Document généré le 6 mai 2024 21:15

Sociologie et sociétés

L'entreprise du savoir et les savoirs en entreprise : dérive ou ancrage?
The Knowledge Industry and Knowledge in Industry: Drift or Anchorage?

Louis TOUPIN

Volume 23, numéro 1, printemps 1991

Savoirs institués, savoirs informels

URI : https://id.erudit.org/iderudit/001796ar
DOI : https://doi.org/10.7202/001796ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Les Presses de l'Université de Montréal

ISSN

0038-030X (imprimé)
1492-1375 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

TOUPIN, L. (1991). L'entreprise du savoir et les savoirs en entreprise : dérive ou ancrage? *Sociologie et sociétés*, *23*(1), 109–129. https://doi.org/10.7202/001796ar

Résumé de l'article

Les entreprises font de plus en plus appel à la formation afin de favoriser le transfert de nouvelles conceptions de travail et de nouveaux procédés techniques, et ce dans le but de relever le défi de la compétitivité. Cette approche s'appuie sur les savoirs des employés plus que sur la cohérence interne des disciplines ou des métiers. Ainsi, l'appropriation de nouvelles connaissances par les employés dépend non seulement de leurs savoirs mais aussi de leur adhésion au projet de l'entreprise, d'éléments du contexte local favorables ou non au transfert et des formes de socialite qui, au bout du compte, concrétiseront ce nouveau potentiel. Une telle approche inductive introduit de nouveaux rapports entre les connaissances et les savoirs de l'acteur ce qui condamne parfois les premiètes à n'être utilisées qu'en fonction des rapports sociaux au sein de l'entreprise. Nous insistons pour notre part sur une médiation sociale du transfert qui respecte le caractère inductif du processus d'appropriation de l'acteur mais qui, aussi, tente de minimiser les risques économiques, sociaux et culturels inhérents à un tel processus.

Tous droits réservés © Les Presses de l'Université de Montréal, 1991

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

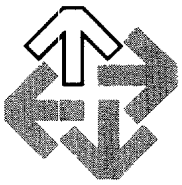
Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

Sociologie et sociétés, vol. XXIII, n° 1, printemps 1991, p. 109-129

L'entreprise du savoir et les savoirs en entreprise : dérive ou ancrage ?*



LOUIS TOUPIN

L'ENTREPRISE DU SAVOIR ET LES SAVOIRS EN ENTREPRISE : DÉRIVE OU ANCRAGE ?

Les entreprises qui survivront à la fin de ce siècle seront si l'on en croit G. Archier et H. Sérieyx (1988), celles qui répondront le mieux au défi de l'innovation. Dès lors, plusieurs employeurs se demandent comment réaliser un transfert rapide de nouvelles connaissances, par exemple de nouveaux procédés techniques ou encore de nouvelles conceptions de gestion, dans les pratiques qui ont cours dans leur entreprise. Ce souci d'utiliser efficacement de nouvelles connaissances pose corollairement un autre défi qui touche cette fois, l'appropriation de celles-ci par les acteurs concernés.

L'objectif de cet article est de mettre en relief, notamment sous l'angle de la médiation sociale du transfert, une dimension importante du processus par lequel l'acteur s'approprie de nouvelles connaissances. Il s'agit donc ici d'examiner une manifestation de la pensée sociale, soit les savoirs de l'acteur. Ces savoirs, dont le statut est plus ou moins reconnu, sont souvent conçus comme un système de croyances, d'opinions, de valeurs et d'affiliations sociales et professionnelles dérivant vers des usages au pire, idéologiques, au mieux reflétant une vision contingente et perspectiviste issue d'un monde fait de pouvoir et de compromis. Dans cette optique, les savoirs de l'acteur peuvent constituer ce que Bachelard appelait des «obstacles épistémologiques», des résistances du sens commun sur la voie de connaissances plus rationnelles et universelles, ou représenter une fermeture, notamment lorsque les savoirs tirés de l'expérience ou de la tradition sont valorisés au détriment des connaissances. Dès lors, la médiation sociale du transfert de nouvelles connaissances passe par une déconstruction de ces savoirs afin de les réaménager, de les dépasser, voire de les éradiquer. Par contre, il est aussi possible de concevoir les savoirs de l'acteur comme des ancrages qui permettent

* Louis Toupin est agent de recherche dans le domaine de l'éducation, notamment l'éducation des adultes, depuis 12 ans. Au cours de ces années, ses travaux ont porté sur les politiques en éducation, le développement professionnel des formateurs et formatrices, la formation en milieu carcéral et les programmes de formation sur mesure. Actuellement, il termine une thèse en sciences de l'éducation (Université de Montréal) sur les transferts de connaissances.

aux connaissances de s'installer dans le monde. Suivant cette perspective, les savoirs assument un rôle important dans le processus d'appropriation de nouvelles connaissances, par exemple en facilitant la traduction des connaissances en fonction du référentiel des acteurs ou bien en soumettant celles-ci à un calcul interprétatif qui permet d'évaluer leurs significations et leur portée dans un contexte spécifique. Les savoirs feraient ainsi apparaître des acteurs-utilisateurs actifs, et non pas passifs, qui transforment et retravaillent les connaissances en fonction de visées intentionnelles liées à des modalités contextuelles. Le transfert de connaissances s'appuierait donc sur un potentiel d'appropriation déjà présent dans les savoirs de l'acteur, potentiel qui peut s'accroître lorsque celui-ci fait l'objet d'une médiation sociale adéquate.

Nous procédons à cette mise en perspective des savoirs de l'acteur et de la médiation sociale dans le transfert de connaissances à travers une question précise. Ainsi, nous cherchons à représenter, descriptivement et dynamiquement, l'accompagnement dont les savoirs de l'acteur et leur ancrage peuvent faire l'objet, notamment par le biais de la formation en entreprise. Afin d'éclairer cette question, nous examinons, en première partie, le jeu des tensions entre innovation et appropriation qui s'exercent aujourd'hui dans les entreprises. En seconde partie, nous mettons en perspective le rôle que jouent les savoirs dans les processus de production-diffusion-utilisation des connaissances. Dans la troisième partie, nous précisons ce qui distingue savoirs et connaissances, notamment quant au rôle d'ancrage que jouent les premiers par rapport aux secondes. C'est dans la quatrième partie que nous proposons un modèle hypothétique sur la façon dont les pratiques de formation en entreprise s'appuient sur les savoirs de l'acteur et leur ancrage. En cinquième partie, nous esquissons une validation exploratoire de ce modèle à partir d'un corpus documentaire portant sur la formation sur mesure en entreprise. Finalement, en conclusion, nous reprenons le débat sur les savoirs comme dérive ou comme ancrage en identifiant ses portées pratiques et théoriques.

1. L'INNOVATION COMME STRATÉGIE-CLÉ

La relation entre production de connaissances et développement social et économique, ou innovation, revêt actuellement un caractère stratégique dans un monde réputé de plus en plus concurrentiel. En effet, dans l'optique qui nous préoccupe, non seulement les entreprises cherchent-elles à intégrer de nouvelles connaissances, scientifiques ou techniques dans la fabrication des produits ou la prestation de services mais aussi, et surtout, à accélérer ce processus en identifiant les dispositifs qui lui nuisent ou le stimulent. Parmi les dispositifs qui stimulent le processus d'innovation, il en est un qui se détache nettement, à savoir: la formation en entreprise. Cette dernière accompagne désormais les pratiques de recherche et développement (R & D) et commande des investissements relativement semblables à celles-ci, soit, en moyenne, de 1 à 2 pour cent de la masse salariale des entreprises. Notons, au passage, qu'il existe à ce chapitre des disparités importantes, entre 0 et 10 pour cent, qui peuvent s'expliquer par la taille, le secteur et les politiques de l'entreprise. De façon générale, les entreprises cherchent donc, à travers la formation en entreprise, à interposer entre elles et un environnement changeant, source d'incertitudes, une médiation qui permettra, espèrent-elles, d'influencer à leur avantage le cours des événements. Dans cette optique, la formation n'est pas qu'une simple adaptation au changement mais aussi un outil dynamique permettant de l'anticiper, un investissement.

La formation en entreprise n'est évidemment pas la seule médiation qui contribue à l'effort d'innovation. Cet effort est global et correspond, grosso modo, à ce que l'on tente de désigner par les termes «investissement intellectuel» ou «investissement immatériel» (Gaspar, 1988; Gaspar et Afriat, 1988). Ces investissements, dans lesquels sont comptabilisés les coûts de R & D, de formation, de marketing, de développement organisationnel, d'embauche de consultants, d'achat de logiciels et autres, représenteraient en moyenne, à l'heure actuelle, environ le tiers des dépenses des entreprises (Gaspar, 1988, p. 109).

Cette tendance serait à la hausse. Nous ne sommes donc plus à l'époque où il s'agissait, croyait-on, d'exposer ou de mettre en contact des personnes avec de nouvelles connaissances pour en assurer la diffusion à l'intérieur de l'entreprise et une utilisation effective. Aujourd'hui, l'innovation est perçue comme un processus global qui commande des stratégies d'appropriation, moins instrumentales qu'interactives, organisées sur plusieurs fronts.

Ces stratégies d'innovation-appropriation se conjuguent à des efforts de maillage, notamment par la mise en place de réseaux entre les entreprises et par la consolidation des liens école-entreprise. De même, les concertations locales, régionales et nationales sont à l'ordre du jour. Ainsi, à la limite, l'innovation est favorisée par les prédispositions socio-culturelles d'une société qui privilégie ce mouvement propre à la modernité. Cependant, malgré ces dispositifs sociaux qui tendent vers la mise en place d'un contrat social éducatif (par exemple le congé-formation), l'entreprise apparaît actuellement comme le lieu d'ancrage par excellence des stratégies d'innovation-appropriation. Ainsi, les gouvernements du Canada et du Québec confient de plus en plus aux entreprises elles-mêmes les sommes d'argent affectées aux programmes de formation de la main-d'œuvre, plaçant ainsi les organismes publics de formation en position de commandite face à celles-ci. De plus, ce déplacement de l'ancrage, des écoles vers les entreprises, est prolongé par une tendance interne à ces dernières. Cette tendance, qui s'inspire d'ouvrages, à grande diffusion tel que *L'Entreprise du troisième type* (Archier et Serieyx, 1988) propose, ni plus ni moins, un objectif de qualité totale et, pour ce faire, de nouvelles formes de travail plus autonomes et responsabilisantes (par exemple les cercles de qualité, les équipes de travail, les groupes d'expression ou de progrès). Ces nouvelles modalités d'intégration tentent de s'appuyer, pour faire contrepoids à leur horizon limité, sur une compréhension globale de ce qui se passe, non seulement dans l'entreprise, mais aussi entre l'entreprise et son environnement externe. Les employés sont ainsi de plus en plus formés dans l'optique d'un décentrement par rapport à une culture du produit (ou des opérations, s'il s'agit d'entreprises de services) sur laquelle était basée la division, dite tayloriste, du travail dans les entreprises, et partant la division en métiers ou spécialités. Ce décentrement ne va pas sans heurts ou sans exclusions (Dubar et Méhaut, 1986, p. 142-144) puisqu'il remet en cause ou relativise des identités professionnelles constituées et enracinées depuis longtemps. Cette perspective laisse entrevoir que les savoirs de l'acteur constitués sur les bases étroites d'une division du travail morcelée en diverses spécialisations peuvent s'avérer un frein à l'effort d'innovation.

Dans ce contexte, les savoirs professionnels, les spécialisations, ne sont pas relégués aux oubliettes par les entreprises, au contraire. Cependant, ces savoirs sont appelés dorénavant à s'intégrer à une culture du processus. Cette nouvelle perspective, à laquelle les entreprises souscrivent à des rythmes variés, propose un ancrage dans des appartenances collectives dont le découpage et les interactions ne prennent sens qu'en fonction des finalités de l'entreprise (par exemple : qualité du produit, position concurrentielle, service à la clientèle). Une compréhension globale du processus de travail fait ainsi appel, par exemple, à des notions de communication, de gestion, de résolution de problèmes, de psychologie, voire de géopolitique, tout en favorisant une polyvalence dans les savoirs professionnels (Orofiamma, 1987). Du point de vue de la responsabilité, l'employé fait figure de «petit entrepreneur». Du point de vue de l'autonomie, c'est l'employé dont les compétences sont susceptibles d'évoluer qui est privilégié. Notons que ces tendances sont encouragées par l'évolution des procédés techniques. En effet, ces procédés requièrent de plus en plus la mobilisation et la coordination des savoirs de plusieurs spécialistes. De même, ce ne sont plus surtout des compétences sensori-motrices qu'exige le fonctionnement des machines mais des compétences de supervision faisant appel à des notions abstraites et systémiques. La compréhension globale d'un procès de travail s'apparenterait ainsi à ce que J.-M. Albertini et C. Bélisle (1988, p. 231) appellent de la «haute» vulgarisation, c'est-à-dire un nouveau système de représentations qui facilite la communication, le dialogue et l'échange entre divers univers de référence, ainsi que la mise au point de nouveaux modèles d'interprétations pratiques.

2. LA PRODUCTION-DIFFUSION ET UTILISATION DES CONNAISSANCES COMME PROCESSUS D'APPROPRIATION

Les efforts visant à accélérer l'innovation font de l'entreprise un espace social stratégique quant à la production, la diffusion et l'utilisation des connaissances, rôle que Daniel Bell (1973) attribuait, il y a encore quelques années, à la communauté scientifique universitaire. Ce déplacement de l'ancrage indique, selon nous, que les stratégies d'appropriation des nouvelles connaissances devraient être dorénavant conçues selon une logique horizontale plutôt que verticale. Ainsi, l'appropriation de connaissances dépend, entre autres, de l'adhésion des employés au projet de l'entreprise de même que d'une appréciation évaluative-normative relativement consensuelle des conséquences anticipées de l'implantation de nouvelles techniques ou encore de nouvelles philosophies de gestion.

Concevoir les processus de production-diffusion-utilisation dans une optique d'appropriation correspond, grosso modo, au déplacement des sensibilités théoriques qui s'est opéré depuis les vingt dernières années dans ce champ de recherches. Ainsi, selon R. Havelock et ses collègues (1969), les années 1950 et 1960 ont été marquées par le modèle de R & D, qui insistait surtout sur la production de connaissances comme telles. L'utilisation résultait, dans le cadre de ce modèle optimiste, d'une simple exposition ou mise en contact des utilisateurs potentiels avec de nouvelles connaissances. Par la suite, ainsi que l'ont noté R. Glaser et ses collègues (1983), c'est le modèle dit des deux communautés qui allait définir la tangente empruntée par la plupart des recherches suite à un relatif déclin du modèle de R & D. Ce modèle des deux communautés insistait surtout sur les difficultés entourant la diffusion et la communication de nouvelles connaissances en mettant en évidence les différences culturelles qui séparent la communauté des producteurs de connaissances (par exemple le jargon scientifique et technique) de celle des utilisateurs (par exemple les contraintes de temps). Conséquemment, le modèle des deux communautés proposait des interactions intenses et variées entre producteurs et utilisateurs de connaissances dans le but d'atténuer les différences qui gênent la communication entre ces deux mondes. Ce faisant, le modèle des deux communautés ne permettait d'identifier que des facteurs globaux qui favorisent ou freinent l'utilisation de nouvelles connaissances (par exemple le déclin de la lisibilité des articles scientifiques) sans connaître les mécanismes par lesquels ceux-ci agissent. Glaser et ses collègues concluaient leur recension en admettant qu'il fallait cerner de plus près la dimension de l'utilisation.

La problématique de l'utilisation est indissociable de celle de l'acteur puisque, en définitive, ce sont des personnes, des groupes, des collectivités qui sont concernés par l'usage, ou le rejet, de nouvelles connaissances. B. A. Cousins a proposé récemment (1988) une synthèse des divers travaux de la dernière décennie qui ont contribué à préciser ce que pourrait être un modèle de l'acteur-utilisateur. Ainsi, selon lui, deux groupes de facteurs se détachent nettement touchant les modalités qui conditionnent l'utilisation. Un premier groupe concerne les traits des connaissances elles-mêmes et leur positionnement dans l'environnement des acteurs:

— *qualité des connaissances produites*: sophistication des méthodes, rigueur, type de modèle;
— *crédibilité*: objectivité, critères appropriés;
— *ciblage*[1]: besoins des utilisateurs, localisation des producteurs;
— *qualité de la communication*: clarté du message, style, caractère convaincant;
— *nature des connaissances*: degré de compatibilité avec les conceptions, les attentes et les façons de faire des utilisateurs;
— *synchronisme de la diffusion*: en fonction d'une prise de décision.

1. Cousins emploie ici le terme *relevance*, c'est-à-dire pertinence. Nous lui substituons un terme équivalent afin de ne pas interférer avec notre propre emploi du terme «pertinence».

Parmi les composantes de ce premier groupe de facteurs, Cousins en identifie deux qui s'avèrent particulièrement importantes, soit la qualité de la communication et la nature des connaissances diffusées. Fait à noter, ces deux facteurs apparaissent comme ceux qui se rapprochent le plus de contacts ostensibles avec les utilisateurs.

Le second groupe de facteurs qui, selon Cousins, conditionne l'utilisation des connaissances correspond aux caractéristiques des acteurs ainsi qu'au contexte dans lequel ceux-ci sont impliqués. Ce second groupe comprend les composantes suivantes:

— *besoins en informations des utilisateurs*: informations ou connaissances recherchées, pression du temps, nature du travail (exemple: degré d'autonomie, immédiateté des décisions, spécificité de la tâche, consensus sur la définition de la tâche);
— *nature du problème ou de la situation*: type de décision, impact de l'implantation de nouvelles connaissances;
— *climat organisationnel*: orientations politiques (importance reconnue au perfectionnement par l'employeur ou le milieu, existence ou non d'un cadre formel de diffusion, présence de normes d'évaluation favorisant l'utilisation ou la diffusion, incitatifs personnels ou organisationnels, style de leadership encouragé à l'intérieur de l'organisation, etc.), rivalités inter/intra-organisationnelles, luttes de pouvoir, luttes budgétaires;
— *présence de savoirs concurrents*: importance de l'expérience pratique, des savoirs personnels ou tacites, des savoirs professionnels;
— *caractéristiques personnelles ou organisationnelles des utilisateurs*: éthos du milieu (système de croyances et de valeurs, habitudes intellectuelles de la personne ou du groupe, normes de travail, solidarité des pairs, etc.), capital d'expérience de l'organisation, importance du réseau de communication structurel et intersubjectif, présence, ou non, de divers rôles organisationnels (par exemple de mailleurs, c'est-à-dire d'hommes ou de femmes capables de traduire un message en fonction de divers cadres de référence, influence des leaders d'opinion, influence des supérieurs immédiats, présence d'associations professionnelles);
— *attitude et réceptivité des utilisateurs*: ouverture d'esprit, résistance professionnelle ou organisationnelle.

Ce second groupe de facteurs, sur lequel nous nous appuyons davantage, indique que la structure cognitive et le style d'apprentissage de l'acteur est profondément influencé par le contexte d'activité et de communication, notamment le contexte professionnel, dans lequel celui-ci pense et agit. D'ailleurs, selon Cousins, parmi les facteurs sus-mentionnés, deux semblent influencer plus lourdement l'utilisation des connaissances, soit la présence de savoirs concurrents de même que l'attitude et la réceptivité des utilisateurs.

L'utilisation apparaît donc comme un processus aux configurations multiples. Ainsi, les écrits portant sur ce domaine permettent de mettre en évidence le fait que l'utilisation de nouvelles connaissances revêt tantôt une dimension instrumentale (prendre une décision, utiliser de nouveaux procédés), tantôt une dimension conceptuelle (penser autrement une situation, approfondir sa compréhension d'un phénomène) pouvant chacune impliquer divers niveaux d'extension, de fréquence, d'intensité et de durée (Weiss, 1981). Cependant, il faut aussi, au préalable, mettre en évidence que la première forme d'utilisation réside dans la saisie et le traitement socio-cognitif des nouvelles connaissances par les acteurs. Le rôle des savoirs de l'acteur, ce que Cousins appelle des savoirs «concurrents», s'inscrit à l'intérieur de cette première étape de saisie et de traitement. C'est, en effet, de prime abord à l'aide d'un corpus de savoirs tacites, liés à l'action et à l'expérience, que les acteurs abordent de nouvelles connaissances.

3. SAVOIRS, CONNAISSANCES ET ANCRAGE

De nombreux travaux théoriques sont à l'origine d'un regard interprétatif de plus en plus profond sur les savoirs de l'acteur (Polanyi, 1974; Perrenoud, 1976; Bourdieu, 1980; Kennedy, 1983; Lesne, 1984; Argyris, Putnam et Mc Clain Smith, 1985; Schön, 1987;

Malglaive, 1990). Ainsi, des expressions telles que «savoir pratique», «théorie pratique», «savoir tacite», «savoir en usage», «*craft knowledge*», «*working knowledge*» et autres tendent à montrer que les savoirs de l'acteur se présentent en une totalité constituée de connaissances déclaratives (par exemple scientifiques) et procédurales (par exemple techniques), de savoirs politico-relationnels (tels les énoncés reliés à un statut), de savoirs pratiques directement reliés à l'action et son déroulement (enchaînement des causes et des effets), de savoir-faire mobilisés spontanément pour se tirer d'affaire dans une situation problématique (par exemple les «trucs» du métier, le triangle 3-4-5 des menuisiers), de savoir-être qui favorisent certaines dispositions et attitudes adaptées à l'exécution de certaines tâches (écoute, ouverture d'esprit). Ces savoirs constituent la trame à partir de laquelle les acteurs peuvent penser et agir dans un monde expérimenté quotidiennement. Par exemple, la saisie et le traitement d'un simple énoncé prescriptif qu'un patient reçoit de son médecin tel que «fumez moins» repose, implicitement ou explicitement, sur un modèle d'interprétation pratique fait de connaissances scientifiques (ici la corrélation entre le tabagisme et divers indicateurs de santé), d'une compréhension du rôle social joué par le locuteur (ici la crédibilité attribuée au médecin), de rapports de causalité expérimenté (influence du nombre de cigarettes sur le sommeil ou l'appétit) ou transmis (éducation-santé faite par les médias), de dispositions socio-affectives (ouverture au changement, mode de vie du réseau d'appartenance) et autres.

Quatre caractéristiques encadrent, selon nous, les savoirs de l'acteur: 1) ils émergent, le plus souvent, de l'expérience pratique; 2) ils sont largement partagés au sein d'une communauté d'appartenance; 3) ils sont sensibles au contexte local dans lequel se déroulent les activités d'intervention ou de communication; et 4) ils sont de nature compréhensive, c'est-à-dire qu'ils permettent, implicitement ou explicitement, d'interpréter le sens et la portée d'un énoncé en fonction d'une situation spécifique. Chacune de ces caractéristiques permet de différencier les savoirs de l'acteur des connaissances. Ainsi, ces dernières sont souvent en rupture avec l'expérience pratique, dégagées des contingences et nécessités intersubjectives immédiates, indépendantes du contexte local et de nature sélective (hiérarchisation du concret à l'abstrait dans les catégorisations) plutôt que compréhensive. De plus, dans les sociétés modernes, vu leur fragmentation et leur prolifération, les connaissances sont souvent source de mésadaptation alors que les savoirs se présentent avant tout comme des formes d'adaptation à l'environnement.

Ce qui différencie les savoirs des connaissances, ce n'est donc pas comme tel le formalisme ou le degré d'abstraction souvent plus poussés de celles-ci. Ainsi les savoirs de certains groupes professionnels atteignent un degré de sophistication dont l'analyse à l'aide de protocoles verbaux, méthodologie à la base de la construction de programmes experts en intelligence artificielle, arrive encore mal à rendre compte. Ce n'est pas non plus la question de la validation qui permet une distinction opérationnelle entre savoirs et connaissances. D'ailleurs, le relativisme qui entoure de plus en plus la notion de validité a pour effet de retirer aux connaissances une quelconque position méthodologique qui leur serait supérieure. La validité peut être ramenée, plus modestement, aux accords intersubjectifs sur ce qui apparaît viable (Habermas, 1987a). Au plan de la validation, donc, savoirs et connaissances ne se différencieraient guère.

Selon nous, la véritable distinction entre savoirs et connaissances réside dans le caractère pragmatique des premiers. Les savoirs, en effet, apparaissent comme entièrement déterminés par le réseau d'interaction communicationnel et d'usage social auquel ils appartiennent. Les savoirs logent dans les interactions langagières sous la forme d'un référentiel, c'est-à-dire d'un rapport entre, d'une part, les mots, les concepts, les catégorisations, les modèles et, d'autres parts, les objets ou les situations auxquelles ceux-ci renvoient dans le monde des acteurs. Les savoirs indiquent donc, de par leur découpage, leur profondeur, leur assise théorique et leur portée pratique, les frontières du monde de l'acteur. De même, ces savoirs concentrent sur eux ce qui, au sein d'une communauté de références, a permis dans le passé de résoudre certains problèmes ou d'interpréter de facon satisfaisante certaines

situations (D'Andrade, 1989). Les savoirs contribuent ainsi à la thématisation de certaines situations familières que rencontrent les acteurs et, consécutivement, à la mobilisation et au calibrage des modèles d'interventions types qui s'appliquent à celles-ci. La prégnance de ces modèles facilite, entre autres, les accords intersubjectifs. Cette cohérence référentielle des savoirs peut s'avérer déficiente du point de vue des connaissances homologuées (on peut se faire une conception fausse du courant électrique) mais elle n'en demeure pas moins un modèle viable quant aux situations du monde auxquelles elle renvoie (elle n'empêche pas de savoir réparer adéquatement un outil électrique). Ainsi, les savoirs ne visent pas seulement une cohérence interne, mais aussi, et surtout, ils cherchent à s'adapter au monde environnant, voire à l'anticiper. Vus sous cet angle, les savoirs correspondent, lorsqu'ils sont intériorisés par voie de socialisation, à des modes d'inférences plausibles permettant de penser et d'agir vis-à-vis des situations ou des problèmes expérimentés familièrement. En ce sens, les savoirs peuvent être considérés comme des modèles d'interprétations pratiques permettant aux acteurs qui les partagent d'appréhender de manière viable le monde qu'ils expérimentent familièrement, et ce dans ses dimensions objective, sociale et subjective[2].

Les connaissances, lors d'un processus de transfert, rencontrent donc devant elles des savoirs déjà là[3]. L'appropriation de celles-ci à partir de ceux-là s'apparente largement au processus de traduction-interprétation développé par l'herméneutique moderne (Habermas, 1987b). Ainsi, ce processus met en évidence le rôle actif et créatif de l'acteur-utilisateur lorsque celui-ci s'approprie une nouvelle connaissance. L'acteur-utilisateur exerce sur les connaissances des transformations qui vont de la simple transposition à la réinvention en passant par la conversion, l'adaptation, la reformulation (Holzner et Fisher, 1981). En retour, les connaissances ne sont pas sans effet sur les savoirs de l'acteur[4]. Les connaissances peuvent simplement s'additionner aux savoirs, mais généralement elles provoqueront des réorganisations, parfois substantielles, des savoirs de l'acteur. Ces transformations sont d'autant plus faciles que le niveau d'appropriation est faible. Ainsi, s'il s'agit seulement d'être sensibilisé ou familiarisé avec de nouvelles notions, celles-ci seront plus facilement mélangées à d'autres types de savoirs[5]. Par contre, s'il s'agit d'élever une prétention à la validité, les connaissances et les savoirs manifestent une résistance intrinsèque à se transformer car ils apparaissent alors comme imbriqués dans des formes discursives qui possèdent leurs règles et leurs usages propres. Cependant, même là où la résistance intrinsèque des connaissances est forte, il ne faut pas totalement exclure les procédés de stylisation, d'accentuation expressive, de dérivation volontaire qui permettent, par exemple, de parler de l'empirisme anglo-saxon, du cartésianisme français, etc. De même, la résistance des savoirs face aux connaissances peut s'estomper avec l'intervention d'un leader d'opinion crédible, l'emploi d'incitatifs monétaires ou symboliques ou de stratégies de communication, etc.

Les processus d'appropriation visent à conférer aux nouvelles connaissances un sens. Cependant ces processus d'appropriation, lorsqu'ils sont accompagnés de dispositifs informels tel que la simple exposition médiatique, produiront un sens plutôt contingent, variant

---

2. Nous sommes conscients que cette «définition» des savoirs de l'acteur a beaucoup d'affinités avec le concept de représentation sociale développée par la psychosociologie (cf. D. JODELET, 1984), à ceci près que nous accordons une place beaucoup plus importante à la question de la validation, ou viabilité. De même, les savoirs de l'acteur se rapprochent de la notion de schémas employée par la psychologie cognitive (cf. R. GLASER, 1988). Cependant, cette notion tend à abstraire l'acteur de son monde social en insistant seulement sur les mécanismes cognitifs entourant la saisie et le traitement de l'information.

3. Notre champ d'intérêt étant l'éducation des adultes, nous ne soulèverons pas le problème de l'origine de ces savoirs.

4. Si les savoirs incorporent des connaissances, la réciproque est plus problématique. En effet, la pensée scientifique justifie en bonne partie son projet en créant des discontinuités, en inversant le cours ordinaire de la pensée.

5. C'est le cas, entre autres de l'appropriation du concept de «stress» dans les savoirs professionnels. L'emploi et la diffusion de ce terme à travers divers discours sociaux (telles les revendications professionnelles, la vulgarisation scientifique) augmente sa «glissabilité» mais aussi réduit sa «théoricité».

considérablement d'un acteur à l'autre. Par contre, des processus d'appropriation faisant appel à des dispositifs plus formels tels que la formation en entreprise rechercheront une intégration[6] plus poussée des connaissances de même que leur connotation à des utilisations spécifiques. Cette intégration de connaissances, au départ non familières, dans les savoirs et leur traduction en usage sont portées et balisées, selon nous, par deux composantes complémentaires de l'ancrage. Ces composantes de l'ancrage constituent une construction de premier niveau par l'acteur qui lui permettent d'appréhender son monde familier, monde que L. Wittgenstein (1969) appelle des «formes de vie» et que A. Schütz (1967) et J. Habermas (1987a) désignent plutôt par l'expression «mondes vécus».

Une première composante de l'ancrage concerne le contexte local dans lequel l'acteur poursuit ses visées intentionnelles. Des travaux récents (Lave *et al.*, 1984; Brown *et al.*, 1989) indiquent que les savoirs de l'acteur sont fortement contextualisés, c'est-à-dire qu'ils s'appuient sur des éléments objectifs, normatifs et subjectifs de son monde familier. Par exemple, un vendeur de marché calculera le prix de quatre pommes en utilisant un prix de vente familier (par exemple: 3 pommes pour 1 dollar) auquel il additionnera le prix de l'unité manquante (1 dollar + 33 cents = 1,33 dollars). Cet algorithme de calcul ne correspond pas à ce qui s'enseigne dans les classes (par exemple la règle de trois) mais n'en demeure pas moins une procédure rapide et fiable avec laquelle le vendeur se sent en confiance. Les savoirs de l'acteur apparaissent ainsi articulés et organisés à partir d'éléments provenant du contexte familier. Lorsqu'une nouvelle connaissance se présente, l'acteur tente d'appréhender celle-ci en mobilisant le ou les savoirs qui lui apparaissent pertinents. Ce traitement, souvent analogique et parfois métaphorique, sera fortement teinté par les éléments contextuels qui influencent le rapport avec la nouvelle connaissance. Ainsi, par exemple, lorsqu'une secrétaire de bureau désigne métaphoriquement un micro-ordinateur nouvellement installé par l'expression «voici mon traitement de texte», elle réinvestit en fait les éléments normatifs de sa tâche, notamment une division du travail qui lui confie la dactylographie des textes, tout en s'appropriant une partie de la nouvelle technologie (un micro-ordinateur permet effectivement de traiter des textes, mais pas seulement cela). De même, le fait de posséder des éléments objectifs communs entre deux langues, par exemple l'alphabet latin, facilitera l'apprentissage de l'une à l'autre et handicapera ceux qui proviennent d'horizons linguistiques différents. Le contexte peut donc influer sur le transfert de connaissances.

La seconde composante de l'ancrage aborde, corollairement, les visées intentionnelles de l'acteur, lesquelles sont toujours contextualisées. L'intentionnalité, c'est-à-dire l'orientation vers un état de choses dans le monde, rend compte d'un niveau d'activité stratégique que l'acteur entretient à l'égard des connaissances qui lui sont proposées. Ce niveau d'activité prend la forme, au minimum, d'une stratégie d'adaptation au monde objectif. Dans les sociétés modernes, ce monde objectif est, en bonne partie, celui d'un système étatique, économique et technique qui échappe au contrôle immédiat des acteurs (Luhmann, 1982; Habermas, 1987a). Ainsi, l'acteur qui désire mener à terme un projet quelconque doit maîtriser au préalable un ensemble de codes sociaux et symboliques sans lesquels il ne lui est guère possible de réaliser ou de communiquer quoi que ce soit. C'est là, entre autres le rôle d'une formation de base que de mettre les personnes à l'abri de dépendances chroniques et de formes d'aliénation graves. Cependant, une fois ce niveau minimal[7] d'adaptation

6. Pour la plupart des théories de l'apprentissage, la notion d'intégration revêt une grande importance. Ainsi, au début il y a appropriation de nouvelles connaissances de façon archaïque et désordonnée. Par la suite, l'apprenant répète de façon monotone les divers éléments de ces connaissances. Une intégration effective survient lorsque les connaissances prennent la forme d'une rythmique qui rend compte d'une restructuration du temps et de l'espace par l'apprenant.

7. Le qualificatif «minimal» ne signifie pas que les codes sociaux et symboliques soient faciles à acquérir. La croissance de l'analphabétisme dans les sociétés modernes témoigne du contraire. Ce que nous entendons suggérer, c'est plutôt que les codes sociaux et symboliques sont véhiculés à travers un processus d'acculturation largement répandu et faisant l'objet d'une institutionnalisation poussée, notamment par le biais d'un système

assuré, aucun acteur social n'est entièrement prédéterminé par le système social dans lequel il pense et agit. Ainsi, une part importante de l'activité stratégique de l'acteur vis-à-vis de nouvelles connaissances consiste à transformer celles-ci en biens symboliques. Selon cette perspective, le travail de traduction-interprétation des savoirs sur les connaissances consiste, par exemple, à extraire des connaissances des arguments «munitions» permettant de neutraliser un adversaire, de maximiser les avantages d'une personne ou d'un groupe, de légitimer ou de consolider une intervention dans un environnement social «négocié». Par ailleurs, un employé peut intentionnellement refuser de mettre en pratique des connaissances récemment acquises parce qu'il estime que seul son employeur en tirera profit. Toutefois, nous ne voulons pas laisser croire que, une fois dépassée un seuil d'intégration social minimal, l'activité intentionnelle qui consiste à faire usage ou non des connaissances dans un but quelconque se limite toujours à une activité stratégique conflictuelle. Souvent, les connaissances sont aussi appropriées dans une optique de rationalité sociale, par exemple dans le but de convaincre quelqu'un d'autre sans contrainte, ou encore en tant que solution type à un problème pratique. En fait, selon M. Huberman (1987), les perspectives rationnelle et conflictuelle sont interreliées. Les savoirs ne se réduisent pas à des usages tronqués et déformés des connaissances, non plus qu'ils ne sont totalement l'expression idéale d'une rationalité universelle et triomphante. Ils sont à la fois l'un et l'autre. Et, ajouterons-nous, nous estimons que les savoirs évoluent, à la longue, en élaguant les motifs stratégiques pour ne retenir que les meilleurs arguments et outils cognitifs permettant aux acteurs de parvenir à des accords intersubjectifs.

Les visées intentionnelles et les modalités contextuelles, jointes aux savoirs de l'acteur, fournissent, selon nous, les matériaux qui donnent ses formes concrètes à l'ancrage. Ces formes, ce sont celles de la socialité, notamment celles qui concernent la construction d'une identité sociale et l'exercice de rôles sociaux, en l'occurrence, dans le cadre de cet article, celui de travailleur. Ainsi, comme nous l'avons précisé, les savoirs, en tant que référentiel, sont enracinés dans le monde familier et quotidien de l'acteur. Ils expriment une formalisation de l'expérience que l'acteur a du monde qui consiste à ne retenir de celle-ci que les éléments percutants, signifiants et essentiels. Les savoirs contribuent ce faisant à définir les contours d'une identité personnelle ou professionnelle, selon le cas, qui se nourrit des liens de solidarité et d'échanges constitués avec ceux et celles qui partagent des activités ou des visées semblables. Dans cette optique, il est possible de parler des savoirs des enseignants, des médecins, des journaliers, des ouvriers spécialisés, des cadres. Certains groupes tendent à se définir *par* l'expérience, privilégiant parfois une certaine tradition ou encore le rapport à l'action. Ces groupes se montrent généralement fermés ou sceptiques à l'égard de connaissances provenant de l'extérieur. C'est le cas, entre autres des enseignantes et des enseignants qui privilégient l'expérience directe de la classe par rapport aux théories qui en parlent (Cormier *et al.*, 1981). D'autres groupes préfèrent se définir *à travers* l'expérience. Ces groupes privilégient la mobilité professionnelle, la «confrontation» avec d'autres univers de référence ou une formalisation très poussée de leurs savoirs. Ces groupes sont plutôt ouverts aux nouvelles connaissances. Ainsi, par exemple, les informaticiens considèrent qu'ils renforcent leur identité professionnelle lorsqu'ils changent fréquemment d'employeur et se livrent à des mises à jour constantes dans leur domaine. Ces dispositions variables, faites d'ouverture et de fermeture, révèlent aussi des rapports différenciés avec le projet de la modernité. Ainsi, certains groupes dont les savoirs ont été déclassés (par exemple les communautés religieuses intégristes) font même obstacle à la diffusion de certaines connaissances (telle la théorie de l'évolution de Darwin). De même, les nouvelles formes de socialité, plus individualisées et locales, qui ont émergé au cours des dernières années remettent en question l'idéal de personnes se formant à l'aune de connaissances dites univer-

---

éducatif obligatoire. De plus, ces connaissances minimales telles que le calcul, la lecture et l'écriture sont transférables à une foule de domaines en ce qu'elles constituent une base incontournable pour procéder à de nouveaux apprentissages.

selles et pour qui la diversité et les particularités sont un obstacle à la rationalité. Les entreprises, comme nous l'avons vu, suivent une trajectoire semblable lorsqu'elles favorisent des formes de travail plus autonomes et responsables susceptibles de rejoindre davantage les individus dans leurs intérêts de vie. En outre, elles doivent de plus en plus prendre en compte chez leurs employés et leurs clients des identités et des appartenances dont le référentiel ne se limite plus aux frontières du monde du travail.

Ces composantes de l'ancrage ainsi que les formes de socialité auxquelles elles donnent lieu constituent une construction de premier niveau du monde expérimenté quotidiennement par les acteurs. Elles rendent compte du fait que les significations dont les connaissances sont investies, lorsqu'elles sont appropriées, procèdent de l'expérience subjective mais aussi, et surtout, de leur implantation dans un contexte discursif fait de rapports de forces et de sens. Il apparaît donc illusoire de penser que l'appropriation d'une connaissance prendra un seul et même sens et que ce sens sera fixé de façon permanente. Ce pluralisme auquel conduisent les processus de traduction-interprétation permet des gains en termes de réflexivité, ne serait-ce que lorsque les savoirs se perçoivent dans leurs propres limites. Ce sont ces limites qui d'ailleurs suscitent des demandes de plus en plus élevées en terme de médiation sociale[8], par exemple pour identifier parmi les millions d'articles scientifiques produits chaque année ceux susceptibles de convenir à tel ou tel groupe cible. Cet accompagnement de l'appropriation des connaissances soulève bon nombre de questions. Ainsi, faut-il concevoir autant de formes de médiation sociale qu'il y a de communautés de savoirs? Jusqu'à quel point la médiation sociale peut-elle tenir compte des intentions, du contexte et des réseaux d'identité et d'appartenance des acteurs? Doit-elle seulement en tenir compte? Quelle part la médiation sociale doit-elle faire à l'acculturation par rapport aux pratiques qui accroissent la différenciation des groupes et des personnes?

4. LE TRANSFERT DE CONNAISSANCES DANS LES ENTREPRISES: UN MODÈLE SOCIO-COGNITIF

La formation en entreprise peut difficilement faire abstraction des savoirs des acteurs et de leur ancrage. Ainsi, alors que dans l'enseignement institutionnel c'est la réintroduction de certains contextes externes dans les activités de la classe qui fait problème, la formation en entreprise vit, quant à elle, le problème inverse, puisqu'il lui faut se dégager d'un contexte trop souvent pointu ou spécifique. C'est ce problème qui a valu à la formation en entreprise la réputation d'être une formation étroitement utilitaire, rivée à la tâche, servilement assujettie à cet objectif de rentabilité immédiate. Nous ne prétendrons pas ici que ce type de formation n'existe plus. Cependant, les modifications qui ébranlent actuellement l'organisation du travail, de même que l'introduction de procédés techniques plus systémiques ainsi que la valorisation de nouvelles attitudes face au travail nous laissent entrevoir une restructuration profonde des procès de travail qui affecte, à divers degrés, la plupart des entreprises. D'ailleurs, le passage actuel d'un horizon marqué par la rentabilité immédiate à un horizon marqué par la compétitivité fait appel, inévitablement, à une formation plus large et plus poussée de la main-d'œuvre. La formation en entreprise apparaît, dans ce contexte, comme un lieu où se concentrent les contradictions, les enjeux et les possibles de cette mutation du monde du travail. Il nous semble donc important d'examiner la formation en entreprise d'un autre œil.

La question que soulèvent les pratiques de formation en entreprise est de susciter l'acquisition des connaissances que requiert la mise en œuvre des nouveaux procédés techniques et la compréhension des nouvelles formes d'organisation du travail en s'appuyant sur les savoirs qui sont déjà là. Or, comme nous venons de le voir, ces savoirs sont ancrés

8. La vulgarisation scientifique constitue une de ces formes de médiation sociale de plus en plus en demande. Elle permet de toucher un grand public. Cependant, elle ne favorise qu'un niveau d'appropriation relativement peu élevé (par exemple la sensibilisation). Les pratiques de formation continue constituent une médiation plus étroite et, apparemment plus coûteuse, mais elles permettent par ailleurs de mieux cibler le public et le niveau d'appropriation que l'on cherche à atteindre.

dans le monde quotidien et familier de l'acteur. Ce monde familier induit diverses dispositions faites d'ouverture, ou de fermeture, vis-à-vis de nouvelles connaissances. Par exemple, les ouvriers qui, depuis les vingt dernières années, n'ont fait que réparer des freins abordent avec une certaine appréhension, voire une certaine résistance, les notions de travail en équipe, de polyvalence des tâches, d'autonomie et de responsabilisation accrue au niveau des unités de travail. Par contre, d'autres groupes de travail y verront l'occasion de repositionner avantageusement leur situation dans l'entreprise. Une appropriation spontanée, laissée aux jeux d'ancrage de premier niveau du monde des acteurs, ne peut manquer de faire des gagnants et des perdants. Par contre, un processus d'appropriation qui s'accompagne d'une médiation sociale cherchera à atténuer les effets d'exclusion, notamment en différenciant et en adaptant ses approches en fonction des profils socio-cognitifs des divers regroupements d'acteurs. Une formation en entreprise conçue dans une telle perspective ne modifiera pas, en soi, les stratégies organisationnelles ou les éléments contextuels qui créent des gagnants et des perdants mais elle injectera un souci de cohérence et d'équité avec lequel les entreprises devront composer.

La formation en entreprise est donc appelée à travailler avec les savoirs des acteurs et non contre ceux-ci. Ces savoirs sont ancrés tantôt dans une expérience quotidienne appauvrissante qui a parfois provoqué une régression des apprentissages antérieurs, tantôt dans une expérience enrichissante telle que ceux et celles qui proposent de nouvelles connaissances seront bientôt exposés à un feu roulant de questions pertinentes. Dans la mesure où nous rejetons les explications qui font des savoirs de l'acteur une dérive appauvrie, simplifiée ou imparfaite des connaissances, il nous apparaît important de rendre compte du transfert de connaissances dans les entreprises à l'aide d'un modèle théorique adéquat. L'hypothèse à la base de ce modèle est la suivante : *le transfert de connaissances dépend de la formation d'une zone socio-cognitive de saisie et de traitement qui s'appuie sur une évaluation partagée des usages conceptuels et instrumentaux anticipés*. Ainsi, nous pensons que dans les entreprises, le transfert des connaissances est favorisé par une formation adéquate qui s'appuie sur un relèvement des qualifications, donnant ainsi aux employés la possibilité de se transformer eux-mêmes et d'agir sur leur environnement. Cette hypothèse est à la fois réfutable et discriminante. Réfutable dans la mesure où il s'agirait de produire un contre-exemple montrant des acteurs qui, ayant fait l'acquisition d'une nouvelle connaissance, sont parvenus à en faire un usage conceptuel ou instrumental systématique dans un contexte de travail où, par exemple, les normes sont à l'opposé de cette conception ou de cette instrumentation. De même, à l'inverse, il s'agirait de montrer que là où l'usage d'une connaissance est valorisé et encouragé, on y est parvenu avec des employés peu qualifiés possédant une capacité de saisie et traitement en deçà d'une compréhension minimale de celle-ci, ou encore avec des ouvriers très qualifiés qui cependant n'adhèrent pas au projet de formation. Cette hypothèse est aussi discriminante, puisqu'elle prédit un plus grand transfert aux entreprises qui assurent une formation favorisant l'apprentissage à partir des savoirs des divers groupes d'acteurs et qui articulent celle-ci à des mesures stratégiques, personnelles et contextuelles qui facilitent le déploiement de ce nouveau potentiel.

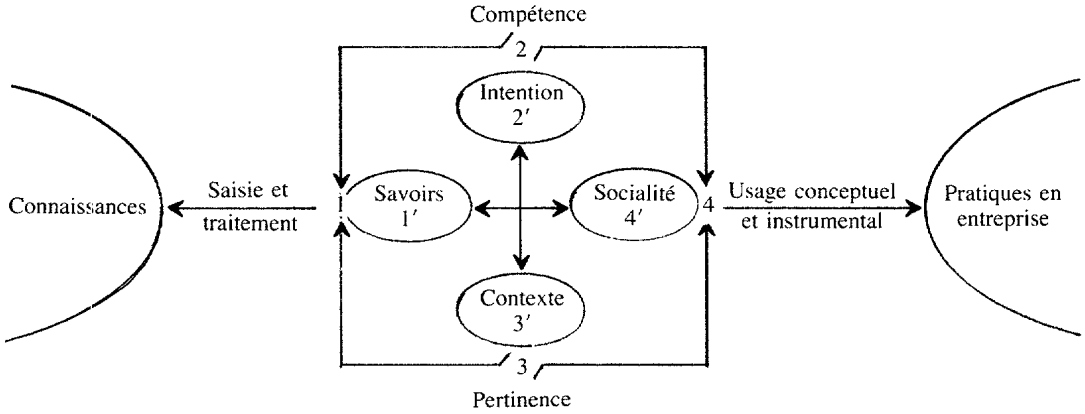
L'hypothèse à la base de notre modèle souligne que le transfert de connaissances peut être favorisé par une médiation sociale adéquate. Cette hypothèse évacue, entre autres, les démarches d'appropriation spontanées. Ainsi, dans le cas de la formation en entreprise, il apparaît plus adéquat d'appréhender les savoirs de l'acteur et leur ancrage à partir d'une construction théorique de second niveau. En effet, s'en tenir à une construction de premier niveau permet une approche compréhensive du monde de l'acteur qui, cependant, n'identifie guère les éléments dynamiques entre savoirs et connaissances. Par exemple, les cadres et les employés sont toujours mieux placés que les agents de formation pour parler du contexte, des rapports de forces, des intentions qui animent leur monde actuel mais ils achoppent souvent lorsqu'il s'agit d'identifier des objectifs de changement planifié. De même, les processus d'appropriation qui s'appuient sur une compréhension de premier niveau sont possibles mais font, comme nous l'avons dit, des gagnants et des perdants. La formation,

en se faisant le véhicule de nouvelles connaissances, cherche quant à elle à appréhender un monde en devenir. La formation introduit ainsi, dans le monde familier des acteurs, une dimension idéelle. C'est cette dimension idéelle qui pose l'exigence d'une construction de second niveau des savoirs de l'acteur et de leur ancrage.

Cette construction de second niveau part du constat que les agents de formation n'abordent jamais tout à fait l'ensemble des savoirs de l'acteur, procédure qui serait longue et coûteuse, mais leur manifestation en tant que capacité de dire et de faire. Cette construction de second niveau, que nous appelons «compétence», permet d'identifier, souvent par une analyse de la situation de travail, des formes discursives régulières, viables du point de vue d'une cohérence référentielle, qui se détachent des interactions et des interventions que les acteurs eux-mêmes jugent réussies. Ces formes discursives servent, à leur tour, à révéler la structure et l'organisation plus ou moins riches des savoirs de l'acteur. Sur ce point, les études comparant la compétence des novices par rapport à celle des experts s'avèrent, pour comprendre le phénomène de saisie et de traitement, particulièrement éclairantes, (Glaser, 1988). Ainsi, les novices s'attardent souvent aux détails d'un énoncé ou d'un problème et favorisent généralement une interprétation qui se rapporte à leur expérience personnelle. Les experts d'un domaine, quant à eux, vont souvent au-delà de l'énoncé d'un problème en traitant celui-ci à partir de modèles heuristiques plus ou moins abstraits (par exemple ramener le problème à un cas plus simple, tester le problème à partir d'un cas limite). Les compétences de l'expert lui permettent d'anticiper la solution d'un problème et, conséquemment, de réguler les étapes et de calibrer le niveau d'attention qu'il consacrera aux divers aspects entourant la résolution de celui-ci. De plus, lorsqu'une connaissance est appropriée, les novices ne savent pas toujours à quoi elle peut bien leur servir, alors que les experts dissiminent celle-ci à travers de multiples usages liés à leur domaine. Notons cependant que les entreprises semblent rechercher actuellement des compétences de type processus ou méthodologique (par exemple apprendre à penser, à créer, à juger) pouvant s'appliquer à plusieurs domaines, de même qu'elles privilégient l'identification d'habiletés génériques, ou transférables, dans le but de favoriser la polyvalence des tâches ainsi que la formation continue. Se pose donc, pour les recherches empiriques sur les compétences, le problème d'articuler ces nouvelles compétences, privilégiant la généralisation plutôt que l'expertise, aux activités spécifiques qui se déroulent dans les entreprises. Ces nouvelles compétences, selon notre hypothèse, seront d'autant plus facilement adoptées qu'elles s'intégreront à des perspectives de transformation permettant à l'acteur de se construire une identité sociale viable.

Les compétences ne rendent toutefois pas compte à elles seules d'un processus de transfert. Il est d'usage de placer dans le sillage de la notion de compétence celle de performance (Tremblay, 1990). C'est, en effet, en connotant la compétence à des critères de performance appropriés que l'on juge de la maîtrise, plus ou moins grande, de cette compétence chez un individu. Cependant, pour notre part, nous jugeons restrictif de limiter la portée d'une compétence aux activités se définissant par la performance. Par exemple, la capacité de juger une situation ou l'identification d'un problème de communication entre employés sont des manifestations de compétences qui renvoient difficilement à des seuils de performance préétablis. Aussi préférons-nous utiliser le concept plus large de pertinence, faisant de la performance un cas particulier de celle-ci valable pour les situations objectives mais beaucoup moins pour les situations normatives et subjectives. La pertinence permet, selon nous, de prendre en compte une activité interprétative de l'acteur entourant la formation qui ne se limite pas à anticiper et à réaliser un rendement accru au travail ou l'atteinte de quotas de production. Ainsi, nous pensons que les acteurs, lorsqu'ils mobilisent leurs savoirs antérieurs, soumettent à un «test de pertinence» les connaissances qui leur sont proposées durant la formation. Ce test se construit à partir de l'ancrage de ces savoirs, soit les visées intentionnelles et les éléments contextuels qui façonnent leur réseau d'identité-appartenance et les conditions d'exercice de leur rôle de travailleur: est-ce réaliste dans le contexte où je travaille? Est-ce que mon supérieur me permettra un tel niveau d'autonomie? Est-ce que

FIGURE 1 : Modèle de transfert de connaissances conçu comme une médiation du processus d'appropriation de l'acteur



l'on reconnaîtra mes nouvelles compétences? Est-ce que je pourrai être plus efficace dans mon travail? Est-ce que cette formation m'éloigne du métier dans lequel j'ai investi toute ma vie? N'ai-je pas entendu mon délégué syndical dire que tout cela n'était que de la poudre aux yeux? Et ainsi de suite. Se forment alors des critères de pertinence (incluant des critères de performance) à partir desquels les acteurs règlent leurs transactions avec les contenus de formation. L'identification de ces critères de pertinence, qui varieront d'un groupe d'appartenance à un autre, est une question de recherches empiriques[9]. Notons aussi qu'à travers ces critères, nous couvrons, en partie, l'évaluation des usages conceptuels et instrumentaux anticipés dont notre hypothèse fait mention. Autrement dit, pour une bonne part, le succès de la formation en entreprise tiendra aux impacts dont elle est porteuse, tant pour le travailleur que pour l'entreprise.

Compétence et pertinence s'influencent mutuellement. Ainsi, il n'est pas exclu que, parfois, au nom de la pertinence, on cherche en fait à masquer une incompétence. De même, les acteurs qui n'ont pas les compétences pour traduire une connaissance peuvent difficilement en évaluer la pertinence. La pertinence peut aussi déplacer le référentiel d'une compétence, notamment lorsque certains rapports de forces se déplacent sous la pression de nouveaux rapports de sens (par exemple le féminisme, l'écologie) et rendent certaines activités caduques ou «incompétentes» pour en promouvoir d'autres. Compétence et pertinence se déplacent et évoluent, faisant apparaître de nouveaux rapports entre connaissances et savoirs. Par exemple, le souci de compétitivité qui anime les entreprises s'accompagne de nouveaux mots d'ordre tels que «zéro défaut» et «droit à l'erreur». Ces mots d'ordre, bien que contradictoires, ont pour objectif de mobiliser les savoirs des acteurs en rendant ceux-ci moins opaques et cloisonnés les uns par rapport aux autres par l'ajout de connaissances plus méthodologiques, susceptibles de contribuer à transformer des univers de référence constitués sur la base de procès de travail rigides et fragmentés.

La figure 1 propose une présentation schématisée de notre modèle de transfert conçu dans l'optique d'une médiation du processus d'appropriation de l'acteur. Notons que, dans le cadre de cet article, nous n'exploitons qu'une partie de ce modèle, soit les savoirs de l'acteur et leur ancrage ainsi que leurs constructions de second niveau que sont la compétence et la pertinence. Nous laissons ainsi dans l'ombre plusieurs aspects tels que les connaissances elles-mêmes (qualité intrinsèque, crédibilité, ciblage, qualité de la communication, nature, synchronisme), les pratiques en entreprises (taille, public/privé, production/service, place de l'acteur dans l'entreprise, culture organisationnelle). De même, nous réduisons à deux temps le processus de transfert, soit celui de la saisie et du traitement et celui de la

9. Ces critères de pertinence, souvent explicites quant à la performance, sont souvent véhiculés dans les entreprises sur un mode implicite que les agents de formation doivent apprendre à décoder. On gagnerait donc à la fois au plan théorique et pratique à rendre ces critères plus explicites.

transformation en usage conceptuel ou instrumental. Des analyses fines et détaillées pourraient d'ailleurs être poussées dans plusieurs directions: importance de la pensée analogique et métaphorique dans la saisie et le traitement, études des formes mythiques ou archétypales dans lesquelles plonge l'intentionalité des acteurs, impact sur les modes d'appropriation des nouvelles formes de socialité, et ainsi de suite. Nous y reviendrons en conclusion.

Malgré ces limites volontaires, la simple prise en compte du caractère central des savoirs de l'acteur et de leur ancrage nous permet de mettre en relief un certain nombre de phénomènes et de problématiques qui entourent le transfert de connaissances dans une entreprise lors d'activités de formation, notamment en ce qui concerne l'accompagnement de l'appropriation:

- Parfois les employés ne possèdent pas les prérequis pour assimiler et intégrer de nouvelles connaissances (1-1′). Il faut alors prévoir l'ajout de notions qui permettront aux acteurs de structurer et d'organiser plus en profondeur leurs savoirs, ou encore de mettre à jour des acquis peu ou pas utilisés dans le contexte de travail. Se pose aussi, pour la formation, une exigence didactique qui consiste à découper et calibrer les connaissances de façon à mettre celles-ci dans une «zone de compétence» déjà maîtrisée par l'acteur, de façon à assurer une appropriation progressive des connaissances avec une probabilité de succès élevée (2-1′).
- Les dispositifs de formation doivent être syntonisés en fonction du niveau de compétence que l'on veut atteindre (2-2′). Ainsi, il ne sert à rien de prévoir une formation lourde pour apprendre des consignes d'emploi banales. De même, un objectif de changement majeur souffrira d'une formation trop courte, peu susceptible de «vaincre» la force des habitudes antérieures. Il faut alors que les employés adhèrent à cet objectif de changement et trouvent devant eux des dispositifs de formation à la «mesure» de ces intentions.
- Les savoirs de l'acteur se présentent comme un système d'autonomie sociale plus ou moins clos sur lui-même. Cependant, l'acteur s'ouvre d'autant aux connaissances non familières qu'il se perçoit lui-même comme actif et responsable dans un temps de formation qui lui donne l'occasion de discuter, de réfléchir, de traiter, cognitivement et socialement, bref, d'évaluer la portée de ces connaissances (3-3′). Ce temps permet, entre autres, de construire autour des connaissances une «zone de pertinence» qui permet d'appréhender l'impact de celles-ci sur l'acteur lui-même et son monde familier (3-1′).
- Les connaissances doivent «faire sens» à l'intérieur du réseau d'identité et d'appartenance de l'acteur pour donner lieu à des usages conceptuels ou instrumentaux (4-4′). Certains dispositifs de premier niveau peuvent contribuer à donner un sens aux connaissances, par exemple lorsque sont modifiées les normes de travail, lorsque l'on s'assure de la présence d'éléments objectifs semblables entre les connaissances et la situation de transfert, ou encore lorsque l'on encourage certaines attitudes favorisant l'ouverture et la réceptivité. Cependant, l'effet durable de ces mesures sera d'autant plus assuré que les acteurs pourront évaluer l'impact des nouvelles connaissances (3-4′) en fonction de critères reflétant leur identité et appartenance, ou encore qu'ils pourront opérer sur eux-mêmes et leur environnement un changement de perspective (2-4′), faisant ainsi intervenir de nouveaux matériaux dans la construction de leur identité sociale.

Ces quelques phénomènes et problématiques indiquent à eux seuls que le transfert de connaissances est largement un fait social inscrit dans l'espace public. Ceci étant dit, l'étude des transferts fait appel à des approches raffinées, susceptibles de rendre compte de la rencontre entre le social et la cognition humaine.

5. LA FORMATION SUR MESURE EN ENTREPRISE

Le modèle de transfert que nous limitons au rôle des savoirs de l'acteur et leur ancrage peut être, en partie, validé à partir des pratiques de formation qui ont cours dans les entre-

prises. Nous employons le terme «valider» dans un double sens. D'une part, il s'agit de montrer que notre modèle tient compte, descriptivement et dynamiquement, des composantes essentielles de la formation en entreprise. D'autre part, notre modèle n'est pas, comme tel, un modèle de la formation en entreprise puisqu'il vise à interpréter ces interventions sous un angle théorique, non pas à les organiser. Autrement dit, en l'absence de recherches empiriques plus poussées, nous tenons à valider le caractère inductif de notre modèle et sa capacité à générer des questions, pratiques et théoriques, pour la formation en entreprise. Nous procédons à cette validation exploratoire à partir d'un corpus documentaire[10] portant sur la formation sur mesure en entreprise, un modèle de formation qui s'est développé au cours des vingt dernières années dans le réseau institutionnel de l'éducation des adultes du Québec.

LA FORMATION EN ENTREPRISE ET L'ANCRAGE

Une définition de la formation sur mesure nous permet de repérer des éléments qui correspondent aux deux composantes de l'ancrage que nous avons retenues et des formes de socialité qui en résultent: [...] *la formation sur mesure est une pratique codifiée* [...] *qui s'inscrit dans une perspective d'éducation des adultes axée sur une* participation des principaux intéressés *au processus de formation basé sur des besoins réels identifiés et analysés et sur une situation concrète à transformer (Doc. 1, p. 2).* Ainsi, les éléments de cette définition, mis en évidence par l'auteure elle-même, renvoient respectivement à nos deux composantes de l'ancrage, soit: les besoins, ce que nous désignons par l'intentionnalité, et la situation, que nous lions avec le contexte. De même, selon l'auteure de la définition, ces composantes doivent être «axées» sur la participation des principaux intéressés, ce que nous appréhendons en tenant compte du réseau d'identité et d'appartenance du travailleur. Cependant, pour chacun de ces aspects, nos catégorisations apparaissent plus larges et plus englobantes. Ainsi, la situation insiste plutôt sur un découpage empirique ou événementiel du contexte qui favorise le temps présent, évitant ainsi, par exemple, de recourir à l'analyse de la mémoire subjective du passé qui contribue, elle aussi, à façonner la situation actuelle. De même, la notion de besoins, dont nous ne commenterons par l'ambiguïté, est loin de rendre compte des stratégies intentionnelles qui traversent une entreprise lors de la mise en place d'un projet de formation. Enfin, la question de la participation des principaux intéressés est certes importante, mais à l'aide d'une catégorie telle que la socialité, nous sommes

---

10. Il s'agit de documents récents qui abordent, sous divers angles et de façon relativement consensuelle, les interventions en formation sur mesure. L'élaboration de ces documents fut encadrée par des organismes institutionnels ayant pour mandat d'intervenir en formation sur mesure.

Document 1: OUELLETTE, Monique (1986), *La Formation sur mesure: un guide,* Québec, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, 48 p.

Document 2: ROLLAND-BARKER, Marie, Claude MAJOR (1977), *Devenir un formateur, une formatrice efficace dans l'entreprise,* Québec, Gouvernement du Québec, Direction générale de l'enseignement collégial, 173 p.

Document 3: MARCHAND, Paul (1988), *Guide d'élaboration de programme. Formation sur mesure en établissement,* Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale de l'éducation des adultes, 54 p.

Document 4: DUBÉ, Gilles (1988), *La Formation sur mesure dans les Cégeps en 1986-1987. État de la situation,* Québec, Gouvernement du Québec, Direction générale de l'enseignement collégial, 77 p.

Document 5: CHARBONNEAU, Ginette (1988), *Diagnostic, élaboration, organisation de la formation sur mesure,* Québec, Gouvernement du Québec, Direction générale de l'enseignement collégial, 68 p.

Document 6: ARCHAMBAULT, Lorraine, Nicole BOUTIN (1989), *Le transfert des apprentissages dans une démarche de formation sur mesure,* Québec, Gouvernement du Québec, Direction générale de l'enseignement collégial, 99 p.

Document 7: LEBEL, Denis (1989), *La Formation sur mesure dans un contexte de partenariat. Application d'un modèle d'intervention à trois situations d'apprentissage!,* Québec Gouvernement du Québec, Direction générale de l'enseignement collégial, 48 p.

Document 8: GIGUÈRE-TRUDEAU Éliane, Louis TOUPIN (1989), «La formation sur mesure: entreprises-commissions scolaires, le maillage gagnant», *Revue Avenir,* vol. 3, n° 2, mars, Cahier spécial, 33 p.

en mesure de prendre en compte les conditions internes et externes à l'entreprise qui conditionnent cette participation.

Ce décalage conceptuel entre les catégories d'ancrage de la formation sur mesure et celles de notre modèle se retrouvent dans tous les documents (doc. 1,2,3,5,8) qui abordent cette question. Ceux-ci, en effet, traitent tous du «diagnostic de la situation», de l'«identification des besoins» et de leur «traduction en objectifs d'apprentissage». En un sens, cet écart conceptuel confirme tout de même que l'ancrage est une dimension importante des pratiques de formation sur mesure en entreprise. Nous expliquons cet écart par l'approche axée sur la clientèle et la résolution de problèmes qui rend compte, en bonne partie, de l'image que la formation sur mesure en entreprise veut donner d'elle-même. Cette approche, selon nous, peut certes étayer un modèle d'intervention professionnelle, mais elle limite considérablement la portée théorique et pratique de celui-ci. Ainsi, sur le plan pratique, une relation fonctionnelle et utilitaire par rapport aux attentes du client n'est pas toujours en mesure d'assurer que la formation colle vraiment à la complexité de la situation. Par exemple, l'analyse des agents de formation peut être déjouée par le jeu stratégique des acteurs. De même, attribuer *a priori* au client, souvent l'employeur lui-même, une compréhension claire et bien définie de ses attentes et de ses besoins de formation, c'est oublier que celui-ci est partie prenante de rapports de forces et de rapports de sens dont il peut difficilement s'abstraire. Cette idéalisation du client nuit, selon nous, au développement d'une instrumentation adéquate en matière de diagnostic de formation dont pourtant plusieurs intervenants souhaitent le développement (doc. 4, p. 46). Sur le plan théorique, l'approche fonctionnelle de la formation sur mesure peut générer des formules «qui marchent» mais qui n'expliquent pas ou peu pourquoi elles fonctionnent. Ce problème théorique pose, selon nous, des inconvénients pour le développement endogène de la formation sur mesure en entreprise et coupe celle-ci d'une évolution dont elle pourrait bénéficier au contact de disciplines ou de domaines professionnels périphériques.

Ce déficit pratique et théorique de la formation sur mesure en entreprise dans sa façon de concevoir l'ancrage se manifeste de façon particulièrement aiguë sur le terrain de la «participation des principaux intéressés», pour reprendre la terminologie de la définition citée plus haut. Ainsi, outre l'idéalisation du client dont il a déjà été question, la formation sur mesure ne se préoccupe des autres «principaux intéressés» qu'au moment même de la formation. Auparavant, il s'agit surtout de tracer un portrait psychosocial des participants (âge, scolarité, expérience, tâches, perception de l'organisation et du rôle qu'ils y jouent, motivation et attentes à l'égard de la formation, doc. 6, p. 41). Ce portrait servira aux formateurs ou formatrices à définir une approche stratégique face au groupe qui leur sera confié. Bref, il s'agit de tracer un profil socio-cognitif des employés qui entretient cependant peu ou pas de rapports avec une implication active et responsable de ceux-ci vis-à-vis la détermination des objectifs et des contenus de formation et, encore moins, avec les stratégies de l'entreprise. Durant la formation, la formation sur mesure se définit comme un lieu de réflexion critique sur la pratique éducative destinée aux adultes (doc. 2, p. 10). En ce sens, la formation sur mesure peut être qualifiée de «déscolarisation», puisqu'elle utilise des approches, des méthodes, des formules d'encadrement qui souvent ont peu à voir avec le modèle scolaire que les adultes ont connu. Sur ce plan, la «participation des principaux intéressés» apparaît effective, du moins au plan de la pédagogique ou de l'apprentissage. Cependant, il s'agit là d'une participation étroite, puisque déjà une bonne partie du dispositif de formation (par exemple de format, l'échéancier, le financement, l'embauche de personnel, la construction de matériel didactique) est prévue lors de l'étape préformation. Finalement, la postformation est ou bien une étape pour laquelle il n'y a que peu ou pas de financement (doc. 5, p. 4), ou bien est marquée par une «participation des principaux intéressés» qui se fait à travers une évaluation de la formation conçue à travers des critères de pertinence bâtis du point de vue de l'entreprise: accroissement de la compétence, changement d'attitude, moral accru, productivité à la hausse, réduction des pertes ou du bris d'équipement, augmentation de la qualité, sécurité accrue, réduction des plaintes ou des griefs, augmentation des ventes,

réduction de l'absentéisme ou de la rotation, *feedback* positif de la clientèle, etc. (doc. 2, p. 162). Nul doute que les employés trouvent aussi leur compte dans ces critères d'évaluation. Cependant, non seulement ces critères peuvent-ils être diversement appréciés d'un groupe d'employés à un autre, mais ils ne concernent peu ou pas les critères de pertinence de la formation qui touchent les employés. De même, un aspect plus qualitatif de l'évaluation n'est pas abordé par les pratiques de formation sur mesure en entreprise. Il s'agit du changement de perspective que les employés opèrent sur eux-mêmes et sur leur environnement à partir des nouvelles compétences qu'ils acquièrent.

LA FORMATION EN ENTREPRISE ET LES SAVOIRS DE L'ACTEUR

La formation sur mesure en entreprise accorde une grande importance à la notion de compétence. Ainsi, il ne s'agit plus exclusivement d'identifier les connaissances, habiletés et attitudes propres à l'exercice d'un emploi spécifique, ce que l'on appelle la qualification, mais aussi d'identifier les composantes qui conduiront l'employé à une plus grande autonomie d'action et à une plus grande flexibilité face aux changements techniques ou organisationnels que l'entreprise veut ou doit opérer (doc. 5, p. 6; doc. 8, p. 15). Les compétences ne se mesurent donc plus aux seules performances d'un employé dans un emploi donné. Elles se mesurent aussi, et surtout, à sa capacité d'évolution. Ce changement, somme toute récent pour la formation en entreprise, soulève bon nombre de questions. Ainsi, une formation orientée vers les compétences suppose au point de départ une formation de base, générale et technique, assez poussée. Sur ce plan, il y a lieu de s'interroger sur les possibilités effectives de formation sur mesure en entreprise d'offrir une telle formation. La formation sur mesure en entreprise peut, selon nous, difficilement prétendre former des millions de travailleurs à des concepts et des notions de base, c'est-à-dire se substituer à un système d'enseignement professionnel et technique accessible et universel. Dans cette optique, que veut dire le discours de la formation sur mesure en entreprise sur les compétences? Puisque les employés n'ont souvent connu qu'un contexte de travail appauvrissant, que leurs savoirs professionnels ont souvent été déclassés, voire dévalorisés, comment peut-on parler de compétences transférables? S'il ne s'agit que de rendre les employés flexibles et adaptables aux changements du marché du travail et à l'évolution des emplois, il y a lieu de se demander si la formation sur mesure en entreprise ne relève pas du néo-taylorisme. Autrement dit, un tel discours sur l'autonomie et la responsabilité ne serait peut-être qu'un prétexte pour faire porter la majeure partie des coûts d'adaptation aux employés. Les compétences ne seraient pas plus transférables, mais les enjeux, les contradictions et les risques, eux, le seraient.

Une formation sur mesure en entreprise qui s'appuie sur les savoirs des employés doit aussi être plus qu'un simple partage équitable des risques associés à notre civilisation. Elle invite non seulement à une redéfinition des rôles, statuts et fonctions des employés en rapport avec le développement de l'entreprise, mais aussi à leur donner l'occasion de définir la relation qu'ils veulent avoir avec celle-ci. Une telle formation met un frein à l'emploi de programmes structurés et institutionnalisés pour s'appuyer plutôt sur des modes d'appropriation déjà enracinés dans un contexte local. Une telle formation ne fait pas des employés des «faire-valoir» des connaissances mais des acteurs actifs et responsables de leur transformation en usages conceptuels et instrumentaux. Or, cette perspective met en relief un déficit important dans l'instrumentation pratique de la formation sur mesure. En effet, la reconstruction des savoirs des employés à l'aide de protocoles verbaux ou d'analyse de tâches et leur traduction en objectif de formation (doc. 3, p. 15-40) privilégient les aspects observables de ces savoirs. Non seulement cette démarche opérationnelle laisse-t-elle dans l'ombre le caractère tacite de ces savoirs mais, dès lors, la cohérence disciplinaire prend souvent le pas sur la cohérence référentielle des savoirs. C'est ce que fait valoir un sous-ministre de l'éducation lorsqu'il indique, de façon imagée, que le «prêt-à-porter», c'est-à-dire les cours déjà faits et homologués, prend le dessus du «sur mesure» (doc. 8, p. 4). Selon nous,

une instrumentation qui privilégierait une objectivation accrue de ces savoirs par les acteurs eux-mêmes, non seulement maintiendrait et renforcerait la dimension référentielle de ceux-ci, notamment la construction d'une autonomie sociale, mais aussi faciliterait les transactions avec les connaissances techniques et scientifiques. Le développement d'une telle instrumentation fait appel à une intense activité théorique visant à recentrer l'activité éducative sur les savoirs et leur ancrage et à questionner les stratégies d'appropriation disciplinaire.

CONCLUSION

Les entreprises, dans le contexte actuel, doivent miser de façon importante sur la formation de leur personnel. Cette stratégie s'inscrit, comme nous l'avons vu, dans de nouvelles formes d'appartenance à l'entreprise et de nouveaux procès de travail plus systémiques. Au surplus, la formation devient un élément de la qualification des employés puisque les entreprises s'appuient davantage sur ceux et celles dont les compétences sont susceptibles d'évoluer. Dès lors, les identités professionnelles «classiques», souvent identifiées à des métiers précis et rattachées à des corpus de connaissances disciplinaires ou homologués, apparaissent comme une forme d'ancrage relativisé. Les nouvelles compétences véhiculées par la formation en entreprise ne valorisent plus tant l'appartenance au métier ou à la profession qu'une participation au devenir de l'entreprise. L'appropriation de ces nouvelles philosophies de gestion, de ces nouvelles formes d'organisation et des procédés techniques qui les accompagnent privilégie une approche pédagogique centrée sur l'acteur, notamment ses savoirs et leur ancrage dans des intentions et un contexte de travail, plutôt que sur des cadres ou des contenus disciplinaires.

Cette approche pragmatique, de plus en plus adoptée par la formation en entreprise, peut provoquer, du moins pour ce type de formation, un renversement de perspective. Ainsi, ce ne seraient plus tant les savoirs de l'acteur qui seraient une dérive appauvrie de connaissances instituées et homologuées que les connaissances elles-mêmes, puisque «errantes» et sans ancrage tant et aussi longtemps que les stratégies d'appropriation des acteurs ne les ont pas retravaillées et investies d'un sens. Cette activité interprétative, compte tenu que les savoirs de l'acteur sont souvent portés par l'expérience pratique, peut conduire à un aplatissement empirique et fonctionnel des connaissances. Ne valent alors que les connaissances susceptibles de mener à des usages fonctionnels. La formation en entreprise peut avaliser et renforcer cette approche. Ainsi, par exemple, les cadres se verront offrir des cours de culture personnelle (sur la philosophie de Nietzsche, l'art de la Renaissance, etc.), puisqu'ils doivent travailler sur eux-mêmes afin de diriger, tandis que les employés suivront des cours «pratiques» (sur le traitement de texte, la prévention du stress, les habiletés de communication, etc.). La formation sert alors un nouveau fonctionnalisme qui, sous un certain angle, remet effectivement en question les aspects les plus visibles du taylorisme (tel le morcellement des tâches) mais qui, au fond, conserve les prérogatives rattachées à la division du travail (division entre conception et exécution).

La formation en entreprise «nouvelle vague» peut aussi faire courir un risque énorme aux employés dans le contexte d'une économie incertaine où la mobilité des travailleurs reste un enjeu majeur. Ainsi, le passage d'une formation rivée à la tâche à une formation rivée à l'entreprise ne constitue pas, en soi, un gain pour les employés. Les compétences acquises par les employés peuvent s'avérer non transférables à une autre entreprise parce que celle-ci favorise, par exemple, une autre philosophie de gestion. Selon nous, la formation en entreprise, tout en conservant une approche pragmatique, peut être autre chose qu'un simple outil visant à promouvoir la fidélité et la loyauté à l'entreprise. Non seulement la formation devrait-elle remplir les objectifs de l'entreprise mais aussi favoriser l'appropriation par les employés d'outils, de méthodes et de contenus (tels la reconnaissance des acquis, la certification de la formation, la culture personnelle) qui leur permettront de se construire une identité sociale et de définir les liens qu'ils veulent établir, non seulement entre eux, mais aussi avec l'entreprise.

L'accompagnement du processus d'appropriation des connaissances par les acteurs, ce que nous appelons la médiation sociale, soulève donc de nombreuses questions pratiques et théoriques. Ainsi, au plan pratique, le caractère inductif de l'appropriation ne favorise-t-il pas une pédagogie de la situation où les savoirs de l'acteur se construisent par élargissement progressif de ses perspectives? Une telle démarche n'exige-t-elle pas la mise au point d'outils didactiques permettant une reconstruction des savoirs de l'acteur qui respecte leur cohérence référentielle plutôt que leur cohérence disciplinaire? De plus, n'y a-t-il pas lieu d'entreprendre une réflexion en profondeur sur ce que devrait être un curriculum de base qui favoriserait non seulement l'acquisition continue de nouvelles compétences, plus méthodologiques et processuelles, mais aussi leur transfert à des situations spécifiques? Au plan théorique, ne convient-il pas d'opérer un décentrement de l'analyse des situations de travail, de la notion de rôle, qui sous-tend l'idée de la performance et celle de développement, vers la notion d'identité sociale, qui sous-tend plutôt l'idée de pertinence et celle de perspective? Nous avons aussi mis en évidence l'impasse fonctionnaliste qui guette une approche pragmatique, notamment lorsque la transmission des connaissances est dictée par une sorte d'utilitarisme social qui reflète en définitive la structuration du pouvoir dans les entreprises et la place qu'y occupe l'acteur. Ne convient-il pas alors d'encadrer cette approche dans une théorie de la compétence construite de façon inductive à l'aide des meilleurs arguments sociaux, intersubjectivement viables, et de dispositions cognitives qui favorisent une réflexivité continue face à ces mêmes accords intersubjectifs? Cette dernière question ne soulève-t-elle pas aussi la nécessité d'une réflexion éthique qui devrait entourer toute forme de médiation sociale, dont la formation en entreprise? Sur ce plan, les travaux britanniques de la «nouvelle» sociologie de l'éducation, que plusieurs écrits francophones nous ont fait récemment découvrir (Tanguy, 1986; Trottier, 1987; Dandurand et Ollivier, 1987), ne posent-ils pas le problème de l'impact des choix curriculaires et de la construction des programmes de formation sur la construction des rapports sociaux? Ces questions pratiques et théoriques nous invitent à concevoir de nouveaux rapports entre connaissances et savoirs qui donnent un sens à l'innovation sociale, non plus seulement en termes de productivité et de rentabilité, mais aussi en termes de solidarités sociales construites par et dans la diversité. Cette perspective nous invite à mettre en rapport les contenus de formation avec les savoirs de l'acteur et leur ancrage ainsi qu'avec les formes de socialité qui les concrétisent.

Louis Toupin
Service régional de l'éducation
des adultes et de la formation
professionnelle des commissions
scolaires Deux-Montagnes, de
Saint-Eustache et de Sainte-Thérèse.
350, boulevard Sauvé
Saint-Eustache (Québec)
Canada J7R 4L1

BIBLIOGRAPHIE

ALBERTINI, Jean-Marie, Claire BÉLISLE (1988), «Les fonctions de la vulgarisation scientifique et technique», in D. Jacobi et B. Schiele (dir.), *Vulgariser la science. Le Procès de l'ignorance*, Seyssel, France, Champ Vallon, p. 225-245.

ARCHIER, Georges, Hervé SERIEYX (1988) *L'Entreprise du 3e type*, Paris, Seuil.

ARGYRIS, Chris, Robert PUTNAM, Diana MCLAIN SMITH (1985), *Action Science*, San Francisco, Cal., Jossey-Bass.

BELL, Daniel (1973), *Vers la société post-industrielle*, Paris, Robert Laffont.

BOURDIEU, Pierre (1980), *Le Sens pratique*, Paris, Éditions de Minuit.

BROWN, John S., Allan COLLINS, R. Paul DUGUID (1989), «Situated Cognition and the Culture of Learning», *Educational Researcher*, n° 18, p. 32-42.

COUSINS, J. Bradley (1988), *Factors Influencing Knowledge Utilisation: Principal' Use of Appraisal Data Concerning their own Performance*, Toronto, Ontario Institute for Studies in Education.
CASPAR, Pierre (1988), «L'investissement intellectuel», *Revue d'économie industrielle*, n° 43, 1er trimestre, p. 107-118.
CASPAR, Pierre, Christine AFRIAT (1988), *L'Investissement intellectuel*, Paris, Économica.
CORMIER, Roger A., Claude LESSARD, Paul VALOIS, Louis TOUPIN (1981), *Les Enseignantes et enseignants du Québec, une étude socio-pédagogique: Valeurs éducationnelles*, Québec, ministère de l'Éducation.
D'ANDRADE, Roy G. (1989), «Culturally Based Reasoning», in A. Gellatly, D. Rogers et J. A. Sloboda (dir.) *Cognition and Social Worlds*, Oxford, Oxford University Press, p. 132-143.
DANDURAND, Pierre, Émile OLLIVIER (1987), «Les paradigmes perdus. Essai sur la sociologie de l'éducation et son objet», *Sociologie et sociétés*, vol. 19, n° 2, octobre, p. 87-101.
DUBARD, Claude, Philippe MEHAUT (1986), «Formation et politiques d'entreprises», in L. Tanguy (dir.). *L'Introuvable Relation formation/emploi*, Paris, La Documentation française, p. 136-147.
GLASER, Edward M., Harold Herbert ABELSON, Kathalee M. GARRISSON (1983), *Putting Knowledge to Use: Facilitating the Diffusion of Knowledge and the Implementation of Planned Change*, San Francisco, Jossey-Bass.
GLASER, Robert (1988), «La science cognitive et l'éducation», *Revue internationale des sciences de l'éducation*, vol. 40, n° 1, p. 23-51.
HABERMAS, Jürgen (1987a), *Théorie de l'agir communicationnel*, tome 1. Paris, Fayard.
HABERMAS, Jürgen (1987b), «La prétention à l'universalité de l'herméneutique», in J. Habermas, *Logique des sciences sociales et autres essais*, Paris, P.U.F., p. 239-273.
HAVELOCK, Ronald G., Alan GUSKIN, Mark FROHMAN, Mary HAVELOCK, Marjorie HILL, Janet HUBER (1969), *Planning for Innovation: Through Dissemination and Utilisation of Knowledge*, Ann Harbor, Michigan, University of Michigan.
HOLZNER, Burkart, E. FISHER (1981), «Knowledge in Use: Considerations in the Sociology of Knowledge Application», *Knowledge*, vol. 2, n° 1, p. 219-244.
HUBERMAN, Michael (1987), «Steps Toward an Integrated Model of Research Utilization», *Knowledge*, vol. 8, n° 4, p. 596-611.
JODELET, Denise (1984), «Réflexion sur le traitement de la notion de représentation sociale en psychologie sociale», *Communication information*, vol. 6, n°s 2-3, p. 15-41.
KENNEDY, Mary M. (1983), «Working Knowledge», *Knowledge*, vol. 5, n° 2, p. 193-211.
LAVE, Jean, Michael MURTAUGH, Olivia DE LA ROCHA (1984), «The Dialectical Construction of Arithmetic Practice», in B. Rogoff et J. Lave (dir.) *Everyday Cognition: Its Development in Social Context*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press, p. 67-94.
LESNE, Marcel (1984), *Lire les pratiques de formation d'adultes*, Paris, Edilig.
LUHMANN, Niklas (1982), *The Differentiation of Society*, New York, Columbia University Press.
MALGLAIVE, Gérard (1990), *Enseigner à des adultes*, Paris, P.U.F.
OROFIAMMA, Roselyne (1987), «De nouvelles compétences pour de nouvelles situations de travail», in J.-L. Ferrand, J.-P. Le Goff, G. Malglaive, R. Orofiamma (dir.). *Quelle pédagogie pour les nouvelles technologies?*, Paris, La Documentation française, p. 95-120.
PERRENOUD, Philippe (1976), «De quelques apports piagétiens d'une sociologie de la pratique», XIV, n°s 38-39, p. 451-470.
POLANYI, Michel (1974), «On the Modern Mind», *Psychological Issues*, vol. 8, n° 4, p. 131-149.
SCHÖN, Donald A. (1987), *Educating the reflexive practitioner*, San Francisco, Cal.: Jossey-Bass.
SCHUTZ, Alfred (1967), *The Problem of Social Reality*, La Haye, M. Nijhoff.
TANGUY, Lucie (1986), «Contenus de formation et savoir. Un exemple de renouvellement des problématiques» in L. Tanguy (dir.). *L'Introuvable Relation formation/emploi*, Paris, La Documentation française, p. 153-168.
TREMBLAY, Gilles (1990), «À propos des compétences comme principe d'organisation d'une formation», *Éducation Permanente*, vol. 103, p. 77-91.
TROTTIER, Claude (1987), *La «nouvelle» sociologie de l'éducation*, Sainte-Foy, Québec, université Laval, Faculté des sciences de l'éducation.
WEISS, Carol H. (1981), «Measuring the use of evaluation», in J. A. Ciarlo (dir.), *Utilizing Evaluation: Concepts and Measurement Techniques*, Newbury Park, Cal., Sage, p. 17-33.
WITTGENSTEIN, Ludwig (1969), *The Blue and Brown Books*, Oxford, Basil Blackwell.

RÉSUMÉ

Les entreprises font de plus en plus appel à la formation afin de favoriser le transfert de nouvelles conceptions de travail et de nouveaux procédés techniques, et ce dans le but de relever le défi de la compétitivité. Cette approche s'appuie sur les savoirs des employés plus que sur la cohérence interne des disciplines ou des métiers. Ainsi, l'appropriation de nouvelles connaissances par les employés dépend non seulement de leurs savoirs mais aussi de leur adhésion au projet de l'entreprise, d'éléments du contexte local favorables ou non au transfert et des formes de socialité qui, au bout du compte, concrétiseront ce nouveau potentiel. Une telle approche inductive

introduit de nouveaux rapports entre les connaissances et les savoirs de l'acteur ce qui condamne parfois les premières à n'être utilisées qu'en fonction des rapports sociaux au sein de l'entreprise. Nous insistons pour notre part sur une médiation sociale du transfert qui respecte le caractère inductif du processus d'appropriation de l'acteur mais qui, aussi, tente de minimiser les risques économiques, sociaux et culturels inhérents à un tel processus.

SUMMARY

Business increasingly resorts to training to facilitate the transmission of new work concepts and new technical procedures in order to meet the challenge of competition. This approach is based on employees' knowledge more than on the internal coherence of disciplines and trades. Thus, the appropriation of new techniques by employees depends not only on their knowledge but also on their adhering to the firm's project goals, and on the elements in the local context which can facilitate transfer and the forms of social interaction which, in the end, will translate this new potential into real results. This type of inductive approach introduces new relationships between the skills and knowledge of the actors which can reduce the former to being used only as a function of social relationships prevailing in the firm. We have insisted, for our part, on a social mediation in the transfer which respects the inductive character of the appropriation process by the actor, but which also attempts to minimize the economic, social and cultural risks of such a process.

RESUMEN

Las empresas acuden cada vez más a la formación para favorecer la transmisión de nuevas concepciones de trabajo y de procedimientos técnicos nuevos con el fin de responder al desafío de la competitividad. Este enfoque se apoya en los saberes de los empleados más que en la coherencia interna de las disciplinas o de los oficios. Así, la apropriación de nuevos conocimientos por parte de los empleados depende no sólo de sus saberes sino que también de su adhesión al proyecto de la empresa, elementos del contexto local que facilita o no la transmisión y de las formas de carácter social que, a fin de cuentas, concretizarán este nuevo potencial. Un tal enfoque inductivo introduce nuevas relaciones entre los conocimientos y los saberes del actor pudiendo reducir los primeros a no ser utilizados más que en función de las relaciones sociales prevalecientes en la empresa. Insistimos por nuestra parte en una mediación social de la transmisión que respete el carácter inductivo del proceso de apropiación del actor quien, además, trata de minimizar los riesgos económicos, sociales y culturales de un tal proceso.