

TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET ÉCHANGES DE SAVOIRS PROFESSIONNELS

Marie-Hélène Carré

L'UTILISATION DES OUTILS DE LA SOCIÉTÉ DE L'INFORMATION DANS LA FORMATION PROFESSIONNELLE : DES DISPOSITIFS INDIVIDUALISÉS À L'ÉCHANGE DES SAVOIRS PRATIQUES

Des dispositifs individualisés souvent limités à la réception d'informations

L'utilisation des nouvelles technologies dans les systèmes de formation professionnelle est principalement associée au développement de dispositifs de formation individualisés, ou à la mise à disposition de méthodes et d'outils, permettant l'accès individuel à un plus grand nombre d'informations. Ces dispositifs, qui semblent traduire dans les entreprises la notion d'autoformation, se situent dans le courant identifié comme « *technico-pédagogique* » par P. Galvani (1991), ou du côté de la « *l'autoformation éducative* » de la « *galaxie de l'autoformation* » proposée par P. Carré (1996). Or, les salariés ne sont souvent considérés que comme récepteurs d'informations via les nouvelles technologies dans ces systèmes qui se révèlent alors n'être qu'un nouveau mode pédagogique prescrit mis en place dans un souci de recherche de productivité des systèmes de formation plus que d'autonomisation des apprenants.

La mise à jour de pratiques d'autoformation professionnelles en entreprise en dehors des systèmes de formation¹, sous la forme d'apprentissages informels autodirigés, nous a conduite à nous interroger sur l'utilisation des outils de la société de l'information pour accompagner le développement de tels apprentissages dans la formation professionnelle en entreprise.

Les nouveaux outils utilisés pour l'accompagnement des apprentissages informels

Les apprentissages informels que nous avons repérés, loin de l'image de l'autodidacte solitaire en marge de l'organisation, ou du consommateur d'informations accessibles via les nouvelles

technologies, mettent en jeu des processus d'échanges et de communication avec les autres, se produisent et se construisent à partir de questionnements et d'événements dans la pratique professionnelle, en conjuguant des modalités plurielles : l'auto documentation, l'expérience (la confrontation personnelle avec la situation de travail), et des interactions au sein du collectif de travail.

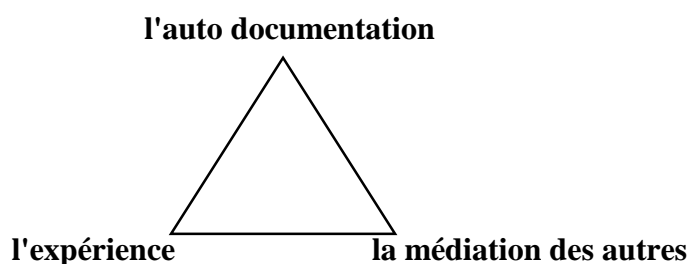


Fig. 1 : les apprentissages professionnels informels et autodirigés

Or, si les outils de la société de l'information ouvrent à l'évidence des possibilités nouvelles pour faciliter l'auto documentation, un questionnaire nous a paru possible quant à leur utilisation lorsqu'ils semblent pouvoir contribuer à la formation par l'expérience et par l'action, ainsi que par la médiation des autres, en particulier par les échanges avec les pairs. Nos observations portent donc sur la place des outils de la société de l'information dans la perspective de l'émergence d'une ingénierie nouvelle de l'aide à l'autoformation permettant aux entreprises de développer une « aide à l'autoformation permanente » (J. Dumazedier, 1995) qui ne serait pas limitée à la fourniture ou au financement d'outils de transmission d'informations, mais qui deviendrait accompagnement de la co-construction de savoirs professionnels à l'occasion d'événements ou de l'analyse des pratiques de travail. Ces nouveaux outils peuvent trouver une place soit dans les systèmes de formation formels, soit dans des situations d'apprentissage professionnel lorsqu'une évolution se dessine vers « l'intégration quotidienne, pour ainsi dire immanente, de la formation à la vie de l'entreprise » (A. Riboud, 1987).

Simuler la situation de travail autoformatrice

Les simulations de situations de travail rendues possibles grâce aux nouvelles technologies ne se limitent pas toujours à des séances d'entraînement basé sur le modèle du conditionnement, mais peuvent aussi favoriser les apprentissages basés sur l'expérience des situations, à partir

des « événements » (P. Zarifian, 1994), et articuler apprentissage individuel et dimension collective.

Les nouveaux outils, parce qu'ils rendent possible la reproduction fidèle de la situation concrète de travail, y compris des « événements » rares, fortuits, ou perçus comme imprévisibles, permettent en effet de rapprocher la situation de formation des apprentissages informels qui se produiraient en situation réelle.

Nous avons pu par exemple observer le cas des simulateurs de conduite utilisés pour la formation des conducteurs de trains. La simulation de la situation professionnelle réelle permet de passer du modèle classique de l'application de directives enseignées au préalable ou de l'entraînement à des gestes mécaniques, à une situation de formation proposant des conditions proches de certaines caractéristiques de l'autoformation comme « *la relation étroite entre savoir et action* », « *l'intégration de la formation à l'action quotidienne de l'individu* » (A. Pain, 1990)) et qui peuvent donner une place centrale à l'apprentissage par l'expérience, par essai-erreur, par auto-questionnement à propos d'un événement, ou par apprentissage expérientiel au sens développé par B. Courtois (1990), c'est-à-dire « *sans médiation, sans zone tampon* », « *en contact direct* » avec la situation professionnelle.

Les nouvelles technologies permettent ainsi à l'apprenant d'être confronté à des situations de crise, y compris les incidents, lorsque la sécurité est mise en cause. Chacun mesure l'intérêt des outils de simulation, qui permettent l'accompagnement de l'acquisition de savoirs d'action dans des domaines où la formation était jusque là nécessairement très hétéro-dirigée.

Échanger des pratiques professionnelles et échanger sur les pratiques

De plus, l'utilisation possible des outils de simulation en groupe permet aussi d'apprendre en communiquant avec les autres, d'intégrer l'échange à propos d'un événement simulé (co-formation), l'échange sur la pratique professionnelle (confrontation de pratiques) et de faire émerger le savoir faire collectif existant dans le groupe de pairs, même pour un métier apparemment solitaire comme celui de conducteur de train. Les nouvelles technologies peuvent dans ce cas être identifiées comme outils d'accompagnement des échanges entre pairs et de l'autoformation collective en situation, à condition toutefois que le formateur ait rompu avec le rôle de « médiatiseur » (ou utilisateur d'outils multimédia au service de sa pratique de formateur traditionnel) pour devenir médiateur (c'est-à-dire facilitateur de l'apprentissage autodirigé par l'apprenant dans la situation professionnelle simulée) .

D'autre part, une tendance se dessine vers l'utilisation des pratiques de la société de l'information, en dehors des systèmes de formation, pour accompagner et favoriser l'échange des pratiques professionnelles. Le développement d'outils comme Intranet dans les entreprises semble prometteur au moment où une récente prise de conscience de l'existence du savoir informel et de la nécessité de mobiliser l'intelligence des acteurs au travail incite à la fois à la promotion des apprentissages autonomes, à la valorisation des savoirs pratiques et à leur diffusion. Les nouvelles technologies apparaissent alors comme le vecteur privilégié de la diffusion des apprentissages informels et des « bonnes pratiques ».

C'est ainsi que les échanges de pratiques et de savoirs acquis de façon informelle, encouragés de façon explicite, parfois organisés sous la forme de séminaires ou de rencontres en y consacrant un volume de temps non négligeable et un budget important, paraissent pouvoir être généralisés grâce aux outils de la société de l'information, sans contrainte de temps ni de lieu.

Des pratiques qualifiées d'innovantes, différentes de la simple exécution d'opérations prescrites, sont valorisées et formalisées en vue de leur diffusion par les différents modes de communication à disposition tandis que les contacts entre collègues sont encouragés.

Pouvons-nous interpréter ces tendances comme le signe d'un changement de modèle ?

La notion d'autoformation serait-elle sur le point d'être ainsi traduite et apprivoisée dans les entreprises, dans ou hors des systèmes de la formation professionnelle, sous d'autres formes que celle des dispositifs individualisés, ou bien ces tendances correspondent-elles parfois au développement de nouvelles formes d'hétéroformation ?

Les apprentissages « nocturnes » (G. Pineau, 1992) sont-ils sur le point d'être mis en lumière ou seulement d'apparaître en clair-obscur derrière d'autres modèles sous-jacents ?

LA PREPONDERANCE DE LA NOTION D'EFFICACITE ET DES ENJEUX ECONOMIQUES

Un compromis apparent pour une promesse de résultat

Dans les discours des entreprises, l'échange de pratiques professionnelles semble associer, dans un compromis apparemment parfait, les justifications des différents mondes (L. Boltanski, L. Thevenot, 1991) : celle du monde industriel (efficacité, rationalité, valorisation du faire), celle du monde marchand (les échanges marchands, le contexte économique, l'intérêt, la valeur),

celle du monde domestique (la reconnaissance des acquis de l'expérience, l'intégration sociale dans le collectif de travail - la notion d'équipe -) et celles du monde inspiré (l'innovation, la créativité).

La prise en compte des apprentissages informels et autonomes serait devenue une nécessité économique depuis que l'idée se répand que « *la valeur productive intègre de plus en plus de puissance intellectuelle et de créativité* » (P. Lorino, 1991). Auparavant cantonnés dans la clandestinité, en marge des systèmes formels, voire l'expression de leur contestation puisque associés au détournement des règles de production ou au rejet des formes de formation instituées, les apprentissages informels, savoirs tacites, savoirs implicites, seraient-ils sur le point de devenir une nouvelle norme de comportement pour répondre aux besoins économiques et aux impératifs de résultat dans les entreprises ?

La recherche d'efficacité et la promesse de résultat semblent en effet conduire à reconnaître que la formation « *déborde des systèmes formels pour l'enrichir* »² et favoriser la reconnaissance de l'échange d'expériences et de savoirs acquis en dehors des systèmes formels comme sources d'apprentissages professionnels.

Comment et à quelles conditions l'utilisation des outils de la société de l'information accompagne-t-elle cette tendance ?

L'illusion d'un résultat automatique

Alors que les échanges d'expériences organisés sous forme de forums, séminaires ou rencontres sont préparés avec soin, et que leur coût souvent élevé se justifie par un objectif annoncé en termes de « motivation », considérant implicitement le résultat comme incertain et la nécessité d'une démarche des participants non acquise à priori, il est surprenant de constater que lorsque les outils comme Intranet prennent le relais, l'objectif devient centré sur la diffusion des expériences et des pratiques, l'utilisation de l'outil apportant l'illusion d'un résultat considéré alors comme automatique.

Comme lors de la mise en place de dispositifs individualisés, les échanges de pratiques et de savoirs professionnels à l'aide des nouvelles technologies sont parfois institutionnalisés dans une logique de productivité de type industrielle fondée sur le couple « production de masse – consommation de masse », en assimilant moyens et résultats, et en entraînant la confusion entre l'efficacité du système et réflexivité des apprentissages.

La tentation de la recherche d'efficacité industrielle

Réduire le temps et les coûts de transmission

Alors que les outils de la société de l'information proposent d'utiliser de façon souple le temps et l'espace, la diffusion des pratiques professionnelles à l'aide des nouvelles technologies pour en permettre l'échange s'accompagne souvent d'une focalisation sur l'augmentation du volume et l'économie de temps de transmission que les outils rendent possibles, considérant implicitement le résultat comme automatique, assimilant « *savoir-faire et faire savoir* » (T. Gaudin, 1997), en ignorant le processus de production de savoirs construits de façon autodirigée par les salariés.

La recherche d'efficacité associée à l'obsession de la rapidité de réponse liée aux impératifs économiques incite à l'utilisation des outils de la société de l'information pour diffuser les savoirs professionnels dans une logique de production industrielle, avec pour corollaire le retour au modèle éducatif transmissif selon lequel la transmission des connaissances se fait de l'enseignant au formé, même si l'enseignant apparaît sous une forme modernisée. Lorsqu'à l'atout essentiel de réduction du temps et du coût de la diffusion s'ajoute la promesse de gagner du temps sur les changements de pratiques, vus comme l'adoption des « bonnes pratiques », l'utilisation des outils de la société de l'information s'inscrit alors dans un retour au modèle transmissif à orientation normative.

Capitaliser les savoirs

Les outils de la société de l'information peuvent favoriser la formalisation de savoirs auparavant difficiles à faire émerger et à diffuser, pour en faciliter la reproduction rapide à l'identique, grâce à une diffusion large et permanente. L'importance croissante des valeurs industrielles d'efficacité et d'utilité entraîne la valorisation des pratiques identifiées comme efficaces et le repérage des savoirs informels considérés comme utiles.

Favoriser les échanges de pratiques grâce aux nouvelles technologies peut ainsi se réduire à un moyen pour l'organisation de transmettre de nouveaux savoirs ou savoir-faire normalisés et d'accélérer la mise en oeuvre d'opérations efficaces, selon le principe de la standardisation des procédés. Une telle approche privilégie les valeurs du monde industriel (l'efficacité), et ne retient des valeurs du monde domestique (les acquis de l'expérience, les relations sociales existantes dans la formation par la médiation des autres) ou du monde inspiré (l'innovation, la

créativité) mises à jour dans le processus de construction de savoirs informels et de transformation autodirigée des pratiques que leur valeur dans le monde marchand (valeur économique) capitalisée par l'organisation. En effet l'encouragement affiché de la créativité et la valorisation des pratiques professionnelles non prescrites trouvent leurs limites dans une sélection des pratiques assimilables par l'organisation en fonction de leur utilité et l'incitation à leur reproduction.

C'est ainsi que dans les entreprises où l'empreinte des principes de l'organisation taylorienne est encore forte, l'évolution vers le modèle de l'organisation apprenante se traduit par celui de la « *learning bureaucracy* » (A. Moisan, 1997), dans lequel c'est l'organisation qui apprend, en reprenant à son compte des pratiques repérées dans les zones informelles, pour définir de nouvelles règles ou procédures, dont il s'agit d'inscrire la trace dans la « mémoire de l'entreprise » pour les transmettre à ses membres selon le modèle traditionnel. La formation par l'expérience et par l'action, formalisée en vue de sa diffusion via les nouvelles technologies, peut devenir, pour ceux qui en sont les récepteurs, l'application de modèles et la simple exécution de « bonnes pratiques », accompagnant un mouvement de re-taylorisation de la production, le taylorisme étant vu comme une « *tentative - efficace - de réduire le savoir-faire à des savoirs, en le passant à la moulinette de la formalisation* » (T. Gaudin, 1997). L'utilisation des outils de la société de l'information ne peut donc, en elle-même, accompagner les pratiques d'échanges et de construction collective du savoir; au contraire, en permettant la diffusion rapide et permanente de modèles de « bonnes pratiques » en vue de leur industrialisation, dans une approche économique et rationnelle centrée sur l'efficacité, de tels outils risquent d'entretenir l'illusion de l'émergence d'un modèle nouveau d'autoformation professionnelle alors qu'ils contribuent à renforcer une conception traditionnelle de la formation de type transmissif.

UN CONCEPT-CLÉ : L'AUTODIRECTION

Apprendre autrement plutôt que rapidement

Le développement des outils de la société de l'information, pour faire apprendre et adopter de nouvelles méthodes rapidement, traduit une conception hétéro-dirigée de la formation selon laquelle l'apprentissage serait le résultat automatique d'une prescription de formation. L'échange imposé de savoirs et de pratiques professionnelles ne risque-t-il pas alors de

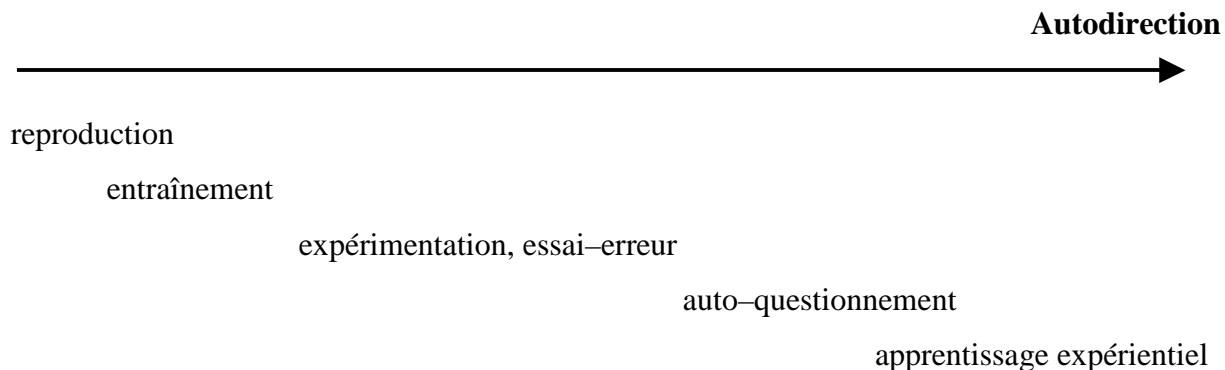
devenir, comme « l'autoformation obligatoire » dans certains dispositifs individualisés, un « nouveau marché de dupes » (P. Carré) ?

Or l'effectivité des apprentissages informels autodirigés, c'est-à-dire le résultat effectif de la modification et de la transformation des pratiques professionnelles est indissociable de leur degré d'autodirection, c'est-à-dire de la possibilité pour les salariés de conduire eux-mêmes leurs apprentissages dans l'espace professionnel.

Les outils de la société de l'information peuvent soit accompagner les apprentissages informels et favoriser la construction et l'échange des savoirs, soit au contraire renforcer les modèles anciens, dissimulés derrière l'alibi des nouvelles technologies, selon que l'utilisation de ces outils laisse ou non place à l'autodirection des apprentissages.

L'apprentissage par l'expérience et par l'action

Les modes d'apprentissages informels conduits par les salariés eux-mêmes peuvent être représentés sur un continuum selon un degré croissant d'autodirection; les modalités d'apprentissage par expérience se placent sur un tel continuum de la façon suivante :



L'expérience

Fig. 2 : Pratiques d'apprentissage par expérience et degré d'autodirection

Au fur et à mesure de l'avancée sur la droite du continuum, les modalités d'apprentissages informels traduisent une distance de plus en plus grande par rapport à une formation professionnelle subie, plutôt que choisie.

La confrontation directe avec la situation de travail concrète est la principale occasion qui déclenche l'apprentissage ; c'est souvent une situation non familière, difficile ou perturbante qui est à l'origine d'apprentissages par auto-questionnement ou de type expérientiel.

Lorsque l'utilisation des nouveaux outils de la société de l'information permet de simuler une situation de travail, dans laquelle et par laquelle l'expérience professionnelle et la capacité à agir peuvent se construire, les modes d'apprentissage se situent sur la droite du continuum. Pour les personnes incitées à échanger leurs pratiques ou leurs savoirs informels via Intranet, la formalisation peut être une occasion de développer l'apprentissage par expérience, en entraînant une réflexion sur la pratique pour la « mettre en mots » et l'expression sur des savoirs informels. Nous avons pu ainsi observer lors de l'accompagnement d'une phase de formalisation de pratiques identifiées comme novatrices, en vue de leur diffusion via Intranet, que cette phase pouvait être source d'apprentissage « réflexif » (D. Schön, 1993), à condition qu'un contrôle externe ne s'exerce pas pour sélectionner les savoirs capitalisables. Par ailleurs, l'échange d'expériences via les nouvelles technologies peut favoriser le questionnement ou l'expérimentation à partir des pratiques diffusées si cet échange est accompagné ou si la capacité à s'autoformer est un préalable. Sinon, pour le destinataire de savoir faire codifiés, l'apprentissage risque fort de se limiter à la reproduction ou à l'imitation, l'expérience des autres devenant savoir théorique transmis par un canal technique, comme dans une conception traditionnelle de la formation où le travail ne peut être que le terrain d'application de l'apprentissage théorique qui nécessairement le précède.

L'apprentissage par la médiation des autres

Les modalités d'apprentissage informels par communication et la médiation des autres peuvent se placer sur un continuum de même nature que l'apprentissage par expérience :

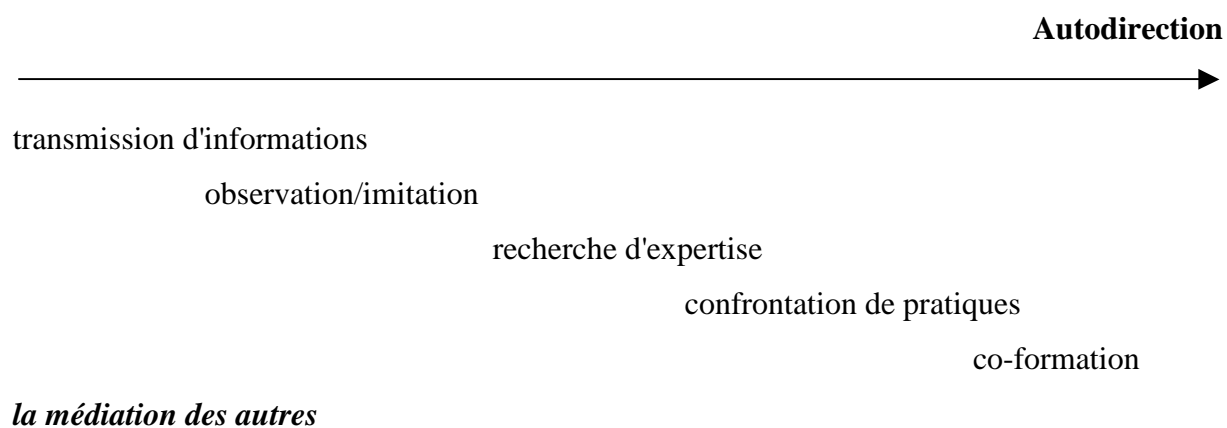


Fig. 3 : Pratiques d'apprentissage à l'aide de la médiation des autres et degré d'autodirection

Les savoirs informels se co-construisent aussi avec les autres et par confrontation avec les autres, c'est-à-dire des médiateurs choisis parmi les pairs en dehors du contrôle de l'organisation, selon des critères élaborés par l'apprenant lui-même.

Lorsque les outils de simulation sont utilisés collectivement, les échanges possibles avec les pairs dans et sur la situation simulée, dans une logique d'ajustement mutuel, permettent des modes d'apprentissage qui se situent également sur la droite du continuum.

D'autre part, la possibilité d'échanger des pratiques professionnelles à l'aide des outils de la société de l'information peut être un moyen pour permettre à chacun d'identifier des médiateurs possibles pour confronter ses pratiques ou rechercher une expertise.

Cependant, si les contacts ne sont pas directs et libres, ou en l'absence de capacité préalable à autodiriger ses apprentissages, le risque est de passer du médiateur choisi selon ses propres critères à un médiateur institutionnel, anonyme, devenu enseignant impersonnel détenteur de savoir normé - représenté par les savoirs accessibles via les nouvelles technologies -. L'apprentissage ne peut alors se produire que selon les modalités situées à gauche du continuum, par imitation, ou simple transmission d'informations.

Les échanges ne se font plus avec des pairs ou des médiateurs choisis, dès lors qu'une autorité contrôle la formalisation et la diffusion des savoirs qui semblent appartenir davantage à l'organisation qu'au collectif de travail. Ceci explique peut-être les réticences constatées dans certaines expériences de « mutualisation » des savoirs tentées en entreprise avec l'aide des nouvelles technologies (« un travail d'analyse pour identifier les informations susceptibles d'être mises en commun » [...] « pour l'instant, les connectés ne réagissent pas et se contentent de consulter »³).

Sur le schéma représentant l'apprentissage par l'expérience, les modalités d'apprentissage se déplacent vers la gauche du continuum, du côté de l'hétéro-direction, au fur et à mesure que la situation de l'utilisateur des outils s'éloigne de la confrontation directe avec la situation de travail, réelle ou virtuelle, et qu'elle se rapproche de celle d'un récepteur d'informations ou de savoirs codifiés. De même, sur le schéma représentant l'apprentissage par la médiation des autres, les modalités d'apprentissage se déplacent vers la gauche du continuum, du côté de l'hétéro-direction, au fur et à mesure que les échanges sont maîtrisés par l'organisation. Le degré d'autodirection des apprentissages se heurte au degré de contrôle de l'organisation dans une logique de capitalisation et de diffusion des savoirs selon un principe d'efficacité et une

conception hétéro-dirigée de la formation, qui ignore l'apprenant et le processus d'apprentissage.

Pourtant l'effectivité des apprentissages informels, c'est-à-dire leur résultat sous forme de pratiques professionnelles non prescrites et effectivement mises en oeuvre, ou de savoirs effectivement utilisés, par ailleurs recherchés pour être diffusés via les nouvelles technologies, et qui leur confère une valeur économique potentielle, puisque « *la source principale de la productivité réside dans la mise en coopération des savoirs, des intentions et des actions de ceux qui participent à la production concrète* » (P. Zarifian, 1990), est indissociable de leur degré d'autodirection.

Au-delà des modalités utilisées, en partie autodirigées, c'est la démarche personnelle de recherche de savoirs professionnels, avec les exigences et les critères que le salarié se fixe lui-même, dans un agir qui prend ses distances avec l'application d'instructions, qui caractérise ces apprentissages comme pratiques d'autoformation professionnelle. L'utilisation des technologies de l'information ne peut accompagner les échanges de savoirs professionnels que si elle s'inscrit dans un modèle selon lequel l'autoformation professionnelle est « *une action volontaire par laquelle l'individu « sort du subi » pour choisir et gérer sa formation* » (A. Pain, 1990).

Les conditions de l'effectivité des apprentissages à l'aide des outils de la société de l'information

La maîtrise de l'environnement

Les échanges de pratiques et de savoirs professionnels autodirigés par les salariés correspondent à l'« *autoformation sociale* » dans la « *galaxie de l'autoformation* » (P. Carré, 1996), c'est-à-dire la formation dans et par l'espace social. C'est le concept d'« *autodirection informelle* » (P. Carré, 1995) ou d'autodirection sociale qui caractérise la maîtrise au moins partielle qui s'exerce sur les ressources de l'environnement social et naturel, comme lorsque l'espace professionnel devient « *un lieu privilégié d'accumulation d'expériences, un espace d'opportunité pour soi* » (R. Sainsaulieu, 1994).

L'enjeu de l'utilisation des technologies de l'information est donc de permettre, dans des conditions de maîtrise au moins identiques, l'accès à un environnement élargi, qui soit, au moins autant que l'espace social professionnel immédiat, source d'expérience, de

questionnement et d'auto-questionnement, ressource d'apprentissage, lieu d'interaction et d'échanges avec des médiateurs choisis, mettant en jeu des pratiques individuelles et sociales basées sur des processus d'échanges et de communication, se distinguant ainsi nettement de la réception individuelle de savoirs ritualisés.

Le sens de l'action dans l'espace social professionnel

Les apprentissages informels autodirigés que l'apprenant conduit lui-même en dehors des systèmes de formation institués ou organisés sont ceux qui lui permettent de donner un sens à son action dans son environnement professionnel. Or le sens pour la personne qui apprend ne se confond pas avec l'efficacité ou l'utilité pour l'entreprise, comme une approche économique classique pourrait le croire, car « *le sens, c'est bien autre chose que l'utilité* » (P. Meirieu, 1996). L'action qui produit du sens est celle qui contribue à la maîtrise partielle de l'environnement, s'inscrit dans les interactions entre pairs et ne se confond pas avec l'opération efficace dans une logique de production. L'enjeu de l'utilisation des technologies de l'information est de permettre l'échange des pratiques et des savoirs professionnels en conservant leur sens, sans les réduire par une formalisation en savoirs de routine pour des opérations efficaces en vue de leur diffusion.

Savoirs et relations dans l'espace professionnel

L'échange programmé et contrôlé de savoirs et de pratiques professionnelles à l'aide des technologies de l'information concoure aux objectifs classiques de la formation formelle, c'est-à-dire le développement de « *la pratique intelligente* » (J.M. Barbier, 1996) individuelle (une pratique instrumentée, centrée sur l'utilisation de méthodologies, l'application de théories, selon une conception sous-jacente des savoirs professionnels comme étant de nature essentiellement technique, codifiés, distancés par rapport à l'affectivité - le savoir comme « *techné* » -). Au contraire les apprentissages informels, qui mettent en jeu des pratiques sociales d'échanges et de communication autodirigées par les salariés leur permettent d'acquérir une « *intelligence pratique* » (P. Zarifian, 1995) par une « *pratique réflexive* » (D. Schön, 1993) et de développer des savoirs d'action construits collectivement. Les savoirs professionnels correspondent dans ce cas à une évolution vers le modèle de la figure

professionnelle (H. Minzberg, 1987), qui laisse une grande place à la « praxis »; les apprentissages informels jouent alors un rôle différent (A. Moisan, 1997).

Changer le mode de construction des savoirs, c'est-à-dire admettre d'apprendre autrement - passer de l'acquisition individuelle de savoirs normes, routinisés, à la construction collective de pratiques nouvelles - implique de ne pas maîtriser les relations entre les différents acteurs.

De même admettre que les relations entre les individus dans l'entreprise changent, c'est-à-dire se produisent en dehors des relations codifiées, implique d'admettre de ne pas maîtriser les savoirs qui vont être construits.

Accompagner les apprentissages informels autodirigés, et, en particulier, les échanges de savoirs professionnels, source de productivité pédagogique, et porteurs d'une valeur économique potentielle, c'est favoriser les conditions de leur émergence dans une organisation qui ne considère les salariés ni comme de simples exécutants de procédures, ni de simples consommateurs d'informations et de modèles imposés, puisque « *l'apprentissage est lié à l'indétermination* » (A. Moisan, 1997). Les outils de la société de l'information peuvent y contribuer mais ne peuvent pas à eux seuls transformer les pratiques puisque leur utilisation s'inscrit dans un système dans lequel le modèle sous-jacent est l'hétéro-direction ou l'autodirection des apprentissages.

	Autodirection	Hétérodirection
Nature de l'échange	Mutualisation	Capitalisation
Forme de l'échange	Confrontation de pratiques	Modélisation
Nature des relations entre pairs	Coopération	Relations impersonnelles
Mode de coopération	Ajustement mutuel	Standardisation des procédés
Utilisation des outils de la société de l'information	Mise en relation	Diffusion
Accompagnement des apprentissages	Médiation Aide à l'autoformation	Transmission

Fig. 4 : Échanges de pratiques et de savoirs professionnels et autodirection des apprentissages

BIBLIOGRAPHIE

- BARBIER, J.M. (sous la direction de), (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Presses Universitaires de France.
- BOLTANSKI, L. THEVENOT, L. (1991). *De la justification, les économies de la grandeur*, Gallimard.
- CARRE, P. (1995) .« L'autodirection en formation », in *L'Autoformation en chantiers*, Revue Éducation permanente n°122.
- CARRE, P. (1996). *A la recherche d'une nouvelle galaxie*, Pratiques d'autoformation et d'aide à l'autoformation, 2ème colloque européen sur l'autoformation, cahiers d'études du CUEEP n°32-33, mai 1996.
- COURTOIS, B., PINEAU, G. (1990). *La formation expérientielle des adultes*, Paris, La Documentation Française.
- DUMAZEDIER, J. (1995). *Aides à l'autoformation : un fait social d'aujourd'hui*, in Éducation Permanente n° 122.
- GALVANI, P. (1991). *Autoformation et fonction de formateur*, Lyon, Chroniques sociales.
- GAUDIN, T. (1997). *L'économie cognitive*, Les Éditions de l'aube.
- LORINO, P. (1991). *L'Économiste et le manageur*, La Découverte, Paris.
- MEIRIEU, P. (1996) *Frankenstein pédagogue*, ESF.
- MINZBERG, H. (1987). *Structure et dynamique des organisations*, Les Éditions d'organisation, Paris.
- MOISAN, A. (1997). *Formation des savoirs et organisations*, actes préliminaires du 1er colloque mondial sur l'autoformation, Montréal.
- PAIN, A. (1985) « L'Autoformation dans les entreprises : quelques conditions préalables », in *Éducation Permanente* n°78/79.
- PAIN, A (1990). *L'Éducation informelle*, L'Harmattan.
- PINEAU, G.(1992). « L'autoformation : paradigme des sociétés éducatives postmodernes ? », *Études et expérimentations en formation continue*, n°13.
- RIBOUD, A. (1987). Rapport au Premier Ministre, *Modernisation, mode d'emploi*, Paris, Union Générale.
- SAINSAULIEU, R.(1994). *Les mondes sociaux des entreprises*, Desclée de Brower.
- SCHON, D. (1993). *The Reflexive Practioner, How professionals think in action*, New York Basic Books.

ZARIFIAN, P. (1990). *La nouvelle productivité*, Paris, L'Harmattan.

ZARIFIAN, P. (1994). *Le travail et l'événement*, Paris, L'Harmattan.

¹ MH. Carré, *Apprentissages informels et Productivité Pédagogique*, mémoire DESS Stratégie et Ingénierie en Formation d'Adultes, Université de Nantes, 1996

² *L'Éducation, un trésor est caché dedans*, Rapport à l'Unesco de la Commission Internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, présidée par J. Delors, Éditions Odile Jacob, 1996

³ *Développement des compétences : Intranet, un virage à bien négocier*, in *Entreprises et Carrières* n° 452, octobre 1998