

REVUE
FRANÇAISE
DE
PÉDAGOGIE

Revue française de pédagogie

Recherches en éducation

160 | juillet-septembre 2007
Les jeux du formel et de l'informel

Les tensions de l'apprentissage informel sur le lieu de travail

Tensions surrounding informal learning in the workplace

Las tensiones nacidas del aprendizaje informal en el lugar de trabajo

Die sich aus dem unförmlichen Lernen ergebenden Spannungen am Arbeitsplatz

Victoria J. Marsick et Karen E. Watkins

Traducteur : Nigel Briggs



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/586>

DOI : 10.4000/rfp.586

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 2007

Pagination : 29-38

ISBN : 978-2-7342-1096-2

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Victoria J. Marsick et Karen E. Watkins, « Les tensions de l'apprentissage informel sur le lieu de travail », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 160 | juillet-septembre 2007, mis en ligne le 01 septembre 2011, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/586> ; DOI : 10.4000/rfp.586

Les tensions de l'apprentissage informel sur le lieu de travail

Victoria J. Marsick, Karen E. Watkins

*traduit de l'anglais par Nigel Briggs,
avec la collaboration de G. Brougère et de la rédaction*

Au fur et à mesure que les entreprises font appel aux approches de l'apprentissage informel pour mettre à jour les connaissances, un certain nombre de tensions apparaissent. Elles comprennent des préoccupations concernant la transférabilité ou la certification des connaissances, et la manière de s'assurer que ce qui est appris informellement est équivalent aux acquis de l'apprentissage formel. On encourage les organisations à se concentrer sur la création d'une culture de l'apprentissage plutôt que sur l'institutionnalisation de l'apprentissage informel.

Descripteurs (TEE) : apprentissage fortuit, apprentissage par la pratique, éducation des adultes, professionnalisation, stratégie d'apprentissage.

INTRODUCTION

Au sein des organisations, les apprentissages sont de plus en plus basés sur l'activité de travail dépassant les confins de la salle de classe pour inclure l'apprentissage informel. Pourtant, l'identification de l'apprentissage informel par l'intéressé autant que par toute autre personne désireuse de le reconnaître et de le capitaliser est rendue difficile par la nature même de cette manière d'apprendre : juste à temps, dirigée par l'apprenant, parfois conçue et mise à disposition en tant que ressource, mais souvent socialisée et mue par des forces et exigences non exprimées (Dale & Bell, 1999 ; Malcolm *et al.*, 2003 ; Marsick, Watkins *et al.*, à paraître ; Straka, 2004). Un certain

nombre de forces poussent les organisations à mettre davantage en valeur l'apprentissage informel, mais de cette pression sont nées des tensions. Celles issues du processus de la formalisation de l'apprentissage informel concernent : 1) les individus qui souhaiteraient accélérer leur apprentissage et le faire reconnaître par les employeurs ou agences de validation ; 2) les organisations qui souhaiteraient s'appuyer sur l'apprentissage informel comme complément ou remplacement de l'éducation et de la formation formelles ; 3) la société et ses institutions (le marché de l'emploi, les institutions éducatives, les syndicats, les organisations patronales) et les décisions concernant l'opportunité et la manière de soutenir et valider de tels apprentissages.

Lorsque le concept d'apprentissage tout au long de la vie est apparu (Faure, 1972), son principe fut adopté et converti en arguments pour la formation continue et « l'école de la deuxième chance » destinée à ceux que les événements de la vie avaient écartés de l'obtention d'un diplôme universitaire. L'apprentissage tout au long de la vie est revenu au premier plan, à la faveur de l'économie de la connaissance, qui exige une population active de plus en plus formée, diplômée et compétente. Comme le font remarquer J. Malcolm *et al.* (2003, p. 313), « les politiques actuelles de l'UE en matière d'apprentissage tout au long de la vie mettent davantage en évidence l'apprentissage non-formel et informel. »

Afin de comprendre la nature de l'apprentissage informel, il nous faut tout d'abord le différencier de l'apprentissage formel. Nous proposons une théorie de l'apprentissage informel qui s'enracine dans les travaux de J. Dewey (1968) ainsi que d'autres chercheurs (Argyris & Schon, 1999 & 2002 ; Mezirow, 1991) qui ont également fondé leur travaux sur la compréhension de l'apprentissage par l'expérience selon Dewey. V. Marsick & K. Watkins (1990, p. 6-7) ont ainsi défini l'apprentissage informel et fortuit, comme « apprendre en dehors d'activités à la structure formelle, centrées sur la salle de classe, soutenues par des institutions » et elles ont insisté sur le fait que de tels apprentissages « se déroulent souvent dans des circonstances non-habituelles, c'est-à-dire lorsque les procédures et réponses normalement utilisées échouent ». Ceci aboutit à une attention et une conscience accrues des « suppositions tacites, cachées, et admises par tous » qui peuvent aider l'apprenant à reconsidérer la situation dans laquelle il se trouve, et à recadrer sa compréhension du type d'apprentissage qu'il pourrait entreprendre. De plus, nous avons différencié l'apprentissage fortuit de l'apprentissage informel en définissant ce premier comme « un sous-produit d'une autre activité, par exemple, la réalisation d'une tâche, des interactions interpersonnelles, une perception de la culture de l'organisation ou l'expérimentation par tâtonnements. » Nous avons distingué la nature parfois intentionnelle et peut-être plus planifiée de l'apprentissage informel de la nature souvent accidentelle de l'apprentissage fortuit.

Notre théorie se fonde sur les travaux de Dewey, dont la théorie de l'apprentissage par l'expérience souligne la capacité de l'individu à diagnostiquer les problèmes et à intervenir pour y faire face par un processus similaire à celui de la méthode scientifique. L'apprentissage est basé sur des résultats expérimentaux et s'opère par des itérations cycliques de

recherches de solutions où l'on évalue un problème par rapport à son environnement, où l'on formule et soupèse différentes actions possibles, avant d'en expérimenter une, d'en évaluer les résultats et planifier les étapes suivantes selon les leçons de l'évaluation. La théorie met l'accent sur l'acteur humain qui devient conscient de, et agit par rapport à la socialisation, à travers des cycles itératifs d'action et de réflexion. L'apprentissage informel et fortuit constitue un processus aux multiples dimensions composé d'itérations cycliques, d'allers-retours incessants à l'intérieur du processus de résolution de problèmes ; le tout assorti de conversations de travail avec d'autres, de l'exploitation d'une gamme étendue de ressources, souvent disponibles sur internet ou dérivées de la technologie, qui fournissent de nouvelles stimulations vers d'autres explorations.

Poussées, à la fois par des motivations économiques et par des transformations évidentes des préférences d'apprentissage parmi les travailleurs de l'économie de la connaissance, les organisations semblent attendre que leurs employés apprennent au travail, souvent de manière informelle. Les employés reconnaissent et apprécient peut-être les occasions d'utiliser leurs emplois comme des atouts dans une carrière qu'ils créent eux-mêmes et qui ne dépend plus d'une vie professionnelle passée au sein de la même organisation. Afin d'attirer les candidats les plus talentueux, certaines organisations proposent des postes caractérisés par des salaires élevés, de nombreuses possibilités d'apprentissage, des attentes de performances et des responsabilités élevées. Les personnes occupant de tels postes, ainsi que leurs employeurs, n'envisagent probablement pas de longues périodes dans des emplois aussi exigeants. Toutefois, le défi représenté par le travail ainsi que les opportunités d'apprentissage et de réalisation constituent de réels attraits. Si une certaine formation peut être proposée, une part importante de l'apprentissage est informelle, auto-dirigée et intégrée au travail. Pour les individus, la récompense se trouve dans la perception de ces postes comme des tremplins vers de meilleurs emplois dans d'autres organisations.

L. Bruce, M. K. Aring et B. Brand (1998) suggèrent que le pourcentage de l'informel dans l'ensemble des apprentissages sur le lieu de travail pourrait atteindre 70 %, confirmant ainsi les résultats antérieurs concernant l'apprentissage des cadres de Honeywell (Zemke, 1985). En conséquence de quoi, les organisations s'intéressent davantage à l'apprentissage informel (Cross, 2007), réorganisent la manière de fournir l'éducation et la formation formelles en tant

qu'une petite partie d'un ensemble de services d'apprentissage formel et informel et attendent de leurs personnels qu'ils apprennent de manière continue.

Apprendre à l'ère de la connaissance

Les organisations prirent ce virage puisque l'apprentissage informel est mieux adapté à une économie de la connaissance dans laquelle la connaissance formelle est souvent codifiée si lentement qu'elle n'est plus utile (Watkins, 2005). C. Baldwin et K. Clark (2005) estiment que la connaissance ne correspond pas directement à une valeur économique mais doit plutôt être convertie, à travers un plan ou un ensemble de directions, en produits, objets ou activités commercialisables. L'architecture conceptrice, surtout *l'architecture conceptrice modulaire enrichie en options*, est une structure formelle permettant aux individus de travailler et d'apprendre de manière informelle. Ce concept trouve une bonne illustration dans la programmation à « code-source » ouvert : dans cette activité des communautés d'utilisateurs concepteurs créent des produits extrêmement efficaces qui concurrencent et mettent au défi les réalisations issues de la programmation traditionnelle à « code-source » fermé. C'est la modularité de l'architecture conceptrice qui permet l'innovation et la création collective de la connaissance.

Ces outils de conception changent la donne en ce qui concerne l'accès à et l'utilisation de l'information sur laquelle beaucoup d'activités professionnelles sont basées. Les novices accèdent aux mêmes outils que les ingénieurs, les architectes, les chercheurs, les analystes financiers, les médecins et les notaires. Envisageons, par exemple, les possibilités ouvertes par le développement des logiciels de Conception ou de Formation assistée par ordinateur (CAO/FAO), des tableurs, des traitements de texte et même des logiciels pour les professions juridiques. Non seulement les novices peuvent concevoir des maisons personnalisées, des chaînes de production et même des documents juridiques, mais leurs idées informent aussi les fabricants de ces produits sur ce que veulent les clients tout en créant un répertoire extraordinaire de conceptions et d'idées produites par les clients eux-mêmes.

D. C. Mowery et B. Sampat (2005) ont étudié ce que de nombreuses industries considèrent être des sources précieuses de connaissance. Les résultats de leur étude suggèrent que des sources informelles de connaissance telles les rapports et articles publiés, l'interaction informelle, les conférences et les consul-

tants représentaient des sources d'information bien plus significatives que l'information issue des brevets ou de la recherche universitaire. La grande vitesse de l'évolution de la connaissance ainsi que la disponibilité de logiciels qui permettent aux novices de maîtriser des systèmes experts produisent une démocratisation de la connaissance. De ce fait, les approches centrées sur l'apprentissage informel sont de plus en plus valorisées.

En même temps, les organisations essaient de créer des mécanismes destinés à institutionnaliser ou exploiter ces approches. La partie suivante offre quelques exemples de pratiques utilisées par des organisations pour aligner apprentissage informel et formel.

Des mécanismes utilisés par les organisations afin de formaliser l'apprentissage informel

La mise en place de mécanismes de formalisation de l'apprentissage informel crée des défis significatifs pour les organisations. La formation et l'éducation sont centrées sur les contenus disciplinaires plutôt que sur les besoins, intérêts et préférences des apprenants. En matière de formation et d'éducation, les experts doivent être aux commandes, soit parce qu'ils maîtrisent mieux les connaissances et compétences, soit parce qu'ils disposent du pouvoir de contrôle de l'organisation du travail. À l'ère de la connaissance, les travailleurs qui s'y connaissent, contrôlent le contenu, le moment et la manière de leur apprentissage.

Les organisations abordent la question de la mise en œuvre de l'apprentissage informel de trois façons principales : elles mettent en valeur la personne, le travail, les tâches ou la culture, les pratiques et systèmes de l'organisation. Toutefois les stratégies diffèrent selon l'objectif.

Les stratégies mettant en valeur la personne partent du principe que les personnels sont motivés, volontaires et capables d'apprendre seuls.

Les organisations repèrent des compétences, proposent des outils d'évaluation et des processus permettant aux individus d'identifier des lacunes et elles fournissent des ressources pour l'apprentissage. La technologie a beaucoup facilité l'accès à l'information et à d'autres ressources. Ces éléments pourraient inclure des activités de formation, l'apprentissage *via internet*, des communautés de pratique, des possibilités de mise en réseau et l'accès à des experts, conseillers et personnes ressources.

B. Wisniewski et K. McMahon (2005) décrivent un exemple d'une stratégie centrée sur la personne, l'approche *learner-centric* (« centrée sur l'apprenant ») d'Ernst & Young dans laquelle le « travailleur de la connaissance [...] est mis au centre du processus. Ce changement subtil a un effet profond sur la manière de travailler de l'individu ». Les individus sont responsables :

- de « leur propre développement en sélectionnant continuellement les cours et connaissances les plus pertinents et les plus à jour » ;
- de satisfaire « aux besoins plus larges d'une équipe de résolution de problèmes en analysant les situations, en définissant les questions et en coordonnant les solutions et les stratégies » ;
- « d'apporter les informations depuis leur fonction ou spécialité pour les partager avec les membres de leur équipe d'action. »

Les stratégies qui mettent en valeur le travail ou les tâches structurent l'apprentissage selon la manière dont ces tâches sont exécutées.

Certaines entreprises ont intégré des apprentissages requis aux pratiques du travail, en utilisant, par exemple, les *After Action Reviews* (AAR ; « Évaluation après l'action ») ou une version de *WorkOut !* (1) rendu populaire par General Electric. Développée par l'armée américaine et largement adoptée par les grandes entreprises aux États-Unis, l'*After Action Review* « est un processus structuré d'évaluation qui permet aux participants d'un projet de découvrir par eux-mêmes ce qui s'est passé et de saisir pourquoi et comment cela pourrait s'améliorer » (Wikipedia, 2007). *Workout !* réunit les principaux intéressés autour d'un problème commun afin de travailler en un temps limité à sa résolution de manière à s'assurer que l'action sera engagée à l'issue de la session par ceux à qui le problème appartient. L'objectif de cet effort de groupe est d'accroître l'efficacité en éliminant le travail sans valeur ajoutée et d'accroître la conscience collective de la logique qui sous-tend les tâches du travail.

Un exemple de la mise en valeur du poste de travail dans la conception de l'apprentissage nous est fourni par IBM Learning Solutions (2005) qui s'est consacré à la conception d'un service d'apprentissage à la demande comportant trois stratégies : l'apprentissage « isolé » [*Work Apart Learning*], l'apprentissage « imbriqué dans le travail » [*Work Embedded Learning*] et l'apprentissage « facilité par le travail » [*Work Enabled Learning*]. L'apprentissage isolé constitue une formation axée sur les besoins d'apprendre « juste à

temps » fournie par des moyens qui permettent aux employés de planifier leur propre apprentissage : par exemple, des modules disponibles en ligne permettent l'autoformation lorsque de nouvelles compétences sont nécessaires. L'apprentissage imbriqué dans le travail comporte des tentatives d'insérer des contenus d'apprentissage dans l'activité du salarié afin de rendre les connaissances assimilables et disponibles pendant l'action. Par exemple, avec leur ordinateur de poche, les professionnels de la vente peuvent accéder aux bases de données, à de brefs cours sur certaines tâches de leur travail, ou à des experts qui peuvent répondre à des questions sortant de l'ordinaire tout en négociant une vente en utilisant un système d'aide électronique avancé relié à des outils logiciels.

Ces exemples du monde de l'entreprise représentent des approches structurées de l'offre d'apprentissage face aux exigences du lieu de travail, surtout face à la nécessité de réduire le nombre d'heures hors du poste de travail consacrées aux activités d'apprentissage ou de formation. On connaît peu l'efficacité de ces stratégies en ce qui concerne la réalité des acquis. Toutefois, les organisations encouragent les formateurs et développeurs des ressources humaines à mesurer le retour sur cet investissement en termes de gains en performance organisationnelle (Swanson & Holton, 2001) alors que ces gains peuvent être autant tributaires de tâtonnements, de l'expérience répétitive de l'employé que de l'apprentissage mis en œuvre.

Les stratégies qui mettent en valeur la culture de l'organisation sont construites en partant du principe que les individus seront plus enclins à apprendre si l'organisation entière apprécie et est structurée autour de l'apprentissage et des connaissances.

Essentiellement, par le biais de sa culture, l'organisation met en place des attentes, crée des occasions d'apprendre, fournit des ressources et soutient les apprenants. Par exemple, une politique qui exige des services comptables qu'ils obtiennent obligatoirement des crédits pour la formation continue, impose que cette éducation soit proposée. Lors de leur recherche sur la capacité des organisations à soutenir la participation individuelle aux activités de développement professionnel, K. Watkins et R. Cervero (2000) ont développé et utilisé une *check-list* à l'aide de laquelle les individus indiquaient pour chaque item la disponibilité ou non de chaque occasion d'apprendre de façon formelle, informelle et fortuite, et s'ils y avaient ou non participé au cours de l'année précédente.

L'utilisation de la *check-list* accroît la conscience des individus et de l'organisation de la disponibilité et de l'utilisation des occasions d'apprendre tout en fournissant un moyen de comparer des cultures riches et pauvres en matière d'apprentissage.

Dans sa recherche sur l'apprentissage informel, M. H. W. Callahan (1999) a trouvé que l'apprentissage peut être réalisé par le « karma présent dans les murs et couloirs ». Les dirigeants de Google ont montré que l'on peut guider et donner forme à cet apprentissage par la culture de l'entreprise. L'environnement de l'entreprise Google communique le message que tout le monde apprend tout le temps et de différentes façons.

- Google consacre deux tableaux blancs à des dessins humoristiques, des plaisanteries et des graffitis d'entreprise. D'après le directeur de la communication, « lorsque les nouveaux employés voient les tableaux ils reçoivent une image rapide et globale de notre personnalité. »
- Chez Google, les ingénieurs bénéficient d'une journée hebdomadaire à consacrer au prototypage de ce que bon leur semble. Il est difficile de détester une société avec une philosophie d'entreprise qui déclare, « vous pouvez faire de l'argent sans faire le mal. Vous pouvez être sérieux sans porter un costume. Génial ne suffit simplement pas. Livrez toujours plus que ce qui était attendu. Pour Google, être le meilleur n'est pas un objectif mais un point de départ. Par l'innovation et l'itération, Google prend quelque chose qui fonctionne bien et l'améliore de manière inattendue. » (Cross, 2007, p. 51 et 53-54).

La recherche de K. Watkins et V. Marsick (2003) sur la création d'une culture d'apprentissage montre la puissance d'une approche culturelle. Elles ont développé un outil qui mesure les sept dimensions d'une culture de l'apprentissage le *Dimensions of a Learning Organization Questionnaire* [DLOQ, « Questionnaire sur les dimensions d'une organisation pour apprendre »]. À la suite d'une validation de grande envergure (Yang, Watkins & Marsick, 2004), l'étude a été traduite en plus de sept langues et utilisée dans de nombreux pays. Une modélisation par équation structurelle fut appliquée aux données agrégées issues de plusieurs études à grande échelle afin de valider le modèle de K. Watkins et V. Marsick de la culture de l'apprentissage. Les résultats de ces études montrent un rapport statistiquement significatif entre la présence de ces sept dimensions d'une culture de l'apprentissage et la connaissance perçue et la performance financière.

Les tensions liées à la formalisation de l'apprentissage informel sur le lieu de travail

Les tensions naissent lorsque l'on tente de mettre en place une structure et un soutien formalisés qui encourageraient l'apprentissage informel et fortuit. Il est possible de décrire ces tensions de la perspective de l'organisation et de celle de l'employé.

La perspective de l'organisation

La manière de proposer une structure et un soutien à l'apprentissage informel sans apporter trop de formalisation à cette activité de nature organique est source de tensions pour les organisations.

Des remarques similaires ont été formulées à l'égard du monitorat et des communautés de pratique. Lors d'une étude de cas comparant les communautés de pratique au sein de onze organisations aux meilleures pratiques, l'*American Quality & Productivity Centre* (2001) a formulé des indications utiles que l'on peut extrapoler pour l'apprentissage informel et fortuit. L'étude conclut que les organisations ne devaient pas diriger de trop près les communautés puisqu'elles sont impulsées par les membres et sont de nature démocratique. Les organisations peuvent plus facilement « tirer » de telles structures, en établissant des attentes, en créant des liens entre les communautés et les objectifs commerciaux, en fournissant des incitations et des primes, en augmentant l'accessibilité des ressources (y compris celles de la direction), en modelant, plus qu'en « poussant », le comportement désiré, avec, par exemple des documents, des préconisations de pratiques ou même des formations structurées. Lorsque les employés s'engagent dans l'apprentissage informel ou fortuit, la motivation a de fortes chances d'être intrinsèque. La recherche sur la motivation intrinsèque suggère que la mise en place de récompenses et d'une direction extrinsèques peut éteindre l'ardeur de l'apprentissage (Deci & Ryan, 2000). Comme nous l'avons remarqué plus haut, il peut être préférable d'œuvrer pour une culture de l'apprentissage.

Les lieux de travail ont un penchant pour l'action qui, typiquement, exclut la réflexion avant, pendant et après l'action qui pourrait être nécessaire afin de s'assurer que les personnels apprennent de l'expérience plutôt que de répéter l'expérience sans le bénéfice qu'apporte la compréhension du « quand » et du « comment » l'action est efficace. Apprendre requiert un certain effort afin de comprendre et rendre explicite la connaissance tacite pour qu'elle soit mieux comprise et conceptualisée par rapport à des situations passées et futures où les circonstances,

les valeurs dirigeantes ou les chaînes de cause à effet nécessitent une clarification dans le but d'atteindre ou répéter le succès. Tandis que les stratégies imbriquées dans le travail identifiées ici adaptent l'apprentissage au contexte du lieu de travail avec son rythme élevé et son orientation favorisant l'action, beaucoup sacrifient le temps de réflexion nécessaire à l'approfondissement de la compréhension par l'apprenant.

La conception d'apprentissages informels et fortuits de manière à en faciliter la réalisation et la pertinence par rapport aux programmes des organisations comporte des tensions. Plus ces approches s'éloignent de la formation par les experts vers l'apprentissage initié par l'intéressé, plus il est délicat de déterminer avec précision les acquis en matière de connaissance, d'information ou de savoir-faire. Fournir ce dont l'apprenant a besoin lorsque ce besoin se fait sentir devient plus difficile. De plus, les apprenants ont de multiples et différentes préférences en ce qui concerne le style d'apprentissage, préférences qui peuvent ne pas s'harmoniser avec les conceptions mises en œuvre. Apprendre peut ne pas réussir lorsque l'on s'y engage seul, et il se peut que l'organisation ne fournisse pas de conseillers, ne développe pas la capacité d'aider les autres à apprendre chez les cadres ou autres personnels occupant des fonctions d'expert.

La croissance et le développement des connaissances pendant toute la durée de la vie par un mélange de possibilités d'apprentissages formel et informel renforcé par l'éducation récurrente et la formation professionnelle continue représentent un aspect relativement bénin de l'apprentissage tout au long de la vie. Celui-ci peut également avoir un côté obscur : par exemple, A. J. Brown (2000, p. 25) décrit des organisations qui concluent « un marché à court terme » avec leurs employés jeunes et inexpérimentés où « l'occasion de s'établir dans l'environnement d'un métier donné et/ou d'une profession particulière » est troquée contre la renonciation de leur part à la formation en faveur de ce que « l'on peut apprendre en travaillant ». Selon A. J. Brown, « Dans de telles circonstances, l'apprentissage autodirigé équivaut à la différence entre le succès et l'échec dans le poste. » Il soutient que les organisations qui concluent un tel marché « pourraient être perçues comme permissives, stimulantes ou exploiteuses, en partie selon l'étendu du soutien de l'apprentissage autodirigé aux moments critiques. » La recherche d'Ann Brooks (1989), consacrée à une société de télécommunications qui transformait ses pratiques afin que ses employés puissent

devenir des apprenants indépendants, autodirigés sachant manier la réflexion critique, a illustré de quelle manière le comportement des cadres, les récompenses/sanctions, et les normes culturelles brouillaient le message au sujet de cette directive.

Enfin, P. Candy (1991) insiste sur le fait que le contrôle par les apprenants ne signifie pas qu'ils ne consultent pas les experts, ni qu'ils apprennent isolés des autres. Toutefois, il y a une tension inhérente à la conception de l'éducation centrée sur l'apprenant par le fait que, historiquement, les organisations contrôlent les occasions d'apprendre. Le transfert du pouvoir et du contrôle à l'apprenant signale un changement bien plus profond que le simple contrôle de l'éducation. Les organisations mues par la connaissance sont souvent plus interconnectées, décentralisées, nivelées et fluides que les anciennes hiérarchies de l'ère industrielle structurées par le commandement et le contrôle. Il se pourrait qu'une partie de la tension issue de la formalisation de l'apprentissage informel soit davantage liée à cette transition vers de nouvelles façons d'organiser et de travailler. Il est également probable que les dirigeants d'aujourd'hui ont appris l'aspect social de leur rôle de « meneur d'hommes » à l'ère industrielle, et sont par conséquent, peut-être moins à l'aise face aux préférences de travail et d'apprentissage plus démocratiques des collègues plus jeunes.

La perspective de l'individu apprenant

De plus en plus, les sociétés demandent aux individus d'être responsables de leurs propres apprentissages. Il est possible qu'elles proposent des outils d'autoévaluation, assortis de possibilités d'apprentissage et d'accès à des ressources. Mais, à quelques exceptions près, les organisations qui tentent d'identifier et de faire face à un large éventail de besoins d'apprentissage de leurs personnels appartiennent au passé. L'apprentissage autodirigé génère des tensions pour les employés puisqu'il dépend de la sensibilisation et de la capacité d'être conscient des possibilités d'apprendre et d'entreprendre un diagnostic adéquat du problème. Appuyées par le système de récompense de l'organisation, les exigences de résultat peuvent interdire de disposer du temps nécessaire pour apprendre. L'accès aux ressources peut être restreint aux plus talentueux ; ce qui amène les autres à identifier, assumer et financer leur apprentissage sur leur propre temps et/ou leurs deniers.

L'apprentissage informel fait la balance entre action et réflexion. Cependant, le choix et la manière d'apprendre, et si oui, comment le faire, sont essen-

tiellement dévolus à l'individu, surtout en ce qui concerne la nécessaire conscience de l'opportunité d'apprendre et l'organisation du vécu de l'apprentissage. Cette situation contraste avec la formation, qui repose sur une évaluation des besoins et un processus de conception afin d'en assurer la pertinence et le cadrage. Il se peut que l'organisation fournisse des ressources, mais, pour l'essentiel, les individus ne sont pas guidés dans leur utilisation. Ils peuvent (ou ne peuvent pas) avoir les compétences pour planifier leur propre apprentissage.

R. Kegan (1994) soutient qu'en atteignant la maturité les adultes sont capables d'objectiver ce qui les a assujetti – essentiellement une partie de leur perception de la réalité. Au fur et à mesure que les adultes objectivent le subjectif, leur conscience s'accroît et ils deviennent capables de traiter des niveaux de complexité de plus en plus élevés. Afin de gérer de façon autonome son propre programme d'apprentissage, l'intéressé devrait être son « auto-créateur », c'est-à-dire non dépendant des autres même s'il choisit de consulter ou de collaborer avec d'autres. R. Kegan suggère que, de nos jours, beaucoup d'adultes ne sont pas autocréateurs. Au contraire, ils cherchent à suivre des règles établies par d'autres ou à se comporter selon les suggestions de personnes incarnant des modèles respectés. Ainsi, lorsqu'ils se trouvent confrontés à des tâches qui requièrent une réflexion indépendante et critique, « ils perdent pied ». La manière dont les organisations fournissent les ressources ou gèrent les attentes en matière d'apprentissage informel et fortuit ne prend pas en compte les divers niveaux de développement ou de préparation. Pour les individus, cet état de faits rend ce type d'apprentissage plus lourd.

Cette approche rend l'individu responsable de l'apprentissage des connaissances dont l'organisation a besoin alors qu'elle ne lui offre que peu de soutien ou de conseil. Le système comporte de nombreux écarts entre efforts déployés et résultats puisque les besoins de l'organisation changent et que, souvent, ce qui est appris en autonomie n'est ni évalué ni traduit en compétences de l'organisation. Il serait peut-être nécessaire d'étayer les tâches de l'apprentissage autodirigé, d'apporter des conseils à l'employé afin qu'il puisse se fixer et atteindre des objectifs. Aux côtés des récompenses et primes, les directeurs sont souvent le soutien attendu de cet apprentissage informel. Malheureusement, ceux-ci peuvent disposer de peu de connaissances ou d'expertise lorsqu'il s'agit de faciliter l'apprentissage de leurs employés (Ellinger, 1997).

La professionnalisation de l'apprentissage informel/fortuit

Le recours accru à l'apprentissage informel ou fortuit – potentiellement plus naturel et adapté aux préférences des individus, introduit également des tensions d'un point de vue sociétal. Typiquement, ces apprentissages ne donnent pas lieu à certification contrairement à l'éducation formelle lorsqu'elle se déroule au moyen d'heures de classe, d'examens ou dans le cadre d'un organisme indépendant de validation.

L'absence de transférabilité des compétences est à l'origine d'une des tensions issues du défi de la validation. Comment traduire les connaissances acquises informellement par le travail et l'expérience en une validation significative et transférable ? Aux États-Unis, les organismes professionnels proposent des « Unités de formation continue » (*Continuing Education Units*) en utilisant les services de fournisseurs ayant satisfait au cahier des charges de la branche. Par exemple, l'*American Society for Training & Development* (ASTD) certifie des formateurs volontaires avec son programme de certification professionnelle (<http://www.astd.org/astd/cplp>). Après avoir suivi neuf modules d'acquisition de compétences et réussi le test final l'individu peut devenir « un professionnel certifié de l'apprentissage et de la performance ». La certification comporte de multiples avantages, notamment une protection pour ceux qui utilisent les services ou produits de l'apprenant et la possibilité pour les apprenants d'indiquer une certification extérieure des connaissances et savoir-faire aux employeurs actuels et futurs. À une époque où l'on change fréquemment d'emploi, par nécessité ou par choix, cette démarche offre un moyen de documenter les savoirs-faire pour nouveaux employeurs.

Mais la certification peut également être une arme à double tranchant, comme le notent S. Gorard, R. Fevre et G. Rees (1999), en avançant qu'elle privilégie l'apprentissage dans certains domaines, en particulier ceux en rapport avec le poste, au détriment d'autres qui sont très importants pour l'enrichissement. En se fondant sur une analyse de l'apprentissage dans le Sud du Pays de Galles, les auteurs démontrent que l'apprentissage informel dans le contexte du travail ou en dehors est en déclin. Ils soutiennent que, quoique difficiles à identifier et à récompenser, beaucoup de sortes d'apprentissage informel fait au travail sont essentielles pour le bon fonctionnement des organisations tout en étant importantes tout au long de la vie de la personne en ce qui concerne son développement et ses besoins. L'étude de S. Gorard,

R. Fevre, et G. Rees a examiné 3 787 épisodes de travail dans l'histoire professionnelle de 1 104 sondés. Ils trouvèrent que la formation en rapport avec le travail n'avait pas augmenté ou était en déclin, et qu'elle privilégiait des actions plus courtes, souvent orientées vers les débuts dans le poste, et concernait souvent les domaines de la conformité juridique ou de la gestion du risque tels que la santé et la sécurité. De tels apprentissages sont souvent obligatoires, sans certification ni transférabilité, et financés par des agences gouvernementales. « L'absence relative de formation importante aux épisodes de travail suggère que l'apprentissage informel a toujours un rôle-clé à jouer pour les individus qui s'adaptent à une nouvelle situation de travail, et que ce rôle devient peut-être plus important mais jouit probablement de moins d'estime » (p. 443). Les auteurs ont trouvé que beaucoup des sujets interviewés tenaient à l'apprentissage informel au travail comme en dehors, mais que l'offre financée et mise en place concernait l'apprentissage certifiant et lié à l'amélioration technique et professionnelle. « Si l'apprentissage-loisir constitue une caractéristique des apprenants plus âgés, les créateurs d'une société de l'apprentissage devraient assurément chercher à la relever. Mais il se peut que cette auto-dépendance ne soit pas en faveur dans une "société de l'audit". » (p. 451) Qui plus est, de multiples cas d'apprentissage informel de grande valeur sur le lieu de travail ne sont pas soutenus car ils sont difficiles à mesurer.

E. Scully (2005, p. 167) argumente en faveur du besoin de documenter et de certifier l'apprentissage informel en invoquant le concept récent de « la dépendance du parcours professionnel, dans laquelle le choix d'un emploi et d'une trajectoire de carrière est facilité ou limité par les choix et expériences passés. » Afin d'accroître leurs chances de trouver un emploi en suivant de nouvelles trajectoires professionnelles, les employés recherchent également des façons de documenter les bienfaits de l'apprentissage informel. Selon E. Scully (2005, p. 272) : « pour les bas salaires, une partie de l'impact négatif des changements fréquents d'emplois pourrait être atténué si les travailleurs avaient la possibilité de garder, au moment du changement d'entreprise, les avantages habituels de la durée dans le poste : les augmentations de salaire, la reconnaissance des savoirs-faire, le capital social, les avantages. » E. Scully donne comme illustration l'exemple d'un programme de validation des compétences de base dont l'objectif est d'aider les travailleurs à faire valoir leur expérience de travail afin d'obtenir de meilleurs emplois dans l'industrie de la restauration rapide dans le Michigan.

Dans une économie mondiale de plus en plus compétitive, les travailleurs sont avantagés lorsque leurs connaissances sont transférables. D'où l'intérêt grandissant de certains syndicats, associations professionnelles, fournisseurs d'éducation et spécialistes de l'emploi pour rechercher des moyens d'accorder des certificats attestant l'acquisition d'expertise dans des compétences liées à la performance. En Europe, les gouvernements recherchent la manière de « documenter » les aptitudes pendant la vie entière. Par exemple, le projet norvégien *Realkompetence* est conçu « pour donner aux adultes le droit de documenter leur apprentissage non formel et informel sans avoir à subir les formes traditionnelles de l'évaluation » (Vox, 2002, p. 5). Ainsi, une dépendance accrue à l'apprentissage informel s'accompagne de tentatives de le « formaliser » et le certifier afin de mieux le gérer, en rendre compte et le récompenser.

Nous avons constaté que le mouvement vers la formalisation de l'apprentissage informel ne s'est pas fait sans tension pour les individus et les organisations. La manière dont la société humaine décide de reconnaître et d'estimer l'apprentissage informel aura un impact important sur la résolution des tensions et préoccupations soulevées ici. En même temps, selon notre recherche et notre expérience ainsi que celles d'autres chercheurs, il est clair que cet apprentissage est bien plus puissant et doté de la possibilité de transformer les individus et même les organisations (Marsick, Watkins *et al.*, à paraître). Les individus auront besoin de maîtriser de nouveaux savoirs-faire d'apprentissage touchant à la façon d'apprendre seuls par des cycles d'action et de réflexion. Nous concluons, en ce qui concerne l'apprentissage informel, qu'il est plus important de formaliser les opportunités, les attentes et le développement des savoir-faire qui le sous-tendent, que de se concentrer sur le processus formel de certification.

Le contexte des organisations, leurs cultures, leurs structures, leurs procédures et leurs pratiques, joue un rôle-clé dans l'encouragement ou l'obstruction de la motivation, du temps, des ressources et des récompenses mobilisés par l'apprentissage. Les organisations feraient bien de créer une culture de l'apprentissage qui facilite, reconnaît et récompense l'apprentissage formel, informel et fortuit.

Victoria J. Marsick
marsick@exchange.tc.columbia.edu
Columbia University, New York (USA)
Teacher's College

Karen E. Watkins
kwatkins@uga.edu
University of Georgia, Athens (USA)

NOTES

(1) Sigle combinant des notions de résolution de problèmes avec des notions d'effort (NdT).

BIBLIOGRAPHIE

- After Action Review*. Document au format HTML disponible sur Internet à l'adresse : http://en.wikipedia.org/wiki/After_Action_Review (consulté le 12 novembre 2007).
- AMERICAN PRODUCTIVITY & QUALITY CENTER [APQC]. (2001). *Building and Sustaining Communities of Practice : Continuing Success in Knowledge Management*. Houston : Amer Productivity Center.
- ARGYRIS C. & SCHÖN D. (1999). *Théorie et pratique professionnelle : comment en accroître l'efficacité*. Québec : Éd. Logiques.
- ARGYRIS C. & SCHÖN D. (2002). *Apprentissage organisationnel : théories, méthodes, pratiques*. Bruxelles : De Boeck.
- BALDWIN C. & CLARK K. (2005). *Designs and Design Architecture : The Missing Link between « Knowledge » and the « Economy »*. Communication présentée à l'Advancing Knowledge and the Knowledge Economy Conference, National Academies, Washington [D. C.].
- BROOKS A. (1989). *Critically reflective learning within a corporate context*. UMI n° AAT 9002508 [Unpublished Dissertation]
- BROWN A. J. (2000). « Social influences on individual commitment to self-directed learning at work ». In G. A. Straka (éd.), *Conceptions of Self-Directed Learning : Theoretical and Conceptual Considerations*. Münster : Waxmann, p. 23-36.
- BRUCE L. ; ARING M. K. & BRAND B. (1998). « Informal learning : The new frontier of employee & organizational development ». *Economic Development Review*, vol. 15, n° 4, p. 12-18.
- CALLAHAN M. H. W. (1999). *Case Study of an Advanced Technology Business Incubator as a Learning Environment*. Doctoral Dissertation : University of Georgia, Athens [USA]. Dissertation Abstracts International, 61/06, 2142.
- CANDY P. (1991). *Self-Direction for Lifelong Learning : A Comprehensive Guide to Theory and Practice*. San Francisco : Jossey-Bass
- CROSS J. (2007). *Informal learning : Rediscovering the Natural Pathways That Inspire Innovation and Performance*. San Francisco : J. Wiley.
- CSEH M. ; WATKINS K. E. & MARSICK V. J. (1999). « Re-conceptualizing Marsick and Watkins' model of informal and incidental learning in the workplace ». In K. P. Kuchinke (éd.), *1999 Proceedings of the Academy of Human Resource Development*. Baton Rouge [USA] : Academy of Human Resource Development, p. 349-355.
- DALE M. & BELL J. (1999). *Informal Learning in the Workplace*. London : Secretary of State for Children, Schools and Families : Department for Education and Employment [Research Brief, n° 134]. Document disponible sur internet à l'adresse : www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RB134.doc (consulté le 26 septembre 2007).
- DECI E. & RYAN R. (2000). « What is the self in self-directed learning ? Findings from recent motivation research ». In G. A. Straka (éd.), *Conceptions of self-directed learning : Theoretical and conceptual considerations*. Münster : Waxmann, p. 75-92.
- DEWEY J. (1968). *Expérience et éducation*. Paris : A. Colin.
- ELLINGER A. M. (1997). *Managers as Facilitators of Learning in Learning Organizations*. Graduate Dissertation : University of Georgia, Athens.
- FAURE E. et al. (1972) *Apprendre à être*. Paris : UNESCO ; Fayard.
- GORARD S. ; FEVRE R. & REES G. (1999). « The apparent decline of informal learning ». *Oxford Review of Education*, vol. 25, n° 4, p. 437-454.
- IBM Learning Solutions (2005). *On demand learning : blended learning for today's evolving workforce*. Document auparavant disponible sur Internet à l'adresse : http://www.clomedia.com/content/templates/wp_clo_whitepaper.asp?articleid=1128&zoneid=26 (consulté le 2 janvier 2007).
- KEGAN R. (1988). *In over our heads : The mental demands of modern life*. Cambridge [Mass.] : Harvard University Press.
- MALCOLM J. ; COLLEY H. & HODKINSON P. (2003). « The interrelationships between informal and formal learning ». *Journal of Workplace Learning*, vol. 15, n° 7/8, p. 313-318.
- MARSICK V. J. & WATKINS K. E. (1990). *Informal and Incidental Learning in the Workplace*. New York : Routledge.
- MARSICK V. J. & WATKINS K. E. (à paraître). « Revisiting informal and incidental learning as a vehicle for professional learning and development ». In C. Kanes (éd.), *Developing professional practice*. Dordrecht : Springer.
- MARSICK V. J. ; WATKINS K. E. ; CALLAHAN M. W. & VOLPE M. (à paraître). « Informal and incidental learning in the workplace ». In M. C. Smith & T. G. Reio (éd.), *The handbook of research on adult development and learning*. Mahwah : L. Erlbaum.
- MEZIROU J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco : Jossey-Bass.
- MOWERY D. C. & SAMPAT B. (2005). *The Bayh-Dole Act of 1980 and University-Industry Technology Transfer : A Policy Model for Other Governments ?* Communication à l'Advancing Knowledge Conference, The National Academies, Washington [D. C.].
- SCULLY E. (2005). « Agency versus structure : Path dependency and choice in low-wage labor markets », *Human Resource Development Review*, vol. 4, n° 3, p. 254-278.
- STRAKA G. A. (2004). *Informal Learning : Genealogy, Concepts, Antagonisms and Questions*. Bremen : Universität Bremen : Institut Technik und Bildung. Document

disponible au format PDF sur Internet à l'adresse: http://www.itb.uni-bremen.de/downloads/Publikationen/Forschungsberichte/fb_15_04.pdf (consulté le 26 septembre 2007).

- SWANSON R. & HOLTON, E. (2001). *Foundations of Human Resource Development*. San Francisco : Berrett-Koehler.
- VOX NORWEGIAN INSTITUTE OF ADULT EDUCATION (2002). *Validation of nonformal and informal learning in Norway : The Realkompetanse Project 1999-2002*. Norway : VOX on the Instructions of the Ministry of Education.
- WATKINS K. (2005). « Rethinking workplace learning in a knowledge economy ». *International Journal of Adult and Continuing Education: Andragogy Today*, vol. 8, n° 4, p. 147-164.
- WATKINS K. & CERVERO R. (2000). « Organizations as contexts for learning : A case study in certified public accountancy ». *Journal of Workplace Learning*, vol. 12, n° 5, p. 187-194.
- WATKINS K. & MARSICK V. (2003a). « Summing up : Demonstrating the value of an organization's learning culture ». *Advances in Developing Human Resources*, vol. 5, n° 2, p. 129-131.
- WATKINS K. & MARSICK V. (2003b). « Demonstrating the value of an organization's learning culture : The dimensions of the learning organization questionnaire ». *Advances in Developing Human Resources*, vol. 5, n° 2, p. 132-151.
- WISNIEWSKI B. & McMAHON K. (2005). « Formalizing informal learning ». *Chief Learning Officer Magazine*. Document disponible sur Internet à l'adresse: http://www.clome-dia.com/content/templates/clo_article.asp?articleid=901&zoneid=59 (consulté le 26 septembre 2007).
- YANG B. ; WATKINS K. & MARSICK V. (2004). « The construct of the learning organization : Dimensions, measurement, and validation ». *Human Resource Development Quarterly*, vol. 15, n° 1, p. 31-56.
- ZEMKE R. (1985). « The Honeywell studies : How managers learn to manage ». *Training*, vol. 22, n° 8, p. 46-51.

SITOGRAFIE

AMERICAN SOCIETY FOR TRAINING & DEVELOPMENT <http://www.astd.org/content/ASTDcertification/> (consulté le 26 septembre 2007).