre -organisationnelle (volonté, caractéristiques des organisations: secteur, taille, tâches) -matérielle (budget, local) -humaine autres | Cadre d'applications -exemple de pratiques exemplaires -avantages et limites de l'implantation d'un ou l'autre des concepts |
| | | | Quelle frontière élaborer entre les savoirs privés et ceux qui auront à être collectivisés? |
| Même auteur, chap.2 Une multitude d'organisations... pour apprendre et développer ses compétence... Choisi aussi pour le concept d'organisation qualifiante | ORGANISATION QUALIFIANTE Note de MC : L'auteur parle également d'organisation qualifiante. Dans son ouvrage, chap. 2, Fernagu Oudet se réfère principalement à un autre auteur, Philippe Zarifian, qui a été selon l'auteur « <i>l'un des premiers à repérer les principes structurants de l'organisation qualifiante.</i> » L'auteur explique les principales différences entre les deux types d'organisation. | | |
| Même auteur, chap.2 Une multitude d'organisations... pour apprendre et développer ses compétence... Échanger des savoirs, mais aussi des modes de constitution des savoirs | (p.92) Dans l'organisation apprenante, il est tout aussi important de communiquer si l'on souhaite que les acteurs se « dessaisissent » de leurs pratiques, de leur savoir-faire, de leurs découvertes, etc. Les personnes ne le feront que si elles donnent du sens aux situations de production. Dans l'organisation qualifiante, les objectifs sont les mêmes : donner du sens au travail, travailler collectivement, partager des objectifs communs, etc. mais au service du développement des compétences ou de l'efficacité productive et non de la capitalisation des pratiques - L'organisation qualifiante est celle qui permet à ses membres de ré-élaborer les objectifs de leur activité professionnelle. (p.97) DEF. ORGANISATION QUALIFIANTE Dans l'organisation apprenante, la ré-élaboration des objectifs de l'entreprise par les professionnels qui y travaillent est fondamentale. Cette ré-élaboration va permettre aux uns et aux autres de s'impliquer, de s'investir dans le travail en vue de développer l'apprentissage organisationnel. Dans l'organisation qualifiante l'enjeu est moins de développer les compétences collectives qu'individuelles. On essaie d'abord de permettre à chacun de se projeter dans l'avenir en fonction des projets de l'entreprise en favorisant son implication dans le travail. | (p.98) Une telle démarche induit de nombreux changements, que cela soit pour l'organisation, pour les salariés ou tout simplement pour les acteurs de la formation. En effet, l'intégration et la valorisation de la formation au sein des processus de travail posent avec acuité la question de la qualification des responsables de formation d'entreprises, surtout à partir du moment où la distance entre formation et production s'estompe. Le rôle du responsable de formation, dans une telle perspective, tend à s'éloigner de plus en plus de celui du gestionnaire du plan de formation et tendrait à se rapprocher de celui qui aide l'organisation à apprendre mais surtout à faire apprendre. | (p.99) Les organisations qu'elles soient qualifiantes ou apprenantes peuvent-elles se rapprocher de ces lieux paradisiaques que nous promet la littérature?... Il semble difficile d'imaginer que les individus et les collectifs qui peuplent les organisations puissent apprendre en permanence. Apprendre est un processus long et coûteux pour les individus. Il y a sans doute 1) à repérer des moments caractéristiques ou des moments forts d'apprentissage, de transmission ou de développement professionnel tels que l'entrée dans une entreprise, une prise de responsabilité, une mission ou une tâche nouvelle, etc. 2) et à distinguer ce que Paul Orly (Orly P. in « <i>Entreprise et formation, quelles pratiques développer?</i> », <i>Actualité de la formation permanente</i> no 154, mai-juin 1998, p.69-70) nomme « le travail à apprendre » et « le travail pour apprendre ». (Note : fernagu oudet explique la différence entre les 2 types de travail.) |
| Même auteur, chap.2 Une multitude | | (p.100) Le développement des principes fédérateurs de l'organisation qualifiante par | |

| | | | |
|---|---|---|--|
| <p>Sources retenues et motifs (Auteur, année, titre, etc.) *Possibilité d'entretiens avec des experts</p> | <p>Éléments recueillis: (organisation apprenante, communauté de pratique) -qu'entend-on par « organisation du travail »? -définitions des concepts, -historique, origine; -théories et modèles; -facteurs (ex. démotivation) ou variables qui prédisposent (fusion, nouveaux produits); -caractéristiques de gestion; -retombées de ces organisations du travail, -etc.</p> | <p>Conditions facilitantes de mise en œuvre -organisationnelle (volonté, caractéristiques des organisations: secteur, taille, tâches) -matérielle (budget, local) -humaine autres</p> | <p>Cadre d'applications -exemple de pratiques exemplaires -avantages et limites de l'implantation d'un ou l'autre des concepts</p> |
| <p>d'organisations... pour apprendre et développer ses compétence...</p> | | <p>Philippe Zafirian nous semble constituer les conditions essentielles pour permette (sic) à une organisation de devenir apprenante... si tant est que les organisations puissent apprendre... Or sur le plan théorique, de nombreuses zones d'ombre subsistent. Toujours est-il que nous sommes en droit de nous demander si avant d'être apprenante, il ne faudrait pas apprendre à être qualifiante!</p> <p>...</p> <p>Les organisations qu'elles soient qualifiantes ou apprenantes constituent dans tous les cas une voie royale pour le développement des compétences.</p> <p>Enfin on retrouve au travers de ces expressions ou de la promotion de l'idée d'apprentissage permanent par et dans le travail, d'appropriation des savoirs dans et par l'action, l'idée de <i>learning life</i>, d'éducation permanente ou de formation tout au long de la vie.</p> <p>...</p> <p>- L'organisation qualifiante vise le développement des compétences en agissant sur l'organisation. - - L'organisation apprenante se saisit des apprentissages individuels pour agir sur l'organisation. - L'organisation apprenante obéit à une logique de connaissance. L'organisation qualifiante obéit à une quadruple logique : de</p> | |

| | | | |
|---|---|--|---|
| Sources retenues et motifs (Auteur, année, titre, etc.) *Possibilité d'entretiens avec des experts | Éléments recueillis: (organisation apprenante, communauté de pratique) -qu'entend-on par « organisation du travail »? -définitions des concepts, -historique, origine; -théories et modèles; -facteurs (ex. démotivation) ou variables qui prédisposent (fusion, nouveaux produits); -caractéristiques de gestion; -retombées de ces organisations du travail, -etc. | Conditions facilitantes de mise en œuvre -organisationnelle (volonté, caractéristiques des organisations: secteur, taille, tâches) -matérielle (budget, local) -humaine autres | Cadre d'applications -exemple de pratiques exemplaires -avantages et limites de l'implantation d'un ou l'autre des concepts |
| | | connaissance mais aussi économique, technique et sociale. | |
| Todorov, Branimir, Motivation, leadership et organisation apprenante, BTA Plus (en ligne) été 2008. Note : prospectus publicitaire de l'école BTA Plus (Promotion de cours) Document plus administratif | <i>(NoteMC : L'auteur cite Dave Ulrich, auteur de Human Resources Champions, dans lequel D. U. décrit les 6 piliers de l'organisation apprenante : (p.3))</i> 1) Leadership, vision et mode de faire qui représente l'identité de l'organisation, la vision de leadership et le mode de faire les affaires. Ceci implique un leadership partagé : <ul style="list-style-type: none"> • vision et culture partagée • leader du changement réel • capacité (sic) organisationnelles • crédibilité personnelle • gestionnaires leaders (sic) 2) Compétence (p.4) 3) Performance 4) La gouvernance 5) Management des changements et des processus : a) Management des processus b) Apprentissage organisationnel : (p.5) <ul style="list-style-type: none"> • Générer des idées avec impacts • Implanter des idées avec impacts 6) Résultats | (p.5) Un ensemble est requis pour les leaders pour le faire et pour réussir : <ul style="list-style-type: none"> • Créer une vision de succès • Créer une direction partagée • Auditer l'organisation et le système • Diminuer les attentes, livrer plus • Bâtir la confiance dans son équipe • Commencer avec un petit succès • Bâtir un comportement gagnant • Bâtir une crédibilité • Simplifier le message • Investir dans l'excellence technique • S'entourer avec des talents • Reconnaissance aux employés • Voir des modèles (bons et moins bons) • Pensée de l'extérieur vers l'intérieur • Rigueur, imputabilité et responsabilité • Apprendre à prendre le risque • Expérimenter et réévaluer • Partager le savoir et le savoir-faire • Encouragement de l'équipe • Collaboration fréquente • Image de leadership | |

| | | | |
|---|---|---|--|
| <p>Sources retenues et motifs (Auteur, année, titre, etc.) *Possibilité d'entretiens avec des experts</p> | <p>Éléments recueillis: (organisation apprenante, communauté de pratique) -qu'entend-on par « organisation du travail »? -définitions des concepts, -historique, origine; -théories et modèles; -facteurs (ex. démotivation) ou variables qui prédisposent (fusion, nouveaux produits); -caractéristiques de gestion; -retombées de ces organisations du travail, -etc.</p> | <p>Conditions facilitantes de mise en œuvre -organisationnelle (volonté, caractéristiques des organisations: secteur, taille, tâches) -matérielle (budget, local) -humaine autres</p> | <p>Cadre d'applications -exemple de pratiques exemplaires -avantages et limites de l'implantation d'un ou l'autre des concepts</p> |
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Passion et objectif • Résultats | |
| <p>Centre canadien de gestion, <i>Le périple de l'apprentissage, le cap sur l'excellence</i>, Table ronde du CCG sur l'organisation apprenante, présidée par Samy Watson, par Peter Stoyko (2001) http://www.cspsefpc.gc.ca/pbp/pub/pdfs/P98_f.pdf</p> | <p>Def. : l'apprentissage (p.7) On considère généralement que l'apprentissage se fait au niveau individuel. Alors, comment une organisation peut-elle apprendre? Tout d'abord, l'apprentissage organisationnel ne se limite pas à la somme des acquis des personnes qui la composent, mais il désigne aussi la façon dont les membres d'une organisation apprennent ensemble pour atteindre un objectif commun. Il s'agit là d'un point important. Songez aux moyens que les gens de votre organisation devraient prendre à votre avis pour échanger des idées et collaborer de façon créative. Quelle serait la situation idéale à votre avis? Les réponses à ces questions semblent indiquer qu'un changement de culture est la priorité absolue de la plupart des gens. Lorsqu'on demande à des gens quelle est leur vision d'une organisation apprenante idéale, la plupart affirment souhaiter un changement dans « l'attitude » de l'organisation. On en a assez des tâches inutiles et assommantes et de la paperasserie administrative. On reconnaît que le carriérisme égoïste, l'autorité tyrannique et les solutions rapides qui ne débouchent sur rien minent l'esprit d'équipe. Pour sortir de cette impasse, la réorganisation ne suffit pas. On doit amener les gens à considérer leur travail comme une riche source de découverte, d'invention et de collaboration stimulante. On souhaite amorcer un dialogue ouvert et franc et parler sincèrement en se libérant de toute crainte. Lorsqu'on utilise le conflit de façon créative, on se trouve en présence d'opinions variées et d'idées nouvelles, si bien que tout le monde est porté à contribuer au processus et à écouter. Les membres de l'équipe s'enseignent de nouvelles choses et s'appuient mutuellement, ce qui fait naître un sentiment d'appartenance axé sur une vision, un ensemble de valeurs et un objectif communs. C'est une véritable culture d'apprentissage. (p.8). Et on commence ce processus en jetant un regard neuf sur le savoir et en acquérant de nouvelles compétences. Il ne faut pas se satisfaire des idées reçues. Le savoir est presque toujours ambivalent et il n'y en a jamais assez. On doit donc être à la recherche active d'informations. Pourquoi cette mesure a-t-elle</p> | <p>(p.11) L'apprentissage personnel est une quête inlassable de l'excellence. On peut y travailler pour s'améliorer chaque jour dans le cadre de ses activités professionnelles quotidiennes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Une organisation apprenante prend sa source dans un changement de culture, c'est-à-dire un changement dans « l'attitude » de l'organisation. • Pour qu'un changement culturel profond et durable se produise, tous les membres de l'organisation doivent assurer le leadership. • On édifie le savoir par le truchement des relations interpersonnelles. Il faut le véhiculer dans des messages convaincants qui attirent des auditoires variés et constamment l'examiner. • Grâce aux aptitudes interpersonnelles nouvellement acquises, les gens peuvent connaître du succès dans une organisation axée sur le savoir plus variée et moins hiérarchique. | <p>(p.6) Mythes concernant l'apprentissage :</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'apprentissage ne se limite pas à la formation. La formation est un moyen utile d'acquérir de nouvelles compétences professionnelles. L'apprentissage, qui est plus vaste, ne prend pas place uniquement en classe. Il englobe toute activité qui améliore notre façon de voir le monde, de comprendre les choses et d'agir. • L'apprentissage n'est pas une « activité parallèle ». Certains considèrent l'apprentissage comme une activité distincte de leur vie quotidienne... comme quelque chose que l'on fait pendant ses loisirs. Au contraire. On tire le maximum de satisfaction de l'apprentissage lorsqu'il est continu. Notre travail est une source où nous pouvons puiser bien des enseignements. • L'apprentissage ne se fait pas simplement de façon individuelle. Certaines personnes pensent qu'il faut s'isoler pour pouvoir étudier. L'apprentissage ne se limite pas à lire et à étudier : on apprend le plus souvent par le biais des relations interpersonnelles, comme les relations maître-élève, ou à travers le dialogue au sein de groupe de pairs. Nous jouons tous le rôle de maître ou de l'élève à un moment ou l'autre. • (p.7) Il n'existe pas de méthode optimale. On ne peut pas élaborer un programme et s'attendre à ce qu'il convienne à tout le monde. Le style d'apprentissage varie d'une personne à l'autre, selon le moyen par lequel les gens préfèrent apprendre ou celui qui les attire. Il vous faut comprendre votre propre style d'apprentissage tout en étant réceptif à celui des personnes autour de vous. • Il n'existe pas de solutions technologiques en matière d'apprentissage. Les technologies électroniques nous aident à faire bien des choses. Toutefois, on les fait |

| | | | |
|---|--|---|--|
| <p>Sources retenues et motifs (Auteur, année, titre, etc.) *Possibilité d'entretiens avec des experts</p> | <p>Éléments recueillis: (organisation apprenante, communauté de pratique) -qu'entend-on par « organisation du travail »? -définitions des concepts, -historique, origine; -théories et modèles; -facteurs (ex. démotivation) ou variables qui prédisposent (fusion, nouveaux produits); -caractéristiques de gestion; -retombées de ces organisations du travail, -etc.</p> | <p>Conditions facilitantes de mise en œuvre -organisationnelle (volonté, caractéristiques des organisations: secteur, taille, tâches) -matérielle (budget, local) -humaine autres</p> | <p>Cadre d'applications -exemple de pratiques exemplaires -avantages et limites de l'implantation d'un ou l'autre des concepts</p> |
| | <p>réussi ou échoué? Qu'est-ce qui me porte à croire que la même chose se produira la prochaine fois? Comment les autres interprètent-ils la situation? Est-ce que les mesures prises sont dictées par des raisons valables? Voilà le type de questions que les gens se posent lorsqu'ils abordent le savoir avec humilité et remettent activement en question l'opinion couramment admise. Le savoir est le fruit de relations interpersonnelles et non seulement d'une « réflexion profonde » au niveau individuel. Une idée peut être bonne, mais elle ne sera guère utile si on ne parvient pas à en convaincre les autres. D'ailleurs, une idée peut être encore meilleure si vous tenez compte du point de vue de divers membres de l'équipe. Pour édifier un savoir collectif, il faut de nouvelles compétences. Les compétences interpersonnelles permettent un dialogue constructif, ce qui nous aide à comprendre les enjeux qui ressortent de plusieurs points de vue et à voir les liens entre eux. En outre, il y a ainsi davantage de chances de voir émerger une vision commune de l'avenir. Tout cet apprentissage vise à atteindre certains objectifs. Il peut s'agir d'objectifs personnels, organisationnels ou des deux. L'apprentissage ne doit pas constituer une fin en soi. Il ne faut pas vous engager dans cette voie pour la simple raison que votre patron y croit. Réfléchissez sur le but que vous aimeriez atteindre et demandez-vous ensuite ce que vous devez faire pour y parvenir. Que faut-il comprendre? Comment doit-on modifier les pratiques en vigueur? Quelles sont les capacités requises? Qui peut aider à faire ce travail? Cela semble plus facile à dire qu'à faire. En effet. Il faut de la détermination et une motivation profonde pour y parvenir. Mais ce n'est pas comme si les employés de l'État que nous sommes pouvions simplement ne rien faire et attendre les événements en se contentant de leurs routines actuelles.</p> | | <p>valoir exagérément comme un moyen qui nous aiderait à apprendre plus facilement. Il n'existe pas de solution miracle en matière d'apprentissage. Il faut y consacrer beaucoup d'efforts pour s'améliorer activement dans notre vie professionnelle.</p> |
| <p>Même auteur</p> | <p>Comment savoir par où commencer</p> <ul style="list-style-type: none"> (p.13) Toute organisation doit relever certains défis en matière d'apprentissage et composer avec des éléments qui l'empêchent d'apprendre en donnant sa pleine mesure. L'organisation apprenante est celle dont les membres comprennent ces défis et s'efforcent de les surmonter. A quels défis votre organisation fait-elle face? Comprend-on | <p>Comment savoir par où commencer? Quelques points à ne pas perdre de vue.</p> <ul style="list-style-type: none"> (p.25) Pour bien gérer, il faut aider tout le monde à bien comprendre les points forts et les points faibles de | |

| | | | |
|---|--|---|--|
| <p>Sources retenues et motifs (Auteur, année, titre, etc.) *Possibilité d'entretiens avec des experts</p> | <p>Éléments recueillis: (organisation apprenante, communauté de pratique) -qu'entend-on par « organisation du travail »? -définitions des concepts, -historique, origine; -théories et modèles; -facteurs (ex. démotivation) ou variables qui prédisposent (fusion, nouveaux produits); -caractéristiques de gestion; -retombées de ces organisations du travail, -etc.</p> | <p>Conditions facilitantes de mise en œuvre -organisationnelle (volonté, caractéristiques des organisations: secteur, taille, tâches) -matérielle (budget, local) -humaine autres</p> | <p>Cadre d'applications -exemple de pratiques exemplaires -avantages et limites de l'implantation d'un ou l'autre des concepts</p> |
| | <p>généralement en quoi consistent ces défis?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nombre d'organisations adoptent un énoncé de vision, mais l'organisation apprenante ne s'arrête pas là. Ses membres ont une vision profonde et passionnée des valeurs qu'ils défendent et de la façon dont ils veulent travailler. Pouvez-vous affirmer que les membres de votre organisation partagent ce genre de vision? Dans l'affirmative, en quoi consiste-t-elle? | <p>l'organisation ainsi que les nouvelles menaces et possibilités.</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'organisation apprenante doit posséder une vision commune dans laquelle tous se reconnaissent, une vision qui véhicule les aspirations et les valeurs qui leur sont chères. • Il est important d'examiner continuellement les convictions et les hypothèses, les comportements ainsi que les systèmes et les structures plus vastes. • Les équipes — même celles qui sont efficaces — se heurtent à des embuches qui entravent l'apprentissage. Il leur faut comprendre et surmonter ces embuches. • Les embuches les plus difficiles à surmonter se rapportent à la façon dont on aborde l'erreur, les relations interpersonnelles, la motivation, le savoir et les idées | |
| <p>Même auteur</p> | <p>Comment faire avancer les choses immédiatement</p> | <p>Comment faire avancer les choses immédiatement (p.27)Plusieurs mesures peuvent être prises immédiatement. Il est possible d'améliorer continuellement ces techniques au fil du temps. Il ne s'agit pas d'interventions faites au petit bonheur. Les mesures prises font partie d'un processus de</p> | |

| | | | |
|---|---|---|--|
| <p>Sources retenues et motifs (Auteur, année, titre, etc.) *Possibilité d'entretiens avec des experts</p> | <p>Éléments recueillis: (organisation apprenante, communauté de pratique) -qu'entend-on par « organisation du travail »? -définitions des concepts, -historique, origine; -théories et modèles; -facteurs (ex. démotivation) ou variables qui prédisposent (fusion, nouveaux produits); -caractéristiques de gestion; -retombées de ces organisations du travail, -etc.</p> | <p>Conditions facilitantes de mise en œuvre -organisationnelle (volonté, caractéristiques des organisations: secteur, taille, tâches) -matérielle (budget, local) -humaine autres</p> | <p>Cadre d'applications -exemple de pratiques exemplaires -avantages et limites de l'implantation d'un ou l'autre des concepts</p> |
| | | <p>changement systématique qui se déroule sur plusieurs fronts.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Le premier front est celui de l'autoamélioration au niveau individuel.</i> Il vous faut investir dans votre développement personnel et votre perfectionnement professionnel et dans ceux de vos coéquipiers. Il suffit qu'une seule personne ne possède pas les compétences requises ou ne désire pas acquérir une maîtrise personnelle pour que l'organisation soit freinée. • (p.28)<i>Le deuxième front consiste à améliorer la façon dont votre équipe innove.</i> Plusieurs techniques permettent d'amener votre équipe à travailler activement à l'amélioration de sa façon de travailler. • Si vous êtes en mesure d'améliorer la façon dont votre équipe travaille, c'est tant mieux pour vous. <i>Alors, le troisième front consiste à mettre en place des techniques pour favoriser l'apprentissage chez vos partenaires à l'extérieur de l'équipe.</i> Vous pourrez apprendre au contact de ces partenaires. Ces techniques vous aideront à générer l'apprentissage ailleurs. | |

| | | | |
|---|--|---|--|
| <p>Sources retenues et motifs (Auteur, année, titre, etc.) *Possibilité d'entretiens avec des experts</p> | <p>Éléments recueillis: (organisation apprenante, communauté de pratique) -qu'entend-on par « organisation du travail »? -définitions des concepts, -historique, origine; -théories et modèles; -facteurs (ex. démotivation) ou variables qui prédisposent (fusion, nouveaux produits); -caractéristiques de gestion; -retombées de ces organisations du travail, -etc.</p> | <p>Conditions facilitantes de mise en œuvre -organisationnelle (volonté, caractéristiques des organisations: secteur, taille, tâches) -matérielle (budget, local) -humaine autres</p> | <p>Cadre d'applications -exemple de pratiques exemplaires -avantages et limites de l'implantation d'un ou l'autre des concepts</p> |
| <p>Même auteur</p> | <p>Techniques d'apprentissage organisationnel (p.35) Vous pouvez améliorer votre propre apprentissage, ou celui de votre équipe. Mais, ce n'est pas toujours suffisant. Savez-vous ce que d'autres services font? Comment d'autres peuvent-ils tirer parti des enseignements que vous avez retenus? Mais, plus important encore, comment pouvez-vous aider d'autres personnes à acquérir de nouvelles capacités d'apprentissage? Et, enfin, comment pouvez-vous apprendre de l'expérience d'autrui? Ce ne sont là que quelques-unes des questions que vous devriez sans cesse vous poser personnellement. Pouvez-vous répondre aux questions suivantes en mettant en œuvre des techniques conçues pour partager les idées avec le plus grand nombre et construire des relations qui transcendent les frontières de l'organisation. ◊ <i>Racontez votre histoire par le biais « d'histoires d'apprentissage ».</i> Il s'agit d'écrire un récit simple et accessible de ce que vous avez accompli et des défis que vous avez relevés. Ce n'est pas une forme d'évaluation, mais bien une description franche d'événements à mesure qu'ils se sont produits et selon la perspective différente des membres de l'équipe. Ces comptes rendus donnent aux autres personnes une orientation sur la façon d'améliorer leur apprentissage sans pour autant constituer des remèdes simplistes. ◊ <i>Amenez des gens de l'extérieur à participer à votre équipe.</i> Souvent, les équipes fonctionnent mieux si elles intègrent des gens d'autres organisations ou services de la fonction publique. Non seulement les nouveaux venus apportent un point de vue neuf, mais ils tirent également de nouveaux enseignements et les partagent avec leur propre organisation. Cette façon de faire donne également une idée de ce qui se passe ailleurs. Par exemple, elle aide à traquer les chevauchements de façon à les éviter. Qui plus est, les personnes de l'extérieur aident votre équipe à clarifier les choses en encourageant les membres à discuter des idées en tenant compte des auditoires de l'extérieur. ◊ <i>Faites en sorte que les activités de votre équipe soient plus ouvertes et plus transparentes.</i> Il est parfois contreproductif d'accumuler l'information. Indubitablement, il y a des moments</p> | | <p>Grosso modo pour comment faire avancer les choses immédiatement : (p.37) • Les changements significatifs et durables commencent par le progrès personnel, puis le virus se transmet à l'équipe et ensuite au sein de l'organisation. • Chacun possède son propre style d'apprentissage. Il nous faut comprendre ces styles et en tirer le maximum. • Améliorer la façon dont nous apprenons en tant qu'individu implique le développement de compétences particulières. • Les équipes peuvent améliorer leur façon d'apprendre en ayant recours à un dialogue mutuellement enrichissant, à des conflits stimulants et à des techniques de remue-méninges. • Partager les enseignements de votre équipe avec l'ensemble de l'organisation requiert de l'ouverture, de l'accessibilité et un esprit de partage.</p> |

| | | | |
|---|--|---|---|
| <p>Sources retenues et motifs (Auteur, année, titre, etc.) *Possibilité d'entretiens avec des experts</p> | <p>Éléments recueillis: (organisation apprenante, communauté de pratique) -qu'entend-on par « organisation du travail »? -définitions des concepts, -historique, origine; -théories et modèles; -facteurs (ex. démotivation) ou variables qui prédisposent (fusion, nouveaux produits); -caractéristiques de gestion; -retombées de ces organisations du travail, -etc.</p> | <p>Conditions facilitantes de mise en œuvre -organisationnelle (volonté, caractéristiques des organisations: secteur, taille, tâches) -matérielle (budget, local) -humaine autres</p> | <p>Cadre d'applications -exemple de pratiques exemplaires -avantages et limites de l'implantation d'un ou l'autre des concepts</p> |
| <p>Même auteur</p> | <p>où la confidentialité et l'identification des attentes exigent certaines restrictions au partage d'information. Toutefois, cela ne concerne généralement pas la plus grande partie des apprentissages. Les sites Web, la rédaction de rapports et la participation à des événements vous donnent la possibilité de présenter ce que vous avez appris. Tirez parti de ces outils. ◊ <i>Mettez votre équipe en évidence auprès des intéressés.</i> Souvent, il n'est pas rentable de gaspiller l'énergie de votre équipe en allant par monts et par vaux pour faire valoir ses succès en matière d'apprentissage. Certains pourraient considérer que c'est tout simplement prétentieux. Mais il n'y a pas de raison de garder dans l'ombre vos luttes et vos réalisations. Ceux qui sont intéressés à améliorer leurs méthodes de travail chercheront activement à obtenir votre avis. Ce qu'on attend de vous, c'est que vous soyez personnellement accessible et recherchez les possibilités de partager. En retour, vous pourrez chercher activement à recueillir le point de vue d'autres personnes qui ont vécu des expériences similaires. <i>(Note MC : Je trouve le paragraphe ci-dessous intéressant = coup de cœur)</i> ◊ <i>Engagez-vous activement dans des communautés de pratique.</i> Chacun d'entre nous est membre de plusieurs communautés. Il y a d'autres personnes qui partagent vos intérêts ou ont une occupation ou une profession similaire. Les collectivités et les réseaux se forment naturellement autour de ces groupes. Ce qu'on attend de vous, c'est que vous construisiez activement des relations pour aider ces communautés à avoir un sentiment d'appartenance et de cohésion. Cela fait, ces relations peuvent être une source de connaissance et mener à de nouveaux apprentissages.</p> | | |
| | | | <p>Exemple montrant la façon de mettre à profit ces enseignements (p.54) Il y a quelques idées maîtresses auxquelles nous devrions réfléchir attentivement : ◊ <i>L'envergure de l'apprentissage est en définitive tributaire du changement de culture.</i> Le remaniement des procédures organisationnelles ou l'adoption de nouvelles technologies ne sont pas de nature à nous amener aussi</p> |

| | | | |
|---|---|---|--|
| <p>Sources retenues et motifs (Auteur, année, titre, etc.) *Possibilité d'entretiens avec des experts</p> | <p>Éléments recueillis: (organisation apprenante, communauté de pratique) -qu'entend-on par « organisation du travail »? -définitions des concepts, -historique, origine; -théories et modèles; -facteurs (ex. démotivation) ou variables qui prédisposent (fusion, nouveaux produits); -caractéristiques de gestion; -retombées de ces organisations du travail, -etc.</p> | <p>Conditions facilitantes de mise en œuvre -organisationnelle (volonté, caractéristiques des organisations: secteur, taille, tâches) -matérielle (budget, local) -humaine autres</p> | <p>Cadre d'applications -exemple de pratiques exemplaires -avantages et limites de l'implantation d'un ou l'autre des concepts</p> |
| | | | <p>loin. Les gens doivent d'abord avoir une idée de l'importance de l'apprentissage et comprendre en quoi il est avantageux pour eux sur le plan individuel... de même que pour leur équipe et pour la fonction publique en général.</p> <p>◇ <i>L'apprentissage commence comme une quête de progrès personnels et gagne du terrain.</i> En d'autres termes, l'apprentissage n'est pas une initiative qui se déploie automatiquement. Au départ, il y a toujours une personne qui cherche à se perfectionner ou à faire des progrès dans sa vie professionnelle. Cette personne incite ensuite ses coéquipiers à faire de même et ceux-là montrent aux autres la valeur de l'apprentissage.</p> <p>◇ <i>Souvent, il est plus efficace de gérer moins.</i> Compte tenu des contraintes de temps, d'énergie et de connaissances, les gestionnaires n'ont d'autre choix que d'abattre beaucoup de boulot. Il est tentant de prendre sur ses épaules le fardeau de l'organisation. Il est également difficile d'abandonner le pouvoir. Dans un milieu de travail moderne, la gestion (p.55) est un maniement d'influences subtiles qui mettent en valeur le potentiel et transmettent la valeur de l'apprentissage à d'autres.</p> <p>◇ <i>Chaque équipe se heurte à des embûches qui entravent l'apprentissage.</i> Une équipe d'apprentissage repère ces embûches et y voit une possibilité à exploiter. C'est là qu'un dialogue ouvert et honnête revêt tellement d'importance, non à titre d'activité exceptionnelle, mais comme moyen de communiquer régulièrement avec les autres.</p> <p>◇ <i>Il faut miser sur la diversité pour stimuler l'innovation.</i> Le pluralisme culturel ne se limite pas à intégrer des gens ayant des caractéristiques, des expériences et des origines différentes. Il s'agit de considérer une main-d'œuvre diversifiée comme une riche source d'idées et de concepts. C'est uniquement lorsque les gens sont convaincus que leur participation est appréciée qu'ils acquièrent un sentiment d'appartenance et un puissant sens de la mission.</p> <p>◇ <i>L'apprentissage continu signifie qu'on n'est jamais</i></p> |

| | | | |
|---|---|---|--|
| <p>Sources retenues et motifs (Auteur, année, titre, etc.) *Possibilité d'entretiens avec des experts</p> | <p>Éléments recueillis: (organisation apprenante, communauté de pratique) -qu'entend-on par « organisation du travail »? -définitions des concepts, -historique, origine; -théories et modèles; -facteurs (ex. démotivation) ou variables qui prédisposent (fusion, nouveaux produits); -caractéristiques de gestion; -retombées de ces organisations du travail, -etc.</p> | <p>Conditions facilitantes de mise en œuvre -organisationnelle (volonté, caractéristiques des organisations: secteur, taille, tâches) -matérielle (budget, local) -humaine autres</p> | <p>Cadre d'applications -exemple de pratiques exemplaires -avantages et limites de l'implantation d'un ou l'autre des concepts</p> |
| | | | <p><i>satisfait du présent.</i> Lorsqu'une organisation devient trop confiante ou se repose sur ses lauriers, la complaisance s'installe. Une organisation apprenante véritable n'est pas dupe de sa propre publicité. Elle est plutôt constamment à l'affût de ses faiblesses et des nouvelles possibilités qui se présentent. ◇ <i>L'apprentissage est un engagement envers le progrès sur le long cours.</i> Bien qu'il y ait quantité de choses que l'on puisse faire immédiatement pour améliorer l'apprentissage, le changement le plus profond relève d'un projet à long terme. On peut donc s'attendre à certains revers de temps à autre, d'où l'importance de la patience et de l'engagement pour une amélioration durable. Ce sont les thèmes qui permettent à l'organisation apprenante de se démarquer. (Note de MC : en marge de la page 55, on trouve écrit en gros caractères « s'intégrer à la communauté de l'apprentissage », est-ce le chaînon manquant entre l'organisation apprenante et la cda? Ici est-ce que cda = cdp?)</p> |
| <p>Document de D R. Rundle : Fiol, M et Lyles M. (s.d.) Organizational Learning, University of Illinois, Champaign (Note de MC: provient d'un article scientifique mais je n'ai pas d'idée de quel journal il provient)</p> | <p>Def. (p.803) Organizational learning means the process of improving action through better knowledge and understanding</p> | <p>(p.803) There appears to be some agreement or consensus regarding a theory for organizational learning in several areas. Environmental Alignment... Individual versus Organizational Learning... Contextual Factor...</p> | |
| <p>Wikipedia Organizational learning (2008) Le 14-03-10</p> | <p>Models <u>Argyris</u> and <u>Schön</u> were the first to propose models that facilitate organizational learning; others have followed in the tradition of their work:</p> | | |

| | | | |
|--|--|---|--|
| <p>Sources retenues et motifs (Auteur, année, titre, etc.) *Possibilité d'entretiens avec des experts</p> | <p>Éléments recueillis: (organisation apprenante, communauté de pratique) -qu'entend-on par « organisation du travail »? -définitions des concepts, -historique, origine; -théories et modèles; -facteurs (ex. démotivation) ou variables qui prédisposent (fusion, nouveaux produits); -caractéristiques de gestion; -retombées de ces organisations du travail, -etc.</p> | <p>Conditions facilitantes de mise en œuvre -organisationnelle (volonté, caractéristiques des organisations: secteur, taille, tâches) -matérielle (budget, local) -humaine autres</p> | <p>Cadre d'applications -exemple de pratiques exemplaires -avantages et limites de l'implantation d'un ou l'autre des concepts</p> |
| <p>http://en.wikipedia.org/wiki/Organizational_learning</p> | <p><u>Argyris & Schon (1978)</u> distinguished between single-loop and double-loop learning, related to <u>Gregory Bateson's</u> concepts of first and second order learning. In single-loop learning, individuals, groups, or organizations modify their actions according to the difference between expected and obtained outcomes. In double-loop learning, the entities (individuals, groups or organization) question the values, assumptions and policies that led to the actions in the first place; if they are able to view and modify those, then second-order or double-loop learning has taken place. Double loop learning is the learning about single-loop learning.</p> <p><u>March & Olsen (1975)</u> attempt to link up individual and organizational learning. In their model, individual beliefs lead to individual action, which in turn may lead to an organizational action and a response from the environment which may induce improved individual beliefs and the cycle then repeats over and over. Learning occurs as better beliefs produce better actions.</p> <p><u>Kim (1993)</u>, integrates Argyris, March and Olsen and another model by Kofman into a single comprehensive model; further, he analyzes all the possible breakdowns in the information flows in the model, leading to failures in organizational learning; for instance, what happens if an individual action is rejected by the organization for political or other reasons and therefore no organizational action takes place?</p> <p><u>Nonaka & Takeuchi (1995)</u> developed a four stage spiral model of organizational learning. They started by differentiating Polanyi's concept of "<u>tacit knowledge</u>" from "<u>explicit knowledge</u>" and describe a process of alternating between the two. Tacit knowledge is personal, context specific, subjective knowledge, whereas explicit knowledge is codified, systematic, formal, and easy to communicate. The tacit knowledge of key personnel within the organization can be made explicit, codified in manuals, and incorporated into new products and processes. This process they called "externalization". The reverse process (from explicit to implicit) they call "internalization" because it involves employees internalizing an organization's formal rules, procedures, and other forms of explicit knowledge. They also use the term "socialization" to denote the sharing of tacit knowledge,</p> | | |

| | | | |
|---|--|---|--|
| <p>Sources retenues et motifs (Auteur, année, titre, etc.) *Possibilité d'entretiens avec des experts</p> | <p>Éléments recueillis: (organisation apprenante, communauté de pratique) -qu'entend-on par « organisation du travail »? -définitions des concepts, -historique, origine; -théories et modèles; -facteurs (ex. démotivation) ou variables qui prédisposent (fusion, nouveaux produits); -caractéristiques de gestion; -retombées de ces organisations du travail, -etc.</p> | <p>Conditions facilitantes de mise en œuvre -organisationnelle (volonté, caractéristiques des organisations: secteur, taille, tâches) -matérielle (budget, local) -humaine autres</p> | <p>Cadre d'applications -exemple de pratiques exemplaires -avantages et limites de l'implantation d'un ou l'autre des concepts</p> |
| | <p>and the term "combination" to denote the dissemination of codified knowledge. According to this model, knowledge creation and organizational learning take a path of socialization, externalization, combination, internalization, socialization, externalization, combination . . . etc. in an infinite spiral. <u>Bontis, Crossan & Hulland (2002)</u> empirically tested a model of organizational learning that encompassed both stocks and flows of knowledge across three levels of analysis: individual, team and organization. Results showed a negative and statistically significant relationship between the misalignment of stocks and flows and organizational performance. <u>Flood (1999)</u> discusses the concept of organizational learning from <u>Peter Senge</u> and the origins of the theory from <u>Argyris</u> and <u>Schon</u>. The author aims to "re-think" Senge's <i>The Fifth Discipline</i> (Senge 1990) through <u>systems theory</u>. The author develops the concepts by integrating them with key theorists such as <u>Bertalanffy</u>, <u>Churchman</u>, <u>Beer</u>, <u>Checkland</u> and <u>Ackoff</u>. Conceptualizing organizational learning in terms of structure, process, meaning, ideology and knowledge, the author provides insights into Senge within the context of the <u>philosophy of science</u> and the way in which systems theorists were influenced by twentieth-century advances from the classical assumptions of science. <u>Imants (2003)</u> provides theory development for organizational learning in schools within the context of teachers' professional communities as <u>learning communities</u>, which is compared and contrasted to teaching <u>communities of practice</u>. Detailed with an analysis of the paradoxes for organizational learning in schools, two mechanisms for professional development and organizational learning, (1) steering information about teaching and learning and (2) encouraging interaction among teachers and workers, are defined as critical for effective organizational learning. <u>Common (2004)</u> discusses the concept of organizational learning in a political environment to improve <u>public policy-making</u>. The author details the initial uncontroversial reception of organizational learning in the <u>public sector</u> and the development of the concept with the <u>learning organization</u>. Definitional problems in applying the concept to public policy are addressed,</p> | | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| <p>Sources retenues et motifs (Auteur, année, titre, etc.) *Possibilité d'entretiens avec les experts</p> | <p>Éléments recueillis: (organisation apprenante, communauté de pratique) -qu'entend-on par « organisation du travail »? -définitions des concepts, -historique, origine; -théories et modèles; -facteurs (ex. démotivation) ou variables qui prédisposent (fusion, nouveaux produits); -caractéristiques de gestion; -retombées de ces organisations du travail, -etc.</p> | <p>Conditions facilitantes de mise en œuvre -organisationnelle (volonté, caractéristiques des organisations: secteur, taille, tâches) -matérielle (budget, local) -humaine autres</p> | <p>Cadre d'applications -exemple de pratiques exemplaires -avantages et limites de l'implantation d'un ou l'autre des concepts</p> |
| | <p>noting research in UK local government that concludes on the obstacles for organizational learning in the public sector: (1) overemphasis of the individual, (2) resistance to change and politics, (3) social learning is self-limiting, i.e. individualism, and (4) political "blame culture." The concepts of <i>policy learning</i> and <i>policy transfer</i> are then defined with detail on the conditions for realizing organizational learning in the public sector.</p> | | |
| <p>Un autre document internet (2010): http://www.cspc.gc.ca/pbp/pub/pdfs/W7_f.pdf</p> | | <p>(p.11) Caractéristiques d'une fonction publique axée sur l'apprentissage □ Quand on parle d'une fonction publique axée sur l'apprentissage, il ne s'agit pas d'initiatives isolées et distinctes pour faciliter l'apprentissage. Il faut une approche systématique, holistique et à l'échelle de toute l'organisation visant à renouveler la fonction publique. Les caractéristiques qui définissent une fonction publique axée sur l'apprentissage peuvent être classées selon trois niveaux d'analyse : – Au <i>niveau du savoir</i>, les employés du secteur public ont besoin d'une approche nouvelle pour comprendre et manipuler des idées. – Au <i>niveau personnel et interpersonnel</i>, les employés du secteur public ont besoin de nouvelles façons de produire et d'échanger des idées importantes. – Au <i>niveau organisationnel</i>, il faut créer une nouvelle culture pour encourager et dynamiser le processus d'apprentissage.</p> | |

| | | | |
|---|---|--|--|
| <p>Sources retenues et motifs (Auteur, année, titre, etc.) *Possibilité d'entretiens avec des experts</p> | <p>Éléments recueillis: (organisation apprenante, communauté de pratique) -qu'entend-on par « organisation du travail »? -définitions des concepts, -historique, origine; -théories et modèles; -facteurs (ex. démotivation) ou variables qui prédisposent (fusion, nouveaux produits); -caractéristiques de gestion; -retombées de ces organisations du travail, -etc.</p> | <p>Conditions facilitantes de mise en œuvre -organisationnelle (volonté, caractéristiques des organisations: secteur, taille, tâches) -matérielle (budget, local) -humaine autres</p> | <p>Cadre d'applications -exemple de pratiques exemplaires -avantages et limites de l'implantation d'un ou l'autre des concepts</p> |
| | | <p>□ Voici une description plus complète de ces caractéristiques : Une façon différente d'approcher le savoir : La fonction publique ne devrait pas traiter le savoir comme quelque chose de purement objectif et absolu. Elle ne devrait pas non plus accepter les idées reçues sans les remettre en question. Le savoir est une question de sujets, pas d'objets. On peut en tirer quatre conclusions en ce qui concerne la création du savoir et l'apprentissage : – <i>Le libre dialogue et le débat sont encouragés</i> – Les conflits ne sont pas nécessairement une chose à éviter, dans la mesure où ils ont une fonction créative et sont un moyen de remettre en question des (p.12) hypothèses, de révéler des préjugés, de passer des données au crible et de rendre plus convaincants des arguments. – <i>La diversité est appréciée à sa juste valeur</i> – La diversité enrichit le processus d'apprentissage de nouveaux points de vue et oblige les employés du secteur public à remettre en question leurs idées préconçues et les hypothèses qui sous-tendent leurs opinions. Plus les points de vue sont divers, plus le dialogue devient intéressant. – <i>Le savoir est traité avec humilité</i> – Les employés du secteur public devraient se sentir petits parce qu'ils ont tant de choses à apprendre et non s'émerveiller de</p> | |

| Sources retenues et motifs (Auteur, année, titre, etc.) *Possibilité d'entretiens avec des experts | Éléments recueillis: (organisation apprenante, communauté de pratique) -qu'entend-on par « organisation du travail »? -définitions des concepts, -historique, origine; -théories et modèles; -facteurs (ex. démotivation) ou variables qui prédisposent (fusion, nouveaux produits); -caractéristiques de gestion; -retombées de ces organisations du travail, -etc. | Conditions facilitantes de mise en œuvre -organisationnelle (volonté, caractéristiques des organisations: secteur, taille, tâches) -matérielle (budget, local) -humaine autres | Cadre d'applications -exemple de pratiques exemplaires -avantages et limites de l'implantation d'un ou l'autre des concepts |
|--|--|--|---|
| | | <p>tout ce qu'ils savent. La poursuite du savoir devrait partir du principe que nos connaissances et nos outils d'analyse actuels sont ambigus, incertains et inadéquats.</p> <p>– <i>L'enseignement et l'apprentissage sont des façons de voir les choses</i> – L'apprentissage en profondeur est un processus continu et une façon de voir le monde. Pour mettre cela en application, il faut que les employés du secteur public acquièrent les aptitudes mentales qui leur permettront d'apprendre à apprendre, d'enseigner ce qu'ils savent et d'intégrer les leçons importantes dans leur travail quotidien.</p> <p>Relations et apprentissage – Une fonction publique axée sur l'apprentissage est plus que la somme de ce qu'apprend chacun de ses employés. Il faut aussi que les relations entre les employés soient propices à la curiosité, au dialogue et à la mise en commun des connaissances. Tout le monde doit participer. Les relations doivent favoriser le processus d'apprentissage d'au moins quatre façons :</p> <p>– <i>Motiver et intéresser les employés</i> – La fonction publique est un système complexe de relations et d'interdépendances. Pour pouvoir apprendre, il est nécessaire de prendre conscience de ces interdépendances et de trouver de</p> | |

| | | | |
|---|---|---|--|
| <p>Sources retenues et motifs (Auteur, année, titre, etc.) *Possibilité d'entretiens avec des experts</p> | <p>Éléments recueillis: (organisation apprenante, communauté de pratique) -qu'entend-on par « organisation du travail »? -définitions des concepts, -historique, origine; -théories et modèles; -facteurs (ex. démotivation) ou variables qui prédisposent (fusion, nouveaux produits); -caractéristiques de gestion; -retombées de ces organisations du travail, -etc.</p> | <p>Conditions facilitantes de mise en œuvre -organisationnelle (volonté, caractéristiques des organisations: secteur, taille, tâches) -matérielle (budget, local) -humaine autres</p> | <p>Cadre d'applications -exemple de pratiques exemplaires -avantages et limites de l'implantation d'un ou l'autre des concepts</p> |
| | | <p>nouvelles façons de faire activement participer les employés afin qu'ils travaillent ensemble à une cause commune. Il faut aussi motiver et intéresser les employés, en particulier ceux qui n'ont pas participé aux efforts de renouvellement antérieurs. – <i>Acquérir certaines nouvelles compétences « floues »</i> – Étant donné que l'apprentissage dépend pour une large part de la création de liens entre les gens et que les employés travaillent de plus en plus en réseau et en équipe, de nouvelles compétences interpersonnelles sont devenues nécessaires. On citera par exemple la capacité de participer à un débat, (p.13) de dialoguer de façon constructive, de négocier, de communiquer efficacement des idées et de gérer les conflits et le changement. – <i>Encourager le leadership à tous les niveaux</i> – L'apprentissage n'est pas confiné à des centres construits à cet effet ou aux échelons supérieurs de la hiérarchie. Il a lieu partout dans la fonction publique. Un processus d'apprentissage de ce type tient compte du savoir et des compétences de tous les employés de la fonction publique, quel que soit leur niveau. C'est par ailleurs une façon de donner aux employés les moyens de faire des recherches, de prendre des décisions et de remplir un rôle de leader quelles</p> | |

| | | | |
|---|---|---|--|
| <p>Sources retenues et motifs (Auteur, année, titre, etc.) *Possibilité d'entretiens avec des experts</p> | <p>Éléments recueillis: (organisation apprenante, communauté de pratique) -qu'entend-on par « organisation du travail »? -définitions des concepts, -historique, origine; -théories et modèles; -facteurs (ex. démotivation) ou variables qui prédisposent (fusion, nouveaux produits); -caractéristiques de gestion; -retombées de ces organisations du travail, -etc.</p> | <p>Conditions facilitantes de mise en œuvre -organisationnelle (volonté, caractéristiques des organisations: secteur, taille, tâches) -matérielle (budget, local) -humaine autres</p> | <p>Cadre d'applications -exemple de pratiques exemplaires -avantages et limites de l'implantation d'un ou l'autre des concepts</p> |
| | | <p>que soient leurs fonctions officielles au sein de l'Administration publique fédérale. – <i>Récompenser le travail en équipe grâce à un système d'imputabilité</i> – L'apprentissage organisationnel nécessite souvent de nouvelles structures organisationnelles, comme une structure plus horizontale, des réseaux et des équipes. Les systèmes d'imputabilité actuels récompensent surtout l'initiative individuelle et favorisent le développement professionnel. Il faut se préoccuper davantage de récompenser la coopération, non seulement au sein des équipes et des réseaux, mais aussi entre les différents secteurs de l'organisation. Si l'apprentissage se fait par le biais des relations avec autrui, les systèmes d'imputabilité devraient en tenir compte. Culture organisationnelle – Une fonction publique axée sur l'apprentissage nécessite une évolution des mentalités des employés du secteur public et un changement profond de la culture organisationnelle qu'ils partagent. Parmi les changements qui s'imposent, mentionnons : – <i>Dialoguer pour créer</i> – Les mots, les métaphores et les images font plus que décrire; ils rendent vivantes et plus claires les grandes questions. Les employés du secteur public doivent choisir un langage et</p> | |

| | | | |
|---|---|--|--|
| <p>Sources retenues et motifs (Auteur, année, titre, etc.) *Possibilité d'entretiens avec des experts</p> | <p>Éléments recueillis: (organisation apprenante, communauté de pratique) -qu'entend-on par « organisation du travail »? -définitions des concepts, -historique, origine; -théories et modèles; -facteurs (ex. démotivation) ou variables qui prédisposent (fusion, nouveaux produits); -caractéristiques de gestion; -retombées de ces organisations du travail, -etc.</p> | <p>Conditions facilitantes de mise en œuvre -organisationnelle (volonté, caractéristiques des organisations: secteur, taille, tâches) -matérielle (budget, local) -humaine autres</p> | <p>Cadre d'applications -exemple de pratiques exemplaires -avantages et limites de l'implantation d'un ou l'autre des concepts</p> |
| | | <p>des histoires qui rendent leurs arguments pertinents et convaincants pour un large public. Puisqu'elle a moins qu'autrefois les moyens de contrôler l'information dans un monde de plus en plus branché, la fonction publique doit montrer le chemin en situant clairement les problèmes et en élaborant des cadres simples à comprendre pour interpréter l'information.</p> <p>– <i>Transmettre de l'énergie</i> – L'information et le savoir qui sont importants sont traités comme tels. L'énergie et l'enthousiasme produits lors de la création d'un savoir important doivent être transmis à tous ceux qui en bénéficieront. (p.14)</p> <p>– <i>Inspirer des valeurs communes et un sens de la solidarité</i> – Pour qu'il y ait apprentissage, il faut inspirer des valeurs communes aux employés du secteur public et leur communiquer un sens de la solidarité. Ceci nécessite confiance, honnêteté, respect et coopération. Il faut par ailleurs que l'on aille au-delà des diverses frontières qui existent au sein de la fonction publique si l'on veut créer une perspective à l'échelle du gouvernement.</p> <p>– <i>Orienter l'apprentissage vers la résolution des problèmes majeurs</i> – L'apprentissage ne devrait pas seulement être vu comme une façon</p> | |

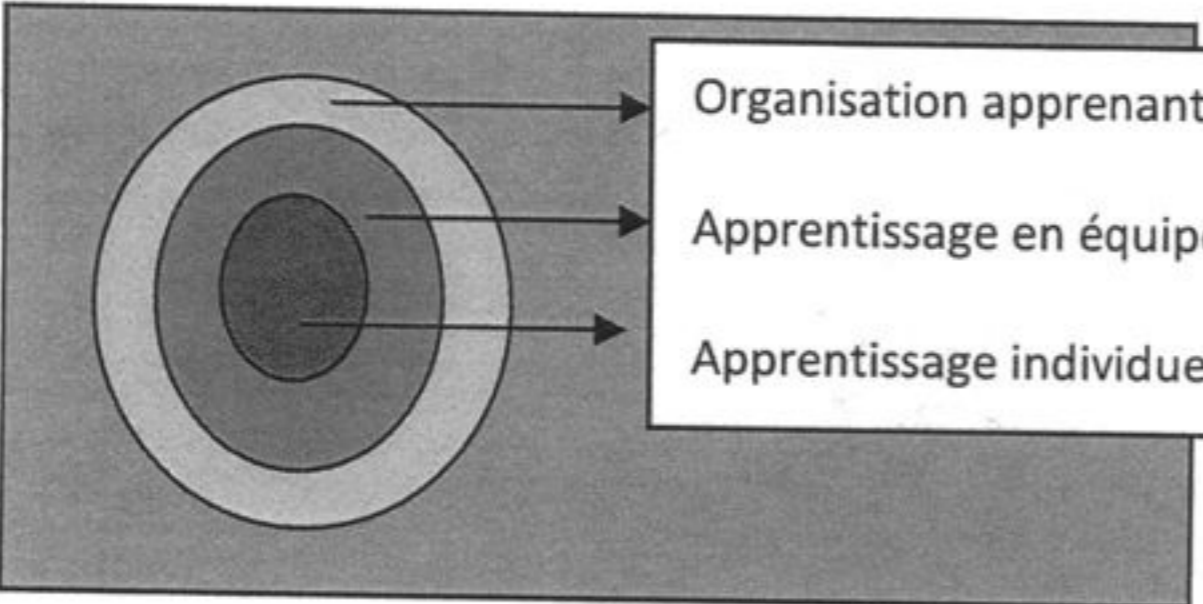
| | | | |
|---|---|---|--|
| <p>Sources retenues et motifs (Auteur, année, titre, etc.) *Possibilité d'entretiens avec des experts</p> | <p>Éléments recueillis: (organisation apprenante, communauté de pratique) -qu'entend-on par « organisation du travail »? -définitions des concepts, -historique, origine; -théories et modèles; -facteurs (ex. démotivation) ou variables qui prédisposent (fusion, nouveaux produits); -caractéristiques de gestion; -retombées de ces organisations du travail, -etc.</p> | <p>Conditions facilitantes de mise en œuvre -organisationnelle (volonté, caractéristiques des organisations: secteur, taille, tâches) -matérielle (budget, local) -humaine autres</p> | <p>Cadre d'applications -exemple de pratiques exemplaires -avantages et limites de l'implantation d'un ou l'autre des concepts</p> |
| | | <p>d'améliorer l'exécution de tâches isolées. Il doit servir à résoudre des problèmes importants et, du même coup, aider la fonction publique à s'acquitter de ses fonctions premières : servir les représentants élus démocratiquement, améliorer la prestation des services aux citoyens et contribuer à la cohésion sociale et au sens de la solidarité au sein des Canadiens.</p> | |
| <p>Beaulieu, S. et Malo, L.A. (2007). <i>Savoir innover en équipe : un guide pour développer votre organisation par la collaboration générative</i>, Isabelle Quentin éditeur, (Montréal) J'ai choisi ce livre pq il fait des rapprochements entre des notions de OA et CDP, c'est un guide pratique.</p> | <p>(p.24) Quand une organisation tente de résoudre les problèmes engendrés (<i>Note MC : allusion à Schön et Argyris?</i>) par des décisions prises rapidement et sans regard éclairé sur les relations humaines, elle n'est pas peut-être pas en train de construire quelque chose de meilleur qui pourra faire cohabiter les objections et les problèmes structurels passés et présents avec les ressources nouvelles et la nature fondamentale des individus. Elle reproduit alors une logique inefficace : elle prend des décisions pour régler les problèmes qui se présentent, et celles-ci engendreront plus tard d'autres problèmes. Ce sera à recommencer encore et encore. C'est une gestion à courte vue. C'est ce qu'on appelle « gérer en pompiers » : on éteint les feux (p.25). Dans la dynamique de résolution de problème, une erreur fréquente est de considérer une équipe comme un ensemble d'employés... et non comme une équipe! On cherche alors des solutions au niveau de l'individu au lieu de considérer la dynamique de l'équipe. (p.39, synthèse)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Il est payant de voir les besoins derrière les comportements des individus. • La reconnaissance, le sentiment d'appartenance et le besoin d'accomplissement l'emportent sur le salaire comme élément de motivation au travail. • La condition première pour qu'existe la collaboration générative est de prendre soin du besoin de sécurité des membres de l'équipe. • La meilleure façon de sécuriser les autres est de leur faire | | <p>p.23 Le premier avantage à travailler en équipe est que le métissage des idées et des personnalités permet d'apprendre et d'innover ensemble... (p.24)Quand les gens travaillent en équipe, il est important qu'un responsable – habituellement le gestionnaire – mette consciemment l'accent sur les interrelations...</p> |

| Sources retenues et motifs (Auteur, année, titre, etc.) *Possibilité d'entretiens avec des experts | Éléments recueillis: (organisation apprenante, communauté de pratique) -qu'entend-on par « organisation du travail »? -définitions des concepts, -historique, origine; -théories et modèles; -facteurs (ex. démotivation) ou variables qui prédisposent (fusion, nouveaux produits); -caractéristiques de gestion; -retombées de ces organisations du travail, -etc. | Conditions facilitantes de mise en œuvre -organisationnelle (volonté, caractéristiques des organisations: secteur, taille, tâches) -matérielle (budget, local) -humaine autres | Cadre d'applications -exemple de pratiques exemplaires -avantages et limites de l'implantation d'un ou l'autre des concepts |
|---|--|--|--|
| | <p>sentir que nous sommes « comme eux ».</p> <ul style="list-style-type: none"> • La deuxième condition est de prendre soin du besoin d'autonomie de chacun. • Il est pratiquement impossible d'inciter les autres à donner le meilleur d'eux-mêmes, sans qu'ils se sentent d'abord autonomes dans leur choix. • Si quelqu'un agit sous couvert de menace, nous avons la certitude qu'il nous le fera payer ensuite d'une façon ou d'une autre! • La troisième condition est de mettre en place un contexte où il est plus payant d'être altruiste qu'égoïste. • Ne pas tenir compte de ces conditions essentielles entraîne l'agression, la fuite et la paralysie. | | |
| <p>Même auteur 4 façons d'apprendre 1. comme un bol plein : Je sais tout déjà ça. 2. comme un bol troué : ça entre par une oreille... et sort par l'autre. 3. comme un bol renversé : Je ne laisse rien entrer de neuf. 4. Comme un bol vide : qu'est-ce que je peux en retirer... comme si c'était la première fois.</p> | <p>(p.43) Les gens ont la capacité d'apprendre et de changer. Cette prémisses est très importante pour toute personne qui désire un jour être le leader d'un processus de collaboration générative, car l'apprentissage en équipe en est le cœur.</p> <p>D'après Peter Senge, l'apprentissage collectif est vital pour tirer parti de l'intelligence humaine. Il doit passer par le dialogue entre les gens. La méthode de dialogue développé par Senge est en accord avec la méthode de David Bohm (<i>Note MC : À EXPLORER</i>). Selon ce dernier, pour avoir un véritable dialogue, nous devons réunir les trois facteurs suivants...</p> <ul style="list-style-type: none"> - (p.44) <i>Tous les participants doivent mettre entre parenthèses leurs a priori, leurs postulats, c'est-à-dire « videz vos bols ! »</i> - <i>Chacun doit considérer les autres comme des alliés; être en sécurité, sentir que leur besoin d'autonomie est respecté.</i> - <i>Il doit exister un animateur, un leader du processus qui maintient le dialogue autour des thèmes choisis. « Guidez le processus! »</i> <p><i>Toutes les ressources sont déjà dans l'équipe. Partageons nos bons coups!</i></p> | | <p>(p.44, suite au texte en italique) L'apprentissage par l'action suppose de partager nos bons coups afin de rendre disponibles ceux que nous avons faits nous-mêmes, ainsi que le processus par lequel nous sommes passés. En participant à un tel processus d'apprentissage par l'action, chacun tire un net avantage égoïste à être altruiste. Dans un groupe de dix, si je partage une stratégie de succès aux autres (altruisme), je quitte le groupe avec neuf nouvelles stratégies de succès (avantage égoïste). (<i>Note MC : ça ressemble beaucoup à certaines caractéristiques de la communauté de pratique.</i>)</p> |
| Même auteur | <p>(p.44) APPRENTISSAGE PAR L'ACTION Concrètement, dans une dynamique d'apprentissage par l'action, une équipe de travail se réunit dans le but précis de partager ses expériences sur un thème donné, amorcer ensemble un exercice</p> | | <p>(p.44) Exemple de règles de fonctionnement : (MC : non souligné dans le livre)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pas de cellulaire et de Blackberry durant la rencontre; • Observer une pause de 10 secondes entre chaque |

| | | | |
|---|--|--|--|
| <p>Sources retenues et notifs</p> <p>Auteur, année, titre, etc.)</p> <p>Possibilité l'entretiens avec les experts</p> | <p>Éléments recueillis: (organisation apprenante, communauté de pratique)</p> <p>-qu'entend-on par « organisation du travail »? -définitions des concepts, -historique, origine; -théories et modèles; -facteurs (ex. démotivation) ou variables qui prédisposent (fusion, nouveaux produits); -caractéristiques de gestion; -retombées de ces organisations du travail, -etc.</p> | <p>Conditions facilitantes de mise en œuvre</p> <p>-organisationnelle (volonté, caractéristiques des organisations: secteur, taille, tâches)</p> <p>-matérielle (budget, local)</p> <p>-humaine</p> <p>autres</p> | <p>Cadre d'applications</p> <p>-exemple de pratiques exemplaires</p> <p>-avantages et limites de l'implantation d'un ou l'autre des concepts</p> |
| | <p>de recherche de solution et favoriser ainsi l'évolution du groupe. C'est une forme de remue-méninges si vous voulez. Il peut être souhaitable pour les coéquipiers de se déterminer certaines règles de fonctionnement s'ils en sentent le besoin. Il importe que celles-ci ne deviennent pas prépondérantes sur la qualité des échanges : elles ne doivent pas être une contrainte, mais bien un facilitateur de la collaboration générative.</p> <p>Notre expérience a démontré qu'il était particulièrement riche de se prêter à l'exercice de l'apprentissage par l'action en mettant à contribution des coéquipiers de différentes équipes de travail – intraorganisation.</p> | | <p>intervention afin de s'assurer que l'interlocuteur a terminé d'exprimer son idée;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Poser des questions aux autres participants au lieu de leur donner des réponses; • Convenir de se rencontrer une fois par mois, pendant trois heures et ne pas annuler la rencontre à moins d'un empêchement majeur. (Note MC : selon moi, on pourrait travailler un calendrier de rencontre différent qui devrait convenir à tous les participants) <p>Suite</p> |
| <p>Même auteur synthèse du chapitre 3)</p> <p>Note MC : On lirait les caractéristiques de base de la cdp)</p> | <p>(p.51)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les gens ont la capacité d'apprendre et de changer. • Les trois facteurs essentiels pour apprendre en équipe par le dialogue sont : que tous les participants mettent entre parenthèses leur a priori; que chacun sente que les autres sont des alliés; qu'il y ait un leader qui guide le processus. • La conscience du bien commun favorise des comportements servant à la vision globale d'un projet ou de l'organisation. Elle est favorisée par l'apprentissage par l'action. • L'apprentissage par l'action est un des principaux moteurs sur la collaboration générative. • Il suppose de partager nos bons coups afin de rendre disponibles les apprentissages que nous avons faits nous-mêmes ainsi que le processus par lequel nous sommes passés. En participant à un tel processus d'apprentissage par l'action, chacun tire un net avantage égoïste à être altruiste. <p>(Note MC : il y a d'autres points mais pas importants)</p> | <p>(p.77) Quatre paramètres : (Note MC : pour la collaboration générative, mais pourrait servir également pour cdp)</p> <p>Paramètre 1 : Inclure les travailleurs de façon flexible.</p> <p>...Le leader a l'intention de les « mettre dans le bain », pour qu'ils sentent concrètement qu'ils ne sont pas des spectateurs, mais contribueront au projet.</p> <p>Paramètre 2 : Donner un pouvoir réel aux participants par le dialogue.</p> <p>... Lorsqu'il y a dialogue réel, il est important de s'assurer de bien écouter et de tenir compte de l'opinion de tous. Évidemment, toutes les idées ne seront pas retenues, mais elles peuvent faire avancer la démarche, même les plus saugrenues...</p> <p>(p.78)Paramètre 3 : L'importance d'un leadership « de terrain » :</p> | |

| Sources retenues et motifs (Auteur, année, titre, etc.) *Possibilité d'entretiens avec des experts | Éléments recueillis: (organisation apprenante, communauté de pratique) -qu'entend-on par « organisation du travail »? -définitions des concepts, -historique, origine; -théories et modèles; -facteurs (ex. démotivation) ou variables qui prédisposent (fusion, nouveaux produits); -caractéristiques de gestion; -retombées de ces organisations du travail, -etc. | Conditions facilitantes de mise en œuvre -organisationnelle (volonté, caractéristiques des organisations: secteur, taille, tâches) -matérielle (budget, local) -humaine autres | Cadre d'applications -exemple de pratiques exemplaires -avantages et limites de l'implantation d'un ou l'autre des concepts |
|--|--|--|--|
| <p>Rivard, P. (2000). La gestion de la formation en entreprise, Pour préserver et accroître le capital compétence de votre organisation. Presses de l'Université du Québec, Québec</p> <p><i>Note en bas de page dans le livre :</i> Nous considérons que le concept d'organisation qualifiante se compare à celui d'organisation apprenante (learning organization), en ce sens qu'il vise à créer un système suscitant la réflexion et l'apprentissage à tous les niveaux et dans toutes les fonctions de l'organisation. Dans son essence, cette approche se dissocie directement des approches traditionnelles de division du travail (taylorisme,</p> | <p>(p.11) Consciente d'un tel phénomène, une organisation se doit d'agir et de bien cibler les actions correctives (<i>Note MC : terme employé par Schön et Argyris</i>) qui permettront de réduire les écarts et de conserver le niveau de compétences désiré. La conservation et l'accroissement du capital compétence de l'entreprise doivent donc être une préoccupation constante, autant sur les plans stratégiques qu'opérationnel. Il existe quatre canaux pouvant être empruntés par une organisation pour y arriver : la formation, l'auto-formation, l'organisation qualifiante et la gestion des compétences. (<i>Note MC : 4 en même temps ou une ou l'autre. De +, pour ma part, je vais aller chercher des renseignements dans la partie org. qualifiante</i>)</p> <p>(p.13) L'organisation qualifiante L'organisation qualifiante cherche par la conception de ses fonctions, par son fonctionnement et par son système de reconnaissance à développer et à utiliser pleinement et de façon continue son capital compétence (Cadin et Amadiou, 1997). Pour cela, elle doit avoir la capacité de créer, d'acquérir et d'appliquer de nouveaux savoirs sur une base continue tout en élaborant et en adaptant les systèmes en fonction de ceux-ci. Garvin (cité dans Athey et Orth, 1999) énumère cinq activités inhérentes à ce type d'organisation :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un processus de résolution de problème systématique; • Une ouverture à l'expérimentation; • Une capacité d'apprendre d'expériences passées; • Une capacité d'apprendre des autres; • Une aptitude à mettre en application les apprentissages. <p>Cette approche, beaucoup plus ambitieuse, fait du travail lui-même une source d'apprentissage continu. Davorgne et Noyé. (1993) établissent cinq lois qui, lorsqu'elles sont respectées, vont favoriser la création d'une organisation qualifiante :</p> <ul style="list-style-type: none"> • On apprend au travail si le travail a un sens; • On apprend par le travail si l'on se donne des objectifs de performance ambitieux; • On apprend si la situation de travail appelle et active les processus cognitifs; • On apprend au travail les uns des autres; | <p>(<i>Note MC : Ca me rappelle un peu Argyris et Schön</i>)</p> | <p>Conséquences négatives : (p.10) : Les organisations qui ne tiennent pas compte de ces tendances, que ce soit en n'exerçant pas de suivi de la compétence ou en négligeant de corriger les écarts, (<i>Note MC : allusion à Schön et Argyris</i>) se rendent extrêmement vulnérables lors de périodes difficiles. Durant les périodes de récession, les médias rapportent continuellement des cas d'entreprises devant fermer leurs portes parce qu'elles ne sont plus compétitives.</p> |

| Sources retenues et motifs (Auteur, année, titre, etc.) *Possibilité d'entretiens avec des experts | Éléments recueillis: (organisation apprenante, communauté de pratique) -qu'entend-on par « organisation du travail »? -définitions des concepts, -historique, origine; -théories et modèles; -facteurs (ex. démotivation) ou variables qui prédisposent (fusion, nouveaux produits); -caractéristiques de gestion; -retombées de ces organisations du travail, -etc. | Conditions facilitantes de mise en œuvre -organisationnelle (volonté, caractéristiques des organisations: secteur, taille, tâches) -matérielle (budget, local) -humaine autres | Cadre d'applications -exemple de pratiques exemplaires -avantages et limites de l'implantation d'un ou l'autre des concepts |
|--|--|--|---|
| fordisme, wébérisme) qui cherche plutôt à scinder la conception de la réalisation du travail. | <ul style="list-style-type: none"> On apprend au travail en y prenant des responsabilités. <p>L'organisation qualifiante implique généralement de revoir l'organisation du travail, de décentraliser les responsabilités et les pouvoirs de décisions, et de réexaminer les systèmes de rémunération et de réaffectation. De plus, pour qu'une organisation devienne qualifiante, il importe de promouvoir une culture qui considère les erreurs comme une source d'apprentissage et non comme des actions à condamner et à punir.</p> <p>Le défi réside dans l'affranchissement de double contrainte (<i>double-bind</i>) que vivent les employés qui voient bien qu'il y a un problème dans les procédés de travail, mais hésitent à le signaler de peur d'être blâmé ou réprimandé par un superviseur ou un employé en autorité. L'exemple classique est un employé travaillant sur une chaîne de montage qui remarque un défaut important dans la production, mais qui ne prend pas sur lui de stopper la chaîne de peur de se reprocher de ralentir la production. Plutôt que de rendre chaque travailleur responsable de l'amélioration de la production, cette fonction est laissée à un département de contrôle de qualité situé plus loin dans la ligne de production. Il va sans dire que, dans un tel contexte, où l'initiative et l'autonomie sont découragées, le travail sur la chaîne n'aura jamais valeur d'apprentissage.</p> <p>Argyris (1977) et Senge (1990) soulignent que, pour qu'une organisation soit qualifiante, il ne s'agit pas seulement de faciliter la résolution de problèmes ou l'adaptation aux changements (<i>single-loop learning</i>). Il faut en plus et surtout créer un environnement qui permet de remettre en question les politiques, les objectifs et les décisions de la direction pour y apporter des solutions créatives et nouvelles (<i>double-loop learning</i>). (Note MC : même si l'auteur se réfère à Senge et S&A, il n'en demeure pas moins S&A parle surtout d'OA et pas de org. qualifiante. Senge ≠ les app. en boucle simple et/ou double. Ça me déçoit, j'avais des attentes concernant ce livre. De toute façon, n'est pas un livre sur les OA)</p> | | |

| | | | |
|---|--|---|--|
| <p>Sources retenues et motifs (Auteur, année, titre, etc.) *Possibilité d'entretiens avec des experts</p> | <p>Éléments recueillis: (organisation apprenante, communauté de pratique) -qu'entend-on par « organisation du travail »? -définitions des concepts, -historique, origine; -théories et modèles; -facteurs (ex. démotivation) ou variables qui prédisposent (fusion, nouveaux produits); -caractéristiques de gestion; -retombées de ces organisations du travail, -etc.</p> | <p>Conditions facilitantes de mise en œuvre -organisationnelle (volonté, caractéristiques des organisations: secteur, taille, tâches) -matérielle (budget, local) -humaine autres</p> | <p>Cadre d'applications -exemple de pratiques exemplaires -avantages et limites de l'implantation d'un ou l'autre des concepts</p> |
| <p>Entretien avec répondant 1</p> | <p>L'organisation apprenante = une pomme, schéma ci-bas; cercle = pomme</p>  <p>Les gens étaient motivés et se portaient volontaires pour faire des présentations. Une grande mobilisation.</p> <p>Elle s'est référée à Senge pour ses travaux universitaires et la création des activités pour vérifier les 5 disciplines de Senge.</p> <p>Elle favorise beaucoup le plan d'apprentissage personnel. Elle suggère fortement à ses employés de suivre la formation nécessaire pour combler les besoins des employés pour qu'ils puissent atteindre leurs objectifs durant l'année. Elle a cependant créé un plan d'apprentissage pour leur groupe. (Note MC; c'est une nouveauté à en parler dans le journal de bord)</p> | <ul style="list-style-type: none"> Être motivé pq ça demande beaucoup d'énergie. Il faut être convaincu pour pouvoir vendre sa salade. L'appui du gestionnaire dans la réalisation du projet. C'est important de gagner sa confiance. Se trouver des alliés qui vont aider à créer une ouverture d'esprit chez les collègues. De l'argent. Pendant la période de vache grasse, son équipe disposait d'environ 3000\$/employé; maintenant, en situation de coupure budgétaire, donc peut-être pas la norme provinciale environ 500\$/employé. Certaines activités doivent être faites à l'extérieur de l'environnement du travail. Commencer petit et prendre de l'expansion. Mais il ne faut pas que ça devienne trop gros, trop administratif. Parce que si ça devient trop bureaucratique, il faut la permission de plusieurs personnes et ça devient compliqué. Être organisé. Développer un calendrier d'activités ou de rencontres. Dans le cas de ce répondant = une rencontre aux 2 semaines. Elle a mentionné | <p><u>Pratiques exemplaires</u> :</p> <ol style="list-style-type: none"> Les 60 minutes d'apprentissage : ça a commencé avec 10 participants quand elle a quitté le projet, 50 personnes y participaient. Elle a passé le flambeau à une collègue. Malheureusement, le projet est tombé à l'eau. Colloque sur les modèles mentaux : a permis d'avoir une ouverture sur les autres <p><u>Avantages</u> : les employés sont plus productifs, plus efficaces, il y a plus de mobilisation dans l'équipe. Pour progresser et se maintenir en vie en tant qu'organisation.</p> <p><u>Limites</u> : Le nombre de tâches : ex. les notes de breffage, qui soi disant importantes et urgentes. L'urgence de la tâche. Le sentiment d'avoir à faire ce qu'on nous demande de faire. Encore beaucoup de préjugés : ex. apprendre se fait en salle de classe.</p> |

| | | | |
|---|--|---|---|
| Sources retenues et motifs (Auteur, année, titre, etc.) *Possibilité d'entretiens avec des experts | Éléments recueillis: (organisation apprenante, communauté de pratique) -qu'entend-on par « organisation du travail »? -définitions des concepts, -historique, origine; -théories et modèles; -facteurs (ex. démotivation) ou variables qui prédisposent (fusion, nouveaux produits); -caractéristiques de gestion; -retombées de ces organisations du travail, -etc. | Conditions facilitantes de mise en œuvre -organisationnelle (volonté, caractéristiques des organisations: secteur, taille, tâches) -matérielle (budget, local) -humaine autres | Cadre d'applications -exemple de pratiques exemplaires -avantages et limites de l'implantation d'un ou l'autre des concepts |
| | | que ça pourrait être au mois. À établir, selon les besoins de l'équipe et la disponibilité des intervenants. • Mesurer les succès. Dans son cas, des lettres de remerciement, le feed-back des gens après les présentations et le désir des gens de faire des présentations. | |
| | | | |
| O'Sullivan, Fergus, Rethinking Schools as Learning organisations, Mar 97 | (p.3) <i>Contexte</i> : To respond successfully to such rapidly changing environments, organisations need to learn at least as quickly as the prevailing rate of change; they also need to understand the underlying context and process of change itself. | | |
| Même auteur | (p.8) <i>Caratéristiques</i> : Selon l'auteur il y a deux principales tendances, « the 'learning styles' approach which is rooted in psychology of management development (Honey and Mumford 1986), used as both a diagnostic and development tool, and the 'learning organisation' approach (Senge 1990) which stems from system thinking. ... Knowing your preferred learning style allows you to determine how best you learn individually but it also identifies other possible styles which you need to need to develop more fully so that you can support others in their own learning through a knowledge of <i>their</i> preferred learning styles. (<i>Note MC: Avantages?</i>) | (Note MC: Suite aux commentaires <i>Knowing...</i> on pourrait dire que ce serait important d'offrir des cours variés afin de répondre aux besoins des individus (comme on le fait pour nos propres apprenants) et en fonction des styles d'apprentissages de chacun.) | |
| Baxter, G.J, Connolly, T.M. Stansfield M. (2009). How can organisations learn: an information systems development | (p.28) Déf. Organisation: Providing an overall definition of what is an organisation is difficult since most organisations are structurally, strategically and culturally different. The notion of what an organisation is will logically mean different things to the individuals who work within them from the perspective of their role within their organisation. Though we are aware that alternative definitions may equally be as valid when considering other perspectives, we provide a working definition of | (p.32) It could therefore be argued that an organisation's learning and survival is reliant upon the individuals contained within the organisation. However, when viewed from a different standpoint, it could be argued that individuals cannot learn without the | |

| | | | |
|---|--|--|--|
| <p>Sources retenues et motifs (Auteur, année, titre, etc.) *Possibilité d'entretiens avec des experts</p> | <p>Éléments recueillis: (organisation apprenante, communauté de pratique) -qu'entend-on par « organisation du travail »? -définitions des concepts, -historique, origine; -théories et modèles; -facteurs (ex. démotivation) ou variables qui prédisposent (fusion, nouveaux produits); -caractéristiques de gestion; -retombées de ces organisations du travail, -etc.</p> | <p>Conditions facilitantes de mise en œuvre -organisationnelle (volonté, caractéristiques des organisations: secteur, taille, tâches) -matérielle (budget, local) -humaine autres</p> | <p>Cadre d'applications -exemple de pratiques exemplaires -avantages et limites de l'implantation d'un ou l'autre des concepts</p> |
| <p>perspective...</p> | <p>organisations as “real world objects inhabited by social entities that learn, work and interact with one another and with the organisation itself through the organisation’s infrastructure. (p.30) Déf. Apprentissage: we define learning in organisations as a “social process where individuals interact and learn from and among one another to develop existing and gain new skills, acquire new knowledge with the intention of leading to an improvement of working practice in their jobs.” (p.31) Org. Apprenante: The concept of organisational learning used in this article agrees with the notion that organisations can be perceived as ‘social worlds’ (Elkjaer 2004) where the cultural environment and infrastructure of an organisation supports the diverse learning styles of its organisational members. The different types of organisational learning predominately focussed upon in the literature encompasses the cognitive ‘problem-based’ view of organisational learning (Argyris and Schon 1978), the contextual aspect of organisational learning (Richter 1998; Lave 2003; Elkjaer 2004) and the social perspective of organisational learning that accentuates elements such as learning through practice, learning through narration and dialogue (Schein 1993), which may involve the formation of learning structures such as communities-of-practice (Wenger 2000) and communities of interpretation (Orr 1996). Organisational learning refers to the divergent social learning practices that can occur in the various levels of an organisation through the organisation’s infrastructural support. The way in which the expression organisational learning is used in this article predominately focusses upon the “relationship-based view” (Hawkins 1994) of the term agreeing with Cook and Yanow’s (1993) argument that the contextual aspect of learning in organisations impacts upon the nature of the learning that occurs in an organisation and that this learning may in turn determine the “operational consequences for the activities of the organization.”</p> | <p>infrastructural assistance of an organisation. ... Despite the difference in perspectives regarding who or what organisational learning is intended to benefit there appears to be a common consensus throughout the literature that this learning process is designed to facilitate change or improvement from an individual, group or organisational level (Finger and Brand 1999; Reynolds and Albert 1998).</p> | |
| <p>Même auteur</p> | <p>(p.32)(Note MC: La définition que je préfère le +): “Organizational learning is the process of change in individual and shared thought and action, which is affected by and embedded in the institutions of the organization.”</p> | | |

| | | | |
|---|--|---|---|
| <p>Sources retenues et motifs (Auteur, année, titre, etc.) *Possibilité d'entretiens avec des experts</p> | <p>Éléments recueillis: (organisation apprenante, communauté de pratique) -qu'entend-on par « organisation du travail »? -définitions des concepts, -historique, origine; -théories et modèles; -facteurs (ex. démotivation) ou variables qui prédisposent (fusion, nouveaux produits); -caractéristiques de gestion; -retombées de ces organisations du travail, -etc.</p> | <p>Conditions facilitantes de mise en œuvre -organisationnelle (volonté, caractéristiques des organisations: secteur, taille, tâches) -matérielle (budget, local) -humaine autres</p> | <p>Cadre d'applications -exemple de pratiques exemplaires -avantages et limites de l'implantation d'un ou l'autre des concepts</p> |
| <p>Quinn Mills, D. & Friesen, B. The Learning Organization dans European management journal Vol. 10, no 2, June 1992.</p> | <p>(p.147) 3 caractéristiques de l'organisation apprenante : First, it must make a <i>commitment</i> to knowledge. A very important aspect of this commitment involves the selection of people. Too often firms hire people expecting to train them in all they'll need to know. The Firm acquires no learning at all in this transaction. It also suggests to people hired in this way that nothing worth knowing exists outside the firm. This is the antithesis of learning organisation; it teaches, it does not learn. Another aspect of commitment to learning involves the development of learning internally through a variety of means. (Note MC: Si on pouvait y arriver, ce serait merveilleux). Research is one such mechanism; others include discussions or seminars intended to discover what individuals have learned and to record it for use by others. A firm committed to learning will systematize what it learned by codifying it and making it accessible to others, by embodying it in practices and procedures, and by publishing much so that others outside the firm can critique its accuracy and value. Second, a learning organization must have a <i>mechanism for renewal</i> within itself. Departments and other units of firms fall into bureaucratic rigidity. They cease to adapt; to learn. They become impediments to the success of the firm. It is not just a matter of leadership or even of a few individuals within them, it is the whole organization that is at fault. In many instances, the individuals continue to have great potential – it is the system in which they are imbedded which is at fault. In looking at organization like this, I've sometimes been driven to wonder, 'how can the whole be so much less than the sum of the parts? A learning organization must be able to intervene in such situations to renew and revitalize them... Third, a learning organization possesses an <i>openness</i> to the outside world so that it may be responsive to what is occurring there. This may be accomplished in various ways because there are many different kind of things a firm must learn. For scientists and engineers, access to the new developments in the field are (sic) crucial. Managers require the knowledge of how the business environment is changing from periodicals, briefings and periods of formal education; the rank and the file needs training</p> | | <p>(p.150) Empowerment of employees will provide the autonomy that permits innovation to emerge (Note MC: ça c'est significatif. J'ai l'impression que la gestion fait confiance à ses employés et lui dit 'nous sommes prêts à communiquer, à trouver des solutions ensemble pcq nous savons que vous êtes sur les premières lignes. Donc on peut compter sur vous'. Je pense que la communauté de pratique pourrait être un moyen qui en plus de permettre plus d'autonomie, donc plus d'innovation. La communauté pourrait présenter des méthodes qui pourraient aider la gestion à prendre des décisions éclairées pcq si la cdp est constituée de participants provenant de différents secteur d'activités, les suggestions seront à mon avis plus facilement acceptées.) Executives must resist the temptation to utilize new communication technology to impose tighter controls over workers and make more rather than fewer decisions. Finally, those in the middle must switch from supervision to facilitate, if innovation is truly to take hold.</p> |

| | | | |
|--|--|---|---|
| <p>Sources retenues et motifs (Auteur, année, titre, etc.) *Possibilité d'entretiens avec des experts</p> | <p>Éléments recueillis: (organisation apprenante, communauté de pratique) -qu'entend-on par « organisation du travail »? -définitions des concepts, -historique, origine; -théories et modèles; -facteurs (ex. démotivation) ou variables qui prédisposent (fusion, nouveaux produits); -caractéristiques de gestion; -retombées de ces organisations du travail, -etc.</p> | <p>Conditions facilitantes de mise en œuvre -organisationnelle (volonté, caractéristiques des organisations: secteur, taille, tâches) -matérielle (budget, local) -humaine autres</p> | <p>Cadre d'applications -exemple de pratiques exemplaires -avantages et limites de l'implantation d'un ou l'autre des concepts</p> |
| | <p>in new technology and processes. For the firm's staff as a whole, an openness to the changing needs of customers and suppliers is required. (p.155)...An organization learns in several ways. Primarily, it learns through the individuals who are part of it. Learning organizations benefit greatly from mechanisms which transfer learning from individual to the group. <i>(Note MC: La cpd serait un bon tremplin pour transférer les connaissances acquises individuellement. Également, les personnes plus expérimentées pourraient partager les leurs.)</i> There are three characteristics of an organization which equip it for learning. First, it must make a <i>commitment</i> to knowledge. Second, a learning organization must have a <i>mechanism for renewal</i> within itself. Third, a learning organization possesses an openness to the outside <i>(Note MC : tenir compte des idées des nouveaux arrivés et d'autres bien sûr)</i> world so that it may be responsive to what is occurring there. The need for openness to outside ideas has a great (p.156) impact on how the firm is structured. A firm needs the capability to learn by avoiding efforts to fit employees' talents and experience into a preconceived structure of jobs. Instead, it should be able to give people considerable leeway in creating their own most-productive niches in the organization. A firm which aspires to be a learning organization must teach its employees how to learn, (À EXPLORER) and it must reward them for the success in learning. There are a number of levers which a firm has its human resources policies and practices to do this, including hiring, education and incentives to learn.</p> | | |
| <p>Rowley, J. From learning organisation to knowledge entrepreneur. (2000) Journal of Knowledge Management, Vol. 4 Choisi pcq</p> | <p>(p.3) Senge (1990) is regarded as a seminal work concerning the learning organisation. He identifies the five discipline of the learning organisation to be : 1. system thinking; 2. personal mastery; 3. mental models; 4. building shared vision; 5. team leading. Many other authors sought to express their understanding of the</p> | | <p>(p.4)... Burgoyne (1998) referred to natural management development occurring within newly created entrepreneurial organisations: Pearn <i>et al.</i> (1995) argue that such organisations may be viewed as natural learning organisations, in that they have many of the qualities to which learning organisations aspire, including: • Being quick to react because chains of command are short. • Mistakes are felt quickly because the customer is</p> |

| | | | |
|---|---|---|---|
| <p>Sources retenues et motifs (Auteur, année, titre, etc.) *Possibilité d'entretiens avec des experts</p> | <p>Éléments recueillis: (organisation apprenante, communauté de pratique) -qu'entend-on par « organisation du travail »? -définitions des concepts, -historique, origine; -théories et modèles; -facteurs (ex. démotivation) ou variables qui prédisposent (fusion, nouveaux produits); -caractéristiques de gestion; -retombées de ces organisations du travail, -etc.</p> | <p>Conditions facilitantes de mise en œuvre -organisationnelle (volonté, caractéristiques des organisations: secteur, taille, tâches) -matérielle (budget, local) -humaine autres</p> | <p>Cadre d'applications -exemple de pratiques exemplaires -avantages et limites de l'implantation d'un ou l'autre des concepts</p> |
| <p>historique</p> | <p>concept the learning organisation. Among these are:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Facilitates the learning of all its members, and continuously transforms itself (Pedler <i>et al.</i>, 1990) • Facilitates participative and innovative development with and between people and institutions commercially, technologically and socially (Lessem, 1991) • Forms strategy, structure and culture of the enterprise into the learning system (Stahl <i>et al.</i>, 1992) • Encourages double loop learning, in which learning informs and changes organisational objectives and impacts on strategic directions (Argyris, 1990) • Responds to changes in the internal and external environment of the organisation by detecting and correcting error in organisational theory-in-use, and embedding the results of that inquiry in private images and shared maps of organisations (Argyris and Schön, 1978) • Has as its primary aim rapid and continual regeneration of the total organisation and that depends on rapid and continual learning (Moss-Jones, 1992). <p>In general, then, these conceptualisations reveal a focus on the learning process and its association with change and organisational development, often with only limited attention to the information that the learning vehicle and the knowledge that is the output from learning. The central thrust of the theory and practice around the learning organisation has been the contribution to the concept of organisational learning. For example, Senge's two seminal contributions (1990) began to raise awareness that: (p.4)</p> <ul style="list-style-type: none"> • There is an important sense in which organisation as a whole learn. • Some organisations are a lot better at learning than others. • Organisational learning is critical to the survival and success of organisations in the future. -----□ | | <p>close.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Being adaptive, and not constrained by elaborate structures or stable cultures. • Having energy and a sense of challenge. • Being focused. • Experiencing constant change. <p>Another factor that might be significant in such organisation is that there relatively few systems and a limited explicit knowledge base. Much of the knowledge base is held in the minds of the people. Accordingly, such organisations do not face the same challenges in interfacing with and using, a complex knowledge base, which embraces both explicit and implicit knowledge.</p> |
| <p>Senge, P., Kleiner A., Roberts, C., Ross, R., Roth, G., Smith, B., La Danse du changement,</p> | <p>(p.53) Les projets de changement les plus importants semblent avoir les caractéristiques suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ils sont en adéquation avec les objectifs et les processus du | <p>(p. 49) Tous les organismes vivants commencent par être petits... Dès que nous abandonnons notre mythe de « super dirigeant qui crée le changement », nous comprenons</p> | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| <p>Sources retenues et motifs (Auteur, année, titre, etc.) *Possibilité d'entretiens avec des experts</p> | <p>Éléments recueillis: (organisation apprenante, communauté de pratique) -qu'entend-on par « organisation du travail »? -définitions des concepts, -historique, origine; -théories et modèles; -facteurs (ex. démotivation) ou variables qui prédisposent (fusion, nouveaux produits); -caractéristiques de gestion; -retombées de ces organisations du travail, -etc.</p> | <p>Conditions facilitantes de mise en œuvre -organisationnelle (volonté, caractéristiques des organisations: secteur, taille, tâches) -matérielle (budget, local) -humaine autres</p> | <p>Cadre d'applications -exemple de pratiques exemplaires -avantages et limites de l'implantation d'un ou l'autre des concepts</p> |
| <p>maintenir l'élan des organisations apprenantes, (1999) Paris : First Editions</p> <p>Choisi pq = un kit de ressources pour la mise sur pied d'OA et pour maintenir la flamme pour OA; des auteurs de la 5^e discipline et autres. Beaucoup d'idées innovatrices</p> | <p>travail réel;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ils sont en synergie avec l'amélioration de la performance; (p.54) • Ils impliquent des personnes qui ont le pouvoir de décision concernant ces objectifs; • Ils visent à équilibrer l'action et la réflexion, en reliant la recherche à l'expérimentation; • Ils accordent aux participants une plus grande plage de temps libre : des occasions de penser et de réfléchir en l'absence de pression qui pousse à prendre des décisions; • Ils ont pour but d'accroître la capacité individuelle et collective des individus; • Ils s'attachent à « apprendre à apprendre » dans des domaines qui comptent. <p>(p.57) ... le groupe pilote, tout comme la racine primitive qui se force un chemin au travers de la paroi de la graine d'un chêne, commence un processus amplificateur de croissance. Tout comme les toutes premières racines permettent à plus d'eau et de nutriments de circuler, de même les nouvelles capacités d'apprentissage permettent à l'équipe d'obtenir des résultats qui, à leur tour, permettront la croissance future. Il y a trois processus de croissance différents qui se déclenchent à cercle amplificateur ou boucle, baptisé A1, A2 et A3. A1 : « Parce que c'est important » (résultat personnel) (p.60) A2 : « Parce que mes collègues le prennent au sérieux » (Réseaux de personnes impliquées) (p.63) A3 : « parce que ça marche » (résultats pour l'entreprise) mais Senge et cie = un peu différent) (p.67) Les trois schémas ensembles.</p> | <p>que toutes les grandes choses commencent par des débuts modestes et nous en venons tout naturellement à penser en termes de « groupe pilote ». (p.51) si le projet est fondé sur l'apprentissage? Pour réussir, il faut créer des occasions répétées de petites actions que des individus peuvent concevoir, lancer et appliquer eux-mêmes. Tout d'abord sur une petite échelle, puis en impliquant de plus en plus de personnes et d'activités. Les participants devront énoncer les objectifs qu'ils voudraient atteindre, tester de nouveaux projets, apprendre de leurs échecs et de leurs succès et se parler franchement et ouvertement des résultats. (Note MC pour réflexion dans mon journal de bord : Est-ce vraiment possible? Les membres du groupe, seraient-ils assez francs et ouverts pour le faire?) Ce qui devrait amener un engagement par la participation et l'action et aussi naturellement attirer de nouvelles personnes qui partagent les mêmes valeurs et les mêmes aspirations. Ce type de processus de changement peut devenir un mouvement perpétuel... Une stratégie orientée vers l'apprentissage vise à produire un changement qui s'autoalimente de façon à continuellement accélérer sa propre croissance et son propre développement. En</p> | |

| | | | |
|---|---|--|--|
| <p>Sources retenues et motifs (Auteur, année, titre, etc.) *Possibilité d'entretiens avec des experts</p> | <p>Éléments recueillis: (organisation apprenante, communauté de pratique) -qu'entend-on par « organisation du travail »? -définitions des concepts, -historique, origine; -théories et modèles; -facteurs (ex. démotivation) ou variables qui prédisposent (fusion, nouveaux produits); -caractéristiques de gestion; -retombées de ces organisations du travail, -etc.</p> | <p>Conditions facilitantes de mise en œuvre -organisationnelle (volonté, caractéristiques des organisations: secteur, taille, tâches) -matérielle (budget, local) -humaine autres</p> | <p>Cadre d'applications -exemple de pratiques exemplaires -avantages et limites de l'implantation d'un ou l'autre des concepts</p> |
| | | <p>termes systémiques, on dirait qu'il fonctionne comme un « cercle vertueux auto-amplificateur ». (p.53) Le changement profond nécessite de l'investissement en temps, en énergie et en ressources. Il a besoin au moins d'un groupe pilote initial comme noyau réellement engagé dans les nouveaux objectifs, les nouvelles méthodes et les conditions de travail de l'organisation. (<i>Note MC : On commence petit, on y croit; et les choses vont s'engager l'une dans l'autre comme un engrenage.</i>)</p> | |
| <p>Saoud, H., La contribution de l'analyse sociologique de Michel Crozier, (2005), Larequoi, Laboratoire de Recherche en Management, Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines</p> | <p>(p.4) def. Apprentissage collectif : C'est une notion développée à partir des notions de « jeu » et de « système. Elle est basée sur un double constat : les gens ont des comportements donnés parce qu'ils sont pris dans des jeux qui constituent système et parce que personne ne souhaite perdre. Dès lors, pour changer, il faut changer le jeu et non les personnes. Selon Crozier, changer le jeu c'est apprendre à jouer autrement. Et comme personne n'a envie de jouer autrement tout seul, car ainsi il serait sûr de perdre, ça veut dire que c'est un apprentissage collectif.</p> | | |

| | | | |
|---|--|---|--|
| <p>Sources retenues et motifs (Auteur, année, titre, etc.) *Possibilité d'entretiens avec des experts</p> | <p>Éléments recueillis: (organisation apprenante, communauté de pratique) -qu'entend-on par « organisation du travail »? -définitions des concepts, -historique, origine; -théories et modèles; -facteurs (ex. démotivation) ou variables qui prédisposent (fusion, nouveaux produits); -caractéristiques de gestion; -retombées de ces organisations du travail, -etc.</p> | <p>Conditions facilitantes de mise en œuvre -organisationnelle (volonté, caractéristiques des organisations: secteur, taille, tâches) -matérielle (budget, local) -humaine autres</p> | <p>Cadre d'applications -exemple de pratiques exemplaires -avantages et limites de l'implantation d'un ou l'autre des concepts</p> |
| | <p>(p.5) Organisation : « Une organisation ne peut être analysée comme l'ensemble transparent que beaucoup de ses dirigeants voudraient qu'elles soient... Les comparaisons qui nous viennent à l'esprit sont de type mécanique. Organisation évoque avant tout un ensemble de rouages compliqués, mais parfaitement agencés. Cette horlogerie semble admirable tant qu'on l'examine seulement sous l'angle du résultat à obtenir : le produit qui tombe en bout de chaîne. Elle change en revanche radicalement de signification si on découvre que ces rouages sont constitués par des hommes... L'organisation est le royaume des relations de pouvoir, de l'influence, du marchandage et du calcul.</p> | | |

| Sources retenues et motifs (Auteur, année, titre, etc.) *Possibilité d'entretiens avec des experts | Éléments recueillis: (organisation apprenante, communauté de pratique) -qu'entend-on par « organisation du travail »? -définitions des concepts, -historique, origine; -théories et modèles; -facteurs (ex. démotivation) ou variables qui prédisposent (fusion, nouveaux produits); -caractéristiques de gestion; -retombées de ces organisations du travail, -etc. | Conditions facilitantes de mise en œuvre -organisationnelle (volonté, caractéristiques des organisations: secteur, taille, tâches) -matérielle (budget, local) -humaine autres | Cadre d'applications -exemple de pratiques exemplaires -avantages et limites de l'implantation d'un ou l'autre des concepts |
|--|---|--|---|
| Cazzadori Gilles, L'organisation apprenante Document retenu pour l'historique du concept (Note MC : selon cet auteur, le concept remonte plus loin que les années 70) | <p>Historique : (p.1) Le concept d'organisation apprenante s'avère être très riche. Simon (Simon H », Administrative Behavior' New York, McMilan) 1953) suggéra dès 1953 de transposer la notion d'apprentissage aux organisations. Celles-ci sont susceptibles de construire, de stocker, d'utiliser et de transmettre de l'information.</p> <p>C'est Chris Argyris et Donald Schön (Schön D.A., Quelques questions à propos du concept d'apprentissage, Dossier documentaire, Anact, 1996) qui sont à la base de ce concept. Ils observent qu'il existe trop de cas où les organisations savent moins que leurs membres. Il y a même des cas où les organisations ne semblent pas pouvoir apprendre ce que les membres de l'organisation savent. Ils essaient de comprendre la raison de ce constat. C'est alors qu'émerge « le savoir organisationnel » qui se définit comme l'ensemble des croyances partagées au sein d'une organisation sur les relations causales entre les phénomènes.</p> <p>Déf. : (p.2) L'organisation apprenante est une expression d'origine anglo-saxonne. Mais ce concept s'est internationalisé. Ce n'est pas nécessairement une organisation apprenante mais elle peut le devenir. L'idée d'une telle organisation sous-tend celle d'apprentissage, de capitalisation de savoirs et de savoir-faire. Ceci suppose qu'il faut passer par une formalisation écrite. C'est aussi le lieu d'exercice d'un système de pensée centrée sur les processus qui engagent l'organisation dans son ensemble. Ainsi elle est conduite dans un projet global qui intègre des projets d'équipe et favorise des transformations de</p> | | |

| | | | |
|--|--|---|--|
| <p>Sources retenues et motifs (Auteur, année, titre, etc.) *Possibilité d'entretiens avec des experts</p> | <p>Éléments recueillis: (organisation apprenante, communauté de pratique) -qu'entend-on par « organisation du travail »? -définitions des concepts, -historique, origine; -théories et modèles; -facteurs (ex. démotivation) ou variables qui prédisposent (fusion, nouveaux produits); -caractéristiques de gestion; -retombées de ces organisations du travail, -etc.</p> | <p>Conditions facilitantes de mise en œuvre -organisationnelle (volonté, caractéristiques des organisations: secteur, taille, tâches) -matérielle (budget, local) -humaine autres</p> | <p>Cadre d'applications -exemple de pratiques exemplaires -avantages et limites de l'implantation d'un ou l'autre des concepts</p> |
| | <p>connaissances. (Note MC : CDP= projet d'équipe où connaissances sont partagées. Mais comment s'assurer qu'elles permettront des transformations chez les participants? Commentaires suivants très intéressants) Nous pouvons l'opposer à une institution qui est soumise à un mandat. Le cas du service administratif illustre bien cet exemple. Il n'a pas de projet mais il est soumis à des injonctions qui lui indiquent sa manière de fonctionner... En d'autres termes l'organisation apprenante peut se définir selon Bouvier (Bouvier A., L'établissement scolaire apprenant, Paris, Hachette éducation, 2001 (lire 33-34)) comme un système d'action, de conduite de l'action et d'apprentissage collectif. Celle-ci apprend en permanence en capitalisant ses connaissances, ses savoir faire et ses compétences. Elle les transmet et se transforme volontairement pour atteindre ses objectifs.</p> | | |
| <p>http://www.infed.org/thinkers/argyris.htm Mark Smith: Chris Argyris: theories of action, double-loop learning and organizational learning</p> | <p>Originie d'Argyris: Life Chris Argyris was born in Newark, New Jersey on July 16, 1923 and grew up in Irvington, New Jersey. During the Second World War he joined the Signal Corps in the U.S. Army eventually becoming a Second Lieutenant (Elkjaer 2000). He went to university at Clark, where he came into contact with Kurt Lewin (Lewin had begun the Research Center for Group Dynamics at M.I.T.). He graduated with a degree in Psychology (1947). He went on to gain an MA in Psychology and Economics from Kansas University (1949), and a Ph.D. in Organizational Behavior from Cornell University (he was supervised by William F. Whyte) in 1951. In a distinguished career Chris Argyris has been a faculty member at Yale University (1951-1971) where he served as the Beach Professor of Administrative Science and</p> | | |

| | | | |
|---|---|---|--|
| <p>Sources retenues et motifs (Auteur, année, titre, etc.) *Possibilité d'entretiens avec des experts</p> | <p>Éléments recueillis: (organisation apprenante, communauté de pratique) -qu'entend-on par « organisation du travail »? -définitions des concepts, -historique, origine; -théories et modèles; -facteurs (ex. démotivation) ou variables qui prédisposent (fusion, nouveaux produits); -caractéristiques de gestion; -retombées de ces organisations du travail, -etc.</p> | <p>Conditions facilitantes de mise en œuvre -organisationnelle (volonté, caractéristiques des organisations: secteur, taille, tâches) -matérielle (budget, local) -humaine autres</p> | <p>Cadre d'applications -exemple de pratiques exemplaires -avantages et limites de l'implantation d'un ou l'autre des concepts</p> |
| | <p>Chairperson of the department; and the James Bryant Conant Professor of Education and Organizational Behavior at Harvard University (1971-). Argyris is currently a director of the Monitor Company in Cambridge, Massachusetts. Chris Argyris' early research explored the impact of formal organizational structures, control systems, and management on individuals (and how they responded and adapted to them). This research resulted in the books <i>Personality and Organization</i> (1957) and <i>Integrating the Individual and the Organization</i> (1964). He then shifted his focus to organizational change, in particular exploring the behaviour of senior executives in organizations (<i>Interpersonal Competence and Organizational Effectiveness</i>, 1962; <i>Organization and Innovation</i>, 1965). From there he moved onto a particularly fruitful inquiry into the role of the social scientist as both researcher and actor (<i>Intervention Theory and Method</i>, 1970; <i>Inner Contradictions of Rigorous Research</i>, 1980 and <i>Action Science</i>, 1985 - with Robert Putnam and Diana McLain Smith). Much of the focus on this page lies with his fourth major area of research and theorizing – in significant part undertaken with Donald Schön – around individual and organizational learning. Here the interest lies in the extent to which human reasoning, not just behaviour, can become the basis for diagnosis and action (<i>Theory in Practice</i>, 1974 ; <i>Organizational Learning</i>, 1978; <i>Organizational Learning II</i>, 1996 – all with <u>Donald Schön</u>). He has also developed this thinking in <i>Overcoming Organizational Defenses</i> (1990), <i>Knowledge for Action</i> (1993). As well as writing and researching, Chris Argyris has been an influential teacher. This is how <u>Peter Senge</u> (1990: 182-3) talks about his own experience of Argyris as a teacher. Despite having read much of his writing, I was unprepared for what I learned when I first saw Chris Argyris practice his approach in an informal workshop... Ostensibly an academic presentation of Argyris's methods, it quickly evolved into a powerful demonstration of what action science practitioners call 'reflection in action'.... Within a matter of minutes, I watched the level of alertness and 'presentness' of the entire group rise ten notches – thanks not so much to Argyris's personal charisma, but</p> | | |

| | | | |
|--|--|---|---|
| Sources retenues et motifs (Auteur, année, titre, etc.) *Possibilité d'entretiens avec des experts | Éléments recueillis: (organisation apprenante, communauté de pratique) -qu'entend-on par « organisation du travail »? -définitions des concepts, -historique, origine; -théories et modèles; -facteurs (ex. démotivation) ou variables qui prédisposent (fusion, nouveaux produits); -caractéristiques de gestion; -retombées de ces organisations du travail, -etc. | Conditions facilitantes de mise en œuvre -organisationnelle (volonté, caractéristiques des organisations: secteur, taille, tâches) -matérielle (budget, local) -humaine autres | Cadre d'applications -exemple de pratiques exemplaires -avantages et limites de l'implantation d'un ou l'autre des concepts |
| to his skilful practice of drawing out... generalizations. As the afternoon moved on, all of us were led to see (sometimes for the first time in our lives) subtle patterns of reasoning which underlay our behaviour; and how those patterns continually got us into trouble. I had never had such a dramatic demonstration of own mental models in action... But even more interesting, it became clear that, with proper training, I could become much more aware of my mental models and how they operated. This was exciting. The ability, demonstrated here, to engage with others, to make links with the general and the particular, and to explore basic orientations and values is just what Argyris talks about when exploring the sorts of behaviours and beliefs that are necessary if organizations are to learn and develop. | | | |
| Partie sur les communautés de pratique | | | |
| Wubbels, Theo, Do we know a community of practice when we see one? July 2007 Technology, Pedagogy and Education | (p.226) Note: cet auteur fait une différence entre communauté de pratiques et communauté d'apprentissages. Cdp (by Barab et al, (2004))= a persistent sustained social network of individuals, who share and develop an overlapping knowledge base, set of beliefs values, history, and experiences focused on common practice and/or mutual enterprise (p.55). Retombée: ...the participant in the Hlapanis and Dimitracopolou study reported that they felt part of a community... | (p226) One of the most exciting ideas related to communities of practices, in my opinion, is the concept of legitimate peripheral participation of new members in a community of practice. Such participation enables them to acquire and learn the professional knowledge, rules and expertise of the domain of that particular community. | (p.227) cdp En ligne: Most authors in this issue seem to share the optimism that new technologies will provide opportunities to change this situation for better. Several examples are described, but to my understanding most do not describe very active communities. The Greek case seems to offer the liveliest community abs this one is organized differently from the others in various respects, most notably it is much more a community created by the course leaders than the others sites investigated. |
| Meme auteur | (p.227) référence à la pratique réflexive : All papers emphasize the importance of reflection, some referring to Kolb's (1984) learning cycle, other to the concepts "reflection in practice" and "reflection on practice" develop by Donald Schön (1983, 1987). Several other theories reviewed by Seddon abs Postlethwaite (this issue) such as social constructivism and activity point to reflection as an important vehicle for learning. ... Schön's model stipulates that practionners have an active and productive relationship with their professional knowledge base | | (p.228) At the very basis of these communities is the idea of having the participants exchange their knowledge with each other and to further their insights together. We see in the examples in this issue, however, facilitators or instructors asking questions to encourage these exchanges abs also to promote reflection... |

| | | | |
|--|--|--|--|
| <p>Sources retenues et motifs (Auteur, année, titre, etc.) *Possibilité d'entretiens avec des experts</p> | <p>Éléments recueillis: (organisation apprenante, communauté de pratique) -qu'entend-on par « organisation du travail »? -définitions des concepts, -historique, origine; -théories et modèles; -facteurs (ex. démotivation) ou variables qui prédisposent (fusion, nouveaux produits); -caractéristiques de gestion; -retombées de ces organisations du travail, -etc.</p> | <p>Conditions facilitantes de mise en œuvre -organisationnelle (volonté, caractéristiques des organisations: secteur, taille, tâches) -matérielle (budget, local) -humaine autres</p> | <p>Cadre d'applications -exemple de pratiques exemplaires -avantages et limites de l'implantation d'un ou l'autre des concepts</p> |
| | <p>(see Kelly <i>et al.</i>)</p> | | |
| <p>Langelier, L. (2005). Travailler, apprendre et collaborer en réseau, guide de mise en place et d'animation de communautés de pratique intentionnelles. CEFRIO, Québec.</p> <p>Ce projet visait essentiellement à étudier la mise en place, le fonctionnement, l'évolution et les résultats générés par une série de communautés de pratique virtuelles.</p> | <p>(p.5) La communauté de pratique fait partie des moyens pour gérer nos connaissances ; c'est un outil puissant, mais exigeant. Des rôles seront à pourvoir et des étapes devront être franchies. Ce guide vise à accompagner le gestionnaire de façon concrète tout au long de ce cheminement en l'aidant à répondre aux questions essentielles qui se présenteront. Il comporte des explications pour clarifier les notions, des outils sous forme de grilles à remplir, d'aide-mémoire ou de listes d'éléments à considérer. Par sa mission, ses valeurs, sa culture, chaque organisation est unique.</p> <p>(p.17) Dans une organisation, le travail est tout autant collectif qu'individuel. Il faut échanger rapidement et mettre à profit ces connaissances qui nous permettront de développer le meilleur produit, d'offrir le meilleur service, de ravir le client, de combler les parties prenantes.</p> <p>En entrant dans le domaine de la gestion des connaissances, on entre dans le domaine du « non dit ». En effet, la grande majorité des connaissances utilisées dans l'organisation ne réside pas – et ne pourrait résider – dans des manuels, des rapports ou des systèmes d'information car elle se trouve en fait... entre les deux oreilles de nos employés.</p> <p>Le grand dictionnaire terminologique Def. Organisation apprenante; (p.19) <i>Le grand dictionnaire terminologique</i> nous propose le terme entreprise apprenante pour désigner une « organisation où sont établis des processus permanents de gestion des savoirs dans le but de favoriser le développement et le transfert des connaissances détenues collectivement en vue de constituer un réservoir de leviers stratégiques dans lequel elle peut puiser pour créer de la valeur et s'ajuster ainsi à la concurrence.</p> <p>Déf. Communauté de pratique : (p.21) Les communautés de pratique sont des groupes de personnes qui</p> | <p>(p.21) le nombre de participants : Leur nombre peut varier, mais la majorité des auteurs s'accordent pour dire que les communautés ont généralement un noyau central composé d'un relativement petit nombre de participants dont la passion donne de l'énergie à la communauté (Wenger et Snyder, 2000). Les nouveaux venus, moins actifs, gravitent à la périphérie de la communauté et ne font partie du noyau que lorsqu'ils ont suffisamment appris des plus anciens, en participant de plus en plus à des tâches importantes pour la communauté (Lave et Wenger, 1991).</p> <p>(p.24) La démarche proposée pour réussir la mise en place de sa communauté de pratique. Dans la mise en place d'une communauté, des rôles sont à pourvoir et des étapes doivent être franchies. Les rôles les plus importants sont ceux d'animateur et de parrain. Nous verrons en détail les rôles et les étapes dans les prochaines sections. Pour l'instant, nous pouvons résumer ces étapes comme suit:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identification d'une problématique managériale importante (Quels sont les savoir-faire ou connaissances uniques dont la perte | <p>(p.26) Bénéfices des communautés de pratique pour l'organisation :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Réduire l'impact de la délocalisation; • Réduire la duplication; • Gagner du temps; • Accroître motivation et loyauté; • Faciliter le transfert intergénérationnel; • Façonner la culture organisationnelle • Mettre en commun outils, références, etc. • Passer plus vite de l'idée au marché (pas vraiment pour notre organisation); • Innover; • Bonifier les processus. |

| | | | |
|---|---|--|--|
| <p>Sources retenues et motifs (Auteur, année, titre, etc.) *Possibilité d'entretiens avec des experts</p> | <p>Éléments recueillis: (organisation apprenante, communauté de pratique) -qu'entend-on par « organisation du travail »? -définitions des concepts, -historique, origine; -théories et modèles; -facteurs (ex. démotivation) ou variables qui prédisposent (fusion, nouveaux produits); -caractéristiques de gestion; -retombées de ces organisations du travail, -etc.</p> | <p>Conditions facilitantes de mise en œuvre -organisationnelle (volonté, caractéristiques des organisations: secteur, taille, tâches) -matérielle (budget, local) -humaine autres</p> | <p>Cadre d'applications -exemple de pratiques exemplaires -avantages et limites de l'implantation d'un ou l'autre des concepts</p> |
| | <p>se rassemblent afin de partager et d'apprendre les uns des autres, face à face ou virtuellement. Ils sont tenus ensemble par un intérêt commun dans un champ de savoir et sont conduits par un désir et un besoin de partager des problèmes, des expériences, des modèles, des outils et les meilleures pratiques. Les membres de la communauté approfondissent leurs connaissances en interagissant sur une base continue et à long terme, ils développent un ensemble de bonnes pratiques. (Wenger, McDermott et Snyder, 2002, cités dans le rapport de l'<i>American Productivity and Quality Center</i>, 2001, p. 8) [traduction]. Ainsi, les communautés de pratique sont constituées par un ensemble de personnes, désignées comme membres ou participants, dont l'adhésion est généralement volontaire.</p> <p>Grosso modo, des gens qui se rassemblent et qui veulent apprendre les uns les autres dans un domaine précis du travail.</p> <p>Il y aurait 5 stades ou phases dans le développement d'une communauté de pratique. (p.22) Une communauté de pratique évolue selon différents stades de développement. Le modèle d'évolution qui apparaît le plus complet jusqu'à maintenant est celui de Wenger, McDermott et Snyder (2002). Selon ces auteurs, il y aurait cinq stades dans la vie d'une communauté (figure 1) : les stades de potentiel, d'unification, de maturité, du <i>momentum</i> et de la transformation de la communauté. En fait, les communautés évolueraient selon des cycles naturels de naissance, de croissance et, finalement, de mort ou de transformation radicale ayant peu de relations avec les raisons pour lesquelles la communauté avait été initialement créée.</p> <p>(p.23) Ainsi, au stade du potentiel, on parle de l'état embryonnaire d'une communauté. Un réseau social informel se crée autour d'un thème important et partagé. Lorsqu'un sens commun d'un domaine partagé se développe, le besoin d'interactions plus systématiques émerge au sein du réseau et génère l'intérêt de plusieurs membres. Le principal défi de la communauté en démarrage consiste à trouver suffisamment de</p> | <p>pourrait compromettre le succès ou la compétitivité de l'organisation? Y a-t-il des orientations stratégiques, telles la réduction des temps de cycle ou l'innovation de produits, qui pourraient être avantageusement valorisées par une mise en commun de savoirs ?) ;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identification des paramètres quant à la composition idéale de la communauté de pratique en réponse à la problématique managériale et en tenant compte des infrastructures actuelles ; • Définition et attribution des rôles-clés (parrain, <i>coach</i>, animateur, équipe de soutien technologique) pour la mise en place et le fonctionnement ultérieur de la communauté de pratique ; • Élaboration d'une stratégie de recrutement des futurs membres en considérant ceux qui sont en amont du savoir (créateurs, producteurs) et en aval (utilisateurs, bénéficiaires, clients) ; • Obtention des ressources nécessaires pour fonder et outiller une communauté de pratique de type collaboratif (exemple : collectif, vidéoconférence, portail, conférence téléphonique) ; • Communication du projet en vue de mobiliser une masse critique de participants compétents et motivés par la problématique managériale ; • Établissement de consensus avec les participants fondateurs sur la | |

| | | | |
|---|---|---|--|
| <p>Sources retenues et motifs (Auteur, année, titre, etc.) *Possibilité d'entretiens avec des experts</p> | <p>Éléments recueillis: (organisation apprenante, communauté de pratique) -qu'entend-on par « organisation du travail »? -définitions des concepts, -historique, origine; -théories et modèles; -facteurs (ex. démotivation) ou variables qui prédisposent (fusion, nouveaux produits); -caractéristiques de gestion; -retombées de ces organisations du travail, -etc.</p> | <p>Conditions facilitantes de mise en œuvre -organisationnelle (volonté, caractéristiques des organisations: secteur, taille, tâches) -matérielle (budget, local) -humaine autres</p> | <p>Cadre d'applications -exemple de pratiques exemplaires -avantages et limites de l'implantation d'un ou l'autre des concepts</p> |
| | <p>terrain commun et partagé par les membres afin qu'ils se sentent liés et voient la valeur de partager leurs idées, passions, histoires ou techniques. Une communauté sera conduite par la passion de ses membres, et aussi par l'utilité qu'elle aura pour eux. Le rôle du coordonnateur de la communauté s'avère alors primordial au succès de la communauté. Les activités de démarrage sont principalement centrées autour de la définition de l'objet de la communauté et de sa création.</p> <p>Au stade de l'unification, la communauté grandit en termes d'effectif et aussi en ce qui a trait à la profondeur des connaissances que les membres partagent entre eux. La communauté est lancée officiellement par différents événements. Pendant ce stade, il importe que des activités permettent aux membres de bâtir des relations entre eux, de créer un climat de confiance et de les sensibiliser à leurs intérêts et à leurs besoins communs. Le principal défi de la communauté à ce deuxième stade consiste à générer suffisamment d'énergie pour que la communauté puisse s'unifier. Puisque la participation à la communauté exige du temps (de ses membres et du coordonnateur), les membres doivent percevoir des bénéfices à participer à la communauté. À ce stade, la communauté demeure donc encore fragile et doit être soutenue.</p> <p>Les stades de développement matures de la communauté sont les stades de maturité, du <i>momentum</i> et de transformation. Ces stades sont caractérisés par la croissance de la communauté, le changement de la relation avec le domaine et l'intégration au sein de l'organisation.</p> <p>Au stade de la maturité, la communauté passe par différents cycles d'activités à la fois intenses et faibles, comme tout organisme vivant. Le principal défi à ce stade consiste à clarifier l'objet, le rôle et les frontières de la communauté. La pratique évolue du simple partage d'idées à l'organisation, au développement de nouvelles connaissances. La communauté s'interroge sur l'insertion de nouveaux membres et sur son efficacité.</p> <p>Au quatrième stade, celui du <i>momentum</i>, le principal défi de la communauté consiste à soutenir le rythme à travers les changements naturels qui s'opèrent dans la pratique, chez les</p> | <p>mission précise de la communauté de pratique, les sous-thématiques de démarrage et le <i>modus operandi</i> ; habilitation des participants aux outils collaboratifs ;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Événement public de fondation et de démarrage. <p>Une fois démarrée, la communauté de pratique devra bénéficier d'un soutien constant de son environnement organisationnel et d'une animation éclairée. Ces facteurs vont contribuer à en assurer la pérennité et permettront d'afficher une valeur tangible au moment de l'évaluation.</p> <p>(p.28) Pour maximiser les chances de succès de la communauté :</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'orienter sur des thématiques porteuses et d'intérêt stratégique pour l'organisation; • La soutenir concrètement par les ressources humaines (animateur, <i>coach</i>, documentaliste, soutien technique, soutien administratif) et techniques (collecticiel, moyens de communications synchrones ou asynchrones, outils de gestion documentaires, d'appels à tous, etc.); • Lui laisser prendre sa place comme structure légitime au sein de l'organisation; • Allouer le temps requis aux membres de la communauté, | |

| | | | |
|---|---|--|--|
| <p>Sources retenues et motifs (Auteur, année, titre, etc.) *Possibilité d'entretiens avec des experts</p> | <p>Éléments recueillis: (organisation apprenante, communauté de pratique) -qu'entend-on par « organisation du travail »? -définitions des concepts, -historique, origine; -théories et modèles; -facteurs (ex. démotivation) ou variables qui prédisposent (fusion, nouveaux produits); -caractéristiques de gestion; -retombées de ces organisations du travail, -etc.</p> | <p>Conditions facilitantes de mise en œuvre -organisationnelle (volonté, caractéristiques des organisations: secteur, taille, tâches) -matérielle (budget, local) -humaine autres</p> | <p>Cadre d'applications -exemple de pratiques exemplaires -avantages et limites de l'implantation d'un ou l'autre des concepts</p> |
| | <p>membres et ceux qui concernent la technologie et la relation à l'organisation. Maintenir la vitalité de la communauté requiert de l'énergie et de l'attention. Finalement, au stade de la transformation, la tension entre le sentiment d'appartenance à la communauté et son ouverture à de nouvelles idées et de nouveaux membres n'est jamais résolue. Quelquefois, un événement soudain ou une baisse d'activités requiert une transformation radicale de la communauté. Même les communautés en santé en arrivent à une fin naturelle : les problèmes sont résolus, les pratiques sont précisées ou les membres ont développé d'autres intérêts. La communauté peut alors se transformer de différentes façons : elle peut mourir, se transformer en un club social, se diviser en d'autres communautés distinctes ou se fusionner à d'autres, ou même s'institutionnaliser.</p> | <p>encourager et reconnaître leur participation par des pratiques de ressources humaines appropriées;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expliquer aux cadres intermédiaires en quoi consiste la communauté et leur en expliquer les avantages. Être vigilant afin d'éviter qu'un gestionnaire qui se sentirait menacé par une telle initiative ne vienne lui mettre des bâtons dans les roues. <p>(p.29 et 30) <u>tableau des ressources financières et RH</u> (p.34) Les conditions de l'apprentissage en communauté de praticiens</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'engagement mutuel • Un répertoire partagé (bagage commun) • Des règles de fonctionnement agréées par tous • L'animation • L'intérêt et la motivation des individus • L'importance du soutien, des ressources accordées • La légitimité accordée à la communauté par le supérieur immédiat • Les gestes de reconnaissance (pécuniaire ou non) • La technologie habilitante <p>(p.78) se doter d'une charte Avant de prendre son envol, une communauté sent le besoin de</p> | |

| | | | |
|---|---|---|--|
| <p>Sources retenues et motifs (Auteur, année, titre, etc.) *Possibilité d'entretiens avec des experts</p> | <p>Éléments recueillis: (organisation apprenante, communauté de pratique) -qu'entend-on par « organisation du travail »? -définitions des concepts, -historique, origine; -théories et modèles; -facteurs (ex. démotivation) ou variables qui prédisposent (fusion, nouveaux produits); -caractéristiques de gestion; -retombées de ces organisations du travail, -etc.</p> | <p>Conditions facilitantes de mise en œuvre -organisationnelle (volonté, caractéristiques des organisations: secteur, taille, tâches) -matérielle (budget, local) -humaine autres</p> | <p>Cadre d'applications -exemple de pratiques exemplaires -avantages et limites de l'implantation d'un ou l'autre des concepts</p> |
| | | <p>définir ses contours, de cerner sa thématique, de préciser son <i>modus operandi</i>. Au terme d'une bonne réflexion, tout cela mérite d'être consigné dans un document qu'on appelle souvent «la charte de la communauté ». La charte est plus qu'un document interne. Elle peut être destinée à plusieurs catégories de personnes : d'abord aux membres existants, comme pierre d'assise de la définition et de la régie de la communauté ; aux membres potentiels pour les renseigner sur sa nature et promouvoir la participation, ainsi qu'à toute personne de l'organisation hôte qui veut ou pourrait éventuellement interagir avec cette communauté. La charte devrait permettre de répondre à ces grandes questions :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quelle est la nature de cette communauté ? • Quelle est sa raison d'être ? • De qui est-elle composée ? • Quels sont ses objectifs ? • Quel est son domaine d'intérêt, sa pratique ? • Comment est-elle régie ? <p>En élaborant les réponses à ces questions, on peut inclure plusieurs éléments d'intérêt : le contexte de création, les noms de ceux qui détiennent les rôles particuliers (parrain, commanditaire, animateur, etc.), l'envergure géographique ou fonctionnelle, les règles de</p> | |

| | | | |
|--|--|---|--|
| <p>Sources retenues et motifs (Auteur, année, titre, etc.) *Possibilité d'entretiens avec des experts</p> | <p>Éléments recueillis: (organisation apprenante, communauté de pratique) -qu'entend-on par « organisation du travail »? -définitions des concepts, -historique, origine; -théories et modèles; -facteurs (ex. démotivation) ou variables qui prédisposent (fusion, nouveaux produits); -caractéristiques de gestion; -retombées de ces organisations du travail, -etc.</p> | <p>Conditions facilitantes de mise en œuvre -organisationnelle (volonté, caractéristiques des organisations: secteur, taille, tâches) -matérielle (budget, local) -humaine autres</p> | <p>Cadre d'applications -exemple de pratiques exemplaires -avantages et limites de l'implantation d'un ou l'autre des concepts</p> |
| | | <p>fonctionnement interne, etc.</p> | |
| <p>http://fr.wikipedia.org/wiki/Communaut%C3%A9_d'apprentissage (2008) Lu le 27février 2010, (s.p.)</p> | <p>Communauté d'apprentissage</p> <p>Une communauté d'apprentissage est constituée d'un groupe d'individus qui œuvrent ensemble dans un temps déterminé pour réussir une tâche ainsi que comprendre un nouveau phénomène ou compléter une tâche collaborative (Riel and Polin, 2004). Gagnon (2003) précise qu'elle se constitue dans le cadre de la formation à des fins d'apprentissage pour répondre à des besoins et à des buts bien précis. À l'échelle scolaire, une communauté se définirait comme un groupe d'élèves et au moins un éducateur ou une éducatrice qui, durant un certain temps et, animés par une vision et une volonté communes, poursuivent la maîtrise de connaissances, d'habiletés ou d'attitudes. L'attention, le dialogue et l'entraide sont fondamentaux dans ce type de communauté (Benoît, 2000).</p> <p>Communauté de pratique</p> <p>Selon Lave et Wenger (1991), par qui le concept de communauté de pratique est apparu, et Kirschner et Wopereis (2003), une communauté de pratique est constituée de groupes d'individus engagés dans la même occupation ou dans la même carrière. Ces individus interagissent sur une base continue en vue de maîtriser et d'améliorer les savoirs et savoir-faire de leur domaine d'intérêt. Ainsi, la participation par qui l'apprentissage se déploie, demeure un élément moteur dans une communauté de pratique et revêt un double sens d'implication et d'engagement. Lave et Wenger (1991) désignent cette forme d'apprentissage par <i>Legitimate peripheral participation</i>, qui décrit l'investissement du membre au sein de cette communauté, du stade de noviciat jusqu'à sa pleine reconnaissance par ses pairs. L'engagement mutuel, l'entreprise conjointe et le répertoire partagé sont parmi les caractéristiques importantes des communautés. On retrouve les communautés de pratique dans les structures informelles.</p> | | |

| | | | |
|--|--|---|--|
| <p>Sources retenues et motifs (Auteur, année, titre, etc.) *Possibilité d'entretiens avec des experts</p> | <p>Éléments recueillis: (organisation apprenante, communauté de pratique) -qu'entend-on par « organisation du travail »? -définitions des concepts, -historique, origine; -théories et modèles; -facteurs (ex. démotivation) ou variables qui prédisposent (fusion, nouveaux produits); -caractéristiques de gestion; -retombées de ces organisations du travail, -etc.</p> | <p>Conditions facilitantes de mise en œuvre -organisationnelle (volonté, caractéristiques des organisations: secteur, taille, tâches) -matérielle (budget, local) -humaine autres</p> | <p>Cadre d'applications -exemple de pratiques exemplaires -avantages et limites de l'implantation d'un ou l'autre des concepts</p> |
| <p>http://www.cspc-efpc.gc.ca/ifo/20080311-fra.asp Site de l'école de la FP. Centre d'expertise en communautés de pratique</p> | <p>En plus d'offrir de nombreuses activités d'apprentissage et de perfectionnement, l'École de la fonction publique du Canada participe au développement et à la mise en œuvre de communautés de pratique et d'apprentissage au sein de la fonction publique du Canada par l'entremise de son Centre d'expertise en communautés de pratique (CdP). Le concept de communauté de pratique fait référence au processus d'apprentissage social qui a lieu lorsque des gens qui ont un intérêt ou un défi commun collaborent pendant une période de temps prolongée afin de partager leurs idées, trouver des solutions et innover.</p> | | <p>Les avantages d'implanter une communauté de pratique Créer une culture de l'apprentissage au sein de votre organisation. Échanger et apprendre quand vous voulez, quand vous pouvez et d'où vous pouvez. Enrichir le savoir collectif des membres de votre communauté et de votre organisation. Travailler en collaboration avec d'autres praticiens afin d'innover dans votre domaine d'expertise et de laisser des traces de votre travail et de vos connaissances. Gérer les connaissances de votre communauté et de votre organisation. Saisir les savoirs tacites, en laisser des traces documentées et les rendre accessibles. Apprendre de l'expérience des autres. Services de consultation et de mise en œuvre offerts par l'École : Stratégies d'implantation de développement et de soutien de communautés dans votre organisation. Design de votre communauté. Mise à jour continue de l'architecture et du design de la communauté au fur et à mesure que celle-ci se développe et se transforme. Soutien et conseils continus pour les facilitateurs et coordonnateurs de communautés. Stratégies d'implantation, de CdP au cœur d'une approche mixte à l'apprentissage dans les organisations.</p> |
| <p>Harris Helm, J. (2007) <i>Building a community of practice</i>. Young Children July 2007: National Association for the Education of Young Children</p> | <p>Caractéristiques: (p. 13) COPs and the early childhood community Not all communities, or gatherings of professionals, are communities of practice. To be a community of practice, a group must have three characteristics: a domain of interest, a community, and a focus on practice (Wenger, McDermott, & Snyder 2002). Interest Members of a COP have a commitment to a shared domain of interest and a competence that distinguishes them from other</p> | | |

| Sources retenues et motifs (Auteur, année, titre, etc.) *Possibilité d'entretiens avec des experts | Éléments recueillis: (organisation apprenante, communauté de pratique) -qu'entend-on par « organisation du travail »? -définitions des concepts, -historique, origine; -théories et modèles; -facteurs (ex. démotivation) ou variables qui prédisposent (fusion, nouveaux produits); -caractéristiques de gestion; -retombées de ces organisations du travail, -etc. | Conditions facilitantes de mise en œuvre -organisationnelle (volonté, caractéristiques des organisations: secteur, taille, tâches) -matérielle (budget, local) -humaine autres | Cadre d'applications -exemple de pratiques exemplaires -avantages et limites de l'implantation d'un ou l'autre des concepts |
|--|--|--|---|
| | <p>people; all members either have or want to develop that competence. For example, members of the Illinois Project Group have a strong interest in the project approach as a teaching strategy. They also have, or are developing competence in, using that strategy. In COPs, interest transcends job title, level of education, or formal training. For example, a community of practice focused on toddler care might include a family child care provider, caregivers from a center, and a pediatrician.</p> <p>Members of a COP develop relationships and learn from each other. They enjoy sharing their knowledge and engaging in joint activities and discussions. The members may or may not work for the same organization. They stay active in the COP even when they change organizations or positions. For example, a member of a COP on toddler care might provide home child care and then join the staff of a hospital child care center. The location and nature of her work changes, but her interest (and membership) does not. She is still a member and a welcomed participant.</p> <p>Practice COP members share their practice; they are practitioners. The community does not just have an interest; members share resources, experiences, tools, and problem-solving strategies. They share knowledge and skills developed in practice with stories that illustrate them. Their conversations are primarily practice centered rather than being social chatting. Self-supporting and sponsored COPs There are two types of COPs. Self-supporting COPs are informal and organized by group members. These COPs are fragile yet extremely resilient. They are dependent on the generosity of the members for resources and support for communication. Because there is no reward or commitment for participation, other priorities may keep a member from participating for a short time period. Despite this fragility, these communities are also characterized by shared leadership and strong interest, so the community continues despite changes in membership. The Illinois Project Group is a self-supporting COP. Leadership is loosely organized— no officers, no dues, and no president. Decisions are made by consensus via e-mail and during a large discussion of the entire</p> | | |

| | | | |
|--|---|---|--|
| <p>Sources retenues et motifs (Auteur, année, titre, etc.) *Possibilité d'entretiens avec des experts</p> | <p>Éléments recueillis: (organisation apprenante, communauté de pratique) -qu'entend-on par « organisation du travail »? -définitions des concepts, -historique, origine; -théories et modèles; -facteurs (ex. démotivation) ou variables qui prédisposent (fusion, nouveaux produits); -caractéristiques de gestion; -retombées de ces organisations du travail, -etc.</p> | <p>Conditions facilitantes de mise en œuvre -organisationnelle (volonté, caractéristiques des organisations: secteur, taille, tâches) -matérielle (budget, local) -humaine autres</p> | <p>Cadre d'applications -exemple de pratiques exemplaires -avantages et limites de l'implantation d'un ou l'autre des concepts</p> |
| | <p>group of participants at the end of each annual Project Day. The second type of COP is initiated, chartered, and supported by some type of agency. A network of family child care providers operated by a resource and referral agency is an example. Sponsored COPs receive resources and have more formal roles and responsibilities. They are selfgoverned, but agency sponsorship adds direction to sharing of issues, ideas, lessons learned, problems and solutions, research findings, and other aspects of mutual interest. Sponsoring groups may measure goals and outcomes, even if only attendance figures (Nickols 2000).</p> | | |
| <p>https://wiki.umontreal.ca/pages/viewpage.action;jsessionid=43010D987C5970EE7A8F51AC0A3019B6?pageId=56459307 Mettre en place une communauté de pratique en ligne Consulté le 5 mai 2010 WIKIbena</p> | <p>(s.p.) def. : 1. Scénario pédagogique Les communautés de pratique sont des groupes de personnes qui se rassemblent afin de partager et d'apprendre les uns des autres, face à face ou virtuellement. Ils sont tenus ensemble par un intérêt commun dans un champ de savoir et sont conduits par un désir et un besoin de partager des problèmes, des expériences, des modèles, des outils et les meilleures pratiques. Les membres de la communauté approfondissent leurs connaissances en interagissant sur une base continue et à long terme, ils développent un ensemble de bonnes pratiques (Wenger, McDermott et Snyder, 2002, cités dans le rapport de l'<i>American Productivity and Quality Center</i>, 2001, p. 8) [traduction]. Lave, Wenger, (91) définissent les communautés de pratiques comme «un réseau social persistant et actif d'individus qui partagent et développent un fond de connaissances, de croyances, de valeurs, une histoire et des expériences concentrées sur une pratique commune et/ou une entreprise commune». La communauté de pratique via les réseaux est un mode d'intervention pertinent, dans notre société du savoir en pleine mutation, pour mettre en place une gestion de connaissances. Les membres d'une communauté de pratique capitalisent des connaissances (identification, recueil, documentation...). Ce capital de connaissances enrichit le transfert de connaissances (formation, diffusion...) et est actualisé afin d'assurer le renouvellement de connaissances.</p> | <p>Étapes Une phase de démarrage permet de définir le projet de la communauté et de sa création. La deuxième étape consiste une unification de la communauté en terme d'augmentation d'effectifs des membres et de relations entre eux ainsi qu'en profondeur des connaissances partagées. Le troisième étape, dite de maturité, demande de clarifier l'objet, le rôle et les frontières de la communauté. La quatrième étape, dite momentum, requiert de maintenir la vitalité de la communauté en termes d'énergie et d'attention. La dernière étape, est celle de la transformation qui amène la fin naturelle de la communauté. Ces étapes ont des durées variables. Les études indiquent que plusieurs mois sont nécessaires pour atteindre le stade de la maturité et devenir efficaces (Congla et Rizzuto; Mitchell, 2002).</p> | <p>3. Bonnes pratiques Réinvestir l'existant d'une communauté d'apprentissage pour faire perdurer le développement de la compétence de collaboration et de savoir être. Des communautés d'apprentissage ont été mises en place pour répondre à un besoin de formation de tuteurs en ligne à l'Université de Montréal et à l'Agence de santé publique du Canada. Nous avons constaté le développement d'un esprit communautaire dans ces communautés d'apprentissage, dynamiques décrites par [Henri, Pudelko, 02]. Les participants ont démontré leur engagement et un sentiment d'appartenance, nous avons aussi pu constater l'efficacité pédagogique de l'approche collaborative [Ludgreen-Cayrol, 01]. La recherche évoque ces communautés d'apprentissage comme des terrains fertiles pour l'émergence de communauté de pratique en initiant les participants à une démarche de collaboration et de pratique réflexive. La communauté de pratique pourrait être envisagée comme mode de développement et de pérennité d'une communauté d'apprentissage. Voire des expériences à l'Université de Montréal : De dispositifs de soutien à la mise en œuvre d'une communauté de pratique de tuteurs Élargir les interventions des groupes de travail Les groupes de recherche universitaire peuvent aussi bénéficier des potentiels de ce mode de collaboration en ouvrant leurs espaces de travail numérique à d'autres</p> |

| | | | |
|---|--|---|---|
| <p>Sources retenues et motifs (Auteur, année, titre, etc.) *Possibilité d'entretiens avec des experts</p> | <p>Éléments recueillis: (organisation apprenante, communauté de pratique) -qu'entend-on par « organisation du travail »? -définitions des concepts, -historique, origine; -théories et modèles; -facteurs (ex. démotivation) ou variables qui prédisposent (fusion, nouveaux produits); -caractéristiques de gestion; -retombées de ces organisations du travail, -etc.</p> | <p>Conditions facilitantes de mise en œuvre -organisationnelle (volonté, caractéristiques des organisations: secteur, taille, tâches) -matérielle (budget, local) -humaine autres</p> | <p>Cadre d'applications -exemple de pratiques exemplaires -avantages et limites de l'implantation d'un ou l'autre des concepts</p> |
| | <p>Nous nous intéresserons aux communautés de pratique de type intentionnelles qui sont planifiées afin de répondre à des besoins spécifiques qui visent à :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Faciliter l'apprentissage • Maîtriser et approfondir un domaine d'expertise • Accélérer l'innovation • Faciliter la résolution de problèmes • Mutualiser les ressources pour accéder à des connaissances rares. <p>Dans notre contexte d'enseignement et de recherche universitaire nous envisagerons la mise en place d'une communauté de pratique sous les deux angles : pédagogique et de la recherche. Nous démontrerons en quoi la communauté de pratique dans un contexte pédagogique qui s'appuie sur la collaboration favorise l'apprentissage entre pairs et intègre le compagnonnage. Nous présenterons comment la communauté de pratique dans un contexte de recherche permet la mutualisation de connaissances et la valorisation de celles-ci.</p> <p>2. Contexte d'utilisation Les points essentiels d'une communauté de pratique :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les communautés de pratique regroupent des personnes qui veulent apprendre les uns des autres en partageant leur expérience • Une communauté de pratique se développe par phases successives <p>On peut envisager de mettre en place une communauté de pratique</p> <ul style="list-style-type: none"> • dans une situation pédagogique supportée par un environnement numérique d'apprentissage (ENA) pour privilégier la formation en groupe, la collaboration entre pairs et pour intégrer le compagnonnage entre pairs expérimentés et pairs novices, • dans un environnement de recherche qui collabore pour valider les travaux et dont les membres issus de services, | <p>7.1 Se décider Les points essentiels à retenir Les bénéfices potentiels des communautés de pratique incluent les gains de productivité, l'apprentissage et l'innovation. Une communauté ne pourra pas exister si ses membres n'y trouvent pas une valeur tangible pour eux-mêmes. Trois variables sont essentielles au succès : un environnement favorable, une thématique pertinente et un soutien adéquat. Les postes budgétaires à prévoir se répartissent en frais fixes et en frais annuels récurrents. La qualité de l'animation et le temps qu'investissent les participants sont parmi les facteurs de succès les plus importants.</p> <p>»» Consignes détaillées pour la phase de démarrage : <u>Mettre en place une communauté de pratique - Se décider</u> Pour en savoir plus »» <u>Se décider - Travailler, apprendre et collaborer en réseau- p21-34, Cefrio 2005</u></p> <p>7.2 Planifier Les points essentiels à retenir Le choix d'une bonne thématique est très important. Le sujet doit passionner les participants et importer à l'organisation. Les volontaires sont généralement plus motivés que les conscrits.</p> | <p>participants œuvrant dans d'autres secteurs de la recherche, services voire d'autres institutions.</p> <p>4. Conseils Les communautés de pratique ont un but, un début et une fin, un rythme de vie spécifique à chacune. La cohérence de groupe émane de l'adhésion volontaire de chacun des participants en fonction d'intérêts et de valeurs partagés. Éviter de confondre communauté d'apprentissage et communauté de pratique, car ces deux groupes ont des règles de fonctionnement différentes même s'ils ont de nombreux points communs.</p> <p>6. Outils À l'Université de Montréal nous expérimentons le Wiki comme outil de collaboration pour mettre en place et développer des communautés de pratique en ligne. WIKI confluence http://www.atlassian.com/software/confluence/ Aide à l'utilisation de confluence Wiki à l'Université de Montréal : https://wiki.umontreal.ca/display/WIKI/Home</p> |

| | | | |
|---|---|--|--|
| <p>Sources retenues et motifs (Auteur, année, titre, etc.) *Possibilité d'entretiens avec des experts</p> | <p>Éléments recueillis: (organisation apprenante, communauté de pratique) -qu'entend-on par « organisation du travail »? -définitions des concepts, -historique, origine; -théories et modèles; -facteurs (ex. démotivation) ou variables qui prédisposent (fusion, nouveaux produits); -caractéristiques de gestion; -retombées de ces organisations du travail, -etc.</p> | <p>Conditions facilitantes de mise en œuvre -organisationnelle (volonté, caractéristiques des organisations: secteur, taille, tâches) -matérielle (budget, local) -humaine autres</p> | <p>Cadre d'applications -exemple de pratiques exemplaires -avantages et limites de l'implantation d'un ou l'autre des concepts</p> |
| | <p>départements ou d'institutions différentes ont des contraintes de temps et d'espace difficilement gérables.</p> <p>Les communautés de pratique peuvent être regroupées sous 3 axes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Communautés de pratique thématique : mutualisation à l'origine dont le partage bénéficie à chacun des membres individuellement • Communautés de pratique d'innovation : collaboration et exploitation des connaissances communes pour être plus efficace collectivement • Communautés de pratique projet : collaboration pour la réalisation d'un projet commun. <p>Rôles</p> <p>L'enseignant(s) ou l'initiateur(s) de la communauté de pratique va agir comme un animateur pour favoriser la formation entre pairs, potentiel des communautés de pratique reconnu par Wenger. Les participants apprennent en bénéficiant des échanges de pratiques du groupe en termes de réflexion, réaction et validation.</p> <p>Selon Fontaine (2001), 11 rôles formels ou informels peuvent être identifiés dans une communauté. Notons cependant qu'une même personne peut assumer plusieurs rôles, ou encore que plusieurs personnes peuvent se partager un même rôle, par exemple en ce qui concerne l'expertise de contenu.</p> <p>Les 11 rôles d'une structure de gouvernance \ <u>Gouvernance-Travailler, apprendre et collaborer en réseau- p39, Cefrio 2005</u></p> <p>L'animateur: https://wiki.umontreal.ca/download/attachments/23724208/Animer_GuideCommunautePratique.pdf?version=1</p> <p><u>Animer une communauté de pratique - Travailler, apprendre et collaborer en réseau- p 40, Cefrio 2005</u></p> | <p>Une expérience communautaire est utile mais non essentielle. Le participant idéal est une personne ouverte au changement, motivée, curieuse et intéressée par le domaine. La gestion doit accepter que la participation requiert du temps ! Les rôles essentiels sont l'animateur, le parrain, le commanditaire</p> | |

| | | | |
|---|---|---|--|
| <p>Sources retenues et motifs (Auteur, année, titre, etc.) *Possibilité d'entretiens avec des experts</p> | <p>Éléments recueillis: (organisation apprenante, communauté de pratique) -qu'entend-on par « organisation du travail »? -définitions des concepts, -historique, origine; -théories et modèles; -facteurs (ex. démotivation) ou variables qui prédisposent (fusion, nouveaux produits); -caractéristiques de gestion; -retombées de ces organisations du travail, -etc.</p> | <p>Conditions facilitantes de mise en œuvre -organisationnelle (volonté, caractéristiques des organisations: secteur, taille, tâches) -matérielle (budget, local) -humaine autres</p> | <p>Cadre d'applications -exemple de pratiques exemplaires -avantages et limites de l'implantation d'un ou l'autre des concepts</p> |
| | <p><u>Animer une communauté de pratique</u></p> | | |
| <p>Sasha A. Barab, Rob Kling, James H. Gray. (2004). Designing for virtual communities in the service of learning. Cambridge: Cambridge University Press.</p> | | <p>Limites: (p.3) ... We have little appreciation and few criteria for distinguishing between a <i>community</i> of learners and a group of students learning collaboratively (Barab & Duffy, 2000; Grossman, Wineburg, & Woolworth, 2000; Wineburg & Grossman, 1998). Given the proliferation of terms such as communities of learners, discourse communities, learning communities, knowledge-building communities, school communities, and communities of practice, it is clear that community has become an obligatory appendage to every educational innovation. Yet aside from linguistic kinship, it is not clear what features, if any, are shared across terms. This confusion is most pronounced in the ubiquitous "virtual community", where, by paying a fee or typing a password, anyone who visits a web site automatically becomes a "member" of the community... Groups of people become community, or so it would seem, by the flourish of a researcher's pen. (Grossman, Wineburg, & Woolworth, 2000, p.2, italic in original) Too little of the education literature</p> | |

| | | | |
|---|---|---|--|
| <p>Sources retenues et motifs (Auteur, année, titre, etc.) *Possibilité d'entretiens avec des experts</p> | <p>Éléments recueillis: (organisation apprenante, communauté de pratique) -qu'entend-on par « organisation du travail »? -définitions des concepts, -historique, origine; -théories et modèles; -facteurs (ex. démotivation) ou variables qui prédisposent (fusion, nouveaux produits); -caractéristiques de gestion; -retombées de ces organisations du travail, -etc.</p> | <p>Conditions facilitantes de mise en œuvre -organisationnelle (volonté, caractéristiques des organisations: secteur, taille, tâches) -matérielle (budget, local) -humaine autres</p> | <p>Cadre d'applications -exemple de pratiques exemplaires -avantages et limites de l'implantation d'un ou l'autre des concepts</p> |
| | | <p>provides clear criteria for what does and does not constitute community; the term is too often employed as a slogan rather than as an analytical category. We also know little about the educational value of employing a community model for supporting learning. While many of us are concerned with the loss of communal spaces and ties that broaden one's sense of self beyond the "me" or "I" into the "we" and "us".(Putnam, 2001), less clear are the educational advantages of a community approach in terms of learning curricular content. We know even less about whether something resembling community can be designed, and how to measure whether it has emerged. This is glaringly apparent in terms of virtual communities where designers are employing (p.4) <i>usability</i> strategies to develop innovative designs but have not adequately taken into account issues of <i>sociability</i> – that is, how does the design make links to and support peoples's social interactions, focusing on issues of trust, time, value, collaboration, and gatekeeping (Preece, 2000)? Regardless, there is a rapid growth in the efforts to create web-base learning environments to supplement or replace traditional modes and even institutions of learning.</p> | |

| | | | |
|---|---|--|--|
| <p>Sources retenues et motifs (Auteur, année, titre, etc.) *Possibilité d'entretiens avec des experts</p> | <p>Éléments recueillis: (organisation apprenante, communauté de pratique) -qu'entend-on par « organisation du travail »? -définitions des concepts, -historique, origine; -théories et modèles; -facteurs (ex. démotivation) ou variables qui prédisposent (fusion, nouveaux produits); -caractéristiques de gestion; -retombées de ces organisations du travail, -etc.</p> | <p>Conditions facilitantes de mise en œuvre -organisationnelle (volonté, caractéristiques des organisations: secteur, taille, tâches) -matérielle (budget, local) -humaine autres</p> | <p>Cadre d'applications -exemple de pratiques exemplaires -avantages et limites de l'implantation d'un ou l'autre des concepts</p> |
| <p>Valérie Chanal (2000)</p> | <p>Voir dans son document.</p> | | |
| <p>Vaast, Emmanuelle, (2002) les communautés de pratiques sont-elles pertinentes?</p> | <p>Def. (p.3) Vaast p.3 (s.d.) Les CP (Wenger, 1998, Chanal, 2000) sont des groupes d'individus qui ont une histoire commune, interagissent fréquemment, partagent des connaissances et rencontrent des problèmes proches, au sein d'une même organisation. Surtout, ils travaillent ensemble et réalisent des activités pour partie communes, pour partie complémentaires. La pratique d'une communauté est à l'origine de – éclairée par – la 'négociation du sens'. Celle-ci peut être explicite (e.g., si elle dérive de discussions entre les individus) ou plus tacite (e.g., si elle repose sur des conventions tacitement admises). Elle permet la reproduction et la transformation progressive des significations au sein de la communauté. Reproduction et transformation reposent sur la dualité entre participation des acteurs à la vie sociale et réification. La réification correspond à des significations plus ou moins stabilisées et 'incarnées' dans des objets, documents, règles. Autour de ces objets la négociation de sens peut se déployer. La dualité entre participation des acteurs et réification des significations est au cœur des transformations des CP. Finalement, la pratique et la négociation du sens sont la source de la cohérence d'une communauté. Elles évoluent et conduisent à des apprentissages et des changements dans la communauté. La structure d'une CP est émergente : elle n'est ni complètement stable ni totalement erratique.</p> | <p>(p.3) Trois dimensions sont caractéristiques des CP : L'engagement mutuel : L'appartenance à une CP provient d'un engagement des individus dans l'action dont ils négocient le sens les uns avec les autres. Les membres d'une CP sont (p.4) complémentaires et reliés entre eux. Ils sont mutuellement engagés dans les pratiques sociales de la communauté. L'entreprise commune : Ces pratiques sociales de la communauté visent l'atteinte d'une entreprise commune. Celle-ci résulte d'un 'processus permanent de négociation qui reflète la complexité de la dynamique de l'engagement mutuel' (Chanal, p.8). Le répertoire commun : Il naît progressivement de l'engagement dans des pratiques communes et il entretient la construction sociale des significations. Ce répertoire partagé comprend des supports physiques, comme des dossiers, des formulaires, ou des éléments plus intangibles, par exemple des routines, des symboles, un langage spécifique.</p> | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| <p>Sources retenues et motifs (Auteur, année, titre, etc.) *Possibilité d'entretiens avec des experts</p> | <p>Éléments recueillis: (organisation apprenante, communauté de pratique) -qu'entend-on par « organisation du travail »? -définitions des concepts, -historique, origine; -théories et modèles; -facteurs (ex. démotivation) ou variables qui prédisposent (fusion, nouveaux produits); -caractéristiques de gestion; -retombées de ces organisations du travail, -etc.</p> | <p>Conditions facilitantes de mise en œuvre -organisationnelle (volonté, caractéristiques des organisations: secteur, taille, tâches) -matérielle (budget, local) -humaine autres</p> | <p>Cadre d'applications -exemple de pratiques exemplaires -avantages et limites de l'implantation d'un ou l'autre des concepts</p> |
| <p>Wenger E, 2006 http://www.ewenger.com/theory/ 30 avril 2010</p> | <p>Def : What are communities of practice? Communities of practice are formed by people who engage in a process of collective learning in a shared domain of human endeavor: a tribe learning to survive, a band of artists seeking new forms of expression, a group of engineers working on similar problems, a clique of pupils defining their identity in the school, a network of surgeons exploring novel techniques, a gathering of first-time managers helping each other cope. In a nutshell:</p> <p>Communities of practice are groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly.</p> <p>Caractéristiques: Three characteristics are crucial: The domain: A community of practice is not merely a club of friends or a network of connections between people. It has an identity defined by a shared domain of interest. Membership therefore implies a commitment to the domain, and therefore a shared competence that distinguishes members from other people. (You could belong to the same network as someone and never know it.) The domain is not necessarily something recognized as "expertise" outside the community. A youth gang may have developed all sorts of ways of dealing with their domain: surviving on the street and maintaining some kind of identity they can live with. They value their collective competence and learn from each other, even though few people outside the group may value or even recognize their expertise. The community: In pursuing their interest in their domain, members engage in joint activities and discussions, help each other, and share information. They build relationships that enable them to learn from each other. A website in itself is not a community of practice. Having the same job or the same title does not make for a community of practice unless members interact and learn together. The claims processors in a large insurance company or students in American high schools may have much in common, yet unless they interact and learn</p> | | <p>Pratique exemplaire: Where is the concept being applied? The concept of community of practice has found a number of practical applications in business, organizational design, government, education, professional associations, development projects, and civic life. Organizations. The concept has been adopted most readily by people in business because of the recognition that knowledge is a critical asset that needs to be managed strategically. Initial efforts at managing knowledge had focused on information systems with disappointing results. Communities of practice provided a new approach, which focused on people and on the social structures that enable them to learn with and from each other. Today, there is hardly any organization of a reasonable size that does not have some form communities-of-practice initiative. A number of characteristics explain this rush of interest in communities of practice as a vehicle for developing strategic capabilities in organizations: Communities of practice enable practitioners to take collective responsibility for managing the knowledge they need, recognizing that, given the proper structure, they are in the best position to do this. Communities among practitioners create a direct link between learning and performance, because the same people participate in communities of practice and in teams and business units. Practitioners can address the tacit and dynamic aspects of knowledge creation and sharing, as well as the more explicit aspects. Communities are not limited by formal structures: they create connections among people across organizational and geographic boundaries. From this perspective, the knowledge of an organization lives in a constellation of communities of practice each taking care of a specific aspect of the competence that the organization needs. However, the very characteristics that make communities of practice a good fit for stewarding</p> |

| | | | |
|---|---|---|--|
| <p>Sources retenues et motifs (Auteur, année, titre, etc.) *Possibilité d'entretiens avec des experts</p> | <p>Éléments recueillis: (organisation apprenante, communauté de pratique) -qu'entend-on par « organisation du travail »? -définitions des concepts, -historique, origine; -théories et modèles; -facteurs (ex. démotivation) ou variables qui prédisposent (fusion, nouveaux produits); -caractéristiques de gestion; -retombées de ces organisations du travail, -etc.</p> | <p>Conditions facilitantes de mise en œuvre -organisationnelle (volonté, caractéristiques des organisations: secteur, taille, tâches) -matérielle (budget, local) -humaine autres</p> | <p>Cadre d'applications -exemple de pratiques exemplaires -avantages et limites de l'implantation d'un ou l'autre des concepts</p> |
| | <p>together, they do not form a community of practice. But members of a community of practice do not necessarily work together on a daily basis. The Impressionists, for instance, used to meet in cafes and studios to discuss the style of painting they were inventing together. These interactions were essential to making them a community of practice even though they often painted alone.</p> <p>The practice: A community of practice is not merely a community of interest--people who like certain kinds of movies, for instance. Members of a community of practice are practitioners. They develop a shared repertoire of resources: experiences, stories, tools, ways of addressing recurring problems—in short a shared practice. This takes time and sustained interaction. A good conversation with a stranger on an airplane may give you all sorts of interesting insights, but it does not in itself make for a community of practice. The development of a shared practice may be more or less self-conscious. The "windshield wipers" engineers at an auto manufacturer make a concerted effort to collect and document the tricks and lessons they have learned into a knowledge base. By contrast, nurses who meet regularly for lunch in a hospital cafeteria may not realize that their lunch discussions are one of their main sources of knowledge about how to care for patients. Still, in the course of all these conversations, they have developed a set of stories and cases that have become a shared repertoire for their practice. It is the combination of these three elements that constitutes a community of practice. And it is by developing these three elements in parallel that one cultivates such a community.</p> <p>Origine cdp: Social scientists have used versions of the concept of community of practice for a variety of analytical purposes, but the origin and primary use of the concept has been in learning theory. Anthropologist Jean Lave and I coined the term while studying apprenticeship as a learning model. People usually think of apprenticeship as a relationship between a student and a master, but studies of apprenticeship reveal a more complex set of social relationships through which learning takes place mostly with</p> | | <p>knowledge—autonomy, practitioner-orientation, informality, crossing boundaries—are also characteristics that make them a challenge for traditional hierarchical organizations. How this challenge is going to affect these organizations remains to be seen.</p> <p>Government. Like businesses, government organizations face knowledge challenges of increasing complexity and scale. They have adopted communities of practice for much the same reasons, though the formality of the bureaucracy can come in the way of open knowledge sharing. Beyond internal communities, there are typical government problems such as education, health, and security that require coordination and knowledge sharing across levels of government. There also, communities of practice hold the promise of enabling connections among people across formal structures. And there also, there are substantial organizational issues to overcome.</p> <p>Education. Schools and districts are organizations in their own right, and they too face increasing knowledge challenges. The first applications of communities of practice have been in teacher training and in providing isolated administrators with access to colleagues. There is a wave of interest in these peer-to-peer professional-development activities. But in the education sector, learning is not only a means to an end: it the end product. The perspective of communities of practice is therefore also relevant at this level. In business, focusing on communities of practice adds a layer of complexity to the organization, but it does not fundamentally change what the business is about. In schools, changing the learning theory is a much deeper transformation. This will inevitably take longer. The perspective of communities of practice affects educational practices along three dimensions: Internally: How to organize educational experiences that ground school learning in practice through participation in communities around subject matters? Externally: How to connect the experience of students to</p> |

| | | | |
|---|--|---|--|
| <p>Sources retenues et motifs (Auteur, année, titre, etc.) *Possibilité d'entretiens avec des experts</p> | <p>Éléments recueillis: (organisation apprenante, communauté de pratique) -qu'entend-on par « organisation du travail »? -définitions des concepts, -historique, origine; -théories et modèles; -facteurs (ex. démotivation) ou variables qui prédisposent (fusion, nouveaux produits); -caractéristiques de gestion; -retombées de ces organisations du travail, -etc.</p> | <p>Conditions facilitantes de mise en œuvre -organisationnelle (volonté, caractéristiques des organisations: secteur, taille, tâches) -matérielle (budget, local) -humaine autres</p> | <p>Cadre d'applications -exemple de pratiques exemplaires -avantages et limites de l'implantation d'un ou l'autre des concepts</p> |
| | <p>journeymen and more advanced apprentices. The term community of practice was coined to refer to the community that acts as a living curriculum for the apprentice. Once the concept was articulated, we started to see these communities everywhere, even when no formal apprenticeship system existed. And of course, learning in a community of practice is not limited to novices. The practice of a community is dynamic and involves learning on the part of everyone.</p> | | <p>actual practice through peripheral forms of participation in broader communities beyond the walls of the school? Over the lifetime of students: How to serve the lifelong learning needs of students by organizing communities of practice focused on topics of continuing interest to students beyond the initial schooling period? From this perspective, the school is not the privileged locus of learning. It is not a self-contained, closed world in which students acquire knowledge to be applied outside, but a part of a broader learning system. The class is not the primary learning event. It is life itself that is the main learning event. Schools, classrooms, and training sessions still have a role to play in this vision, but they have to be in the service of the learning that happens in the world. Associations. A growing number of associations, professional and otherwise, are seeking ways to focus on learning through reflection on practice. Their members are restless and their allegiance is fragile. They need to offer high-value learning activities. The peer-to-peer learning activities typical of communities of practice offer a complementary alternative to more traditional course offerings and publications. Social sector. In the civic domain, there is an emergent interest in building communities among practitioners. In the non-profit world, for instance, foundations are recognizing that philanthropy needs focus on learning systems in order to fully leverage funded projects. But practitioners are seeking peer-to-peer connections and learning opportunities with or without the support of institutions. This includes regional economic development, with intra-regional communities on various domains, as well as inter-regional learning with communities gathering practitioners from various regions. International development. There is increasing recognition that the challenge of developing nations is as much a knowledge as a financial challenge. A number of people believe that a communities-of-practice approach can provide a new paradigm for development work. It</p> |

| | | | |
|---|--|---|---|
| <p>Sources retenues et motifs (Auteur, année, titre, etc.) *Possibilité d'entretiens avec des experts</p> | <p>Éléments recueillis: (organisation apprenante, communauté de pratique) -qu'entend-on par « organisation du travail »? -définitions des concepts, -historique, origine; -théories et modèles; -facteurs (ex. démotivation) ou variables qui prédisposent (fusion, nouveaux produits); -caractéristiques de gestion; -retombées de ces organisations du travail, -etc.</p> | <p>Conditions facilitantes de mise en œuvre -organisationnelle (volonté, caractéristiques des organisations: secteur, taille, tâches) -matérielle (budget, local) -humaine autres</p> | <p>Cadre d'applications -exemple de pratiques exemplaires -avantages et limites de l'implantation d'un ou l'autre des concepts</p> |
| | | | <p>emphasizes knowledge building among practitioners. Some development agencies now see their role as conveners of such communities, rather than as providers of knowledge. The web. New technologies such as the Internet have extended the reach of our interactions beyond the geographical limitations of traditional communities, but the increase in flow of information does not obviate the need for community. In fact, it expands the possibilities for community and calls for new kinds of communities based on shared practice. The concept of community of practice is influencing theory and practice in many domains. From humble beginnings in apprenticeship studies, the concept was grabbed by businesses interested in knowledge management and has progressively found its way into other sectors. It has now become the foundation of a perspective on knowing and learning that informs efforts to create learning systems in various sectors and at various levels of scale, from local communities, to single organizations, partnerships, cities, regions, and the entire world.</p> |
| <p>Legendre, R. Dictionnaire actuel de l'Éducation (3^e édition) (2005) Montréal, Guérin</p> | <p>Définition : (p.88) <u>Apprentissage</u> : Édu. (Gén.) (processus). Acte de perception, d'interaction et d'intégration d'un objet par un sujet. Acquisition de connaissances et développement d'habiletés, d'attitudes et de valeurs qui s'ajoutent à la structure cognitive d'une personne. Processus qui permet l'évolution de la synthèse des savoirs, des habiletés, des attitudes et des valeurs d'une personne. (p.89) 1. Form. Prof. (gén.). Action d'acquérir ou de perfectionner un métier, une technique ou une profession. <u>Formation</u>: (p.684) Form. Prof. (gén.). Processus d'enseignement-apprentissage ayant comme objectif de permettre à un individu d'acquérir les connaissances nécessaires pour satisfaire ses besoins et ceux de l'entreprise qui l'emploie. MUNGER, M. (1983) Ensemble de connaissances, des savoir-faire, des attitudes, des comportements et des autres compétences</p> | | |

| Sources retenues et motifs (Auteur, année, titre, etc.) *Possibilité d'entretiens avec des experts | Éléments recueillis: (organisation apprenante, communauté de pratique) -qu'entend-on par « organisation du travail »? -définitions des concepts, -historique, origine; -théories et modèles; -facteurs (ex. démotivation) ou variables qui prédisposent (fusion, nouveaux produits); -caractéristiques de gestion; -retombées de ces organisations du travail, -etc. | Conditions facilitantes de mise en œuvre -organisationnelle (volonté, caractéristiques des organisations: secteur, taille, tâches) -matérielle (budget, local) -humaine autres | Cadre d'applications -exemple de pratiques exemplaires -avantages et limites de l'implantation d'un ou l'autre des concepts |
|---|--|--|---|
| | <p>nécessaires à l'exercice d'une occupation, d'un métier ou d'une profession.</p> <p><u>Formation en entreprise</u> (p.694) Form. Prof. Formation (apprentissage compris) qui est donné sur les lieux mêmes du travail de manière à transmettre les connaissances techniques et pratiques par l'exécution des tâches appropriées.</p> <p><u>Formation professionnelle continue</u> : (p.702) 1. ... (gén.) Formation professionnelle axée sur l'acquisition, l'approfondissement ou la mise à jour de connaissances ou de techniques et sur le développement d'habiletés, et destinée aux personnes ayant déjà quitté l'école.</p> <p><u>Perfectionnement (professionnel)</u> : (p.1028) 1. ... (gén.) Ensemble d'activités d'apprentissage susceptibles de permettre à l'individu de s'adapter à l'évolution de sa tâche. _ MUNGER, M. (1983) Toute formation qui fait suite à la formation initiale et la complète. _ BIT (1987). Mesures prises par les membres d'une profession ou le personnel d'une entreprise pour parfaire leurs connaissances et se mettre au courant de l'évolution qui s'est produite dans leur secteur d'activité.</p> <p><u>Transfert d'apprentissage</u> : (p.1402) 1. EDU. Usage fait de connaissances acquises dans une situation nouvelle. Influence impact sur un apprentissage subséquent.</p> <p><u>Communauté d'apprentissage</u> : (p.235) 1. Did/Péd. (gén.) Forme d'apprentissage collectif au sein d'un groupe de personne qui, en complémentarité et en synergie, mettent en œuvre un processus commun contextuellement significatif et pertinent de développement de compétences, de formation, de résolution de problèmes ou de développement local (Orellana, I., 2002; Grégoire, R., 1997)</p> | | |
| http://fr.wikipedia.org/wiki/Apprentissage consulté en ligne le 01-03-10 | Définition de l'apprentissage L'apprentissage consiste à acquérir ou à modifier une représentation d'un environnement de façon à permettre avec celui-ci des interactions efficaces ou de plus en plus efficaces. | | |
| http://fr.wikipedia.org/wiki/Gestion_des_connaissances consulté en ligne le | Définition : (s.p.) La gestion des connaissances (en anglais <i>Knowledge Management</i>) est l'ensemble des initiatives, des méthodes et des techniques permettant de percevoir, d'identifier, d'analyser, | | |

| Sources retenues et motifs (Auteur, année, titre, etc.) *Possibilité d'entretiens avec des experts | Éléments recueillis: (organisation apprenante, communauté de pratique) -qu'entend-on par « organisation du travail »? -définitions des concepts, -historique, origine; -théories et modèles; -facteurs (ex. démotivation) ou variables qui prédisposent (fusion, nouveaux produits); -caractéristiques de gestion; -retombées de ces organisations du travail, -etc. | Conditions facilitantes de mise en œuvre -organisationnelle (volonté, caractéristiques des organisations: secteur, taille, tâches) -matérielle (budget, local) -humaine autres | Cadre d'applications -exemple de pratiques exemplaires -avantages et limites de l'implantation d'un ou l'autre des concepts |
|--|---|--|---|
| 14 février 2010 site retenu beaucoup d'info globale sur la gestion des connaissances dont on peut se servir + tard et approfondir. | <p>d'organiser, de mémoriser, et de partager des connaissances entre les membres des organisations, en particulier les savoirs créés par l'entreprise elle-même (ex : marketing, recherche et développement) ou acquis de l'extérieur (ex : intelligence économique) en vue d'atteindre l'objectif fixé.</p> <p>C'est aussi une méthode managériale pour la Société de la Connaissance (Charles Savage, Peter Drucker, Debra Amidon, Eunika Mercier-Laurent)</p> <p>Les acteurs de l'organisation ne doivent pas se limiter à la consommation d'informations brutes. Ils doivent veiller aux usages des informations, ce qui signifie interprétation, structuration, capitalisation, et partage des connaissances. Ce terme doit être distingué du terme ingénierie des connaissances, qui fait référence à l'ingénierie de systèmes intelligents incorporant beaucoup de connaissances tels les Systèmes Experts.</p> <p>La gestion des connaissances est à la croisée de différentes disciplines telles que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Théorie des organisations • Sciences cognitives • Sciences sociales • Sciences de l'information et de la communication • Sciences des technologies de l'information et de la communication | | |
| Florent Francoeur, CRHA, est président-directeur général de l'Ordre des CRHA et CRIA du Québec Cet article a été publié dans le | <p>Transfert des connaissances : (s.p.)</p> <p>Les approches ne manquent pas pour maintenir le savoir-faire dans une organisation... Cela va du simple partage d'information entre collègues au mentorat, en passant par toute une gamme de pratiques plus ou moins novatrices, tels le coaching, l'apprentissage en ligne, les groupes de discussion, le réseautage ou le recours à des ressources externes.</p> <p>La production d'une documentation écrite sur les pratiques et sur les savoirs est aussi un moyen de conserver les connaissances et de les transmettre plus aisément. Pour ce faire, vous vous</p> | | |

| | | | |
|--|--|---|--|
| <p>Sources retenues et motifs (Auteur, année, titre, etc.) *Possibilité d'entretiens avec des experts</p> | <p>Éléments recueillis: (organisation apprenante, communauté de pratique) -qu'entend-on par « organisation du travail »? -définitions des concepts, -historique, origine; -théories et modèles; -facteurs (ex. démotivation) ou variables qui prédisposent (fusion, nouveaux produits); -caractéristiques de gestion; -retombées de ces organisations du travail, -etc.</p> | <p>Conditions facilitantes de mise en œuvre -organisationnelle (volonté, caractéristiques des organisations: secteur, taille, tâches) -matérielle (budget, local) -humaine autres</p> | <p>Cadre d'applications -exemple de pratiques exemplaires -avantages et limites de l'implantation d'un ou l'autre des concepts</p> |
| <p>journal <i>Les Affaires</i> le 8 avril 2006 Lu sur le site Internet : Le portail de l'Ordre des conseillers en ressources humaines agréés. Lu le 14-2-10 http://www.orhri.org/coach/fiche.aspx?p=266480</p> | <p>tournez vers vos employés expérimentés : ils constituent votre ressource indispensable sur ce plan. Ayez recours aussi aux personnes qui approchent de la retraite. Souvent, elles se sentent poussées vers la porte, ce qui entraîne de la démotivation. Vous pouvez aussi réengager un retraité qui s'est déjà montré intéressé à partager ses connaissances, pour une période déterminée ou pour un emploi à temps partiel, en vue de former la relève dans son domaine. Vous pouvez également prévoir donner une formation aux mentors et aux coachs ou faire participer le futur retraité au choix de son successeur. Pour dénicher ces experts, déterminez qui possède les compétences uniques, qui on consulte en cas d'urgence. C'est un moyen infaillible...</p> | | |
| <p>http://www.cspsefpc.gc.ca/lps/bit-fra.asp L'apprentissage dans la fonction publique (consulté en ligne, le 1^{er} mars 2010)</p> | | | <p>Les avantages de l'apprentissage Au fur et à mesure que les employés avancent dans leur carrière à la fonction publique, ils ont en principe besoin de développer un éventail de compétences et d'habiletés qui leur permettent d'effectuer leur travail actuel et de s'attaquer aux défis du suivant. L'apprentissage ne contribue pas seulement au développement et à la satisfaction professionnelle de l'employé, il garantit une qualité de travail des plus grandes tout en permettant de garder le milieu de travail à la fonction publique stimulant, créatif et intéressant. L'apprentissage peut aider quant à :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Développer ses compétences et habiletés • Approfondir ses connaissances • Rehausser la satisfaction professionnelle • Faire progresser ses plans de carrière • Accroître son employabilité • Vivre une occasion de croissance personnelle • Rester à l'affût des dernières tendances du domaine • Être novateur • Avoir des connaissances • Rester informé • Dévoiler de nouvelles idées et nouvelles manières de penser |

| | | | |
|---|---|---|--|
| <p>Sources retenues et motifs (Auteur, année, titre, etc.) *Possibilité d'entretiens avec des experts</p> | <p>Éléments recueillis: (organisation apprenante, communauté de pratique) -qu'entend-on par « organisation du travail »? -définitions des concepts, -historique, origine; -théories et modèles; -facteurs (ex. démotivation) ou variables qui prédisposent (fusion, nouveaux produits); -caractéristiques de gestion; -retombées de ces organisations du travail, -etc.</p> | <p>Conditions facilitantes de mise en œuvre -organisationnelle (volonté, caractéristiques des organisations: secteur, taille, tâches) -matérielle (budget, local) -humaine autres</p> | <p>Cadre d'applications -exemple de pratiques exemplaires -avantages et limites de l'implantation d'un ou l'autre des concepts</p> |
| | | | <ul style="list-style-type: none"> • Élargir les perspectives • Se découvrir • Développer une meilleure appréciation des autres • Parfaire ses compétences ou spécialités • Rehausser l'estime de soi • Améliorer ses habiletés en communication et ses capacités d'entregent • Améliorer ses compétences en matière de leadership <p>L'apprentissage aide les fonctionnaires à maintenir ou améliorer leurs :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compétences techniques • Habiletés en communication • Relations interpersonnelles • En plus de leur permettre de développer : • Les qualités nécessaires à une bonne gestion • Des compétences en matière de leadership <p>L'apprentissage peut introduire à de nouvelles expériences et encourager les fonctionnaires de partout au pays à devenir des leaders dans leur domaine. L'apprentissage contribue à la création et au transfert de savoir au sein de la fonction publique, ce qui, ultimement garantit un meilleur service au public.</p> <p>Information pour les gestionnaires :</p> <p>Les gestionnaires ont la responsabilité d'aider leurs employés à préparer et mettre en œuvre un plan d'apprentissage réussi. Certaines des étapes qui participent au cheminement que suppose le plan d'apprentissage sont énumérées ci-dessous.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Assurer un suivi des priorités : Assurer un suivi des priorités ministérielles et en milieu de travail et déterminer les aptitudes et les compétences nécessaires pour respecter celles-ci. • Communiquer les attentes : Communiquer clairement et régulièrement la vision, les objectifs et les priorités du Ministère ainsi que ce qui est attendu de chaque employé. • Transmettre les renseignements sur le poste : |

| | | | |
|---|---|---|---|
| <p>Sources retenues et motifs (Auteur, année, titre, etc.) *Possibilité d'entretiens avec des experts</p> | <p>Éléments recueillis: (organisation apprenante, communauté de pratique) -qu'entend-on par « organisation du travail »? -définitions des concepts, -historique, origine; -théories et modèles; -facteurs (ex. démotivation) ou variables qui prédisposent (fusion, nouveaux produits); -caractéristiques de gestion; -retombées de ces organisations du travail, -etc.</p> | <p>Conditions facilitantes de mise en œuvre -organisationnelle (volonté, caractéristiques des organisations: secteur, taille, tâches) -matérielle (budget, local) -humaine autres</p> | <p>Cadre d'applications -exemple de pratiques exemplaires -avantages et limites de l'implantation d'un ou l'autre des concepts</p> |
| | | | <p>Communiquer clairement à l'employé tous les renseignements pertinents à son poste.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Favoriser un milieu propice à l'apprentissage : Contribuer au développement constant d'un milieu de travail qui favorise l'apprentissage et le transfert des apprentissages au travail. • Encourager l'apprentissage continu : Encourager et favoriser l'apprentissage continu en offrant aux employés des occasions de prendre part à des activités de perfectionnement pertinentes, d'utiliser les nouveaux apprentissages en milieu de travail et de transmettre leurs nouvelles connaissances et compétences à leurs collègues. • Revoir les plans et les progrès : Aider les employés en examinant leurs plans d'apprentissage qui sont préparés chaque année, en vérifiant les progrès accomplis et en éliminant les obstacles. • Servir d'exemple : Démontrer un intérêt soutenu pour l'apprentissage en préparant et en rédigeant votre propre plan d'apprentissage. |