

Education des adultes : un nouveau paradigme ?

éduquer, former, réussir ensemble



APPROCHES COOPERATIVES N°4

Mars 2020

“La seule voie qui offre quelque espoir d'un avenir meilleur pour toute l'humanité est celle de la coopération et du partenariat.” Kofi Annan

<https://approchescooperatives.com>

TABLE DES MATIERES

Editorial : Nous sommes une espèce enseignante	3
Récit : Michel Payen : Les 3 époques de la formation	7
Décryptage : L'organisation apprenante	23
Dossier : Comment apprend-on ?	33
Nouvelle : Le festin des Agonyclites	45
Rencontre avec : Richard Almavy	51
Courrier des lecteurs	59



Approches Coopératives : revue bimestrielle, 6 publications par an.

Directeur de la publication : Dominique BENARD, approchescooperatives@gmail.com

Comité éditorial : Hector CARRER, Biorn MAYBURY-LEWIS, Eduardo MISSONI, Philippe MISSOTTE, Michel SEYRAT.

Abonnement : <https://approchescooperatives.com/fr/categories/francais/abonnement-annuel>

EDITORIAL

Nous sommes une espèce enseignante

Par Michel Seyrat

Pour ouvrir cette revue consacrée à l'éducation des adultes, on peut évoquer trois situations "historiques" qui ont requis beaucoup de formation pour beaucoup d'individus à un même moment et montré que l'apprentissage repose avant tout sur une relation d'homme à homme engagés vers un même but. Le témoignage de Michel Payen le dit vigoureusement.

Les compagnons bâtisseurs

La peur de l'an mil passée, la prospérité revenue, les évêques veulent briller avec de nouvelles cathédrales. Depuis plus de mille ans, les bâtisseurs maîtrisent l'art de la voûte de plein cintre. Mais les princes de l'église veulent plus grand, plus haut, plus lumineux. Les maîtres d'œuvre sont priés d'innover, et maçons, tailleurs de pierre, charpentiers, ferronniers sont priés de suivre. Cet "art nouveau" appelé plus tard "gothique" se répand en Europe pendant deux siècles. Un très



grand nombre de groupes d'hommes et de femmes et plusieurs générations se succèdent à la construction de chaque édifice et chacun transmet à l'autre l'esprit du bâtiment, ses lois et ses formes. Sans arrêt, dans les loges de maçons, de tailleurs de pierre, de charpentiers, de forgerons, on forme les nouveaux venus, on authentifie les compétences, on partage les nouveautés, on résout les difficultés, on analyse et compense les échecs quand une voûte s'est effondrée ou une charpente brisée. Les sculpteurs s'y mettent, les maîtres verriers se dépassent, compagnonnages et

confréries s'organisent, l'art nouveau passe du religieux au civil, etc. Bref on apprend par la transmission et l'expérience. Imaginons un instant cet immense effort de réflexion et de formation, dont presque tous les maîtres sont restés inconnus. Une éducation pas à pas, de main en main, dans un intense partage de réflexions, de savoirs, de savoir faire.

Les compagnons de Gutenberg



Un autre phénomène est révélateur de la charge en humanité de toute transmission : la diffusion des techniques d'imprimerie de Gutenberg. Les procédés de cet inventeur aventureux au destin compliqué ont essaimé à grande allure sur le continent grâce à ses compagnons qu'on suit à la trace au fil des créations "d'imprimeries" dans les villes d'Europe. Ces "imprimeurs" ont rencontré, travaillé,

accompagné Gutenberg dans ses essais, ses premiers travaux, ses échecs, ses procès. Et ils ont ensuite eux-mêmes transmis à d'autres. Cette "souche" prolifique est d'autant plus émouvante que Gutenberg a connu des moments difficiles dus à ses inventions.

Les maîtres d'école

Un autre effort fascinant de formation d'adultes est engendré par l'obligation scolaire en France. De 1879 à 1882, les lois scolaires instituent l'enseignement primaire élémentaire obligatoire, gratuit et laïque pour tous les garçons et toutes les filles de France âgés de 7 à 13 ans. Cette obligation scolaire contraint l'état à construire des milliers d'écoles selon des règles architecturales conçues pour le bien être des élèves et à former des milliers d'instituteurs et institutrices dans des écoles normales départementales. On est étonné aujourd'hui encore de la pertinence pédagogique de beaucoup de textes produits alors et de l'humanisme qui anime les "hussards noirs de la République" comme on appelait alors les maîtres d'école. Beaucoup de faux clichés ont déformé cette école "pionnière" devenue en quelques années générale et massive. Mais ceux et celles qui l'ont portée avaient l'éducation à l'esprit,



échangeaient, partageaient leur vécu, démocratisaient les savoirs et l'art d'apprendre.

Pourquoi former ?

Dans ces trois exemples, hommes et femmes savaient pourquoi se former, quel sens cela avait. Tout n'est pas toujours aussi clair : qui forme ? qui finance la formation ? pour quoi ? Peut-on dispenser une formation sans développer l'esprit critique qui permet de l'analyser ?

Former pour réformer ?

Souvent une formation est motivée par une réforme qui contraint de changer. Or la réforme a deux sens : donner une nouvelle forme mais aussi mettre l'ancienne à la réforme, au rebut. Le développement de l'écrit et de l'imprimerie a relégué l'oralité du "par cœur", l'art "gothique" a repoussé l'art "roman", l'audiovisuel recule l'écrit, la vitesse dénigre la lenteur... Mais c'est une sorte d'illusion d'optique, car pour être efficace une formation entre

adultes ne part jamais de rien, elle doit s'enraciner dans une transmission, une coopération, des échanges. Le maître es changements, dans une période qui en connut beaucoup, François Rabelais, le proclame : "*je bâtis de pierres vives*".

Nous sommes une *espèce enseignante* écrivait le psychologue américain Erik Erikson : nous enseignons les enfants et les aidons à apprendre mais nous nous enseignons aussi les uns les autres "*la continuation de l'humanité met au défi l'ingéniosité générative des travailleurs et des penseurs de toutes sortes.*"



RECIT

Les 3 époques de la formation

Par Michel Payen



Le rêve d'enfant de Michel Payen était de construire une voiture qui vole ou un avion qui roule... Il a donc suivi des études d'ingénieur à l'Ecole Centrale, une des écoles d'ingénieurs les plus cotées en France. Mais son désir profond était d'avoir prise dans le monde de l'humain. Il s'est donc orienté vers des études de 3e cycle en économie. Embauché dans des

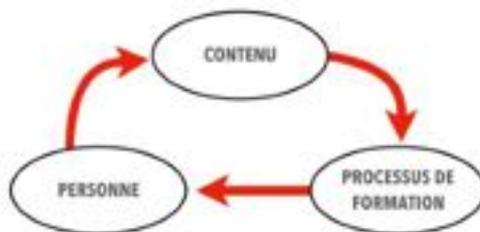
grandes entreprises comme Electricité de France, puis l'Institut Français du Pétrole, il a occupé des postes orientés à la fois vers le conseil en économie et gestion et la formation professionnelle. Au bout de quelques années, il a quitté le monde de l'entreprise pour rejoindre celui des associations. D'abord Commissaire National à la Formation chez les

Scouts de France, puis chargé du développement, des projets opérationnels et de la formation au Téléthon, une collecte de fonds pour financer des projets de recherche sur les maladies génétiques. Au terme de cette expérience forte, il a décidé de créer, avec un ami, une entreprise de formation, d'animation et d'accompagnement et a développé pour cela des compétences complémentaires en coaching. Michel travaille à la fois pour des entreprises et pour des associations. Au cours de son histoire professionnelle, Michel a bien perçu les changements de paradigme et les tensions qui ont marqué la formation professionnelle.

Les trois grandes époques de la formation professionnelle

D'après mon expérience, on peut distinguer trois grandes époques dans la façon d'appréhender les enjeux et les approches de la formation professionnelle.

Toute formation articule trois éléments clés : une personne en formation, un contenu à acquérir, le processus de formation qui le permet. La perception des relations entre ces trois paramètres va beaucoup évoluer avec le



temps et l'avancée des sciences humaines. Le "centre de gravité" de la formation va se déplacer successivement du contenu au processus de formation puis à la personne.

1. Primat du contenu

La formation est conçue depuis l'antiquité avant tout comme la transmission d'un contenu, d'un savoir précieux. L'apprentissage est défini comme un processus de mémorisation. Au XIXe siècle, avec l'essor des sciences objectives, les compétences sont conçues sous forme de savoirs rigoureux, fiables et mis en forme. Le formateur est un "sachant", c'est-à-dire un expert dans un domaine de compétence donné ; il transmet son savoir aux non-sachants qui doivent l'écouter et le mémoriser. La formation ainsi conçue peut être passionnante, avec de très bons orateurs, des gens qui savent faire des "effets de manche", mais le plus souvent les résultats restent très faibles. Dans les années '1950, des analyses montrent que dans les cours magistraux, les gens retiennent au

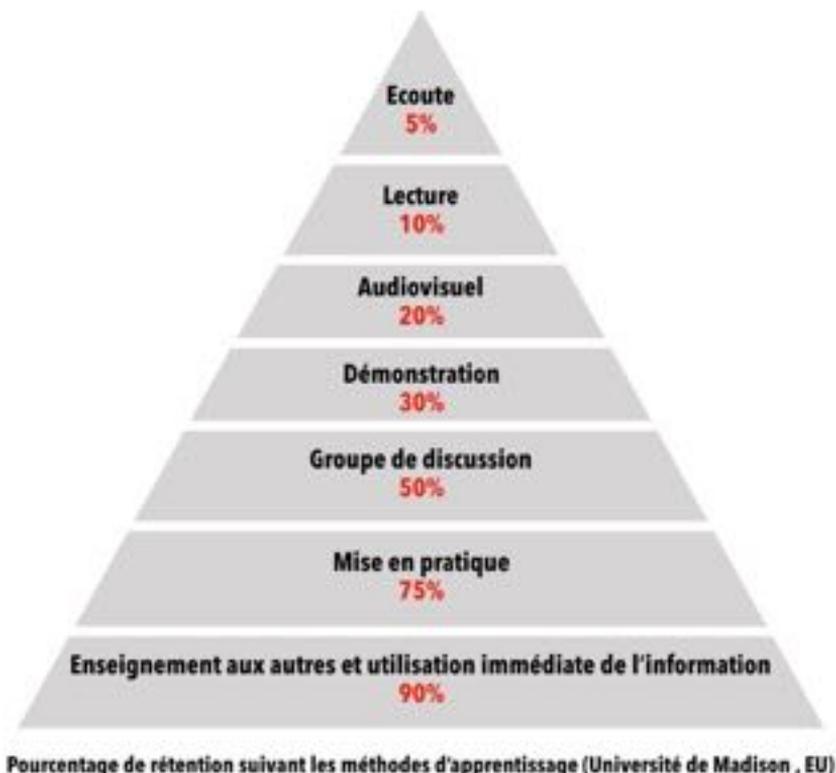
final qu'environ 20% du contenu (voir schéma).

2. Primat du processus

Les travaux en sciences humaines révèlent les mécanismes et conditions d'efficacité du processus d'acquisition. Cela met en évidence que les méthodes actives sont beaucoup plus efficaces que les méthodes passives. Le défi est donc de rendre active la personne en formation. C'est l'éclosion des pédagogies actives d'apprentissage par l'expérience. Il ne s'agit plus de de mémoriser un

savoir transmis, mais de le découvrir par soi-même pour mieux l'approprier. Ce qui est à apprendre n'est plus décrit en termes de contenus : la notion d'objectif de formation apparaît pour nommer le résultat à atteindre, la compétence que le processus actif vise. Le processus de formation devient processus d'apprentissage. Le formateur n'est plus un enseignant, il devient un animateur de méthodes actives, un médiateur d'apprentissage.

Par souci d'objectivité, les objectifs de formation sont définis en



https://www.croixrouge.ca/crc/documentsfr/What-We-Do/First-Aid-and-CPR/E-news/TPtools_MemoryStrategies_FR_Aug2014.pdf

termes de comportements nouveaux à observer à l'issue de la formation, et non en termes d'états ou de dispositions intérieures de la personne, qui seraient inobservables. Le rôle du formateur est alors de concevoir des expériences qui vont permettre l'apparition de ces nouveaux comportements. Par exemple, à partir d'une étude de cas, d'un jeu de rôle ou d'une simulation, l'individu va réagir à une situation et va donc adopter tel ou tel comportement nouveau. La formation devient active, grâce au processus de formation.

L'efficacité de cette approche, dont la force est d'être fondée sur des objectifs définis en termes de comportement observables, a été prouvée dans l'enseignement technique et professionnel. Elle va donner naissance à l'enseignement programmé et à l'enseignement assisté par ordinateur.

Mais cette approche par objectifs présente plusieurs limites. Autant il est assez facile de formuler des objectifs et d'évaluer un apprentissage pour un savoir-faire - les compétences pratiques se décrivent bien sous forme de comportements observables - autant c'est plus difficile dans le domaine du savoir : il s'agit de

traduire le niveau de connaissance en comportements rendus possibles par ce niveau. Cela devient presque impossible dans le domaine du savoir-être. En effet, il est très difficile de formuler des attitudes, des niveaux de conscience, des sensibilités en quelques comportements observables : c'est réducteur de la "disposition intérieure" recherchée.

3. Primat de la personne

Le processus va progressivement laisser la place à la personne comme élément central de la triade de la formation sous l'effet de plusieurs facteurs :

- Le développement des neurosciences qui précisent comment l'humain acquiert et gère ses savoirs,
- L'essor du numérique qui permet d'individualiser la formation,
- Enfin le contexte de lutte contre le chômage qui nécessite d'autonomiser la personne et exerce une pression politique en ce sens.

Les scientifiques cognitifs considèrent l'apprentissage comme un processus actif de traitement de l'information et de résolution de problèmes qui

conduit à des changements dans les structures mentale. Afin de créer une situation d'apprentissage favorable et motivante, il est nécessaire de :

- Prendre en compte les caractéristiques de chaque individu car il procède au traitement de l'information selon sa propre représentation ;
- Encourager les activités impliquant la mémoire à long terme ;
- Mettre en œuvre des stratégies qui impliquent la résolution de problèmes et qui développent des processus métacognitifs (réflexion sur sa propre façon de réfléchir).

L'idée est donc de faire découvrir par l'apprenant un certain nombre de choses dont il a besoin et de le laisser faire l'assemblage. Pour ce faire, le formateur met à la disposition des apprenants des systèmes d'apprentissage, c'est-à-dire une diversité d'approches et de dispositifs : formation en poste, à distance, par les pairs qui s'articulent autour de référentiels et de certifications de compétences. Le formateur n'est plus central dans le processus d'apprentissage, il devient technicien de dispositif, facilitateur d'expérience, accompagnateur

plutôt que transmetteur de savoir ou animateur.

Tension entre l'organisation et l'individu

En fait, dans la pratique il y a un quatrième élément clé qui va garder la place centrale : c'est l'organisation dont fait partie la personne et qui crée les conditions de la formation. Les changements de paradigme évoqués sont tous motivés par le désir de rendre les gens efficaces par rapport aux enjeux de leur organisation : grâce à de nouvelles compétences obtenir des résultats tangibles sur le terrain. Derrière la personne en formation, il y a un commanditaire, un financeur, patron ou DRH : un représentant de son organisation, association ou entreprise, qui passe commande avec un cahier des charges auprès de l'organisme de formation. L'intérêt de la personne est considéré de fait à partir de l'intérêt du collectif dont elle fait partie. Cela va générer une tension entre l'individu et son organisation.

Former et apprendre

La formation est en général une préoccupation constante d'une organisation, entreprise ou association. Elle a besoin en permanence de collaborateurs

performants et elle souhaite par la formation leur faire acquérir les compétences nouvelles nécessaires. Elle est donc la première à repérer les besoins de

perception de ses propres besoins peut différer sensiblement. Si on peut aider quelqu'un à se former, on ne peut pas le former de force : pour que l'apprentissage



formation, dans l'optique de ses besoins de résultats. Les formations qu'elle achète sont élaborées dans ce cadre. Mais la formation n'est pas du dressage : sa réussite nécessite l'accord et le consentement de la personne puisque c'est elle qui va faire le travail d'apprentissage. Or elle possède une motivation plus ou moins grande d'acquérir les compétences proposées. Sa

fonctionne, il est nécessaire d'obtenir l'engagement de la personne.

Il y a donc une tension entre le commanditaire qui achète la formation et le participant qui se dit *"Est-ce que j'ai envie de ça ? C'est quoi mon vrai besoin ? Quels sont mes vrais moyens ?"*.

L'organisation ne comprend pas toujours que ses membres ne

soient pas dociles. Elle technicise les compétences sans reconnaître qu'elles impactent leurs vies, Elle dit à l'individu *"Je te propose un parcours professionnel où tu vas développer tes compétences pour être capable de telle ou telle tâche"...* et celui-ci répond *"Oui, mais ça ne m'intéresse pas !"...* C'est-à-dire qu'il manque trop souvent les conditions d'un dialogue entre la personne et son organisation pour tomber pleinement d'accord sur la formation dont on a besoin ensemble. De son côté, l'Etat français vient de faire une réforme pour redonner à chacun la responsabilité de sa propre formation professionnelle. C'est fondamentalement une bonne chose, parce qu'il y a encore trop d'organisations qui ne se soucient que du court terme et cherchent à utiliser les compétences de leurs employés sans leur ouvrir aucun avenir. C'est nécessaire de développer l'employabilité des gens en leur permettant de s'adapter aux changements et de pouvoir rebondir. Mais on peut comprendre qu'aucune entreprise n'a envie de développer la compétence de ses employés pour les voir partir chez les concurrents. La bonne idée de la réforme repose sur la capacité des personnes à être suffisamment mûres sur leurs projets

professionnels pour négocier avec leurs entreprises : c'est une évolution culturelle qui va prendre du temps.

Le formateur en interface

Concrètement, le formateur se retrouve dès le démarrage d'une formation en interface entre l'organisation et la personne en formation qui n'ont pas les mêmes attentes et priorités de formation : l'une paie mais l'autre est devant lui. Il négocie de manière à répondre au mieux aux besoins des personnes tout en tenant compte des exigences du commanditaire.

Tout le monde n'a pas les mêmes besoins ni les mêmes capacités d'apprentissage. Par exemple, pour atteindre les objectifs de formation retenus, certaines personnes auront besoin de 10 jours de formation tandis que d'autres pourront le faire en deux jours. Et le commanditaire, avare de son argent comme du temps de ses collaborateurs, dira au formateur *"Et bien si c'est possible qu'ils apprennent en deux jours, je ne vous paye que deux jours !"* Mais le formateur ne peut pas certifier à son commanditaire que chacun ira au bout parce que ce n'est pas possible. Il va donc répondre : *"Si vous me permettez*

d'accompagner ces personnes pendant deux jours, je m'engage à le faire à fond, avec tous les moyens possibles, en termes de formation, d'accompagnement, de coaching, de supervision. Mais je ne peux pas certifier que tous atteindrons les objectifs retenus."

Comme disent les jardiniers, on ne fait pas pousser des plantes en tirant sur les tiges.

Personnellement, en début de formation, j'annonce aux participants : *"Ce n'est pas grave si vous n'atteignez pas les objectifs. Ils m'ont permis de concevoir notre démarche sur la base des besoins repérés en amont. Mais ce ne sont pas forcément les vôtres. Et certains d'entre vous vont atteindre ces objectifs, d'autres vont aller plus loin, resteront en-deçà ou feront des acquisitions différentes.*

La question, ce n'est pas d'atteindre ces objectifs, c'est d'atteindre ceux qui sont à votre portée, de progresser, d'acquérir des outils et d'apprendre à les utiliser". Je veux dire par là que les objectifs collectifs dans une formation c'est la direction donnée à l'ensemble du groupe - il faut quand même qu'on aille ensemble dans la même direction - mais chacun va progresser avec ce qu'il est, avec sa culture, avec ses paramètres propres mais aussi avec ses enjeux et ses désirs.

Chacun va avoir une trajectoire personnelle, faire les acquisitions qui lui sont adaptées, arriver à un niveau de compétence qui lui est propre : l'espace de formation est un lieu pour cela, les autres sont un catalyseur de sa progression.

Avec la pratique, j'ai bien compris que dans l'espace de formation il fallait se centrer sur la personne et sur la façon dont elle avait envie de vivre la formation. Pour la motiver à la formation, pour qu'elle s'y intéresse, pour qu'elle ait envie de faire quelque chose, pour qu'il se passe quelque chose d'utile. Mais les démarches qualité d'entreprise poussent à ce que la prestation de formation soit un processus garanti, indépendamment des personnes qui y participent.

Deux cas d'écart entre les personnes et leur organisation

A titre d'exemple, voici deux cas qui m'ont fortement marqué.

Les assistantes malheureuses

Le premier est déjà ancien. Je faisais une formation ... A l'époque j'étais formateur en économie et je devais former pendant trois jours les assistantes des grands directeurs d'une importante compagnie pétrolière sur l'économie de la chaîne pétrolière.

Le but était qu'elles parviennent à situer les enjeux économiques des différents métiers, comme par exemple la recherche du pétrole, la production des gisements, le transport et le raffinage du brut, enfin le commerce et la distribution des produits pétroliers. C'était important pour elles de comprendre cela, même avec des notions simples, pour être plus engagées dans leurs directions respectives. Je commence la formation par un jeu d'expression des attentes et au bout d'une heure, elles se mettent à pleurer. Je leur demande : *"Écoutez, qu'est-ce qui se passe ? Je vous ai choquées ?"* Elles répondent *"Monsieur, il faut qu'on vous l'avoue, on n'y comprend rien... Parce que de toute façon, nos patrons nous font travailler sans nous appeler à réfléchir... Par exemple, moi, je dois taper toute la journée des textes en anglais et je ne sais pas l'anglais. Ce sur quoi je travaille, je n'y comprends rien. On ne comprend même pas ce qui se fait dans nos propres directions. Alors ce que vous proposez est certainement très bien, mais c'est inutile."*

J'ai réalisé brutalement qu'avant de traiter de l'économie des métiers, il fallait déjà qu'elles situent quels étaient ces différents métiers... Et puis aussi que je les

motive à se former parce que leur besoin d'exprimer leur souffrance au travail l'emportait sur leur désir de bouger. J'ai choisi d'abandonner le programme prévu et de tout transformer autour d'un groupe de partage. Pendant deux jours, j'ai ramé pour amener ces femmes à avoir confiance en elles, à se dire que c'était possible d'apprendre quelque chose, et à maîtriser un peu plus leur destin en prenant conscience qu'elles avaient le droit d'être heureuses dans leur métier... Au bout de deux jours elles étaient mûres et nous avons fait une dernière journée de formation sur l'objectif initial : comprendre les enjeux économiques des différents métiers du pétrole. Cette année-là, cette session de formation a reçu le plus grand score de satisfaction de l'entreprise ! Parce que les assistantes étaient transformées. Simplement il avait fallu que, contrairement à ce que m'avait dit le commanditaire, je fasse une analyse de leurs besoins et de leur niveau de départ pour bien comprendre leurs attentes. Sur le coup, j'avais quand même l'impression de n'avoir pas respecté le contrat avec le commanditaire ! Je suis allé le voir en lui disant *"Voilà, je tiens à vous faire part de la manière dont j'ai procédé"*... C'était le responsable

des Relations Humaines dans l'entreprise. Il a souri en disant "OK..." Je pense qu'il était très content de ma façon de travailler. Mais il ne pouvait pas la vendre en interne, parce que cela révélait trop d'incompréhensions à propos des relations de travail et de la formation.

La formation à la gestion du stress

Voici un autre cas vécu très récemment. J'interviens dans une grande société spécialisée dans la fourniture de données aux entreprises. Jr l'apprécie beaucoup et je m'y sens en confiance. J'y fais une formation depuis déjà pas mal d'années sur la gestion du temps et des priorités. La responsable de formation de l'époque m'avait dit "*Michel, il y a beaucoup de stress au travail chez nous, je pense qu'un stage de gestion du temps ferait du bien aux gens, un stage qui aide les gens à retrouver une certaine boussole personnelle.*" On avait planifié cette formation sur deux jours avec l'objectif que les personnes découvrent que derrière la gestion du temps il y a d'abord la gestion de leurs propres objectifs et de leurs relations : ne pas se laisser envahir par l'autre, ne pas se laisser déborder, savoir dire non, savoir poser des priorités, ne pas confondre l'important et l'urgent,

retrouver ce qui fait sens dans sa vie et dans son travail, etc. Dans la culture de l'entreprise, il y avait de vrais enjeux, parce sur un marché en forte concurrence les commerciaux ont tendance à vendre des délais d'intervention très serrés, ce qui fait que les gens qui réalisent les contrats ont mission quasi impossible. C'est très dur. Ils sont assez stressés et malheureux. Beaucoup travaillent jusqu'à 10h du soir.

La formation avait donc pour but de leur permettre à la fois de prendre du recul sur cette réalité et du coup de refaire des choix personnels en disant "*ça j'accepte, ça je n'accepte pas... Là je ne veux plus me laisser polluer...*" On terminait par des plans d'action personnels très opérationnels. Les participants travaillaient pour eux autant que pour leurs métiers. C'était un changement et les gens étaient très contents. C'était une formation qui avait une des meilleures évaluations dans l'entreprise.

Mais mon interlocutrice part en retraite et la nouvelle DRH me dit "*Michel, il faut réduire la durée, deux jours, c'est trop.*" Je lui réponds "*Très bien, mais alors qu'est-ce qu'on réduit en termes d'objectifs ? Parce que si on fait plus court, on ne peut pas atteindre*



les mêmes résultats. » Je précise « qu'il y a des processus de changement de comportement qui demandent deux jours au moins. Si on a moins de temps, on ne peut pas les réaliser et c'est l'intérêt de la formation qui disparaît". Elle me dit "En formation, je ne crois pas aux comportements." Elle estime qu'il suffit d'apporter certaines techniques de planification et laisser les gens se débrouiller avec. Sans voir ni reconnaître que le problème n'est pas d'apprendre une technique, mais de dépasser ce qui empêche de s'en servir. Car en gestion du temps, tout le monde connaît les techniques dès l'enfance... Le problème c'est de comprendre pourquoi on ne les utilise pas.

Ainsi, on est parfois face à des clients qui ne cherchent même plus à comprendre quels sont les besoins de leur personnel. Ils achètent des espèces de pansements, qui leur permettent d'argumenter auprès des syndicats "Vous voyez qu'on fait quelque chose"... J'ai donc refait un programme de formation sur une journée en annonçant que malheureusement le résultat serait très faible... On est complètement revenu à une approche transmissive assez vaine. Je pense que dans un an, après l'évaluation, elle va me dire "Cette formation n'est pas très satisfaisante, les gens sont déçus, donc on va la supprimer." En fait, c'est une "cost-killer", elle veut surtout réduire son budget formation.

La formation et le changement dans l'organisation

Les résistances au changement

Un des problèmes cruciaux c'est celui de la mise en œuvre des résultats de la formation. Quand la personne formée revient dans son poste, de travail - que ce soit dans une association ou une entreprise - elle parvient souvent difficilement à appliquer ce qu'elle a appris. Les changements qu'elle a envie

d'entreprendre rencontrent des résistances extrêmement fortes de la part de son environnement et en particulier de ses supérieurs. Ceux-ci, en effet, souhaitent que la personne soit plus performante, mais en même temps ils ne veulent pas voir remettre en cause leurs façons de faire.

L'accompagnement dans la mise en œuvre

L'accompagnement dans la mise en œuvre des acquis de la formation est indispensable. Tout le monde l'admet maintenant. Cet accompagnement peut être fait par un formateur, par un tuteur, par un parrain, par un coach ou par le manager. La grande question est : est-ce que ça doit être fait par quelqu'un d'externe ou par quelqu'un en interne dans l'organisation ? Pendant des années, personne, dans les organisations ne voulait prendre en charge cette tâche. On disait *"On ne peut pas demander cela aux managers"*.

Très souvent, j'ai insisté pour que les managers reçoivent une formation qui leur permette de comprendre les enjeux d'une formation et les rendent capables d'accompagner ceux qui y ont participé. Cela permet de déclencher un mouvement

d'ensemble de gestion du changement et les résultats sont positifs. Mais les chefs d'entreprise ont tendance à dire *"Non, non, la formation est faite, la page est tournée !"* Ce qui est paradoxal puisque les résultats attendus en poste dépendent de la mise en œuvre des compétences nouvelles acquises grâce à la formation : moins on accompagne ce transfert, moins l'investissement formation est rentable.

Cette situation me préoccupait tellement que j'ai suivi une formation de coach, pour être en mesure d'assurer un suivi de la formation, d'encourager et d'accompagner les managers dans sa mise en œuvre.

L'entreprise apprenante

Lorsque le formateur se positionne comme un expert sur un contenu donné, s'il n'est pas lui-même chercheur, s'il n'est pas lui-même opérationnel dans l'organisation de manière à pouvoir maintenir son expérience professionnelle très à jour, son expertise va se périmérer peu à peu et ce qu'il apprendra aux personnes en formation sera de plus en plus en décalage par rapport au niveau de compétence nécessaire pour rester compétitif sur les marchés. Aujourd'hui, dans

une entreprise, lorsqu'on dit à un expert *"Est-ce que tu veux bien être formateur ?"* on se rend compte qu'au bout de 3 mois il a décroché de l'évolution de l'expertise.

Le partage des savoirs



Donc, on a vite compris que la meilleure formation c'était la formation par les pairs. Seuls les pairs sont au taquet de l'état de l'art dans un domaine donné. Alors, dans une approche "entreprise agile" on a cherché à créer des communautés apprenantes, c'est-à-dire des communautés qui à partir de l'expérience acquise en commun, formalisent et diffusent le savoir et l'innovation plus vite que le système de formation classique ne peut le faire.

Le formateur : un facilitateur et un coach

On voit donc les organisations développer en interne des procédés divers d'apprentissage entre pairs, c'est-à-dire des méthodes d'apprentissage coopératif. Le formateur, qui a été un "sachant", un expert, puis l'animateur d'un processus de formation devient maintenant un facilitateur et un coach. Que fait-il concrètement ? Et bien, par exemple, il aide des experts à faire une vidéo de 3 minutes pour médiatiser en interne un savoir, une innovation toute fraîche. Il va superviser des groupes de co-développement, c'est-à-dire des groupes de résolution de problème et de capitalisation d'expérience, qui sont des vrais groupes d'apprentissage, dans lesquels il se positionne en facilitateur, pour sécuriser le processus et les positionnements des personnes.

L'arrivée du numérique

Tout cela est facilité par l'arrivée du numérique qui permis deux choses qu'on ne pouvait pas faire avant : la formation en poste et la formation à distance. Et également les formations différées (asynchrones) qui sont un cas particulier des précédentes. Les supports numériques permettent

aujourd'hui une très grande diversité d'approches de formation. La combinaison privilégiée actuellement est le SPOC (Small Private Online Course). Il conjugue classe virtuelle (travail sur projet), centre de ressources (vidéos...) et réseau social apprenants :

Une base de données de vidéos.

Une personne s'inscrit à une formation, on va lui dire *"Ce serait bien que dans les 20 vidéos qui sont là, tu en regardes 3 suivant les sujets qui t'intéressent..."* Quel est l'intérêt ? Primo, on rend les gens acteurs de leurs choix et du moment, Secundo, le format respecte leur capacité d'attention qui baisse au bout de 2 à 3 minutes : ce sont en général des témoignages très courts ne dépassant pas 4mn. Tertio ils peuvent choisir dans quel ordre ils les regardent, ce qui respecte la façon spontanée et impulsive qu'a chacun de surfer sur Internet, l'ordre dans lequel ses intérêts et associations d'idées le conduisent... Le formateur/ accompagnateur n'impose pas le parcours, il dit *"Visite cette banque de vidéos, il faut que tu en regardes quelques unes dans l'ordre que tu veux..."* Cela fonctionne parce que c'est conjugué avec deux autres outils,

la classe virtuelle et le réseau social.

La classe virtuelle

Il y a énormément de logiciels qui permettent de se retrouver de façon très sécurisée et participative au sein d'un groupe, chacun depuis son lieu de travail. On est 12 avec un accompagnateur, on dialogue, on échange des expériences et des questions. Le formateur/accompagnateur vérifie que les gens sont à l'aise et bien intégrés et qu'ils s'approprient le sujet. C'est un lieu où on peut lancer des travaux de recherche, d'expérimentation. Mais ce n'est plus un lieu d'enseignement : les vidéos sont faites pour ça. Les horaires de la classe virtuelle sont fixés, par exemple le mercredi de 16 à 17h : ce jour-là, la classe virtuelle s'ouvre avec tous les participants et le formateur qui l'anime. On peut constituer des sous-groupes sur des points particuliers, des projets différents. Le formateur passe alors d'un groupe à l'autre, écoute, intervient, accompagne... C'est la version virtuelle des groupes-moniteur ou de recherche action des sessions en présentiel.

Un réseau social

Le troisième élément c'est le réseau social. On fait de plus en

plus de réseaux sociaux dédiés à des thématiques de formation. Aujourd'hui, dans le cadre d'une formation sur la gestion du temps, je pourrais tout à fait dire aux participants *"Et bien voilà, je donne à chacun un code d'accès à un groupe sur un réseau social qui sera actif pendant 3 mois. Vous allez pouvoir échanger vos expériences et dialoguer..."* Et en fait, ce qui est intéressant, c'est que les gens communiquent en



disant, par exemple *"T'as vu ce que Michel nous a appris là tu arrives à le mettre en œuvre, toi ?"*... L'autre répond *"Ah non, moi je n'y suis pas arrivé !"*... Un autre dit *"Mais si, moi j'y suis arrivé !"*... Ils approfondissent le sujet entre eux.

L'intelligence collective

L'approche numérique donne de bons résultats quand on associe les 3 éléments à la fois : banque de vidéos, classe virtuelle et réseau social.

Dans une phase ultime, certaines organisations n'ont plus de service de formation. Il y a quelqu'un dans tel service qui demande un temps de réflexion sur tel sujet. Et bien ce temps est ouvert le mercredi suivant. Les volontaires s'y connectent et peuvent échanger. Entre temps une banque de données vidéo a été créée. On invite les gens à y participer pour expliquer leur expérience et leur vision. C'est l'apprentissage par les pairs, par la coopération. Cela révolutionne plein de choses : les gens sont acteurs non seulement de leur formation mais de la formation des autres. On apprend en équipe, on apprend en réseau... C'est très sain parce qu'on ne subit pas une formation qu'on n'a pas choisie, on choisit et le contenu et le parcours. Chacun y va à sa façon...

On parle aujourd'hui d'intelligence collective, d'organisation apprenante. Cela me gêne un peu car j'ai l'impression qu'on en fait un mot d'ordre et qu'on entre en intelligence collective comme on entre en religion. Ce que je vois surtout c'est qu'il y a des organisations - que ce soit des associations ou des entreprises - qui ont besoin de progresser. Elles se rendent compte qu'il y a une demande, qui peut d'ailleurs être accompagnée d'un certain

nombre de malaise ou de souffrance : les gens veulent être plus associés, les gens cherchent du sens... Moi, je parle de participation, de collaboration, et de coopération. Et je pose très clairement ces 3 registres comme étant 3 degrés progressifs vers l'intelligence collective. Et en fait, c'est ça que je propose au quotidien et c'est pour l'instant comme cela que j'ai bâti tous mes outils. Je n'ai pas cherché à coller aux manuels d'intelligence collective, qui sont publiés tous les jours...

- *La participation* c'est déjà rendre les gens actifs. On peut être parfaitement participatif sans être collaboratif. A ce stade, l'idée c'est de mettre les gens en mouvement pour que ça bouge et que chacun ait le sentiment d'agir.
- *La collaboration* commence quand les gens se mettent à travailler ensemble, en équipe ou en réseau. C'est un degré supérieur parce que chacun ne parle pas qu'au patron, il est actif, il porte un regard sur les autres, il découvre des complémentarités, et aussi le sens de ce que l'on fait et du coup il y a de la convergence. Chacun se sent engagé dans

l'action, mais pas forcément dans le résultat.

- *La coopération*, c'est quand on passe de la co-action à la co-responsabilité. A ce niveau, non seulement chacun contribue à l'action collective, mais en plus chacun se sent engagé et co-responsable du résultat à atteindre. Du coup, il y a une vision commune, un but commun, un accord sur un résultat à atteindre, donc une cohésion du groupe fondée sur l'engagement individuel de chacun. L'engagement et la cohésion sont les deux clés qui garantissent que le résultat sera atteint et utilisé.

Et là, je reviens sur ce que je disais de la formation. Dans une session de formation, on apprend des choses mais on n'a pas forcément envie de les mettre en œuvre, ou bien des obstacles nous empêchent de les mettre en œuvre. Quand dans un groupe, on a déterminé un résultat et mis en œuvre une démarche coopérative pour l'atteindre, chacun se sent engagé et motivé : le changement est en marche.

DECRYPTAGE

L'organisation apprenante

Par Dominique Bénard

En 1990, Peter Michael Senge¹ publia un livre intitulé "La cinquième discipline" qui devint un best-seller mondial. Il présentait dans ce livre le concept d'*organisation apprenante* qu'il avait développé avec Chris Argyris, un universitaire et chercheur en sciences sociales américain, théoricien des organisations. Depuis le concept d'organisation apprenante a fait l'objet d'une littérature foisonnante. De nombreuses sociétés de conseil à travers le monde proposent des services sur ce thème et beaucoup de travaux de recherche se sont portés sur des concepts voisins comme la gestion des connaissances, l'entreprise intelligente, l'entreprise qualifiante, etc. Depuis, Peter Senge a créé **The Society for Organizational Learning (SOL)** : <https://www.solonline.org>. SOL² propose des programmes, des événements et des ressources pour promouvoir le concept d'organisation apprenante.

S'agit-il d'une phénomène de mode comme on en voit souvent apparaître et disparaître aussi rapidement ou

bien le concept d'organisation apprenante peut-il apporter des orientations déterminantes et durables dans le domaine des ressources humaines, de la formation et du management des organisations ?

Qu'est-ce qu'une organisation apprenante ?

Face à la complexité systémique croissante du monde, Peter Senge pense qu'au-delà de survivre, une organisation (entreprise, association, ONG) doit chercher à devenir une "organisation apprenante", c'est-à-dire une organisation qui développe sans cesse sa capacité à bâtir son futur. Pour lui, les organisations apprenantes sont "*des organisations où les personnes accroissent constamment leur capacité d'atteindre les résultats qu'ils désirent vraiment, où l'on cultive l'ouverture et des manières de penser nouvelles, où les aspirations collectives sont libérées et où les personnes apprennent constamment à regarder ensemble la globalité.*"

Il s'agit d'inventer "l'organisation du futur", celle où le mode de gouvernance aurait évolué pour mieux s'adapter à un monde de plus en plus complexe. Pour progresser vers ce but, l'organisation doit respecter ce qui fait la force de l'être humain, l'importance du développement personnel et du désir d'apprendre, la capacité de dialogue, le désir de travailler en équipe.

On peut dire aussi qu'une entreprise apprenante accorde une grande valeur à l'apprentissage individuel et le considère comme actif prioritaire. Elle s'efforce d'optimiser le potentiel d'apprentissage de tous les membres et de toutes les équipes, pour réaliser les objectifs de l'entreprise.

Les idées clés de l'organisation apprenante

L'organisation apprenante est fondée sur 3 idées clés :

1. Créer un climat qui favorise l'apprentissage à tous les niveaux de l'organisation ;
2. Permettre aux individus d'acquérir plus d'efficacité et plus de créativité ;
3. Rechercher le développement continu de l'organisation et augmenter sa capacité à se remettre en cause et à se transformer de manière permanente.

Les cinq disciplines de l'organisation apprenante

Selon Peter Senge, l'organisation apprenante est un lieu où :

- Les personnes développent leur **maîtrise personnelle** en augmentant leurs capacités de créer les résultats qu'elles désirent.
- De nouveaux modèles de pensée sont développés par la **pensée systémique** et les **modèles mentaux**.
- Les aspirations collectives sont encouragées par la **vision partagée**.
- Les individus apprennent continuellement à apprendre ensemble grâce à l'**apprentissage en équipe**.

L'entreprise apprenante est donc construite à partir de 5 "disciplines" :

1. La pensée systémique
2. La maîtrise personnelle
3. Les modèles mentaux
4. La vision partagée
5. L'apprentissage en équipe

D'après Corrine Eijel³, "*combinées, ces disciplines permettent l'émergence de l'intelligence individuelle et collective. Elles*



1. MODÈLE DE PETER SENGE

développent les capacités d'apprenance."

La pensée systémique

La discipline de la pensée systémique est avant tout un état d'esprit qui permet de s'attacher à comprendre les interconnexions entre les éléments d'un système plutôt que d'analyser chaque élément séparément. Il s'agit d'appréhender le tout plutôt que les parties.

La pensée systémique nous apprend à :

- Percevoir les interrelations plutôt que les liens simples et linéaires de cause à effet.
- Observer le processus de changement plutôt qu'une série d'images statiques.
- Faire des liens entre des domaines vus comme séparés.
- Représenter les situations comme des dynamiques interactionnelles.
- Reconnaître les structures systémiques qui se reproduisent continuellement et savoir comment influencer leur fonctionnement.

La pensée systémique devient d'autant plus nécessaire que le monde fait face à une complexité jamais connue auparavant.

"La pensée systémique est une discipline qui consiste à voir les phénomènes dans leur intégralité. Elle permet d'étudier les interrelations plutôt que les éléments individuels, d'observer des processus de changement plutôt que des images statiques." Peter Senge

La maîtrise personnelle

La maîtrise personnelle recouvre trois attitudes :

1. Clarifier en permanence ce qui est vraiment important pour soi (sa vision personnelle et son intention) et définir un but. La capacité à se concentrer sur un but ultime est la pierre angulaire de la maîtrise personnelle.
2. Analyser avec lucidité sa réalité quotidienne.
3. Ressentir une tension créatrice dans l'écart entre le but à atteindre et la réalité quotidienne et trouver dans cette tension l'énergie pour progresser.

Grâce à la maîtrise personnelle, chaque personne travaille à l'amélioration de soi, développe son désir d'apprendre et son engagement à progresser.

"La maîtrise personnelle est l'expression que mes collègues et moi-même donnons à la discipline de développement personnel et d'apprenance. Les individus qui bénéficient d'un haut niveau de maîtrise personnelle réussissent continuellement à améliorer leur capacité à atteindre les résultats qu'ils recherchent vraiment. L'essence de l'organisation apprenante se nourrit d'un besoin permanent d'apprendre." Peter Senge.

Les modèles mentaux

A travers les expériences que nous vivons, nous sommes amenés à construire des modèles mentaux, c'est-à-dire des hypothèses, des croyances, des préjugés et des histoires que nous nous racontons sur nous-même, les autres, les organisations... Nous utilisons ces modèles, qui sont par définition des simplifications, pour aborder la réalité et chercher des solutions aux problèmes que nous rencontrons. Agissant comme un prisme déformant notre vision, ils déterminent ce que nous voyons et influencent profondément nos actes sans que nous en soyons conscients.

Pour détecter et faire émerger les modèles mentaux, nous devons :

- Combiner et équilibrer notre capacité à explorer et à questionner la réalité avec notre

capacité à argumenter et expliciter notre point de vue. Trop souvent nous nous contentons de mettre en avant nos croyances et nos opinions sans prendre le temps de nous interroger sur les faits réels.

- Distinguer nos théories affichées (ce que nous disons et prétendons) de nos théories appliquées (ce que nous faisons réellement).
- Nous interroger sur la façon dont nous passons de l'observation à la généralisation ("les sauts conceptuels"). Trop souvent, nous interprétons un fait que nous avons observé hâtivement et nous en tirons des généralisations abusives.

Il nous faut apprendre à questionner et tester nos modèles mentaux pour comprendre l'impact qu'ils ont sur notre manière de voir le monde et sur nos comportements. Nous pourrions alors développer notre capacité à observer et à modifier notre manière de penser.

La culture de l'organisation est faite des modèles mentaux collectifs de ses membres, en conséquence on ne peut pas changer l'organisation sans sonder ses a-priori culturels. C'est pourquoi la discipline des modèles mentaux constitue le levier le plus puissant en matière de changement profond.

"Les modèles mentaux sont des postulats, des généralisations, voire des représentations ou des images profondément enracinées qui influencent notre compréhension du monde et nos actes. Très souvent, nous ne sommes conscients ni des modèles mentaux, ni de leurs effets sur nos comportements." Peter Senge.

La vision partagée

Une vision est partagée lorsque les membres de l'organisation partagent les diverses idées personnelles qu'ils se font de l'avenir commun et construisent à partir de là une représentation plus affinée et plus forte du but qu'ils désirent vraiment l'atteindre.

La discipline de la vision partagée consiste à transformer des visions personnelles en visions partagées en prenant en compte la diversité des points de vue pour faire émerger une vision plus globale partagée par tous, puis à mesurer ensemble les avancées et les écarts entre la situation présente et la vision commune de l'avenir.

Pour que cela se passe bien, les acteurs doivent conserver une grande ouverture d'esprit et accepter la cohabitation de plusieurs aspirations. La vision partagée suscite l'enthousiasme et modifie la relation entre une organisation et ses membres : elle devient "notre"

organisation. Cette appropriation encourage l'expérimentation et la prise de risque.

"Pour qu'une vision soit réellement partagée, il faut que vous et moi ayons la même image en tête, que nous nous sentions engagés l'un et l'autre à la réaliser, non pas chacun de notre côté, mais ensemble. Dans ce cas, nous sommes unis, liés par une aspiration commune. La vision partagée est vitale pour les organisations apprenantes. Elle donne une raison d'être et l'énergie pour apprendre." Peter Senge.

L'apprentissage en équipe

La discipline de l'apprentissage en équipe consiste à développer une aptitude à travailler ensemble, de telle sorte que le talent de l'équipe est supérieur à la somme des talents individuels. Il s'agit de profiter pleinement du potentiel d'intelligence de chacun des membres pour développer l'intelligence collective et apprendre ensemble.

La discipline de l'apprentissage collectif nécessite la maîtrise de la discussion experte et du dialogue.

- Dans la *discussion experte* des opinions différentes sont présentées et défendues, les arguments des uns et des autres sont échangés, chacun essaie de faire prévaloir son opinion tout en analysant celle des autres pour

déboucher sur une décision collective.

- Le *dialogue* est un échange libre et ouvert sur des sujets complexes, il exige une écoute attentive des autres et une mise entre parenthèses provisoire de ses propres idées. Par le dialogue, une équipe accède à un niveau de compréhension qu'un individu seul ne peut atteindre. Pour nourrir un dialogue efficace, chacun doit être prêt à questionner ses propres a-priori, tout en considérant les autres comme des alliés.

"... Si une équipe réussit à apprendre collectivement, elle devient un microcosme de l'apprentissage à travers l'organisation. Ainsi, son expérience a toutes les chances de se diffuser rapidement dans l'organisation, à travers les individus et d'autres groupes. [...] L'apprentissage en équipe est une discipline collective, bien qu'elle implique des aptitudes et compétences individuelles." Peter Senge.

Critiques du Concept d'organisation apprenante

Les critiques soulignent la difficulté de donner une définition opératoire du concept d'entreprise apprenante. Certains dénoncent son caractère vague et ambigu :

"Vague ideas are generally impossible to implement but excellent to show" -

Les idées vagues sont généralement impossible à mettre en oeuvre mais excellentes à présenter (Ortenblad, 2004)⁴.

Le modèle de Senge présuppose que le dirigeant a une vision stratégique claire et formalisée, et que les membres de l'organisation adhèrent spontanément à cette vision. Les 5 disciplines qu'il propose sont souvent considérées comme assez floues et leur connexion n'est pas claire.

Ces critiques sont renforcées par le fait que beaucoup de consultants et de cabinets de conseil utilisent le concept d'organisation apprenante sans référence théorique claire et validée.

D'après Hannachi (2018)⁵, beaucoup de critiques reposent sur une erreur d'interprétation.

- L'organisation apprenante n'est pas un mode d'organisation, c'est une dynamique qui repose sur des principes généraux pouvant être agencés différemment.
- L'organisation apprenante ne doit pas être confondue avec une *organisation formatrice*, c'est-à-dire une organisation qui accorde un intérêt particulier à la formation. Dans l'organisation apprenante, la

formation ne constitue qu'une variable parmi d'autres.

- L'organisation apprenante ne doit pas être confondue avec une *organisation qualifiante* qui accorde un intérêt particulier au développement de la compétence et de la qualification professionnelle. L'organisation apprenante ne se place pas dans la perspective de l'individu, mais dans celle de l'équipe et de l'organisation. L'intérêt est porté sur l'apprentissage collectif dans une dynamique de coopération en vue d'organiser une progression collective des compétences et de développer un avantage concurrentiel.
- Même si l'organisation apprenante repose sur l'existence d'équipes autonomes et d'un système de gestion des connaissances, cela ne suffit pas pour la caractériser. L'organisation apprenante n'est pas seulement un système de capitalisation de l'expérience et de gestion des connaissances.

Beaucoup de chercheurs se sont efforcés de décrire les caractéristiques décisives d'une organisation apprenante. Ortenblad (2002)⁶ insiste sur les éléments suivants :

- *L'apprentissage organisationnel* : les individus apprennent comme agents de l'organisation.

L'apprentissage est étroitement lié aux activités du travail quotidien, les connaissances sont créées dans et par le travail.

- *Le climat d'apprentissage* : des efforts sont focalisés sur l'organisation du travail de manière à créer un climat qui encourage l'apprentissage
- *La mémoire organisationnelle* : tout ce qui est appris est stocké dans la mémoire de l'organisation. L'organisation bureaucratique est rejetée au profit d'une organisation où l'information circule librement entre les gens, par dessus les frontières des différents services.

Un développement du modèle de Peter Senge

Watkins et Marsick (1997, 2004)⁷ ont enrichi le modèle de Peter Senge pour répondre aux principales critiques exprimées. Pour eux, l'organisation apprenante se caractérise par le fait qu'elle apprend constamment et utilise cet apprentissage stratégiquement, de manière intégrée au travail. Son but est de s'améliorer constamment.

Elle possède 7 dimensions principales :

1. **Apprentissage continu** : l'organisation déploie des efforts constants en vue de créer des

opportunités d'apprentissage continu pour tous ses membres.

2. **Dialogue et questionnement** : L'organisation cherche à créer une culture de questionnement, de rétroaction et d'expérimentation.
3. **Apprentissage en équipe** : l'utilisation efficace des équipes repose sur un esprit de collaboration et sur des compétences collaboratives à tous les niveaux.
4. **Empouvoirement** : L'organisation s'efforce de créer un environnement de travail dans lequel les membres de l'organisation ont plus de responsabilité et d'autorité pour agir tout en étant guidés par une vision partagée.
5. **Pensée systémique** : Elle est utilisée pour connecter l'organisation à ses environnements internes et externes.
6. **Création de systèmes pour capturer et partager les connaissances** : L'apprentissage repose sur un ensemble de structures, de procédures et d'outils pour capturer et partager les informations et les connaissances.
7. **Leadership stratégique pour l'apprentissage** : Les dirigeants

doivent réfléchir systématiquement pour favoriser la mobilisation de l'apprenance en vue de créer des changements et de faire évoluer l'organisation vers de nouvelles orientations.

Le modèle de Watkins et Marsick fournit un cadre de référence satisfaisant pour développer une organisation apprenante car il englobe la majorité des attributs décrits par la littérature. Il prend en compte :

- La pensée systémique proposée par Peter Senge.

- Une approche de l'apprentissage dans son sens large.
- Le management stratégique de l'apprentissage.
- L'intégration de tous les attributs dans un cadre théorique en spécifiant leurs interactions.

On peut donc définir l'organisation apprenante comme :

- Une organisation reposant sur une logique de fonctionnement qui favorise l'apprentissage individuel et collectif dans une vision globale de développement continu où :



2. MODÈLE DE WATKINS ET MARSICK

- Les connaissances et les compétences de chaque individu deviennent meilleures et plus larges ;
- L'organisation développe la capacité à se remettre en cause et à se développer de façon permanente.

Le concept de l'organisation apprenante s'appuie sur des fondements théoriques solides et multidisciplinaires. Il concerne aussi bien les entreprises que les associations. Il ne peut pas être considéré comme un phénomène de mode passager et éphémère. Il relie les apports les plus récents de la recherche sur l'apprentissage avec les apports les plus récents de la recherche sur les organisations. Enfin il met au premier plan l'intérêt des approches coopératives.

Il nous semble que tous les dirigeants d'organisation, et plus particulièrement ceux qui exercent leur activité dans le domaine associatif et des ONG, devraient lui porter toute leur attention.

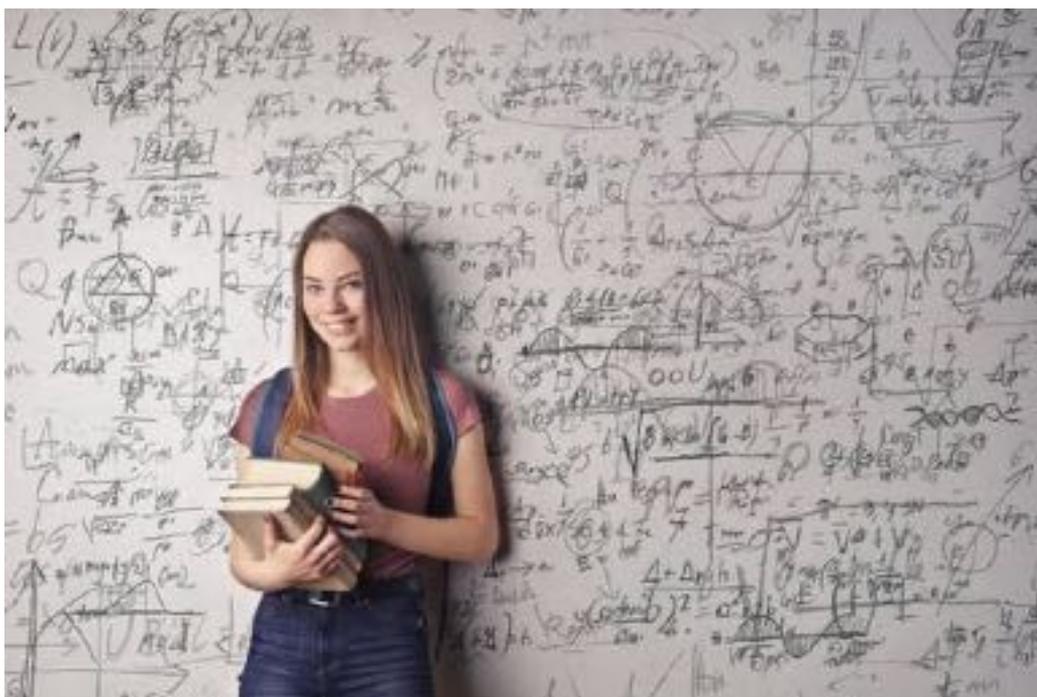
Notes

1. Senge Peter M. 1990, 2006, *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. Harmony Books.
2. SOL France, Association à but non lucratif, a été créée en janvier 1999. Membre du réseau SoL International, issu du MIT à Boston, SOL France est la réunion de praticiens d'entreprise, de chercheurs et de consultants travaillant ensemble à la mise en œuvre des pratiques de l'organisation apprenante. <https://www.solfrance.org>
3. Eijel, Corinne. *Le guide de l'organisation apprenante (French Edition)*. Eyrolles.
4. Ortenblad, A., 2004. *The learning organization : Towards an integrated model. The learning organization*, 11 (4) : 129-144.
5. Hannachi, Yacine, 2018. *L'Entreprise apprenante : quel modèle pour des innovations performantes ? (French Edition)*. Editions Edilivre.
6. Ortenblad, A., 2002. *A Typology of the Idea of Learning Organization. Management Learning*, 33 (2) : 213-230.
7. Watkins, K.E., & Marsick, V.J., 1996. *Creating the Learning Organization*. Alexandria : ASTD Press. - Yang, B., Watkins, K. E., & Marsick, V. J., 2004. *The construct of the learning organization : Dimensions, measurement, and validation. Human Resource Development Quarterly*, 15 (1) : 31-55.

DOSSIER

Comment apprend-on ?

Par Dominique Bénard



Enseigner et apprendre

Les organisations qui réussissent sont des organisations apprenantes, c'est-à-dire des organisations où l'apprentissage est un processus intégré et facilité à tous les niveaux.

Les systèmes de formation ou d'enseignement mettent souvent au premier plan les objectifs de l'organisation et le rôle du formateur ou de l'enseignant. Ce qui compte, c'est ce que dit le formateur.

Beaucoup pense naïvement qu'il suffit de transmettre un message pour que celui ci soit capté et enregistré dans le cerveau des auditeurs. L'engouement pour les présentations visuelles de type "Powerpoint" est le reflet de cette conception. Un grand nombre d'organisations conçoivent leur système de formation sous la forme d'une série de cours soutenus par des présentations "Powerpoint".

Beaucoup de système de formation à distance (e-learning) sont organisés suivant le même schéma : cours en vidéo et présentation visuelles. Mais ces présentations ne sont que des cours magistraux avec des supports visuels.

On peut transmettre des informations à un élève ; l'élève peut les mémoriser, mais , comme nous allons le voir, pour devenir connaissance, les informations doivent être structurées et réorganisées à partir de l'expérience. La connaissance n'est pas le résultat d'une transmission, elle est le résultat d'une construction.

Avant de se lancer dans une stratégie de formation et de développer des systèmes de formation, les organisations doivent prendre le temps de réfléchir à la manière dont les gens apprennent.

La connaissance est construite à partir de l'expérience

David et Alice Kolb¹, deux chercheurs américains, définissent l'apprentissage comme **le processus par lequel la connaissance est créée par la saisie et la transformation de l'expérience.**

Ils expliquent que lorsqu'une expérience concrète est enrichie par la réflexion et transformée par l'action, la nouvelle expérience ainsi créée est plus riche, plus large et plus profonde.

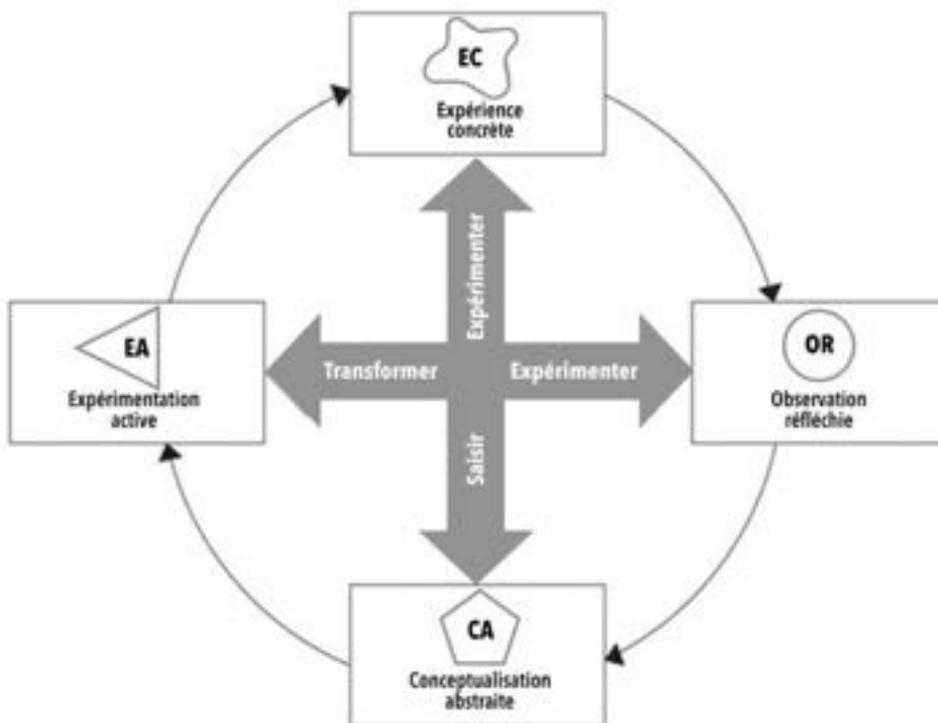
- La **saisie de l'expérience** c'est le fait de capter une information à partir d'une expérience.
- et **la transformation de l'expérience** c'est la manière dont les individus interprètent cette information et agissent à partir de là.

Le cycle d'apprentissage

Le cycle d'apprentissage comporte deux modes de capture de l'expérience : Expérience Concrète (EC) et Conceptualisation Abstraite (CA) ; et deux modes de transformation de l'expérience : Observation Réflexive (OR) et Expérimentation Active (EA).

Comme le montre la figure 1 de la page suivante, à travers le cycle d'apprentissage, l'apprenant expérimente (EC), observe et réfléchit (OR), pense et conceptualise (CA) et agit à partir des nouveaux concepts qu'il a établis (EA). L'expérience concrète est la base des observations et des réflexions ; ces réflexions sont assimilées et transformées en concepts abstraits d'où l'on peut tirer de nouvelles implications pour l'action.

Ce processus d'apprentissage par l'expérience, qui est décrit par un cercle récursif, ou une spirale, s'oppose radicalement au modèle traditionnel de l'apprentissage qui



1. LE CYCLE D'APPRENTISSAGE

décrit un processus linéaire dans lequel l'information transmise par l'enseignant à l'apprenant est simplement stockée dans la mémoire.

Le modèle du cycle d'apprentissage implique deux choses :

1. **l'apprentissage est continu** ; on ne peut pas considérer l'apprenant comme une page blanche. Toute personne entre dans toute situation d'apprentissage avec des idées plus ou moins articulées sur le sujet à étudier. Le rôle de l'éducateur ou du formateur ne consiste donc pas simplement à implanter de nouvelles idées

mais aussi à éliminer ou modifier les anciennes. L'apprentissage est amélioré si le processus éducatif commence par faire ressortir les croyances et les théories de l'apprenant, afin de les examiner et les tester, puis intégrer les idées nouvelles et plus raffinées dans les systèmes de croyances de la personne.

2. **L'apprentissage est une construction.** On peut transmettre une information, mais la connaissance est construite. Piaget a observé que les enfants construisaient leurs connaissances à travers deux processus d'adaptation distincts

mais inséparables : l'accommodation et l'assimilation. Il y a **assimilation** quand les enfants incorporent les observations qu'ils font ou les informations qu'ils reçoivent aux concepts qu'ils possèdent déjà (une nouvelle expérience est incorporée dans une connaissance préexistante), tandis que **l'accommodation** se produit lorsqu'un individu adapte ses concepts à partir des observations qu'il fait ou des informations qu'il reçoit (la connaissance préexistante est transformée par une nouvelle expérience).

Faire tourner le cycle d'apprentissage

Le rôle de l'éducateur, ou du formateur, est donc de "faire tourner le cycle d'apprentissage", c'est-à-dire de :

1. Proposer des situations porteuses d'expériences enrichissantes ;
2. Faciliter l'observation et la réflexion à partir de cette expérience ;
3. Aider les apprenants à construire de nouveaux concepts à partir de cette réflexion ;

4. Amener les apprenants à tirer de l'expérience de nouvelles implications pour leur action future.

Proposer des situations porteuses d'expérience

Un des rôles les plus importants du formateur est de proposer des situations porteuses d'expérience qui soient en rapport avec les objectifs d'apprentissage retenus.

Ces expériences sont portées par différents outils méthodologiques : discussions de groupe, études de cas, jeux de rôle, jeux de simulation, etc.

Faciliter l'observation, la réflexion et la conceptualisation

L'élément clé pour faciliter les deux stades suivants du cycle d'apprentissage - l'observation réflexive et la conceptualisation - c'est la coopération, c'est-à-dire le travail en équipe. En effet, les interactions au sein de l'équipe facilitent la remise en cause des schémas mentaux de chacun et amènent à considérer la situation dans une perspective nouvelle.

L'apprentissage par l'expérience et les neurosciences

Nous avons vu que l'apprentissage naissait de l'expérience. Les progrès

récents des neurosciences ont permis de corroborer les résultats des recherches en sciences de l'éducation.

Selon James Zull², un biologiste américain spécialiste des neurosciences, la connaissance réside dans des réseaux de cellules nerveuses, les neurones, qui dans le néocortex, se construisent à partir de l'expérience. Apprendre de l'expérience entraîne la croissance et la modification des liaisons entre les neurones (les synapses) et la création de nouveaux réseaux de neurones.

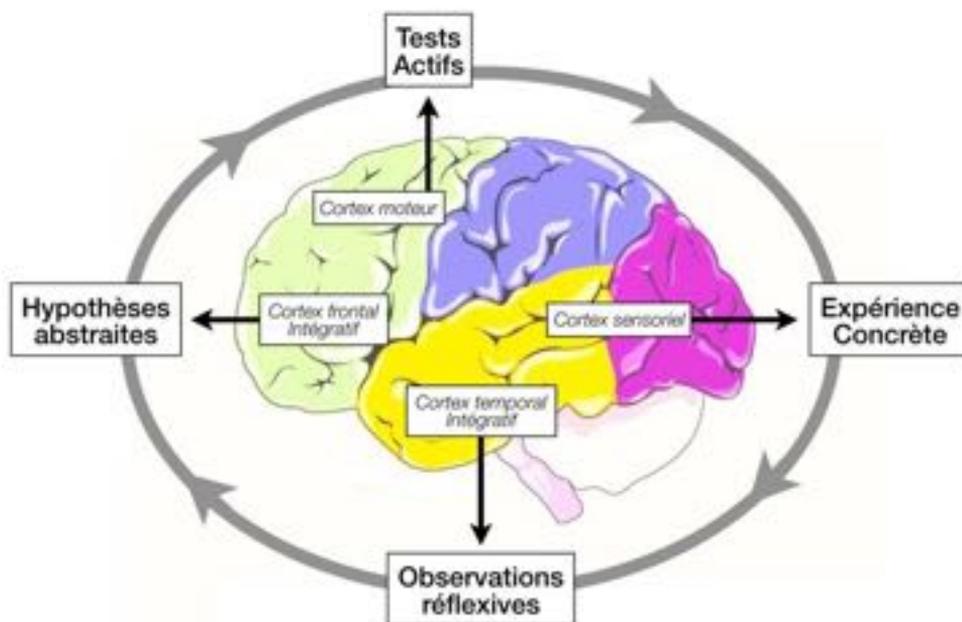
Zull a montré que le cycle d'apprentissage découle de la structure même du cerveau : les expériences concrètes passent par le cortex sensoriel, l'observation réflexive

implique le cortex intégratif temporel, la création de nouveaux concepts abstraits se produit dans le cortex intégratif frontal, et les tests actifs impliquent le cortex moteur (voir figure 2 ci-dessous).

Zull soutient que les expériences réelles motrices et sensorielles qui mettent en jeu tous les sens (la vision, l'audition, l'olfaction, le goût, le toucher) sont les meilleures pour l'apprentissage.

L'action ferme le cycle d'apprentissage et reconnecte le processus qui s'est produit à l'intérieur du cerveau avec le monde extérieur.

De nouvelles expériences se produisent et un nouveau cycle commence.



2. LE CYCLE D'APPRENTISSAGE PAR L'EXPÉRIENCE ET LES RÉGIONS DU CERVEAU

La question de la mémorisation

La question de la mémorisation est cruciale dans l'apprentissage. On peut dire qu'un apprentissage n'est effectif que s'il est conservé dans notre mémoire à long-terme. Si rien n'est changé dans notre mémoire à long-terme, rien n'a été appris.

Deux chercheurs, Specht et Sandlin³ ont comparé la rétention de l'apprentissage entre deux groupes d'étudiants dans un cours de comptabilité portant sur une décision de prêt. Pour l'un des groupes, on avait utilisé une méthode traditionnelle de cours magistral, tandis que pour le second groupe on avait utilisé une méthode active d'apprentissage par l'expérience s'appuyant sur des jeux de rôle. Immédiatement après le cours, il n'y avait aucune différence entre les deux groupes dans la rétention de l'apprentissage. Mais six semaines plus tard, les résultats du groupe "cours magistral" avaient diminué de façon significative, montrant une baisse de 18 % dans la reconnaissance du concept et une baisse de 54 % dans la résolution des problèmes. Les performances du groupe de "jeux de rôle" étaient restées identiques pour ce qui est de la reconnaissance du concept et n'avaient diminué que de 13 p. 100 pour ce qui est de la résolution de problèmes. De nombreuses

expériences ont confirmé ces résultats. On peut en conclure que les expériences riches qui activent des perceptions sensorielles vives, l'attention et les émotions, et qui exigent une participation active sont plus susceptibles de favoriser la rétention des connaissances à long terme.

On n'apprend pas seulement avec sa tête mais avec tout son corps

L'importance de l'expérience dans la construction des connaissances s'explique par le fait que l'apprentissage ne se produit pas seulement dans le cerveau mais implique le corps tout entier. Pour apprendre, on s'appuie non seulement sur les fonctions intégratives de notre cerveau, mais aussi sur nos sensations, nos mouvements, nos émotions. Il faut se dégager d'une conception dualiste qui oppose le corps et l'esprit et fait résider l'esprit dans le cerveau seulement. Il faut plutôt considérer l'esprit comme distribué dans tout le corps et en interaction constante avec l'environnement par la sensation et l'action.

Hannaford⁴ soutient que l'apprentissage est heuristique et implique tout le corps : *"Mais nous avons manqué un aspect fondamental et mystérieux de l'esprit : l'apprentissage, la pensée, la créativité*

et l'intelligence ne sont pas des processus du cerveau seul mais du corps entier. Les sensations, les mouvements, les émotions et les fictions cérébrales intégratives sont ancrés dans le corps. Les qualités humaines que nous associons à l'esprit ne peuvent jamais exister séparément du corps."

Kolb note que dans le monde moderne, on conçoit généralement l'apprentissage comme une activité purement mentale. En conséquence, on demande aux apprenants de rester tranquilles et attentifs pendant qu'on les bombarde d'informations visuelles et auditives. Au contraire, dans les sociétés anciennes, comme aujourd'hui dans les communautés indigènes, les enfants de tout âge ont largement accès à toutes les activités de la communauté auxquelles ils devront participer plus tard. Ils apprennent donc directement à partir de leur expérience continue, par l'observation, la collaboration et le soutien continu des autres. Des ethnologues, comme Barbara Rogoff⁵, ont noté que les enfants de ces communautés sont plus attentifs et coopératifs que les enfants des classes moyennes occidentales.

L'apprentissage en équipe

Kurt Lewin⁶, un psychologue américain, a mis en évidence, dans les

années 40, la dynamique des groupes.

De ce travail ont émergé trois idées clés qui ont encadré la recherche sur l'apprentissage par l'expérience en équipe :

1. le rôle central de la conversation réflexive ;
2. la théorie du leadership fonctionnel ; et
3. le processus de l'expérience comme moteur du développement de l'équipe.

La conversation réflexive

Pour apprendre à partir d'une expérience commune, les équipes doivent créer un espace de conversation où les membres peuvent partager leurs observations et réflexions sur l'expérience réalisée.

En partageant les différentes façons dont les membres ont vécu l'expérience, une équipe peut développer une image composite d'elle-même, la *conscience exécutive*, qui intègre les différentes perspectives et points de vue des différents membres. En considérant avec respect et intérêt ces différents points de vue, les membres peuvent s'aider les uns les autres à remettre en cause leurs modèles mentaux et parvenir à considérer la situation sous un angle nouveau, ouvrant ainsi la

voie à de solutions plus originales et plus efficaces ou au développement de nouveaux concepts.

Le partage de rôles fonctionnels

On a cru longtemps que le leadership était une qualité individuelle et que les équipes devaient être dirigées par un leader unique, mais en 1948, deux chercheurs, Kenneth Benne et Paul Sheat⁷, ont découvert que les groupes, possédant une certaine maturité, pratiquaient le *leadership partagé*.

Au début de la vie d'une équipe, les membres se répartissent des rôles individuels qui visent principalement à satisfaire leurs besoins personnels. Mais, avec le temps, ils parviennent à définir de nouveaux rôles orientés vers une co-responsabilité dans la direction de l'équipe. Certaines rôles sont focalisés sur l'accomplissement de la tâche comme la *recherche d'information*, la *coordination*, la *critique* et *l'évaluation* ; d'autres rôles sont focalisés sur la construction et la maintenance de l'équipe comme *l'encouragement*, la *recherche de compromis*, *l'établissement de standards*. Ainsi les membres parviennent à définir et à adopter des rôles moins familiers, moins dépendants de leur personnalité, mais indispensables au bien de l'équipe.

Le développement de l'équipe selon le cycle de l'apprentissage par l'expérience

Theodore Mills⁸ décrit le développement de l'équipe comme l'accession à une capacité de plus en plus grande d'apprendre à partir de l'expérience et distingue cinq niveaux de développement successifs.

1. **Une satisfaction immédiate.** Dans un premier temps, les membres cherchent dans le groupe un moyen de satisfaire des besoins et des désirs individuels (gratification).
2. **La recherche d'une gratification durable.** Dans un deuxième temps, les individus développent dans le groupe des stratégies informelles pour maintenir la gratification au fil du temps.
3. **La poursuite d'un objectif collectif.** Au troisième stade, le groupe se concentre sur l'élaboration d'un objectif collectif. A ce stade, le groupe devient une équipe. Les membres doivent élaborer des stratégies plus formelles pour identifier et atteindre un objectif commun, passer de l'apprentissage individuel à l'apprentissage en groupe, développer des méthodes de coordination, et des mécanismes d'adaptation à

l'évolution de la demande extérieure.

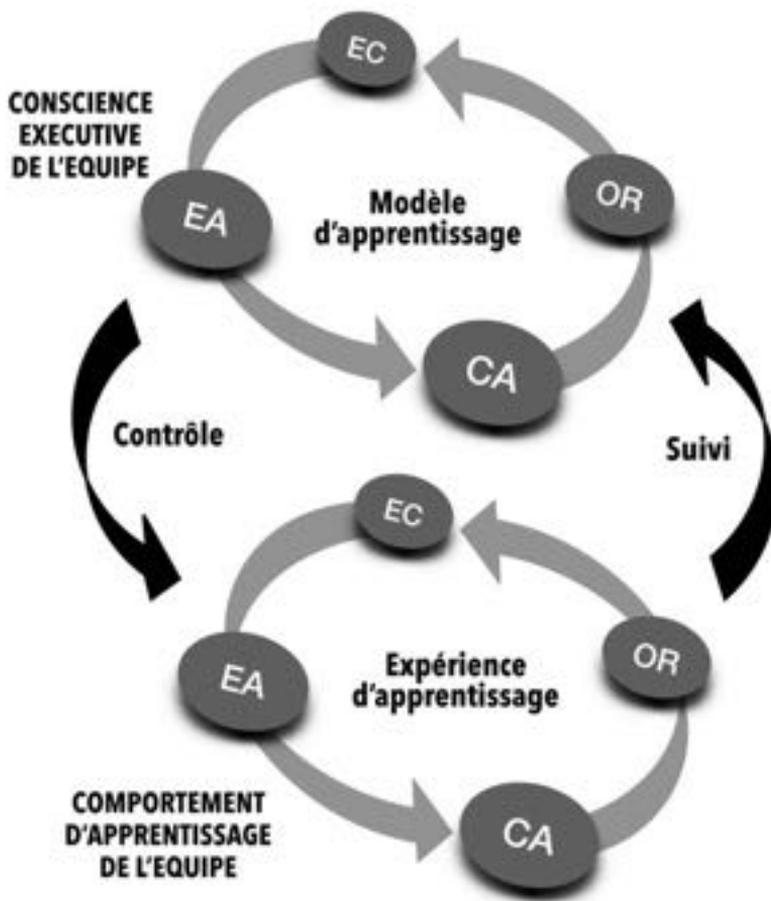
4. **L'autodétermination.** Au quatrième stade, le groupe ne se contente plus de s'adapter aux changements de l'environnement, il effectue des changements auto-dirigés en fonction de ses buts déclarés. Bien que les contraintes externes ne soient pas complètement éliminées, le groupe développe la liberté de se fixer et de poursuivre ses propres objectifs.
5. **La croissance.** Au cinquième stade, l'équipe peut suivre des objectifs multiples, créer des niveaux élevés d'innovation, et influencer des domaines différents. À ce niveau, les membres de l'équipe assument un rôle de direction en suivant le cycle d'apprentissage par l'expérience : *"Ils expérimentent, observent et évaluent les réalités de la situation actuelle. Ils agissent et évaluent les conséquences de leurs actions sur la capacité du groupe à faire face aux demandes immédiates et aux exigences futures"*⁸. Tous les membres de l'équipe peuvent prendre le rôle de leader et forment ce que Mills appelle le *système exécutif*.

La conscience exécutive

La conscience exécutive guide l'apprentissage de l'équipe et la rend capable d'apprendre et d'agir pour répondre avec efficacité aux défis de sa mission et de l'environnement. Une équipe, qui n'a pas une conscience claire d'elle-même, navigue en aveugle. La conscience exécutive de l'équipe suit et contrôle l'apprentissage : à partir de l'expérience, elle élabore un modèle d'apprentissage qu'elle met en oeuvre et contrôle dans les situations suivantes puis en tire des leçons dans le suivi pour ensuite l'améliorer (voir figure 3 ci-dessous).

De nombreuses recherches ont montré que, dans leur comportement d'apprentissage, les équipes suivent le processus de l'apprentissage par l'expérience et que l'apprentissage en équipe - c'est-à-dire l'apprentissage coopératif - est plus efficace que l'apprentissage individuel.

- Dans la phase d'observation réflexive (OR), les membres de l'équipe échangent à propos de ce qu'ils ont observé ; ils s'interpellent les uns les autres avec gentillesse, mais sans relâche et mettent en cause leurs points de vue habituels et leurs modes de réflexion (modèles mentaux).
- Ils parviennent ainsi à une compréhension mutuelle et peuvent élaborer ensemble une meilleure



3. LA CONSCIENCE EXÉCUTIVE ET L'APPRENTISSAGE EN ÉQUIPE

conceptualisation de la situation ; c'est l'étape de la conceptualisation abstraite (CA).

- Ils entreprennent alors la planification conjointe d'une étape d'action, l'expérimentation active (EA).
- Enfin, il y a une action coordonnée : l'expérience concrète (EC).

L'apprentissage en équipe est plus efficace car les membres de l'équipe

s'aident mutuellement à prendre du recul par rapport à l'action afin d'observer et de réfléchir plus profondément en mettant en cause leurs modèles mentaux habituels. Ils peuvent donc ensemble élaborer des concepts plus solides et préparer des actions plus efficaces. Grâce à la coopération, l'apprentissage en équipe permet d'accéder à la méta-réflexion, c'est-à-dire la capacité de réfléchir sur sa propre façon de réfléchir, en d'autres mots *apprendre à apprendre*.

Notes

1. Alice Y. Kolb & David A. Kolb. 2017. *The Experiential Educator: Principles and Practices of Experiential Learning*. Kaunakakai, HI: EBL Press.
2. Zull, J. (2002). *The art of changing the brain*. Sterling, VA: Stylus.
3. Specht, L. B., & Sandlin, P. K. (1991). The differential effects of experiential learning activities and traditional lecture classes. *Simulation & Gaming*, 22(2), 196-210.
4. Hannaford, C. (1995). *Smart moves: Why learning is not all in your head*. Arlington, VA: Great Ocean Publishers.
5. Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. London, England: Oxford University Press.
6. Lewin, K. (1951). *Field theory in social sciences*. New York, NY: Harper & Row.
7. Benne, K. D. (1964). History of the T Group in the laboratory setting. In L. Bradford et al. (Eds.), *T Group theory and laboratory method*. New York, NY: John Wiley. _____, & Sheats, P. (1948). Functional roles of group members. *Journal of Social Issues*, 2, 41-46.
8. Mills, T. (1967). *Sociology of small groups*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
9. Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York, NY: International University Press.



LA NOUVELLE

Le festin des Agonyclites

Par Michel Seyrat

A Alexandre Breffort

Ainsi vivaient alors les habitants de la Cité de la fin du XXI^e siècle qui s'élevait de chaque côté du fleuve Var entièrement vitrifié.

Ils résidaient dans des zones protégées par des clôtures en zircon matelassé. Des aérateurs à fonction globulaire assuraient à tous un fluide régénérateur. les citadins coulaient des jours égaux dans une biosphère animismatique à symétrie variable.

De chaque côté de leurs têtes devenues ovoïdes, des oreillettes électromagnétiques protubéraient gracieusement pour infuser des ondes ultrarytmiques qui transportaient les messages accordés à l'air du temps. Toutes les nanosecondes, une impulsion titillaient des membranes qui transmettaient par stridulations ultrasoniques, de fil en aiguille et de bout en bout, les informations Télétypes en multiplex.

Au centre de la tête-oeuf, un masque à effets pneumatiques couvrait l'orifice nasal et pompaient les effluves ondulatoires qui saturaient l'atmosphère. Les émanations à staphylocoques filtraient les gaz méphitiques et les vapeurs essentielles cristallisaient les éthers corrompus.

Au-dessus du masque, à l'emplacement des yeux, deux spots phosphorescents s'ouvraient aux rayons luminescents qui, par régulation stratosphérique, irradiant de l'infrarouge et de l'ultraviolet à tire larigot, tandis que les écrans à platitude infrasémantique déblatéraient sans désespérer, de jour comme de nuit, influencés par un courant continu sans alternative.

Entre masque et menton, la bouche se fendait sous la pression d'une mâchoire artificielle à double électrode qui happait ou suçotait pour nourrir le vieil appareil corporel. Parfois la fente

s'élargissait ou se rétrécissait sous l'effet de sentiments à variations épisodiques et transitoires.

La masse corporelle nourrie de quintessences pouvait mollement glisser sur des patinettes à turbocompresseur qui filaient avec un bruit cotonneux mais à une vitesse équisonique ou quasiment.

Chaque résident ainsi connecté, tuyauté, relié par ondes courtes ou par pneumatique tubulaire, recevait le nécessaire et le superflu en flux continu, et produisait à haute fréquence. Les jours de danse, il se régénérait par tressautements épicycliques.

La ville était carrée. Dans le grand square central, seuls les ronds-points décorés de jaune s'arrondissaient. Les relations étaient raides, rares, sèches, cuirassées. Les fêtes se déroulaient en ordre de marche, des éclats de néons zébraient le ciel de plomb en des feux artificiels. Les jeunes gens, après consultation de leurs azimuts, se connectaient en un éclair et se fondaient en élans thermostatiques.

Ainsi abrités, couvés, clôturés, ces citadins avaient tout pour être heureux, ils produisaient sans peine, consommaient sans joie, s'endormaient sans rêves, s'aimaient sans passion,

grossissaient sans graisse, mouraient sans douleur, s'évanouissaient sans traces.

Mais ce jour-là, un fluide étonnant flottait dans l'air évanescent, des fraîcheurs d'ultra levure caressaient les follicules des arbres à cames en tête et des sons triphasés sautillaient de diode en diode. Des ondes oubliées semblaient sortir des vides de l'espace-temps...

Quelque chose advenait !

Une nouvelle migration des Agonyclites atteignait la Cité, venant des sommets blanchis qui rayonnaient au loin.

Voilà bien des printemps qu'on ne les avait vus ! Les plus anciens savaient que ce phénomène s'était déjà produit autrefois, à la saison du renouveau.

Certains citadins se claquemuraient dans leurs zones protégées, craignant de grands troubles, d'autres se préparaient à un combat farouche, d'autres encore s'apprêtaient à des échanges : que recevoir et que donner ?

Les agonyclitologues étalaient tout leur savoir dans les réseaux, les agonyclitophobes prophétisaient les pires maux, les agonyclitophiles prévoyaient des lendemains chantants.

Pendant ce temps, les Agonyclites arrivaient en marchant et en chantant.

Même si on ne savait pas bien d'où ils venaient, ils avaient toujours l'air d'achever un long voyage. leurs visages, dépouillés de tout accessoire, laissaient voir leurs sentiments, qu'on s'étonnait de pouvoir défricher aussi facilement.

Les Agonyclites avaient encore le plein usage de leurs jambes, ils vivaient debout, parlaient debout, mangeaient debout, s'aimaient debout, marchaient d'un pas égal et dansaient de multiples façons. Ils ne s'allongeaient que pour dormir, même si certains rares initiés parvenaient à dormir debout, après de longs exercices.

Autrefois, ils venaient plus souvent. Certains disaient qu'on avait tant verrouillé la cité, que nul ne pouvait plus y entrer, d'autres suggéraient que les Agonyclites avaient été si mal reçus par le passé, qu'ils s'étaient détournés. mais aujourd'hui, portant de lourds sacs et traînant des carrioles surchargées, ils s'étaient arrêtés sur le Grand Square avec une visible satisfaction.

Les Agonyclites semblaient avoir un projet.

Sans se soucier des interdictions qui clignotaient sur les écrans stroboscopiques ni des gros yeux de mouche cristallomorphes qui espionnaient l'espace, ils déballèrent leur fourbi, étalèrent leurs ballots, montèrent leurs tréteaux, dressèrent leurs chevalets, plantèrent leur estrade. le Grand Square rectiligne se déformait au fur et à mesure qu'ils s'en emparaient.

Un habitant vallonné arriva sur sa trottinette à patins magnétiques et demanda ce que c'était que ce cirque. Un agonyclite lui répondit que c'était un cirque pour amuser les enfants.

- Comme si les enfants avaient le temps de s'amuser, s'exclama le fonctionnaire, avec tout ce qu'ils doivent apprendre pour savoir utiliser les fonctions extra-sensorielles, dominer les orientations systémiques, intégrer les catégories classificatrices !
- Ne vous inquiétez pas, lui répondit-on, jouer apprend beaucoup aux enfants. cela leur apprend à vivre.
- - Vivre, vivre, vous en avez de bonne, s'écria un habitant à son balcon, nous avons déjà tant à faire à exister et vous voulez nous apprendre à vivre !

- A vous je ne sais pas, mais aux enfants, c'est encore possible.

Des patinettes à turbopropulsion, des patins à glissement hydraulique affluaient, le Grand Square vrombissaient des bruits chuintant des moteurs et des exclamations des habitants qui demandaient : *Mais que faites-vous ? Pourquoi êtes-vous là ? Que nous voulez-vous ?*

- Banqueter et festoyer !
- Un banquet ! Cette vieillerie dégoûtante ! Quelle horreur ! Nos fluides nourriciers nous rassasient bien assez !
- Festoyer ! Quelle fatigue ! Nous avons nos stimuli chronométrés intradermiques à foison !
- Parler et partager !
- Parler ? mais avec qui ? Et de quoi ? Tout a été déjà dit !
- Partager ? Mais tout est à sa place, pour partager, il faut déranger !

Pendant que les habitants s'interrogeaient, les Agonyclites avaient déballé leurs marchandises et dressé une longue table couvertes de produits exotiques, multicolores, frais cueillis. Ceux qui n'étaient pas occupés à l'installation du banquet s'étaient

mis à parler aux uns et aux autres, debout sur leurs jambes. Le bruit des conversations enflait, certains échanges étaient vifs. Des sons qui n'avaient rien d'artificiel se répandaient peu à peu sur le Grand Square, des sons produits par d'étranges machines de vieux bois, de métal luisant, de fines cordes tendues, de tubes percés... Pendant ce temps, dans l'enceinte du cirque, les enfants retrouvaient la vigueur de leurs jambes, la force de leurs bras, l'astuce de leur cerveaux, la camaraderie des alliances...

Ils jouaient !

Progressivement les habitants se risquaient aux fenêtres, les moins craintifs se dégageaient de leurs entraves pour s'approcher du curieux caravansérail qui envahissait le Grand Square.

Et les Agonyclites installaient le banquet au milieu du festin, banquet sans appareil, banquet de mets simples, banquet de nature et de don. De très vieux résidants, qui connaissaient ce qui s'étalait sous leurs yeux, se servirent avec enthousiasme. certains demandaient comment cela s'utilisait.

Un citoyen à l'air important s'écria que les pauvres Agonyclites vivaient dans le passé. Un autre se

plaignit qu'ils prêchaient le désordre. Un autre hala qu'ils étaient couverts de microbes... Mais eux allaient et venaient, marchaient et dansaient, parlaient et chantaient, souriaient et tendaient leurs mains, buvaient et dégustaient !

Ils disaient : "Nous ne vivons pas dans le passé, nous aimons le présent qui dure si peu et préparons l'à venir qui vient si vite" ; ou bien : "Prévenons les conflits, cultivons la paix" ; ou encore : "Nous respectons votre vie, nous vivons la nôtre, évoluons ensemble..."

- Laissez-nous tranquilles, partez où bon vous semble, vous voyez bien que nos différences sont trop grandes.
- mais regardez toutes nos ressemblances ! certes nous, nous sommes debout, en mouvement, ouverts, mains tendues, sans armes ni armures. Vous pouvez faire de même.
- Mais enfin qui êtes-vous ?
- des humains, comme vous.
- Et d'où êtes-vous ?
- de la même Mère, même Terre, que vous.
- Et que voulez-vous à la fin ?

- Vivre ensemble.
- Mais comment ?
- Em frères !
- Vous allez, vous venez, vous êtes de nulle part ; nous nous sommes d'ici, nous ne bougeons pas, nos frères sont ici, et pas ailleurs !
- Notre espèce est devenue humaine en se mettant debout et en avançant. C'est en restant debout qu'elle progresse encore en humanité. Debout, on voit plus loin qu'à genoux. En marchant on voit la diversité du monde. C'est pour cela que nous sommes Agonycrites, pas seulement pour festoyer et banqueter.

Maintenant le banquet avait attiré de plus en plus de citadins qui découvraient des mets oubliés, insolites, inconnus. La terrine de pissenlit voisinait avec le koulbiac au chou, le clafoutis à l'estragon concurrençait la galantine de rutabagas, les enfants se régalaient de mijotée de boules de gommes ou de chamalows rôtis... Le flair de semoule à la purée de fruits crus avait grand succès, on grignotait falbalas et croquets, en buvant des nectars de toutes couleurs...

La fête aussi battait son plein, flûtes et tambourins, violons et

accordéons lançaient des bourrées lentes ou des sardanes endiablées, l'orchestre enchaînait boléros et fox-trot, bossa-nova et boogie-woogie et au rythme des salsas et des lambadas, les citadins retrouvaient l'usage de leurs jambes...

Le festin des Agonyclites envahissait la cité au grand dam des grincheux, des pisse-vinaigre, des égoïstes et des misanthropes qui tentaient d'endiguer ce flot de vie et d'espoir. Dans la cité claquemurée par ses ceintures de métal, résonnaient des éclats de rire. Plutôt que de s'épier, les citadins se parlaient. Et ceux qui voulaient, encore et toujours, chasser des Agonyclites pour préserver l'unité pure de la Cité, sentaient qu'on ne les écoutait guère... D'autres mots maintenant étaient dits, d'autres gestes étaient faits, les esprits et les coeurs s'ouvraient. Beaucoup sentaient des fourmis dans leurs jambes.

Des Agonyclites posaient là leur sac, d'autres se bouclaient à nouveau pour reprendre leur marche, des citoyens se trouvaient bien debout.

Quelque chose comme un fluide d'humanité se répandait en nébulosité phosphorescentes et envahissait tubulures et circuits...
Quelque chose comme un air de

farandole, un goût de tarte tiède, une allure de foule bigarrée...
Quelque chose comme un lever de soleil au premier matin.

Quelque chose de fraternel...

Notes

1. AGONYCLITE. s. m. & f Agonyclites, Agonoclitia. Celui ou celle qui ne fléchit jamais le genou. Ce mot est formé de l' α privatif, de $\gamma\acute{o}\nu\alpha\tau\omicron$, le genou, et de $\kappa\lambda\acute{\iota}\nu\omega$, j'incline, je fléchis. On donna ce nom dans le VIIe siècle, à certains hérétiques qui ne se mettaient jamais à genoux, et faisaient toutes leurs prières debout. (Saint Jean Damascène, Des hérésies, chap. 91). Les Agonyclites résistaient à la sophistication des attitudes liturgiques et manifestaient que la bonne attitude du croyant est debout, prêt à partir quand viendra la fin des temps. Les adventistes relèvent de cette attente de ce qui va advenir. Etre debout est toujours symbolique d'une liberté active qui refuse de s'incliner sous le joug.
2. Alexandre Breffort (1901.1971) est un des grands conteurs du XXe siècle. Pour le Canard Enchaîné, il a écrit plus de 800 contes entre 1933 et 1958. Il est aussi l'auteur d'Irma La Douce. Un de ses contes fu grand-père ZIG ("Un scientifique") a inspiré le début de cette fable.

RENCONTRE AVEC

Richard Amalvy



Richard Amalvy, est consultant international (Design stratégique, Affaires publiques). Ancien conseiller stratégique pour l'OCDE, il a été consultant pour d'autres organisations intergouvernementales (Banque mondiale, AIEA), et dirigeant d'organisations de la société civile mondiale (Forum européen de la Jeunesse, Scoutisme mondial, Conférence des ONG auprès des Nations unies). Il enseigne dans différentes universités françaises (Management des institutions, Normes et religions, branding). Avec Dominique Bénard, il a récemment élaboré une offre d'accompagnement pour les

dirigeants sur le thème de l'entreprise apprenante.

Richard, tu as développé des propositions de formation inspirées du concept d'entreprise apprenante. Peux-tu les présenter brièvement ?

Une organisation est dite apprenante lorsque sa culture, son comportement, son fonctionnement et sa structure

Bâtir une entreprise apprenante



Séminaires
pour dirigeants
et cadres à haut potentiel
Catalogue 2019 - 2020

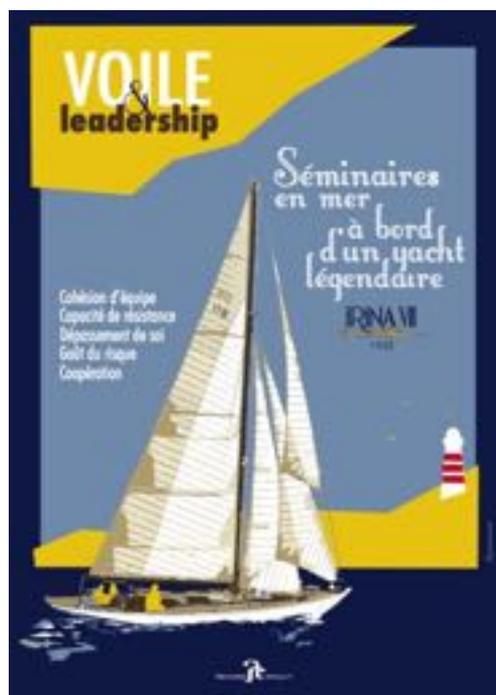
RICHARD AMALVY

favorisent l'intelligence et les apprentissages collectifs. L'offre de formation que nous proposons permet de repenser l'entreprise comme un corps social où l'intelligence et les apprentissages collectifs sont au cœur du projet commun, engageant l'ensemble des parties prenantes, internes et externes. Par une approche systémique, il s'agit tout d'abord de réduire la complexité en se libérant notamment des schémas mentaux qui prédominent souvent et qui empêchent de voir ce qui doit être vu. Nous proposons de libérer l'intelligence collective par le leadership apprenant et conversationnel qui invite à créer et à partager les savoirs dans une communauté apprenante. Tout ceci contribue à renforcer l'entreprise par une dynamique de gestion des talents.

Dans cette offre, on découvre une proposition particulière qui s'appelle Voile et Leadership. Tu proposes d'utiliser la métaphore du voilier pour aborder la vie de l'entreprise.

"Changer de cap", "tenir la barre". Le langage du leadership emprunte beaucoup au vocabulaire maritime. Nous proposons à des dirigeants d'embarquer sur un yacht de vieille tradition pour faire une expérience

inoubliable de team building. Imaginez quatre associés d'une startup, d'un cabinet d'avocats, ou les membres du directoire d'une entreprise, embarqués pour 48 heures en mer. À travers les briefings avant manœuvres, l'exécution des manœuvres et des débriefings, ils vont éprouver la solidité de leur projet et de leur groupe. Confrontés aux éléments, à l'inattendu et à l'espace réduit du bateau, nous leur proposons une expérience forte en émotions, permettant de s'exercer ensemble à la prise de risques. C'est une opportunité inédite pour acquérir une meilleure connaissance de soi et des autres.



Notre job d'accompagnateur, skipper et coachs, est de les placer dans un cadre sécurisé, physiquement et émotionnellement, pour révéler les qualités et les comportements nécessaires pour exercer un leadership qui soit apprenant. Par le retour d'expérience après chaque manœuvre, ils s'engagent dans une amélioration continue des processus relationnels. Nous avons hybridé une méthode dont les mots clés sont coopération, confiance, engagement, partage. C'est une invitation à devenir acteurs de son processus d'apprentissage. Les participants en retirent plus de bénéfices que s'ils assistaient à un cours magistral sur le leadership, ce qui existe par ailleurs, notamment dans les universités. À travers les débriefings des manœuvres en mer, ils analysent les postures, les attitudes, les comportements qui sont les leurs et ceux du groupe. Ce sont des choses simples comme le respect réciproque, l'écoute active. Enfin, nous leur proposons d'analyser la qualité de leurs conversations.

Tu parles du " leadership conversationnel", peux-tu expliquer le sens de ce terme ?

Le leadership est conversationnel en ce qu'il permet d'entrer dans

des conversations essentielles, cruciales, voire difficile. Sur un bateau, on n'a pas le temps d'utiliser des formules de politesse, il faut être capable de communiquer de façon simple, directe, concise et même parfois de façon abrupte. La culture de la conversation encourage la confiance et les relations de travail étroites. Ce leadership privilégie la conversation comme une mise en relations permanente de tous les membres de l'organisation. La conversation semble être le moyen le plus facile de partager des informations, mais les bonnes conversations demandent un peu plus d'efforts que ce à quoi on est habitué pour obtenir des résultats.

D'une certaine manière on met les cerveaux en réseau !

Nous l'avons expérimenté entre nous pour concevoir ce programme. Nous sommes entrés dans une conversation qui impliquait une écoute profondément réfléchie, la prise de conscience et la suspension des modèles mentaux habituels et la construction d'un sens partagé par le dialogue et l'échange par opposition à l'affrontement des certitudes. On n'entre pas en conversation pour convaincre mais pour comprendre. D'une certaine

manière, nos cerveaux se sont connectés.

Dans la partie "dossier" de ce numéro, on explique que dès 1948, deux chercheurs américains ont montré que le leadership n'était pas une qualité individuelle comme on le croit trop souvent et que les groupes ayant une certaine maturité pratiquaient le "leadership partagé", est-ce que c'est la même idée ?

Aujourd'hui, le modèle du leader charismatique peine à survivre. Les anciennes méthodes de commandement et de contrôle ne fonctionnent plus. Nous sommes à l'ère du leadership partagé pour lequel la conversation joue un rôle éminent. Quand on dit "partagé" il ne s'agit pas d'éviter les responsabilités, mais au contraire, de renforcer la notion de responsabilité par la compréhension de la nécessaire solidarité d'une équipe. La vie sur le bateau, pendant 48 heures donne la possibilité de tenir des rôles divers et de les interchanger afin de pouvoir mesurer la responsabilité des uns et des autres. Les participants peuvent ainsi expérimenter le concept de leadership partagé. Par le retour d'expérience immédiat, l'équipe se construit, acquiert plus de maturité

et développe une conscience exécutive, une conscience commune des difficultés et des enjeux affrontés, des rôles partagés, des processus de décision. C'est là que l'intelligence collective apparaît et se développe, par la capacité de s'interroger et d'apprendre ensemble.

Dans un livre récent, Béatrice Arnaud et Carine Ejeil mettent en avant la notion d'apprenance, qui exprimerait mieux que le mot apprentissage la signification du terme anglais "Learning". L'apprenance est un néologisme qui définit une attitude dynamique consciente permettant à une personne ou un collectif d'accroître sa capacité à traiter des situations complexes et à apprendre dans une démarche volontaire impliquant un mouvement vers un inconnu, un progrès souhaité. Que penses-tu de ce concept ?

Dans le secteur de la formation, nous vivons ce changement de paradigme. Comme l'explique Michel Payen dans son récit, nous ne sommes plus à une époque où le formateur-expert pouvait prétendre apporter de l'extérieur des méthodes et des moyens susceptibles de résoudre tous les problèmes rencontrés. Comme

Philippe Missotte qui racontait son expérience dans un numéro précédent de la revue, je crois aux vertus du développement endogène. Ce principe de développement s'applique aussi à l'entreprise en pensant que les ressorts principaux, les savoirs et les connaissances sont déjà là et qu'il suffit de les faire émerger. C'est en cela que les leaders apprenants et conversationnels ont un rôle crucial.

Prenons l'exemple d'un groupe de managers invité à plancher plusieurs jours sur le développement d'une stratégie pour l'entreprise. Le principal dirigeant décide de se mettre à l'écart, évoquant la confiance qu'il donne au groupe. C'est bien. Mais n'étant pas partie prenante de l'élaboration il prend le risque d'être largué à la fin du processus. Il peut décider, à la fin, d'entrer dans le processus après l'avoir validé. Mais il n'aura pas vécu l'expérience du groupe, ses doutes, ses révélations, la généalogie de son élaboration.

À défaut d'être un leader apprenant le dirigeant court le risque de devenir un "leader-frein". Le pire, c'est qu'il peut se considérer en situation de faiblesse par manque d'information en voyant le

processus du groupe qu'il a commissionné comme une remise en cause de son propre leadership. Le leader est celui qui s'engage en tête dans le processus d'apprenance. Il n'a pas de piédestal, il intègre le groupe comme un parmi les autres.

Dans une organisation, que ce soit une entreprise, une administration ou une association, de nombreuses forces s'opposent à la capacité individuelle ou collective d'apprenance.

Cette attitude est à rapprocher de déviation de la notion de pouvoir. Nous avons tous fait l'expérience de l'abus de pouvoir par rétention d'information. Et bien, certains font de l'abus de pouvoir en n'offrant pas les moyens de susciter le développement et le partage des connaissances. À notre époque, on ne valorise pas simplement le capital humain, mais également le capital informationnel que le précédent produit et enrichi. C'est essentiel pour une entreprise.

Tu es également enseignant dans plusieurs universités. Est-ce que tu utilises des méthodes similaires avec tes étudiants ?

Je vais te raconter le cas d'une formation d'étudiants en troisième année de licence en communication web, pour lesquels

j'ai été chargé de donner un cours sur la veille informationnelle. Ces jeunes se préparent à être webmanagers ou community managers. Ils seront les noeuds de communication au sein des réseaux de production et de partage d'information et de connaissances dans lesquels ils vont opérer.

Internet est dominée par la théorie du complot, les fakenews, les trolls, les hoax. On peut difficilement accepter que dans leurs fonctions communicationnelles à venir, ces jeunes soient soumis à tout ce qui abolit la pensée critique. Donc, sur trente heures de cours, j'ai consacré les quatre premières à un enseignement sur l'esprit critique et à la pensée systémique. On a travaillé sur la différence entre information et communication, entre communication et propagande pour qu'ils comprennent des concepts clés du domaine de l'information et de la communication. J'ai monté un syllabus qui prévoyait différentes séquences sur 30 heures pendant trois mois, qui facilitaient une prise de conscience progressive par des travaux pratiques documentaires les confrontant au réel. Dès le départ, je les ai prévenus que l'expérience risquait de contredire leurs propres croyances, les croyances de leurs proches,

familles ou amis... Et petit à petit, sur la durée de l'enseignement on a fait sauter des verrous.

C'est très intéressant ce que tu dis, parce que justement, dans son livre "The experiential educator", Kolb dit bien que pour aider les gens à apprendre il ne faut pas seulement leur présenter des choses nouvelles, mais aussi les aider à se débarrasser des connaissances fausses ou inutiles qui encombrant leur cerveau...

Oui et d'ailleurs au lieu de leur faire un cours théorique sur le traitement de l'information, je leur ai donné les informations et les mots clés qui leur permettaient d'aller sur Internet et en bibliothèque universitaire pour effectuer leur recherche documentaire.

Tu les as donc mis dans une situation où ils devaient apprendre par eux-même à travers une expérience...

Exactement ! Première étape des exercices, ils ont travaillé par petits groupes de 2 à 4 étudiants pour sourcer l'information, la confronter, la vérifier, comme des journalistes enquêteurs. Première étape de découverte et de compréhension d'un sujet. Ensuite, il devait mettre en forme l'information sur un



support projetable. Deuxième étape d'acquisition de connaissance. Et enfin restituer l'information en la partageant au reste du groupe. Troisième étape d'assimilation de la connaissance produite. Enfin ils ont appris à débattre sur les résultats de chaque groupe. Ils ont découvert que la règle du jeu pour apprendre à débattre c'est que l'on ne débat pas pour convaincre mais pour comprendre et apprendre.

Oui, et là, tu as retrouvé une des constantes principales de l'apprentissage expérientiel. Quand tu as demandé aux étudiants d'expliquer aux autres ce qu'ils avaient découvert, tu les as amenés à réorganiser et à mieux dominer le savoir nouveau qu'ils avaient acquis. Kolb

explique qu'on apprend bien en enseignant aux autres...

Exactement... Et l'évaluation finale de chaque étudiant a montré que ce faisant, ils avaient vraiment acquis des connaissances et des compétences solides et durables dans le domaine du traitement de l'information. Le must était que le périmètre de la recherche documentaire constituait aussi son objet.

Ce que tu as expliqué montre bien que le formateur, de plus en plus, doit être un coach capable d'encourager et d'aider les gens à sortir de leur zone de confort, pour se lancer dans l'expérience et construire par eux-mêmes de nouvelles connaissances.

Oui, il y existe des apports théoriques et méthodologiques

nécessaires pour préparer les individus à faire de nouvelles découvertes, mais, surtout, on ouvre des champs d'expérience pour acquérir les connaissances nouvelles. L'accompagnement joue un rôle crucial. Pour pouvoir mobiliser les notions et concepts il est bon de les expérimenter.

Pour développer la capacité d'apprenance au sein d'une organisation, le coaching n'est-il pas plus important que la formation ?

Oui, à condition de bien définir le mot coaching qui correspond à une méthode spécifique. Dans le livre "Coaching for Performance", dont tu m'as parlé, John Whitmore définit cette méthode à partir de l'acronyme GROW : Goals (buts), Reality (réalité), Options, Will (volonté, engagement). Il s'agit d'aider les gens à 1) définir des buts à atteindre ; 2) analyser la réalité dans laquelle ils sont et à mesurer l'écart qui existe entre cette réalité et les buts qu'ils se sont donnés ; 3) identifier toutes les options qui existent pour combler cet écart ; 4) enfin choisir une option et s'engager dans l'action pour la réaliser.

Quelle serait la conclusion que tu aimerais apporter à notre dialogue ?

La nouvelle société de l'information ou de la connaissance nécessite des individus autonomes et responsables, capable de mobiliser leur esprit critique, ayant une perception systémique du monde pour être aptes à trouver des solutions aux problèmes qu'ils confrontent. Je crois que l'innovation procède plus de cela que de la course à la compétitivité et à la croissance. De plus, c'est utile pour répondre aux défis systémiques du monde actuel : protection de l'environnement et changement climatique, lutte contre la pauvreté, gestion des conflits.

Merci Richard.

COURRIER DES LECTEURS

A propos de l'école de l'âge industriel

François Lebouteux (Région parisienne)

François Lebouteux a écrit à Dominique Bénard à propos du numéro 3 de la revue

Disons les choses clairement : je ne partage pas l'inspiration générale du dossier. Et la référence au scoutisme, s'agissant d'aider l'école à inventer son avenir, ne me semble pas mériter l'importance que lui accorde tour à tour chacun des rédacteurs. Du reste, la recension à laquelle tu procèdes toi-même au chapitre des 'pédagogies coopératives' le souligne suffisamment. Mais cela est secondaire.

L'essentiel, à mes yeux, tient au fait que la mission de l'école est d'enseigner, ce qui ne se réduira jamais à une simple distribution de connaissances. Son objectif : former une tête bien faite, pas une tête bien pleine. Elle doit s'y employer dans l'attention permanente à chaque enfant, à chaque jeune. Là est son mandat premier. Et par ailleurs, parce que l'école (quand je dis l'école, j'entends l'ensemble du parcours, de la maternelle à l'université), est aussi un lieu de vie collective, elle concourt (comme la famille, comme les groupes ou mouvements de jeunesse...) à la formation du caractère, au respect mutuel, à la protection du cadre de vie, etc. Et cela en associant les jeunes aux décisions qui les concernent.



De ce fait, je ne vois pas l'intérêt, encore moins la nécessité, de mettre à bas ce que tu appelles l'école de l'âge industriel, la progression par disciplines juxtaposées et selon des tracés identiques, dès lors que les enseignants s'attachent, en adaptant rythmes et exigences au cas par cas, à ne laisser aucun de leurs élèves sur le bord de la route. Je crois, ici comme dans le sport, comme dans le scoutisme, à la valeur de l'effort comme à celle du tâtonnement expérimental, à la place de la coopération comme à celle de la compétition, sachant simplement, encore une fois, que l'objectif est de permettre au sujet de parvenir à la maîtrise d'un certain nombre de connaissances mobilisables jour après jour dans sa propre vie.

J'ajoute que je n'apprécie pas les photos et caricatures que tu as choisies pour illustrer l'école de Jules Ferry... Je ne

pense pas que celle-ci ait été plus soumise aux exigences du capitalisme industriel que les modèles qui prétendent nous en libérer aujourd'hui. Quant aux résultats plutôt navrants que la France obtient depuis quelques années dans les enquêtes internationales, ils ne renvoient pas à l'école de l'ère industrielle, mais à un système en perdition où ce qui reste de cette dernière se débat tant bien que mal sous un déluge d'instructions pédagogiques qui n'ont pas cessé de déferler depuis trente ans.

Conclusion, je suis d'accord avec toi, il y a intérêt à retrouver les manches. Tant qu'arriveront en 6ème des élèves qui ne savent ni lire ni écrire, nous sommes, toi et moi, dans le même bateau. Je ne sais pas si ta revue comporte une rubrique Courrier des lecteurs : si c'est le cas, je t'autorise volontiers à publier mon message... et à y répondre.

En amitié, et peut-être encore à bientôt !

François Lebouteux

Réponse de Dominique Bénard

Cher François,

Je comprends et j'admets les critiques que tu m'adresses. L'analyse de l'école de l'âge industriel est sans doute excessive, c'est ce qui m'avait amené, d'ailleurs, à demander à Michel Seyrat d'écrire l'éditorial afin d'amener un point de vue différent.

Je me suis laissé entraîner par l'analyse d'un auteur américain, qui s'appelle Peter Senge, sans la passer au crible d'une réflexion critique. C'est une bonne leçon pour moi, Dorénavant la rubrique "Déchiffrage" devra être vraiment un déchiffrage, c'est à dire l'analyse critique d'une théorie ou d'une approche.

Cependant, on ne peut nier que peu après l'institution du système scolaire nouveau, à la fin du XIXe, le Mouvement de l'Ecole Nouvelle s'est employé à le remettre en cause et à développer des approches éducatives différentes, dont les points communs avec la pédagogie du Scoutisme sont frappantes.



Pour participer au courrier des lecteurs, envoyez un courriel à :
approchescooperatives@gmail.com