

## **L'apprentissage expérientiel sur le lieu du travail : quel rôle du Knowledge Management ?**

### **Experiential Learning in the workplace : what role of Knowledge Management?**

**LOTFI Fatima Zahra**

Doctorante à la FSE, enseignante et formatrice en développement personnel et professionnel.

Faculté des Sciences de l'Education

Université Mohammed V, Rabat, Maroc

CEDOC : Homme-Société-Education

Formation doctorale : Analyse et Évaluation des Systèmes d'Éducation et de Formation

Equipe : Recherche Interdisciplinaire pour l'Innovation en Didactique et en Capital Humain (RIIDCH)

**lotfi.f.zahra@gmail.com**

**Date de soumission** : 30/04/2020

**Date d'acceptation** : 05/05/2020

**Pour citer cet article** :

LOTFI. F (2019) « L'apprentissage expérientiel sur le lieu du travail : quel rôle du Knowledge Management ? », Revue Internationale des Sciences de Gestion « Volume 3 : Numéro 2 » pp : 1224 - 1240

**Digital Object Identifier** : <https://doi.org/10.5281/zenodo.3823389>

## Résumé

Face à un monde sans cesse mouvant et complexe, l'enjeu actuel n'est plus à maintenir l'individu dans son rôle récepteur d'informations, mais bien à l'aider à apprendre sans discontinuer, à devenir un vrai acteur et en échange constant avec son environnement.

Dans cette optique, les organisations du travail sont amenées à repenser *le Knowledge Management*. En d'autres termes, ce dernier ne faudrait-il pas être au service de *l'apprentissage expérientiel*, lequel s'amorce dans le lieu de travail ? Ne faudrait-il pas réfléchir comment conduire l'Homme à apprendre à travers ses actions, tirer profit de ses expériences et devenir créateur et auteur de ses propres savoirs, plutôt que de se contenter d'une simple collecte et offre de connaissances ?

En adoptant une méthodologie de recherche documentaire, cet article vise à approfondir notre compréhension de la manière dont l'apprentissage se produit dans le contexte professionnel et la manière dont *le Knowledge Management* pourrait contribuer à la création de nouveaux savoirs dits pratiques en favorisant le processus de *l'apprentissage expérientiel*, autrement dit, en amenant les individus à vivre des expériences professionnelles et y réfléchir.

## Mots clés :

Connaissances ; Réflexion ; Organisation du travail ; Knowledge Management ; Apprentissage Expérientiel

## Abstract

Faced with an ever-changing and complex world, the current challenge is no longer to keep the individual in his role receiving information, but rather to help him learn continuously, to become a real actor and in constant exchange with his environment.

In this perspective, work organizations are moving to rethink *Knowledge Management*. In other words, shouldn't the latter be at the service of *experiential learning*, which begins in the workplace? Shouldn't we think about how to lead Man to learn through his actions, to benefit from his experiences and to become the creator and author of his own knowledge, rather than to be content with a simple collection and offer of knowledge?

By adopting a documentary research methodology, this article aims to deepen our understanding of how learning occurs in the professional context and how *Knowledge Management* could contribute to the creation of new so-called practical knowledge by promoting the process of *experiential learning*, in other words, by bringing individuals to live and reflect on professional experiences.

## Keywords :

Knowledge ; Reflection ; Work organization ; Knowledge Management ; Experiential Learning



## Introduction

Pendant longtemps, l'acquisition de connaissances était attribuée à la formation uniquement, d'ordinaire dans le cadre d'une transmission de savoirs théoriques sous forme de cours dispensés à l'école. Ces savoirs constituent le socle minimum de l'action et, généralement, ne répondraient que très partiellement aux réels besoins de connaissances professionnelles. En effet, la formation initiale ne suffit pas toujours à répondre aux changements rapides auxquels fait face l'entreprise. Pour Schon (1983), la pratique professionnelle n'est pas un domaine d'application de théories élaborées en dehors d'elle ; elle est lieu de production constante de solutions nouvelles à des problèmes nouveaux et un lieu de développement de compétences professionnelles (cité par L. Paquay et al. 2001, p : 14-15).

Bien entendu, le face à face pédagogique n'est pas le seul mode d'apprentissage qui existe. Certaines connaissances ne peuvent se construire qu'en situation de travail et ne renvoient plus à la seule formation. Il s'agit donc d'apprendre dans et par l'organisation de travail où l'action demeure l'élément crucial en matière d'apprentissage. Le lieu de travail peut fournir, également, plus qu'un cadre d'application de ce qui a été appris en classe et posséder son propre potentiel d'apprentissage. L'expérience vécue en situation constitue une opportunité d'apprentissage, processus par lequel un concept acquiert du sens pour un sujet à travers les situations dans lesquelles il est engagé. Ainsi, il est question de distinguer les connaissances académiques, théoriques, ou formalisées et les connaissances issues de l'expérience, ou connaissances pratiques.

L'apprentissage expérientiel est un courant anglo-saxon qui propose une épistémologie nouvelle de la pratique professionnelle. Ce concept a été étudié d'abord par les précurseurs John Dewey, Kurt Lewin, Jean Piaget, mais, il s'est répandu grâce à la contribution du théoricien de l'éducation David A. Kolb qui a développé la " théorie de l'apprentissage expérientiel ". Ce courant conduit ainsi à penser différemment les liens qui unissent habituellement l'action professionnelle et les savoirs. Les théories de l'apprentissage expérientiel et de la science action considèrent que l'action pourraient engendrer l'apprentissage et les connaissances provenant de l'action sont aussi valables que celles issues de la recherche (Mackiewicz, 2001).

Le défi actuel de l'entreprise est d'aider chacun à progresser en s'adossant à la recherche et en contribuant à l'élaboration des connaissances. Celles-ci constituent des ressources internes de chaque acteur, le plus souvent acquises au-delà des livres et des salles de classe, et qui lui confèrent une capacité d'agir. Aujourd'hui, la formalisation des connaissances des salariés est

devenue une source de pouvoir liée à l'expertise dont une entreprise ne peut se passer (M. Crosier, 1992). A cet égard, de nombreuses organisations à travers le monde essaient de mettre en place le Knowledge Management <sup>1</sup>. Un concept qui s'est répandu à la fin des années 90 et qui peut se définir comme l'ensemble de méthodes et outils permettant d'identifier, capitaliser les connaissances – explicites et tacites – des employés, les organiser et les diffuser (Jean-Louis Ermine, 2008). Il vise à créer une culture d'apprentissage collectif qualifiant l'entreprise apprenante qui cherche à formaliser et échanger les savoirs, savoir-faire et procédures complexes, mobilisés in situ, résultant de l'expérience. L'adoption du KM au sein d'une organisation du travail a pour but la pérennisation des connaissances détenues par ses membres.

Ce travail adopte une approche interdisciplinaire, il tente d'apporter un éclaircissement autour des questions suivantes : Comment les individus acquièrent-ils des connaissances issues de leurs pratiques professionnelles ? Quelles conditions pourraient faciliter également l'apprentissage en situation de travail transformant, de ce fait, les situations professionnelles en situations apprenantes ? Comment le Knowledge Management pourrait-il répondre aux besoins de l'apprentissage expérientiel ? Autrement dit, le KM se contenterait-il de « la collecte, la formalisation et la capitalisation des connaissances individuelles » pertinentes et les intégrer au niveau collectif ? ou devrait-il se pencher aussi sur la mise en place de stratégies et processus qui amplifient la création active des connaissances individuelles et miser notamment sur le développement des compétences par l'activation de la réflexivité ? Quel est l'apport du KM dans une conjoncture qui prône la créativité et l'innovation ainsi que la production de nouveaux savoirs qui alimenteraient plus tard la recherche et le savoir académique fourni par l'école ?

Cet article est structuré en quatre parties. Dans une première partie nous allons présenter les fondements théoriques de l'apprentissage expérientiel. La deuxième partie se penche sur le rôle de la réflexion dans l'Apprentissage Expérientiel. La troisième partie aborde la notion du Knowledge Management. Enfin, dans la quatrième partie nous discuterons les ancrages sollicités pour une éventuelle articulation entre lesdits concepts.

---

<sup>1</sup> Désormais KM

## 1. Apprendre de son expérience : fondements théoriques

Il existe plusieurs auteurs de différents courants de pensée en sciences de l'éducation qui ont parlé, à leur manière, du lien entre l'expérience et l'apprentissage. Entre autres, le béhaviorisme avec Skinner et, plus récemment, l'apprentissage vicariant avec Bandura. D'autres auteurs (par ex Kidd, Houle, Knowles) qui se sont penchés sur l'éducation des adultes ont insisté sur l'intérêt qu'ont les connaissances acquises des expériences professionnelles. Knowles (1970) souligne que ce « réservoir d'expérience (...) devient une ressource grandissante pour l'apprentissage » (cité par B. Bourassa et al. 1999, p : 26). L'expérience est considérée en apprentissage des adultes comme un moyen d'approfondir leurs savoirs. Les adultes partent de ce qu'ils savent et examinent la valeur des connaissances qu'on leur enseigne en s'interrogeant sur leur exécution et en les expérimentant eux-mêmes au besoin.

Si les courants d'apprentissage et ceux de l'éducation des adultes ont fait état de l'importance de l'expérience dans le processus d'apprentissage, aucun de ces deux paradigmes n'a étudié de manière principale l'apprentissage expérientiel comme l'ont fait Dewey, Piaget, Lewin et Kolb.

Dewey fut le premier à étudier, à analyser et à éclairer le rôle de l'expérience dans l'apprentissage. Sa phrase centrale était « apprendre en faisant » (learning by doing). A ses yeux, l'apprentissage proposé à l'école est « trop souvent déconnecté de l'expérience » (Dewey, 1967) (cité par B. Bourassa et al. 1999, p : 27). Pour lui, l'approche scolaire dominante consiste particulièrement à enseigner les contenus des livres et a tendance à les présenter comme des produits statiques et finis alors que la science n'est ni finie ni arrêtée. Cet enseignement accorde plus d'attention à la connaissance qu'au processus qui permet la réussite de l'apprentissage. Pour Dewey, pour qu'il y ait un apprentissage deux conditions sont essentielles, d'une part « la motivation » par une situation interpellante et d'autre part « la continuité » car les connaissances se construisent et s'enrichissent au fil de nos diverses expériences. On apprend selon ce qu'on sait déjà. Parfois, on se trouve dans l'obligation de modérer ce qu'on croit savoir.

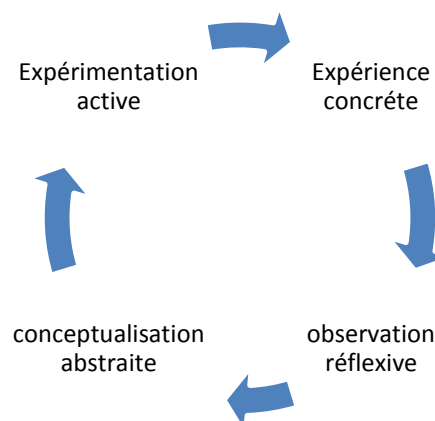
Tandis que Dewey appartient au courant américain, Piaget se rattache à la tradition européenne. Avec l'étude du développement de l'intelligence, Piaget a découvert l'importance de l'expérience comme source d'adaptation et d'apprentissage. En 1979, il a

écrit que le développement de l'intelligence n'engendre des schèmes que par l'organisation d'actions successives exercées sur des objets. Tout au long de ces stades de développement, l'individu cherche constamment à s'adapter à son environnement. L'apprentissage se fait toujours en interaction avec l'environnement et repose, selon lui, sur deux processus : *l'assimilation et l'accommodation*.

Considérant *l'action est la clé*, Piaget met l'accent sur le phénomène de la *prise de conscience* du sujet pendant la réalisation de ses actions pratiques. Pour lui, « La prise de conscience consiste donc essentiellement en une conceptualisation » (Piaget, 1974, p : 261). C'est un mécanisme qui transforme un schème d'action en concept. Ainsi, ce mouvement opéré par l'acteur lui permet de définir sa pratique professionnelle et la réorganiser pour la rendre visible par d'autres.

Kurt Lewin, à la suite de ses recherches sur la dynamique des groupes, fut le fondateur de la psychologie sociale américaine. Il a déterminé les liens qui existent entre l'environnement et l'apprentissage et a éclairé également le processus de l'apprentissage expérientiel qui est composé de quatre étapes : l'expérience concrète, l'observation réflexive, la conceptualisation et l'expérimentation active (**Figure N°1**). Lewin a continué les travaux qu'avait commencés avant lui Dewey. Contrairement à une opinion répandue, Mandeville (1997) indique que cette contribution appartient à Lewin et non à Kolb.

**Figure N°1 : Le Modèle d'Apprentissage Expérientiel Lewinian**



**Source :** cité par Bourassa et al.p :36

Les phases de ce processus seront décrites en s'inspirant de la définition qu'en font Gauthier et Poulin (1985):

*L'expérience concrète* consiste essentiellement à vivre soi-même un événement ou une situation authentique. Ce contact peut faire émerger un problème auquel la personne veut trouver une solution et qui permet de catalyser sa pensée. Pour y arriver, cette personne passe à la deuxième phase, *l'observation réfléchie*. Elle fait des observations et réfléchit à leur signification en considérant différents points de vue. De là, il passe à la troisième phase qui est *la conceptualisation abstraite*. Ici, il s'applique à établir les liens de causes à effet entre les éléments de l'expérience vécue et observée précédemment. Il tente de trouver les causes profondes des symptômes ou des manifestations problématiques observés, il essaie de comprendre, faire des généralisations, créer des règles et de nouveaux concepts. Lors de la quatrième phase, qui est *l'expérimentation active*,

L'individu applique intentionnellement ses connaissances pour résoudre la situation identifiée au début. Il soumet les concepts et les généralisations au test de la réalité, vérifie s'ils sont bien fondés et s'ils existent effectivement. Cette quatrième étape peut le conduire à vivre une autre expérience concrète qui relance la boucle des phases du nouvel apprentissage.

Kolb a poursuivi les réflexions de ces deux auteurs. Pour lui, « l'apprentissage est le processus par lequel la connaissance est créée à travers la transformation de l'expérience » (Kolb, 1984, p : 38). Il a précisé les rapports qui unissent d'une part l'expérience et la conceptualisation, et d'autre part la réflexion et l'expérimentation. Kolb a établi aussi un instrument d'identification des styles d'apprentissage.

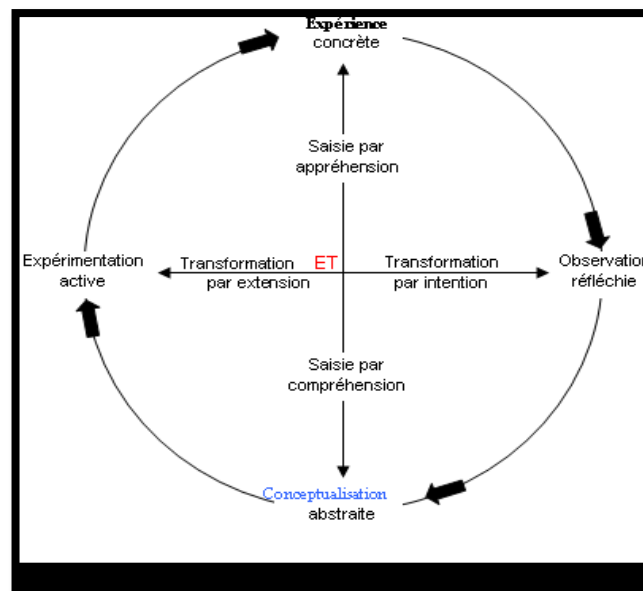
Kolb est aujourd'hui l'auteur auquel on se réfère beaucoup lorsqu'on veut préciser les étapes de l'apprentissage expérientiel chez l'adulte. Kolb (1984) met les quatre phases en relation les unes avec les autres par paires. Une première paire qui relie les pôles verticaux, de haut en bas, soit la saisie par l'appréhension et par la compréhension. L'autre paire s'établit entre les deux pôles horizontaux, ceux de gauche à droite ; c'est la transformation par extension et par intention. Kolb indique que l'apprentissage résulte de la résolution de conflits entre ces deux dimensions dialectiquement opposées par paires. Dans « l'expérience concrète », on retrouve la saisie par appréhension au moment de l'intuition et la saisie par compréhension au moment de « la conceptualisation abstraite ». On trouve aussi la transformation par extension lors de « l'expérimentation active » et de « la transformation par intention lors d'une « observation réfléchie ».

Mandeville (1997) reformule les propos de Kolb ; pour apprendre efficacement, l'individu doit d'abord s'engager pleinement dans de nouvelles expériences (appréhension) ; puis réfléchir et observer son expérience à partir de plusieurs angles (intention) ; ensuite créer des



concepts qui intègrent ses observations dans des théories personnelles raisonnables (compréhension) et finalement mobiliser ces théories pour faire face à des problèmes émergents ce qui va le guider vers d'autres expériences (extension). (Figure N°2).

**Figure N°2 : Les dimensions structurelles du processus d'apprentissage expérientiel**



Source : Kolb, 1984, p : 42

## 2. Apprentissage dans et sur l'action : le rôle de la réflexion

Dans le prolongement des réflexions de Dewey, Piaget, Lewin et Kolb, Argyris et Schön (1936, 1997) ont conçu une épistémologie de la connaissance relevant de la pratique professionnelle. Ces deux auteurs ont eux aussi réfléchi au lien qui existe entre l'apprentissage et l'expérience, mais dans le cadre de théories qui guident l'action des personnes. Pour eux, les problèmes liés à la pratique professionnelle ont les mêmes caractéristiques que les expériences professionnelles. Lorsqu'un praticien éprouve des difficultés ou vit des situations inédites, un processus de réflexion se déclenche. « Cette réflexion est un moyen de rendre explicites ses connaissances et d'en découvrir de nouvelles » (Argyris et al. 1985) (cité par B. Bourrassa et al. 1999, p : 50). Les connaissances se construisent alors dans l'action et par la réflexion en cours d'action et sur cette action. « La réflexion dans l'action » (logique de régulation) c'est réfléchir dans l'action en train de s'accomplir, alors que « la réflexion sur l'action » désigne en revanche une activité de "penser" dans l'après-coup, c'est-à-dire une fois l'action terminée.



Selon Chris Argyris et Donald Schön (1978), il faut changer la pensée de l'Homme pour pouvoir changer son agir. Les praticiens conçoivent en fonction de leurs expériences, des classes de situations assorties de schémas comportementaux logiques (relations de causalité linéaire) : *Si je fais ceci j'obtiens tel résultat*, baptisés « théories de l'action ». Ces deux chercheurs rappellent que tout être humain a besoin de devenir compétent dans son fonctionnement quotidien. Pour atteindre son objectif, tout être a besoin de réfléchir sur le résultat de ses actions, afin d'apprendre d'elles et de devenir plus compétent. Ce recul par rapports à ses actes le conduit à développer des théories de l'action qui les guide dans son agir et qui peuvent devenir objets de sciences (Argyris, 1985). Ils ajoutent que « ces théories, comme n'importe quelle autre, permettent d'expliquer, de prédire et de contrôler l'environnement » (B. Bourassa et al. 1999, p : 48).

Les professionnels devraient donc connaître et comprendre leurs théories de l'action pour déterminer ce qui oriente leurs choix. « Ils peuvent aussi apprendre à dépasser les situations sans issue où ils sont enclins à répéter les mêmes stratégies, bien qu'elles se révèlent inefficaces » (Ibidem, p : 48). La réflexivité en amont, en cours et en aval de l'action permet également de mettre en relief ces connaissances tacites.

Il importe de s'interroger sur la manière dont les théories de l'action ou les connaissances professionnelles peuvent être gérées par l'organisation du travail.

### **3. La connaissance en entreprise**

Les concepts de « connaissance » et sa gestion en entreprise - ou en d'autres termes le KM- sont souvent utilisés tant par les chercheurs que par les praticiens. Les connaissances sont des produits de l'apprentissage et des objets de la formation, qu'elles soient en contexte de l'école ou sur le lieu de travail. Pour cette raison, il convient d'y donner certaines précisions.

#### **3.1. Le Knowledge Management**

Il existe plusieurs définitions du KM dans la littérature managériale. Pour Pierre BROUSTE et Dominique COTTE (1999), le Knowledge Management consiste à élaborer et partager des savoirs et savoir-faire collectifs propres à l'entreprise. Les connaissances formalisées de l'entreprise sont diffusées auprès des individus nouvellement recrutés afin de pouvoir créer de la richesse se distinguant par rapport aux concurrents.

Gilles BALMISSE (2002), quant à lui, définit le KM comme « l'utilisation systématique et organisée des savoirs contenus dans l'entreprise dans le but de l'aider à atteindre ses objectifs » (p : 27) et ce par la modélisation et la capitalisation de multiples sources d'informations, explicites et tacites.

En psychologie cognitive une connaissance est constituée par la signification, le sens qu'un sujet attribue à une expérience vécue. Ce sont ces mêmes significations qui vont guider les activités présentes et futures. Ikujiro NONAKA, référence incontournable du KM, a défini les concepts de « connaissances explicites » et « connaissances tacites » :

- La connaissance tacite est personnelle, elle renvoie aux connaissances issues des acquis expérientiels et des pratiques vécues par un individu, « dans un contexte culturel donné et un domaine de connaissances particulier ». Elles sont difficiles à modéliser et à communiquer ;
- La connaissance explicite peut être facilement articulée sur des supports et des artefacts tangibles souvent numérisés (livres, logiciels, dossiers, articles, cédéroms, etc.). D'ordinaire, elle est transférable (à l'écrit comme à l'oral) et échangeable entre les membres d'une communauté (NONAKA, 1998, Cité par Claude Blanche et al.2010, p : 167).

Le Knowledge Management vise l'implémentation des informations non structurées, circulant au sein de l'organisation, généralement par le biais des TIC, du fait que ces savoirs sont des ressources stratégiques et qu'il est essentiel de disposer d'outils, de techniques et de méthodes pour les gérer en tant que telles (Mbengue, 2004). Parmi les méthodes principales qui rendent les connaissances -existant à l'état implicite chez les individus- explicites et utilisables, nous citons « les réseaux cognitifs et sociaux », « la cartographie des connaissances et des compétences », « le retour d'expérience » et « le groupware ». Le recueil des connaissances explicites se fait généralement à l'aide du net et d'un autre outil qui permet la gestion des documents : la GED (Gestion Electronique Documentaire). (Claude Blanche et al. 2010. p : 167 – 169).

En effet, la gestion des connaissances consiste souvent à trouver et à organiser les ressources immatérielles disponibles dans l'entreprise. Elle intègre notamment des activités de création, de collecte, de répertoriage-dans des supports papiers ou électroniques-, de diffusion et d'exploitation de savoirs utiles à l'entreprise. Plus particulièrement, elle veille à la transformation des savoirs individuels en savoirs organisationnels. Toutefois, il ne faut pas oublier que c'est, de même, un travail de gestion de personnes qui ont des particularités d'apprentissage, des aptitudes, des personnalités et des préférences.

Qu'en est il donc de la dimension humaine du KM ?

### **3.2. La dimension humaine dans le KM**

Il est vrai qu'au début de sa carrière la plupart de ce que l'individu sait provient des sources formelles de connaissance, tout particulièrement de la connaissance dite scientifique. Toutefois, en donnant l'exemple du management scientifique, Fulop et Rifkin (1999) soutiennent que l'apprentissage dans l'action, les histoires locales et les récits populaires sont des sources plus importantes que les traités et les écrits sur le management scientifique (cité par De Eduardo Davel & Diane-Gabrielle Tremblay, 2011, p : 51). Dans cette optique, le KM cherche toujours à exhorter le personnel à relater leurs expériences professionnelles au sein des organisations.

Le facteur humain est considéré notamment comme étant un élément principal dans la création des connaissances. Les personnes choisissent de partager ou non leur savoir. Si quelques unes partagent facilement leurs secrets de travail, les autres manifestent une réticence, voire un refus, généralement parce qu'elles ont l'impression de perdre leur pouvoir. La mise en commun des connaissances constitue l'une des principes de base qui permet d'appréhender les connaissances grâce à leur gestion. L'enjeu donc est d'instaurer au sein de l'organisation du travail une culture de partage pour que le savoir devienne accessible à tous ses membres.

L'entreprise cherche la connaissance utile et pertinente de ses compétences. A cet effet, il convient de mettre en place une politique efficace de motivation et de reconnaissance de l'effort que fournit l'acteur qui s'est confronté aux multiples difficultés du réel et qui les a surmontées à sa façon. L'objectif est de les inciter à partager et à diffuser leurs connaissances et les faire accepter et adhérer au projet de gestion des connaissances. Selon une étude menée par Philippe D'IRIBARNE, on ne peut pas diriger une entreprise sans prendre compte de la culture du pays. Si on veut exhorter le personnel à partager ses connaissances, il ne faudrait pas se contenter de la mobilisation des stratégies et outils techniques, mais considérer aussi les facteurs socioculturels. Une nouvelle approche du travail collectif et une valorisation des productions et des producteurs s'impose également.

Sous l'angle de la dimension humaine, il importe aussi de former le personnel de l'organisation aux outils de KM, à l'accès et à l'usage de ces savoirs. Un projet KM ne peut être envisagé avec succès sans une volonté forte du management pour faciliter l'acquisition de la connaissance et son intégration réelle dans les pratiques des individus.

Comme l'on a évoqué précédemment, les praticiens possèdent des connaissances enracinées dans leurs actions (knowing-in-action). Souvent ces connaissances restent tacites et complètement ancrées dans le cerveau des utilisateurs. Michael Polanyi, référence incontournable des savoirs tacites, souligne aussi qu'il y a des choses qu'on sait faire et qu'on trouve du mal à les verbaliser (Polanyi, 1962). Ceci est valable pour les connaissances pratiques. Polanyi donne l'exemple de la natation : une personne peut dire qu'elle sait nager, mais cela ne signifie pas qu'elle peut expliquer comment elle fait pour plonger dans l'eau ou comment articuler exactement ses mouvements.

Comme elles se prêtent moins à la verbalisation, ces connaissances tacites ne sont pas aisément communicables et intelligibles pour les autres. Pour pouvoir aider les praticiens à les exprimer et les communiquer, il s'avère important de mettre en place des conditions propices et des méthodes adéquates qui encouragent l'explicitation de leurs vécus et savoirs tacites.

Une démarche efficace de KM se base sur la création d'un environnement favorable à l'émergence d'idées nouvelles susceptibles de favoriser l'innovation en entreprise. Ceci suppose le passage d'une logique centrée sur les problématiques techniques vers une logique centrée sur les personnes.

#### **4. « Le Knowledge Management » et « l'apprentissage expérientiel » : vers quelle articulation ?**

Au fil des ans, des approches plus critiques ou nuancées du Knowledge Management ont été relevées. L'objectif du KM est en premier lieu d'assurer la circulation des connaissances entre ceux qui les détiennent initialement et ceux qui ont le besoin professionnel de les acquérir. Cet article met l'accent sur une dimension qui dépasse cette logique, à savoir que l'acquisition des connaissances est loin d'être une simple « internalisation »<sup>2</sup> des savoirs. Le KM pourrait s'intéresser aux mécanismes et conditions d'apprentissage et s'adosser notamment aux théories de l'apprentissage expérientiel, lequel « consiste essentiellement en la transformation de son expérience vécue en savoir personnel » (Coleman, 1976, Cité par Chevrier, Jacques et Charbonneau Benoit, 2000, p : 287). En effet, l'individu, « au lieu de chercher à comprendre et à assimiler une information verbale ou écrite, doit pouvoir donner un sens à ce qu'il a vécu et construire des connaissances qui lui sont utiles » (Ibidem, p : 278).

---

<sup>2</sup> Concept utilisé par Takeuchi et Nonaka qui désigne l'appropriation des informations par l'individu. La connaissance passe d'explicite à tacite. Cité par ClaudeBlancheAllège, Anne Elisaeth ANDREASSIAN, « *Gestion des ressources humaines - valeur de l'immatériel* ». De Boeck (2010). P : 165 – 166.



Lewin, à l'instar de Dewey, souligne que l'expérience concrète ne crée pas obligatoirement l'acquisition des connaissances (Bruno Bourassa et al.1999, p : 36). Lewin propose un certain nombre de considérations qui contribuent au développement de l'apprentissage. Nous citerons quelques unes en essayant de réfléchir comment les pratiques managériales pourraient déclencher et soutenir l'apprentissage et contribuer à la création de nouvelles connaissances éventuellement.

« Pour Lewin, l'apprentissage au changement signifie que l'on doit s'adapter aux divers éléments que constitue notre environnement qui agit comme un champ de forces diverses exerçant continuellement des tensions. Certaines poussent vers des changements, tandis que d'autres incitent au statu quo. » (Ibidem, p : 38).

Piaget fait bien voir, lui aussi, à quel point le développement de l'intelligence est stimulé par les interactions avec l'environnement. L'apprentissage est inscrit au cœur même des expériences quotidiennes vécues par la personne. L'entreprise - qui représente l'environnement de travail- agit sur l'apprentissage de nouvelles pratiques et leur implantation, par sa culture et ses pratiques managériales à savoir le Knowledge Management. Les réflexions menées ces dernières années sur la culture d'apprentissage prônent le modèle de l'organisation apprenante qui offre le soutien nécessaire à l'apprentissage individuel et collectif, crée les conditions favorables pour que les individus réalisent leurs tâches et les projets qui font sens pour eux et renforce le potentiel d'émancipation. Pour qu'il y ait création de nouvelles connaissances, l'entreprise est censée repenser ses valeurs, accepter notamment la prise des risques de ses employés, qui tentent de faire autrement, en stimulant leur autonomie progressive et créativité et les préparant à apprendre à apprendre. La gestion des connaissances englobe aussi la validation et la reconnaissance des connaissances et des compétences acquises dans le giron de l'entreprise.

D'un autre côté, la participation des sujets à la planification, à l'analyse et l'évaluation des activités et projets de l'organisation est aussi importante (Bruno Bourassa et al.1999, p : 39). Le but est d'offrir le plus grand nombre de situations possibles d'apprentissage, car les connaissances d'un individu sont constituées et reconstituées en permanence par les activités de travail. L'enjeu est de multiplier l'espace des possibilités d'actions du personnel, ce qui permet d'augmenter leur compréhension des différentes situations professionnelles et des relations qui les constituent. Une gestion des connaissances efficace repose sur l'implication des personnes et les faire adhérer aux différents projets et activités de l'entreprise, ce qui représente une occasion pour vivre des expériences nouvelles et questionner leurs



représentations et connaissances. En se référant au modèle Lewinien de l'apprentissage expérientiel, l'étape de « l'expérience concrète » est primordiale et nécessaire. Elle consiste à vivre soi-même une vraie situation d'expérience professionnelle dans laquelle se pose un problème réel qui permet de stimuler la pensée.

A la suite d'une expérience, même intense, l'apprentissage n'est pas automatique. Comme Lewin le rappelle, les nombreuses expériences de corps qui tombaient dans l'espace n'ont pas amené les gens qui ont vécu ces expériences à comprendre correctement la loi de la gravité jusqu'à ce qu'elle soit identifiée (Ibidem, p : 41). La réflexion est essentielle pour apprendre d'une expérience. Les étapes précitées de « l'observation réflexive » et de « conceptualisation abstraite » dans un processus d'apprentissage expérientiel sont cruciales et permettent l'émergence de nouvelles théories. A cet effet, les pratiques du KM devraient s'orienter vers le déclenchement de la réflexion ou « la prise de conscience » selon les propres mots de Piaget. Des auteurs –spécialistes en didactiques professionnelles- tels Vermersch, 1996; Theureau, 1992; Rix-Lièvre, 2010) ont conçu également des dispositifs d'investigation qui aident à conscientiser les connaissances en actes: techniques multiples d'auto-confrontation, entretien d'explicitation et technique spécifique d'auto-confrontation. D'une manière ou d'une autre, Il serait fructueux de faire expliquer les choix de l'employé et le conduire à les argumenter, le questionner sur ses ressources, les références qui guident son agir et les divers scénarios de son action (plan A, B,...). Le but est de favoriser la réflexion avant, pendant et après la réalisation de ses tâches. La création de connaissances ne pourrait avoir lieu sans pratique réflexive qui « se justifierait en premier lieu par la capacité à créer ou renforcer l'articulation entre théorie et pratique au service d'une acceptation et une compréhension de la complexité à laquelle le sujet se confronte » (Vacher, 2015, p.23). Dans une perspective réflexive interactive, le sujet est amené à mener une réflexion critique sur sa manière d'agir et sur ses expériences ce qui lui permet de diriger ses attitudes. La finalité étant de l'aider à développer ses propres connaissances et s'intégrer au monde du travail dans un processus continu d'apprentissage.

A l'instar de Vigotsky, le premier a souligné l'importance de l'interaction sociale dans l'apprentissage et le développement de la connaissance, Lewin montre aussi que les liens qu'une personne entretient avec son groupe d'appartenance conditionnent les changements qu'appelle l'acquisition de nouvelles connaissances. La relation de l'individu avec son groupe de travail a une grande influence sur l'acquisition et sur l'utilisation de toute nouvelle connaissance. Le KM devrait donc privilégier toutes les rencontres favorisant la co-

construction des connaissances et assurer un climat propice où règne l'esprit d'appartenance et d'entraide. C'est le cas des rencontres, formelles ou informelles, entre professionnels de différents niveaux de connaissance et/ou de responsabilité où la collaboration pour l'atteinte des résultats collectifs est encouragée et organisée. Pour NONAKA, les dialogues libres entre professionnels permettent de partager sans formalisme officiel des connaissances à forte dimension tacite. Dans un second temps des concepts sont créés par ces professionnels, puis ils sont justifiés au terme d'un processus de négociation portant sur le sens et l'utilité. En ce qui concerne les rencontres et les réunions formelles, le rôle du knowledge manager<sup>3</sup> est majeur pour encourager l'échange des expériences et développer la remise en cause et la réflexion. Il anime les équipes afin d'assurer une coopération maximale, met en place des stratégies appropriées favorisant le processus d'apprentissage comme *Les business simulation games* qui rapprochent les individus de la réalité professionnelle d'une manière ludique (ZOUINE A & al. 2019). Le knowledge manager programme aussi des réunions pour réaliser les évaluations par les pairs, confronter différents regards, créer des conflits cognitifs et sociocognitifs afin de mouvoir les membres du groupe vers la métacognition et la prise de conscience, nécessaires à la conceptualisation.

## Conclusion

L'apprentissage expérientiel, sur le lieu du travail, est défini comme un processus dialectique qui remet constamment en cause des connaissances et des structures cognitives existantes et qui résout les situations problématiques, liées à la tâche du sujet, en acquérant des connaissances nouvelles. Il n'est pas une activité attribuée seulement à des moments formels de formation, mais plutôt un processus continu inhérent aux expériences de travail quotidien.

Le Knowledge Management comme pratique de l'entreprise aurait donc comme objectif d'aider à faire construire par le sujet des connaissances s'appuyant sur son action et son expérience pratique. Le sujet, dans son poste de travail, mobilise des savoirs acquis lors d'une formation professionnelle initiale ou continue et des savoirs explicités par les collègues, qui relatent leurs expériences dans le cadre du KM, ce qui lui permet de développer des savoirs personnels en se servant de ses propres expériences. Sachant que le sujet n'a pas toujours les

---

<sup>3</sup> Chargé de faire suivre la gestion des connaissances au niveau d'une division de l'entreprise. Cité par Claude Blanche Allège, Anne Elisaeth ANDREASSIAN, « *Gestion des ressources humaines - valeur de l'immatériel* ». De Boeck (2010). P : 170



ressources pour construire seul des connaissances, le KM devrait être en mesure de mettre en place un accompagnement et une stratégie efficace, centrée sur l'être humain, qui aurait comme objectif d'aider le sujet à la réflexion dans et sur l'action, au questionnement et à la conscientisation. Il s'agit d'un nouveau contexte organisationnel où l'on est censé passer d'une simple offre de connaissances à des actions visant à susciter l'apprentissage par la pratique.

Au-delà du volet qui s'intéresse à l'identification, la formalisation et la diffusion des connaissances à l'échelle de l'entreprise, le KM devrait accorder beaucoup d'intérêt à « l'apprentissage expérientiel » qui constitue un processus de développement des savoirs et des compétences. Toutefois, pour que cela puisse être le cas, certaines modalités sont plus favorables que d'autres. Entre autres, si l'apprentissage expérientiel devient une démarche reconnue par l'entreprise dans sa culture et dans ses politiques internes, y compris le KM, si l'apprentissage fondé sur la pratique est valorisé et encouragé, si des occasions d'apprentissage sont fournies, alors les conditions seront propices à la naissance de nouvelles connaissances et éventuellement à l'innovation et à la créativité. Cette logique est perçue par certains auteurs comme étant la logique d'une organisation apprenante.

## BIBLIOGRAPHIE

**Argyris, C. & Schön.** (1996, 1978). Apprentissage organisationnel – Théorie, méthode, pratique. Bruxelles, Paris : De Boeck Université.

**Balmisse, G.** (2002). Gestion de connaissances : outils et applications du KM, Paris : Vuilbert.

**Brouste, P. & Cotte, D.** (1999). Le Knowledge Management. Paris: Ourouk, 1999.

**Bruno, B. & Fernand, S. & Denis, R.** (1999). Apprendre de son expérience, 1999.

**Chevrier, J. & Charbonneau, B.** (2000). Le savoir-apprendre expérientiel dans le contexte du modèle de David Kolb. Revue des sciences de l'éducation. 26(2), 287–324. Consulté sur le site [www.erudit.org](http://www.erudit.org) le 2/9/2018.

**Claude, B. A & Anne, E. A.** (2010). Gestion des ressources humaines - valeur de l'immatériel. De Boeck, 2010.

**Crozier, M.** (1992). L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective. Paris : Seuil, 500p.

- D'Iribarne, P.** (1989). La logique de l'honneur : gestion des entreprises et traditions nationales. Paris.
- De Eduardo, D. & Diane-Gabrielle, T.** (2011). Formation et apprentissage organisationnel: la vitalité de la pratique.
- Gauthier, L. & Poulin, N.** (1985). Savoir apprendre. Sherbrooke: Les éditions de l'Université de Sherbrooke.
- Jean-Louis, E.** (2008). Management et ingénierie des connaissances. Modèles et méthodes. Hermes- Lavoisier.
- Knowles, M.** (1990). L'apprenant adulte, vers un nouvel art de la formation. Paris : Les Editions Organisations.
- Kolb, D.** (1984). Experiential learning, experience as the source of learning and development. PTR Prentice Hall.
- Mackiewicz, M. P.** (2001). Contribution de l'apprentissage expérientiel et de la science action à la pratique professionnelle. L'Harmattan. Praticien et chercheur: parcours dans le champ social, p107-119.
- Mandeville, L.** (1997). L'expérience comme source de développement des compétences en psychologie. Thèse de doctorat inédite. Montréal. Université de Montréal.
- Mbengue, A.** (2004). Management des savoirs, Revue française de gestion. N° 149, p. 13.
- Piaget, J.** (1974). La prise de conscience. Paris, PUF, coll. Psychologie d'aujourd'hui, dirigée par P.Fraisse.
- Paquay, L. & al.** (2001). Former des enseignants professionnels: quelles stratégies? quelles compétences?
- Polanyi, M.** (1962). Connaissances personnelles: vers une philosophie post critique. Chicago, IL: Université de Chicago.
- Roger, A.** (2006). L'essentiel de la théorie des organisations.
- Schon, D. A.** (1974). The reflective practitioner, New York, Basic Books.
- Stoloff, S. & Spallanzani, C. & Brunelle, J.** (2016). Le cycle de Kolb appliqué à un processus de supervision pédagogique classique : perceptions des supervisés à propos du dispositif d'accompagnement. Approches inductives. 3(1), 125–156.
- Vacher, Y.** (2015). Construire une pratique réflexive: Comprendre et agir ».
- Zouine, A & al.** (2019). Efficacité d'apprentissage à partir d'un Business Simulation Game : vers une nouvelle approche sociomatérielle, Revue du contrôle, de la comptabilité et de l'audit « Numéro 9 : Juin 2019 / Volume 4 : numéro 1 » p : 1-20