

TÉLEscope

REVUE D'ANALYSE COMPARÉE
EN ADMINISTRATION PUBLIQUE

Vol. 16 n° 1 hiver 2010

LE TRANSFERT INTERGÉNÉRATIONNEL DES CONNAISSANCES

TÉLESCOPE

Télescope est une publication universitaire indépendante éditée en français. Elle propose à ses lecteurs un éclairage sur les problématiques, dont la complexité et l'interdépendance ne cessent de s'amplifier, qu'affrontent aujourd'hui les États et les organisations publiques dans un contexte politique et socioéconomique mouvant et globalisé à l'échelle de la planète. En mettant en perspective des expériences et des modèles de gestion observés à travers le monde, *Télescope* fait connaître les avancées en matière de gouvernance publique. Elle permet à l'École nationale d'administration publique du Québec de promouvoir un message singulier sur la gouvernance à la rencontre des univers francophone et anglo-saxon. Elle offre également à tous ceux, praticiens, universitaires, chercheurs, dans le champ de l'administration publique, un espace pour échanger, se situer sur le plan international et recueillir les savoirs et les repères utiles à leur action.

Télescope est la revue de L'Observatoire de l'administration publique créé en 1993 par l'École nationale d'administration publique du Québec, un établissement membre du réseau de l'Université du Québec. L'Observatoire de l'administration publique est un pôle de vigie et de recherche. Il collecte et analyse l'information disponible dans le monde en matière de gouvernance publique. Le lancement de *Télescope* répondait au besoin de disposer d'un outil de communication sur les avancées du management public. *Télescope* a connu une expansion régulière qui s'est accélérée ces trois dernières années en même temps que s'intensifiaient les activités de recherche de L'Observatoire.

COMITÉ DE RÉDACTION

Michel Audet (Université Laval); Serge Belley (ENAP); Pierre Bernier (ENAP); Jacques Bourgault (ENAP); Mohamed Charih (ENAP); David Clark (Université de Winchester UK); Paul-André Comeau (ENAP); Dominique Darbon (Institut d'études politiques de Bordeaux); Bernard Enjolras (Université d'Oslo); James Iain Gow (Université de Montréal); Joseph Facal (HEC Montréal); David Giauque (Université de Lausanne); Réal Jacob (HEC Montréal); Benoît Lévesque (Université du Québec à Montréal); Bachir Mazouz (ENAP); Luc Rouban (Sciences-po – Paris); Lucie Rouillard (ENAP); Jean Turgeon (ENAP).

CONSEIL SCIENTIFIQUE

Sandford Borins (Université de Toronto); Geert Bouckaert (Université catholique de Louvain); Jacques Chevallier (CNRS); Patrick Gibert (Université de Paris X); Taieb Hafsi (HEC Montréal); François Lacasse (Université du Québec en Outaouais); Ann Langley (HEC Montréal); Daniel Latouche (INRS-Urbanisation); Vincent Lemieux (Université Laval); Claude Lessard (Université de Montréal); B. Guy Peters (University of Pittsburgh); Jacques Plamondon (Université du Québec); Marc-Urbain Proulx (Université du Québec à Chicoutimi); Louise Quesnel (Université Laval); Donald J. Savoie (Université de Moncton); Jeanne Shaheen (John F. Kennedy School of Government, Harvard University); Jean-Claude Thoenig (CNRS); Sabine Urban (Université Robert Schuman de Strasbourg).



Directeur de la publication et Rédacteur en chef **Louis Côté**; Conseiller à la rédaction **Marc Cambon**; Révision linguistique et coordination **Patricia Caron**; Pages Repères et Références **Marie-Helen Brisebois, Nicolas Charest**; Traduction **Éric McComber**; Graphisme **Anise Lamontagne**; Impression **AGMV Marquis**.

Pour plus d'information ou si vous avez des renseignements à nous transmettre, communiquez avec **Danielle Landry**, secrétariat de L'Observatoire, 418 641-3000 poste 6574, danielle.landry@enap.ca.

Les publications de L'Observatoire peuvent être consultées à l'adresse suivante :

www.observatoire.enap.ca

TÉLESCOPE • ENAP du Québec, 555, boulevard Charest Est, Québec (Québec) G1K 9E5 CANADA

Table des matières

TÉLESCOPE • Vol. 16 n° 1 hiver 2010

- III Éditorial
Louis Côté
- 1 Les paradoxes de la transmission et de l'apprentissage dans un monde radicalement incertain
Jean-François Ballay
- 21 L'évolution des tendances de l'emploi dans la fonction publique : crise du savoir ou occasion d'actualiser les connaissances ?
Philip Haynes
- 39 Le transfert intergénérationnel des connaissances tacites : les concepts utilisés et les évidences empiriques démontrées
Moktar Lamari
- 67 Un cycle de rétention des connaissances pour combattre l'amnésie organisationnelle
Lucie Rivard, Marie-Christine Roy
- 83 Une démarche pour le transfert intergénérationnel des savoirs
Jean-Louis Ermine
- 111 La comodalisation de connaissances par objets typés : une stratégie pour favoriser le transfert d'expertise dans les organisations
Josianne Basque, Béatrice Pudelko
- 130 Des dynamiques de capitalisation de la connaissance : de l'apprentissage au talent
Sandrine Daraut
- 146 La continuité du savoir : préservation et transmission du savoir dans le secteur public
Kimiz Dalkir
- 168 Pour un développement durable des savoirs : l'approche collaborative d'une communauté de pratique au service de l'apprentissage organisationnel
Nathalie Gravel
- 193 La cohabitation intergénérationnelle au travail : des questions de perceptions intergroupes et de transfert des connaissances
Martine Lagacé, Marie-Ève Boissonneault, Todd Armstrong
- 208 Défis et enjeux des connaissances : la réalité des cadres de la fonction publique québécoise
Natalie Rinfret, Luc Bernier, Nathalie Houlfort, Lilly Lemay, Diane Mercier
- 225 Le transfert intergénérationnel de la mémoire menacé ? Réflexions sur le cas de la Suisse
Peter Knoepfel
- 233 Recensions

Éditorial

Par Louis Côté

Professeur à l'École nationale d'administration publique du Québec

Directeur de L'Observatoire de l'administration publique

louis.cote@enap.ca

Chers Lecteurs,

Des millions de travailleurs nés dans l'euphorie du retour à la paix qui a suivi l'apocalypse que fut la Seconde Guerre mondiale prennent ou prendront prochainement leur retraite. Durant leur carrière professionnelle, ils ont accumulé une expertise considérable qui a permis aux sociétés occidentales de connaître une croissance sans précédent dans l'histoire. La pérennité de cette expertise est aujourd'hui menacée. Avec leur départ, certaines organisations, publiques et privées, voient s'assécher cette source de savoirs. Le risque n'est pas mince et il soulève bien des inquiétudes. Les organisations réagissent, un peu tard et dans le désordre, dénoncent certains, mais elles planifient désormais leur politique de main-d'œuvre en mettant en place une véritable gestion des connaissances.

C'est à cette problématique, dont l'aspect le plus débattu est ce qu'il est devenu habituel d'appeler le transfert intergénérationnel de connaissances, que nous consacrons ce numéro de *Télescope*. En choisissant cette thématique, nous souhaitons mettre en lumière un enjeu dont les sociétés occidentales vieillissantes doivent mesurer l'importance : la perte de mémoire. Ici, nous évoquerons plus précisément l'effacement de la mémoire des organisations publiques, conséquence de l'hémorragie de leurs employés expérimentés, qui de surcroît peinent à préparer leur relève, contraintes qu'elles sont par des resserrements budgétaires.

On peut en effet se demander jusqu'à quel point les organisations publiques sont-elles prêtes à relever le défi de la perte de la mémoire organisationnelle? Quelles stratégies adoptent-elles pour assurer le transfert des connaissances? Notamment celui des savoirs dits tacites, ceux qui n'ont pas encore fait l'objet d'une formalisation au sein des organisations. Et d'ailleurs, quels savoirs choisir au moment de se poser la question de leur transfert? Certains sont obsoletes, d'autres apparaissent avec l'arrivée des cohortes montantes de travailleurs. Ne devrait-on pas profiter de cet appel d'air pour engager une profonde transformation des habitus administratifs? Mais là encore, la cohabitation des générations semble souffrir d'un déficit d'écoute réciproque. Devant tant d'aléas, nous avons fait part de notre perplexité à un groupe d'experts internationaux.

Avant de prescrire des remèdes, il faut soumettre le patient à un examen clinique pour évaluer la véracité et l'ampleur des maux. À cet égard, **Jean-François Ballay** dresse un bilan de santé inquiétant de sociétés en rupture d'équilibre et hésitantes entre renouveau et continuité et s'interroge sur la valeur cognitive du travail. Pour **Philip Haynes**, qui a pris le pouls des effectifs des secteurs publics

au Canada et en Grande-Bretagne, le diagnostic est sévère : la référence obsessionnelle au « marché » et les contingentements budgétaires lui font craindre pour la qualité des services rendus à la population. Prendre soin des savoirs tacites sous peine de devoir un jour les autopsier, telle est la prescription de **Moktar Lamari**, qui tente de leur défricher un chemin dans l'entrelacs intergénérationnel.

Dans cette perspective, **Lucie Rivard** et **Marie-Christine Roy** proposent un cycle de rétention des connaissances qu'elles inscrivent dans une approche stratégique qui fait logiquement précéder le choix des outils de leur sauvegarde par le repérage des savoirs considérés comme essentiels. **Jean-Louis Ermine** poursuit dans la même veine en conseillant aux organisations d'ouvrir un recueil des connaissances, une sorte de plateforme patrimoniale dans laquelle on ancrera les dispositifs du transfert des savoirs. Pour **Josianne Basque** et **Béatrice Pudelko**, les employés d'une organisation doivent être impliqués dans le dessin des connaissances à transmettre. Une démarche que **Sandrine Daraut** reprend à son compte en détaillant les diverses dimensions d'apprentissage qui démarquent les territoires cognitifs au sein d'une organisation.

Kimiz Dalkir et **Nathalie Gravel** nous entraînent au cœur même de deux grandes organisations publiques, respectivement Transports Canada et le Service de police de la Ville de Montréal. En quête de continuité des savoirs, ces organisations utilisent des moyens adaptés à leur milieu, mais donnent surtout l'occasion aux deux auteures de souligner la singularité du secteur public en matière de gestion des connaissances. **Martine Lagacé**, **Marie-Ève Boissonneault** et **Todd Armstrong** s'arrêtent sur ce qu'ils appellent la diversité intergénérationnelle, dont certaines réalités nourrissent le scepticisme de plusieurs auteurs. Les récits des cadres retraités et non retraités de la fonction publique québécoise recueillis par **Natalie Rinfret**, **Luc Bernier**, **Nathalie Houlfort**, **Lilly Lemay** et **Diane Mercier** mettent justement en lumière les retards observés dans les processus de transfert des savoirs. Enfin, **Peter Knoepfel** nous présente un aperçu des deux politiques institutionnelles suisses liées à la préservation des savoirs.

Je tiens à remercier mes collègues de l'ENAP Natalie Rinfret et Luc Bernier, pour leur collaboration. Ils ont su éclairer notre démarche et nous livrer de précieux conseils tout au long du processus de réalisation de ce numéro de *Télescope*.

Entérinant, vous n'aurez pas manqué de le remarquer, *Télescopes* offre à votre regard dans un nouveau format. Nous avons par ailleurs complété la présentation des articles et ajouté une nouvelle rubrique consacrée à la recension d'ouvrages traitant de la thématique. C'est en pensant à vous, Chers Lecteurs, dans le seul but de répondre toujours plus adéquatement à vos attentes que nous avons procédé à ce changement. Je ne doute pas que vous y trouviez une amélioration. Pour autant, nous maintenons fidèlement la vocation de *Télescope*, revue d'analyse comparée à l'échelle internationale, vocation à laquelle vous avez montré votre attachement. Ce numéro sur la gestion et la transmission des connaissances au sein des organisations publiques ne fera certes pas exception.

Bonne lecture!

Appel à communications

LA PARTICIPATION CITOYENNE

Depuis plusieurs années, ce que certains chercheurs nomment l'impératif délibératif, ou participatif, se fait plus exigeant. À chaque palier gouvernemental, dans l'ensemble des organisations publiques et dans la plupart des secteurs – l'environnement, l'aménagement du territoire et l'urbanisme, l'énergie et les transports, la santé ou les finances –, les instruments d'action publique de type informatif et communicationnel visant la délibération ou la participation publiques se multiplient et s'installent plus que jamais au cœur de la gouvernance de nos sociétés et de la vie démocratique au quotidien.

Peut-on en effet aujourd'hui exercer une gouvernance efficace et durable sans recueillir l'avis des citoyens et des groupements qui les représentent. Dans de nombreux pays, des espaces de dialogue sont donc ouverts, de nouvelles institutions et des pratiques innovantes de concertation ont été instaurées afin de faire place à la participation citoyenne. Une consultation étendue des acteurs sociaux et économiques précède le plus souvent la mise en œuvre des plans d'action gouvernementaux. En dessinant une nouvelle perspective entre l'État et la société, en réconciliant leadership institutionnel et engagement communautaire, cette évolution restaure la légitimité de l'intervention de l'État et installe une démocratie participative à temps plein.

Ces phénomènes plutôt récents n'ont pas encore été étudiés de manière systématique. Quelles formes ces instruments et ces dispositifs participatifs prennent-ils ou devraient-ils prendre ? Telles sont les principales questions auxquelles, dans ce numéro de la revue *Télescope*, nous souhaitons apporter des réponses à travers les témoignages d'experts internationaux.

La revue *Télescope* consacrera son numéro thématique de l'hiver 2010-2011 à la participation citoyenne. Nous invitons chercheurs et spécialistes à soumettre leur proposition d'article sous la forme d'un résumé avant le 1^{er} juin 2010. Les auteurs dont les propositions auront été retenues devront ensuite remettre l'article complet avant le 1^{er} septembre 2010.

Publié trois fois par an, *Télescope* est une revue d'analyse comparée portant sur des problématiques spécifiques intéressant les administrations publiques. En mettant en perspective des expériences et des modèles de gestion observés à travers le monde, *Télescope* fait connaître les plus récentes avancées en matière de gouvernance publique. Pour le format des articles, les auteurs sont invités à consulter le site Internet à l'adresse suivante : www.telescope.enap.ca

Pour tous renseignements relatifs à ce numéro sur la participation citoyenne ou pour soumettre des articles, les auteurs doivent prendre contact avec :

Patricia Caron

L'Observatoire de l'administration publique
École nationale d'administration publique du Québec
555, boulevard Charest Est
Québec (Québec) G1K 9E5 Canada

Téléphone : 418 641-3000 poste 6314

Télécopieur : 418 641-3060

Courriel : patricia.caron@enap.ca

Rédacteurs invités :

Louis Simard

Professeur – Université d'Ottawa
Ottawa (Ontario) Canada

Alain Noël

Professeur – Université de Montréal
Montréal (Québec) Canada

LES PARADOXES DE LA TRANSMISSION ET DE L'APPRENTISSAGE DANS UN MONDE RADICALEMENT INCERTAIN

Par **Jean-François Ballay**, Expert en économie des connaissances, management et formation, France • jean-francois.ballay@edf.fr

RÉSUMÉ Les questions de transmission et d'apprentissage sont d'une actualité brûlante et paradoxale. D'un côté, les grandes transformations de notre monde supposent un renouvellement accéléré des savoirs et des compétences, tandis que de l'autre ces changements ne peuvent être viables sans un minimum de continuité entre les générations. Une société qui rompt cet équilibre fragile, mais vital, entre changement et continuité se trouve dans un « régime d'incertitude radicale » et subit des crises majeures. Dans ces conditions, la dimension cognitive du travail – prise de façon large, à travers les processus de création, de décision, de coopération, d'apprentissage et de transmission – s'est considérablement modifiée en une génération et elle mérite d'être analysée au vu d'enjeux qui sont non seulement sociaux et économiques, mais aussi éthiques et anthropologiques. Telle est l'approche proposée ici, qui m'amènera à réinterroger la notion équivoque de « valeur(s) » qui est aujourd'hui au cœur de ces problèmes.

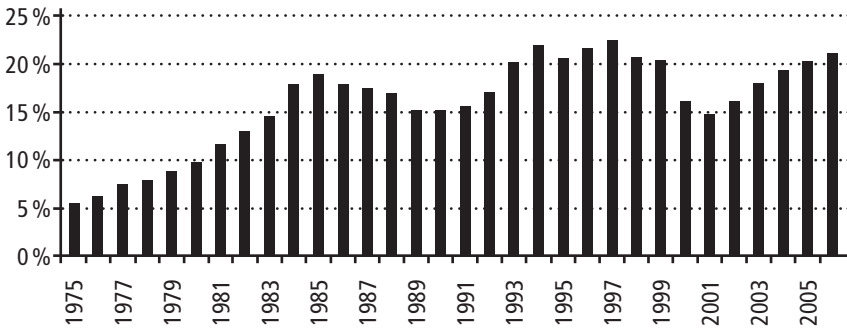
ABSTRACT The burning questions surrounding learning and knowledge transfer are, at the same time, fraught with paradox. On the one hand, the waves of change currently engulfing our world presuppose the accelerated renewal of knowledge and skills; on the other hand, such transformations cannot be viable unless there is a minimum of continuity from one generation to the next. A society that upsets this fragile yet vital balance between change and continuity will become immersed in a "regime of radical uncertainty" and will undergo a series of major crises. Against this backdrop, the cognitive dimension of labour – grasped in a general way, through processes of creation, decision-making, cooperation, learning and transfer – has, in the space of a generation, been considerably modified and, for this reason, warrants analysis in view of the social, economic, ethical and anthropological issues involved. On the basis of such an approach, I have been prompted to throw into question the ambiguous notion of "value(s)" that are at the heart of these problems.

Pour citer cet article : Ballay, J.-F. (2010). « Paradoxes de la transmission et de l'apprentissage dans un monde radicalement incertain », *Télescope*, vol. 16, n° 1, p. 1-20.

■ L'ACTUALITÉ DE LA TRANSMISSION ET L'INACTUALITÉ DE L'ESPÉRANCE

La question de la transmission intergénérationnelle se pose d'une façon inouïe dans l'histoire du monde moderne: c'est sans doute la première fois que les nouvelles générations trouvent devant elles aussi peu de perspectives alors même que leurs aînées avaient bénéficié d'un progrès social sans précédent. Le chômage des jeunes s'est installé durablement en France depuis les années 1980, comme le montre le schéma ci-après (INSEE, 2008). On peut imaginer les impacts psychologiques de ce phénomène, si l'on ajoute que le taux de chômage des jeunes sortis de l'école depuis moins de douze mois est passé de 6 % à la fin des années 1960 à 35 % à la fin des années 1990 (cité par Chauvel, 2006). Le chômage des jeunes en âge de s'insérer dans la société a donc pris une ampleur inquiétante et cela provoque, selon certains observateurs, un sentiment croissant de « trahison » envers les nouvelles générations (Chauvel, 2006).

SCHÉMA 1 : LES TAUX DE CHÔMAGE DES JEUNES DE 20 À 24 ANS EN FRANCE



Source : Institut national de la statistique et des études économiques (2008)

Le non-renouvellement des anciens par les jeunes semble désormais une donnée structurelle du monde du travail, qui touche particulièrement la fonction publique. Aujourd'hui, sur les continents européen et américain, les institutions nationales et internationales ne quittent pas des yeux l'objectif majeur de restriction des dépenses publiques. Que ce soit dans les domaines de la santé, de l'éducation, de la recherche, de la justice, de l'administration, le souci de réduction des dépenses et d'évaluation à court terme des résultats est désormais omniprésent, comme dans les secteurs privés, avec quelques décennies de décalage.

Cette « fatalité » du chômage de masse, qui s'est installée depuis un quart de siècle, était censée s'accompagner d'un « progrès » par les vertus de l'innovation technique et de la croissance. Les crises étaient interprétées comme des transitions pénibles dans les « cycles économiques » et le processus de « destruction créatrice » devait déboucher sur des lendemains meilleurs (Schumpeter, 1911). Mais ces explications paraissent de plus en plus décalées de la réalité vécue par les « classes laborieuses ». Où est le progrès, dans un monde où la confiance et l'espérance sont de plus en plus « inactuelles » ? La multiplication des enquêtes sur les « valeurs des jeunes » traduit une réelle inquiétude sociétale à ce sujet (Bigot, 2007).

Les révolutions techniques et économiques précédentes avaient déjà induit, comme l'analysait Marx, une prolétarianisation massive de la société, en déposant les individus de leurs savoirs (transmis de génération en génération) pour les transférer dans les machines. Depuis le Moyen Âge jusqu'à l'essor du monde industriel au XIX^e siècle, des périodes de changements considérables ont déjà eu cours, durant lesquelles des processus de destruction des valeurs et de paupérisation se sont produits, ainsi que le soulignait l'un des plus grands économistes du siècle passé : « Au cœur de la révolution industrielle du XVIII^e siècle, on constate une amélioration presque miraculeuse des instruments de production, accompagnée d'une dislocation catastrophique de la vie du peuple » (Polanyi, 1944, p. 59).

Malgré tout, ces sociétés ont globalement donné l'impression aux différentes générations qui se succédaient qu'un progrès d'ensemble était à l'œuvre. Cette

idéologie du progrès s'est développée au XVIII^e siècle dans tous les domaines : social, philosophique, politique, littéraire, économique. Au XX^e siècle, elle a été sérieusement mise à mal, mais son déclin a été en quelque sorte recouvert par un autre phénomène : la consommation de masse. À la perspective, qui jusqu'alors se figurait sous la forme du « dessein de la providence » (Smith, 1776), s'est substitué un « mythe de l'individu » (Benasayag, 1998) prétendument autonome et soumis à la double logique du désir et de l'intérêt. Le salarié du début du III^e millénaire se résout à vivre dans la peur du chômage et dans la pression continue qu'impose la compétition économique, dans la mesure où il espère trouver refuge à l'extérieur du travail, dans ce qu'il nomme souvent « la vraie vie ».

Mais avec l'arrivée, aussi soudaine que prévisible, de la crise économique planétaire depuis l'été 2007, il semble bien qu'une alerte sans précédent se soit fait entendre. Le sentiment de nous trouver face à un « rendez-vous de l'histoire » s'est installé. En effet, il ne s'agit pas d'une simple crise économique appelant quelques ajustements des modes de régulation des marchés (Carroué, 2009). Ceux-ci sont visiblement déjà réinvestis par l'appétit du gain à court terme, d'autant que les acteurs de la finance internationale ont désormais la preuve que les États n'ont pas d'autre recours que de transférer à l'ensemble des populations les destructions de valeurs occasionnées par la spéculation et la prise de risques exponentielle.

Il paraît superflu d'insister davantage sur ces phénomènes qui singularisent notre période actuelle. Il me semble pourtant indispensable de partir de ce cadre très global pour aborder la question de la transmission, car cet horizon ne peut qu'affecter le sens que chacun tente de trouver au monde dans lequel il évolue. Éluder ces dimensions à propos de la question de la transmission intergénérationnelle revient à réduire celle-ci à un problème technique de gestion des ressources humaines.

Peut-on se contenter d'une telle réduction ? En un sens, c'est ce que nous sommes enclins à faire au jour le jour, contraints par des « réalités » gestionnaires de plus en plus incompatibles avec... la réalité sociale. L'homme contemporain a pris l'habitude de séparer la sphère de son travail quotidien, qui obéit à la rationalité instrumentale, de la grande sphère externe du « monde » dont lui parviennent les images à travers les écrans de télévision et d'ordinateur. Cette situation schizophrénique peut l'amener à se préoccuper de préserver ses « précieux » savoirs et savoir-faire... alors même qu'il constate chaque jour que ses propres enfants, malgré des années d'études supérieures, peinent à trouver un emploi...

C'est ainsi que, dans la fonction publique, l'État français se préoccupe de la transmission des savoirs, comme en atteste le *Guide méthodologique* :

De nombreuses organisations, dont la fonction publique, font actuellement face à de massifs départs à la retraite. Le phénomène sera constant au cours des prochaines années. Or, les personnes qui quittent les organisations, particulièrement lors de la prise de la retraite, sont expérimentées, possèdent souvent une expertise de pointe et ont mémorisé une somme importante de connaissances, tant explicites que tacites. Il s'agit là d'une richesse dont les organisations ne peuvent se passer sans risques, cette perte de savoirs et de savoir-faire pouvant être un facteur important de perte de qualité pour le service public (DGAFP, 2007, p. 5).

La préoccupation des pouvoirs publics reflète celle des employés sur le terrain qui, soucieux de continuer à bien faire leur métier, se préoccupent en effet, dans bien des cas, d'« assurer une continuité dans le traitement des dossiers et dans la conservation des savoirs à la suite du départ d'un agent » (DGAFP, 2007, p.5).

Dans le même temps, avec les récentes réformes des régimes de retraite aujourd'hui en France, une tendance contradictoire (en apparence) cherche à s'imposer: le rallongement de la durée de vie au travail. La France est d'ailleurs régulièrement pointée comme l'un des « cancre » de l'Union européenne sur le chapitre de l'emploi des séniors (Masingue, 2009). Ce à quoi le gouvernement Sarkozy-Fillon a voulu remédier. Ainsi, le système législatif qui encadre les régimes de retraite et l'accompagnement des salariés dans la « seconde partie de leur carrière » conduit à mettre en place des mesures organisationnelles et financières qui sont négociées, au sein de chaque branche professionnelle, entre les différents partenaires sociaux.

Globalement, on considère de ce fait, en première hypothèse, que ce qui avait été annoncé comme la grande « vague de départs des baby-boomers » sera étalé dans le temps, atténuant ainsi les risques de voir, ici ou là, disparaître brutalement des savoir-faire détenus par les anciens. Cela laisse donc, en principe, une marge et des degrés d'action dans un certain nombre de contextes. Mais l'essentiel est-il dans ces aspects conjoncturels ?

N'y a-t-il pas un curieux paradoxe à voir les entreprises si inquiètes de préserver une richesse d'expériences et de savoirs qu'elles n'ont eu de cesse de détruire de façon systématique, par les moyens qui ont contribué à augmenter la productivité ? Quel sens y a-t-il à vouloir transmettre des savoirs dans une société qui a perdu tout repère et ne croit plus en l'avenir ?

■ L'EXPÉRIENCE A-T-ELLE ENCORE UNE VALEUR ?

Pendant des siècles la notion de transmission a été cohérente et congruente avec les valeurs sociales et les formes de production. L'idée de transmettre était intrinsèquement liée à la pratique d'un « métier », voire d'un « art », auquel étaient associées des valeurs comme celle de la « belle ouvrage ». Avec le processus de rationalisation du travail qui a commencé à se généraliser au début du siècle passé, la notion de métier, même si elle n'a jamais disparu des ateliers, a fait place à celle d'« emploi ». Dans le même temps, le « savoir-faire », considéré comme une habileté transmise de maître à disciple, faisait place, du point de vue des instances de direction, à celles de « qualifications » dans les années 1960-1970, puis de « compétences » à partir des années 1980.

L'expérience, quant à elle, si elle a encore du sens pour certains, est dorénavant une notion problématique. Au-delà de la valeur symbolique que l'on peut lui attribuer, la possibilité pour un individu de s'émanciper dans une pratique, dans un métier, dans un parcours de vie est mise en doute. L'informatisation des activités de services a abouti en une génération à ce que l'expérience des salariés soit de moins en moins considérée comme un atout (Bellini, 2005 ; Delay et Huyez, 2006). Le management par processus et l'externalisation des modes de production (Gaulejac, 2005) tendent même à annuler la réalité de l'expérience, en transférant le savoir-faire des individus dans les processus et les ordinateurs.

Les systèmes qualité et la généralisation des progiciels de gestion intégrée sont-ils compatibles avec une transmission des savoirs? Quels types d'apprentissages supposent-ils? Et quelles potentialités d'autonomie devraient en résulter? Quel sens y a-t-il à attendre des «sénior» qu'ils consacrent du temps à une activité de transmission quand leur expérience a perdu une grande part de sa valeur? Quelles connaissances faut-il transmettre malgré tout? Ce sont des questions qui ne vont pas de soi (j'y reviendrai plus loin), sauf à se contenter de transmettre simplement la mémoire documentaire des procédures et des bases de données.

Or il existe encore des travailleurs-créateurs qui détiennent une expérience et exercent leur métier avec un talent singulier relevant plus d'un «art» que d'une simple «compétence». Ces cas sont-ils des exceptions qui bientôt disparaîtront de toute forme d'organisation économique? Mais dans ce cas, pourquoi s'intéresse-t-on, un peu partout, à ce qu'on dénomme des «compétences clés», sans trop savoir comment les définir?

Ce n'est pas un mince paradoxe que de voir, depuis quelques années, le vif regain d'intérêt pour les pratiques de compagnonnage. Il suffit toutefois de connaître un peu le terrain des entreprises pour savoir que la tradition du compagnonnage n'a en fait jamais été perdue tout à fait. Un peu partout, dans les équipes, les «anciens» ont continué, de façon informelle et spontanée (sans doute parce que leur travail leur tient à cœur), à prendre en charge les nouveaux embauchés pour les aider à s'intégrer et à apprendre sur le tas. Et ce n'est pas sans une certaine amertume qu'ils voient arriver de «nouvelles» dispositions réglementaires concernant l'apprentissage et le tutorat qui semblent ignorer les pratiques existantes.

Ces paradoxes n'empêchent pas les logiques contradictoires de se déployer. Ce sont les salariés qui font les frais de ces contradictions, et ce, du bas au sommet de l'échelle sociale, car tout le monde y fait face, peu importe son rang (Gollac, 2005). Depuis une vingtaine d'années, les managers sont aux premières lignes. Dès lors, ils sont les principaux expérimentateurs de la schizophrénie ambiante et vivent de plus en plus de situations de stress (Cousin et Boussard, 2008).

Il est contradictoire, en pratique, de concilier les logiques de rationalisation, d'optimisation et de gestion avec celles de développement des compétences, d'apprentissage et de transmission. En fait, la plupart des managers de proximité n'y parviennent pas. Ils tentent, dans bien des cas, de préserver l'essentiel c'est-à-dire l'esprit d'équipe, le sentiment d'appartenance à ce qu'on continue à appeler le «métier» et, de façon générale, une certaine qualité de la relation, car c'est en tout état de cause le noyau vital du monde du travail. D'où l'afflux de demandes de *coaching* ces dernières années de la part des gestionnaires, pour les accompagner individuellement dans leurs problèmes et collectivement dans leur pratique du management et du changement.

■ L'ACTIVITÉ COGNITIVE DANS UN MONDE INCERTAIN

Les problématiques de transmission et de renouvellement des compétences sont donc, dans la crise profonde que traverse notre époque, l'objet de paradoxes qui sont liés à plusieurs grandes caractéristiques anthropologiques de ce monde : la compétition généralisée, l'individualisme et l'incertitude radicale.

Ces phénomènes sont analysés par le sociologue Pierre-Michel Menger, dans un champ où l'individualisme créatif et la compétition se nouent avec le maximum d'intensité: le champ artistique. Dans ce domaine, l'insécurité, le risque et l'incertitude sont au cœur des situations de travail et d'apprentissage, constituant ainsi, selon Menger, un excellent terrain d'observation pour mettre en lumière les processus les plus emblématiques de l'ensemble de l'économie de marché. Or là où l'incertitude est vécue si souvent sur un mode négatif et angoissant chez le travailleur-salarié encadré par les normes et les contraintes, elle se trouve au contraire, dans les mondes des arts, largement compensée par la satisfaction d'un « travail faiblement ou nullement routinier » (Menger, 2009, p. 203). De fait, les activités artistiques se singularisent par l'attrait qu'elles exercent sur un nombre croissant de postulants (professionnels ou amateurs de tout âge), et ce, en dépit de la forte probabilité d'échec économique que l'on y rencontre. C'est que l'espérance de gain, dans le monde des arts, est beaucoup plus d'ordre symbolique que financier. Comparativement à la plupart des autres professions, la perspective d'accomplissement personnel y est centrale :

Les valeurs de l'inspiration, du don, du génie, de l'intuition, de la créativité, plus acceptables dans des univers d'action culturellement sophistiqués comme les arts ou la création intellectuelle, ne font d'une certaine manière que fixer sur la personne et ses qualités intrinsèques cette foi en des pouvoirs magiques et surnaturels de contrôle de l'incertitude (Menger, 2009, p. 204).

En ce qui concerne la question de la transmission et de l'apprentissage dans ces domaines, on ajoutera que les pratiques artistiques échappent largement aux antinomies évoquées précédemment au sujet de l'économie dans son ensemble. En effet, le développement de compétences artistiques suppose en général une combinaison complexe entre, d'une part, la transmission descendante de la « tradition » par les « maîtres » à travers les enseignements qui sont dispensés dans les conservatoires et, d'autre part, la créativité, l'apprentissage personnel par la pratique, auxquels s'ajoutent « la gestion de l'estime de soi, la capacité de résilience face à l'échec, le sens relationnel, l'aptitude à se procurer les informations nécessaires à l'insertion dans les réseaux, la découverte de la gamme des idiosyncrasies comportementales qui font partie de la culture professionnelle des mondes de l'art, l'aptitude à s'ajuster sans délai à des équipes dans des projets » (Menger, 2009, p. 248).

Ainsi, les incertitudes du monde extérieur – aussi angoissantes soient-elles – peuvent trouver à se convertir et à s'exprimer dans la création artistique, et le sentiment de partage humain et de réciprocité parvient facilement à s'incarner, surtout dans les arts collectifs comme le spectacle vivant ou la musique (ce qui n'est pas contradictoire avec le fait qu'une grande partie des « mondes de l'art » subissent eux aussi la crise actuelle).

Dans l'économie marchande, il en va de même pour un certain nombre de métiers, caractérisés par des régimes d'incertitude et des processus de satisfaction symbolique forte qui compensent les risques d'échec et le sentiment d'inconfort lié à l'incertain. On peut donc avancer l'hypothèse que les mondes professionnels dans lesquels l'ordre symbolique occupe une place importante dans la satisfaction

et la rémunération des individus favorisent, chez ceux-ci, une meilleure capacité à incorporer les contraintes associées à l'incertitude.

Mais qu'en est-il, de façon plus globale, dans l'ensemble des secteurs économiques? Avec la tertiarisation du travail et la diffusion des nouvelles technologies, on a assisté à un phénomène général de dématérialisation des productions (Curien et Muet, 2004) : la valeur ajoutée se concentre désormais essentiellement dans des processus cognitifs où la ressource principale est de l'information, du conseil, de l'image (Enlart, 2008, p. 17). Pourtant, la plupart des salariés ne sont pas en situation de produire du sens, ni à partir de leurs propres expériences ni même à partir de l'information qu'ils utilisent dans leur travail. Est-ce cela l'avènement de « l'économie fondée sur le savoir » annoncé au début de la décennie (OCDE, 2001) ?

Pour analyser ce paradoxe, j'ai proposé de distinguer deux dimensions de l'activité cognitive : une dimension instrumentale et une dimension interprétative (Ballay, 2002, p. 50-57). D'un côté, on produit des réponses immédiates en réaction à des chaînes causales d'événements, ce qui suppose une organisation collective et une forte codification des gestes et des façons de faire. D'un autre côté, on crée du sens en analysant et en interprétant les événements, non seulement dans leurs résultats matériels immédiats, mais dans la complexité et l'ambiguïté de la réalité humaine. La première dimension procure aux acteurs l'avantage rassurant d'être opératoires dans le court terme ; la seconde ne se satisfait pas des réponses codifiées et exige au contraire un effort de pensée critique et d'adaptation face à l'incertain.

Ces deux dimensions de l'activité cognitive devraient se combiner intimement, en chaque individu et en chaque groupe, pour que les actions économiques et sociales créent de la richesse matérielle et intellectuelle. C'est bien ce qui a lieu fréquemment dans les pratiques artistiques, où l'économie productive est étroitement nouée avec l'économie symbolique. Mais dans la majorité des autres secteurs de la société, l'ordre symbolique est coupé de la pratique par l'omniprésence de la rationalité instrumentale. Ce qui, au demeurant, ne l'empêche pas de se frayer un chemin dans le réel puisque, comme l'enseigne la psychanalyse, les pulsions psychiques trouvent en toutes circonstances à s'exprimer, notamment par le refoulement (Freud, 1915), quand ce n'est pas par la violence.

Malgré la prééminence de la rationalité instrumentale dans le travail et les difficultés pratiques de production symbolique et cognitive qui en résultent, l'idée de « partager les savoirs » est plutôt consensuelle, car elle comporte des avantages psychologiques. Elle permet la résurgence d'un besoin ancestral de don et de réciprocité dans les relations interpersonnelles, et le « partage de connaissances » se prête parfaitement à ce besoin. En même temps, du point de vue de la compétition sociale et cognitive, l'*homo oeconomicus*, prétendument « rationnel » et agissant selon son « intérêt bien compris », sait bien qu'il a tout intérêt à échanger des savoirs et de l'information avec autrui – à condition de se trouver dans les « bons projets » et les « bonnes occasions » pour développer son capital intellectuel et s'adapter aux évolutions.

Ce partage est aussi intergénérationnel et ce phénomène est considérablement accentué du fait de la rapidité des évolutions technologiques : il faut à la fois continuer à savoir maintenir en bon état de fonctionnement des systèmes mis en œuvre depuis des décennies, tout en étant capable d'utiliser les nouvelles technologies.

Cette situation se manifeste clairement dans la plupart des études et des observations de terrain, qui font apparaître une tendance assez générale à considérer la transmission non plus à sens unique des anciens vers les jeunes, mais à travers des formes variées de coopération et d'échanges de savoir-faire qui permettent des flux d'apprentissage croisés (Cornet, Lamotte et Dupeyron, 2006) : binômes professionnels, communautés de praticiens, réseaux professionnels, équipes de projets. Cette coopération intergénérationnelle est devenue une préoccupation importante pour la gestion des ressources humaines, dans le cadre de ce qu'il est désormais convenu d'appeler une politique de « gestion des âges » (Pillinger, 2008). Dans la réalité quotidienne des équipes, le brassage de compétences intergénérationnel répond à des nécessités pragmatiques et il a des bénéfices souvent très visibles :

Ainsi un jeune commercial évoluant au sein d'une entreprise spécialisée dans la vente de matériaux de construction à des professionnels du bâtiment peut apporter son savoir technique sur les nouveaux produits à l'ancien, qui, en retour, lui enseigne sa connaissance des clients, de leurs demandes et de leurs habitudes (Delay, 2006, p.68).

Dans ce contexte de consensus paradoxal et mimétique autour des notions de partage des savoirs (Douyère, 2005), les leviers d'action mis en œuvre aujourd'hui dans les entreprises sont à peu près partout les mêmes, avec quelques différences d'intensité et de discernement. Il s'agit, pour résumer l'essentiel (Le Boulaire et Marsaudon, 2008), de réactiver les pratiques du tutorat et du compagnonnage, d'impliquer les salariés et les gestionnaires dans l'évaluation des compétences et les parcours de professionnalisation, de mieux utiliser les nouvelles technologies de communication pour permettre de collaborer à distance dans les réseaux et les projets et de se former « en ligne » de façon plus autonome. Bref, d'inciter les individus et les collectifs à mieux partager et capitaliser leurs connaissances, afin non seulement de les transmettre aux plus jeunes mais, tout autant, d'améliorer leurs façons de faire et de les renouveler au rythme imposé par les lois de la compétition (Jacob et Harvey, 2005), avec toutes les difficultés et contradictions déjà mentionnées.

Ainsi, à EDF la Division Production nucléaire a mis en place depuis quelques années une démarche systématique intitulée « Adapter et renouveler les compétences », qui fédère une large palette de moyens de formation et de développement des compétences, comme l'apprentissage sur simulateurs, les chantiers-écoles, le tutorat des jeunes apprentis, la transmission des savoir-faire par compagnonnage, des cursus de formation sur mesure, avec en outre un dispositif ambitieux et original : les Académies des métiers, implantées dans les sites de production en région afin de personnaliser les actions de formation et d'apprentissage en fonction de chaque contexte (Dufourg, 2008 ; Sorbier, 2009). Les acteurs de terrain ont également la possibilité d'être accompagnés par des consultants-formateurs internes qui, par exemple, organisent des séminaires thématiques regroupant les tuteurs d'un site et leurs managers en vue d'échanger sur les difficultés rencontrées et d'élaborer conjointement des réponses adaptées. Il faut encore ajouter à ces dispositifs pédagogiques l'existence de différents réseaux dédiés aux échanges de pratiques entre pairs, à l'analyse des retours d'expérience, ou encore à la communication et à la circulation de l'information. On peut ainsi observer, à travers ces différentes formes

organisationnelles, comment se tissent de façon dense et complexe les deux activités fondamentales et complémentaires que sont le « travail » et la « formation ».

Des approches aussi ambitieuses dans leurs objectifs et leurs dotations en moyens ne se rencontrent certes que dans quelques grandes entreprises ayant des enjeux industriels colossaux. Elles présentent l'intérêt de servir de laboratoire pour d'autres sociétés plus modestes, qui peuvent s'inspirer de ces pratiques et les adapter à leurs propres contextes.

Toutes ces pratiques, universellement prônées aujourd'hui dans les entreprises et les administrations publiques (avec les paradoxes que j'ai soulignés), nous conduisent à nous interroger sur les caractéristiques fondamentales qui régissent l'activité cognitive, de travail et d'apprentissage, à travers les relations de coopération et de concurrence, mais aussi selon un rapport au temps et à l'espace qui a considérablement changé en une vingtaine d'années avec l'informatique. Pouvons-nous repérer des catégories ou des particularités cognitives qui se prêtent mieux à la transmission et au renouvellement malgré tout, en particulier dans le contexte de la crise sociétale et économique que nous traversons? Quelles tensions existent entre le processus de standardisation/rationalisation des activités et celui d'apprentissage par l'expérience, voire celui de la créativité, tout à fait indispensable dans de nombreux secteurs?

■ DEUX FLUX D'APPRENTISSAGE CROISÉS : NORMALISATION-ÉMANCIPATION

L'étude d'un exemple industriel, celui du parc nucléaire en France, m'a amené à proposer un modèle d'apprentissage qui rend compte de l'interaction permanente entre l'individu et le champ social (Ballay, 2004). À travers ce modèle très général, on observe des pratiques et des processus d'apprentissage, de capitalisation, de diffusion des savoirs similaires ou équivalents dans des domaines d'activité tels que l'industrie, le commerce, l'administration publique, la culture. Il s'avère que la connaissance se sédimente, se structure, se renouvelle à travers quatre couches de l'expérience humaine, irréductibles l'une à l'autre dans la mesure où elles constituent des « systèmes » : l'individu, le groupe, le champ (professionnel) et la société.

Pour ce qui est de la société et de ses institutions, la connaissance est un patrimoine intellectuel, sans cesse renouvelé, constitué de savoirs partagés et transmis dans le collectif sous forme de grands récits, de langages, de croyances et de coutumes, mais aussi de modèles scientifiques, de concepts, de lois, d'archives, de bibliothèques et de musées. Ces savoirs sont le résultat d'un long processus de maturation collective, de diffusion et d'évolution. Ils sont profondément ancrés dans les institutions sociales et la culture (tant que celles-ci conservent leur légitimité).

S'agissant du champ professionnel, la connaissance est aussi largement codifiée, mais plus opératoire, plus contextuelle, plus directement utilitaire. Historiquement, on trouve ce niveau de la connaissance de façon emblématique dans les corporations au Moyen Âge. Chaque secteur professionnel est doté d'un capital cognitif et d'une *praxis* qui se sont élaborés au cours des années sous forme de techniques, de normes, de règles, de modèles, de conventions, qui ont eu le temps de s'objectiver et de se valider en fonction de leur utilité matérielle ou immatérielle.

En ce qui a trait au groupe (entreprise de taille moyenne, organisation, agence...), l'espace et le temps se resserrent considérablement : la connaissance s'y développe dans la proximité des individus qui interagissent directement. Elle est donc essentiellement contextuelle et informelle (même si on peut toujours en trouver des traces matérielles dans les documents, les bases de données et les disques durs des ordinateurs). C'est à ce niveau que chaque entreprise, découpée en entités hiérarchiques et traversée par des « communautés de praticiens » (Wenger, 1998), est dotée d'un capital organisationnel et culturel spécifique, issu de son histoire et qui lui permet de se différencier de ses concurrents.

Enfin, au niveau de l'individu, la connaissance est incorporée dans l'expérience et donc difficile à expliciter, mais elle peut être observée et analysée dans certaines conditions. Cette difficile et inconfortable tâche d'analyse introspective et de questionnement réflexif permet d'élaborer un « savoir d'expérience » susceptible de procurer des bénéfices à l'individu : (1) celui de mieux se connaître et peut-être même de mieux se diriger dans sa vie (bilans d'expérience...); (2) celui, au niveau professionnel, de mieux se faire reconnaître (« validation des acquis de l'expérience »); (3) celui de transmettre quelque chose à partir de sa pratique et de son histoire personnelle : des enseignements, des techniques particulières, des idées, ou tout simplement un récit porteur de sens, ce qui est déjà beaucoup...

Un point essentiel se doit d'être souligné, car c'est ce en quoi réside l'intérêt principal de ce modèle et son caractère opératoire : *à chaque niveau des quatre systèmes correspondent des leviers d'action qui leur sont propres et qui n'ont en revanche pas d'effets sensibles sur les autres niveaux*. Ceci résulte d'une caractéristique épistémologique fondamentale : *la connaissance ne peut passer d'un niveau à l'autre qu'en changeant de forme et de nature*.

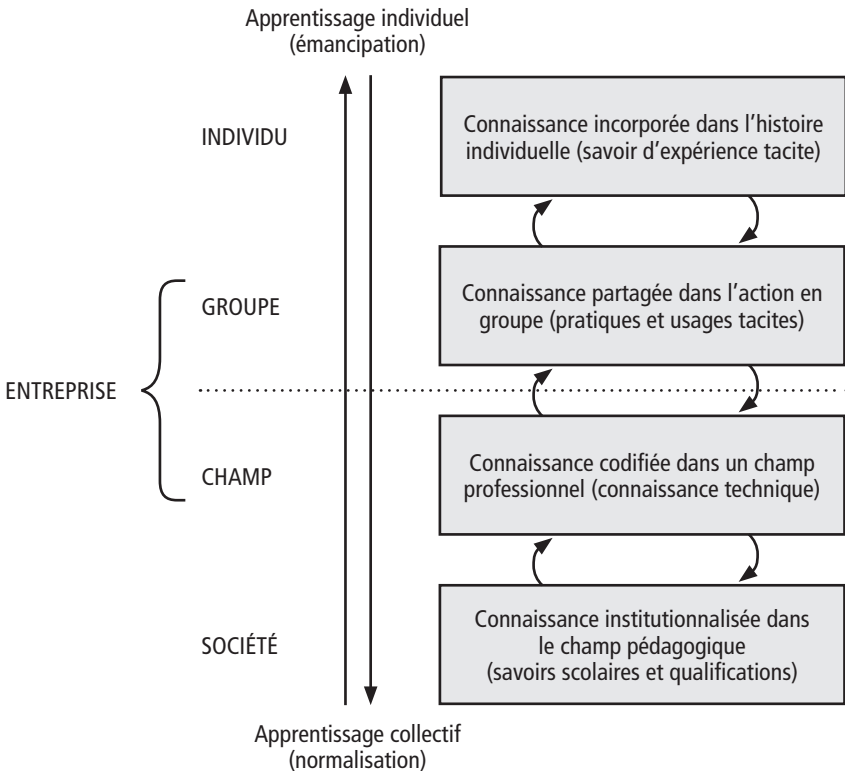
Reprenons brièvement, pour bien comprendre ce dont il s'agit. La connaissance en acte dans le savoir-faire d'un individu est très incorporée, tacite, elle se constitue par essais et erreurs et se diffuse en grande partie par mimétisme. On ne peut donc pas lui demander d'être déjà codifiée, validée par des procédures rigoureuses. Le compagnonnage, dans la relation de proximité, reste le moyen le plus efficace pour mettre en œuvre les apprentissages de l'individu. En revanche, il est très difficile de « mettre en boîte » ou de modéliser les savoirs du « maître » ou de l'expert. C'est en fait surtout très artificiel, dans la mesure où cela revient à croire que l'on peut court-circuiter le lent processus de décantation, de partage et de discussion au sein du groupe et de la communauté – processus qui est indispensable pour valider, mettre au point et codifier la connaissance. C'est pourquoi, quand un expert confirmé s'apprête à partir à la retraite, il s'avère qu'il a déjà, tout au long de sa carrière, partagé son savoir par sa participation à de nombreux projets, à des réseaux et éventuellement par ses initiatives pédagogiques de transmission. Dans le cas contraire... la personne n'est tout simplement pas un expert reconnu ! La plupart des méthodes dites de « capitalisation des connaissances » proposées durant les années 1990 ont presque toutes ignoré cette réalité (Ballay, 2002).

Inversement, si l'on se situe au niveau d'un champ professionnel, les pratiques locales tendent à se diffuser et à se codifier selon un processus plus ou moins long et sous la forme d'un corpus de techniques et de normes. Cela ne signifie pas pour

autant qu'il n'y ait pas de dimension tacite au niveau du champ professionnel : celui-ci est bien sûr le siège des savoirs tacites qui se déploient aux deux niveaux systémiques « inférieurs » que constituent les groupes et les individus. Les moyens de diffusion et de renouvellement de ces savoirs interprofessionnels sont ajustés à leur nature propre : ce sont par exemple des documentations techniques, des contrats, des réglementations, des instances d'arbitrage. L'apprentissage de la profession se fait de façon régulée, contractuelle et « commerciale » au sens large du thème.

Les quatre systèmes de la connaissance interagissent et influent l'un sur l'autre. Ils se coconstruisent aussi bien « de bas en haut » que de « haut en bas », c'est-à-dire que deux flux d'apprentissage se croisent entre deux polarités : l'un se déploie de la société vers l'individu, l'autre dans le sens contraire. C'est ce modèle que j'ai proposé d'appeler « l'apprentissage par normalisation-émancipation » (Ballay, 2004).

SCHÉMA 2 : L'APPRENTISSAGE COMME DOUBLE PROCESSUS DE NORMALISATION-ÉMANCIPATION



Source : Ballay (2004)

L'« apprentissage individuel » est un processus complexe à travers lequel l'individu est le siège d'interactions entre les quatre niveaux de la connaissance, et ce, tout au long de sa vie. Dans les cas favorables, ce processus se déploie selon une trajectoire d'« émancipation » : plus on se socialise, plus on devient unique – à condition de développer simultanément sa relation à autrui et son esprit critique. Ainsi, le jeune, à travers ses apprentissages scolaires et familiaux, commence par se doter d'un capital social de savoirs qui sont censés lui permettre de trouver un emploi et de s'inscrire dans un milieu économique. Rapidement, il acquiert des savoirs normatifs propres au champ professionnel qu'il a rejoint dans son emploi (2^e niveau). Il s'enrichit progressivement du savoir-faire spécifique des différents groupes et équipes dont il fait partie dans son activité quotidienne (3^e niveau) et, au fil des années, il incorpore dans son expérience d'individu unique, sa vision du monde, sa compétence propre, ses savoirs d'expérience, qui sont le fruit d'une alchimie complexe, où les quatre niveaux s'imbriquent étroitement.

Cette description du processus de l'apprentissage peut donner l'impression qu'il s'agit d'un processus linéaire en quatre « étapes ». Ce serait là une vision réductrice : il faut considérer l'apprentissage comme une multitude d'interactions permanentes entre les quatre « systèmes de connaissance ». Dès le début de sa vie, tout individu commence à accumuler de l'expérience et dans le même temps, avant même sa propre naissance, il est en grande partie « conditionné » par le capital social de savoirs et de normes qui l'environne.

L'« apprentissage collectif » opère symétriquement, selon un processus de « normalisation » progressive. C'est à partir de la coopération des individus agissant ensemble que les équipes et les groupes construisent un savoir-faire commun. C'est ensuite par la « fertilisation croisée » entre différents groupes à leur niveau respectif qu'un champ professionnel se tisse au fil du temps. Enfin, la société tout entière évalue et « capitalise », à travers ses institutions, une partie des savoirs développés dans les différents champs d'activité. Ce dernier niveau constitue à proprement parler la mémoire collective des connaissances institutionnellement et publiquement disponibles (universités, écoles, bibliothèques, musées, médias...).

Il convient de moduler l'importance relative de ces quatre systèmes et de leurs interactions mutuelles au sein d'un même milieu. Dans un secteur très standardisé et à faible valeur ajoutée en termes économiques et symboliques, le processus d'émancipation est bien sûr plus limité. En revanche, dans certaines disciplines comme les industries de pointe, la recherche scientifique ou les mondes artistiques, le rôle propre à chacun des quatre systèmes cognitifs peut être très riche et très évolutif et les interactions entre les quatre niveaux systémiques de la connaissance extrêmement denses et fluctuantes.

On remarquera en outre que la connaissance incorporée est le fruit d'un double processus, de mémoire et d'oubli. Mémoire, car une partie des savoirs et savoir-faire collectifs acquis s'accumulent chez l'individu et lui demeurent disponibles. Oubli, du fait qu'une grande part de ces connaissances semblent s'évanouir de sa conscience au cours du temps. Au demeurant, il est trivial de rappeler que l'individu ne rencontre dans son parcours qu'une partie très limitée du capital collectif disponible à chaque niveau.

Ce processus d'apprentissage bipolaire, du collectif vers l'individu et de l'individu vers le collectif, met à jour un paradoxe apparent : on peut dire simultanément que « le collectif sait beaucoup plus que l'individu » et que « l'individu sait beaucoup plus que le collectif ». En effet, le capital social-institutionnel des connaissances dépasse de très loin, c'est un lieu commun de le souligner, les capacités d'apprentissage de tout individu. Mais, *a contrario*, chaque être humain, dans son esprit et son corps, peut « faire l'expérience de l'acte de connaître » avec une acuité et une finesse qu'aucun savoir collectif ne peut approcher.

Nous venons de décrire les systèmes qui s'articulent autour des quatre niveaux de la connaissance : les individus, les groupes, les champs professionnels et la société. Nous avons insisté sur le fait que, pour des raisons épistémologiques fondamentales, ces systèmes ne peuvent se réduire les uns aux autres. Ce modèle permet de mieux saisir les phénomènes d'apprentissage, selon un processus bipolaire d'émancipation-normalisation qui implique simultanément les différents niveaux cognitifs. Nous allons nous interroger maintenant sur ce qu'il en est du régime d'incertitude radicale qui caractérise la crise majeure.

■ LE RÉGIME D'INCERTITUDE RADICALE ET LE PROBLÈME DE L'ÉVALUATION

Nous avons insisté plus haut sur le fait que les leviers d'action à l'échelle d'une entreprise se mettent à opérer à vide lorsque, par exemple, la société ne parvient plus, dans ses modèles économiques dominants, à gérer de façon satisfaisante les problématiques d'emploi, de rémunération ou d'allocation des ressources à travers les différentes tranches d'âge. Ces dernières années, tandis que de nombreux signaux d'alerte s'étaient déjà déclenchés à maintes reprises, la majorité des acteurs économiques sont pourtant restés sourds à ces signaux, malgré un certain nombre d'appels à la lucidité (Degrave, 2001, p. 70).

De plus, d'autres problèmes sur la scène internationale s'annoncent à l'horizon, même si le scénario d'une sortie de crise économique se réalise dans les mois à venir. En effet, outre les problèmes sociaux et politiques, largement imprévisibles, qui pourront survenir à la suite de la crise actuelle, l'humanité doit aussi faire face aux immenses défis écologiques et géopolitiques qui pèsent sur l'avenir, et non seulement en termes de menace, mais aussi de rareté des ressources. À cet égard, l'utopie du progrès technique n'est plus assez vigoureuse pour que les peuples acceptent encore de se raccrocher aux promesses de nouvelles innovations techniques susceptibles de résoudre les problèmes de rareté.

La réaction en profondeur qu'appelle la crise mondiale va supposer une fantastique énergie de la part des citoyens/travailleurs de tous les grands pays qui partagent un lot commun : ne pas savoir ce qui les attend (ni à brève échéance ni à plus long terme). Ce qui ne fait guère de doute, c'est le caractère irréversible des bouleversements qui se profilent, aussi bien pour les structures des systèmes de production et de communication que pour les modes de vie. *A minima*, on voit mal comment les grands secteurs économiques basés sur les usages du pétrole pourraient perdurer sans une profonde remise en cause structurelle des marchés et une transformation des comportements. Le secteur de l'automobile en offre déjà un exemple.

Quand des phénomènes se produisent en cascade, bouleversant la société et les champs professionnels, les interactions entre les différents niveaux d'apprentissage sont démultipliées et considérablement accélérées. Les règles, les normes, les procédures, les croyances et les discours ne produisent plus les résultats attendus. Au-delà des réactions d'urgence mises en place par les pouvoirs publics, il est nécessaire d'analyser en profondeur comment modifier les cadres d'action et les institutions. Ces deux niveaux d'adaptation sont décrits dans la théorie de l'apprentissage « à double boucle » qui fut proposé pour décrire les situations de changement dans les organisations (Argyris et Schön, 1974). Ce processus est si complexe qu'il peut aller jusqu'à remettre en cause les connaissances, les croyances et les comportements à chaque niveau, celui des individus, des groupes, des champs professionnels et de la société dans son ensemble. C'est le défi que nous devons aujourd'hui relever.

On mesure à quel point des adaptations locales, au sein d'une équipe ou d'une entreprise, ne sont pas de nature à s'abstraire de la crise et à envisager plus sereinement l'avenir. Ainsi, les pratiques de coopération interindividuelle et de transmission qui se sont développées un peu partout, paradoxalement dans un contexte de compétition généralisée, représentent, à l'échelle des champs professionnels et de la société, des formes de « bricolage adaptatif » pouvant tout aussi bien échouer dans certains cas et réussir dans d'autres. Ces pratiques de terrain sont-elles cohérentes avec les adaptations qui sont mises en œuvre aux échelons supérieurs, par les pouvoirs publics et par les différents acteurs de l'économie ? Sommes-nous dans une situation de « destruction créatrice » proposée par Schumpeter (1911) lorsqu'il introduisait dans la théorie économique le rôle de l'innovation pour rendre compte de l'« évolution économique » ? Ou bien s'agit-il d'une situation de déséquilibre général qui pourrait non pas produire une « transformation », mais un « effondrement » ? En outre, compte tenu des problèmes écologiques et géopolitiques qui continueront à se manifester au-delà de la phase économique et sociale de la crise, certains évoquent plus profondément la nature anthropologique de celle-ci. On ne peut que suspendre son jugement face à l'ampleur de ces incertitudes. Je me contenterai, pour finir, de faire entrer en ligne de compte une problématique qui fait office de paradigme dans les phénomènes évoqués ici : l'évaluation.

Dans les processus cognitifs comme la transmission, l'apprentissage ou la décision, la question de l'évaluation ne cesse de se poser aussi bien aux individus qu'aux collectifs. Les acteurs financiers font des évaluations sur les marchés ; les gouvernements s'appuient sur des évaluations économiques régionales, nationales, internationales ; les entreprises évaluent leurs profits, leurs coûts, leurs segments de marché, leurs concurrents, leurs fournisseurs, leurs employés et les compétences clés dont elles pensent avoir besoin ; les collectifs de travail évaluent leurs tâches, leurs missions, leurs résultats, leurs pratiques ; les individus se jaugent les uns les autres, évaluent leurs compétences, leurs capacités... Mais ce à quoi pense un pédagogue ou un responsable des ressources humaines quand il parle d'évaluation a, à première vue, peu à voir avec les usages qu'en fait un comptable, un analyste financier, un chef d'entreprise, un homme politique ou un économiste. Les objets mesurés dans ces différentes configurations sont de nature très différente et obéissent éventuellement

à des logiques hétérogènes, voire incompatibles. C'est ainsi que les mots nous abusent : la « création de valeur » chez les uns s'accompagne d'une « perte des valeurs » chez les autres, et plus personne ne remarque comment ces pièges sémantiques empêchent une véritable analyse des phénomènes. Il n'est pas étonnant, dans ces conditions, que ni les entreprises ni la société civile dans son ensemble ne parviennent à prendre des décisions concertées et pertinentes qui permettraient de concilier les logiques financières et comptables avec des phénomènes aussi complexes que l'éducation, l'apprentissage, la transmission, la coopération intergénérationnelle et intercatégorielle dans la société.

Il ne faut pas s'étonner non plus que pour les mêmes raisons l'évaluation par les entreprises de leurs besoins en « compétences clés » – à travers leurs dispositifs de gestion prévisionnelle des emplois et des compétences ou de « gestion des talents » ou de « transmission des savoirs critiques » – reste si souvent décalée par rapport à l'incertitude radicale de la société (ce qui ne doit pas les dissuader de faire cet exercice malgré tout, ne serait-ce que pour se fixer un cap et des objectifs en matière de gestion des ressources humaines!).

Dans cette multitude de pratiques d'évaluation et à travers la polysémie qui entoure ce terme, les sciences économiques et sociales peinent à en (re)trouver le fondement. Ce flou sémantique est en réalité un problème plus profond d'économie politique. Quant aux acteurs de terrain, ils effectuent leurs évaluations en fonction des métriques en vigueur à leur niveau et ne sont par conséquent pas en situation de relier le « local » et le « global ». Pourtant, tous ces usages de l'évaluation, aussi réducteurs soient-ils, sont bien au cœur des processus de décision et d'apprentissage collectifs. Quel est donc le tronc commun qui unit les formes variées d'évaluation ? Quelle est la nature des problèmes qui résultent de ce brouillage sémantique ?

■ LA VALEUR OBJECTIVE ET LES VALEURS SUBJECTIVES : UN FAUX DILEMME

Depuis quelques années, certains économistes et sociologues ont pris conscience de ces problèmes et ont souligné la nécessité de remettre en cause des hypothèses fondatrices des théories économiques. Parmi celles-ci, j'en retiendrai deux qui nous permettent de donner un éclairage à la question de l'évaluation et, conséquemment, à celles de la transmission et de l'apprentissage dans notre société. La première hypothèse à remettre en cause est celle de la rationalité parfaite des systèmes et des individus. La seconde est celle d'une opposition entre l'objectivité et la subjectivité. Cela nous amènera à reconsidérer la « valeur » au-delà du faux dilemme entre valeur économique et valeurs morales.

On sait depuis longtemps que dans tout champ socioéconomique, les acteurs ne sont jamais en situation d'agir en toute connaissance de cause : ils sont continuellement contraints de décider dans des circonstances de « rationalité limitée » (Simon, 1955) et d'« asymétrie d'information » (Grossman et Stiglitz, 1980). Pourtant, dans les situations professionnelles de tous les jours, les individus et les entreprises agissent, décident et communiquent en affichant une apparence de parfaite rationalité. Ils se persuadent aussi qu'ils apprennent de façon rationnelle et dès lors qu'ils évaluent leurs connaissances, celles-ci se veulent objectives, neutres et désincarnées (en

particulier dans la culture française). C'est donc au prix d'une incroyable série de simplifications et de réductions que les évaluations, dans les processus cognitifs tels que la décision ou l'apprentissage, sont réalisées.

La crise systémique réactualise cette problématique en la reprenant très en amont : c'est la notion de « valeur » qui est à revisiter. Les économistes « orthodoxes » sont parvenus à séparer la problématique de la « valeur marchande » et celle des « valeurs » sociales, comme le souligne André Orléan :

La théorie économique moderne est née au XVIII^e siècle avec le concept de valeur travail (Smith, Ricardo, Turgot). C'est grâce à ce concept central que l'économie a gagné son autonomie et sa légitimité. Mais, pour arriver à ce résultat, il lui a fallu transformer en profondeur la notion de valeur pour en faire une grandeur objective et mesurable. Ce faisant, la valeur économique est devenue quelque chose de radicalement distinct des autres valeurs sociales (morale, religieuse ou esthétique). C'est par ce geste théorique inaugural que l'économie s'est coupée des sciences historiques pour revendiquer une scientificité propre (Orléan, 2009).

Ainsi réactivée, la question de la « valeur » mérite d'être posée en déconstruisant deux écueils de la pensée économique et sociale : l'objectivité et la subjectivité.

Dans le champ de l'économie, l'hypothèse d'objectivité des valeurs a structuré la théorie néoclassique, même si elle est « corrigée à la marge » par les fluctuations qui résultent des phénomènes conjoncturels de sur-appréciation et de dépréciation. Dans ces phénomènes hautement « subjectifs », l'évaluation de l'opinion d'autrui, l'anticipation et le phénomène de « prophétie auto-réalisatrice » influencent les cours. Mais ceci n'empêche pas les investisseurs et autres acteurs financiers de croire à une « juste valeur » de chaque titre, sur laquelle ils exercent leurs opérations de comptabilité et d'arbitrage. Cette objectivité revendiquée, étayée par un fantastique appareillage de traitements numériques et statistiques, occulte la partie immergée du processus d'évaluation. Celle-ci met en jeu des représentations symboliques collectives et des croyances (Orléan, 2007), éludées dans les processus de décision comme si elles n'existaient pas. Chaque crise met à mal l'hypothèse contre-intuitive et jamais vérifiée de l'objectivité économique. Pourtant, celle-ci renaît chaque fois comme postulat implicite dans les décisions dès lors que la crise est passée et que les conditions normales de « confiance » sont restaurées.

Par ailleurs, l'hypothèse subjectiviste qui peut avoir le mérite de s'arrimer à des valeurs humanistes est malheureusement irréaliste. Les Anciens l'avaient déjà réfutée sous le nom de « solipsisme » : aucun individu n'est autodéterminé et si chaque être humain a la capacité d'élaborer des « mondes » (intellectuels et matériels), il le fait grâce à un héritage et à l'environnement dans lequel il baigne. Cette critique a été reprise avec la psychanalyse, dans son analyse de l'influence du langage sur les phénomènes inconscients (Lacan, 1955). Dans le domaine de l'économie, l'hypothèse subjectiviste se révèle également inopérante, car elle ignore un fait empirique : en régime normal des marchés, les subjectivités s'annulent mutuellement et tout se passe comme si seules les informations quantitatives (prix, cotations, monnaie...) déterminaient les résultats. Il existe donc bien un phénomène d'« objectivation économique » qui s'appréhende par la « rationalité paramétrique » (Orléan, 2007) et qui rend compte des « facteurs d'utilité » sur le marché. Plus fondamentalement,

comme l'avait souligné il y a un siècle Gabriel Tarde, il faut comprendre que la « science économique » n'est nullement un système de vérité, susceptible en tant que tel de prêter le flanc à une critique épistémologique, mais un système performatif qui « organise une matière qui lui échappe » (Latour et Lépinay, 2008, p.9). Autrement dit, elle permet aux acteurs de faire des profits et, éventuellement, d'en tirer des avantages collectifs par la redistribution et les externalités positives... jusqu'à la situation de crise où les externalités deviennent manifestement négatives : faillites, chômage, inégalités...

Il ressort de ces considérations que le dualisme objectivité/subjectivité est une double impasse idéologique qui ne résiste pas à l'expérience. Pourtant, dans les situations considérées comme « normales », l'hypothèse de la rationalité parfaite et objective continue de prévaloir malgré ses aberrations. Dans ces cas, les acteurs recourent automatiquement aux codes, aux standards, aux outils et à l'information quantitative pour prendre leurs décisions et agir dans leur prétendu « intérêt bien compris ». Il faut des situations fortement déstabilisées et radicalement incertaines pour que les acteurs relativisent le poids des connaissances « objectives » et acceptent de remettre en cause les cadres habituels d'évaluation. Dans les crises dominées par l'incertitude et la perte de confiance, la rationalité quantitative n'opère plus et elle doit laisser la place à une « rationalité stratégique » (Orléan, 2007) : les institutions sont alors obligées d'intervenir pour prendre des décisions d'un autre ordre, qui supposent l'interprétation et la délibération à propos de phénomènes humains complexes. On trouve ici, malheureusement disjointes en raison du dualisme idéologique, les deux dimensions de la connaissance évoquées précédemment (instrumentale et interprétative).

De même, les processus de transmission et d'apprentissage peuvent certes obéir à la recherche d'utilité à court terme et c'est selon ces critères qu'une entreprise évalue ses besoins de compétences. Mais le réel nous présente aussi des situations imprévisibles et la connaissance doit être révisée au prix d'une remise en cause en profondeur. Ces situations supposent la délibération collective et réinterrogent les croyances et les « valeurs » sur lesquelles se fondaient les actions précédentes.

Toutes ces valeurs ne sont pas réductibles à des nombres abstraits, techniques ou financiers; elles se déploient à travers plusieurs formes interdépendantes, dont Gabriel Tarde a proposé une catégorisation : la valeur-vérité, la valeur-utilité et la valeur-beauté. Selon cet auteur, « la vérité, l'utilité et la beauté sont filles de l'opinion » (Tarde, 1902, p. 52). Et il ajoute, à juste titre (conscient de la limite de toute catégorisation), qu'il ne faut pas oublier d'inclure dans ce vocable toutes les formes morales de valeurs et de vertus conceptualisées depuis l'Antiquité (justice, honneur, courage, prudence...). Dans tous les cas, les valeurs ne sont ni « objectives » ni « subjectives », mais plutôt intersubjectives et elles reposent toujours sur les mouvements affectifs qui sont à l'œuvre dans la psyché humaine.

C'est sans doute la raison pour laquelle, dans un monde de compétition et de conflits, les pratiques coopératives de transmission et d'apprentissage continuent à se réaliser dans le travail quotidien, au-delà du calcul d'utilité ou de la recherche de profit immédiat. Ces pratiques constituent peut-être une forme de « bricolage adaptatif » comme on en observe dans tout milieu en « évolution ». Un bricolage non pas déterminé du haut, mais plutôt spontané et guidé par des valeurs-vérité et des valeurs-beauté autant que par des valeurs-utilité.

Le devenir-ensemble ne passe plus nécessairement, comme chez les Anciens, par la recherche du « Bien », mais il suppose tout de même une attention portée collectivement à ce qui « fait du bien » et à ce qui « fait du mal » aux individus et aux collectifs ainsi qu'à l'environnement. L'évaluation de la vérité ou de la beauté, pas plus que l'évaluation de l'utilité, ne peut plus prétendre reposer sur des critères soit exclusivement moraux (pour les deux premières) soit au contraire exclusivement mercantiles (pour la troisième). Ces trois catégories fondamentales de valeurs relèvent à la fois du nombre et du symbole (quantité et qualité) et constituent le matériau commun de la connaissance, des biens et des œuvres. Elles conjuguent trois verbes qui caractérisent l'animal social qu'est l'humain : croire, désirer et ressentir (Tarde, 1902). Elles sont soumises à la fois à l'instrumentation et à l'interprétation (mesure et jugement) et elles déterminent les façons de vivre ensemble et d'évoluer.

Le régime d'incertitude radicale nous invite ainsi à (re)prendre conscience de la nécessité de nouer ensemble une logique quantitative et une logique délibérative – et cela à tous les niveaux d'action et de décision. Une telle approche comportementale met en relation, dans la pratique, à la fois les modèles économiques, cognitifs et pédagogiques, le jugement moral ou esthétique et la délibération collective. C'est la condition indispensable aujourd'hui pour agir utilement et pour appréhender de façon lucide les enjeux de transmission et d'apprentissage qui traversent les champs professionnels et les différentes tranches d'âge de la société.

BIBLIOGRAPHIE

- Argyris, C. et D.A Schön (1974). *Organizational Learning*, Reading, MA, Addison-Wesley.
- Ballay, J.-F. (2004). « Firme et individu : qui apprend le plus ? », *L'Expansion Management Review*, n° 114, p. 52-61.
- Ballay, J.-F. (2002). *Tous managers du savoir : la seule ressource qui prend de la valeur en la partageant*, Paris, Éditions d'Organisation.
- Bellini, S. (2005). « Quand l'organisation du travail réduit l'intérêt de l'expérience », *Journée d'études et de recherche sur la gestion des séniors*, Institut universitaire de technologie Poitiers.
- Benasayag, M. (1998). *Le mythe de l'individu*, Paris, La Découverte.
- Bernstein, P.L. (2009). « Insight: The Flight of the Long Run », *Financial Times*, www.ft.com/cms/s/0/267900e0-0360-11de-b405-000077b07658.html?nclink_check=1 (page consultée le 31 juillet 2009).
- Bigot, R. (2007). « Évolution des valeurs des jeunes entre 1979 et 2006 », Centre d'analyse stratégique, *Horizons stratégiques*, n° 4.
- Carroué, L. (2009). *La crise mondiale : une ardoise de 55 800 000 000 000 de dollars*, www.cafe-geo.net/article.php?id_article=1596 (page consultée le 17 juin 2009).
- Chauvel, L. (2006). « Les nouvelles générations devant la panne prolongée de l'ascenseur social », *revue de l'OFCE*, n° 96, p. 35-50.
- Chauvel, L. (2001). « La responsabilité des générations », *Projet*, n° 266, p. 14-22.

- Cornet, A., B. Lamotte et A. Dupeyron (2006). *Gestion des âges : Les échanges de savoirs au cœur de la gestion des âges*, webu2.upmf-grenoble.fr/.../CR-GT-gestion-ages24_10_06-1.doc (page consultée le 30 juillet 2009).
- Cousin, O. et V. Boussard (2008). « Les arrangements des cadres avec le travail », *Actes du Séminaire de l'Observatoire des Cadres*, Paris, Observatoire des Cadres.
- Curien, N. et P.-A. Muet (2004). *La société de l'information*, Paris, La Documentation française.
- Delay, B. et G. Huyez-Levrat (2006). « Le transfert d'expérience est-il possible dans les relations intergénérationnelles? », *Sociologie pratiques*, n° 12, p. 37-50.
- Delay, B. (2006). « La transmission des savoirs dans l'entreprise : construire des espaces de coopération entre les générations au travail », *Caisse Nationale des Allocations Familiales / Informations sociales*, n° 134, p. 66-77.
- DGAFP (2007). *La transmission des savoirs : guide méthodologique*, étude de la Direction générale de l'administration et de la fonction publique, Paris, ministère de la Fonction publique.
- Douyère, D. (2005). « TIC et partage de connaissances dans l'entreprise : une impossible injonction à l'expression? », 3^e Journée des doctorants du GDR « TIC et société », Université Paris 10, http://gdrtics.u-paris10.fr/pdf/doctorants/papiers_2005/David_Douyere.pdf (page consultée le 3 août 2009).
- Dufourg, O. (2008). *Académie des métiers du nucléaire : former les agents EDF de demain*, www.lavoixeco.com/actualite/Bassins_d_emploi/Littoral/Dunkerquois/2008/02/07/article_academie_des_metiers_du_nucleaire_formers.shtml (page consultée le 29 juillet 2009).
- Enlart, S. (2008). « Travail et engagement : à nouveau un défi pour la GRH », *Entreprise et Personnel*.
- Ezan, H., A. Johansen et A. Milheiras (2008). *Pouvoir travailler à tout âge : démarche et aide au diagnostic*, <http://www.arette.fr/site/expertises-etudes/Guide%20ARETE-2007.pdf> (page consultée le 11 novembre 2009).
- France Culture (2009). *Fabrique de sens : d'autres regards sur la crise*, www.fabriquedesens.net/-Transcriptions-d-emissions-de-
- Freud, S. (1915). *Pulsions et destin des pulsions*, édition de 1968, Paris, Gallimard.
- Gaulejac, V. de (2005). *La société malade de la gestion (idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social)*, Paris, Seuil.
- Gollac, M. (2005). « L'intensité du travail : formes et effets », *Revue économique*, vol. 56, n° 2, p. 195-216.
- Gorz, A. (1988). *Métamorphoses du travail (critique de la raison économique)*, Paris, Gallimard.
- Grossman, S. J. et J. E. Stiglitz (1980). « On the Impossibility of Informationally Efficient Markets », *The American Economic Review*, vol. 70, n° 3, p. 393-408.
- Institut de la gestion publique et du développement économique (2008). *Performance de la fonction ressources humaines : définition et cadre d'analyse*, étude de l'Institut de la gestion publique et du développement économique, Paris, ministère du Budget, des Comptes publics et de la Fonction publique.
- INSEE (2008). *Chômage et taux de chômage au sens du Bureau international du travail (BIT), par sexe et âge quinquennal, en moyenne annuelle. Période : 1975-2006*, tableau t302, www.insee.fr/fr/themes/detail.asp?ref_id=ir-martra08&page=irweb/MARTRA08/dd/martra08_paq3.htm (page consultée le 25 août 2009).

- Jacob, R. et S. Harvey (2005). « La gestion des connaissances et le transfert intergénérationnel : une étude de cas au sein de la fonction publique québécoise », *Télescope*, vol. 12, n° 2, p. 16-30.
- Keynes, J. M. (1937). « The General Theory of Employment », *The Quarterly Journal of Economics*, dans *The Collected Writings of John Maynard Keynes*, vol. XIV, p. 109-123, <http://membres.lycos.fr/yannickperez/site/Keynes%201937.PDF> (page consultée le 31 juillet 2009).
- Lacan, J. (1955). *Le moi dans la théorie de Freud et dans la technique de la psychanalyse*, édition de 1978, Paris, Seuil.
- Latour, B. et V. Lépinay (2008). *L'économie, science des intérêts passionnés : introduction à l'anthropologie économique de Gabriel Tarde*, Paris, La Découverte.
- Le Boulaire, M. et S. Marsaudon (2008). « Transférer les compétences : un savoir-faire », *Entreprise et Personnel*, n° 272.
- Masingue, B. (2009). *Seniors tuteurs : comment faire mieux ? Rapport d'étude au Secrétaire d'État chargé de l'Emploi*, Paris.
- Menger, P.-M. (2009). *Le travail créateur : s'accomplir dans l'incertain*, Paris, Gallimard/Seuil.
- Menger, P.-M. (2002). *Portrait de l'artiste en travailleur : métamorphoses du capitalisme*, Paris, Seuil.
- OCDE (2001). *Tableau de bord de l'OCDE de la science, de la technologie et de l'industrie : vers une économie fondée sur le savoir*, Paris, OCDE.
- Orléan, A. (2009). *Économie du désir et désir en économie*, <http://www.arsindustrialis.org/economie-du-d%C3%A9sir-et-d%C3%A9sir-en-%C3%A9conomie-2> (page consultée le 21 juillet 2009).
- Orléan, A. (2007). *Les croyances et les représentations collectives en économie*, <http://www.pse.ens.fr/orlean/depot/publi/croyances0706.pdf>, (page consultée le 30 juillet 2009).
- Pillinger, J. (2008). *Changement démographique dans l'industrie de l'électricité en Europe. Boîte à outils pour la promotion de la mixité intergénérationnelle et des stratégies de gestion de la question de l'âge*, www.eurelectric.org/Demographic/PDF/2008DemographicChangeFR.pdf (page consultée le 31 juillet 2009).
- Polanyi, K. (1944). *La grande transformation*, Paris, Gallimard.
- Schumpeter, J. (1911). *Théorie de l'évolution économique*, http://classiques.uqac.ca/classiques/Schumpeter_joseph/theorie_evolution/theorie_evolution.html (page consultée le 5 août 2009).
- Sorbier, B. (2009). *L'inauguration d'un simulateur de maintenance*, www.laprovence.com/articles/2009/03/26/768672-A-la-une-L-inauguration-d-un-simulateur-de-maintenance.php (page consultée le 29 juillet 2009).
- Simon, H. A. (1955), « A Behavioral Model of Rational Choice », *Quarterly Journal of Economics*, n°69, p. 99-118.
- Smith, A. (1776). *Recherche sur la nature et les causes de la richesse des nations*, édition de 1991, Paris, Flammarion.
- Tarde, G. (1902). *Psychologie économique*, version numérique par R. Toussaint, coll. Les classiques des sciences sociales, <http://classiques.uqac.ca/> (page consultée le 30 juillet 2009).
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*, Cambridge, Cambridge University Press.

L'ÉVOLUTION DES TENDANCES DE L'EMPLOI DANS LA FONCTION PUBLIQUE: CRISE DU SAVOIR OU OCCASION D'ACTUALISER LES CONNAISSANCES?

Par **Philip Haynes**, Professeur de politique publique, University of Brighton, Royaume-Uni

• p.haynes@bton.ac.uk

Traduit de l'anglais

RÉSUMÉ Les données statistiques démontrent qu'une grande proportion de la main-d'œuvre des pays développés atteint ou approche l'âge de la retraite. Dans le secteur public, les mutations organisationnelles inspirées depuis 1980 par une gouvernance concurrentielle se sont soldées par une stabilité moindre et une perte de qualification de la main-d'œuvre. Ces changements d'orientation en matière de gestion des ressources humaines sont étroitement liés au déploiement de la nouvelle gestion publique et à la diffusion de ses valeurs axées sur le marché. Plus récemment, dans la période de croissance économique qui a prévalu jusqu'en 2007, le marché du travail concurrentiel, la pénurie de travailleurs et des coûts de pensions de retraite de plus en plus élevés ont entraîné la mise en œuvre de politiques d'emploi qui encourageaient le maintien en poste des travailleurs les plus âgés. La grave crise économique que l'on connaît aujourd'hui augure de nouveaux resserrements de gestion et donc des licenciements et des mises à la retraite anticipée pour réduire les coûts de personnel. Ces réductions d'effectifs ont des répercussions sur la continuité des bonnes pratiques dans la gestion des connaissances. Il faut donc s'interroger sur la mémoire organisationnelle des services publics : sera-t-elle assez fortement ancrée pour pérenniser une prestation de qualité de la part de services publics de haut niveau ?

ABSTRACT Trend data show a high proportion of the public sector workforce in developed countries to be approaching retirement. Changes in the organization of the public sector arising from market forms of governance after 1980 resulted in a less stable and de-professionalized workforce. This change in the type of workforce is coterminous with the practice of new public managerialism and its market values. More recently, in the period of economic growth up until 2007 a strong labour market with reduced labour supply, and increasing pension costs, began to encourage employment policies that retained older workers. The sharp recession that has followed threatens new cost-cutting initiatives based on redundancy and enforced retirement as means for reducing labour costs. This has implications for the continued stability of good practice in knowledge management and whether the organizational memory in public services will be robust enough to provide a stable and continuous provision of quality services that are of high public value.

Pour citer cet article : Haynes, P. (2010). « L'évolution des tendances de l'emploi dans la fonction publique : crise du savoir ou occasion d'actualiser les connaissances ? », *Télescope*, vol. 16, n° 1, p. 21-38.

Dans le présent article, je tenterai d'analyser les approches contemporaines de la gestion des connaissances et de l'apprentissage organisationnel du point de vue de la structure démographique de l'effectif au sein de la fonction publique. Deux approches de l'organisation des services publics et de la gestion des connaissances seront explorées. La première est la nouvelle gestion publique empruntant à la logique du marché et jugeant la prestation de services à sa performance (Self, 1993). La deuxième suit la tradition de l'administration et de la bureaucratie publiques fondée sur une recherche qualitative de la prestation de services, perpétuée en partie grâce à la personnalisation des services offerts par des professionnels hautement qualifiés – mieux connue par le référentiel « intérêt général » – à l'encontre d'une individualisation standardisée de la performance (Hugues, 2003 ; Moore, 1997). Une troisième approche est présentée, selon laquelle l'intérêt de la rétention est pondéré par les caractéristiques individuelles du travailleur et les spécificités du contexte.

Il sera démontré, dans cet article, que la conjugaison de la généralisation de la gestion publique influencée par les pratiques du marché (depuis les années 1980), de l'explosion démographique de la population active plus âgée au sein de la fonction publique (depuis les années 2000) et des compressions des dépenses publiques à la suite de la récession économique mondiale de 2008-2009 risque de miner considérablement l'ensemble des connaissances accumulées dans les services publics.

■ LES CHANGEMENTS DANS L'EFFECTIF DU SECTEUR PUBLIC

Il est important de souligner au début de cet article que l'expression *effectif du secteur public* est un concept large défini différemment par les gouvernements nationaux (OCDE, 2004). Pour Statistique Canada (2008, p. 12) la fonction publique rassemble « les administrations municipales, provinciales et fédérales, ainsi que les sociétés d'État, les Régies des alcools et les autres institutions gouvernementales comme les écoles (y compris les universités), les hôpitaux et les bibliothèques publiques ». Le tableau 1 montre qu'une grande partie des employés de la fonction publique œuvrent dans les domaines de la santé et de l'éducation (53 %) et que la plupart sont des travailleurs qualifiés. Environ 9 % de l'effectif du secteur public travaille dans un environnement concurrentiel, un thème qui sera abordé dans cet article comme une suite logique de la privatisation et de la mise en marché du secteur public durant ces dernières décennies.

TABLEAU 1 : LE NOMBRE D'EMPLOYÉS DU SECTEUR PUBLIC AU CANADA

En milliers	2004	2005	2006	% EN 2006
Secteur public total	3 193	3 241	3 310	100
Gouvernement	2 906	2 955	3 022	91
Administration publique générale fédérale	367	370	387	12
Administrations publiques générales, provinciales et territoriales	330	340	344	10
Institutions de services de santé et services sociaux, provinciales et territoriales	745	749	765	23
Universités, collèges, instituts de formation professionnelle et écoles de métiers, provinciales et territoriales	334	338	347	10
Administrations publiques générales locales	499	517	530	16
Commissions scolaires locales	630	640	649	20
Entreprises publiques	287	286	288	9
Entreprises publiques fédérales	95	95	96	3
Entreprises publiques provinciales et territoriales	139	136	136	4
Entreprises publiques locales	53	55	56	2

Source : Statistique Canada, www40.statcan.gc.ca/102/cst01/govt54a-fra.htm (chiffres arrondis)

Comme au Canada, le secteur public britannique comptait – d'après le *Labour Force Survey* de 2007 – plusieurs catégories d'administrateurs et de professionnels travaillant avec un statut de contractuel pour des gouvernements nationaux et locaux, dont le personnel universitaire et les médecins omnipraticiens (Millard et Machin, 2007). Ils s'ajoutent à ceux qui travaillent directement pour les gouvernements, central et locaux, tels les fonctionnaires et les agents des collectivités locales. Même si elles ont fait état de certaines différences, les analyses de l'OCDE révèlent que de nombreuses similitudes existent entre les pays membres (OCDE, 2004). Les tableaux 1 (Canada) et 2 (Royaume-Uni) qui traitent des catégories d'employés dans la fonction publique en attestent. Au Royaume-Uni, les secteurs de l'éducation et de la santé réunis emploient 56 % de l'effectif du secteur public. La plupart de ces travailleurs sont des professionnels : médecins, infirmières, travailleurs sociaux et enseignants et 6 % d'entre eux travaillent dans des entreprises publiques décrites comme une

forme moderne d'organisations publiques soumises aux lois traditionnelles du marché, sans pour autant être complètement privatisées. Au même titre que les autres pays de l'OCDE, le Canada et le Royaume-Uni ont un secteur public hautement qualifié dont les membres sont choisis selon leurs compétences professionnelles, administratives et techniques et le plus souvent recrutés par voie de concours.

TABLEAU 2 : LE NOMBRE D'EMPLOYÉS DANS LE SECTEUR PUBLIC AU ROYAUME-UNI

En milliers	2004	2005	2006	% EN 2006
Secteur public total	5 575	5 849	5 839	100
Gouvernement central	2 504	2 559	2 557	44
Fonction publique	570	570	558	9
Gouvernements locaux	2 887	2 923	2 940	50
Entreprises publiques	364	367	342	6
Employés par secteur				
Construction	78	72	62	1
Forces armées	218	210	204	3
Police	264	272	277	5
Administration publique	1 235	1 251	1 246	21
Éducation	1 348	1 368	1 396	24
Services publics de santé (NHS)	1 476	1 530	1 546	26
Autres services de soins de santé et de services sociaux	386	392	384	6
Autres secteurs	750	755	725	12

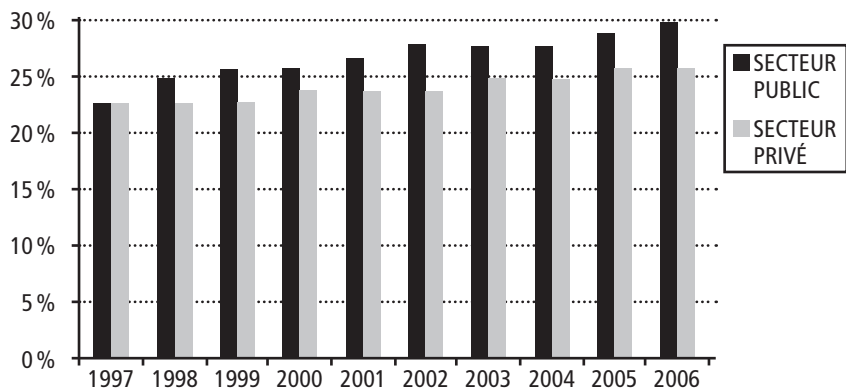
Source : Office for National Statistics, *Labour Market Trends*, tableau 4 et 6, décembre 2006 (chiffres arrondis)

Dans son analyse *Employment Trends in the Federal Public Service*, Naczk (2007) a relevé une hausse de l'âge moyen des travailleurs (hommes et femmes) de l'administration publique centrale (APC). Cette observation a été notée à la fin d'une décennie au cours de laquelle on a enregistré un déclin des effectifs de l'APC. À l'inverse, l'*Enquête sur la population active* du Canada indique une augmentation de l'effectif de la fonction publique dans sa définition la plus large, le nombre d'employés étant passé d'environ 3 millions en 2001 à 3,5 millions en 2008. Cette définition « large » englobe les services sociaux et de santé, les universités et les collèges, les gouvernements locaux et les écoles. Naczk a démontré qu'il y avait une plus grande proportion de

travailleurs âgés de 45 ans et plus dans la fonction publique fédérale que dans la population active totale du Canada. De la même façon, le tableau 2 indique que le nombre d'employés dans les gouvernements locaux et central a augmenté de 2004 à 2006 au Royaume-Uni alors que diminuait l'effectif de la fonction publique. Pendant cette période, les médias britanniques se sont intéressés à un projet politique visant à réduire la taille de l'administration publique centrale. Ce projet se voulait en réaction à l'augmentation de la part des dépenses publiques dans le PIB. Les compressions dans les administrations publiques centrales des deux pays étaient un signe manifeste des incitations grandissantes à diminuer les effectifs publics en raison de la récession, de la baisse des revenus des taxes et de l'endettement élevé des gouvernements.

On note au Royaume-Uni une tendance semblable à celle remarquée par Naczk, soit l'augmentation de l'âge moyen des employés de la fonction publique. Le tableau 3 montre que le nombre de travailleurs de la fonction publique britannique âgés de 50 ans et plus est passé de 23 % en 1997 à 30 % en 2006. La même tendance a été observée chez les travailleurs âgés de 50 ans et plus dans le secteur privé pendant la même période, mais dans une moindre proportion (ils étaient 26 % en 2006). En 2001, la Chambre des communes du Parlement britannique a annoncé que 36 % des effectifs du secteur public allaient atteindre l'âge de la retraite d'ici les 15 prochaines années, dont 20 % dans les prochains 10 ans¹. Le *Labour Force Survey* révèle également que les deux tiers des travailleurs du secteur public de ce pays sont des femmes (Millard et Machin, 2007), contrairement au secteur privé, où les hommes sont majoritaires.

TABEAU 3 : LA PROPORTION DES EMPLOYÉS ÂGÉS DE 50 ANS ET PLUS, DES SECTEURS PUBLIC ET PRIVÉ, AU ROYAUME-UNI



Source : Office for National Statistics, *Economic and Labour Market Review*, tableau 3

¹ Londres, Chambres du Parlement, Chambre des Communes, Hansard, réponses écrites du 17 octobre 2001 (item 10), colonne 1258W.

En comparant les statistiques de l'emploi dans le secteur public de 12 pays membres, une étude publiée par l'OCDE (OCDE, 2004) a mis en évidence que 59 % des employés étaient âgés de 40 ans et plus et 27 % de 50 ans et plus. Ce rapport relate que : « plusieurs pays membres de l'OCDE interrogés sont aux prises avec des problèmes de rétention et de recrutement dans la fonction publique. En Suède, en Norvège, en Finlande, en Hongrie et aux États-Unis, par exemple, plus du quart des employés de l'administration publique centrale sont âgés de 50 ans et plus ».

Au Royaume-Uni, une enquête nationale sur la population active a dévoilé que les employés du secteur public travaillent pour le même employeur plus longtemps que les travailleurs du secteur privé. En 2004, 57 % des travailleurs du secteur public travaillaient depuis cinq ans ou plus pour leur employeur actuel, comparativement à 45 % pour ceux du secteur privé. Une étude longitudinale sur le recrutement, la rétention et le mouvement du personnel réalisée par le Chartered Institute of Personnel and Development a prouvé qu'il y avait eu une hausse du taux de conservation des effectifs de 2005 à 2008, avec l'entrée en récession du Royaume-Uni. En 2008, 7,6 % des employés du secteur public quittaient leur emploi de façon volontaire, comparativement à 8,1 % en 2005. Ces données contrastent avec la chute du taux de départs observé dans le secteur privé, qui est passé de 14,9 % en 2005 à 10,9 % en 2008. Le rapport annuel 2008 du Chartered Institute of Personnel and Development (2009) fait voir, entre 2005 et 2008, une baisse de la difficulté à retenir des gestionnaires, des professionnels et des administrateurs du secteur public, mais une plus grande difficulté au contraire à retenir des gestionnaires supérieurs du même secteur.

Bien qu'elle confirme la stabilité et le nombre peu élevé de mouvements de personnel dans le secteur public, cette étude révèle qu'à la suite des réformes du secteur public des années 1980 et 1990, on enregistre pendant la décennie actuelle dans la population active les mêmes ratios d'instabilité dans les secteurs public et privé. On peut présumer que cette convergence a vu le jour à l'occasion des mutations économiques des années 1980, lorsque les emplois du secteur manufacturier ont commencé à diminuer rapidement dans les pays développés occidentaux, ce qui a d'abord entraîné une hausse du chômage, puis des changements structurels dont une demande accrue pour les travailleurs qualifiés et plus scolarisés. Robinson (1997) a décrit ce phénomène comme une augmentation de la demande pour les emplois de gestionnaires, de professionnels et de techniciens. Lors des années 1990, alors que ces pays solidifiaient leurs nouvelles structures économiques, plusieurs d'entre eux ont vu s'accroître la demande pour les emplois spécialisés et pour ceux du secteur public. Ces tendances vont probablement s'inverser après la récession de 2008-2009.

Les changements structurels majeurs opérés sur les marchés du travail des économies occidentales sont liés à la généralisation d'une « nouvelle gestion » dans le secteur public (Farnham et Horton, 1996; Hood, 1991). Au Royaume-Uni par exemple, ces changements ont été introduits par les réformes radicales de l'organisation et de la gestion des services publics mises en œuvre par les gouvernements de Margaret Thatcher de 1979 à 1991, telles que la privatisation et la marchandisation, la gestion axée sur les résultats, la décentralisation, la planification financière et l'imputabilité budgétaire. Ces réformes ont été poursuivies et consolidées par les premiers ministres John Major (entre 1991 et 1997) et Tony Blair (de 1997 à 2007).

■ DES CHANGEMENTS DANS LA CULTURE DES SERVICES PUBLICS

La nouvelle gestion publique (NGP) est une expression utilisée dans la littérature universitaire et dans l'univers de la gestion pour décrire l'avancée des idées et des méthodes du secteur privé dans le champ de l'administration publique (Hugues, 2003). Historiquement, cette évolution est attachée à l'idéologie politique néolibérale dominante – appelée thatchérisme au Royaume-Uni et reaganisme aux États-Unis –, dont les objectifs avoués étaient la réduction de la taille et donc du rôle de l'État. La marchandisation a été définie comme la priorisation des logiques de la concurrence, considérées comme essentielles dans la conception des services publics, y compris pour l'organisation et la gestion internes là où une privatisation ne peut être complétée. Au Royaume-Uni, le fractionnement du National Health Service (NHS) en organismes autonomes d'achat et d'approvisionnement a entre autres conduit à la formation de véritables entreprises vouées à la prestation de services (Haynes, 2003). La mise en marché des services publics a été entérinée par le gouvernement démocrate de Bill Clinton aux États-Unis et par les projets politiques des administrations travaillistes de Tony Blair et de Gordon Brown au Royaume-Uni. L'ouvrage qui rend le mieux compte de cette approche et qui en endosse les principes idéologiques avec enthousiasme est *Reinventing Government* d'Osborne et Gaebler.

Les détracteurs de la nouvelle gestion publique dénoncent le fait qu'elle ait eu pour conséquence la fragmentation des institutions publiques, leur mise en concurrence et leur orientation clientèle avec des objectifs à court terme et une obsession de la performance qui ne tiennent pas compte des avantages pour la société des activités du gouvernement et de l'État. Reprenons l'exemple du NHS au Royaume-Uni au sein duquel la concurrence a pu être organisée pour les interventions routinières en milieu hospitalier (comme les chirurgies orthopédiques), mais dont l'application est apparue malaisée sur le plan bureaucratique dès lors que les besoins humains sont complexes, évolutifs et multipathologiques. L'implantation de la nouvelle gestion publique a eu pour effet de décupler le nombre de gestionnaires au sein des services – un accroissement de 70 % de cette catégorie de travailleurs au sein du NHS de 1997 à 2004 (Department of Health, 2005). Les engagements traditionnels des professions de la santé de répondre aux besoins des individus, de tous les individus sans distinction, sont à n'en pas douter « bafoués » par une gestion en quête de productivité et de standardisation (Clarke et Newman, 1997). La nouvelle gestion publique ne saurait se satisfaire de l'imprescriptible quand les professionnels réclament d'exercer leur libre arbitre pour décider de la meilleure utilisation des ressources. Ses tenants nient également que les professionnels soient – en raison de leurs compétences – les seuls habilités à juger de leur contribution scientifique et de leur aptitude à prendre en charge les besoins individualisés ou différenciés du public. Des tentatives pour « déprofessionnaliser » le secteur public en créant de nouvelles fonctions (aides-professeurs, assistants de classe, agents de sécurité publique – plutôt qu'agents de police – ou infirmières auxiliaires) ont pris appui sur le discours de la nouvelle gestion publique. Tous ces emplois sont basés sur une approche axée sur les résultats, ils entraînent un coût de main-d'œuvre moins élevé, ils nécessitent une formation scolaire et professionnelle moins longue et leurs titulaires sont soumis à des formes de gestion et de contrôle plus directes.

Devenue dominante, l'approche managériale s'est accompagnée d'un cynisme envers l'engagement rhétorique des professionnels pour la diversité. Cette approche rejette la tradition et le paternalisme du « professionnel qui sait ». Pour les défenseurs de la nouvelle gestion publique, l'occasion donnée aux usagers de singulariser et de choisir quels services sont les mieux adaptés pour répondre à leurs besoins était sapée par l'utilisation des jargons professionnels et par le détournement fréquent des ressources au profit du seul intérêt scientifique. Ces arguments ont été avancés à de nombreuses reprises par des théoriciens soutenant la nouvelle gestion publique pendant les années 1970 et au début des années 1980 (Self, 1993). Des médecins étaient par exemple accusés de consacrer une trop grande partie de leurs ressources à des traitements de pointe si onéreux qu'ils ne profitaient qu'à une minorité de patients. On recommandait qu'ils investissent au contraire dans des programmes de prévention et de soins de santé dont le rapport coût-efficacité était plus probant, mais qui évidemment ne rehaussaient pas le prestige ou les salaires des professionnels de la santé. Les forces policières ont, pour leur part, été critiquées pour la réduction du nombre de policiers affectés aux rondes dans les communautés locales, les investissements étant plutôt accordés à l'achat de véhicules, d'ordinateurs et de matériel de vidéosurveillance. Ces dépenses, de même que la spécialisation nécessaire pour utiliser ces équipements modernes, justifiaient les revendications des policiers pour de plus hauts salaires, mais l'orientation technologique était jugée moins efficace qu'une présence policière accrue sur le terrain. La mise en marché et la promotion des valeurs de la concurrence étaient censées lutter contre l'irresponsabilité des agents publics en transformant les usagers des services en consommateurs, leur donnant ainsi un quasi-pouvoir économique sur ces groupes de professionnels. Dans plusieurs démocraties occidentales, ce remodelage de l'exercice de la responsabilité au sein des services publics a eu pour conséquence une déresponsabilisation des politiques et une diminution de la participation populaire aux élections locales.

Chercheurs et praticiens s'interrogent aujourd'hui sur la perte de substance des services publics à la suite de leur mise en marché. Les professionnels se disent dépassés par la recherche de la productivité, l'obsession de la performance et la justification des résultats (Audit Commission, 2002). Ainsi préconise-t-on aux médecins d'émettre des diagnostics plus rapides et concordant avec des traitements normalisés (médicamenteux ou chirurgicaux) aux caractéristiques scientifiques et économiques validées. Cette approche est difficilement conciliable avec le traitement de cas complexes ou difficiles à évaluer, telles les déficiences mentales ou les maladies chroniques et multiples observées chez les personnes âgées. Si les professionnels doivent aligner leurs interventions sur des indicateurs de performance qui n'intègrent pas la variable de la complexité, il leur est impossible de répondre efficacement aux besoins diversifiés de leurs patients. Par le fait même, ils éprouvent le sentiment qu'en proposant des solutions généralisatrices et codifiées au détriment de l'individualisation des réponses, la nouvelle gestion fait obstacle à la diversité des méthodes auxquelles les professionnels ont recours pour tenir compte de la diversité des besoins du public. Les analystes observent que ce phénomène processuel de personnalisation est intrinsèque de l'éthique des professionnels (Clarke et Newman, 1997; Exworthy et

Halford, 1999). La nouvelle gestion publique résout ces difficultés à l'aide d'une gestion bureaucratique prévoyant des procédures d'évaluation fondées sur des nomenclatures informatisées, mais le professionnel aux prises avec l'expression protéiforme des problèmes humains doit faire preuve de flexibilité en singularisant sa réponse.

Les gestionnaires voudraient que la personnalisation de la prestation et la planification des activités soient guidées par un consommateur avisé et impliqué et non par les professionnels. Les professionnels jugent, eux, que le consommateur ne détient pas l'information et les connaissances pertinentes, mais qu'il a au contraire besoin des conseils des experts pour bien interpréter des situations complexes. Cette évaluation de la complexité peut prendre la forme d'un partenariat entre le professionnel et l'usager. Nombre de professionnels reconnaissent au demeurant que les usagers escomptent aujourd'hui participer directement à la prise de décision au sujet de « produits » pluridimensionnels comme l'éducation et les procédures médicales. Un tel partage, s'il existe, fait apparaître l'exigence d'un secteur public stable, animé par des personnels expérimentés, fidèles à leur organisation, souscrivant à une éthique publique forte et recevant à la fois une formation continue et la juste reconnaissance de leur employeur et de l'ordre professionnel auquel ils sont rattachés.

■ DES VUES CULTURELLES OPPOSÉES SUR LA LOYAUTÉ ORGANISATIONNELLE DANS LES SERVICES PUBLICS

Il est possible de confronter les deux approches idéologiques de la gestion du secteur public (mise en marché ou « intérêt général ») à partir du regard qu'on porte sur l'apport des employés de longue date.

Ceux qui militent en faveur de la mise en marché ironisent sur la valeur de la contribution d'un travailleur occupant le même poste dans la même organisation durant une longue période, ce qui lui permettrait, selon eux, de monopoliser des connaissances, mais aussi de mettre en œuvre des stratégies ou de faire montre d'un zèle excessif pour alléger sa charge de travail, s'affranchir des tâches stressantes (comme répondre aux appels téléphoniques ou aux courriels) et déléguer à d'autres les cas problématiques et difficiles. *A contrario*, ce même travailleur se mobilisera sur les aspects les plus intéressants et les plus valorisants de sa tâche. La mise en concurrence et la nouvelle gestion publique sont privilégiées par les gouvernements pour pallier ces dérives et l'inefficacité qui en découle, puisque le travailleur devra respecter des normes d'efficacité qui, le plus souvent, feront dépendre son salaire de sa performance. On soutient que cet index de l'efficacité est mis en place dans l'intérêt du public. Dans cette perspective en effet, le travailleur participe à une compétition mouvante qui le prive de la garantie de conserver son poste ou de demeurer dans son organisation, là où il pourrait discrètement faire valoir son intérêt personnel. Ces mutations de leur environnement professionnel sont susceptibles d'augmenter le niveau de stress des travailleurs. Incapables de s'adapter, ils pourraient être tentés par d'autres tâches, par un poste à temps partiel ou par une retraite anticipée, laissant la place à de nouveaux employés, moins rémunérés et plus réceptifs à de nouvelles méthodes de travail.

Moins critique envers les professionnels comptant de nombreuses années de service, l'approche « intérêt général » souligne que ceux-ci jouent un rôle dans la pérennisation de la philosophie de l'organisation. Le plus souvent, ils ont préféré la sécurité d'un emploi public et le service – jugé gratifiant – de l'État et du public, aux incitations financières de l'entreprise privée. La loyauté du travailleur est l'une des assises de la stabilité du secteur public, car elle contribue à la prévisibilité et à l'utilisation rationnelle des connaissances appropriées. L'employé de longue date du secteur public n'abuse donc pas de la confiance du public, mais il lui offre plutôt un jugement avisé dont en fin de compte le public tire un meilleur bénéfice. En engageant un dialogue avec le public, notamment à travers les instances professionnelles et les prestataires locaux de services, les professionnels ont perfectionné leur démarche de partage de leurs connaissances.

■ LA GESTION DU SAVOIR EN TANT QUE PROJET DE SERVICE PUBLIC

Le débat sur la gestion du savoir et d'abord autour de la question du transfert dirigé de ce savoir dans un environnement de travail individualisé est au cœur de la tension entre gestionnaires et professionnels qui a grandement influencé les organismes publics et leur culture dans les récentes décennies.

La gestion des connaissances est un concept beaucoup plus abstrait et malaisé à définir que son cousin conceptuel – la gestion de l'information –, même si ce dernier comporte aussi sa part d'ombre. Tandis que l'information est pour l'essentiel un ensemble de données de nature plutôt objective, les connaissances structurent ces données et les transforment en une construction mentale qui orientera les décisions et les pratiques. Inévitablement, cette construction est subjective et donc contestée politiquement. Les systèmes d'information qui compilent et font circuler des éléments statistiques ou des messages dynamiques ne servent pas *a priori* à orienter la prise de décision, mais ils fournissent de l'information qui facilite la prise de décision. Idéalement, ces systèmes transmettent l'information rapidement et de ce fait ils ont des conséquences sur le rythme de travail et la performance. La gestion des connaissances tente d'endiguer le flot de données et d'en dégager les points forts et les thèmes pour comprendre quelle information sera utilisée pour orienter les pratiques et les opérations dans un environnement de travail donné. Turban, McLean et Wetherbe (2002, p.777) définissent ainsi la gestion des connaissances : « la gestion éclairée de l'expertise dans une organisation. Ce qui comprend la collecte, la catégorisation et la diffusion des connaissances. »

Les principales définitions de la gestion des connaissances distinguent les connaissances explicites des connaissances tacites (Nonaka, 1991). Les premières sont clairement associées aux données informatives sous leur forme « dure », c'est-à-dire les mesures quantitatives, les chiffres et les catégories étanches, et donc issues des méthodes scientifiques traditionnelles. Elles sont d'ordre technique et peuvent être présentées de façon transparente dans des documents procéduriers comportant des tableaux ou des diagrammes, par exemple au moyen de systèmes informatiques, d'ouvrages et d'autres écrits, autant de communications qui ne requièrent pas forcément l'intervention humaine. Le modèle statistique utilisé pour l'allocation

des ressources est un exemple de connaissance explicite. Il a un usage précis dans un contexte professionnel spécifique et il peut se résumer aisément à l'information qui le compose.

Les autres connaissances auxquelles on fait fréquemment référence dans la littérature sur la gestion des connaissances sont appelées tacites (Polanyi, 1967). D'un plus haut niveau d'abstraction, et donc plus subjectif, ce concept fait l'objet de différentes interprétations culturelles. Cette connaissance en permanence évolutive et soumise à réflexion est certes liée à l'information « dure », mais elle est de nature plutôt qualitative et conjugue information et communication. Il est ainsi inadéquat de la qualifier de « construite » et impossible de la réduire à ses simples composantes. Les connaissances tacites dépendent de la mémoire des usages antérieurs de ces connaissances et de leurs applications. Les connaissances tacites sont plus que la somme de leurs parties observables, elles sont le résultat de l'interaction d'un nombre incalculable de dimensions et peuvent être définies et comprises comme une synthèse abstraite. Un professionnel prenant une décision appropriée dans un dossier complexe est un exemple d'application de connaissances tacites. Sa décision est individuelle et unique, mais elle se réfère à des pratiques précédentes, se nourrit des conseils de collègues, s'abreuve à diverses sources d'information et s'appuie sur l'interprétation d'outils de connaissances explicites, comme des schémas statistiques prévisionnels.

Conséquente avec sa logique de la performance normalisée et de l'efficacité scientifique, l'approche managériale influe sur la culture du secteur public de façon à ce qu'elle accorde une plus grande place aux connaissances explicites. Les gestionnaires aspirent à utiliser des données informatives fiables, valides et rationnelles, qui, une fois amalgamées, serviront de bases incontestables à une amélioration mesurable des services et à l'établissement de mesures de la performance. La recherche et l'évaluation autour de ces connaissances et de ses pratiques bonifient constamment la qualité de l'information ce qui perfectionne à la fois ces connaissances et leur utilisation en tant que processus global. L'approche managériale s'inspire largement des méthodologies scientifiques et réductionnistes traditionnelles. Sa faiblesse réside dans la trop grande confiance, parfois irréaliste, dans un système d'organisation et dans ce que celui-ci peut accomplir. Par un effet pervers, de l'information et des connaissances non fiables et non validées circulent, générant des procédures inefficaces et inadaptées, lourdes de conséquences imprévisibles. On atteint là les limites de la démarche réductionniste qui, par nature, ne peut gérer la complexité inhérente aux organisations ni la diversité des expériences humaines et des humains eux-mêmes. L'approche managériale s'attache à inscrire la représentation des connaissances et des pratiques dans des modèles explicites bâtis à partir d'une information rigoureuse, mais ce choix n'est pas toujours pertinent ou sûr.

Si la main-d'œuvre du secteur public est déstabilisée par la massification des départs à la retraite et la diminution de la durée d'exercice et de la loyauté des employés, les systèmes organisationnels de gestion des connaissances des services publics ne parviendront plus à communiquer la bonne information, les savoirs et les pratiques par l'intermédiaire de sites Web, de répertoires, de manuels, de codes, etc. Les méthodes traditionnelles de transmission de connaissances de personne à personne peuvent être sous-évaluées et compromises. L'accumulation technologique de

connaissances explicites peut se révéler inutile si le personnel ne comprend pas leur usage contextuel parce qu'il n'a pas été formé correctement, parce qu'il est déloyal, parce qu'il ne s'est pas imprégné de la culture du secteur public ou encore parce que l'emploi dans ce secteur est précarisé par les turbulences du marché de l'emploi et les politiques de recrutement. Dans ce cas de figure, l'instabilité et les changements chaotiques à court terme minent la valeur des savoirs dans les services publics.

Une autre approche enregistre le fait que la gestion des connaissances dans les services publics est essentiellement d'ordre tacite (voir la colonne « Intérêt général – tradition professionnelle » du tableau 4). Elle repose sur les conclusions subjectives dégagées par les travailleurs de leur pratique quotidienne, à la suite de réflexions, qui consistent à confronter les expériences vécues, à en repérer utilement les analogies et les propriétés comparables au lieu de s'attarder aux cas et aux expériences prévisibles et uniformes. Selon cette approche, les connaissances sont une toile complexe tissée d'expériences, de constats, de souvenirs et d'information brute. Interactives et dynamiques, les connaissances sont l'expression de la décision et du jugement du professionnel. Cette genèse n'interdit pas de codifier et de veiller à la fiabilité des connaissances, mais elle rend l'exercice difficile et ambitieux. La mémoire organisationnelle est semblable à la mémoire humaine : peu fiable, subjective, sujette à des distorsions périodiques et influençable. Il est probable qu'elle sera réinterprétée suivant le cas d'espèce et les politiques du jour. Dans le secteur public, les sciences de la gestion ne peuvent offrir que des repères incertains. Si on table aveuglement sur une logique gestionnaire pour trouver des solutions ou émettre des vérités éloignées de la réalité, ladite logique devient contre-productive, en provoquant de l'instabilité, en créant des divisions et en affichant un rendement de la prestation de services décevant. À partir de ce constat, on craint que les départs massifs à la retraite ou toute perte d'expérience, peu importe dans quel groupe d'âge ou à quel niveau hiérarchique, fragilisent le milieu et que la tâche de redéfinir et d'harmoniser les pratiques en conjuguant tradition, interactions dynamiques et réflexions basées sur l'expérience devienne insurmontable pour ceux qui restent.

Les approches holistiques et intégratives (voir la colonne « Complexe – adaptée selon le contexte » du tableau 4) proposent une systématisation de la gestion des connaissances qui inclut les deux définitions des connaissances explicites et tacites. La gestion des connaissances explicites décalque la gestion de l'information, elle établit des systèmes performants de traitement de données et de bases de données, effectue les mises à jour et permet ainsi une communication efficace dans l'ensemble de l'organisation. Cela suppose de s'assurer que l'information est judicieuse, fiable et qu'elle est colligée selon des paramètres et des algorithmes recevables. La transmission de la bonne information vers les bonnes personnes au moment le plus opportun dans les cycles de travail est au cœur de la gestion des connaissances explicites. Elle irrigue l'organisation d'une information analytique et applicable plutôt que de la noyer sous un raz-de-marée de données invérifiables, à la source d'inévitables dysfonctionnements. Cette approche met de l'avant les répertoires dans lesquels l'information de qualité est facilement accessible et dont les analyses et les combinaisons de données, de modèles et de procédures servent à appréhender des situations

inconnues et nouvelles. Les approches holistiques misent plus sur le capital de connaissances collectives d'une organisation que sur le seul savoir individuel de chaque travailleur. Elles sont à l'origine de l'élaboration de concepts comme l'apprentissage organisationnel et la mémoire organisationnelle. Cette dernière est la mémoire collective d'une organisation, la somme de ses facultés à recouper les expériences passées, la capitalisation des pratiques et le déploiement de celles-ci.

TABLEAU 4 : LA MODÉLISATION DE LA GESTION DES CONNAISSANCES DANS LE SECTEUR PUBLIC

	MARCHANDISATION – VISÉES COMMERCIALES	INTÉRÊT GÉNÉRAL – TRADITION PROFESSIONNELLE	COMPLEXE – ADAPTÉE SELON LE CONTEXTE
Le modèle historique principal	<ul style="list-style-type: none"> • Concurrentiel, privé • Culture d'entreprise • Coûts associés • Ciblage systématique 	<ul style="list-style-type: none"> • Monopole administratif • Bureaucratie rationnelle • Environnement professionnel stable • Environnement collectif 	<ul style="list-style-type: none"> • Différents types d'emplois et d'organisations • Environnement professionnel instable et changeant • Flexibilité et adaptabilité des méthodes
Le diagnostic de l'employé de service public	<ul style="list-style-type: none"> • Accapareur, irresponsable, manipulateur, il dénature l'intérêt public • A besoin d'une discipline de travail de type « marché » 	<ul style="list-style-type: none"> • Respectueux de l'éthique publique • Fonctionnaire • Bienveillant • Raisonnablement responsable • Il promeut le bien public 	<ul style="list-style-type: none"> • La motivation et l'efficacité sont propres à l'individu et à l'organisation
La logique managériale	<ul style="list-style-type: none"> • Guidée par les besoins et les demandes du public • Convainc les travailleurs que le public recherche l'efficacité • Récompense les résultats et la performance 	<ul style="list-style-type: none"> • Retient l'expertise et les connaissances acquises par des travailleurs clés • Partage et fait circuler ces connaissances à travers les communautés de pratique 	<ul style="list-style-type: none"> • Crée un environnement professionnel stable • Évite les situations excessivement instables • Encourage la prise de responsabilité collective devant les changements
Les connaissances professionnelles	<ul style="list-style-type: none"> • Principalement explicites, parfois tacites 	<ul style="list-style-type: none"> • Principalement tacites, parfois explicites 	<ul style="list-style-type: none"> • Combinaison de tacites et d'explicités • Les connaissances tacites sont toujours redéfinies de façon explicite

**TABLEAU 4 : LA MODÉLISATION DE LA GESTION DES CONNAISSANCES
DANS LE SECTEUR PUBLIC (SUITE)**

	MARCHANDISATION – VISÉES COMMERCIALES	INTÉRÊT GÉNÉRAL – TRADITION PROFESSIONNELLE	COMPLEXE – ADAPTÉE SELON LE CONTEXTE
L'approche de la gestion des connaissances	<ul style="list-style-type: none"> • Explicite la pratique des connaissances : standardiser et codifier 	<ul style="list-style-type: none"> • Crée et appuie les communautés de pratique • Le bon usage des connaissances dépend des réseaux établis et de la collaboration 	<ul style="list-style-type: none"> • Anime les communautés de pratique • Ouvre les communautés de pratique et les responsabilise vis-à-vis du public
La planification de la relève	<ul style="list-style-type: none"> • Occupe et retient les employés les plus performants dans un contexte de concurrence • Maximise les expériences concurrentielles des employés • Recrute des cadres provenant de l'entreprise privée 	<ul style="list-style-type: none"> • Prévient la perte d'un trop grand nombre de professionnels loyaux sur une courte période • Évite les départs massifs • Conserve les savoirs professionnels 	<ul style="list-style-type: none"> • Met sur pied des équipes aux aptitudes diversifiées (âges et expertises multiples) • Retient les employés qui ont un sens développé de la culture organisationnelle et des compétences collectives
La période post-récession	<ul style="list-style-type: none"> • Les dysfonctionnements du secteur public doivent être combattus au plus vite à l'aune des règles du marché • Coupe dans les dépenses publiques et encourage les nouvelles activités de type concurrentiel 	<ul style="list-style-type: none"> • Les dysfonctionnements du marché sont connus et la notion d'intérêt général est réaffirmée • Investit dans le secteur public 	<ul style="list-style-type: none"> • Équilibre les stratégies de recrutement et de départs à la retraite • Recherche des modèles de planification de la main-d'œuvre novateurs • Reconnaît l'interdépendance des secteurs public et privé

La gestion des connaissances tacites requiert de s'assurer d'une bonne collégialité professionnelle au sein d'équipes de travail qui promeuvent une culture de l'autoévaluation et qui favorisent un apprentissage personnel constant (Haynes, 2005). Ce fond de connaissances professionnelles et le caractère évolutif de leurs applications peuvent être soumis à la critique de groupes d'intérêts pertinents externes au domaine professionnel, tels les usagers des services ou les politiciens.

Pour gérer utilement les connaissances tacites, il faut créer un système qui offre à la fois un appui et une réflexivité à travers des échanges sur les contentieux ou sur l'avenir des services. Il ne s'agit donc pas d'un professionnalisme défensif et en vase clos. La gestion des connaissances tacites s'épanouit avec la mise en place des réseaux et des équipes de travailleurs du savoir et de professionnels et avec la mise en œuvre de processus créatifs, fiables à long terme, dans lesquels les objectifs et les résultats d'un projet seront clairs, réfléchis, appuyés, partagés, développés et novateurs. La mise en marché et l'approche managériale contrarient parfois ce type de collaboration (Addicot, McGiven et Ferlie, 2006).

La création de collaborations et de réseaux de partage des connaissances va au-delà de la communication de l'expertise acquise qui a tendance à privilégier l'information de gestion. L'accent est mis ici sur une approche « compréhensive » de la gestion des ressources humaines qui outille les professionnels « débordés » en leur ouvrant un espace dans lequel ils peuvent partager et communiquer leurs bonnes pratiques, relever les défis et surmonter les embûches. Plusieurs voient dans cette façon de travailler l'établissement de communautés de pratique (Wenger, 1998). Hartley et Bennington (2006, p. 107) parlent d'approche « relationnelle » de la gestion des connaissances. Comment inciter les professionnels à participer à ces « communautés de pratique » ? Si l'approche est facilitatrice et innovante plutôt que bureaucratique et instrumentale, le professionnel peut aisément se l'approprier, car elle lui permet de donner la pleine mesure de ses qualités personnelles dans son travail, qualités qui découlent de son statut, de sa formation et de son engagement éthique. Les gestionnaires devraient donc s'attacher à cultiver le sentiment d'appartenance des employés au sein d'un environnement collectif plutôt que de chercher à uniformiser les procédés et les résultats. On ne doit pas brider l'inventivité des professionnels. Cette approche dépasse largement la simple codification de la gestion de l'information et des connaissances explicites qui consiste à diffuser un savoir normalisé à travers des supports et des messages informatifs reconnaissables et réutilisables.

Cette vision nouvelle de la gestion des connaissances nous suggère que les considérations à court terme et le diktat réducteur du coût de la main-d'œuvre ne sont pas les moyens les mieux indiqués pour gérer la complexité et la diversité d'un secteur public dont le capital de connaissances est pour l'essentiel tacite et reflète un haut niveau de professionnalisme. Les stratégies de conservation des effectifs et la planification de la relève doivent être en phase avec la motivation de chaque professionnel de s'investir dans sa communauté de travail et avec la valeur qu'il reconnaît à sa contribution. On gratifiera donc les travailleurs faisant preuve d'altruisme et d'empathie plutôt que ceux qui se complaisent dans l'individualisme et les rivalités (dont la loyauté et l'engagement envers le service public et son éthique sont chancelants). Ce sont les travailleurs qualifiés qui font montre d'esprit d'équipe et du sens de la collectivité qui devront être encouragés à poursuivre leurs activités professionnelles au-delà de l'âge légal de la retraite. Les compressions importantes de personnel et les départs massifs à la retraite motivés par la réduction des coûts de main-d'œuvre devraient être évités tout comme au demeurant l'option inverse qui consiste à retenir tous les employés sans exception au détriment de l'embauche de nouveaux employés. Avec la baisse du coût de la main-d'œuvre pour unique credo et une rationalisation

étroite des normes de production, la mise en marché de la gestion des ressources humaines fait très certainement planer à long terme le danger d'une instabilité du secteur public et d'une hémorragie de son capital de connaissances.

Il importe de reconnaître la grande diversité d'emplois des services publics. Les professionnels demeurés fidèles à une organisation pendant plusieurs années – qu'ils soient spécialisés, qualifiés ou non – détiennent une valeur ajoutée qu'ils expriment par leur compréhension de la culture et des sous-cultures de l'organisation et par leur familiarité avec les processus informels d'accomplissement de certaines tâches. Le secteur public devra trouver un équilibre entre embauches, rétentions et mises à la retraite afin de préserver l'éthique publique, les ambitions collectives et le capital de connaissances organisationnelles.

■ CONCLUSION

Une crise du secteur public, laquelle se solderait par la perte de substance du savoir organisationnel, se profile derrière deux stratégies extrêmes. La première – celle de certains tenants du référent « intérêt général » – verrouille la gestion des ressources humaines en retenant les employés en place et en ignorant le besoin de recruter, de former et de perfectionner de nouveaux travailleurs pour les intégrer dans les communautés de pratique. Dans ce cas de figure, les connaissances stagnent et se déprécient avec le temps parce qu'elles ne sont pas actualisées à l'aune des progrès de la science et de l'éducation. La deuxième voie porteuse des germes d'une crise est celle de la marchandisation excessive, qui pousse les travailleurs âgés à prendre une retraite précoce, qui procède à des mises à pied pour réduire les coûts et qui privatise ou précarise l'emploi public, avec pour conséquence que l'idée de service public et la perception de son contexte auront disparu avant même qu'elles aient pu être communiquées à une nouvelle main-d'œuvre stable. Telle une régression, cette approche interdit également aux jeunes travailleurs de briguer un poste permanent au sein des communautés de pratique, car les organisations sont démantelées et on assiste en revanche à la prolifération de cabinets-conseils et d'agences de prestations de services semi-privées. Fonctionnant sur un modèle concurrentiel, ces unités livrent un service explicitement étalonné qui rend leur gestion peu flexible et les prive de toute vision à long terme. Innombrables, différenciés et versatiles, les besoins des publics ne sauraient être satisfaits par une telle organisation du travail dont les systèmes de gestion des connaissances sont inaptes à saisir la pluralité de ces besoins et incapables de suivre le rythme de leurs fluctuations.

Une approche salutaire de la gestion des connaissances, de l'apprentissage organisationnel et de la construction de la mémoire organisationnelle saura en même temps équilibrer les départs à la retraite, organiser la formation des nouveaux employés et encourager les communautés de pratique et le travail en équipes, lesquelles seront composées de travailleurs d'âges et d'expertises divers. Les modes de gestion devront tenir compte du contexte local et offrir la faculté de relever la totalité des défis qui se présentent. Permettre aux travailleurs de s'autocritiquer et d'être parties prenantes aux exercices de planification et de prise de décision stratégique est l'une des clés d'une bonne gestion des connaissances. Cette approche paraît susceptible

de mieux servir les intérêts de la population qu'une application sans nuance des lois du marché qui réduit toutes les interactions à une compétition. C'est une erreur de croire qu'il est efficace de réduire le temps accordé à la création collective et de considérer chaque contribution des travailleurs du secteur public comme une marchandise.

BIBLIOGRAPHIE

- Addicott, R., G. McGivern et E. Ferlie (2006). « Networks, Organizational Learning and Knowledge Management: NHS Cancer Networks », *Public Money and Management*, vol. 26, n° 2, p. 87-94.
- Audit Commission (2002). *Recruitment and Retention: A Public Workforce for the Twenty-first Century*, London, Audit Commission.
- Clarke, J. et J. Newman (1997). *The Managerial State*, London, Sage.
- Chartered Institute of Personnel and Development (2009). *Annual Survey of Recruitment, Retention and Turnover*, London, Chartered Institute of Personnel and Development.
- Chartered Institute of Personnel and Development (2006). *Annual Survey of Recruitment, Retention and Turnover*, London, Chartered Institute of Personnel and Development.
- Department of Health (2005). *All Staff in the NHS 1994-2004*, London, Department of Health.
- Exworthy, M. et S. Halford (1999). *Professionals and the New Public Managerialism*, Buckingham, Open University.
- Farnham, D et S. Horton (dir.) (1996). *Managing in the Public Services*, 2^e édition, London, Macmillan.
- Hartley, J. et J. Bennington (2006). « Copy and Paste or Graft and Transplant? Knowledge Sharing through Inter-organisational Networks », *Public Money and Management*, vol. 26, n° 2, p. 101-108.
- Haynes, P (2005). « The Demystification of Knowledge Management for the Public Services », *Public Money and Management*, vol. 25, n° 2, p. 131-135.
- Haynes, P.(2003). *Managing Complexity in the Public Services*, Buckingham, Open University.
- Hood, C. (1991). « A Public Management for All Seasons? », *Public Administration*, vol. 69, n° 1, p. 3-19.
- Hughes, O. (2003). *Public Management and Administration: An Introduction*, 3^e édition, London, Palgrave Macmillan.
- Krogh, G., K. Ichijo et I. Nonaka (2000). *Enabling Knowledge Creation: How to Unlock the Mystery of Tacit Knowledge and Release the Power of Innovation*, New York, Oxford University Press.
- Millard, B. et A. Machin (2007). « Characteristics of public sector workers », *Economic and Labour Market Review*, vol. 1, n° 5, p. 46-49.
- Moore, M. (1997). *Creating Public Value: Strategic Management in Government*, Harvard, Harvard University Press.
- Nacz, K. (2007). *Employment Trends in the Federal Public Service*, Ottawa, Statistique Canada.
- Nonaka, I. (1991). « The Knowledge Creating Company », *Harvard Business Review*, vol. 69, p. 96-104.

- OCDE (2004). *Employment in the Public Sector: Initial Reflections on the Construction of a Data and Indicator Base*, Paris, OCDE.
- Osborne, D. et T. Gaebler (2001). *Reinventing Government: How the Entrepreneurial Spirit is Transforming the Public Sector*, 2^e édition, New York, Longman.
- Polanyi, M. (1967). *The Tacit Dimension*, Yale, Anchor Books.
- Robinson, P. (1997). *Water under the Bridge: Changes in Employment in Britain and the OECD*, London, London School of Economics.
- Self, P. (1993). *Government by the Market? The Politics of Public Choice*, London, Macmillan.
- Statistique Canada (2008). *Guide de l'Enquête sur la population active*, Ottawa, Statistique Canada.
- Turban, E., E. McLean et J. Wetherbe (2002) *Information Technology for Management: Transforming Business in the Digital Economy*, 3^e édition, Chichester, Wiley.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*, Cambridge, Cambridge University Press.

LE TRANSFERT INTERGÉNÉRATIONNEL DES CONNAISSANCES TACITES : LES CONCEPTS UTILISÉS ET LES ÉVIDENCES EMPIRIQUES DÉMONTRÉES

Par **Moktar Lamari**, Professeur et Directeur adjoint du Centre de recherche et d'expertise en évaluation, École nationale d'administration publique du Québec • moktar.lamari@enap.ca

RÉSUMÉ Le présent article traite du transfert intergénérationnel des connaissances tacites. Un sujet d'actualité pour de nombreux organismes exposés à des risques réels de rupture de la chaîne de transmission intergénérationnelle des connaissances tacites, risques générés par un départ massif à la retraite des employés expérimentés et par l'inexpérience d'une jeune relève dont les compétences sont véhiculées essentiellement par des connaissances explicites. Cette situation altère la continuité des opérations et la performance des organisations. Ce texte propose une revue systématique des écrits sur la question pour mettre en relief les concepts utilisés et les évidences empiriques démontrées à ce sujet. Notre analyse a permis d'identifier une vingtaine de variables explicatives déterminantes dont la prise en compte peut éclairer l'action collective et inspirer les politiques publiques visant le renforcement de la rétention, du transfert et de la valorisation des connaissances tacites dans les organisations publiques.

ABSTRACT This article discusses the intergenerational transfer of tacit knowledge – a highly topical subject for numerous organizations that are faced with the very real risks of a break in the intergenerational chain of tacit knowledge transmission. Such risks are the outcome not only of large-scale retirement among experienced employees but also of the inexperience of their younger successors, who have acquired their skills primarily through explicit knowledge. The upshot is a disturbance in the continuity of operations and in the performance of organizations. This text proposes a systematic review of the literature on the question with a view to highlighting the concepts currently employed and the empirical evidence put forward on the subject. My analysis has served to identify upwards of 20 determining explanatory factors which, if properly accounted for, can inform collective action and provide a basis for public policy focused on the retention, transfer and enrichment of tacit knowledge in public organizations.

Pour citer cet article : Lamari, M. (2010). « Le transfert intergénérationnel des connaissances tacites : les concepts utilisés et les évidences empiriques démontrées », *Télescope*, vol. 16, n° 1, p. 39-65.

Dans la société du savoir, la rétention, le transfert et le partage des connaissances jouent un rôle grandissant et stratégique pour la survie et la performance des organisations. Plus que jamais, l'innovation, sous toutes ses formes (sociale, organisationnelle, technologique, etc.), est tributaire de la capacité des organisations à gérer l'information et à faire fructifier les connaissances pour qu'elles se transforment en une ressource productive à part entière. Drucker (1993) résume l'importance des connaissances dans les processus productifs de manière fort éloquent : « *The basic economic resources – the mean of production – is no longer capital nor natural resources, nor labor. It is and will be knowledge.* »

C'est en partie pour cette raison que nous avons assisté, ces dernières années, à une multiplication de programmes publics et d'initiatives gouvernementales visant

le renforcement de la production et de la valorisation des nouvelles connaissances, et ce, partout dans les pays économiquement développés. Durant la dernière décennie, le Québec, par exemple, a élaboré et mis en œuvre deux ambitieuses politiques scientifiques visant notamment l'innovation et la valorisation des connaissances. La première s'intitule *Politique de la science et de l'innovation : savoir changer le monde* (Gouvernement du Québec, 2001) et la seconde *Un Québec innovant et prospère : stratégie québécoise de la recherche et de l'innovation* (Gouvernement du Québec, 2006).

Mais tout porte à croire que ces nouveaux programmes et politiques publics sont davantage intéressés par la valorisation des connaissances explicites (codifiées, formalisées et numérisées) issues des plus récentes recherches scientifiques, principalement universitaires, que l'on souhaite transférer rapidement dans les organisations à des fins d'innovation et de productivité. Dans cette évolution axée sur l'innovation radicale et technologique, les nouvelles connaissances issues de la R-D (recherche et développement) prennent les devants, laissant pour compte le transfert des connaissances tacites (expérientielles, intuitives et intangibles). Ces dernières sont considérées implicitement comme des connaissances peu porteuses, puisque plus difficiles à valoriser au profit de l'innovation et de la prospérité économique (Belkhdja et autres, 2007).

Le présent article s'inscrit à l'encontre de cet état de fait et s'intéresse à l'importance stratégique de la question du transfert intergénérationnel des connaissances tacites. Plus précisément, il traite des connaissances tacites en tant que connaissances à la fois techniques (savoir-faire, compétences opérationnelles, façons de faire pratiques, etc.) et cognitives (intuitives, personnalisées, etc.), transmises de génération en génération, de manière latente, diffuse et informelle, en vue de reproduire et de capitaliser des savoirs parfois centenaires, voire millénaires. Aujourd'hui, cette question revêt une pertinence particulière notamment dans les économies des pays de l'OCDE dans lesquels les risques de rupture et de déconnexion intergénérationnelle de la chaîne de transmission des connaissances tacites sont réels et imminents (Le Conference Board du Canada, 2008).

Deux types de facteurs structurels semblent amplifier ces risques. D'un côté, on assiste dans ces pays à une mutation démographique (dénatalité, vieillissement, etc.) qui se traduit par un départ massif à la retraite des populations expérimentées, emportant avec elles leur savoir-faire et une expertise opérationnelle accumulée au fil du temps. D'un autre côté, ces mêmes pays manifestent une volonté de restructurer le management public des organisations publiques et de réduire radicalement leur taille en coupant dans les effectifs. Ainsi, le renouvellement de la main-d'œuvre de ces organisations s'appuie sur une relève initiée principalement aux connaissances explicites et codifiées, et véhiculées par les systèmes de formation conventionnels et par la R-D. À l'évidence, une cure d'amaigrissement des effectifs dans les organisations publiques est à l'œuvre, faisant en sorte que pour chaque deux, voire trois, départs à la retraite, un seul poste est remplacé par un actif plus jeune et sans antécédents professionnels. Cette situation génère une érosion des connaissances pratiques d'une ampleur préoccupante (Le Conference Board du Canada, 2008). Autre facteur aggravant, au Canada par exemple, plus de quatre organisations sur cinq ne disposent

pas de plan de relève intergénérationnel des connaissances tacites et des savoir-faire pratiques, et presque les deux tiers de ces organisations ne bénéficient même pas d'un portrait générationnel et démographique de leur main-d'œuvre (Le Conference Board du Canada, 2008).

Le présent article propose une revue systématique de la question en insistant sur les enjeux conceptuels majeurs liés au sujet et en mettant en relief les principales évidences empiriques disponibles dans des publications scientifiques ayant traité des déterminants des processus de rétention, de transfert et de partage intergénérationnels des connaissances tacites.

Le texte se subdivise en deux parties. Dans un premier temps, on procède à une mise en perspective conceptuelle des différentes approches utilisées pour analyser le transfert de connaissances, au regard notamment des connaissances tacites et de leur transfert intergénérationnel. Dans un deuxième temps, un examen des évidences empiriques publiées à ce sujet permet de mieux identifier les facteurs influant sur le transfert intergénérationnel des connaissances tacites. En guise de conclusion, une synthèse est proposée dans la perspective d'aide à la prise de décision visant à juguler les risques d'une rupture intergénérationnelle en matière de connaissances tacites.

■ LES DIMENSIONS THÉORIQUES ET LES ENJEUX CONCEPTUELS

Le transfert des connaissances fait partie intégrante d'un processus de création, de reproduction et d'accumulation du savoir. Ce processus recèle diverses facettes et de multiples étapes à difficulté variable, dont certaines ne sont pas aisément surmontables. Il met en jeu des intérêts parfois peu conciliables et des valeurs changeantes et peu compatibles (Liebowitz et autres, 2007). Contrairement aux connaissances explicites, les connaissances tacites ont plus de difficultés à être transférées, puisqu'elles se prêtent moins à la formalisation, à la verbalisation et à la mémorisation. Plusieurs recherches ont examiné cette problématique et l'ont traitée sous différents angles avec diverses nuances conceptuelles. Pour mieux comprendre cette problématique et mieux baliser ses enjeux, une mise en perspective théorique est proposée. Elle apporte des nuances et des clarifications conceptuelles incontournables. Au moins cinq clarifications méritent ainsi d'être mises en relief et précisées dans ce cadre.

L'information versus les connaissances

La première clarification concerne la distinction entre la connaissance et l'information (Blumentritt et Johnston, 1999 ; Cohen et Levinthal, 1990). L'information réfère à des données qui, compilées ensemble et dans un contexte donné, peuvent véhiculer un message informatif venant d'une source émettrice à l'intention d'une source réceptrice. Une telle information se base sur des éléments statistiques, des faits observés ou des événements spécifiques. Comme le montre la figure 1, les données alimentent l'information qui à son tour alimente la production de la connaissance. Données et information occupent les deux premiers paliers du spectre du savoir (Miller et Morris, 1999). Vient ensuite la connaissance, et plus loin sur ce spectre, la sagesse et la vérité qui apparaissent comme des aboutissements du spectre (Kaipa, 2000 ; Scharmer, 2001). Mais avant de se métamorphoser en connaissances, l'information

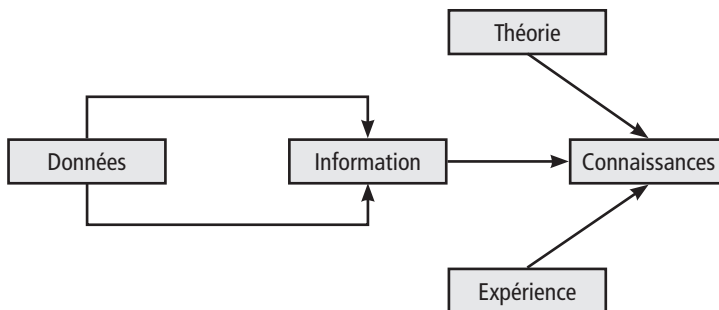
(données, faits, statistiques) doit se faire inoculer un additif mixant effort de conceptualisation et effort de référencement (référents concrets issus du vécu expérimental des acteurs en présence).

Autrement dit, la connaissance ne peut s'élaborer uniquement à partir de l'information disponible sans des enrichissements provenant à la fois du vécu concret et expérimental des individus (avec les valeurs, les normes, les compétences acquises, etc.) et de la capacité des abstractions impliquant des cognitions, des schèmes d'intelligibilité et des construits permettant de faciliter la structuration conceptuelle (Nonaka, 1994).

La distinction entre information et connaissance est essentielle, puisque la connaissance requiert un niveau d'articulation et d'abstraction qui ne pourrait être démystifié facilement par les non-initiés dont la capacité d'absorption des connaissances est relativement limitée au départ (Cohen et Levinthal, 1990, p.128). La reconnaissance et l'assimilation des connaissances porteuses pour les individus sont facilitées par des préalables cognitifs et techniques générés par une accumulation d'expériences personnelles et de référentiels explicatifs. Plus que l'information, la connaissance est empreinte de valeurs propres aux individus, aux collectivités et aux contextes culturels. Elle est aussi tributaire des façons de concevoir la réalité avec un jeu d'itérations entre une dimension concrète, plus terre-à-terre, et une dimension abstraite, plus structurante.

Cela dit, la connaissance peut se différencier selon le dosage qu'elle recèle de ces deux dimensions et qui amène à distinguer les connaissances tacites des connaissances explicites comme on le présente dans ce qui suit.

FIGURE 1 : LE SPECTRE DU SAVOIR, L'INFORMATION VERSUS LES CONNAISSANCES



Les connaissances tacites et les connaissances explicites

La deuxième nuance utile à notre propos a donc trait à la distinction entre les connaissances tacites et les connaissances explicites. Les connaissances tacites réfèrent aux connaissances issues des acquis expérimentaux et des pratiques vécues par un individu, dans un contexte culturel donné et un domaine de connaissances particulier. Ces connaissances ne sont pas aisément transférables, puisqu'elles ne

se prêtent pas toujours à une formalisation et à une verbalisation qui les rendent explicites et facilement communicables (Alavi et Leidner, 2001 ; Lundvall, 2000). Il s'agit de connaissances que tout individu peut détenir intuitivement dans sa tête, sans pouvoir les formaliser de manière objective ou les expliciter de façon communicable et intelligible pour autrui. Polanyi (1996, p.4) résume cette réalité en ces mots : « *We know more than we can tell.* » Ce type de connaissances se trouve à la croisée de quatre dimensions différentes : (1) une dimension cognitive offrant une certaine compréhension du phénomène en question ; (2) une dimension relationnelle mettant en interaction directe des individus dans des situations et des réalités particulières ; (3) une dimension contextuelle marquée par des paramètres culturels, organisationnels et institutionnels (Bellinger, 2000) ; (4) une dimension technique impliquant le savoir-faire opérationnel acquis par l'expérience et le vécu pratique (Nonaka et Takeuchi, 1995). En somme, les connaissances tacites véhiculent un savoir cognitif mémorisé, un savoir-faire pratique et un savoir-être culturel (Choo, 2006 ; Nonaka, 1994).

La connaissance tacite est le fruit d'un savoir-faire cognitif acquis sur le tas et qui s'accumule avec le temps selon l'intensité des expériences vécues par tout un chacun. Une condition nécessaire au transfert des connaissances réside dans la participation et une action répétée dans un contexte d'interaction et de confiance entre les acteurs en présence. L'importance des connaissances tacites dans les processus de production et d'innovation a été soulignée dans de nombreux travaux portant sur le transfert de connaissances et la capacité d'assimilation du savoir (Jansen, van den Bosch et Volberda, 2005 ; Kim et Inkpen, 2005 ; Lane, Salk et Lyles, 2001 ; Lavis, 2006 ; Mowery, Oxley et Silverman, 1996). L'acquisition des connaissances tacites requiert des mécanismes d'interaction et de communication spécifiques qui exigent, entre autres, fréquence, confiance, expérience et proximité. Ces connaissances sont internalisées (incorporées) par leur détenteur et sont souvent inséparables de leur porteur individuel. C'est pourquoi elles sont difficiles à imiter et à externaliser au profit du grand public. À l'évidence, la connaissance tacite est plus complexe à identifier, à acquérir et à utiliser que la connaissance explicite.

Cette dernière est mieux codifiée, organisée et mémorisée dans le cadre d'un format standardisé régi par une symbolique conventionnelle et par un langage prédéfini par les milieux utilisateurs. Les connaissances explicites sont consignées dans des supports et des artefacts tangibles souvent numérisés (livres, dossiers, articles, mémos, cédéroms, logiciels, etc.). On s'accorde à dire que les connaissances explicites sont plus mobiles et mieux échangeables entre les acteurs sociaux. Elles migrent plus facilement d'un contexte à un autre et d'une période à une autre. La métaphore de l'iceberg est utilisée pour mettre en lien les connaissances tacites et explicites. Dans ce cas, la partie visible (émergée) de l'iceberg représente les connaissances explicites qui se trouvent fortement soutenues par des connaissances tacites immergées et invisibles à l'œil nu depuis la surface. Plusieurs auteurs estiment que pour augmenter d'une portion la partie émergée (connaissances explicites), il faut une hausse sept fois plus importante de la portion immergée (connaissances tacites) (Baumard et Starbuck, 2002 ; Choo, 2006). Par cette métaphore, on est porté à dire que les connaissances explicites ne peuvent voir le jour et se mettre en valeur sans une assise solide apportée par les connaissances tacites.

Pour autant et de manière générale, les dimensions tacite et explicite des connaissances sont interdépendantes. Elles se transforment et s'enrichissent mutuellement de manière cumulative, interactive et dynamique dans le temps. Le processus de transformation de ces connaissances a été décrit par Nonaka et Takeuchi (1995) en insistant sur quatre types de mutations différentes entre connaissances explicites et connaissances tacites : la socialisation, l'externalisation, la combinaison et l'internalisation. La figure 2 synthétise ces transformations par des mécanismes cognitifs et sociaux (Alavi et Leidner, 2001 ; Nonaka, 1994). La transformation des connaissances tacites en de nouvelles connaissances tacites se produit par « socialisation » impliquant interactions et convivialité mettant en lien de confiance et de réciprocité des individus qui souhaitent partager leur expérience et leur savoir-faire. La transformation des connaissances tacites en de nouvelles connaissances explicites se fait par « externalisation » du savoir. Cette conversion a lieu grâce à une activité d'extraction des connaissances tacites couplée à une réflexion collective et à un dialogue constructif au sujet des concepts, des modèles, des analogies ou des procédures formelles structurantes. La transformation des connaissances explicites en de nouvelles connaissances explicites intervient par « combinaison » impliquant un brassage et une synthèse entre plusieurs contenus de connaissances codifiées et formalisées, ayant une valeur ajoutée. Cette conversion alterne déduction et induction pour dériver ses résultats. Enfin, la transformation des connaissances explicites en de nouvelles connaissances tacites s'effectue par « internalisation », c'est-à-dire l'intériorisation de ces connaissances et leur incorporation dans le savoir propre à chaque individu. Cette conversion aboutit à la traduction des connaissances formelles pouvant prendre la forme d'automatismes codifiables et reproductibles (manuel de procédures, guide d'emploi, etc.).

FIGURE 2 : LE PROCESSUS DE CRÉATION ET DE TRANSFORMATION DES CONNAISSANCES

TRANSFORMATION DU → VERS ↓	Tacite	Explicite
	Tacite	Socialisation
Explicite	Externalisation	Combinaison

Le transfert des nouvelles connaissances

La troisième clarification conceptuelle touche au concept du transfert des connaissances. La littérature traitant de ce concept a connu un développement rapide au cours des dernières années, et ce, dans une perspective de valorisation des connaissances dans les décisions, les activités et les comportements des individus

et des sociétés. Dans son acception la plus répandue, le transfert de connaissances se réfère davantage aux nouvelles connaissances et se concrétise dans le cadre d'un processus formel recelant diverses étapes successives et complémentaires. Ce processus est défini par Horsely et ses collègues (1983, p. 100-101) comme étant « un processus portant directement sur le transfert des nouvelles connaissances spécifiques et particulièrement fondées sur des résultats de recherches scientifiques et visant leur mise en pratique à travers l'utilisation systématique d'une série d'activités ». Knott et Wildavsky (1980) montrent que l'efficacité du processus de transfert des connaissances est tributaire de la performance des acteurs concernés (producteurs et utilisateurs de connaissances) dans une suite d'activités et d'étapes interdépendantes et cumulatives.

La première de ces étapes réfère à l'opération de « transfert » et de communication des connaissances issues des résultats de la recherche scientifique. Elle met en interaction des chercheurs (offreurs) motivés par la production et la transmission de leurs résultats vers des utilisateurs potentiels (demandeurs) en quête de sources de connaissances utiles pour leur champ d'activité. La deuxième étape renvoie à la « cognition » de ces résultats et interpelle les deux partenaires. À cette fin, les chercheurs ont intérêt à bien expliciter leurs résultats de manière à attirer l'attention sur les mérites de leur mise en pratique. Les praticiens et les décideurs souhaitent des connaissances lisibles, compréhensibles et utiles à la prise de décision dans l'immédiat. La troisième étape concerne la vulgarisation et la « discussion » de ces résultats et réfère à la participation des chercheurs et des utilisateurs à des rencontres d'explication visant à dissiper les doutes possibles quant à l'utilité et à la portée de ces nouvelles connaissances.

La quatrième étape porte sur l'« appropriation » de ces résultats par les décideurs et les professionnels en reconnaissant ces nouvelles connaissances comme des contributions considérables, des références majeures et des repères devant désormais baliser les travaux et les programmes d'action à mettre en œuvre. La cinquième étape est encore plus concrète et a trait aux efforts consentis par les utilisateurs pour l'« adoption » de ces connaissances, pour mieux les assimiler et les adapter aux exigences de leur domaine d'activité. La sixième et ultime étape du processus d'utilisation porte sur la « mise en action » de ces connaissances dans la prise de décision.

Il va sans dire que ces six étapes sont jalonnées de défis et de contraintes plus ou moins difficiles à maîtriser par les utilisateurs. On peut comparer ce processus à une échelle dont l'escalade n'est pas à la portée de tous les prétendants. Pour escalader et atteindre le sommet de l'échelle, les acteurs concernés doivent consentir des efforts (en temps et en moyens) pour réussir à enjamber chacun des paliers ou étapes de l'escalade. Chacune des étapes a ses propres difficultés et défis. Seuls les utilisateurs de connaissances les plus intéressés, les mieux outillés (formation, expériences, spécialisation, équipements, etc.) et les mieux connectés socialement peuvent réussir et arriver à bout de ce processus. Ce modèle inspire de plus en plus d'organisations, publiques et privées, en quête d'innovation et de performance fondées sur le savoir. Mais ce modèle reste orienté vers le transfert interorganisationnel des connaissances explicites issues, notamment, de la recherche scientifique, laissant pour compte les connaissances tacites, particulièrement celles issues et valorisées au niveau intraorganisationnel.

Le management des connaissances

La quatrième clarification s'intéresse au paradigme du management des connaissances. Celui-ci porte son intérêt au processus de génération, d'acquisition, d'utilisation et d'application des connaissances, comme à un ensemble d'activités structurées visant à renforcer les capacités des organisations à acquérir, à partager et à utiliser les connaissances (Natarajan et Shekhar, 2000). Trois perspectives analytiques se sont distinguées dans le cadre de ce paradigme : la première se rapporte à l'apprentissage comme moyen de transfert et de valorisation des connaissances au sein des organisations, la seconde s'intéresse à la capacité des organisations (et des individus) à absorber les connaissances et la troisième porte sur la rétention des connaissances.

L'apprentissage

Plusieurs formes d'apprentissage ont été analysées dans les écrits spécialisés. Arrow (1962) met de l'avant l'apprentissage par la pratique (*learning by doing*) et soutient que les individus, seuls ou en collectivité, améliorent avec le temps leurs qualifications et leurs compétences requises par l'exercice et l'utilisation des procédés et des technologies de production. Il considère que l'apprentissage par la pratique est très payant dans le court terme, parce que les travailleurs ont toujours besoin d'une période de rodage avant de maîtriser efficacement les processus productifs. Les travaux d'Arrow ont montré que l'apprentissage par la pratique expérimentale constitue un investissement productif qui mérite d'être pris en compte dans le management des connaissances et l'amélioration des performances des organisations.

Une autre forme d'apprentissage a été mise en évidence par Rosenberg (1982) qui préconise l'apprentissage par l'utilisation (*learning by using*) et avance que les ressources humaines améliorent leurs habiletés d'innovation en renonçant aux comportements passifs de « spectateurs » pour s'impliquer et participer activement dans l'utilisation et la manipulation directe des outils et des processus productifs. Cette forme d'apprentissage génère des innovations incrémentales et tournées vers l'amélioration des procédés et des produits existants plutôt que des innovations radicales de grande ampleur. L'apprentissage par l'interaction (*learning by interacting*) est mis de l'avant par Lundvall et Borras (1998) pour tenir compte des apprentissages et du partage des connaissances liant les organisations avec l'ensemble des acteurs de leur environnement. Ces interactions favorisent la création de liens de coopération et de confiance profitables pour l'échange des connaissances entre les organisations et leurs partenaires. Elles contribuent à réduire les incertitudes par l'instauration progressive de règles et de normes de conduite facilitant le partage des coûts et des dividendes issus de la coopération et les échanges mutuels. Les réseaux constituent des véhicules privilégiés pour l'émergence et le développement de ces interactions. L'émergence des réseaux d'apprentissage est à l'évidence motivée par des intérêts stratégiques et des espoirs de création de synergies profitables et fondées sur l'apprentissage par le partage de connaissances utiles pour les membres d'un réseau (Freeman, 1991, p. 512). Dans une large mesure, ces réseaux sont informels, changeants, flexibles et issus d'ententes implicites basées sur des interactions d'égal à égal (DeBresson et Amesse, 1991, p. 364). Pratiquement, les réseaux propices à l'apprentissage apparaissent

comme des structures hybrides, consensuelles et situées entre d'un côté le système de marché et de l'autre le système de l'administration (Williamson, 1985). Dans ce cadre, ce sont des arrangements institutionnels impliquant l'échange de connaissances et des partenariats orientés vers l'amélioration des habilités et l'assimilation des nouvelles connaissances (Cohen et Levinthal, 1990, p. 128).

Le réseautage constitue ainsi un moyen d'absorption de connaissances pouvant compenser les carences des connaissances internes et le manque de ressources de création et de fructification de ces connaissances. Sans cette habilité de réseautage et de valorisation des interactions et l'internalisation des connaissances issues des partenaires, les individus et les organisations se privent de nouvelles manières de faire et d'agir. L'apprentissage par le réseautage implique un éventail d'acteurs assez varié : compétiteurs, fournisseurs, structures de recherches, centres d'expertises jouant un rôle clé dans la création et le transfert des nouvelles connaissances et technologies (Muller et Zenker, 1998). La proximité spatiale, sociale et culturelle réduit les incertitudes et facilite la transmission efficace des connaissances. Les réseaux jouent un rôle vital dans le partage des connaissances. Les sociétés contemporaines traversent donc une période que Porter (2000) qualifie de paradoxale : « [...] *the enduring competitive advantages in a global economy lie increasingly in local things – knowledge, relationships, motivation – that distant rivals cannot match* ».

Un autre élément important pour bien comprendre le développement d'innovations dans les organisations, publiques et privées, réside dans la manière dont la connaissance est créée ou introduite. L'engagement de compétences spécialisées dans le transfert de connaissances encourage l'acquisition de technologies avancées. Ces dernières constituent des façons d'introduire de la connaissance sous une forme « incorporée ». La réalisation d'activités de R-D est une façon d'augmenter les capacités d'absorption des connaissances par les organisations.

La capacité d'absorption

Ces dernières années, la question du courtage de connaissances a émergé comme un passage obligé dans les processus de transfert et de valorisation des connaissances (van Kammen, de Savigny et Sewankambo, 2006). Les courtiers de connaissances assument un rôle d'interface entre les demandeurs et les offreurs de la connaissance. Ils concourent à mettre en connexion des producteurs et des utilisateurs de connaissances dans un marché imparfait, puisqu'*a priori* fragmenté et dans lequel les connaissances ne circulent pas librement pour des raisons cognitives, culturelles, structurelles, de propriété intellectuelle, etc. Pour Wenger (1998, cité par Pratim, 2007, p. 290) :

Brokers are entities that effectively connect, coordinate, and transform knowledge across distinct boundaries or knowledge states. The job of brokering is complex. It involves the processes of translation, coordination, and alignment between perspectives. It requires enough legitimacy to influence the development of a practice, mobilize attention, and address conflicting interests. It also requires the ability to link practices by facilitating transactions between them, and to cause learning by introducing into a practice elements of another.

Cohen et Levinthal (1990, p. 128) ont défini la capacité d'absorption comme étant la capacité d'une organisation à reconnaître la valeur potentielle d'une nouvelle

connaissance, à pouvoir l'assimiler et l'appliquer dans un processus productif. Mowery, Oxley et Silverman (1996) ont attiré l'attention sur l'importance des compétences requises par la capacité d'absorption en couplant les capacités d'assimilation des connaissances tacites avec les capacités d'assimilation des connaissances explicites (technologies de pointe, etc.). À l'évidence, ces deux capacités sont complémentaires et doivent aller de pair pour porter leurs fruits. Se plaçant dans un cadre organisationnel, Zahra et George (2002) insistent eux sur l'aspect multidimensionnel et procédural des activités requises par le développement de la capacité d'absorption des connaissances. Ils lient la capacité d'absorption à la mise en place de procédures organisationnelles, de mécanismes facilitateurs pour développer les compétences organisationnelles en matière de prospection (veille), de reconnaissance (de la valeur), d'acquisition, d'assimilation, de transformation et d'exploitation des connaissances tacites et explicites.

La capacité de rétention

Sur un autre plan, certains chercheurs ont préféré prêter attention au processus de rétention des connaissances tacites. Liebowitz (2009) a formalisé la rétention des connaissances critiques, les plus exposées au risque de déperdition, en un processus en quatre étapes successives et interdépendantes. La première porte sur l'« extraction » des connaissances présentes en instaurant une démarche de révélation et de documentation de ces connaissances tacites, par entrevue, par observation et suivi auprès des experts détenteurs de ce savoir tacite et dont le départ de l'organisation est pressenti. La deuxième étape a trait à la « cristallisation » des connaissances extraites dans des supports codifiés et tangibles se prêtant à la mémorisation, à la conservation et à la communication. La troisième phase concerne la « propagation » et la dissémination des connaissances cristallisées entre les usagers et les utilisateurs potentiels au profit de l'organisation dans son ensemble. La quatrième étape a pour objet l'« intégration » de ces connaissances par des travaux visant la mise en application et l'apprentissage par la pratique.

Les différences intergénérationnelles

La dernière mise au point porte sur l'aspect intergénérationnel du savoir. Plusieurs écrits scientifiques récents ont traité de la mobilité intergénérationnelle du savoir en milieu de travail et ont mis en garde contre les risques de rupture de la chaîne du savoir tacite quand les flux de transfert entre les générations viennent à se fragiliser par des incompatibilités, des frictions ou des mutations importantes dans les valeurs et les motivations associées à l'acquisition des connaissances tacites (Foos, Schum et Rothenberg, 2006). Aldisert (1999) traite de ce risque et identifie quatre générations différentes concernées. La génération des aînés regroupe les personnes nées avant 1945 et majoritairement à la retraite. Au Canada, seulement 2,3 % des actifs appartiennent à cette génération (Le Conference Board du Canada, 2009). La génération des baby-boomers regroupe les personnes nées entre 1946 et 1965 qui ont bénéficié des années glorieuses grâce à la croissance des dernières décennies en occupant des postes décisionnels conférant du pouvoir, du savoir et du prestige. Ils comptent pour plus de 38 % de la population active du Canada. La génération X est constituée des personnes nées entre 1966 et 1979 qui représentent

presque le tiers de la main-d'œuvre au Canada. C'est la génération qui a vécu les plus importants changements sociaux des dernières décennies. La génération Y réunit ceux et celles qui sont nés après 1980 et qui constituent l'essentiel de la relève appelée à combler le départ massif à la retraite des générations précédentes partout dans les pays occidentaux.

Liebowitz et ses collaborateurs (2007) ont montré que les différences intergénérationnelles ont une incidence majeure sur les flux de transfert des connaissances tacites. Lancaster et Stillman (2002) soutiennent que les différences entre les générations portent sur divers aspects : l'utilisation des technologies nouvelles, les approches et les styles d'apprentissage et de communication, les façons de résoudre les problèmes, d'apprécier les valeurs et les motivations individuelles, etc. Ils démontrent que les baby-boomers ne sont pas toujours à l'aise avec les nouvelles technologies, alors que la génération X ne peut s'en passer et que la génération Y ne peut même pas envisager l'éventualité que les nouvelles technologies n'aient pas été inventées.

Un important enjeu de cette relève concerne donc la reproduction des connaissances tacites accumulées, dont la déperdition pourrait fragiliser fortement la chaîne du transfert des connaissances de génération en génération. Pour relever ce défi, plusieurs gouvernements ont implanté des initiatives en vue de favoriser le transfert de connaissances et d'éviter la déconnexion intergénérationnelle en matière de transfert des connaissances tacites. Connaître les facteurs facilitateurs (ou limitatifs) de ce transfert de connaissances aide à l'identification des pistes à emprunter par les politiques publiques visant à capitaliser les connaissances tacites accumulées avec le temps dans les organisations.

Ce point fait l'objet de la deuxième partie de ce document. Mais avant de le traiter et d'apporter les évidences empiriques liées au transfert intergénérationnel des connaissances tacites, résumons les principaux segments précédents. D'abord, la connaissance constitue bien plus que l'information et les données statistiques factuelles. Pour se transformer en connaissance, l'information a besoin d'enrichissements issus non seulement d'un effort d'abstraction et de conceptualisation théorique, mais aussi d'une prise en compte du vécu et du contexte concret qui entoure l'information. Ensuite, il a été fait mention de la différence entre connaissances explicites et connaissances tacites. Les premières se prêtent mieux à la formulation et à la numérisation que les secondes. Les dernières sont davantage propres aux individus et sont le fruit des compétences cognitives, des données relationnelles et d'un environnement contextuel qui caractérisent ces individus. Elles incorporent intuitivement du savoir, du savoir-faire et du savoir-être. La relation entre connaissances tacites et connaissances explicites est organique et cruciale : les connaissances explicites s'appuient fortement sur les connaissances tacites ; réunis, ces deux types de connaissances se transforment mutuellement par internalisation (d'explicite vers tacite), externalisation (de tacite vers explicite), combinaison (d'explicite vers explicite) et socialisation (de tacite vers tacite).

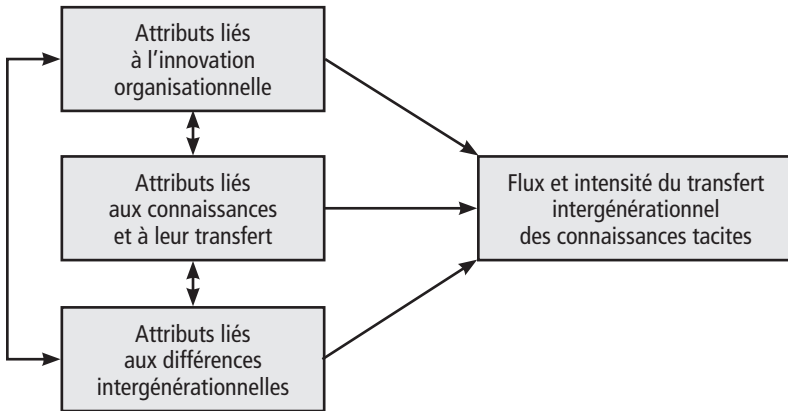
■ LES ÉVIDENCES EMPIRIQUES : LES DÉTERMINANTS DÉMONTRÉS

La question du transfert intergénérationnel des connaissances tacites a été moins abordée par les écrits que celle du transfert interorganisationnel des connaissances explicites (Hu, 2005).

Pour traiter de notre sujet, nous avons procédé à l'examen de plus de 70 recherches publiées récemment et sélectionnées sur la base de trois critères objectifs : la dimension intergénérationnelle, la dimension du transfert de connaissances et la présence d'évidences empiriques et statistiques issues d'analyses expliquant le transfert des connaissances tacites, en lien avec les deux premiers critères.

Les écrits montrent le rôle déterminant de trois catégories de variables explicatives des flux de transfert intergénérationnel des connaissances tacites. La première concerne les attributs des organisations innovantes et favorables au transfert de connaissances. La seconde famille de variables porte sur les différences intergénérationnelles et la troisième a trait aux attributs des processus déterminant la nature des connaissances tacites. On examinera successivement ces trois catégories de variables. La figure 3 illustre les liens et les facteurs en présence.

FIGURE 3 : UN MODÈLE EXPLICATIF DES FLUX DE TRANSFERT INTERGÉNÉRATIONNEL DE CONNAISSANCES TACITES



Les déterminants organisationnels

L'examen des écrits se rapportant au transfert de connaissances tacites souligne l'existence d'une dizaine de variables qui caractérisent les organisations innovantes, capables de promouvoir le patrimoine des connaissances tacites et de le mettre au service de leur performance (Foos, Schum et Rothenberg, 2006 ; Liebowitz et autres, 2007). Nous les résumons dans ce qui suit.

L'inter-temporalité

Les organisations favorisant le travail d'équipe encouragent indirectement le partage des connaissances et la mise à profit des expériences acquises par des individus

venant de divers champs disciplinaires et de générations différentes. Le fonctionnement en équipe facilite l'externalisation des connaissances tacites, stimule le brassage des idées personnelles et favorise une socialisation fructueuse pour le transfert de connaissances tacites. La capacité de travailler ensemble dans le cadre d'équipes multigénérationnelles, multiculturelles et multidisciplinaires renforce le rendement des individus et des organisations (Chang, 2005).

La dextérité

Les organisations innovantes stimulent la valorisation des connaissances sous différentes formes et dans diverses perspectives. Les individus opérant dans ces organisations sont amenés à développer une dextérité cognitive et pratique pour faire face, en temps réel, aux situations nouvelles, aux ambiguïtés éventuelles et surtout aux incertitudes du changement. Le recours aux connaissances acquises par l'expérience et détenues par les experts d'une organisation permet de faire fructifier et d'enrichir les connaissances tacites et explicites disponibles dans une organisation. La dextérité aiguillonne les initiatives et renforce le sentiment de contrôle (*empowerment*) des ressources humaines, favorisant ainsi une plus grande aisance dans le changement des tâches productives sur la chaîne de la création de la valeur. La dextérité favorise ainsi l'acquisition de connaissances tacites dans plus d'une activité productive d'une organisation et génère un processus de mise en œuvre cohésive et articulée (comparativement à morcelée) des projets et des mandats confiés. Plus que les autres, les organisations ayant des employés capables de remplir plusieurs tâches sont mieux outillées pour détenir, valoriser et transmettre les connaissances tacites (Orr et Nissen, 2006).

La reconnaissance

Les organisations performantes sont dotées de mécanismes de reconnaissance pour les détenteurs du savoir et des expertises démontrées par leur personnel. La reconnaissance joue un rôle majeur dans la stimulation du personnel ayant apporté des solutions à des problématiques données en puisant dans le réservoir des connaissances tacites ou explicites. La reconnaissance et la gratification au mérite constituent des incitatifs déterminants pour la persévérance et la rétention des talents dans ces organisations (Chang, 2005). La reconnaissance ne doit pas uniquement se limiter aux connaissances codifiées, souvent sanctionnées par des diplômes, mais elle doit couvrir les connaissances tacites généralement liées aux habiletés de faire face à des problèmes précis dans la chaîne de production.

Les motivations

Les organisations modernes accordent un intérêt grandissant au développement et à la mise en commun de valeurs et d'une conscience partagée et mobilisatrice pour les ressources humaines. Cette mise en commun contribue à cimenter les équipes en préparant le terrain pour l'éclosion d'un climat de motivation et de réciprocité propice à l'externalisation et à l'échange des connaissances tacites. La motivation, dans ses deux dimensions, intrinsèque (créativité, initiative, épanouissement au travail, etc.) et extrinsèque (salaire, permanence, absence de pression, bonnes conditions de travail,

etc.), joue un rôle crucial dans l'acquisition et le transfert intraorganisationnel et intergénérationnel de connaissances (Aldisert, 1999 ; Ester, Braun et Vinken, 2006). Dans ce cadre, la taille des équipes de travail compte énormément et les évidences disponibles portent à croire que le partage et la mobilisation d'une motivation positive commune sont plus probables dans les équipes et les groupes de petite taille que dans ceux de grande taille. Ainsi, les coûts de transaction liés au partage de connaissances et les risques de défection et d'asymétrie d'information sont mieux contrôlés par les membres d'une petite équipe. Vise et Malseed (2005) situent cette taille optimale à un effectif moyen avoisinant les cinq employés.

La fluidité du savoir

Pour renforcer les flux du savoir et éviter l'attrition, voire même la perte des connaissances tacites entre les divers niveaux hiérarchiques, les organisations fondées sur le savoir gèrent le patrimoine de connaissances tacites de manière décentralisée et conviviale en évitant les « goulots d'étranglement ». Ces derniers sont généralement créés par la multiplication de mécanismes et la superposition de paliers de commande et de contrôle (C2). Les lourdeurs ainsi engendrées dans les organisations pèsent négativement sur le partage des connaissances tacites qui sont par définition moins formalisables et se prêtent moins à la numérisation. Une telle stratégie libère le savoir et fluidifie la circulation des connaissances tacites, dans le cadre de relations horizontales, collégiales, d'égal à égal, impliquant les pairs et les collègues d'une seule organisation, quels que soient leur pouvoir, leur statut et leur ancienneté. À cet effet, plusieurs auteurs plaident pour la réduction des paliers hiérarchiques des processus issus du binôme C2 quand il s'agit de fluidifier et de libérer la mutation et le transfert des connaissances. Certains écrits vont jusqu'à décrier le management traditionnel fondé sur le C2 pour prôner un découplage des deux composantes du binôme, arguant qu'un contrôle bureaucratique rigide peut tuer dans l'œuf les germes de l'émergence de l'initiative de partage et d'externalisation des connaissances tacites (Liebowitz et autres, 2007 ; Looney et Nissen, 2006).

La convivialité

Les organisations fondées sur le savoir favorisent l'initiative et la convivialité des interactions entre leurs membres, indépendamment de leur âge, de leur genre ou de leur statut. Le nouveau management public prône en effet des approches inspirées par la demande (*customer demand*) générée au sein des organisations et stigmatise les pratiques de gestion dirigistes et fondées sur l'impulsion par l'offre (*supply push*). À l'évidence, une gestion orientée sur la demande offre la possibilité de prendre en compte la diversité des préférences et des motivations des ressources humaines. Elle permet de répondre de manière modulée et sur mesure aux attentes et aux spécificités des employés, tout en rapprochant les divers niveaux de gestion et de management des ressources humaines. Une telle dynamique favorise l'émergence d'un plus grand nombre de flux de transfert intergénérationnel des connaissances tacites et une dissémination des expertises expérientielles au sein des organisations (Sveiby, 1996).

La flexibilité

Les organisations « intenses » en connaissances ont mis au point des mécanismes qui favorisent la flexibilité et l'ajustement aux situations nouvelles, sans surcoûts et sans délais. Elles ont mis de l'avant le leadership situationnel caractérisé par un pouvoir décisionnel qui se déploie et se redéploie au gré des contingences. Les ressources humaines apprennent et partagent de nouvelles connaissances, tacites et explicites, de façon à faciliter le changement, à synchroniser les actions et à mobiliser les efforts pour des causes communes. La flexibilité requiert la diligence et favorise la polyvalence des ressources humaines pour un maximum de savoir-faire et de synchronisation dans l'ajustement (Wang, 2006). La flexibilité cognitive est souvent associée à l'ouverture et à la curiosité sur les expériences et les savoir-faire tacites des collègues et des partenaires de travail.

Le réseautage

Les organisations mettant à profit les nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC) arrivent plus facilement que celles qui n'en tiennent pas compte à faciliter le travail en réseau et à mettre en commun, au bénéfice de tous, les pratiques exemplaires, les nouvelles réflexions et les idées porteuses d'innovations. Les TIC ont accéléré la circulation de l'information et facilité la veille sur les nouvelles connaissances, activant par là même la synchronisation des efforts productifs et l'efficacité des mécanismes de suivi et de contrôle des processus productifs. Yamin et Otto (2004) ont souligné l'influence grandissante de la collaboration au sein des réseaux sur la rétention, le transfert et la valorisation des connaissances tacites. Collin et Hitt (2006) soutiennent que le capital relationnel est un préalable déterminant dans le processus de transfert des connaissances tacites au sein des réseaux et des alliances. Aydogan et Lyon (2004) soulignent l'importance de l'interaction directe (*face-to-face interaction*) dans le transfert et la valorisation des connaissances tacites au sein des organisations.

La compétence

Pour les organisations fondées sur le savoir, la compétence constitue une valeur de prédilection et de choix dans l'atteinte de la performance. Or la compétence a besoin d'être enrichie continuellement, car les technologies évoluent souvent plus rapidement que les acquis issus des cursus de formation et les contenus des apprentissages (Levin et Cross, 2004). L'apprentissage tout le long de la vie requiert l'acquisition continue des nouvelles connaissances tacites ou explicites pour enrichir la pratique et éclairer la prise de décision, à tous les niveaux des organisations et pour toutes les ressources humaines, quels que soient l'âge, le genre, le statut et la position dans le processus de production et de création de la valeur.

La vision stratégique

Les organisations dynamiques sont dotées de divers outils de management et de planification stratégiques qui permettent de baliser leur valeur ajoutée, de fixer leurs orientations et de préciser les objectifs à atteindre en fonction des atouts, des faiblesses, des risques et des possibilités qui les caractérisent. Brockmann et

Anthony (2002) ont montré qu'en matière de management et de planification stratégiques, les connaissances tacites jouent un rôle crucial, surtout quand il est question d'analyser le contexte organisationnel, de comprendre les nouveaux enjeux, de préciser les actions à entreprendre et les défis à relever. Comparées aux connaissances explicites, les connaissances tacites ont, à l'évidence, plus d'effet positif et de valeur ajoutée sur les travaux portant sur la gestion des risques et le management stratégique.

Les déterminants liés au management des connaissances

Comme nous l'avons souligné, les connaissances tacites constituent les connaissances les moins mobiles et les plus difficiles à transférer tant sur le plan interorganisationnel qu'intraorganisationnel.

La rétention des connaissances

Considérant la valeur du savoir, les organisations investissent de manière continue et proactive dans la formation et l'accumulation des connaissances. Ces investissements ne peuvent fructifier sans une politique de rétention du savoir et des talents qui le détiennent. Les talents sont toujours convoités par des organisations compétitrices qui offrent de meilleures conditions d'épanouissement et de travail. Cet enjeu est encore plus lourd de conséquences quand les politiques publiques de réduction de la taille de l'État se traduisent par un départ massif à la retraite des plus expérimentés, par des compressions de la masse salariale qui finissent par dissuader les nouvelles générations et les nouveaux talents de faire carrière dans la fonction publique. Cette réalité expose les organisations à une fracture dans la relève et génère des risques d'attrition et de déconnexion dans la chaîne du transfert des connaissances tacites (Foos, Schum et Rothenberg, 2006). En conséquence, plusieurs recherches récentes insistent sur la vulnérabilité et les risques d'érosion des connaissances tacites détenues par la génération des baby-boomers (Le Conference Board du Canada, 2008; Lau, 2006; Thibodeau, 2006; Poker, 2009). Dans ce contexte, il devient primordial pour les organisations de connaître le profil démographique de leurs ressources humaines afin de gérer ces mutations de manière éclairée et proactive, notamment en lien avec la rétention des connaissances tacites et des savoir-faire pratiques requis par les processus productifs.

La confiance et le bénévolat

Pour se révéler et s'externaliser, les connaissances tacites ont besoin de préalables sociaux fondés notamment sur un capital de confiance et de bénévolat entre des dyades d'acteurs (Connell, Klein et Powell, 2003; Levin et Cross, 2004). La confiance et le bénévolat sont des variables clés. Elles médient et favorisent la fluidité des liens de transfert de connaissances entre émetteur et récepteur de connaissances tacites. Plus que les précédentes, les nouvelles générations auraient besoin de cette confiance pour s'ouvrir aux connaissances tacites des autres, les intégrer et les valoriser, de manière formelle ou informelle. Plusieurs travaux qualifient cette confiance de capital social qui conditionne les échanges de connaissances dans la vie de tous les jours (Landry, Lamari et Amara, 2003). À l'évidence, les connaissances tacites

sont plus exigeantes en confiance que les connaissances explicites (Collins et Hitt, 2006). Elles sont aussi souvent mieux reçues lorsqu'elles émanent de collègues de même niveau qui inspirent confiance que lorsque ces mêmes connaissances sont communiquées par des collègues plus anciens ou mieux placés dans la hiérarchie décisionnelle.

La célérité et la synchronisation

La présence de cellules de veille sur les connaissances utiles à la prise de décision aide fortement le transfert et le partage des connaissances. Les organismes dotés de telles cellules sont mieux placés pour identifier, accéder et intégrer les connaissances dans leurs processus et leurs procédures de production. Ici, l'enjeu principal concerne la célérité des réponses et la synchronisation entre l'émergence du besoin en connaissances et la mobilisation de la connaissance requise. Plusieurs auteurs ont attiré l'attention sur l'importance de cette synchronisation et l'impératif de mobiliser la connaissance utile en temps et lieu au profit des acteurs concernés, dans les formats appropriés et avec les moyens requis (formels ou informels, narratifs ou écrits, en personne ou à distance, etc.) (Connell, Klein et Meyer, 2004 ; Foos, Schum et Rothenberg, 2006).

Les attributs des connaissances tacites

Les efforts déployés pour retenir, transférer et valoriser les connaissances tacites peuvent se heurter à des difficultés liées aux attributs de ce type de connaissances. Connell, Klein et Powell (2003) ont identifié cinq paramètres susceptibles de rendre périssables les connaissances tacites.

- Une première difficulté tient à l'**efficience**. Si la conversion d'une connaissance tacite donnée requiert d'importants investissements (coûts d'extraction, de cristallisation, de divulgation, etc.) dépassant le volume du bénéfice lié, cette connaissance tacite a de fortes chances de rester tacite et de finir tôt ou tard par être condamnée à la déperdition.
- Une deuxième difficulté est associée à la **technologie** qui pourrait véhiculer une connaissance tacite dans son processus de transformation et de mémorisation. Les nouvelles TIC ne se prêtent pas toujours, et de la même façon, à la fonction de médium de transfert de connaissances. Les connaissances tacites, notamment celles les plus difficiles à verbaliser, à illustrer et à mémoriser, sont souvent celles les moins supportées par les outils conventionnels des TIC. Or les TIC sont aujourd'hui l'outil de prédilection pour l'acquisition des connaissances chez les jeunes générations.
- Une troisième difficulté porte sur la **motivation** individuelle. Les personnes peu motivées par une connaissance tacite donnée peuvent être réticentes, voire même résistantes, à sa diffusion, et ce, quoi que l'on fasse. Plus que la motivation extrinsèque, la motivation intrinsèque conditionne significativement les efforts d'internalisation et d'externalisation des connaissances tacites.
- Une quatrième difficulté concerne le langage et l'**articulation** d'une connaissance tacite en vue de la rendre conviviale et attractive. À cet effet, les individus n'ayant pas la même culture, le même genre, la même capacité sensorielle, ne vivant pas dans le même contexte, etc. peuvent ne pas capter de la même

façon le même message véhiculant une connaissance tacite donnée, condamnant celle-ci à demeurer latente et inutilisable à grande échelle. La différence intergénérationnelle joue ici un rôle majeur, puisque la diversité des valeurs et des référents influencera la convivialité et la désirabilité d'une connaissance donnée.

- Une cinquième difficulté a trait à la présence de **vécu expérientiel** commun aux acteurs concernés. Un tel vécu réduit les coûts et facilite les efforts liés à la conversion des connaissances tant par internalisation que par externalisation. Pour se transformer en connaissances explicites ou se transférer comme telles, les connaissances tacites ont besoin de ce partage expérientiel. Celui-ci facilite le « décodage » des connaissances tacites, permet leur illustration et leur démonstration dans les meilleures conditions et sans coûts additionnels.

La capacité d'absorption

Les travaux de Cohen et Levinthal ont démontré que la capacité d'absorption des connaissances joue un rôle essentiel dans les processus de transfert de connaissances. Ils ont mis en évidence l'importance des structures cognitives antérieures des individus concernés par l'acquisition de nouvelles connaissances. Ces antécédents sont souvent enrichis par des savoir-faire expérientiels et des prédispositions cognitives et intellectuelles. À ce propos, ils écrivent : « *We argue that the ability to evaluate and utilize outside knowledge is largely a function of the level of prior related knowledge. At the most elemental level, this prior knowledge includes basic skills or even a shared language [...]* » (Cohen et Levinthal, 1990, p. 128-129). Les écrits pertinents à ce sujet ont montré que la capacité d'absorption requiert une maturité cognitive majeure tout au long d'un processus composé de cinq moments forts.

- Au début du processus, il y a la **reconnaissance** de la valeur de la connaissance en cause, qu'elle soit explicite ou tacite. Ne pas reconnaître le potentiel et la valeur d'usage d'une connaissance donnée empêche cette connaissance de faire le reste du chemin de transfert.
- Vient ensuite l'effort d'**acquisition** de la connaissance jugée porteuse. Une telle acquisition peut être facilitée par la présence de courtiers de connaissances et de mécanismes de rapprochement entre producteur et utilisateur de connaissances.
- Le troisième moment porte sur l'**assimilation**. Une fois la valeur d'une connaissance donnée reconnue porteuse et accessible pour l'individu, celui-ci cherchera à l'assimiler et à la comprendre en profondeur. C'est seulement quand cette activité cognitive est menée avec succès que la connaissance a des chances d'être exploitée.
- Le quatrième moment a trait à l'**adaptation** de la connaissance au contexte de son utilisateur par un effort d'internalisation, de conversion et de transformation pour mieux s'ajuster aux spécificités des processus productifs à l'œuvre dans une organisation.
- Le cinquième moment concerne l'**application** et la mise en œuvre de la connaissance pour la tester, l'exploiter et en tirer profit dans la mise au point d'une innovation ou pour tout autre usage valorisant cette connaissance.

Dans cette perspective, les recherches entreprises sur la capacité d'absorption des connaissances ont identifié ses principaux déterminants en pointant notamment la culture organisationnelle en matière d'apprentissage, la présence de mécanismes organisationnels dédiés à la production, à la mobilisation et au transfert de connaissances et l'existence d'un capital social favorable à la multiplication de flux d'échange de connaissances sur une base fertilisée par la confiance, la proximité et la réciprocité entre les acteurs.

Les déterminants intergénérationnels

Les évidences empiriques disponibles laissent à penser que les différences intergénérationnelles ont un effet significatif sur les modes de production, de transmission et de valorisation des connaissances tacites et explicites. Les écrits convergent pour souligner l'importance de sept déterminants clés.

La loyauté

Walker et Derrick (2006) ont abordé le thème de la loyauté dans une étude empirique comparant les employés expérimentés aux jeunes employés sans grande expérience professionnelle. Les résultats montrent que plus l'employé est jeune, moins il est enclin à être loyal envers son organisation, les employeurs et les collègues expérimentés. Ce résultat suggère que les connaissances tacites véhiculées par les employeurs expérimentés ont moins de chance d'être reproduites à l'identique et d'être respectées à la lettre et automatiquement par les jeunes générations. Ce résultat est confirmé par d'autres travaux qui soutiennent que la loyauté envers les savoir-faire anciens est une valeur qui se déprécie avec le rajeunissement de la main-d'œuvre, érodant, par la même occasion, la valeur des connaissances tacites héritées, retenues et transférées par les plus anciennes générations (Hu, 2005 ; Kidwell, 2003). Les mutations fréquentes d'emploi chez les jeunes générations (générations Y et X) traduisent une autre manifestation de la volonté de changer d'employeur et d'attachement aux connaissances et aux expériences acquises dans une organisation (Le Conference Board du Canada, 2008 ; Walker et Derrick, 2006). Les baby-boomers ont tendance à changer moins souvent de travail, maintenant sur place leur savoir-faire et valorisant les connaissances tacites acquises pendant toute leur carrière.

Le sens du défi

Les évidences publiées soutiennent que les nouvelles générations sont fortement motivées par les mandats comportant un défi stimulant à relever contrairement à la génération des baby-boomers qui cherchent à se prévaloir des responsabilités prestigieuses, à s'inscrire dans les mandats et les tâches qui leur sont confiés dans le cadre des processus standardisés et prédéfinis par les autorités décisionnelles dans les organisations (Purdum, 2006). Le défi à relever constitue, en soi, un motif de fierté (ambition), une source de créativité et une gratification pour les nouvelles générations (Walker et Derrick, 2006), alors que pour la génération des baby-boomers, c'est l'implication et le respect des processus productifs en vigueur et des consignes des employeurs qui priment sur le reste (Schiff, 2003). Les nouvelles générations ont tendance à questionner en profondeur, voire même à remettre en cause, les savoir-faire (connaissances tacites) en place et n'hésitent pas à instaurer de nouvelles façons de faire qui s'inscrivent

davantage dans une obsession de l'atteinte des résultats (efficacité) plutôt que dans le respect des processus et des procédures préétablis (Le Conference Board du Canada, 2008). Cette réalité n'est pas sans créer des insatisfactions chez les employés expérimentés souhaitant transmettre leurs connaissances tacites (parfois de manière paternaliste) aux plus jeunes.

La connectivité

À l'évidence, de nombreuses frictions intergénérationnelles naissent de l'utilisation et de la maîtrise des nouvelles technologies de communication. Les jeunes générations ont tendance à utiliser plus intensivement ces technologies pour travailler, socialiser et apprendre (DiRomualdo, 2006). Ils sont davantage « connectés » et plus portés à dialoguer et à échanger (sur les problèmes et les solutions) via la toile d'Internet. Selon Le Conference Board du Canada (2008), la connectivité est le trait distinctif de la génération Y (1980-1995) qui préfère acquérir les connaissances de manière concise et rapide par l'intermédiaire d'une gamme croissante d'outils virtuels : les messageries instantanées, les blogues, les sites wikis, les fils RSS, les *podcasts*, le clavardage, Twitter, etc. Les générations les plus expérimentées et les plus anciennes sont relativement moins « branchées » sur ces nouvelles technologies et les considèrent moins comme les meilleurs vecteurs d'identification et de transfert de connaissances, tacites et explicites. Ces mutations technologiques ne sont pas toujours mises à profit par les organisations pour transférer les connaissances, notamment les connaissances tacites.

Le style d'apprentissage

En réalisant un sondage auprès d'employés administratifs et de gestionnaires des aéroports américains, Poker (2009) a découvert et analysé plusieurs différences intergénérationnelles en matière d'acquisition des connaissances au sein des organisations. Cette recherche conclut dans la majorité des cas que les baby-boomers sont plus disciplinés dans la réalisation de leurs tâches et veulent toujours savoir « le pourquoi et le comment » d'un savoir-faire à utiliser. Toujours dans la même étude, l'auteur trouve que la génération Y contraste fortement avec les baby-boomers, en ce sens que les Y ont tendance à apprendre plus par interactions, jeux et simulations et sont plus autonomes dans leur acquisition et leur expérimentation des connaissances utiles à leurs activités. La génération X se situe entre les deux en matière d'acquisition des connaissances et de conquête du savoir tacite (Poker, 2009, p. 107). Le style d'apprentissage (*learning style*) semble avoir aussi un impact déterminant sur le processus d'acquisition des connaissances. Les baby-boomers préfèrent être guidés dans les processus d'accès aux connaissances, les Y penchent vers un apprentissage plus autonome, alors que les X affectionnent un apprentissage interactif et convivial (Poker, 2009).

L'interculturel

La dimension multinationale et interculturelle du contexte de travail semble être un facteur d'enrichissement et de brassage des connaissances tacites bénéfique au transfert intergénérationnel du savoir dans les organisations. Dans une étude comparative et internationale, Ester et ses collègues (2006a et 2006b) montrent

que les jeunes générations sont porteuses de nouvelles valeurs pour le partage des connaissances dans le travail. Ces jeunes générations seraient plus motivées par le travail d'équipe et plus tolérantes que les baby-boomers aux différences culturelles en milieu de travail et plus ouvertes à la pluralité des avis et des connaissances détenues par les autres membres de leur milieu de travail. L'impact de la diversité culturelle et ethnique dans le transfert de connaissances tacites suscite plusieurs recherches visant à mesurer et à comprendre les perceptions relatives à la valeur des acquis expérientiels liés à des antécédents professionnels ou éducationnels réalisés dans des contextes culturels et socioéconomiques totalement différents. Leurs conclusions laissent à penser que les connaissances tacites acquises dans des milieux culturels et ethniques différents, ou dans des contextes de productivité très inégaux, ne peuvent s'exporter, d'un milieu de travail à un autre, sans effort d'ajustement et de mise à jour.

La relève planifiée

Retenir et transférer les connaissances tacites détenues par les actifs approchant la retraite constitue l'un des plus grands défis du management public. Pour le relever, les organisations prennent progressivement conscience de l'importance de se doter d'une planification visant la relève des connaissances tacites, notamment celles qui sont les plus stratégiques pour le maintien de l'expertise requise par la continuité des opérations dans les organisations touchées par un départ massif à la retraite. Récemment, plusieurs organismes publics et privés ont initié des plans de rétention et de transfert des connaissances tacites impliquant directement ceux dont le départ est imminent et ceux qui doivent prendre leur relai. De telles initiatives facilitent la transition (actions à mettre en place, etc.), renforcent les liens intergénérationnels et envoient, de manière proactive (plutôt que réactive), un message annonçant la prise en compte des risques de rupture de la chaîne de transmission des connaissances tacites entre les générations.

Les perceptions

Hu (2005) a conduit une recherche empirique sur la question du transfert intergénérationnel et la fuite des cerveaux dans le secteur public de l'État du New Jersey aux États-Unis. Il apporte de nouvelles évidences susceptibles d'éclairer la prise de décision en matière de planification de la relève des connaissances tacites. Cette recherche nous apprend que, toutes générations confondues, les employés du gouvernement sont unanimes sur l'impératif de retenir et de valoriser les connaissances tacites détenues par ceux qui quittent pour la retraite. En revanche, l'auteur ajoute que les perceptions des générations concernées par le transfert des connaissances tacites ne sont pas concordantes au sujet de ce qui mérite ou ne mérite pas d'être retenu, transféré et réutilisé par la relève. Sur le choix des vecteurs de transfert de connaissances tacites, les répondants au sondage insistent sur l'impératif d'une démarche humaine, modulée (au cas par cas) et fondée sur une interaction narrative de face à face (*people-based transfer approaches*) plutôt que sur des outils virtuels, technologiques et peu humanisés. Les liens de confiance et de réciprocité sont essentiels dans le cadre des démarches de transfert de connaissances tacites. Les approches par narration sont de plus en plus utilisées pour le transfert des connaissances tacites en milieu de travail (Connell, Klein et Meyer, 2004).

■ CONCLUSION

Le présent travail a traité du transfert intergénérationnel des connaissances tacites en examinant les concepts clés qui lui sont associés et en ciblant les évidences empiriques portant sur les déterminants liés à ce transfert. Nos analyses ont attiré l'attention sur la distinction à faire entre information et connaissance. Pour former une connaissance, l'information constitue une condition nécessaire, mais elle n'est pas suffisante. Elle doit être enrichie et doit fructifier par un effort de théorisation jumelé à un effort de concrétisation, le tout dans une interaction dynamique et des itérations enrichissantes. Dans le spectre du savoir, information et connaissance sont les maillons essentiels. Le présent travail a mis également en évidence les différences entre connaissances tacites et connaissances explicites. Relativement aux secondes, les premières sont plus difficiles à formaliser, à verbaliser, à numériser et donc à transférer. C'est pourquoi les connaissances tacites sont plus vulnérables à la déperdition et plus difficiles à valoriser par les mécanismes de transfert conçus notamment pour les connaissances explicites qui proviennent des recherches universitaires. Les risques d'une déconnexion intergénérationnelle sont réellement sérieux pour les connaissances tacites dans les organisations qui connaissent un départ massif à la retraite des baby-boomers et l'entrée en scène de générations plus jeunes, mieux formées à l'acquisition de connaissances explicites, mais sans précédents professionnels et donc avec des connaissances tacites insuffisantes.

Pour remédier à ces situations et pour retenir les connaissances tacites détenues par les partants à la retraite, des programmes doivent être initiés pour extraire, cristalliser, divulguer et utiliser les connaissances tacites et leurs contenus liés aux savoir-faire, aux savoir-être, aux intuitions et aux cognitions accumulés. Ces programmes doivent s'inscrire dans une démarche globale et fondée sur la proactivité et l'initiative innovante dans les divers niveaux des organisations.

Dans cet article, il a été aussi question des théories explicatives de la mobilité des connaissances tacites. On constate que les approches orientées vers l'utilisation des connaissances et leur valorisation dans l'innovation sont plus centrées sur les connaissances explicites et codifiées, principalement celles issues de la R-D. En revanche, les approches ayant examiné le transfert des connaissances sous l'angle du management des connaissances ont mieux intégré dans leurs modèles explicatifs les enjeux et les attributs des connaissances tacites. L'approche par l'apprentissage (dans ses formes), l'approche portant sur la rétention des connaissances et l'approche traitant des capacités d'absorption semblent mieux prendre en compte les connaissances tacites et les processus de leurs interactions avec les connaissances explicites (par socialisation, combinaison, externalisation ou internalisation). Chacune de ces interactions peut inspirer à sa façon les programmes que les organismes publics doivent initier en matière de rétention et de valorisation des connaissances tacites de leurs personnels.

Nous avons différencié et qualifié de déterminantes dans le processus de transfert intergénérationnel des connaissances tacites trois catégories de facteurs. La première s'attache aux organisations et à leur façon de promouvoir l'innovation et la fluidité du transfert de connaissances. La deuxième a trait aux mécanismes de transfert de

connaissances tacites et aux attributs intrinsèques de celles-ci. La troisième concerne les différences intergénérationnelles aiguës par la rétention. Pour chacune de ces catégories, le présent article relève un ensemble de variables pouvant inspirer la mise en place des leviers d'action et des balises de la prise de décision et des programmes visant à juguler le risque de rupture de la chaîne intergénérationnelle de transfert de connaissances tacites dans les organisations. Au total, une vingtaine de variables ont été identifiées sur la base des évidences pertinentes publiées.

Parier sur la continuité du transfert intergénérationnel des connaissances tacites, c'est agir de manière intégrée, cohésive, modulée et concomitante sur plusieurs fronts complémentaires : agir sur les conditions de succès de l'innovation organisationnelle ; agir sur les paramètres et les processus du transfert des connaissances tacites ; tenir compte des dimensions de la différence intergénérationnelle sans tomber dans les stéréotypes et les simplifications réductrices.

Enfin, il importe de noter que des études additionnelles sont requises (dans un contexte représentatif et à partir de données empiriques étoffées) pour mesurer de manière plus précise l'incidence de chacune des variables explicatives mises en relief dans le processus de transfert intergénérationnel de connaissances tacites.

BIBLIOGRAPHIE

- Alavi, M. et D. E. Leidner (2001). « Review: Knowledge Management and Knowledge Management Systems: Conceptual Foundations and Research Issues », *MIS Quarterly*, vol. 25, n° 1, p. 107-136.
- Aldisert, L. (1999). « Generational Distinctions: Part Two », *Bank Marketing*, avril.
- Arrow, K.J. (1962). « The Economic Implications of Learning by Doing », *Review of Economic Studies*, vol. 29, n° 3, p. 155-173.
- Aydogan, N. et T. Lyon (2004). « Spatial Proximity and Complementarities in the Trading of Tacit Knowledge », *International Journal of Industrial Organization*, vol. 22, n° 8-9, p. 1115-1135.
- Baumard, P. et W.H. Starbuck (2002). « Est-il réaliste d'étudier les mouvements stratégiques d'une firme ? », dans F. Le Roy (dir.), *Nouvelles approches dynamique de la concurrence*, Paris, Vuibert.
- Belkhdja, O. et autres (2007). « The Extent and Organizational Determinants of Research Utilization in Canadian Health Services Organizations », *Science Communication*, vol. 28, n° 3, p. 377-417.
- Bellinger, G. (2004). *Knowledge Management – Emerging Perspective*, www.systems-thinking.org/kmgmt/kmgmt.htm (page consultée en janvier 2010).
- Blumentritt, R. et R. Johnston (1999). « Towards a Strategy for Knowledge Management », *Technology Analysis and Strategic Management*, vol. 11, n° 3, p. 287.
- Brockmann, E. et W. Anthony (2002). « Tacit Knowledge and Strategic Decision Making », *Group and Organization Management*, vol. 27, n° 4, p. 436-455.
- Chang, K. M. (2005). *The Performance of Edge Organizations in a Collaborative Task*, Master's thesis, Monterey, CA, Naval Postgraduate School.

- Choo, C. W. (2006). *The Knowing Organization: How Organizations Use Information to Construct Meaning, Create Knowledge, and Make Decisions*, New York, Oxford University Press.
- Cohen, W.M. et D.A. Levinthal (1990). « Absorptive Capacity: A New Perspective on Learning and Innovation », *Administrative Science Quarterly*, vol. 35, n° 1, p. 128-152.
- Collins, J. et M. Hitt (2006). « Leveraging Tacit Knowledge in Alliances: The Importance of Relational Capabilities to Build and Leverage Relational Capital », *Journal of Engineering and Technology Management*, vol. 23, n° 3, p. 147-167.
- Connell, N., J. Klein et E. Meyer (2004). « Narrative Approaches to the Transfer of Organizational Knowledge », *Knowledge Management Research and Practice*, vol. 2, p. 184-193.
- Connell, N., J. Klein et P. Powell (2003). « It's Tacit Knowledge but not as We Know It: Redirecting the Search for Knowledge », *Journal of the Operational Research Society*, vol. 54, p. 140-152.
- DeBresson, C. et F. Amesse (1991). « Networks of Innovators: A Review and Introduction to the Issue », *Research Policy*, vol. 20, n° 5, p. 363-379.
- DiRomualdo, T. (2006). « Viewpoint: Geezers, Grungers, GenXers, and Geeks: A Look at Workplace Generational Conflict », *Journal of Financial Planning*, octobre.
- Drucker, P. (1993). *Post-Capitalist Society*, New York, HarperCollins.
- Ester, P., M. Braun et P. Mohler (dir.) (2006). *Globalization, Value Change, and Generations: A Cross-National and Intergenerational Perspective*, Brill Publishers, Leiden.
- Ester, P., M. Braun et H. Vinken (2006). « Eroding Work Values? », dans P. Ester, M. Braun et P. Mohler (dir.), *Globalization, Value Change, and Generations: A Cross-National and Intergenerational Perspective*, Brill Publishers, Leiden.
- Foos, T., G. Schum et A. Rothenberg (2006). « Tacit Knowledge Transfer and the Knowledge Disconnect », *Journal of Knowledge Management*, vol. 10, n° 1, p. 6-18.
- Freeman, C. (1991). « Networks of Innovators: A Synthesis of Research Issues », *Research Policy*, vol. 20, n° 5, p. 499-515.
- Gouvernement du Québec (2006). *Un Québec innovant et prospère : stratégie québécoise de la recherche et de l'innovation*, Québec.
- Gouvernement du Québec (2001). *Politique de la science et de l'innovation : savoir changer le monde*, Québec.
- Horsley, J. et autres (1983). *Using Research to Improve Nursing Practice: A Guide*, New York, Grune & Stratton.
- Hu, L. (2005). *Toward a Human-Centered Knowledge Transfer in the Public Sector: Discrepancies and Communalities in Perceptions between Different Generations of Employees*, Rutgers, The State University of New Jersey.
- Jansen, J.J., F.A. van den Bosch et H.W. Volberda (2005). « Managing Potential and Realized Absorptive Capacity: How Do Organizational Antecedents Matter? », *Academy of Management Journal*, vol. 48, n° 6, p. 999-1015.
- Kaipa, P. (2000). « Knowledge Architecture for the Twenty-first Century », *Behavior, Information technology*, vol. 19, n° 3, p. 153-162.
- Kidwell, R. (2003). « Helping Older Workers Cope with Continuous Quality Improvement », *Journal of Management Development*, vol. 22, n° 10, p. 890-905.

- Kim, C.-S. et A. C. Inkpen (2005). « Cross-border R&D Alliances, Absorptive Capacity and Technology Learning », *Journal of International Management*, vol. 11, n° 3, p. 313-329.
- Knott, J. et A. Wildavsky (1980). « If Dissemination is the Solution, What is the Problem? », *Knowledge, Creation, Diffusion, Utilization*, vol. 1, n° 4, p. 537-578.
- Lancaster, L. C. et D. Stillman (2002). *When Generations Collide*, New York, HarperCollins Publishers Inc.
- Landry, R., M. Lamari et N. Amara (2003). « Extent and Determinants of Utilization of University Research in Government Agencies », *Public Administration Review*, vol. 63, n° 2, p. 192-206.
- Lane, P.J., J. E. Salk et M. A. Lyles (2001). « Absorptive Capacity, Learning, and Performance in International joint Ventures », *Strategic Management Journal*, vol. 22, n° 12, p. 1139-1161.
- Lau, J. (2006). « Plan for Succession or your House may Tumble: The Strategic Approach of Hong Kong's Human Resources Departments is Being Transformed as Companies Recognize the Importance of Succession Planning », *Financial Times*, 29 juin.
- Lavis, J. N. (2006). « Research, Public Policymaking, and Knowledge-translation Processes: Canadian Efforts to Build Bridges », *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, vol. 26, n° 1, p. 37-45.
- Le Conference Board du Canada (2009). *Winning the "Generation Wars": Making the most of Generational Differences and Similarities in the Workplace*, Ottawa, Le Conference Board du Canada.
- Le Conference Board du Canada (2008). *Bridging the Gaps: How to Transfer Knowledge in Today's Multigenerational Workplace*, Ottawa, Le Conference Board du Canada.
- Levin, D. et R. Cross (2004). « The Strength of Weak Ties you can Trust: The Mediating Role of Trust in Effective Knowledge Transfer », *Management Science*, vol. 50, n° 11, p. 1477-1490.
- Liebowitz, J. (2009). *Knowledge Retention: Strategies and Solutions*, Boca Raton, CRC Press.
- Liebowitz, J. (2007). *Social Networking: The Essence of Innovation*, Lanham, MD, Scarecrow Press.
- Liebowitz, J. (2006a). *What They didn't Tell you about Knowledge Management*, Lanham, MD, Scarecrow Press.
- Liebowitz, J. (2006b). *Strategic Intelligence: Business Intelligence, Competitive Intelligence, and Knowledge Management*, New York, Auerbach Publishing.
- Liebowitz, J. et autres (2007). « Cross-Generational Knowledge Flows in Edge Organizations », *Industrial Management and Data Systems*, vol. 107, n° 8, p. 1123-1153.
- Looney, J. P. et M. E. Nissen (2006). « Computational Modeling and Analysis of Networked Organizational Planning in a Coalition Maritime strike Environment », *Proceedings of Command & Control Research & Technology Symposium*, San Diego, CA, juin.
- Lundvall, B.-Å. (2000). « The Learning Economy: Some Implications for the Knowledge Base of Health and Education Systems », dans OCDE, *Knowledge Management in the Learning Society*, Paris, OCDE.
- Lundvall, B. et S. Borrás (1998). *The Globalising Learning Economy: Implications for Innovation Policy*, Bruxelles, Commission européenne.
- Miller, W. L. et L. Morris (1999). *Fourth Generation R&D: Managing Knowledge, Technology and Innovation*, 1^{re} édition, New York, John Wiley and Sons.

- Mowery, D. C., J. E. Oxley et B. S. Silverman (1996). «Strategic Alliances and Interfirm Knowledge Transfer», *Strategic Management Journal*, vol. 17, p. 77-91.
- Muller, E. et A. Zenker (1998). *Analysis of Innovation-oriented Networking between R&D Intensive Small Firms and Knowledge-Intensive Business Services: Empirical Evidence from France and Germany*, communication présentée à la conférence High-Technology Small Firms, Université de Twente (Pays-Bas), 4-5 juin.
- Natarajan, G. et S. Shekhar (2000). *Knowledge Management: Enabling Business Growth*, New Delhi, Tata McGraw-Hill Publishing Company.
- Nonaka, I. (1994). «A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation », *Organization Science*, vol. 5, n° 1, p. 14-37.
- Nonaka, I. et H. Takeuchi (1995). *The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation?*, Oxford, Oxford University Press.
- Orr, R.J. et M.E. Nissen (2006). *Hypothesis Testing of Edge Organizations: Simulating Performance under Industrial Era and 21st Century Conditions*, communication présentée au 11th International Command and Control Research and Technology Symposium, Cambridge, UK, septembre.
- Park, J.-H., H.-J. Suh et H.-D. Yang (2007). «Perceived Absorptive Capacity of Individual Users in Performance of Enterprise Resource Planning (ERP) Usage: The Case for Korean Firms », *Information and Management*, vol. 44, n° 3, p. 300-312.
- Poker, F. (2009). *Facilitating Continuity of Operations: The Transfer of Organizationally-Determined Essential Knowledge from the baby Boomers to Generation X and Y. Air Traffic Controllers in the United States*, thèse de doctorat, University of Maryland.
- Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*, New York, Doubleday Anchor.
- Porter, M. (2000). «Location, Competition and Economic Development: Local Clusters in a Global Economy », *Economic Development Quarterly*, vol. 14, n° 1, p. 15-34.
- Pratim, D. (2007). «An Agent-Mediated Knowledge-in-Motion Model », *Journal of the Association for Information Systems*, vol. 8, n° 5, p. 287.
- Purdum, T. (2006). «Retaining Knowledge and Expertise », *Industry Week*, mai, accessible au www.industryweek.com.
- Rosenberg, N. (1982). *Inside the Black Box: Technology and Economics*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Scharmer, C. O. (2001). «Self-transcending Knowledge: Sensing and Organizing around Emerging Opportunities », *Journal of Knowledge Management*, vol. 5, n° 2, p. 137-150.
- Schiff, D. (2003). «Mind the Gap », *IEEE Spectrum*, vol. 40, n° 2, p. 60-61.
- Sveiby, K.E. (1996). «Transfer of Knowledge and the Information Processing Professions », *European Management Journal*, vol. 14, n° 4, p. 379-388.
- Thibodeau, P. (2006). «Aging Workers, Automation Portend IT Hiring Problems », *Computerworld*, 27 mars.
- Van Kammen, J., D. de Savigny et N. Sewankambo (2006). «Using Knowledge Brokering to Promote Evidence-based Policy-making: The Need for Support Structures », *Bulletin of the World Health Organization*, vol. 84, n° 8, p. 608-612.
- Vise, D. et M. Malseed (2005). *The Google Story*, New York, Delacorte Press.
- Walker, K. et S. Derrick (2006). «Talkin' Bout My Generation », *Public Manager*, vol. 35, n° 2.

- Wang, H. (2006). *Enhancing Knowledge Transfer through Nurturing Cognitive Flexibility*, communication présentée au 5th Annual Knowledge Management Doctoral Consortium, Queen's University, Kingston.
- Williamson, O.E. (1985). *The Economic Institutions of Capitalism: Firms Markets, Relational Contracting*, New York, Free Press.
- Yamin, M. et J. Otto (2004). « Patterns of Knowledge Flows and MNE Innovative Performance », *Journal of International Management*, vol. 10, n° 2, p. 239-258.
- Zahra, S. A. et G. George (2002). « Absorptive Capacity: A Review, Reconceptualization, and Extension », *Academy of Management Review*, vol. 27, n° 2, p. 185-203.

la première source d'information
sur l'État québécois,
son organisation,
son fonctionnement,
son action



L'ÉTAT QUÉBÉCOIS EN PERSPECTIVE

www.etatquebecois.enap.ca

RASSEMBLE

les données les plus récentes
et l'information disponible
depuis les 25 dernières années
sur la gouvernance publique
au Québec

DONNE ACCÈS

gratuitement à une information
exhaustive sur l'État québécois
(organisation politico-administrative,
effectif du secteur public et finances
publiques), les politiques publiques
et la gestion publique

PRÉSENTE ET ANALYSE

les données quantitatives et
qualitatives recueillies auprès
des institutions gouvernementales
et des universités

COMPARE

l'organisation, le fonctionnement
et l'action de l'État québécois
avec ceux d'autres entités étatiques,
souveraines ou non

RÉACTUALISE

l'information en continu
par la mise en place d'un service
de veille spécifique

FACILITE

la réflexion à conduire
sur l'action publique

Un site pour les spécialistes de l'administration
publique (praticiens, chercheurs, étudiants)
et tous les citoyens

 École nationale
d'administration
publique

 L'OBSERVATOIRE DE
L'ADMINISTRATION
PUBLIQUE
ENAP

L'OBSERVATOIRE DE L'ADMINISTRATION PUBLIQUE
ÉCOLE NATIONALE D'ADMINISTRATION PUBLIQUE DU QUÉBEC

555, BOULEVARD CHAREST EST
QUÉBEC (QUÉBEC) G1K 9E5 CANADA

COURRIEL : etat.quebecois@enap.ca
TÉLÉPHONE : 418-641-3000 - poste 6574
TÉLÉCOPIEUR : 418-641-3060

AVEC LA PARTICIPATION DU SECRÉTARIAT AUX AFFAIRES INTERGOUVERNEMENTALES CANADIENNES DU QUÉBEC
ET DU CONSEIL DE RECHERCHE EN SCIENCES HUMAINES DU CANADA (CRSH)
AVEC LE SOUTIEN DE L'INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC (ISQ)

UN CYCLE DE RÉTENTION DES CONNAISSANCES POUR COMBATTRE L'AMNÉSIE ORGANISATIONNELLE

Par **Lucie Rivard**, Consultante en gestion documentaire et des connaissances
pour Philipides Services conseils • lucie.rivard@philipides.com

Et **Marie-Christine Roy**, Professeure, Faculté des sciences de l'administration,
Université Laval • marie-christine.roy@fsa.ulaval.ca

RÉSUMÉ La majorité des organisations publiques et privées font actuellement face à la fuite de leurs connaissances critiques en raison du nombre important de départs à la retraite de leurs experts. Bien que disposant d'une multitude de moyens et d'outils pour soutenir la rétention de ces connaissances, les organisations hésitent toujours à les utiliser ne sachant pas comment les optimiser ou les intégrer à leur contexte de travail. Dans le cadre de cet article, nous décrivons une approche stratégique basée sur le cycle de rétention des connaissances, qui permet de bien cerner les savoirs importants et de déterminer les outils appropriés à mettre en œuvre pour les préserver.

ABSTRACT Most public and private organizations are currently confronted with a drain of their critical knowledge as the result of high retirement numbers among their experts. Even though organizations can rely on a multitude of means and tools to support the retention of this fund of knowledge, they continue to hesitate to use such tools, being unsure of how to optimize or integrate them into the workplace. In this article, we describe a strategic approach based on the knowledge retention cycle that can be of value for identifying both important knowledge as well as the appropriate tools to be implemented in order to preserve it.

Pour citer cet article : Rivard, L. et M.-C. Roy (2010). « Un cycle de rétention des connaissances pour combattre l'amnésie organisationnelle », *Télescope*, vol. 16, n° 1, p. 67-81.

Certainement pour la première fois dans l'histoire contemporaine, les outils dont dispose l'individu dans la société pour combler ses besoins de communication, de partage, d'accès, de création et de production d'information et de connaissances surpassent ceux mis à sa disposition dans les organisations. La culture de communication, de partage et de réutilisation des informations et des connaissances change radicalement avec le Web social et tous les outils de réseautage.

La majorité des organisations publiques et privées sont actuellement aux prises avec la fuite de leurs connaissances critiques en raison principalement du taux important de départs à la retraite. De nombreux détenteurs d'expertise partent, et le peu de moyens et d'outils déployés pour « récupérer » leurs savoirs entraîne une réduction substantielle de la performance ce qui, dans certains cas, peut même remettre en question la continuité des activités. Bien que les nouveaux outils de communication et de partage puissent offrir des solutions, le retard de leur mise en place dans un contexte organisationnel est en partie attribuable à la difficulté de bien planifier les conditions de leur utilisation efficace. De plus, au-delà du préalable des moyens et des outils, d'autres questions de nature organisationnelle restent fondamentales, telles celles liées à l'identification des connaissances critiques ou encore la conservation,

le transfert et le partage de ces dernières dans un environnement où technologie et processus doivent se conjuguer pour optimiser la productivité de l'organisation et l'efficacité des ressources.

Dans le cadre de cet article, nous faisons ressortir les éléments clés indispensables à la mise en œuvre d'une gestion de la rétention des connaissances et des outils la supportant. Plus spécifiquement, nous présentons une approche qui permettra aux organisations d'analyser les possibilités d'utilisation des nouveaux outils pour assurer la sauvegarde et la cristallisation des connaissances critiques de l'organisation et de se préserver ainsi de l'amnésie qui les menace.

■ L'ORGANISATION EN PLEINE MUTATION : LA RESSOURCE HUMAINE UN ÉLÉMENT CLÉ À SON ÉQUILIBRE

La gestion des connaissances est de plus en plus considérée comme un facteur clé dans l'amélioration de la performance organisationnelle. Au-delà du capital informationnel intimement lié aux systèmes d'information et aux documents, le capital humain est la « matière première » nécessaire pour valider la qualité et l'intégrité des données, des informations et des connaissances, mais aussi pour gérer et diffuser ces dernières auprès des différentes clientèles. Les incontournables du savoir patrimonial sont des personnes possédant une compétence unique, acquise au cours des ans et adaptée aux exigences de leur environnement professionnel. Ce savoir exclusif est non seulement très souvent stratégique pour l'organisation, mais il prend ordinairement la forme d'une connaissance tacite, c'est-à-dire associée à un savoir-faire (« trucs » du métier, contacts, habiletés particulières, connaissance non documentée) ou à un savoir-être (comportement, attitude, expérience) de la ressource. Bien qu'elle représente entre 75 % et 80 % des connaissances d'un individu, cette connaissance est peu répertoriée, codifiée et accessible étant donné son lien direct avec l'individu, sa culture et celle de son organisation.

Nombre d'employés possédant des connaissances essentielles partiront à la retraite dans les prochaines années (Institut de la statistique du Québec, 2003) dans tous les secteurs au Québec. Il devient donc impératif de trouver les façons de conserver les connaissances de ces ressources plus expérimentées et de mettre en place des stratégies de rétention avant leur départ. Pour les remplacer, des ressources plus jeunes sont recrutées. Pour bâtir leur base de connaissances, ces ressources issues de nouvelles générations de travailleurs sont habituées à se référer à des documents écrits, à des vidéoclips, à des messages instantanés et à des réseaux d'information sociaux. Elles seront donc enclines à utiliser ces moyens dans leur nouveau milieu de travail. L'enjeu organisationnel est donc de faciliter l'extraction et le transfert des connaissances, et ce, en utilisant ces nouveaux outils comme levier.

Dans une stratégie de rétention des connaissances, la priorité doit donc être accordée aux secteurs de l'organisation au sein desquels les ressources sont les plus susceptibles de partir à la retraite ou de se déplacer.

LES QUESTIONS AIDANT À IDENTIFIER LES RESSOURCES CLÉS PARTANT À LA RETRAITE

IBM utilise une grille comprenant quatre questions pour savoir quelles sont les ressources susceptibles de partir à la retraite d'ici les prochaines années dans l'organisation (Liebowitz, 2009) :

- Les questions principales :
 - Qui prend sa retraite ?
 - Quelle est la valeur ajoutée de la ressource pour l'organisation et quelle est l'incidence de son départ ?
 - Quand prend-elle sa retraite ?
 - Comment doit-on réagir à ce départ pour le plus grand bénéfice de l'organisation ?
- Les autres types de questions :
 - Quel est le domaine dans lequel la ressource est experte ?
 - Est-ce que l'organisation a un autre expert dans le domaine ?
 - Sur une échelle de 1 (bas) à 10 (haut), qualifier l'importance des connaissances détenues par cette ressource dans une perspective de vision stratégique sur une période de cinq à huit ans pour l'organisation.

L'encadré décrit quelques exemples de questions que l'on pourrait se poser pour identifier des ressources qui possèdent des connaissances stratégiques pour l'entreprise. Les réponses aux questions doivent être validées par les gestionnaires pour éviter toute distorsion entre la perception du rôle de la ressource et la réalité de l'organisation. Ces questions peuvent même être réitérées dans les cas où les postes sont pourvus par des ressources plus jeunes, par exemple dans des champs de connaissances à risque pour l'organisation tels que celui des technologies de l'information.

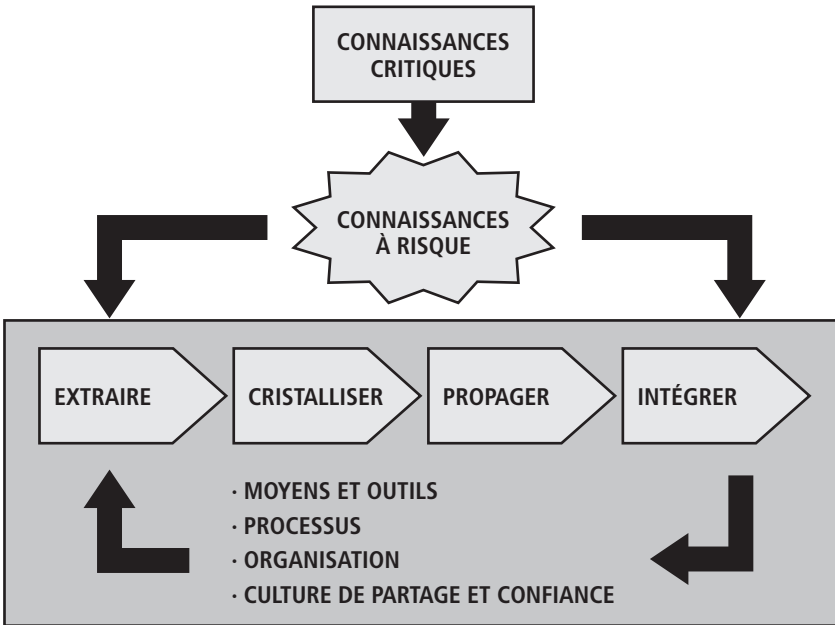
En fait, le facteur clé du succès de la stratégie est l'intégration des activités de conservation du savoir dans le quotidien de la ressource à compter du premier jour de son emploi, associée à un alignement de ces activités sur les processus d'affaires de l'organisation. Ainsi, en étant proactif dans la stratégie de rétention des connaissances, l'organisation ne sera pas prise au dépourvu lors du départ surprise d'une ressource. Plus important encore, l'organisation bâtira au fur et à mesure sa base de connaissances à partir de laquelle les ressources identifiées seront en mesure de partager, d'apprendre et de créer de la connaissance, mais aussi accéder à la connaissance des autres.

Dans la perspective d'intégrer les activités de rétention dans le quotidien de la ressource, plusieurs techniques peuvent être utilisées pour répondre aux besoins de l'organisation. Toutes ces techniques doivent être mises de l'avant dans le cadre d'une stratégie de rétention des connaissances où les connaissances critiques ont été ciblées. Mais comment peut-on identifier les domaines de connaissances à prioriser dans notre stratégie et comment peut-on déterminer les connaissances critiques préalables pour rendre efficace et efficiente notre stratégie de gestion des connaissances ?

■ LE CYCLE DE RÉTENTION DES CONNAISSANCES EXPLIQUÉ EN QUELQUES ÉTAPES SIMPLES

La connaissance possède une nature profondément dynamique (Rivard et Roy, 2005), elle change de forme, s'adapte et crée de nouveaux savoirs, d'où l'importance de discerner les domaines de connaissances critiques pour l'organisation, de faire l'audit des connaissances, d'évaluer les connaissances à risque, de développer un cycle de rétention approprié et, enfin, de choisir les bons outils à utiliser.

LE CYCLE DE RÉTENTION DES CONNAISSANCES CRITIQUES



Identifier les domaines de connaissances critiques pour l'organisation

Est-ce que toutes les connaissances sont importantes à préserver? La réponse est « non ». D'une part, les efforts pour instaurer des mécanismes de rétention des connaissances requièrent de l'investissement et du temps. D'autre part, les connaissances étant dynamiques et évolutives, certaines d'entre elles deviennent caduques, elles ne sont plus en phase avec la mission de l'organisation ou bien elles n'offrent plus la qualité et l'intégrité indispensables à la réalisation d'activités pertinentes dans l'organisation. En outre, l'« infobésité » est une pandémie qui menace désormais l'organisation. En surchargeant les bases de connaissances et les systèmes d'information, le risque d'inonder les employés d'information et d'entraîner une détérioration plutôt qu'une amélioration de la situation augmente considérablement. L'approche à privilégier commence donc par la définition de priorités visant à ce que les actions

entreprises contribuent significativement à l'atteinte des objectifs organisationnels tout en minimisant la boulimie informationnelle.

Un bon point de départ est d'effectuer une analyse de l'organisation, de ses orientations et de ses objectifs et de cerner les champs de connaissances qui les supportent. Voici quelques exemples de questions à se poser pour procéder à cette analyse :

- Quelles sont les connaissances qui nous permettent d'analyser les forces compétitives de notre marché ?

Porter (1998) fournit les techniques et les instruments pour conduire une analyse d'un secteur concurrentiel, puis pour décider des actions pour améliorer la position d'une firme. Ce type d'analyse peut servir de canevas pour mettre en évidence les domaines de connaissances qui nous donnent un avantage, qu'ils soient liés aux clients, aux concurrents, aux produits, aux fournisseurs ou autres (Zack, 1999). Une expertise particulière liée par exemple au service après-vente ou à une assistance spécialisée pour la clientèle pourra démarquer un produit sur le marché.

- Quelles sont nos connaissances distinctives ?

Certaines connaissances permettent de devancer les concurrents ou d'occuper un leadership. Une organisation qui a mis au point une expertise dans la vente et le marketing en ligne, par exemple, atteindra des clientèles plus diversifiées et éloignées que ses concurrentes offrant le même produit avec des réseaux de distribution plus traditionnels. La priorité doit être accordée à la conservation et au développement de ces connaissances (Zack, 1999).

- Quelles sont les connaissances requises pour soutenir les processus clés de l'organisation ?

Afin de mettre ses énergies dans les secteurs à valeur ajoutée pour le rendement de l'entreprise, il est intéressant d'examiner les besoins en connaissances pour réaliser les activités dans les processus liés soit à la mission et aux objectifs de l'organisation soit au plan stratégique (Smith et McKeen, 2004). Cet angle d'analyse serait particulièrement pertinent pour les organisations dont les stratégies ne sont pas axées sur la compétition, par exemple celles du secteur public.

- Quelles sont les connaissances de base pour œuvrer dans notre secteur d'activité ?

Cette interrogation se pose à toutes les organisations. Ce pourrait être, par exemple, une expertise spécifique nécessaire pour fabriquer un produit ou pour offrir un service (Zack, 1999). Le maintien de ce type de connaissances est vital à préserver et doit faire l'objet d'une attention particulière.

Faire l'audit des connaissances

Cet exercice servant à déterminer les connaissances nécessaires à l'atteinte des objectifs organisationnels n'est qu'un début. Dans le but de thésauriser ces connaissances, il faudra ensuite rechercher dans quels secteurs de l'organisation elles se trouvent ou sont exercées. Un audit s'avère donc nécessaire. Il s'effectue habituellement de la manière suivante (Liebowitz, 2009) :

- Recueillir la documentation pertinente à un domaine de connaissances critiques. Dans un premier temps, on répertorie les différents types de supports existants, ou bien ils rassemblent les sources de connaissances (des bottins d'experts, par exemple) ou bien ils traduisent une expertise particulière (bonnes pratiques, analyses de cas, contenus de formation, etc.) ;
- Effectuer un sondage. L'utilisation de un ou de plusieurs questionnaires distribués auprès des employés détenant les connaissances critiques (propriétaires ou utilisateurs de ces connaissances) ou travaillant avec elles permettra de connaître comment s'effectuent l'accès et le partage de ces connaissances ainsi que la source de ces dernières. Dans son ouvrage, Liebowitz (2009) propose un modèle de questionnaire pouvant s'avérer utile comme point de départ dans l'élaboration d'outils de sondage appropriés ;
- Conduire des entrevues ciblées avec des personnes clés, des experts dans les domaines de connaissances critiques ou des ressources associées à ces derniers tels les clients ou encore les collaborateurs ;
- Dresser une cartographie. Une carte des connaissances indique le lieu où se situe le savoir (auprès de certaines personnes, des médias, des unités organisationnelles ou des sources d'information externes) et comment se déroulent l'extraction, la propagation et l'intégration de ce savoir. La cartographie des connaissances est donc fondamentale, puisque cet inventaire du savoir servira de référence pour l'examen des stratégies de rétention à élaborer.

CONDUIRE UNE ENTREVUE D'IDENTIFICATION DES CONNAISSANCES

Au-delà de l'analyse du contexte organisationnel et des documents existants, une entrevue avec les personnes clés aidera à approfondir la compréhension de leur processus de réflexion et des concepts importants liés à leur domaine d'expertise. Voici quelques exemples de questions que l'on pourrait poser (Liebowitz, 2009) :

- Les questions générales :
 - Quelles sont les connaissances critiques qui risquent de disparaître à la suite de votre retraite ?
 - Qu'est-ce qui est unique dans votre expérience en comparaison avec vos collègues ?
 - Quelles sont les leçons importantes que vous avez apprises tout au long de votre carrière ?
 - Pour les projets que vous avez réalisés, quels ont été les facteurs de succès ? D'échec ?
- Les questions liées à la tâche :
 - Quels problèmes rencontrez-vous le plus fréquemment ?
 - Quelles caractéristiques font la différence entre les problèmes communs et les problèmes rares ?
 - Quels sont les signaux que vous recherchez lorsque vous posez un diagnostic sur une situation ?
- Les questions sur les méthodes de rétention à mettre en place :
 - Quelles sont les conditions susceptibles de faciliter le transfert de vos connaissances à d'autres employés ?
 - Lorsque vous avez débuté dans vos fonctions, quelles connaissances auriez-vous aimé recevoir ?

Distinguer les connaissances à risque

Selon la description des grands domaines de connaissances et de leurs sources, il faudra évaluer leur précarité ou le niveau de risque associé à leur perte. L'exercice soulève ce genre de questionnements :

- Quelles sont nos connaissances critiques rares, possédées par un individu ou par un petit nombre d'individus ?
- Quelles sont parmi ces connaissances critiques celles qui sont documentées ou enregistrées ?
- Les connaissances sont-elles accessibles à l'externe et quel serait le coût de leur récupération ?
- Pourrait-on recruter des personnes détenant ces connaissances critiques ?
- La perte de connaissances critiques sera-t-elle graduelle ou subite ?

Liebowitz (2009) propose d'évaluer un facteur d'attention (*attention factor*) lié à un domaine de connaissances, ce facteur étant composé de la sévérité (l'importance pour l'atteinte de la mission organisationnelle, mesurée sur une échelle de 1 à 10) et de la disponibilité (les probabilités de perdre l'expertise dans les cinq prochaines années, également mesurée sur une échelle de 1 à 10). La multiplication de ces deux indices donne un facteur sur 100. Plus le résultat est élevé, plus il est nécessaire de mettre en place des mesures de rétention de cette connaissance.

Développer un cycle de rétention approprié

Après avoir accompli les étapes d'analyse décrites précédemment où l'on a circonscrit les grands domaines de connaissances critiques et le niveau de risque associé à leur préservation, l'organisation peut alors adopter un cycle de rétention des connaissances. Ce cycle comprend quatre phases complémentaires.

L'extraction

L'extraction recouvre les pratiques, les processus et les routines qui transformeront les connaissances dans une forme réutilisable par d'autres, comme une explication donnée par un expert sur la manière d'établir un diagnostic ou la description écrite d'une procédure pour résoudre un problème. Cette phase comporte des écueils, car il est souvent difficile pour une personne d'exprimer ses connaissances, notamment lorsqu'elles découlent de plusieurs années d'expérience. Pour un domaine de connaissances ou d'expertises spécifique, il s'agit d'examiner les stratégies d'extraction réalisables : est-il possible pour l'expert de partager ses connaissances par écrit, dans une entrevue ou dans le cadre de mises en situation ? Cette connaissance peut-elle être exprimée à un moment donné dans le temps, ou requiert-elle de multiples itérations pour être extraite ? De quels délais disposons-nous pour faire l'exercice ? Quels sont les coûts et les bénéfices à retirer des différentes options ?

La cristallisation

La cristallisation est la codification, la saisie ou l'enregistrement des connaissances. Elle assure une pérennité et une disponibilité de ces dernières pour une utilisation

future. La cristallisation permet de réduire au maximum le risque lié à la perte des connaissances. Les stratégies de rétention, en particulier celles qui concernent des connaissances critiques, auront donc toujours avantage à envisager l'établissement de semblables mécanismes. Peut-on verser les écrits de l'expert dans une banque de documents en ligne? Peut-on filmer l'expert lors d'une entrevue d'extraction ou lors de l'exécution de certaines tâches? Doit-on convertir certains contenus dans un autre média? Bien que toute connaissance mémorisée dans un système d'information, document papier ou autre médium, soit cristallisée, la clé du succès de cette deuxième étape est d'autoriser un accès aisé à cette connaissance et de faciliter sa récupération.

La propagation

La propagation est un processus par lequel la connaissance est diffusée à toute autre personne qui en aurait besoin dans l'organisation, à un moment ou à un autre. Cette diffusion est d'autant plus commode que la connaissance aura été cristallisée dans une grande variété de médias (écrit, son, image). Dans la plupart des cas toutefois, l'expertise et le savoir-faire sont difficilement codifiables et mémorisables. Ce type de connaissance, souvent qualifiée de tacite, peut tout de même être préservé et partagé, notamment à travers les réseaux sociaux (Droege et Hoobler, 2003). Les stratégies de propagation seront déterminées à partir des réponses aux questions suivantes : combien de personnes ont-elles besoin de ces connaissances? Sont-elles éloignées géographiquement de l'expert? Quelles sont les infrastructures technologiques dont elles disposent? Est-ce que la connaissance a été préalablement cristallisée, ou doit-elle plutôt n'être transmise que de personne à personne?

L'intégration

L'intégration inclut les instruments, les moyens ou les modes d'emploi que l'organisation mettra en œuvre pour permettre aux individus d'accéder aux connaissances, de se les approprier et de les réutiliser. Cette phase vise donc à s'assurer qu'un individu interprète l'information et lui donne un sens de manière à l'intégrer dans son répertoire de connaissances personnelles. Puisque la connaissance n'a de valeur que si elle est utilisée pour prendre des décisions ou passer à l'action, l'intégration est primordiale au succès du transfert des connaissances et mérite qu'on y prête une attention soutenue (Choo et Bontis, 2002). L'apprentissage ou l'acquisition de nouvelles connaissances par l'individu ne doivent pas être considérés comme automatiques. Avant d'arrêter la stratégie appropriée, il y aura lieu de se poser les questions suivantes : est-ce que les individus ont les connaissances de base qui leur permettront d'acquérir les nouvelles connaissances? Vaut-il mieux que l'apprentissage se fasse à un moment précis (dans une séance de formation, par exemple) ou au contraire graduellement sur un temps long? Quels sont les techniques d'apprentissage les plus adaptées au type de connaissance à transmettre (en exécutant une tâche, par simulation, en lisant, etc.)?

LA STRATÉGIE DE RÉTENTION DES CONNAISSANCES CHEZ VEROLUX (CAS FICTIF)

La firme Verolux produit des pare-brise d'automobiles possédant une grande variété de caractéristiques et de formes selon les besoins de ses clients. La planification optimale de sa chaîne de production est un processus très complexe pour laquelle elle possède seulement un expert. Ce dernier doit prendre sa retraite dans deux ans et la perte de ses connaissances risque d'entraîner d'importantes baisses dans la productivité de l'usine et d'augmenter les délais de livraisons. La firme examine donc les options suivantes.

L'extraction : Il serait envisageable de tenter d'extraire la connaissance de l'expert en réalisant des entrevues, des mises en situation ou en observant. Par contre, celui-ci est très sollicité par les opérations quotidiennes de l'usine et l'exercice d'extraction demandera plus de temps qu'il serait disposé à accorder. Il est toutefois prêt à partager ses connaissances de manière graduelle avec un ou deux apprentis.

La cristallisation : Il aurait été intéressant de sauvegarder l'expertise dans un système, par exemple dans un système expert, mais le manque de temps de la ressource et la complexité du champ de connaissances font en sorte que cela s'avèrera trop difficile et trop coûteux à réaliser. Il est donc décidé de ne pas cristalliser cette expertise.

La propagation : Bien que la connaissance liée à la planification de la chaîne de production soit critique pour l'organisation, peu d'employés ont besoin de cette connaissance pour faire leur travail. En revanche, la firme juge important que l'expertise soit au moins possédée par deux personnes pour diminuer le risque lié à sa perte éventuelle. Le processus de propagation est donc limité à deux personnes.

L'intégration : Étant donné la complexité du domaine de connaissances à acquérir, le transfert entre l'expert et les apprenants se fera sur une base continue pendant deux ans, par accompagnement et mise en application des notions dans la pratique quotidienne. De plus, on estime que l'assimilation sera facilitée si les apprenants possèdent déjà de l'expérience dans la planification des chaînes de montage.

La firme décide donc d'engager deux apprentis, qui travailleront aux côtés de l'expert pour les deux années qui restent avant sa retraite.

Pour résumer, chaque domaine de connaissances à risque doit faire l'objet d'une analyse des différentes possibilités qui s'offrent pour initier le cycle de rétention. À chaque étape du cycle, il importe d'évaluer l'effet dans l'organisation selon une perspective de rentabilité et de productivité compte tenu du domaine dans lequel l'organisation intervient, mais aussi de la concurrence et de l'évolution du marché ou des tendances. Suivant le fait que le cycle de rétention des connaissances est appliqué dans une entreprise privée ou dans le secteur public, il va de soi que la grille d'analyse devra être réorientée en conséquence.

Choisir les bons moyens et les outils à mettre en place

Les moyens et les outils permettent de saisir l'expertise et de couvrir le cycle complet de rétention des connaissances : extraction-cristallisation-propagation-intégration.

Leur choix dépendra des stratégies privilégiées pour accomplir chaque étape du cycle, comme il a été décrit plus haut.

- *La documentation variée, par exemple des descriptions de processus, de meilleures pratiques, des « bibles », des « storytelling », des bilans de fin de projet.* La manière la plus courante de saisir la connaissance est de la décrire dans un texte, en veillant évidemment à ce qu'il soit compréhensible et à un niveau de langage accessible aux personnes visées. On peut, par exemple, prévoir une procédure à travers laquelle l'expert rédige et publie ses réflexions à la fin d'un projet. Au-delà du texte, il est possible d'utiliser des vidéos, des bandes audio, des photos et autres supports.
- *Les listes de vérification, les inventaires, les fiches synthèses...* Bien que les textes soient utiles, ils ne présentent pas toujours l'information de manière optimale pour que les individus s'y réfèrent lorsqu'ils sont dans le feu de l'action ou bien quand ils doivent fréquemment les consulter. On aura donc intérêt à recourir, dans la mesure du possible, à une présentation abrégée de l'information sous forme de listes, de diagrammes, de recettes ou de règles. Ici également, des experts peuvent être mis à contribution pour leur rédaction.
- *La gestion électronique de documents (GED).* La GED est un service d'acquisition, de classement, de stockage et d'archivage des documents. Les documents étant des supports importants pour la rétention des connaissances, leur bonne gestion et leur facilité d'accès sont primordiales. De plus en plus d'outils de GED simples et performants sont maintenant disponibles.
- *Les systèmes de support à la performance.* Ce sont typiquement des outils directement accessibles durant l'exécution d'une tâche et qui offrent de l'information, des conseils et un apprentissage ciblés sur cette tâche. Ces systèmes sont conçus à partir des expertises recueillies au préalable.
- *Les systèmes experts.* Dans certaines situations, il est intéressant d'avoir recours à des systèmes dans lesquels vient s'imbriquer une forme d'intelligence capable de reproduire les mécanismes cognitifs d'un expert et de guider les individus dans leurs processus de diagnostic et de décision. L'intelligence du système aura préalablement été soutirée de l'expert. Étant donné leur coût élevé, ils sont le plus souvent utilisés dans un domaine de connaissances très spécifique pour lequel l'expertise est rare ou lorsqu'ils sont susceptibles d'appuyer un grand nombre de personnes.
- *La formation en ligne.* Le développement de ce matériel pédagogique peut rendre la connaissance liée à une expertise accessible en tout temps, à tous les employés selon leurs propres besoins. De plus, l'exercice de captation de l'expertise qui lui est sous-jacent peut libérer les experts de leurs obligations de soutien et de formation et rendre pérenne leur expertise dans la perspective de leur départ éventuel.

Tous les moyens et les outils décrits précédemment sont avant tout applicables dans des contextes où la connaissance peut être extraite et cristallisée à un moment dans le temps. Ils offrent également les plus grandes possibilités de propagation quand la connaissance doit être diffusée à un grand nombre de personnes. Si la connaissance est difficile à recenser de manière ponctuelle, il sera plus complexe de la cristalliser. On pourra néanmoins faire appel à d'autres moyens qui facilitent les échanges entre les individus pour que la connaissance se dissémine dans l'organisation. Parmi ces moyens, on évoquera les communautés de pratique et les outils de partage. La communauté de pratique est un processus d'apprentissage social émergeant lorsque des personnes ayant un centre d'intérêt commun collaborent. Cette collaboration, qui doit se dérouler sur une période de temps significative, consiste entre autres à partager des idées, à trouver des solutions et à construire des objets nouveaux. Quant aux outils de partage (dont les nouveaux outils comme les blogs, les sites wikis, les *podcasts* ou autres sites de réseaux sociaux), ils canalisent la communication et le partage entre les individus. On choisit le type d'outil de façon à ce qu'il soit adapté à la situation et aux individus visés, en tenant compte autant que possible des préférences générationnelles.

Plusieurs outils permettent ainsi de garder des traces des échanges de connaissances. Toutefois, à l'heure actuelle, l'organisation et l'archivage de ces derniers restent plus laborieux à cristalliser dans une perspective de réutilisation à moyen et à long terme. Pour résoudre ce problème, des efforts supplémentaires doivent être consacrés à la sélection et à la saisie des connaissances.

Enfin, lorsque les personnes ciblées par le transfert des connaissances sont peu nombreuses et que le processus d'extraction ou d'internalisation doit être progressif, on aura alors recours à des moyens plus personnalisés tels que¹ :

- le *coaching* : accompagnement professionnel constant permettant d'obtenir des résultats concrets et mesurables dans la vie professionnelle et/ou personnelle. À travers le processus de *coaching*, le client approfondit ses connaissances et améliore ses performances ;
- le mentorat : relation interpersonnelle de soutien, d'échanges et d'apprentissage, dans laquelle une personne d'expérience, le mentor, investit sa sagesse acquise et son expertise afin de favoriser le développement d'une autre personne, le mentoré, qui a des compétences à acquérir et des objectifs professionnels à atteindre ;
- les stages : périodes de formation, d'apprentissage ou de perfectionnement qui durent de quelques jours à plusieurs mois dans un lieu adapté.

¹ Les définitions des termes *coaching*, *mentorat* et *stage* sont tirées de Wikipédia, www.wikipedia.com

GLOSSAIRE DES NOUVEAUX MOYENS D'AIDE AU PARTAGE DES CONNAISSANCES

Bible : Manuel d'instruction précisant le savoir-faire, les méthodes et les procédures propres à un domaine, habituellement remis aux nouveaux employés ou disponibles pour consultation.

Blogue : Page Web sur laquelle l'utilisateur peut régulièrement exprimer son opinion. En général, il s'agit de textes présentés en ordre chronologique inversé (du plus récent vers le plus ancien) qui traitent de sujets faisant partie du champ d'expertise ou du domaine d'intérêt de la personne qui les publie (c'est-à-dire celle à qui appartient le blogue).

Bottin d'experts : Catalogue dans lequel on collige les coordonnées d'experts. Pour utiliser de manière efficace ces répertoires, des recherches par mots clés sont possibles (nom, champ d'expertise, etc.).

Forum : Lieu d'échanges dans lequel les discussions se tiennent sous la forme de « fils » de messages, à publication instantanée ou différée. Cette communication est souvent durable, car les messages ne sont pas effacés. Elle est par nature le fait de plusieurs auteurs et, dans certains forums à inscription, les messages sont modifiables *a posteriori* par leurs auteurs.

Pense-bête (cheat sheet) : Notes, gabarits, astuces ou règles générales indiquant comment exécuter une tâche ou mener un processus.

Podcast : Fichier audio ou vidéo distribué par Internet et pouvant être écouté sur demande via un ordinateur fixe ou non.

Site de réseaux sociaux : Site Web permettant de saisir et de partager des connaissances à travers les réseaux sociaux qu'un individu y a établis. Les sites les plus populaires sont Facebook, Myspace, Friedster, LinkedIn et Twitter.

Storytelling : Méthode de communication empruntant la voie de l'histoire, réduite à une anecdote ou étendue à un discours plus long, pour faire passer avec efficacité des messages complexes selon le principe que pour atteindre la tête il faut d'abord toucher le cœur.

Wiki : Logiciel de la famille des systèmes de gestion de contenu de sites Web rendant les pages Web modifiables par tous les visiteurs qui y sont autorisés. Il permet l'écriture collaborative de documents avec un minimum de contraintes.

Même si les moyens et les outils constituent des facilitateurs lors de la mise en place d'un cycle de rétention des connaissances, une adaptation importante de la gestion de l'organisation est à prendre en compte pour réussir.

■ LES PRINCIPAUX ÉLÉMENTS ORGANISATIONNELS À MODULER POUR RÉUSSIR LE CYCLE DE RÉTENTION DES CONNAISSANCES

La culture

Autant la culture organisationnelle peut-elle faciliter la rétention des connaissances, autant est-elle susceptible de la freiner. Il est clair que « le mode de gestion ainsi que les politiques de ressources humaines forgent la culture de l'organisation qui, elle, se reflète dans la manière de fonctionner au quotidien de l'entreprise :

comportements des individus, style de gestion, systèmes organisationnels, communications, normes et autres » (Rivard et Roy, 2005). Aussi bien, pour favoriser une culture de partage et de collaboration dans l'organisation, il faut beaucoup plus que les bons outils, les ressources et le budget. Il faut favoriser une culture organisationnelle qui donne le goût aux individus de partager et de partager dans un climat de confiance. Des systèmes de récompense et de reconnaissance entretiendront ce climat.

Les processus

Les processus entourant la rétention des connaissances doivent être reconnus, définis et intégrés aux activités de l'organisation pour que tous les intervenants participant au cycle de rétention comprennent leur rôle et le contexte dans lequel on utilisera les moyens et les outils. À titre d'exemples, les processus suivants doivent être prévus et le cas échéant faire l'objet de politiques organisationnelles :

- le processus d'extraction qui permet aux experts d'exprimer leurs connaissances pour les rendre communicables à d'autres personnes ;
- le processus de validation qui assure la qualité des connaissances ;
- le processus de cristallisation par lequel on capte, on organise et on gère les connaissances ;
- le processus de propagation qui dissémine les connaissances aux bonnes personnes, au bon moment et par le bon média pour assurer leur sécurité, leur fiabilité, leur intégration et leur réutilisation ;
- le processus d'évaluation des mesures de rétention mis en place.

D'autres processus peuvent également être instaurés pour des activités spécifiques, tels le processus de saisie systématique des leçons apprises en fin d'activité ou de projet important ou celui de l'élaboration de capsules de formation dans un domaine de connaissances particulier.

L'organisation

Une gestion des connaissances efficace repose également sur des transformations organisationnelles nécessaires à la promotion et au maintien d'une culture de la connaissance. Des structures organisationnelles plus flexibles et horizontales, la diminution des niveaux hiérarchiques et le décloisonnement sont de toute évidence des éléments facilitant la transmission des connaissances. Il faut aussi se servir des réseaux formels et informels de l'organisation pour déplacer le sentiment de valorisation de la connaissance individuelle vers la connaissance collective. Par ailleurs, on aura intérêt à créer de nouveaux rôles (formateurs, facilitateurs, archivistes, conseiller expert en gestion des connaissances – voir encadré) et à confier à leurs détenteurs des responsabilités liées aux activités de rétention.

UN POSTE ORGANISATIONNEL CLÉ POUR LA RÉTENTION : LE CONSEILLER EXPERT EN GESTION DES CONNAISSANCES

ASSUREZ-VOUS, une compagnie d'assurance publique (cas fictif)

ASSUREZ-VOUS est une société d'assurance publique à laquelle le gouvernement a confié l'administration. Son organisation est composée d'une gouvernance, de cinq vice-présidences et de plusieurs directions régionales qui couvrent l'ensemble du territoire. Elle dessert plus de deux millions d'assurés dont la cotisation représente annuellement quelques milliards de dollars.

ASSUREZ-VOUS mise depuis plusieurs décennies sur les technologies de l'information pour améliorer la productivité, l'efficacité et l'efficience de son organisation. L'information électronique qu'elle détient représente un capital informationnel dont la valeur de remplacement est inestimable.

Dans cette société, plusieurs directions font face à une réalité d'affaires exigeante avec la gestion des nombreux départs à la retraite récents et à venir et la mobilité des ressources qui entraînent une perte d'expertise et de connaissances critiques. Aussi, après avoir répondu aux questions sur les ressources partant à la retraite et après avoir analysé le contexte d'affaires et ses effets, il a été décidé de créer un poste de conseiller expert en gestion des connaissances.

Cette ressource doit entre autres influencer la culture de l'entreprise pour que les individus aient à cœur le bien commun de l'organisation. Le travail se fait suivant la structure formelle (organigramme) et informelle (réseaux sociaux) de l'organisation. De fait, la gestion des connaissances nécessite des changements dans les tâches exécutées, la façon de les regrouper et de les coordonner. Dans son rôle, le gestionnaire des connaissances donne l'exemple et assume un leadership positif dans l'implantation d'une culture de partage des connaissances et de confiance. Il doit influencer les pratiques de gestion pour encourager et stimuler le partage des documents et des connaissances et inciter les différents intervenants et les diverses équipes à partager leurs connaissances en les outillant dans ce sens à travers les réseaux d'échanges, les leçons apprises, les meilleures pratiques et la cartographie pour ne nommer que quelques moyens à sa disposition.

Ce nouvel emploi d'expert en gestion des connaissances pour l'organisation touche les activités et les processus destinés à amplifier la création et l'utilisation des connaissances selon deux finalités complémentaires : celle du patrimoine et celle de l'innovation durable. La finalité patrimoniale couvre le volet de préservation des documents et des connaissances, leur actualisation et leur réutilisation. La finalité d'innovation durable couvre celui de l'apprentissage organisationnel, c'est-à-dire de la création active de connaissances individuelles et de leur intégration au niveau collectif. L'expert fait la promotion et met en place des activités et des processus qui amplifient les connaissances individuelles, dont les finalités peuvent être patrimoniales ou d'innovation, et il participe à leur cristallisation au niveau collectif par des interactions, le travail en réseau et le partage d'expériences.

■ CONCLUSION

Nous disposons aujourd'hui d'une grande variété de moyens et d'outils pour partager des connaissances et les nouvelles générations de travailleurs ont pris l'habitude de les utiliser couramment. Pour les organisations, un des principaux défis sera de cibler le contexte dans lequel elles pourront utiliser avantageusement ces moyens et ces outils pour préserver et même faire croître les connaissances organisationnelles, singulièrement quand les expertises acquises menacent d'être perdues compte tenu d'un fort taux de roulement du personnel ou de départs à la retraite.

Nous avons décrit dans cet article une démarche d'analyse basée sur une approche par les connaissances critiques et sur le cycle de rétention des connaissances. Cette démarche peut servir de guide entre autres pour les directions et les spécialistes en gestion des ressources humaines dans la planification des mesures de rétention à mettre en place. Trop souvent, les organisations sont portées à se préoccuper des questions de rétention des connaissances dans des situations d'urgence, par exemple lors du départ prochain de un ou de plusieurs experts. Dans ces conditions, il est souvent trop tard pour se montrer proactif, instaurer des processus, déployer des moyens et des outils, façonner la culture et le contexte organisationnel, autant d'orientations favorables à une bonne gestion des connaissances.

Nous suggérons donc fortement à toutes les organisations, qu'elles soient publiques ou privées, d'entreprendre de manière systématique les premières étapes de la démarche et de réévaluer périodiquement leurs cycles de rétention des connaissances. Cet exercice pourrait se faire, par exemple, conjointement à celui de la planification stratégique.

BIBLIOGRAPHIE

- Choo, C. W. et N. Bontis (dir.) (2002). *The Strategic Management of Intellectual Capital and Organizational Knowledge*, New York, Oxford University Press.
- Droege, S. B. et J. M. Hoobler (2003). « Employee Turnover and Tacit Knowledge Diffusion: A Network Perspective », *Journal of Managerial Issues*, vol. 15, n° 1, p. 50-64.
- Institut de la statistique du Québec (2003). *Si la tendance se maintient, Perspectives démographiques Québec et régions, 2001-2051*, http://www.stat.gouv.qc.ca/publications/demograp/pdf/tendance2001_2051.pdf
- Liebowitz, J. (2009). *Knowledge Retention: Strategies and Solutions*, Boca Raton, CRC Press.
- Porter, M. E. (1998). *Choix stratégiques et concurrence*, Paris, Économica.
- Rivard, L. et M.-C. Roy (2005). *La gestion stratégique des connaissances*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- Smith, H. A. et J. D. McKeen (2004). « Developments in Practice XII: Knowledge Enabling Business Processes », *CAIS*, vol. 13, n° 4, p. 25-38.
- Zack, M. H. (1999). « Developing a Knowledge Strategy », *California Management Review*, vol. 41, n° 3, p. 125-145.

ENAP

L'UNIVERSITÉ DE L'ADMINISTRATION PUBLIQUE

www.enap.ca

L'École nationale d'administration publique forme, depuis 40 ans, les cadres et les professionnels du secteur public, grâce à un **enseignement crédité de 2^e et de 3^e cycles** et à des **activités de perfectionnement**.

L'ENAP contribue en outre au développement de l'administration publique par des activités de **recherche** et par des services d'**appui aux organisations**.

Comme partenaire universitaire de l'administration publique, elle oriente ses activités de **recherche** dans les domaines suivants :

- l'évaluation et le développement des compétences
- l'évaluation des politiques et des programmes publics
- l'éthique publique
- le leadership
- l'impact de la mondialisation sur les politiques publiques
- les technologies et l'organisation du travail
- la gouvernance

L'**Observatoire de l'administration publique** de l'ENAP offre aux décideurs publics un comparatif stratégique en matière de gestion et de politiques publiques. L'Observatoire diffuse et publie les résultats de ses recherches dans plusieurs publications, dont *Télescope*.

Sur le plan international, l'ENAP dispense des programmes d'études en ligne et des programmes de formation continue. Ses interventions prennent la forme d'appui institutionnel aux établissements de formation en administration publique et de services conseils auprès des gouvernements en matière de gouvernance et de réforme du secteur public.

L'ENAP est reconnue au Québec et dans le monde comme l'une des plus importantes écoles universitaires de management public de langue française. Elle accueille annuellement autour de 1 900 étudiants et compte plus de 7 500 diplômés, dont plusieurs exercent des fonctions stratégiques dans le secteur public.

UNE DÉMARCHE POUR LE TRANSFERT INTERGÉNÉRATIONNEL DES SAVOIRS

Par **Jean-Louis Ermine**, Professeur, TELECOM École de Management, France

• Jean-Louis.Ermine@it-sudparis.eu

RÉSUMÉ Phénomène inédit et inéluctable dans l'histoire de l'humanité, le vieillissement démographique touche tous les pays et toutes les organisations (privées, publiques, internationales...) et les risques et défis qui en découlent ne semblent pas à ce jour clairement identifiés. Il existe un risque de perte massive de savoirs (*knowledge crash*) (notamment, mais pas seulement, en raison du nombre non négligeable de départs à la retraite) qui n'est sans doute pas évalué à sa juste valeur. Cet article, en incluant la problématique du *knowledge crash* dans une problématique plus générale de *knowledge management*, permet de se questionner sur les notions de connaissances, de générations et de transferts. Il propose une démarche globale, partant d'une analyse stratégique d'un patrimoine de connaissances et aboutissant à la réalisation de dispositifs sociotechniques de transferts de savoirs intergénérationnels.

ABSTRACT A phenomenon that, in the history of humanity, is both unprecedented and unavoidable, demographic aging affects all countries and all organizations (private, public, international, etc.). However, the resulting risks and challenges do not, as yet, appear to have been clearly identified. There is a very real risk of a knowledge crash (owing in particular but not exclusively to the rather sizeable waves of retirement) whose scope has, undoubtedly, not been properly assessed. Integrating the set of issues surrounding the knowledge crash into a more general perspective of knowledge management, this article provides a framework for inquiring into the notions of knowledge, generations and transfers. It proposes a comprehensive approach, starting with a strategic analysis of knowledge assets and ending with the production of socio-technical systems for intergenerational knowledge transfer.

Pour citer cet article : Ermine, J.-L. (2010). « Une démarche pour le transfert intergénérationnel des savoirs », *Télescope*, vol. 16, n° 1, p. 83-107.

■ LE KNOWLEDGE CRASH ET LE KNOWLEDGE MANAGEMENT

Le transfert intergénérationnel des savoirs (TIG) est un sujet récent, né essentiellement des problématiques liées aux départs massifs à la retraite prévus pour les prochaines années. Ces départs sont causés par le phénomène du vieillissement démographique, c'est-à-dire la situation dans laquelle se trouve une société dont le pourcentage de personnes âgées dans la population croît. Ce phénomène présente deux caractéristiques importantes, lesquelles sont mal connues et donc mal prises en compte dans les réponses à apporter (Bourdelaïs 1993 ; OCDE, 1996 ; UNFPA, 2002) :

- *Le phénomène est mondial.* On pense souvent à tort que ce phénomène (parfois confondu avec celui du baby-boom, qui est un cas particulier) est propre aux pays développés à faible fécondité, mais presque tous les pays sont touchés : il suffit d'un allongement de l'espérance de vie ou d'une diminution de la fécondité pour qu'il y ait vieillissement démographique ;
- *Le phénomène est inédit.* Jamais l'humanité n'a connu une évolution vers le vieillissement tel qu'il se dessine actuellement et, selon les Nations Unies, le processus est pratiquement irréversible.

De nombreuses collectivités, qu'elles soient internationales, nationales, régionales ou locales, s'inquiètent des conséquences sociales, économiques, culturelles ou politiques. Le vieillissement de la population changera inmanquablement la donne pour l'épargne, l'investissement et la consommation, le marché de l'emploi, les retraites, l'imposition, la santé, la composition des familles, les modes de vie, le logement et les migrations. Il entraîne *de facto* le vieillissement de la population active, et les politiques de l'emploi (notamment celle des séniors) devront être profondément modifiées. Si rien n'est fait, le nombre de retraités augmentera considérablement, alors que celui des personnes en emploi stagnera. Selon des études de l'OCDE, la prospérité et la compétitivité même des pays sont fortement menacées.

Vu sous l'angle de la compétitivité, le vieillissement démographique pose un problème inattendu. Nous savons désormais que nous sommes entrés dans « l'économie de la connaissance », où le moteur de l'économie et de la compétitivité est un actif intangible des organisations (publiques ou privées) que l'on appelle « connaissance » et dont la définition et le statut alimentent toujours les débats (Foray, 2000). Le départ massif des employés à la retraite s'accompagne aussi de la perte des connaissances, des savoirs et des savoir-faire qu'ils détiennent. La gestion des connaissances (*knowledge management*) nous a appris que 70 % des savoirs utiles à l'entreprise sont dits « tacites ». C'est-à-dire que ces savoirs sont compilés dans les cerveaux des employés, que très peu ont été pérennisés sous forme d'information disponible (documents, bases de données, logiciels...) et qu'il y a même une difficulté théorique à les expliciter. Si ces connaissances, mal maîtrisées, car mal connues, se révèlent critiques pour le bon fonctionnement des processus de l'organisation, leur perte doit être envisagée comme un risque majeur pour cette organisation. Très peu d'organisations dans le monde prennent actuellement en compte ce risque stratégique.

Certains secteurs sont néanmoins vivement préoccupés. Sur la scène mondiale, le domaine nucléaire est très sensible à cette problématique depuis 2002 (International Atomic Energy Agency, 2006). Il est particulièrement exposé au risque de perte de connaissances parce qu'il est un domaine intensif en connaissances (*knowledge intensive*), c'est-à-dire basé sur des connaissances et des savoir-faire nombreux et complexes, et parce qu'une longue désaffection des jeunes générations pour ce domaine, alliée à une longue période de non-recrutement, a créé un fossé des connaissances (*knowledge gap*) très sérieux, accentué par le vieillissement démographique. Les contraintes de sécurité et géostratégiques bien connues du domaine nucléaire rajoutent encore à la criticité du risque de creux de connaissances ou *knowledge crash*, terme calqué sur celui de *baby crash*, notion inverse de baby-boom ou pic de natalité.

Le secteur public est également très vulnérable, car le vieillissement de la population active y est encore plus rapide que dans le reste de la société et dans le marché du travail au sens large (OCDE, 2007). Compte tenu de la très forte proportion d'agents publics qui quitteront leur emploi sur une période relativement courte, le maintien des capacités de la fonction publique à offrir le même niveau et la même qualité de services publics reste un problème ardu fortement lié au risque de perte de connaissances. Certains gouvernements s'en soucient explicitement,

comme en Belgique (Service public fédéral belge, 2009) ou au Québec. Dans cette province canadienne, le Centre francophone d'informatisation des organisations (CEFRIO) mène depuis plusieurs années un projet sur ce thème avec des organisations publiques et privées (CEFRIO, 2008).

L'intégration du concept de *knowledge crash* dans une problématique de *knowledge management*, selon une perspective microéconomique, révèle une dimension supérieure du problème de TIG. C'est en fait un « symptôme » d'une « maladie » plus générale et plus complexe. Elle permet de revoir la notion de génération et celle du transfert de savoirs. Ainsi, le risque de *knowledge crash* est aussi présent lors des phénomènes de *turnover*, même s'il est *a priori* plus limité. La notion de génération n'est pas uniquement liée à l'âge et au vieillissement. Bourdelais (2006) montre que la notion de vieillissement est une construction sociale et que dans nos sociétés normalisées, l'âge chronologique est devenu malheureusement plus prégnant dans la définition des étapes de l'existence. Le problème de transfert des savoirs est très proche du processus de partage des connaissances (*knowledge sharing*) qui est l'une des préoccupations majeures du domaine de la gestion des connaissances.

C'est dans cette optique, et à la lumière des expériences auxquelles nous avons participé, tant au Québec, grâce au CEFRIO, qu'en France, notamment au sein du Club Gestion des connaissances¹, ou dans d'autres pays (Asie, Algérie, Brésil), que nous proposons une démarche applicable au problème du TIG. Cette démarche (appelée MASK II pour *Methodology for Analysing and Structuring Knowledge*), issue d'un processus constant de fertilisation entre études théoriques et expérimentations pratiques, se constitue depuis plus d'une quinzaine d'années et a désormais atteint une robustesse qui permettra prochainement son déploiement à large échelle, sur des problématiques incluant le transfert intergénérationnel des savoirs.

■ LES TROIS PHASES DE LA DÉMARCHÉ

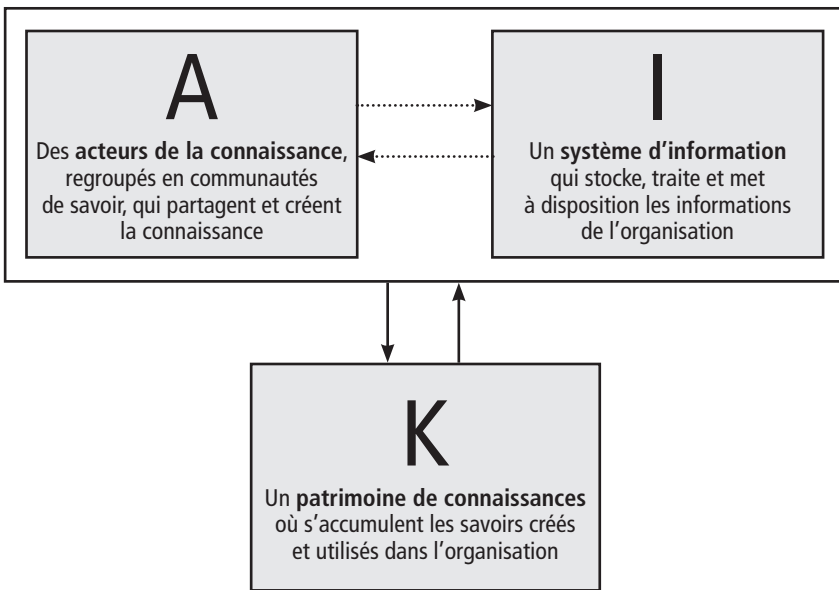
La méthode proposée ici pour mettre en place une démarche de TIG repose sur trois principes qui fondent trois étapes de base dans un plan de transfert intergénérationnel.

Selon le premier principe, une entreprise (ou une organisation en général) détient un « savoir organisationnel » qui lui est propre. Ce savoir est bien plus que la somme des connaissances individuelles des employés et il se pérennise plus ou moins à travers le temps, par des produits d'information (documents, bases de données, logiciels...) ou par des échanges et des transferts individuels ou collectifs. Il s'accumule dans l'entreprise au cours de son histoire et forme ce que l'on appelle le « patrimoine de connaissances ». L'existence de ce patrimoine en tant que sous-système (intangible) de l'entreprise est encore controversée, car il correspond à une remise en cause de la vision classique qui assimile cette dernière à un système traitant de l'information pour

¹ Le Club Gestion des connaissances est une association d'entreprises fondée en France en 1999 et présidée par Jean-Louis Ermine. Il regroupe en son sein des organismes de toute nature et de toute taille et vise à implanter de manière opérationnelle des dispositifs de capitalisation, de partage et de création de connaissances. Petit à petit, le club conçoit un référentiel pour la gestion des connaissances dans les entreprises.

des acteurs opérationnels ou décisionnaires. Cette nouvelle vision de l'organisation comme « processeur de connaissances » peut être représentée par le schéma systémique dit AIK (*Actors, Information, Knowledge*), lequel prend en compte les flux de connaissances circulant dans l'organisation (Ermine, 2008). Ce modèle d'organisation AIK illustre un système dans lequel des réseaux d'acteurs de la connaissance (A) interagissent avec un système d'information (I). Ce système produit et consomme des connaissances pour qu'ensuite elles s'accumulent dans le patrimoine de connaissances (K) de l'organisation.

FIGURE 1 : LE MODÈLE AIK

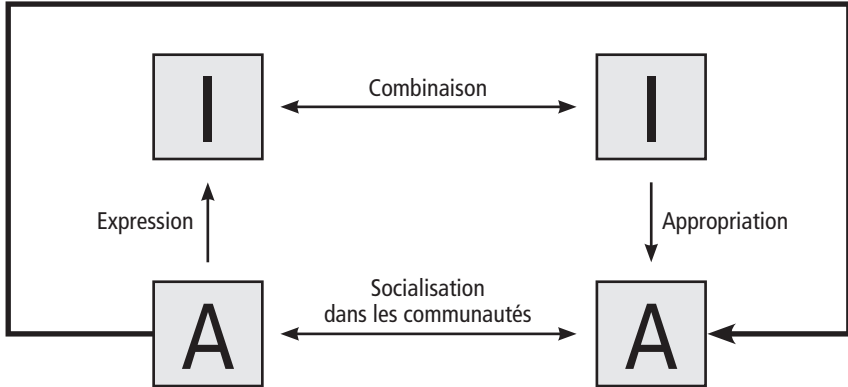


Ce modèle permet d'interpréter la célèbre théorie de Nonaka qui définit des transformations entre les connaissances et les informations, donc des fonctions entre K et I, qui sont les fondamentaux du transfert de connaissances. Le transfert de connaissances peut s'opérer (figure 2) : (1) directement, par l'échange de connaissances tacites, par des interactions sociales fortes, la connaissance tacite d'une personne ou d'un groupe peut être partagée par d'autres individus pour devenir organisationnelle ; (2) indirectement, par la succession des processus :

- d'expression (externalisation chez Nonaka), où des savoirs considérés comme efficaces sont explicités dans un discours formalisé ou codifié ;
- de combinaison, où, par des mécanismes de communication variés incluant la plupart du temps des technologies, les connaissances explicites d'acteurs sont mises en synergie par raisonnement inductif et déductif en une connaissance explicite nouvelle ;

- d'appropriation (internalisation chez Nonaka), où, par apprentissage (souvent expérientiel), la connaissance explicite s'enracine dans des routines opératoires en adaptant le schéma explicite aux conditions spécifiques de l'exécution.

FIGURE 2 : LE MODÈLE DE BASE DES TRANSFERTS DE SAVOIRS



Le deuxième principe stipule que la connaissance organisationnelle (le système K) est un système complexe, elle n'est donc intelligible et maîtrisable (aux fins de gestion) qu'à travers une représentation plurielle, sous différents points de vue. Ceux-ci sont en nombre réduit et suffisamment génériques pour s'appliquer à tous les systèmes de connaissances, quel que soit le domaine d'application. De plus, comme il a été mentionné précédemment, la partie tacite de cette connaissance est largement majoritaire.

Le troisième principe porte sur l'acceptation du transfert de connaissances, qui est plus complexe qu'on ne pourrait le penser de prime abord. Nous suivrons Boris Berthon (2004) pour définir le transfert de connaissances sous deux dimensions :

- un processus qui repose sur une relation binaire (mais pas nécessairement univoque) entre un émetteur et un récepteur (individus, groupes, organisations) qui dépend essentiellement d'un contenu et d'un résultat de transfert ;
- un processus social émergent d'apprentissage organisationnel qui est tributaire du contexte et de l'interaction avec l'environnement.

À partir de ces principes, la démarche de TIG doit compter trois phases.

L'analyse stratégique du patrimoine de connaissances

Le patrimoine de connaissances d'une organisation est considéré de nos jours comme l'un de ses actifs les plus stratégiques. Ce patrimoine étant vulnérable et menacé par des pertes massives de connaissances (tacites pour la plupart), un solide plan de préservation et de transfert doit être envisagé et intégré comme un processus stratégique de l'organisation. Maintes interrogations se posent alors : quelles sont les connaissances véritablement menacées ? Sont-elles réellement stratégiques pour l'organisation ? Qui est porteur de ces connaissances ? Quels sont les types d'actions

opérationnelles à envisager? Comment garantir que le plan d'action à mettre en place à moyen terme sera en phase avec les objectifs stratégiques de l'organisation?

Pour tenter de répondre à ces questions, il est essentiel de procéder à un audit du patrimoine de connaissances guidé par la stratégie de l'organisation et de proposer un plan d'action de préservation et de transfert conforme à cette stratégie. Cette première phase est appelée « analyse stratégique du patrimoine de connaissances » et poursuit l'objectif de repérer les domaines de connaissances jugés « critiques » dans l'organisation.

La capitalisation du patrimoine de connaissances

Nombre des connaissances critiques identifiées lors de la première phase relèvent d'une action de capitalisation. Cette étape concerne tout domaine de connaissances critique et stratégique, à forte composante tacite, au sein duquel la partie tacite est essentiellement détenue par des experts. Dans ce cas, la capitalisation s'entend comme le recueil des connaissances auprès des experts afin de formaliser leurs savoirs non écrits pour ensuite les partager avec d'autres personnes du même métier² ou exerçant des activités très proches.

Le transfert du patrimoine de connaissances

La capitalisation permet non seulement de recueillir et de structurer le contenu sensible d'un domaine de connaissances, mais également de constituer un corpus de connaissances (ou référentiel) du domaine. Il s'agit ensuite de transférer, à partir de ce corpus, les savoirs à une communauté qui doit l'utiliser pour ses pratiques opérationnelles. La vraie question qui se pose à propos du transfert est: comment concevoir des dispositifs de transfert à partir du corpus de connaissances constitué en fonction de l'objectif, de la cible, de l'environnement, etc.?

■ PHASE 1: L'ANALYSE STRATÉGIQUE DU PATRIMOINE DE CONNAISSANCES

Les outils de l'analyse stratégique: les cartes

L'analyse stratégique repose sur la représentation des systèmes de l'entreprise, tels qu'ils ont été définis dans le modèle AIK. Le système A des acteurs de la connaissance est classiquement scindé en deux sous-systèmes: le système de décision (D), qui est formé des acteurs décisionnaires (dont la haute direction), et le système opérant (O), qui compte en son sein les acteurs des processus opérationnels. Dans la méthode proposée, aucune représentation du système I n'est fournie, car celui-ci est largement étudié et pris en compte dans les méthodes de gestion ou d'ingénierie de l'information, qui sont tout à fait complémentaires à celles de la gestion des connaissances.

² Dans cet article, la notion de « métier » doit être interprétée au sens large (couramment utilisé en France) et réfère aux divers emplois ou fonctions en lien direct avec la réalisation des missions de l'organisme.

Le choix du mode de représentation est celui de la cartographie, un processus d'abstraction qui implique une sélection, une classification, une simplification et une symbolisation. Dès lors que l'on souhaite représenter une pensée, une expérience ou une connaissance, il est possible de construire une carte métaphorique illustrant adéquatement ce qui par nature est invisible et intangible en quelque chose de visible, de concret, de signifiant. L'élaboration d'une carte est donc la transcription, dans un système graphique, d'un ensemble de données. Le traitement de ces données fait apparaître l'information d'ensemble recherchée et la construction d'images les mieux adaptées à communiquer cette information. La démarche proposée ici pour l'analyse stratégique d'un patrimoine de connaissances recourt à des représentations sous forme de cartes, bâties sur ces principes, qui ont été validées par des études d'ergonomie.

Une approche très connue et assez ancienne, le *mind mapping*³ (Le Bihan et autres, 2007), permet de construire une carte à partir d'information « cognitive ». Ce domaine est celui des représentations qu'on appelle *mind maps* ou cartes mentales ou heuristiques (ou abusivement cartes cognitives). C'est une démarche qui rend possible la visualisation graphique des représentations mentales qu'un individu, ou qu'un groupe d'individus, se fait d'une problématique. Cette reproduction de type arborescente se construit récursivement à partir d'un nœud racine (le sujet principal de la carte) et explicite progressivement, en construisant des branches de plus en plus détaillées, les différents éléments rattachés au nœud père. C'est un moyen visuel et symbolique pour se représenter « simplement » un problème complexe. Une carte mentale s'enrichit en général de différents éléments améliorant son exploitation : formes, couleurs, graphismes (illustrations, symboles), annotations et autres qui favorisent théoriquement une compréhension aisée.

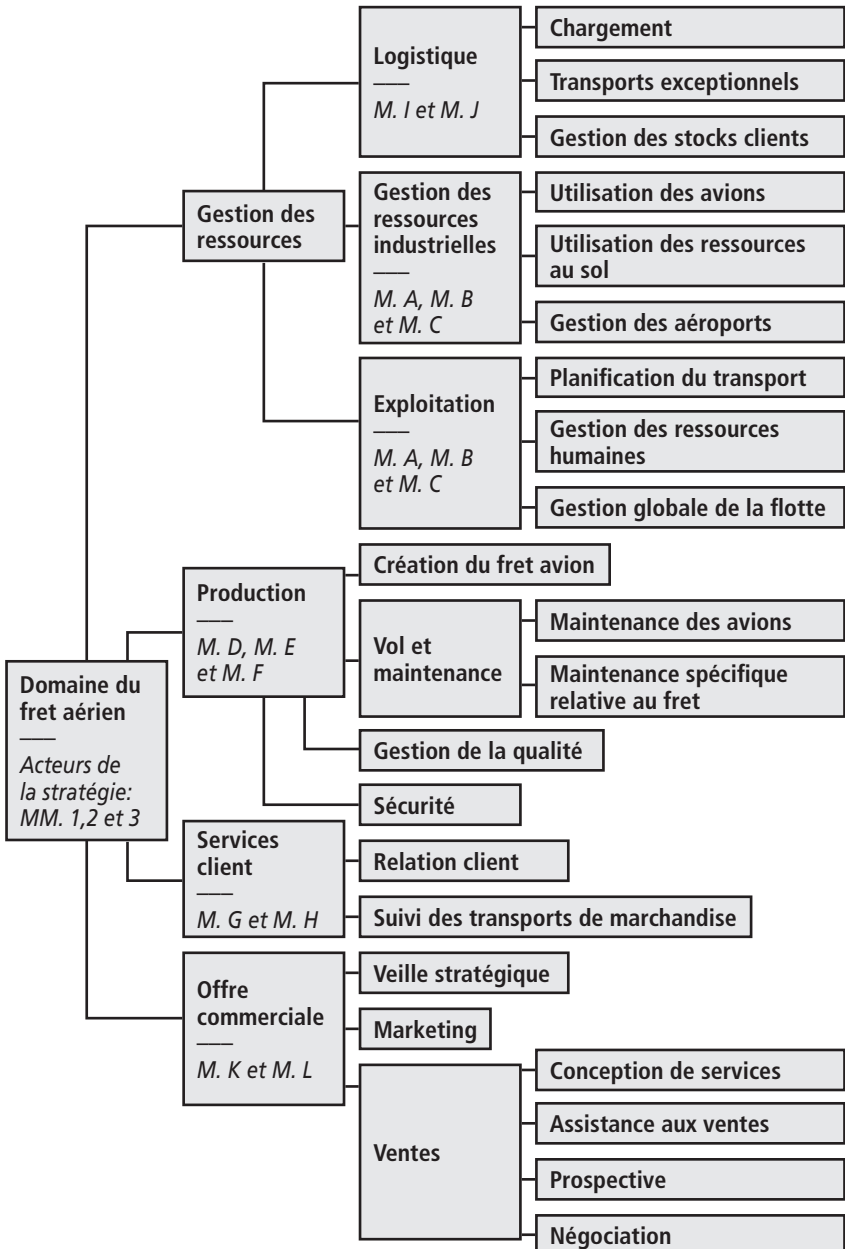
La méthode se sert des principes du *mind mapping*, mais de manière très contrôlée. Quatre cartes sont utilisées avec un cadre et un mode d'utilisation stricts. Chacune d'entre elles correspond à une problématique précise, elle possède une sémantique définie, et une symbolique graphique lui est propre. Par rapport à l'analyse stratégique du patrimoine de connaissances, la démarche cartographie :

- la stratégie, qui est portée par le système décisionnel de l'entreprise (D). La carte de la stratégie est une représentation visuelle simplifiée de la stratégie de l'entreprise, telle qu'elle est préconisée dans Kaplan et Norton (2004). Elle est composée d'un centre à partir duquel divergent différentes « branches » appelées axes stratégiques. Ceux-ci se répartissent ensuite en sous-axes représentant les orientations stratégiques, eux-mêmes déclinés en thèmes stratégiques. L'objectif de ce schéma est d'illustrer de façon synthétique, mémorisable et intelligible les grands axes, déclinés ensuite en orientations et en thèmes, qui expriment au mieux la formulation de la stratégie de l'entreprise ;

³ Tony Buzan s'est rendu célèbre dans le monde entier en créant et en développant le concept de *mind map*. Il a écrit plus de cent ouvrages, publiés dans cent cinquante pays et traduits en trente langues.

- les processus, qui sont portés par le système opérant de l'entreprise (O). La carte des processus est une reproduction visuelle arborescente des processus de l'entreprise. Elle part d'un centre qui symbolise l'activité de l'organisation, celle-ci se décomposant de manière arborescente en processus, eux-mêmes déclinés en activités puis en sous-activités. Cette carte a pour objectif de représenter les principales activités actuelles de l'entreprise. Elle prend donc en compte les processus métiers qui existent au moment de la cartographie dans l'entreprise ;
 - les capacités, qui sont portées par les acteurs de la connaissance de l'entreprise (A). La carte des capacités stratégiques est un plan arborescent des capacités que l'organisation doit mobiliser ou développer dans un ou plusieurs processus pour atteindre une cible stratégique. Elle résulte de la confrontation des orientations stratégiques (symbolisées par la carte de la stratégie) et des processus métier mis en œuvre dans l'entreprise (illustrés par la carte des processus) et elle est obtenue après l'identification et la classification des capacités requises par la stratégie dans les différents processus. Cette carte vise à mettre en exergue les capacités requises pour atteindre les objectifs stratégiques de l'organisation ;
 - les connaissances, qui sont disponibles dans le patrimoine de connaissances de l'entreprise (K). La carte des domaines de connaissances constitue une image que se font les acteurs de la structuration des domaines de connaissances (ou savoir-faire) utiles à leur métier. Suivant le contexte de l'entreprise, on préférera les termes « domaine de connaissances » ou « savoir-faire métier ». Dans l'état actuel des choses, il est difficile de fixer le vocabulaire. Cette carte se décompose en axes (ou thèmes) de connaissances, déclinés en domaines, puis en sous-domaines (ou savoir/savoir-faire). Ce dessin a pour objectif d'illustrer les multiples domaines de connaissances de l'entreprise (ou les différents savoir-faire métiers) de façon claire et aisément compréhensible.
- Ces cartes sont les outils clés de la démarche.

FIGURE 3 : EXEMPLE D'UNE CARTE DES DOMAINES DE CONNAISSANCES MÉTIERS (AVEC L'INDICATION DE PERSONNES RÉFÉRENTES POUR CHAQUE DOMAINE)



Les outils de l'analyse stratégique : la grille d'analyse de criticité

La démarche utilise une grille générique de critères de criticité, élaborée par le Club Gestion des connaissances, appelée CKF (*Critical Knowledge Factors*). La bibliothèque CKF possède vingt critères regroupés en quatre axes thématiques.

TABLEAU 1 : LA GRILLE DES CRITÈRES DE CRITICITÉ

AXE THÉMATIQUE	CRITÈRE
Rareté	1. Nombre et disponibilité des détenteurs 2. Externalisation 3. Leadership 4. Originalité 5. Confidentialité
Utilité pour l'entreprise	6. Adéquation avec les missions 7. Création de valeur pour les parties 8. Émergence 9. Adaptabilité 10. Utilisation
Difficulté à capter la connaissance	11. Difficulté d'identification des sources 12. Mobilisation de réseaux 13. Caractère tacite de la connaissance 14. Importance des sources de connaissances tangibles 15. Rapidité d'obsolescence
Difficulté d'usage de la connaissance	16. Profondeur 17. Complexité 18. Difficulté d'appropriation 19. Historique de la connaissance 20. Dépendance de l'environnement

Chaque critère est évalué sur une échelle de niveaux de 1 à 4. Pour faciliter l'analyse et la notation, les niveaux de chaque critère sont décrits succinctement. Il s'agit d'une « description de notation » et non d'une description normative.

TABLEAU 2 : EXEMPLE DE GRILLE D'ÉVALUATION D'UN CRITÈRE

THÈME	DIFFICULTÉ D'USAGE DE LA CONNAISSANCE
Critère 17	Complexité
Quel est le degré de complexité de la connaissance ?	
Niveau 1	Complicqué
Le domaine est très spécifique d'une discipline scientifique. Il manipule des éléments nombreux mais bien identifiés.	
Niveau 2	Complexité élémentaire
La maîtrise du domaine de connaissances implique la maîtrise de nombreux paramètres qui viennent de différentes disciplines.	
Niveau 3	Complexité
La maîtrise du domaine ne se réduit pas à la maîtrise de variables, même nombreuses et diverses. Elle nécessite une compréhension globale et qualitative, qui s'exprime par différents points de vue donnant du sens au domaine.	
Niveau 4	Complexité forte
L'étude et la maîtrise de différents points de vue sont essentielles pour la maîtrise du domaine de connaissance. Des méthodes et des modèles sont utilisés pour expliquer et mettre en cohésion les différents points de vue.	

L'évaluation de la criticité d'un domaine consiste à attribuer une note selon chaque critère pour chacun des domaines. Plus le domaine est critique au sens du critère évalué, plus la note est forte, et chaque domaine est évalué indépendamment des autres suivant les critères choisis. Si plusieurs évaluateurs participent au processus et si un nombre important de domaines et de critères sont utilisés, il en découle une mise en œuvre relativement lourde. C'est pourquoi les outils employés doivent faciliter la tâche d'évaluation. La restitution des résultats est synthétisée graphiquement dans un diagramme radar (ou de Kiviati). Finalement, chaque domaine de connaissances reçoit une note qui traduit sa criticité.

La démarche de l'analyse stratégique

Étape 1 : l'analyse des capacités stratégiques

La carte de la stratégie est tout d'abord élaborée en s'appuyant sur les documents évoquant la stratégie de l'entreprise, lorsqu'ils existent certes, identifiés lors d'une réunion de cadrage. Elle est ensuite complétée puis validée par quelques acteurs fortement impliqués dans l'élaboration de la stratégie de l'entreprise comme le sont les directeurs d'unité ou les membres du comité de direction. Pour sa part, la carte des processus est produite grâce à des documents officiels tels que les manuels « qualité » ou des documents sur le référentiel de compétences de l'entreprise.

L'identification et l'évaluation des capacités stratégiques se déroulent sous forme d'entrevues avec les acteurs de la stratégie, préalablement identifiés et sollicités (en général les membres du comité de direction).

Les cartes de la stratégie et des processus sont présentées au répondant ; elles servent d'outils de médiation. Une fois les deux schémas entièrement parcourus, il est demandé au répondant d'examiner les axes stratégiques un à un et d'indiquer, pour chacun d'eux et selon sa propre perception, les capacités à mobiliser dans les processus, décrits à l'aide de la carte des processus, pour atteindre les objectifs stratégiques. En fin d'intervention, chaque capacité définie est évaluée qualitativement par son niveau de criticité (cette capacité est-elle très critique, moyennement critique ou peu critique ?) en se basant sur les thèmes de la grille de criticité décrite précédemment : une capacité est plus ou moins critique suivant qu'elle est plus ou moins rare, utile pour l'entreprise, difficile à acquérir, malaisée à mettre en œuvre. Au terme de chaque entrevue, un tableau synthèse des évaluations et des argumentaires est mis au point et il est soumis au répondant pour validation.

Une fois toutes les évaluations menées et validées, une synthèse est établie, laquelle permet d'éliminer les redondances, d'homogénéiser les formulations, de regrouper et de classer les capacités. Ces capacités ainsi ordonnées sont alors enchâssées dans une carte des capacités stratégiques, chaque capacité étant affectée d'un coefficient de criticité élaboré à partir des évaluations de criticité effectuées au cours des entretiens.

Cette analyse des capacités stratégiques correspond aux nouvelles théories stratégiques dites CBV ou KBV (*Competence Based View* ou *Knowledge Based View*) (Hamel et Prahalad, 1990 ; Kogut et Zander, 1996 ; Teece, Pisano et Shuen, 1997).

Étape 2 : l'analyse des connaissances critiques

La construction de la carte des domaines de connaissances s'amorce par le repérage de ces domaines. Le repérage consiste, à partir de documentations de référence et d'interviews, à faire ressortir des champs de connaissances par l'analyse successive des activités, des projets, des produits, etc. La mise en forme de la carte se doit d'être adaptée à la vision opérationnelle des personnes concernées. Cette carte servira d'appui aux entretiens pour l'évaluation de la criticité des domaines de connaissances (appelés aussi savoir-faire métiers).

Par la suite, pour chaque domaine de connaissances, il faut désigner des référents qui devront être interrogés pour l'analyse de criticité de leur domaine. Cette étape (appelée *name dropping*) peut se révéler délicate, en particulier dans les grandes organisations. La crédibilité de l'analyse repose en effet sur la légitimité des personnes sondées. Une carte des connaissances pouvant être très détaillée, il faut choisir un niveau de granularité dans la carte qui ne requiert pas un nombre trop grand d'entrevues.

L'analyse de criticité se déroule systématiquement avec la grille de criticité et la procédure de notation décrite à la section précédente (Boughzala et Ermine, 2004).

Étape 3 : l'alignement stratégique et le plan d'action

L'objectif de cette étape est de comparer les visions stratégiques et celles des métiers de terrain pour ensuite émettre des recommandations pertinentes sur les

actions ou les dispositifs de gestion des connaissances à mettre en œuvre. Ces recommandations découlent de l'analyse croisée des capacités stratégiques (caractérisée par la carte des capacités stratégiques et leur criticité) avec l'analyse métier (caractérisée par la carte des domaines de connaissances et leur criticité). Cette vision croisée portant le nom d'alignement stratégique permet notamment de repérer les « dissonances stratégiques » entre d'un côté les biais cognitifs dans la représentation qu'ont les acteurs métiers de la stratégie et de l'autre la représentation des acteurs de la stratégie de l'effet des objectifs fixés sur les métiers. Par ailleurs, le matériel considérable recueilli lors des entretiens avec les acteurs de la stratégie et les acteurs métiers peut être synthétisé au vu de cet alignement stratégique pour formuler des recommandations sur un plan d'action de gestion du patrimoine de connaissances. Cette étape compte deux phases.

- *L'élaboration de la matrice d'influence*

Pour déterminer l'influence potentielle de la vision stratégique sur la vision métier et réciproquement, on crée un tableau à double entrée, une « matrice d'influence », dans lequel les correspondances entre les domaines de connaissances et les capacités stratégiques sont indiquées.

Chaque domaine et chaque capacité ayant une note de criticité, une simple moyenne pondérée peut être attribuée à chaque élément. Cette note singularise l'importance stratégique et la criticité de l'élément. Plus une capacité stratégique est critique, et plus elle influence de domaines de connaissances, et plus ces domaines sont critiques, plus son importance est grande. De même, plus un domaine de connaissances est critique, et plus il est concerné par des capacités stratégiques, et plus ces capacités stratégiques sont critiques, plus son importance est grande. Les domaines de connaissances et les capacités stratégiques peuvent finalement être classés par ordre croissant d'importance.

- *L'identification des actions de gestion des connaissances*

Les argumentaires recueillis sur le métier et sur la stratégie sont d'une grande richesse et renferment de nombreuses suggestions. Les axes de réflexion à propos des actions de gestion des connaissances à mettre en place sont définis pour chaque domaine de connaissances et pour chaque capacité stratégique. Ces pistes sont documentées :

- pour les domaines de connaissances : sur la base des fiches de synthèse élaborées lors de l'analyse métier et des points saillants identifiés (il s'agit des éléments récurrents mis en exergue lors des entretiens et qui caractérisent la criticité du domaine : besoin d'un outil de partage des connaissances, dispositif de formation inadapté, absence de dispositif de capitalisation des connaissances, forte technicité du domaine de connaissance) ;
- pour les capacités stratégiques : sur la base des argumentaires recueillis lors des entretiens avec les acteurs de la stratégie.

Pour une meilleure visibilité, ces différents axes de travail peuvent être regroupés en thèmes :

- l'organisation, lorsqu'il s'agit d'actions managériales ;
- la formation, dès lors que les actions visent les dispositifs d'apprentissage ;

- la capitalisation-transfert, lorsqu'il s'agit d'actions de préservation, de recueil, de partage, de documentation.

Au sein de chaque thème, les actions de gestion des connaissances sont priorisées en fonction du rang d'importance du domaine de connaissance (ou de la capacité stratégique selon le cas) l'ayant mis en exergue.

■ PHASE 2: LA CAPITALISATION DU PATRIMOINE DE CONNAISSANCES

Dans l'audit réalisé en phase 1, apparaissent très souvent des domaines de connaissances critiques et stratégiques dans lesquels les savoirs sont très tacites dans la tête d'un groupe de « sachants ». Ces savoirs étant menacés (par le départ de certaines personnes, par exemple), ils doivent impérativement être transférés à d'autres individus. L'optique développée ici est de recueillir ces savoirs sous forme explicite pour disposer d'un corpus de connaissances structuré et tangible qui sera la ressource essentielle de tout dispositif de transfert de connaissances. C'est ce que l'on dénomme la « capitalisation » ; on met sous forme tangible un capital de connaissances jusque-là invisible. Ces actions font donc appel à une méthode de conversion des connaissances tacites en connaissances explicites. Ce processus, encore appelé « extériorisation » par Nonaka et « expression » dans la seconde partie de cet article, est central dans la création de connaissances organisationnelles comme le souligne Nonaka : « c'est un processus qui est la quintessence de la création de connaissances parce que la connaissance tacite devient explicite sous la forme de métaphores, d'analogies, de concepts, d'hypothèses ou de modèles » (Nonaka et Takeuchi, 1995).

Les outils de la capitalisation : les modèles

Dans la démarche proposée, on a recourt à des modèles graphiques, à des diagrammes. C'est une méthode qui se base sur l'explicitation de connaissances à l'aide de modèles de connaissances. La modélisation des connaissances est une technique qui est apparue tout d'abord dans les années 1970-1980 avec pour objectif de répondre aux besoins en intelligence artificielle. Elle a considérablement évolué depuis lors pour devenir le socle d'une nouvelle discipline de l'ingénierie : l'« ingénierie des connaissances ». La démarche reprend et adapte des modèles de connaissances connus, tout en proposant certains plus originaux.

Pour analyser, représenter et structurer un patrimoine de connaissances à l'aide de modèles, la méthode repose sur une théorie de la connaissance (adaptée à l'ingénierie) décrite en détail dans Aries, Le Blanc et Ermine (2008). La connaissance est perçue comme de l'information qui prend une signification particulière dans un contexte donné. Il y a trois points de vue fondamentaux pour modéliser la connaissance : l'information, le sens et le contexte (on utilise l'équation symbolique $K = ISC$) et chacun d'eux se décompose en trois nouveaux points de vue : la structure, la fonction et l'évolution, obtenant ainsi en fin de compte neuf points de vue. Celui de l'information est classique : l'aspect structurel est modélisé par les structures de données, l'aspect fonctionnel par les traitements de données, l'aspect évolution par la datation et le *versioning*. Notre méthode s'intéresse aux six autres points de

vue. Pour le sens (sémantique), l'aspect structurel est modélisé par des réseaux de concepts, l'aspect fonctionnel par des tâches cognitives, l'aspect évolution par des lignées. S'agissant du contexte, l'aspect structurel est modélisé par des phénomènes, l'aspect fonctionnel par des activités, l'aspect évolution par des historiques et des lignées. Voici une description simplifiée des modèles, un exemple est illustré à la figure 4.

Une description des modèles

Le *modèle des phénomènes* décrit un domaine d'expertise à travers des phénomènes généraux qui sont à la base des savoirs liés aux métiers. Ces phénomènes sont ceux que l'on cherche à maîtriser, à connaître, à déclencher, à optimiser, à inhiber ou à modérer dans l'activité métier à laquelle on s'intéresse.

Le *modèle d'activité* est construit par une analyse de l'activité du système qui produit ou utilise les connaissances. Il décompose en grandes phases (sous-activités) le métier considéré, ces grandes phases étant articulées entre elles par des échanges de données, de flux de matière, etc. Il s'agit d'une analyse de type « fonctionnelle » descendante, où chaque activité est divisée hiérarchiquement en sous-activités de plus bas niveau. Le langage de modélisation est classique, il reprend et adapte les caractéristiques du langage bien connu SADT (Structured Analysis and Design Technique).

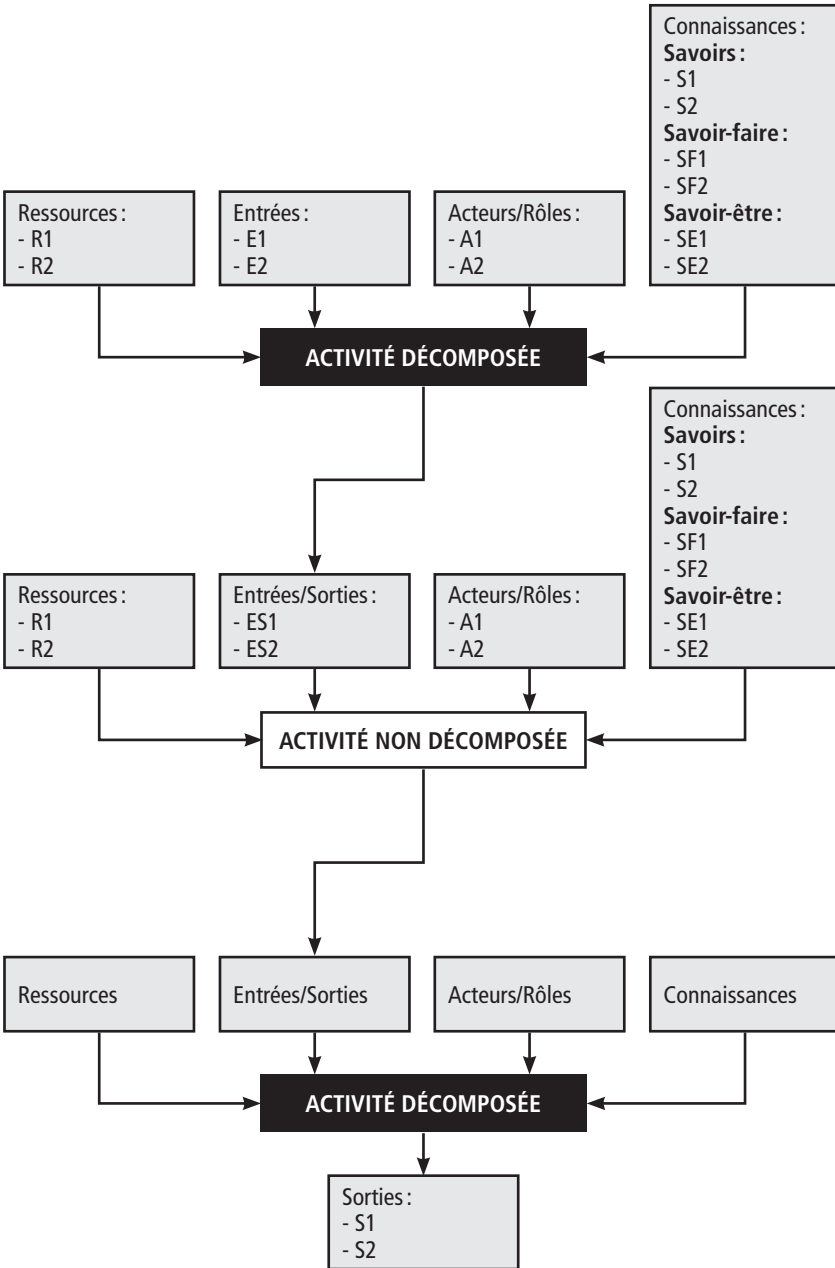
Le *modèle des concepts* traduit la structuration conceptuelle d'un expert, d'un employé compétent dans un domaine précis. Cette structuration est donnée sous la forme d'une classification des concepts et des objets du domaine. Le modèle utilisé s'inspire des réseaux sémantiques de la psychologie cognitive et des modèles objets de l'informatique.

Le *modèle des tâches* consiste en une représentation des stratégies de résolution de problèmes et il est mis en œuvre dans des savoir-faire précis et circonscrits. Le langage, pour construire un tel modèle, comporte la description de l'ordonnancement des tâches à accomplir par une décomposition hiérarchisée et arborescente qui raffine récursivement les tâches de plus haut niveau en sous-tâches plus détaillées pour aboutir à des tâches que l'on considère comme terminales.

Le *modèle de l'historique* répond au désir de mieux connaître ce qui s'est passé à certains moments de l'évolution des connaissances. Il s'agit d'intégrer l'évolution d'une connaissance dans un système contextuel explicatif. Il permet d'appréhender globalement les lignes directrices qui ont amené la connaissance à l'état perçu actuellement.

Le *modèle de lignée*, lié au modèle précédant, s'attache à décrire l'évolution d'idées, de concepts, de solutions techniques. Il se présente sous la forme d'arbres généalogiques et permet de garder en mémoire les causes et les raisons qui ont mené à ces transformations.

FIGURE 4 : DIAGRAMME DU MODÈLE D'ACTIVITÉ



La démarche de capitalisation

Le produit final du processus de capitalisation est le « livre de connaissances », expression métaphorique qui réfère à un ensemble structuré d'éléments de connaissances, essentiellement des schémas représentant les modèles de connaissances et les fiches qui y sont associées, mais aussi des publications, des documents électroniques, des références et toute autre documentation, numérique ou non. L'élaboration d'un tel ouvrage suit un déroulement précis.

Étape 1 : le cadrage

L'objectif de la phase de cadrage est de délimiter les contours du domaine de connaissances sur lequel portera le livre de connaissances et de cibler les étapes de modélisation qui seront utiles à l'objectif. C'est également lors de cette phase que l'on identifie et met en place les acteurs, soit le comité de pilotage qui suit et oriente, le comité de projet qui réalise et le comité technique qui conseille. La faisabilité du projet envisagé est alors validée et un plan de travail est dressé.

Étape 2 : la réalisation du livre de connaissances

Réaliser un livre de connaissances est un processus complexe qui commande l'accomplissement de cinq tâches :

- *Co-construire les modèles de connaissances avec les détenteurs de la connaissance du domaine.* Un entretien auprès des détenteurs de la connaissance conduit à un ensemble de modèles auxquels peuvent se joindre des documents et des références. Pour chaque type de modèle réalisé, on construit des « capsules » qui rassemblent les schémas esquissés et les documents attachés.
- *Obtenir le consensus entre les contributeurs sur la connaissance contenue dans le livre.* Une fois les éléments recueillis pendant l'interview et consolidés par l'« ingénieur de la connaissance », il faut les faire vérifier globalement par les experts qui sont les seuls habilités à les comprendre et à les corriger.
- *Concevoir et produire le livre de connaissances.* Les documents de recueil préparés lors des interviews fournissent la matière première pour la réalisation du livre. Un travail considérable devra être entrepris pour concevoir l'architecture du livre et sa présentation.
- *Légitimer la connaissance contenue dans le livre.* La première ébauche du livre doit passer par deux stades de validation : il doit faire l'objet d'un consensus entre tous les détenteurs de la connaissance qui ont participé à son élaboration, et la connaissance capitalisée dans le livre doit être légitimée par un comité de lecture formé de pairs reconnus par l'entreprise.
- *Faire approuver le livre.* Le livre de connaissances sera au final approuvé par la hiérarchie qui doit par là signifier que la connaissance ainsi capitalisée est bien reconnue comme celle de l'entreprise et qu'elle doit être utilisée comme telle.

Étape 3 : la mise en partage du livre de connaissances

La phase de partage est fondamentale pour la réussite de l'opération de transfert des connaissances. Elle garantit que la connaissance est mise à la disposition de ceux qui en ont besoin ; ces derniers se l'approprient dans leurs pratiques métiers et peuvent la faire évoluer.

Étape 4: l'évolution du livre de connaissances

La connaissance étant toujours très évolutive, il est nécessaire d'établir un processus de pilotage de l'évolution du livre de connaissances. C'est un processus particulier qui ne saurait être réduit à une simple opération de maintenance classique. Elle entraîne trois tâches :

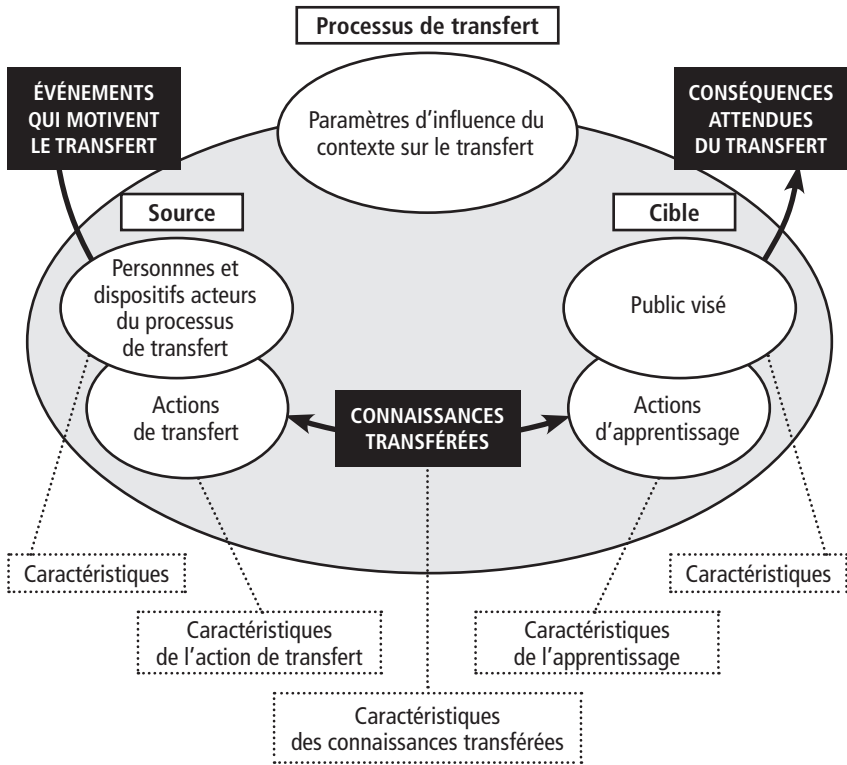
- *Identifier les nouvelles connaissances émergentes.* La production de connaissances nouvelles est généralement continue et l'identification de celles qu'on se doit de capitaliser dans l'ouvrage de connaissances est délicate. Des propositions peuvent venir de manière « brute » des utilisateurs de la connaissance ou d'une manière plus sophistiquée d'un comité d'observation constitué dans cet objectif.
- *Soumettre et faire valider les nouvelles connaissances à intégrer dans le livre de connaissances.* Les nouvelles connaissances ciblées subissent une première sélection. Un modérateur (*knowledge manager*) est chargé de cette sélection et il devra soumettre des propositions au comité de revue. Un comité de pairs, experts du domaine, revoit les propositions d'évolution, en argumentant éventuellement avec les personnes qui ont soumis ces propositions. Ce comité accepte ou refuse ces propositions et en fournit les argumentations.
- *Modifier le livre de connaissances et valider son évolution.* Les modifications proposées sont intégrées dans le livre de connaissances par les administrateurs responsables de sa maintenance. Les propositions, qu'elles aient été acceptées ou refusées, ainsi que leurs argumentations sont archivées. Le livre de connaissances est mis provisoirement en exploitation et un « service du risque » évalue l'effet des changements apportés.

■ PHASE 3: LE TRANSFERT DU PATRIMOINE DE CONNAISSANCES

Le processus de transfert

Dès lors que la connaissance est capitalisée dans un livre de connaissances – lequel fournit un corpus cohérent, structuré et à forte valeur ajoutée –, on doit veiller à ce qu'il « ne demeure pas sur les étagères d'une bibliothèque ». Le savoir qu'il renferme doit faire l'objet d'un transfert à un certain nombre de personnes dans l'organisation. Comme nous l'avons mentionné précédemment, le transfert de connaissances est un processus d'échanges reposant sur une relation binaire qui dépend des contextes dans lesquels agissent les acteurs. Une action de transfert est donc caractérisée par la cible visée, la source qui fournit le contenu et participe au transfert, les caractéristiques des connaissances qui sont transférées et la description de l'environnement (technique, social, organisationnel, culturel) dans lequel s'opère ce transfert. Un processus de transfert se décrit aisément par un modèle (l'un des modèles cités plus haut, celui des phénomènes) et conduit ainsi au modèle de référence pour les opérations de transfert de la démarche. La figure 5 l'illustre bien.

FIGURE 5 : LE MODÈLE DU PROCESSUS DE TRANSFERT DE CONNAISSANCES



Pour toute action de transfert, ce modèle précise de manière fine les éléments à prendre en compte lors de la mise en œuvre et il est extrêmement utile pour mener à bien le transfert. Plusieurs critères peuvent être utilisés pour caractériser ces processus, le profil générationnel d'une organisation et les éléments clés de transfert en sont deux exemples.

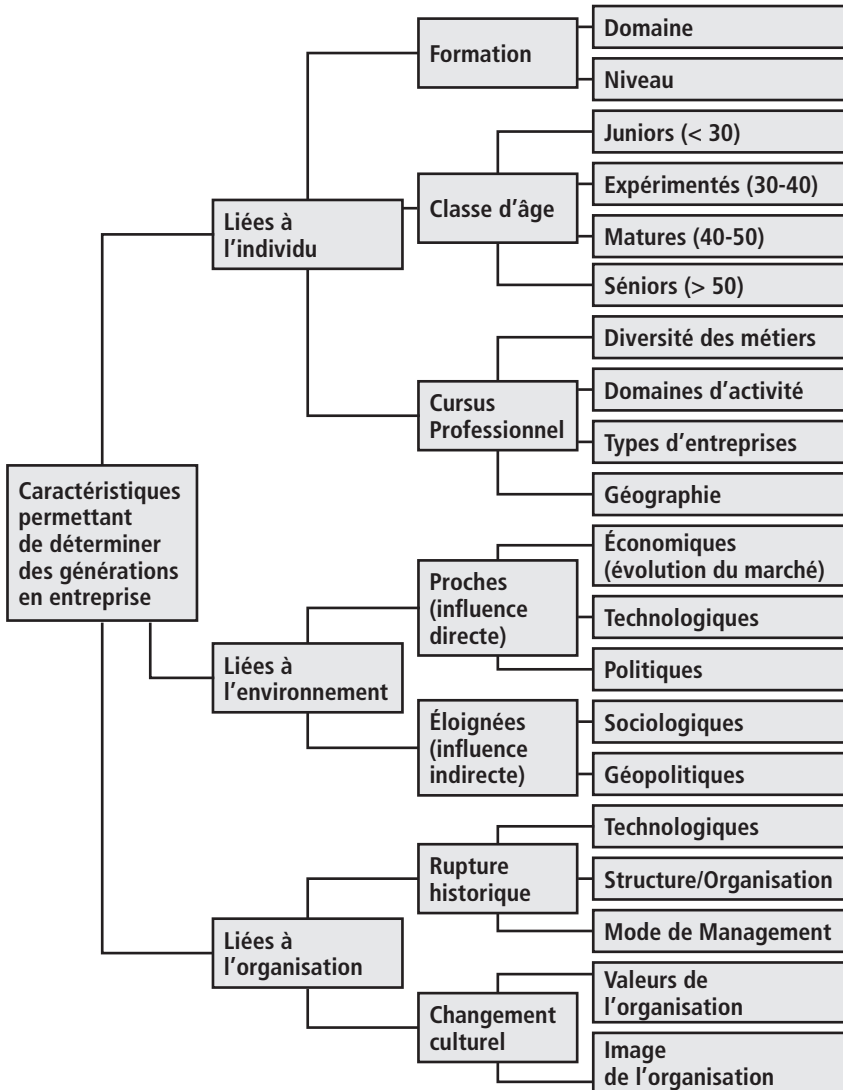
Le profil générationnel d'une organisation

Nous avons travaillé, avec le Club Gestion des connaissances, sur les caractéristiques générationnelles des groupes source et cible d'un transfert, qui peuvent déterminer des succès et des échecs suivant la méthode utilisée et les modalités du transfert intergénérationnel (figure 6).

Contrairement à une idée bien ancrée dans l'esprit des gens, la caractérisation d'une génération est loin de ne faire référence qu'à l'âge. Selon cette idée, une génération serait un ensemble de personnes nées approximativement au même moment, se succédant à intervalles déterminés et étant marquée par une innovation majeure, destructrice de l'ancien corpus d'innovation apportée par la génération précédente. Les critères de distinction d'une génération seraient alors l'année de naissance et l'« apport technique ». Mais cette vision, dite positiviste, est contestée

depuis longtemps (Manheim, 1928). Une approche qualitative, non mesurable, définit une génération comme un groupe d'individus ayant les mêmes tendances structurantes. Pour qu'il y ait génération, il doit y avoir unité de génération, avec une socialisation reposant sur des principes structurants. Cette définition de génération revêt un aspect économique facteur de dynamique sociale et un aspect sociospirituel non négligeable.

FIGURE 6 : LES CARACTÉRISTIQUES GÉNÉRATIONNELLES

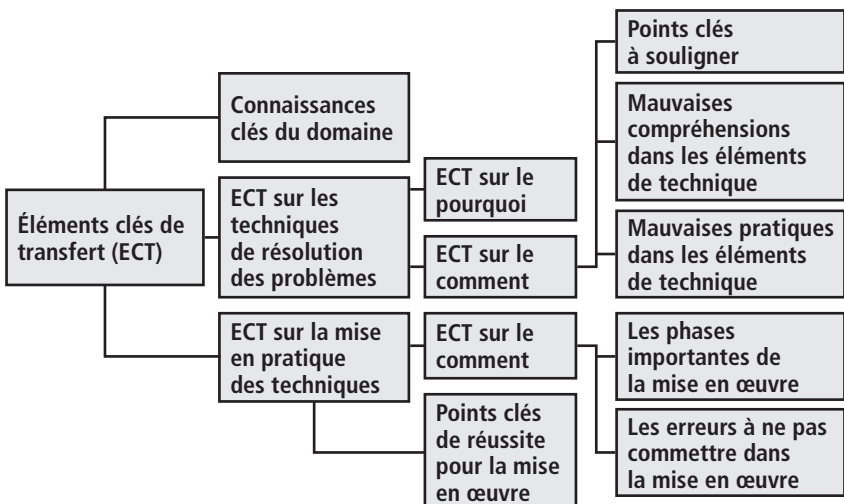


Ainsi les caractéristiques générationnelles de la grille de la figure 6 comportent des critères quantitatifs et qualitatifs liés à l'individu (comme l'âge, bien sûr, mais aussi le parcours professionnel et la formation), à l'environnement social et aux ruptures ou aux changements que les personnes ont pu vivre dans l'entreprise. Dans certains projets, cette grille a permis de dresser le « profil générationnel » d'une entreprise et de déterminer les facteurs de succès ou d'échec du transfert de connaissances entre diverses générations (au sens de la grille d'analyse). L'établissement du profil générationnel d'une entreprise est encore une piste peu explorée, mais elle est prometteuse non seulement pour le transfert des connaissances, mais également pour la communication interne et la gestion des ressources humaines.

Les éléments clés de transfert

Dans une action de transfert de savoirs, il importe de caractériser les difficultés propres aux flux de connaissances qui vont de la source vers la cible. Cette caractérisation du flux dans le processus de la figure 5 consiste à repérer les points difficiles dans la transmission des connaissances du domaine. Cette identification se fait essentiellement avec les experts du domaine qui ont toujours de fait une expérience de transmission vers des personnes moins expérimentées et qui connaissent bien les points durs posant en général problème aux novices. Pour faciliter cette identification, on s'appuie sur une grille qui classe ce que l'on appelle les « éléments clés de transfert » et dont un exemple est donné à la figure 7. Ces éléments sont répertoriés suivant qu'ils sont liés à la théorie, à la technique ou à la pratique, et ils sont habituellement groupés en deux classes : les points clés à connaître et les erreurs classiques à éviter (Castillo, Matta et Ermine, 2003). L'identification de ces caractéristiques est une aide précieuse pour tout dispositif de transfert.

FIGURE 7 : LES ÉLÉMENTS CLÉS DE TRANSFERT



Les dispositifs de transfert

La transmission des savoirs est une problématique riche qui dispose d'outils variés (Rossion, 2008). Les méthodes de transfert de connaissances (comme le compagnonnage, le jumelage, le tutorat/mentorat, la communauté de pratique ou la formation) prennent leur appui sur de nombreuses technologies tels les systèmes de gestion de contenu, les blogues, les systèmes de publication par Internet partagés, les plateformes d'apprentissage en ligne, les portails ou les serveurs de connaissances. Le processus, la méthode et la technologie de transfert sont malheureusement souvent confondus.

La démarche que l'on propose s'intéresse aux processus de transfert qui ont recours au livre de connaissances comme support initial. Elle se pose la question de la conception d'un système sociotechnique, modélisé par le processus décrit par la figure 5, et qui utilise un livre de connaissances comme corpus de base, résultat d'une opération de capitalisation au sens de la phase 2. Il s'agit d'adapter des dispositifs souvent classiques au contexte des livres de connaissances. Cette phase est en plein développement et concrétise son opérationnalisation ultime. Parmi les pistes actuellement suivies, trois exemples sont particulièrement significatifs : le processus de transfert basé sur la socialisation d'un livre de connaissances, celui basé sur un serveur de connaissances et enfin celui fondé sur un système d'apprentissage.

Le processus de transfert basé sur la socialisation d'un livre de connaissances

Deux processus distincts peuvent être mis en place dans cette optique. La première, que l'on nomme la co-modélisation expert/novice, met en relation un expert avec un ou plusieurs novices, et un ingénieur de la connaissance agit à titre d'animateur. L'objectif est d'utiliser la technique de modélisation des connaissances pour capitaliser la connaissance de l'expert. Les savoir-faire sont représentés sur une base commune, favorisant ainsi l'apprentissage des novices. Le second processus est le transfert direct du livre de connaissances. Les modèles créés lors de la conception du livre de connaissances fournissent ici un « condensé » structuré, intense et riche du corpus de savoirs à transmettre. C'est une formulation de la connaissance de l'expert qui lui permet de l'expliquer d'une manière structurée et logique. À partir de cette représentation, l'expert peut aisément et en peu de temps expliquer à des novices, lors de séances de formation, l'essentiel de son savoir-faire. Cette formation peut se faire avec l'aide d'un ingénieur de la connaissance. Il est même arrivé que l'ingénieur de la connaissance ayant réalisé le livre de connaissances tienne seul une séance de transfert direct au public cible, sans la présence de l'expert.

Plus généralement, un livre de connaissances, rédigé avec des experts d'une communauté de savoir, peut être confié à cette communauté qui doit en assurer la diffusion, la maintenance et le partage. Le livre de connaissances est alors entièrement socialisé.

Le processus de transfert basé sur un serveur de connaissances

Un serveur de connaissances est un site Web qui met à la disposition d'une communauté de savoir un corpus de connaissances (un livre de connaissances, par exemple) et qui fournit l'accès à toutes les ressources connaissances liées au corpus dans le cadre d'une activité professionnelle (liens URL, documentation,

groupes de travail, bases de données, logiciels, espaces collaboratifs...). On parle également de portail de connaissances ou de portail métier.

La conception d'un serveur de connaissances soulève des problèmes particuliers comparativement à la conception d'un site Web classique. Il s'agit essentiellement de problèmes d'ergonomie cognitive, où le cheminement dans le site doit suivre des schémas mentaux qui correspondent à des logiques métiers. Les méthodes de conception utilisées actuellement procèdent en deux étapes : la constitution d'un répertoire des connaissances, où toutes les ressources sont encapsulées, au sens des langages objets, dans des « capsules de connaissance », puis la structuration qui répartit les capsules de connaissance selon une logique métier (ou plusieurs, si l'on veut obtenir des sites pour des usages distincts). C'est seulement à la réalisation du site que l'on intègre des éléments « d'usage », qui ne peuvent être encapsulés dans des éléments de connaissance.

Le processus de transfert basé sur un système d'apprentissage

Issu de la modélisation, le livre de connaissances est structuré de façon à représenter un savoir-faire dans un domaine précis. Il s'agit d'un savoir pratique, acquis à partir des expériences de résolution de problèmes et en général il n'est pas suffisant en soi pour assurer le transfert du savoir qu'il capitalise. Le transfert s'exerce classiquement par un dispositif de formation associé. La manière dont le livre a été conçu facilite grandement l'ingénierie pédagogique nécessaire à la conception d'un dispositif d'apprentissage (voir par exemple Benmahamed et Ermine, 2009). Il permet notamment : (1) de concevoir le cheminement pédagogique à suivre par le ou les apprenants selon leurs niveaux, l'évolution de leurs apprentissages, etc.; (2) de réaliser des matériels pédagogiques à partir d'un livre de connaissances, sous la forme de jeu-questionnaire, de tests de niveau, de tests d'évaluation; (3) de spécifier des outils pédagogiques intégrables dans des supports d'apprentissage, de type *e-learning*.

■ CONCLUSION

Peu de personnes ou d'organisations ont mesuré l'ampleur et les conséquences du vieillissement démographique ou envisagé des réponses à la hauteur des défis qu'il impose. L'un des effets attendus de ce phénomène est le *knowledge crash*, c'est-à-dire le risque de perte massive de savoirs souvent stratégiques, voire vitaux, pour les organisations privées, publiques, internationales ou autres et pour les groupes sociaux.

L'intégration de la problématique du *knowledge crash* dans une autre plus vaste de *knowledge management* permet d'envisager une démarche générale susceptible de s'engager au niveau macroéconomique, mais surtout microéconomique. Il est alors possible de s'interroger de nouveau sur les notions de connaissances, de générations, de transferts des savoirs dans des perspectives plus opérationnelles et pragmatiques.

La démarche (dite MASK II) proposée ici passe par trois étapes :

- l'analyse stratégique du patrimoine de connaissances d'une organisation, qui permet d'identifier les savoirs stratégiques et critiques, de proposer des pistes d'action et de les prioriser;

- la capitalisation du patrimoine de connaissances, qui fournit une méthode structurée, basée sur la modélisation des connaissances, pour expliciter les savoirs tacites les plus critiques;
- le transfert du capital de connaissances, qui élabore des dispositifs de transfert de savoirs intergénérationnels, basés sur les corpus de connaissances capitalisés dans la deuxième étape.

BIBLIOGRAPHIE

- Aries, S., B. Le Blanc et J.-L. Ermine (2008). « MASK : une méthode d'ingénierie des connaissances pour l'analyse et la structuration des connaissances », dans J.-L. Ermine (dir.), *Management et ingénierie des connaissances, modèles et méthodes*, Paris, Hermes Lavoisier.
- Benmahamed, D. et J.-L. Ermine (2009). « Une démarche Knowledge Management, de la stratégie au système d'information de l'entreprise », *Communications of the IBIMA*, vol. 10, n° 4, p. 16-23.
- Berthon, B. (2004). *Comprendre et mesurer la dimension sociale du transfert de connaissances au sein des organisations : une vision intégrative*, thèse de doctorat, Paris, Université Paris Dauphine.
- Boughzala, I. et J.-L. Ermine (2004). *Management des connaissances en entreprise*, Paris, Hermes Science Publication.
- Bourdelaïs, P. (1993). *L'âge de la vieillesse : histoire du vieillissement*, Paris, Odile Jacob.
- CEFRIO (2008). Bilan du projet : le transfert intergénérationnel des savoirs à l'ère d'Internet, <http://blogue.cefrio.qc.ca/2008/11/bilan-du-projet-le-transfert-intergenerationnel-des-savoirs-a-ler-dinternet/> (page consultée le 12 août 2009).
- Castillo, O., N. Matta et J.-L. Ermine (2003). *L'appropriation des connaissances pour des mémoires métiers*, Actes du colloque Coopération, Innovation et Technologies, 26-28 novembre, Troyes.
- Ermine, J.-L. (2008). *Management et ingénierie des connaissances, modèles et méthodes*, Paris, Hermès-Lavoisier.
- Foray, D. (2000). *L'économie de la connaissance*, Paris, La Découverte.
- Hamel, G. et C. K. Prahalad (1990). « The Core Competence of the Corporation », *Harvard Business Review*, vol. 68, n° 3, p. 79-91.
- International Atomic Energy Agency (2006). *Risk Management of Knowledge Loss in Nuclear Industry Organizations*, Vienne, International Atomic Energy Agency Publications.
- Kaplan, R. S. et D. P. Norton (2004). *Strategy Map: Converting Intangible Assets into Tangible Outcomes*, Harvard Business School Press.
- Kogut, B. et U. Zander (1996). « What Firms Do? Coordination, Identity, and Learning », *Organization Science*, vol. 7, n° 5, p. 502-518.
- Le Bihan, F. et autres (2007). *Organisez vos idées avec le mind mapping*, Paris, Dunod
- Mannheim, K. (1928). *Das Problem der Generationen*, Kölner vierteljahrshefte für Soziologie, vol. 7, réédité dans *Wissensoziologie* (Berlin, Neuwied, Luchterhand, 1964), *Le problème des générations*, Paris, Nathan, Essais et Recherches, 1990.

- Nonaka, I. et H. Takeuchi (1995). *The knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*, New York, Oxford University Press.
- OCDE (2007). *Ageing and the Public Service, Human Resource Challenges*, Paris, OCDE.
- OCDE (1996). *Ageing in OCDE Countries, a Critical Policy Challenge*, Paris, OCDE.
- Rossion, F. (2008). *Transfert des savoirs : stratégies, moyens d'action, solutions adaptées à votre organisation*, Paris, Hermès-Lavoisier.
- Service Public Fédéral belge (2009). *Gestion des connaissances*, www.fedweb.belgium.be/fr/a_propos_de_l_organisation/gestion_des_connaissances/ (page consultée le 18 juillet 2009).
- Teece, D.J., G. Pisano et A. Shuen (1997). « Dynamic Capabilities and Strategic Management », *Strategic Management Journal*, vol. 18, n° 7, p.509-533.
- UNFPA (2002). *Population Ageing and Development*, www.unfpa.org/publications/detail.cfm?ID=67&filterListType=3 (page consultée le 14 septembre 2009).

Repères et Références

Télescope a choisi des articles à lire utilement en complément de ce numéro consacré au transfert intergénérationnel des connaissances.

The Dark Side of Successful Knowledge Management Initiatives

Par **Alton Y. K. Chua**

Journal of Knowledge Management, vol. 13, n° 4, 2009, p. 32-40

En dévoilant la face cachée de la gestion du savoir, dont certaines réussites incontestables à court terme peuvent avoir des conséquences imprévues et néfastes à plus long terme telles que le piège du dogmatisme de «l'ultracom pétence», l'aliénation sociale, des comportements opportunistes ou des approches éthiques critiquables, l'auteur avertit les praticiens que les bénéfices immédiats de la gestion du savoir ne sauraient les dispenser d'en anticiper les futurs dysfonctionnements possibles.

Accessible en version électronique par EMERALD

Bridging the Gaps: How to Transfer Knowledge in Today's Multigenerational Workplace

Par **Kent A. Greenes** et **Diane Piktialis**

Le Conférence Board du Canada, 2008, 66 p.

Les mécanismes de la transmission du savoir sont complexes et on peut les étudier selon de multiples points de vue, par exemple la diversité de la pratique et des formes de l'apprentissage au sein d'une main-d'œuvre, l'histoire et la culture de l'organisation, l'évolution des rapports entre employeurs et employés... Les auteurs analysent ici les freins et les chances du transfert du savoir en portant une attention spéciale aux différences de style d'apprentissage entre les générations.

Accessible en version électronique par Le Conference Board du Canada

Factors Critical to Knowledge Management Success

Par **Curtis A. Conley** et **Wei Zheng**

Advances in Developing Human Resources, vol. 11, n° 3, 2009, p. 334-348

Dans cet article, les auteurs font participer la gestion du savoir au développement des ressources humaines en repérant les initiatives existantes, et parfois leurs insuccès, et en ouvrant un futur champ de recherche. Ils offrent aussi aux praticiens de maîtriser l'influence du contexte organisationnel sur la gestion du savoir grâce à un diagnostic préalable à tous les projets en la matière, une communication avec les partenaires et une optimisation des ressources et des stratégies afin de lever les obstacles.

Accessible en version électronique par SAGE Publications

Some Directions for Research in Knowledge Sharing

Par **Jonathan H. Klein**

Knowledge Management Research and Practice, vol. 6, n° 1, 2008, p. 41-46

L'auteur de cet article émet plusieurs hypothèses à propos du partage du savoir au sein d'une organisation, en dénonçant au passage l'inadéquation de la distinction classique entre connaissances tacites et explicites ou bien en mettant en lumière l'importance d'émanciper le récit individuel. Il fait un lien entre la vigueur des communautés de praticiens au sein d'une entreprise, la nature de la mémoire organisationnelle et la faculté de l'organisation à faire preuve de flexibilité.

Accessible en version électronique par INGENTA CONNECT

Vers un modèle de codification des connaissances : nature et perspectives

Par **Corinne Janicot** et **Sophie Mignon**

Systèmes d'information et management,
vol. 13, n° 4, 2008, p. 95-126

La codification des connaissances permet la dissémination des savoirs dans toute l'organisation et une réduction du temps d'accès, sans forcément améliorer la qualité des missions et des relations avec les clients. Les auteurs de l'article proposent un modèle de codification des connaissances composé des concepts de valeur liée au temps et de valeur cognitive du service, appréhendés à l'aide des technologies de l'information intégratives (réseau de base de connaissances) et interactives (espaces de travail partagés).

Accessible en version électronique par ABI/INFORM Global

Le management des hommes : un défi pour la gestion des connaissances

Par **Nathalie Tessier** et **Isabelle Bourdon**

La Revue des Sciences de Gestion, Direction et Gestion, vol. 44, n° 237-238, 2009, p. 35-42

Dans cet article, les auteurs plaident pour une plus grande interaction entre la gestion des ressources humaines et celle des connaissances. Elles montrent en particulier la nécessité d'intégrer des pratiques RH telles que l'évaluation et l'incitation aux projets de gestion des connaissances. À cet effet, elles examinent puis catégorisent les degrés de formalisation de la gestion des connaissances dans les pratiques d'évaluation individuelle en faisant apparaître des différences de maturité notable.

Accessible en version électronique par ABI/INFORM Global

Engaging Embedded Information: Toward a Holistic Theory of Knowledge Transfer in Organizations

Par **Michael P. Thompson**,
Robert J. Jensen et **Kristen DeTienne**

Competitiveness Review, vol. 19, n° 4, 2009,
p. 323-341

Rendre accessible à d'autres le savoir détenu par un individu ou par un groupe à travers une communication formelle ou informelle est l'élément indispensable, mais pas unique, de la transmission des connaissances au sein d'une organisation. Un autre aspect tout aussi important est l'appropriation, l'internalisation puis l'utilisation de ce savoir par le destinataire du partage. Les auteurs soulignent le volontariat de cet engagement du destinataire, étape nécessaire et préalable à un transfert du savoir effectif.

Accessible en version électronique par INGENTA CONNECT

Research on Knowledge Transfer in Organizations: A Morphology

Par **Ajith Kumar** et **L. S. Ganesh**

Journal of Knowledge Management, vol. 13,
n° 4, 2009, p. 161-174

Les auteurs démontrent dans cet article l'intérêt d'une approche morphologique de la transmission du savoir dans les organisations. D'une part pour les chercheurs auxquels elle offre une carte exhaustive du territoire de la transmission du savoir avec les parties découvertes et défrichées et celles restant à explorer et, d'autre part, pour les praticiens pour qui elle se révèle un outil d'aide à la décision approprié pour évaluer les enjeux et dimensionner leurs stratégies.

Accessible en version électronique par EMERALD

CHAIRE LA CAPITALE EN LEADERSHIP DANS LE SECTEUR PUBLIC



Chaire La Capitale en leadership dans le secteur public

Fruit d'un partenariat entre l'École nationale d'administration publique et La Capitale, mutuelle de l'administration publique, la **Chaire La Capitale en leadership dans le secteur public** a été inaugurée en février 2005 avec pour mission de mettre en lumière les formes modernes de leadership dans le secteur public.

Titulaire de la Chaire et professeure à l'ENAP, Natalie Rinfret contribue avec son équipe au développement de la recherche sur le leadership dans le secteur public en privilégiant quatre axes d'étude : le style de leadership et le changement dans la fonction publique québécoise, le leadership des secteurs privé et public, l'incidence du leadership transformationnel sur la qualité de vie au travail et l'évaluation des compétences et le profil des leaders.


L'équipe de la Chaire orchestre en outre des événements en vue d'accroître la diffusion des résultats de ses recherches parmi les gestionnaires de l'administration publique ainsi que dans la communauté de l'ENAP : organisation de conférences sur le leadership, participation à des colloques professionnels ou scientifiques, animation d'ateliers de réflexion sur le leadership, etc.

Depuis la mise en ligne de son site en mars 2006, la Chaire offre à ses visiteurs une information variée, plusieurs présentations et des extraits audio et vidéo de conférenciers prestigieux.

Fière d'œuvrer à l'amélioration de la qualité de vie et de la reconnaissance des gestionnaires de l'État québécois, l'équipe de la Chaire participe au maintien de services publics de qualité.

Pour visiter notre site : www.chairelacapitale.enap.ca
ou pour communiquer avec nous :
418 641-3000, poste 6227

Partenaire financier



École nationale
d'administration
publique

LA COMODÉLISATION DE CONNAISSANCES PAR OBJETS TYPÉS: UNE STRATÉGIE POUR FAVORISER LE TRANSFERT D'EXPERTISE DANS LES ORGANISATIONS¹

Par **Josianne Basque**, Professeure, Unité d'enseignement et de recherche Éducation, Télé-Université et Chercheuse régulière au Centre de recherche LICEF

• basque.josianne@teluq.uqam.ca

Et **Béatrice Pudelko**, Chercheuse associée au Centre de recherche LICEF

• beatrice.pudelko@licef.ca

RÉSUMÉ Cet article présente une stratégie visant à favoriser le transfert d'expertise dans les organisations. Les connaissances ciblées sont des connaissances tacites détenues par des employés expérimentés dans des domaines d'activité considérés comme « critiques ». La stratégie de transfert d'expertise consiste à faire construire des représentations graphiques de ces connaissances par de petits groupes d'employés, dont au moins un détient l'expertise que l'on souhaite voir développer chez d'autres employés. Les représentations graphiques sont construites au moyen d'un logiciel implémentant une technique dite de « modélisation par objets typés » (MOT+) (Paquette, 2002). Nous proposons que la comodélisation des connaissances par objets typés puisse être employée pour favoriser le transfert d'expertise selon une double perspective, celle du transfert « direct » d'expertise et celle du transfert « indirect ». La stratégie a été expérimentée auprès de trois groupes d'employés dans le cadre d'un projet pilote mené dans une grande organisation de la fonction publique québécoise. Nous expliquons en quoi cette stratégie peut favoriser les deux types de transfert d'expertise et rapportons le déroulement et les principaux résultats de ces expérimentations.

ABSTRACT This article presents an expertise transfer strategy for organizations that specifically targets the tacit knowledge held by experienced employees in areas of activity considered to be critical. In particular, the strategy consists in building graphical representations of this knowledge by small groups of employees, one or more of whom possess the expertise targeted for development among other employees. The graphical representations are built using software that applies the "MOT+" knowledge representation technique, which is based on types of knowledge objects and types of links (Paquette, 2002). We hypothesize that the co-modeling of knowledge by object types can be used to promote expertise transfer from a dual perspective – i.e., that of the "direct" transfer of expertise and that of "indirect transfer." This strategy was trialled among three groups of employees within the framework of a pilot project conducted at a major Quebec public service organization. In addition to explaining how this strategy can promote both types of expertise transfer, we provide an account of the sequence and main results of the project experiments.

Pour citer cet article: Basque, J. et B. Pudelko (2010). « La comodélisation de connaissances par objets typés : une stratégie pour favoriser le transfert d'expertise dans les organisations », *Télescope*, vol. 16, n°1, p. 111-129.

¹ Les auteures tiennent à remercier le Centre francophone d'informatisation des organisations (CEFRIO) pour leur soutien financier à ce projet. Elles remercient également Madame Hélène Morin de la Régie des rentes du Québec pour son exceptionnelle collaboration à cette recherche et sans laquelle elle n'aurait pu être menée à bien, les employés de la Régie qui ont accepté de participer aux expérimentations et leur collègue du LICEF Michel Léonard qui a agi à titre d'animateur principal lors des séances de comodélisation.

■ L'OBJET DU TRANSFERT D'EXPERTISE : LES CONNAISSANCES TACITES DES EXPERTS

Au cours de la dernière décennie, le nombre croissant de départs à la retraite est devenu une préoccupation majeure dans les fonctions publiques québécoise et canadienne (Fox, 2008 ; Guay, 2004 ; Secrétariat du Conseil du trésor, 2009). Les organisations d'aujourd'hui font également face à une propension chez les employés à diversifier leurs expériences de travail et donc à demeurer moins longtemps au service d'une même organisation que ne le faisaient les employés dans le passé. Les départs à la retraite de ces employés expérimentés fragilisent les institutions gouvernementales, dont les activités, comme celles de toute organisation ou entreprise, sont tributaires des connaissances que ceux-ci ont acquises progressivement au fil de leurs pratiques de travail. Pour les organisations, les départs de ces employés signifient souvent la perte de ces connaissances constituées principalement de savoirs et de savoir-faire construits, éprouvés et stabilisés dans la pratique de travail : les habiletés, les tours de main, les « secrets du métier », les routines d'action individuelles et collectives, les principes décisionnels, les connaissances de l'historique, de l'évolution, de l'environnement, des normes et des contextes de travail.

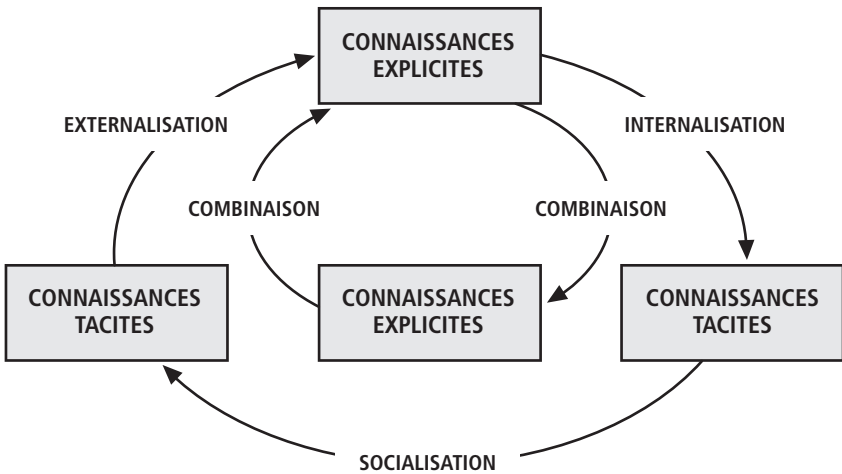
Dans une perspective managériale de la gestion des connaissances (Davenport et Prusak, 1998 ; Nonaka et Takeuchi, 1995), ces connaissances sont habituellement qualifiées de « tacites » par opposition aux connaissances « explicites », car explicitées, c'est-à-dire expliquées et externalisées sous une forme tangible et indépendante de leurs détenteurs ou créateurs initiaux. Les connaissances explicites, liées généralement à des pratiques de travail prescrites dans l'organisation, ou qui le sont devenues après explicitation, sont décrites et emmagasinées dans les archives, les bases de données, les procédures, les plans, les modèles, les algorithmes, bref, dans toutes sortes de documents qui représentent les connaissances « déclarées » ou « verbalisées » sous forme écrite, graphique, imagée ou, de plus en plus souvent, multimédia. Dans ce sens, les connaissances tacites sont celles qui n'ont pas (encore) été explicitées, mais peuvent le devenir moyennant une activité d'explicitation appropriée.

Cependant, une caractéristique particulière des connaissances tacites des experts a été mise de l'avant dans les travaux en psychologie cognitive, à savoir le fait qu'au fur et à mesure que l'individu développe son expertise sur et dans la pratique, ses connaissances deviennent de plus en plus dépendantes du contexte d'action. Ces connaissances forment des structures organisées sous forme de schémas mentaux relatifs aux objets, aux actions, aux conditions et aux règles guidant l'action. Ces structures de haut niveau forment des ensembles (*patterns*) signifiants permettant aux experts de reconnaître immédiatement une situation dans sa totalité donnant l'impression qu'ils agissent de façon intuitive. Ces caractéristiques des connaissances tacites des experts font qu'elles sont non seulement difficilement accessibles à la conscience, mais aussi malaisées à exprimer verbalement (Chi, Glaser et Farr, 1988 ; Chi, Glaser et Rees, 1982 ; Ericsson et Charness, 1994 ; Glaser, 1986 ; Schmidt et Boshuizen, 1993 ; Sternberg, 1997).

Selon la théorie de l'apprentissage organisationnel de Nonaka et Takeuchi (1995) qui a fortement influencé les recherches et les approches de la gestion des connaissances, quatre grands processus marquent la dynamique organisationnelle

des connaissances tacites et des connaissances explicites et contribuent à former la « spirale vertueuse de la connaissance » : les processus de socialisation, d'externalisation, d'internalisation et de combinaison (voir figure 1). Notons que cette approche de l'apprentissage organisationnel est résolument psychologique, puisqu'elle tient pour acquis que toute connaissance, pour être « actionnable », doit être internalisée par l'individu.

FIGURE 1 : LA DYNAMIQUE ORGANISATIONNELLE DES CONNAISSANCES SELON LA THÉORIE DE NONAKA ET TAKEUCHI (1995)



Source : adaptation d'Ermine, 2008, p. 29

Ces quatre processus peuvent être résumés comme suit :

- La socialisation est la transformation du tacite au tacite, par exemple le transfert des connaissances lors du compagnonnage ;
- La formalisation (ou externalisation) est la transformation du tacite à l'explicite, par exemple la conception d'une méthode en se basant sur l'expérience accumulée dans un domaine ;
- L'internalisation est la transformation de l'explicite au tacite, par exemple l'acquisition de la connaissance d'une méthode, puis sa mise en pratique en améliorant ainsi son propre savoir-faire ;
- La combinaison est la transformation de l'explicite à l'explicite, par exemple l'intégration des connaissances recueillies dans divers documents ou auprès de diverses personnes pour produire un nouveau document.

■ DEUX TYPES DE TRANSFERT D'EXPERTISE

La notion de transfert d'expertise est abordée de différentes façons selon les champs disciplinaires et les approches théoriques privilégiées. Le travail rapporté ici se situe au confluent des sciences de l'éducation, des sciences cognitives et

de la gestion. Nous adoptons une approche socioculturelle du développement de l'expertise qui nous amène à définir le processus de transfert d'expertise dans les organisations non pas comme une simple importation de connaissances détenues par un employé vers un autre employé, mais comme un processus d'apprentissage « situé », qui implique une appropriation chez les employés novices des règles, de la culture et des pratiques de travail des experts de l'organisation par leur participation légitime progressive à cette « communauté de pratique » (Lave et Wenger, 1991)². Dans ce cadre, des stratégies favorisant la communication et l'interaction entre les employés expérimentés et les employés novices, que ce soit dans ou sur la pratique, constituent un facteur important du développement de l'expertise chez ces derniers.

Du point de vue des sciences de la gestion, on peut voir le transfert d'expertise comme un processus s'inscrivant dans une démarche globale de gestion des connaissances de l'organisation. En effet, les entreprises et les organisations ont toujours mis en œuvre des actions de préservation des connaissances tacites, même si ces actions n'ont pas toujours été planifiées et organisées dans une optique explicite et globale de gestion des connaissances. C'est la prise de conscience de l'importance de ces actions dans le contexte de l'« économie du savoir » qui est à l'origine de l'avancée des démarches de gestion des connaissances et de transfert d'expertise.

La plupart des approches de gestion des connaissances visent d'abord et avant tout à assurer la pérennité du « capital intellectuel » des organisations au moyen de la « capitalisation » des connaissances tacites :

La capitalisation des connaissances dans une organisation a pour objectif de favoriser la croissance, la transmission et la conservation des connaissances dans cette organisation [...]. Elle consiste donc à capturer et représenter les connaissances de l'entreprise pour faciliter leur accès, leur partage et leur réutilisation (Dieng-Kuntz et autres, 2001, p. 1).

Cette orientation de la gestion des connaissances repose en grande partie sur un processus d'externalisation des connaissances tacites, qui rend possible par la suite le transfert « indirect³ » (Ermine, 2008) de ces connaissances externalisées dans des artefacts vers des personnes. Ce type de transfert est réalisé au moment où des membres de l'organisation prennent connaissance du « produit » du processus d'externalisation des connaissances expertes, par exemple en consultant des documents dans lesquels ces connaissances sont représentées sous des formes variées. Ce type de transfert « orienté produit » (Apostolou et autres, 2000) exige donc une étape préalable d'externalisation des connaissances expertes tacites au moyen d'interventions visant à les identifier puis à guider et à structurer le processus. L'ensemble de ces interventions relève d'un processus de « formalisation⁴ » des connaissances : il faut

² En ce sens, l'usage même du terme « transfert » pour désigner ce phénomène pourrait être remis en question parce qu'il mène spontanément à la métaphore du transvasement. Nous avons tout de même opté pour le conserver dans ce texte étant donné qu'il est couramment utilisé dans divers milieux de pratique et de recherche s'intéressant aux stratégies de préservation de l'expertise dans une perspective organisationnelle.

³ Nous avons appelé ailleurs ce type de transfert, le « transfert de type II » et le transfert direct, « le transfert de type I » (Basque et autres, 2008a).

⁴ Doit être compris ici en tant que « mise en forme ».

que les connaissances cruciales, une fois ciblées, soient recueillies à la source et mises dans un format qui les rende visibles et « actionnables » par d'autres membres de l'organisation. Les technologies de l'information et de la communication sont ici utilisées notamment pour représenter le savoir des experts de manière plus formalisée qu'en langage naturel au moyen d'outils et de méthodes développées en ingénierie des connaissances. Ainsi formalisées, les connaissances expertes servent à la construction d'une « mémoire institutionnelle » informatisée et structurée de manière à ce qu'il soit possible d'y retrouver facilement l'information recherchée, et ce, en fonction des divers besoins des employés (besoin de guider des opérations en cours de tâche, besoin de planifier des opérations avant d'amorcer une tâche, besoin de vérifier une information, besoin de trouver diverses solutions possibles à un problème, etc.).

En revanche, le « transfert direct » des connaissances met en valeur des processus de socialisation et fait généralement référence à un ensemble de stratégies de formation et d'apprentissage collaboratif (compagnonnage, mentorat, communauté de pratique, *coaching*, etc.). Ce type de transfert, qui recourt principalement à la communication verbale ayant lieu sur les lieux de travail et en contexte, s'inscrit dans une approche de gestion de connaissances « orientée processus » (Apostolou et autres, 2000), ainsi nommée du fait que le transfert se produit pendant le processus de communication des connaissances. On mise ici sur l'efficacité des interactions directes entre les personnes favorisant non seulement la communication verbale, mais aussi l'apprentissage par l'action, le modelage des comportements, etc. Si cette approche semble, de prime abord, convenir davantage aux personnes pouvant se rencontrer en face à face, les diverses technologies de l'information et de la communication facilitent aujourd'hui les interactions affranchies des limites spatiales ou temporelles et permettent d'étendre son champ d'application.

Le défi commun aux deux types de transfert est d'amener les experts à verbaliser – on dira aussi expliciter – leurs connaissances sous une forme compréhensible et utilisable par les destinataires dans leurs propres processus de construction des connaissances. Ainsi, si le recours au détenteur initial de la connaissance s'avère essentiel dans les deux cas, la pérennisation de son savoir s'effectue différemment. Dans le transfert « indirect », on mise sur l'explicitation et la formalisation des connaissances de façon à mettre les artefacts ainsi créés à la disposition de tous les travailleurs de l'organisation, actuels et futurs. Dans le transfert « direct », on souhaite faciliter le partage de connaissances entre les personnes œuvrant dans l'organisation, en encourageant les échanges sur leurs pratiques de travail. Les connaissances tacites exprimées verbalement dans ce dernier cadre ne sont toutefois pas toujours captées dans une représentation externe (ce qui serait utile pour favoriser le transfert indirect par la suite) et lorsqu'elles le sont, comme c'est le cas dans les communautés virtuelles de pratique, c'est en langage naturel qu'elles sont exprimées, avec toute l'ambiguïté que celui-ci peut comporter pour les personnes qui souhaiteraient consulter ces représentations de connaissances par la suite, hors du contexte immédiat des échanges ou de l'activité.

Les deux approches de transfert d'expertise peuvent être utilisées lorsqu'il s'agit de pallier la perte de connaissances en raison du départ prévisible des experts

de l'organisation et elles présentent chacune des avantages et des inconvénients. Toutefois, elles sont rarement associées au sein d'une démarche commune. L'originalité de la stratégie de transfert d'expertise que nous proposons, c'est-à-dire celle de la comodélisation des connaissances par objets typés, est qu'elle peut contribuer aux deux types de transfert. En effet, la stratégie tient à la fois de la socialisation et de la formalisation et elle offre la possibilité de valoriser l'un ou l'autre processus selon les besoins de l'organisation, tout en gardant la possibilité de changer d'objectif en cours de route. Ainsi, la démarche d'externalisation des connaissances tacites est réalisée lors d'une activité de socialisation (transfert direct) mettant en relation des experts et des personnes moins expérimentées. En ajoutant au langage naturel utilisé dans ces échanges un langage plus formel, on obtient un « produit » prenant la forme d'un modèle de connaissances pouvant être réinvesti, par la suite, dans des stratégies visant le « transfert indirect » d'expertise. Avant d'expliquer plus en détail en quoi les deux types de transfert sont favorisés par la comodélisation des connaissances par objets typés, nous en présentons brièvement les rudiments.

■ QU'EST-CE QUE LA COMODÉLISATION DES CONNAISSANCES PAR OBJETS TYPÉS?

Comodéliser des connaissances selon la technique dite « par objets typés », c'est construire, au sein de petits groupes d'employés expérimentés et moins expérimentés, avec l'aide d'un expert en modélisation (un modélisateur), un schéma graphique – un modèle – d'un domaine de connaissances ciblé. Ce modèle de connaissances est représenté au moyen d'une technique particulière – la modélisation par objets typés (MOT) – implémentée dans un logiciel appelé MOT+⁵ (Paquette, 2002). Les modèles de connaissances construits au moyen de cette technique peuvent inclure des connaissances sous-jacentes à des compétences relevant tant du registre cognitif que du registre socioaffectif ou moteur.

La modélisation par objets typés consiste à représenter chaque connaissance du domaine au moyen d'une étiquette textuelle concise (un mot ou quelques mots), entourée d'une forme graphique permettant de spécifier son « type ». Quatre types de connaissances sont distingués au moyen d'une forme graphique différente :

- les procédures (actions, activités, etc.) sont représentées par la forme ovale ;
- les concepts (objets, ressources, outils, documents, etc.), par la forme rectangulaire ;
- les principes (règles, théories, lois, etc.), par la forme hexagonale ;
- les faits, par la forme rectangulaire aux coins coupés.

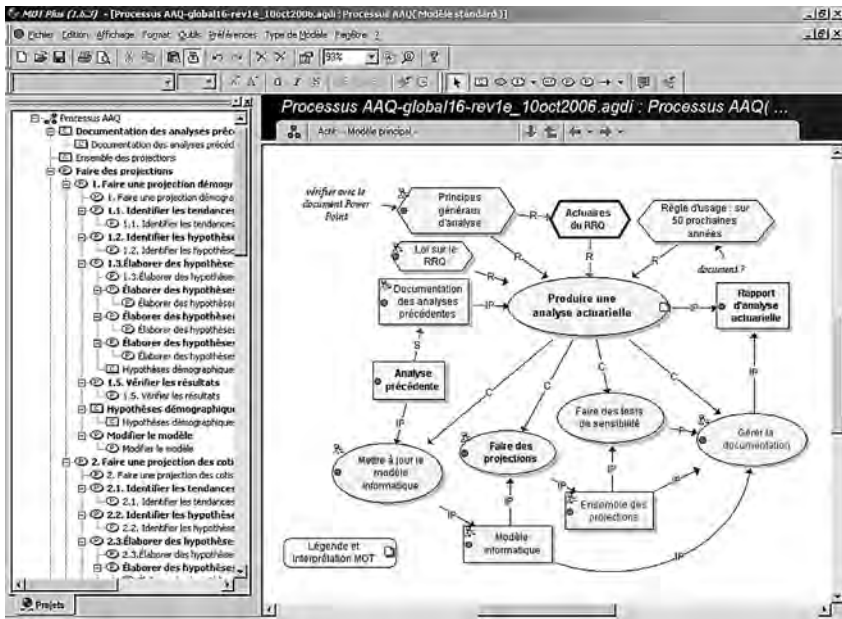
Ces objets typés de connaissances sont reliés entre eux au moyen de traits fléchés indiquant la direction des liens et traversés par une lettre spécifiant leur « type ». MOT propose un ensemble restreint de six types de liens génériques pouvant être

⁵ Cette version du logiciel ainsi que la version précédente (MOT) ont été développées sous la direction de Gilbert Paquette au Centre de recherche LICEF de la Télé-Université. On peut les télécharger gratuitement à partir du site du LICEF : www.licef.ca.

utilisés pour représenter des connaissances de tout domaine. Il s'agit des suivants : le lien de composition (C), le lien de spécialisation (S), le lien de précédence (P), le lien de régulation (R), le lien intransit/produit (I/P) et le lien d'instanciation (I). En outre, la technique inclut une grammaire qui régit le type de lien pouvant être tracé entre les différents types de connaissances. Par exemple, un lien de spécialisation (A est une sorte de B) ne peut être établi qu'entre deux connaissances de même type et un lien intransit/produit, entre un concept et une procédure, le concept étant alors soit un intransit à la procédure (si la flèche va du concept vers la procédure) ou un produit de la procédure (si la flèche va de la procédure vers le concept). Cette technique est fondée sur la théorie des schémas et semble donc particulièrement propice à représenter les connaissances structurées des experts (Basque et autres, 2008b ; Basque et Pudelko, 2004).

Le logiciel MOT+ permet non seulement de faciliter les opérations de construction du modèle de connaissances (supprimer, déplacer, copier-coller des objets, modifier l'étiquette et le type des objets, etc.), mais guide activement l'utilisateur dans l'application de la grammaire MOT (voir la figure 2). Par exemple, l'utilisateur ne peut tracer un certain type de lien pour lier deux connaissances si celui-ci ne correspond pas à l'un des liens pertinents et « permis » : le logiciel lui en suggérera un autre parmi ceux qui sont pertinents. Ainsi, si l'utilisateur tente de lier deux procédures avec un lien intransit/produit, le logiciel affichera plutôt un lien de composition, qui est l'un des trois liens typés permis entre deux procédures et spécifié dans le logiciel comme le lien « par défaut » entre celles-ci. Notons que l'utilisateur peut contourner cette contrainte en créant des modèles « non typés », à la manière des cartes conceptuelles telles qu'elles sont définies par Novak (1998) et dans lesquelles les objets et les liens sont étiquetés librement et ne sont pas spécifiés selon des typologies de connaissances et de liens. Dans ce cas, l'utilisateur choisit, dans le menu des connaissances, la connaissance « non typée » représentée au moyen d'un rectangle aux coins arrondis et, dans le menu des liens, le lien « non typé » qui lui permet de taper une étiquette textuelle de son cru pour préciser le lien. Dans une perspective de transfert d'expertise où les modèles sont construits collectivement par de petits groupes d'employés, l'usage des typologies pour spécifier les types de connaissances et de liens ainsi que de la grammaire MOT permet de formaliser davantage le langage de représentation, ce qui comporte des avantages certains, comme nous le verrons à la prochaine section.

FIGURE 2 : L'INTERFACE DU LOGICIEL MOT+



L'une des fonctionnalités intéressantes du logiciel est qu'il est possible de décomposer les connaissances se trouvant dans le modèle de premier niveau (appelé « modèle principal ») en plusieurs « sous-modèles », pouvant eux-mêmes être décomposés en d'autres sous-modèles, de manière à former un réseau hiérarchisé de modèles. Ainsi, les connaissances du domaine modélisé ne se retrouvent pas toutes représentées dans un même espace bidimensionnel, qui devient vite surchargé. Un indice visuel (\otimes) apparaît au coin supérieur gauche des connaissances représentées dans le modèle graphique lorsque celles-ci sont décomposées dans des sous-modèles. Quant au point apparaissant du côté gauche des formes graphiques des connaissances, il permet de repérer les connaissances qui se trouvent dans au moins une autre couche du modèle. Ainsi, un changement d'étiquette à l'une de ces connaissances se répercutera dans tous les sous-modèles où cette connaissance apparaît. En plus d'une navigation par double-clic sur les objets de connaissances auxquelles sont associés des sous-modèles, une navigation dans une liste hiérarchisée des sous-modèles est proposée dans un menu situé à la gauche de la fenêtre principale (voir la figure 2, menu de gauche). Il est également possible d'attacher des commentaires aux connaissances et aux liens, ce qui peut être utile en cours de modélisation pour signaler un désaccord, souligner la nécessité de compléter une section du modèle, etc. Par ailleurs, divers attributs graphiques peuvent être définis pour chaque connaissance et chaque lien représentés dans le modèle. L'utilisateur peut, par exemple, utiliser les couleurs ou la taille des traits ou du texte pour ajouter certains indices visuels afin d'améliorer

l'expressivité de la représentation. On peut aussi associer à chaque connaissance divers types de fichiers (textes, documents PowerPoint, tableaux Excel, clips audio ou vidéo, images, etc.). Enfin, il est possible d'exporter les modèles en divers formats (image, XML, HTML, Excel, etc.).

■ POURQUOI LA COMODÉLISATION DES CONNAISSANCES PAR OBJETS TYPÉS FAVORISAIT-ELLE LES DEUX TYPES DE TRANSFERT D'EXPERTISE?

En tant que stratégie de transfert direct d'expertise, la comodélisation des connaissances favorise le transfert d'expertise pendant des séances de construction des modèles de connaissances si celles-là mettent en interaction des employés détenant une certaine partie de l'expertise organisationnelle avec des employés novices ou moins compétents dans le domaine spécifique de connaissances visé. À travers les échanges avec les experts, les novices construisent activement leur propre savoir professionnel. Quatre facteurs liés aux caractéristiques représentationnelles de la technique MOT contribueraient à ce type de transfert, en encourageant l'expression des connaissances expertes et la discussion autour des connaissances liées aux pratiques professionnelles des participants.

Premièrement, l'introduction dans le processus interactionnel d'un artefact (le modèle graphique), créé de manière collaborative et consensuelle par les participants eux-mêmes, permet de focaliser les verbalisations sur le domaine des connaissances qui est ciblé et, en même temps, sert d'aide-mémoire aux participants. Deuxièmement, le format graphique permet aux participants de représenter de manière schématique les savoirs clés du domaine de connaissances et d'écarter les détails inutiles. Ce format permet également de visualiser en un coup d'œil un vaste ensemble de connaissances ainsi que leurs liens, ce qui nourrit la discussion. Troisièmement, le langage de représentation structuré fournit un certain « guidage représentationnel » (Suthers, 2003), qui se manifeste de deux façons. D'une part, il contraint l'expressivité de la représentation et, d'autre part, il rend plus saillantes certaines structures de connaissances. Ainsi, le fait d'utiliser un nombre restreint de liens contribue à diminuer l'ambiguïté du langage naturel. De plus, le fait de spécifier le type de connaissances concernées (conceptuelles, procédurales, stratégiques ou factuelles) par l'usage d'un formalisme graphique différencié et de respecter les règles qui régissent leur structuration favorise la construction de différentes structures génériques de connaissances (par exemple, une structure du type « méthode » ou encore une structure du type « classification hiérarchique ») (Paquette, 2002 ; Basque et Pudelko, 2009 et à paraître). Quatrièmement, le langage MOT facilite l'explicitation des connaissances tacites des experts, puisqu'il centre la modélisation des connaissances sur ce qui constitue le cœur de celles-ci, c'est-à-dire le savoir-faire. Ainsi sont représentées les actions accomplies par les employés (sous forme de procédures) dans le cours de leurs pratiques professionnelles, auxquelles sont associés progressivement les ressources et les produits de ces pratiques (sous forme de concepts) de même que les connaissances stratégiques et conditionnelles guidant et régulant les actions (sous forme de principes). Enfin, la comodélisation favorise également l'expression des connaissances des travailleurs moins expérimentés ou des novices, qui, loin

d'être de simples observateurs passifs, participent activement à l'explicitation des connaissances des experts en exprimant leur propre vision du domaine de savoir et en les confrontant aux conceptions des experts. Conséquemment, un processus d'accommodation des schémas mentaux liés à leur pratique professionnelle est activé, de même que celui de construction de nouvelles connaissances.

De plus, la comodelisation des connaissances à l'aide du langage et du logiciel MOT aide à capter le savoir tacite des experts dans un format schématique et graphique qui peut être éventuellement mis à la disposition des autres employés après les séances de comodelisation. Dans ce sens, elle contribue à la mise en œuvre d'une stratégie de transfert indirect d'expertise qui peut prendre deux formes principales.

Dans le premier cas, dont la perspective est à plus court terme, le modèle est diffusé tel quel (dans un format MOT ou HTML). Dans ce cas, le transfert d'expertise est favorisé par le fait que, plutôt que de consulter une abondante documentation souvent disparate et peu accessible, les employés ont d'emblée accès à une représentation qui traduit de façon condensée l'essentiel des savoirs nécessaires à la réalisation de leur tâche, et ce, dans un format structuré et « interprété » de manière contextualisée par des experts ayant eu maintes occasions de les mobiliser dans diverses situations professionnelles. Ils peuvent naviguer à travers les divers niveaux des modèles et, le cas échéant, consulter les fichiers (textes, images, tableaux Excel, clips audio ou vidéo, etc.) qui auront été rattachés aux différentes entités de connaissances représentées.

Dans le deuxième cas, dont la perspective est à plus long terme, le modèle élaboré lors des séances de comodelisation, qui reste de nature « semi-formelle » (puisque'il y demeure des ambiguïtés du point de vue d'un traitement informatique), est utilisé comme base pour générer un modèle plus formel de type ontologique⁶. Ce dernier type de modèle peut être soumis à un traitement computationnel, ce qui lui permet de constituer la base du développement d'un système « intelligent » et convivial de gestion des connaissances pouvant éventuellement être interrogé en langage naturel. Notons à ce sujet qu'un assistant informatique à la transformation de modèles semi-formels MOT en ontologies est en cours de développement au Centre de recherche LICEF (Héon, Paquette et Basque, 2008 et 2009). Dans ce deuxième cas de figure, les séances de comodelisation ne constituent qu'une première étape d'une stratégie plus globale et à long terme de gestion de connaissances, qui implique un ensemble d'opérations débouchant sur la constitution d'une mémoire organisation-

⁶ Une ontologie est une spécification formelle et explicite d'une conceptualisation partagée d'un domaine (Studer, Benjamins et Fensel, 1998). Le terme *conceptualisation* fait référence à un modèle abstrait d'un domaine décrivant les concepts essentiels dudit domaine et les liens les unissant. Le terme *explicite* signifie que les types de concepts utilisés et les contraintes associées à leur usage sont explicitement définis. Le terme *formelle* signifie que l'ontologie se soumet à un traitement computationnel. Enfin, le terme *partagée* met en évidence le fait que l'ontologie devrait refléter au mieux des connaissances consensuelles au sein du domaine et non porter un regard strictement individuel sur le domaine. Les ontologies ont été proposées dans le domaine de l'intelligence artificielle au début des années 1990, dans l'optique d'élaborer des « systèmes à base de connaissances » de meilleure qualité et dont le fonctionnement serait plus rapide (Charlet, 2002). Rappelons qu'un système à base de connaissances est un système informatique contenant un ensemble de connaissances dont il se sert pour réaliser des raisonnements automatiques, un peu comme le ferait un expert humain.

nelle informatisée. Lorsque le transfert indirect est visé, les groupes de comodélisation peuvent ne comporter que des personnes expertes. Cependant, même dans ce cas, nous pensons que la mixité de l'expertise dans la composition des groupes de comodélisation est à privilégier, étant donné que les novices sont susceptibles de soutenir et d'approfondir le processus d'externalisation des connaissances des experts. En effet, les novices contribuent significativement au processus d'externalisation du savoir des experts par leurs questions ciblées et pointues portant sur le contenu du domaine visé, car d'une part, ils sont motivés à perfectionner leurs propres compétences dans ce domaine et, d'autre part, ils possèdent un bagage de compétences nécessairement plus grand dans le domaine modélisé et sur la culture organisationnelle qu'un ingénieur des connaissances venant de l'externe.

■ LES EXPÉRIMENTATIONS MENÉES À LA RÉGIE DES RENTES DU QUÉBEC

La stratégie de comodélisation des connaissances expertes a été expérimentée à la Régie des rentes du Québec sur une période de quinze mois, de septembre 2006 à décembre 2007, dans le cadre d'un projet initié sous l'égide du CEFRIO (Centre francophone d'informatisation des organisations) sur le thème du transfert intergénérationnel des savoirs à l'ère d'Internet. Ce projet pilote visait trois objectifs : (1) évaluer la faisabilité et l'efficacité de la comodélisation des connaissances en tant que stratégie de transfert d'expertise en milieu de travail ; (2) déterminer les conditions susceptibles d'influencer l'efficacité de cette stratégie ; (3) identifier des pistes d'exploitation des modèles de connaissances produits pendant les séances. Les deux premiers objectifs concernaient donc le transfert direct d'expertise, alors que le troisième visait à identifier à titre exploratoire et prospectif les possibilités de transfert indirect. Une méthode de recherche-action a été mise en œuvre afin de soutenir notre partenaire tout au long du projet.

Dans un premier temps, les domaines de connaissances qui allaient faire l'objet de comodélisation ont été identifiés et sélectionnés par la personne responsable de la stratégie de gestion des connaissances dans l'organisation, qui s'est appuyée principalement sur les résultats d'une opération de repérage des « connaissances critiques » de l'organisation menée préalablement au projet selon la méthode MASK⁷ élaborée par Ermine (Boughzala et Ermine, 2004 ; Ermine, 2000 et 2001). Trois domaines des connaissances critiques pour l'organisation et présentant un risque élevé de perte ont ainsi été ciblés, pour des raisons diverses et souvent combinées : départs prochains des experts à la retraite, caractère unique de l'expertise détenue par une seule personne dans l'organisation, changements importants dans l'organisation des services, embauche de jeunes travailleurs. Il s'agit de domaines liés à des emplois professionnels dans l'administration publique⁸.

La responsable locale du projet a également sélectionné les participants aux groupes de comodélisation en prenant en considération les visées et les besoins

⁷ Pour connaître dans le détail toutes les étapes de la méthode MASK, lire l'article précédent de Jean-Louis Ermine à la page 83 [NDLR].

⁸ Pour des raisons de confidentialité, nous ne pouvons préciser davantage les emplois visés ni fournir des exemples de modèles produits au cours de l'expérimentation.

spécifiques de l'organisation en matière de transfert d'expertise et, bien sûr, les diverses contraintes organisationnelles (disponibilité des personnes, accord des directions concernées, etc.). Le statut d'expert a été attribué de manière consensuelle par les membres de l'organisation à certaines personnes. Au total, huit personnes ont participé aux groupes de comodelisation portant sur des domaines de connaissances distincts, chacun des groupes présentant une composition différente :

- Groupe 1 : une personne experte et trois personnes « intermédiaires » dans le domaine visé. Ces dernières possédaient chacune une expertise spécialisée sur une partie des connaissances du domaine, alors que l'expert en avait une vision d'ensemble approfondie ;
- Groupe 2 : deux personnes expertes dans le domaine visé, dont l'une était l'expert sur le terrain et la seconde un expert qui connaissait bien le domaine, mais qui ne le pratiquait plus depuis un certain temps ;
- Groupe 3 : une personne experte ayant une longue expérience au sein de l'organisation et une personne novice dans le domaine visé et employée dans l'organisation depuis deux ans.

Les séances de comodelisation se sont déroulées, pour chacun des groupes, sur une période de trois jours consécutifs dans un local situé sur les lieux du travail.

La modélisation et l'animation des séances ont été réalisées par deux modélisateurs expérimentés et chercheurs du LICEF. Un des chercheurs, responsable de l'animation des séances, s'est familiarisé brièvement avec la terminologie des domaines en consultant une documentation fournie par l'organisation quelques jours avant le début des séances. Dans les groupes 2 et 3, se sont ajoutées à l'équipe d'animation l'une ou l'autre des quatre employées qui avaient été désignées par l'organisation comme étant celles qui allaient poursuivre, après le projet pilote, le travail amorcé en matière de modélisation des connaissances. Ces personnes « apprenties-modélisatrices », qui ont été formées au langage et à la technique de modélisation avec MOT+ au cours d'une formation de deux jours, ont pu ainsi participer à l'animation des séances et à la construction des modèles.

Au début de la première journée, une brève présentation des principes de base du langage MOT était faite par l'animateur principal et un court document rappelant les principaux éléments du langage était distribué aux participants. Le processus de modélisation débutait immédiatement après cette initiation. Le modèle en voie d'élaboration était projeté au mur à l'aide d'un projecteur et les participants étaient assis autour d'une table en demi-cercle de manière à voir le modèle en construction. Tous les participants pouvaient intervenir librement lors des séances pour inviter les autres à clarifier certaines de leurs propositions, émettre des suggestions, etc. Au terme de chaque journée, un *debriefing* était mené par l'animateur principal. Dans les jours qui suivaient chaque expérimentation, celui-ci effectuait

un travail de mise en page du modèle. C'est cette version du modèle qui a été livrée à l'organisation à l'issue de chaque expérimentation⁹ et qui a été par la suite analysée par l'équipe de recherche¹⁰.

■ LA COLLECTE ET L'ANALYSE DES DONNÉES

Dans les trois groupes, deux entrevues individuelles ont été menées auprès des participants, l'une avant le début de la première journée de comodelisation et l'autre, de deux à quatre mois après chaque expérimentation. La collecte des données a comporté également les fichiers des versions successives du modèle produit dans chaque groupe, des captures d'écran de toutes les séances faites à l'aide du logiciel Windows Media Encoder et des enregistrements vidéo des séances pour les deux premiers groupes. Enfin, des notes d'observation ont été prises lors des séances de présentation du modèle par les participants à des supérieurs et des collègues.

L'analyse des données d'entrevues a été effectuée au moyen d'une grille d'analyse catégorielle élaborée sur la base d'un plan préliminaire précisant différentes dimensions pouvant être associées à chacun des objectifs du projet et ayant servi à élaborer les instruments de collecte de données. La grille a également été enrichie de catégories émergentes. Les enregistrements des *debriefings* ainsi que les notes d'observation ont été analysés avec la même grille catégorielle. Par ailleurs, les modèles produits ont été analysés en fonction du nombre de connaissances et de liens de chaque type représenté. Une analyse qualitative exploratoire de la structure et du contenu de ces modèles a été menée. L'ensemble des séances enregistrées à l'aide du logiciel Windows Media Encoder (couplant la capture d'écran et l'enregistrement audio) a été visionné par la deuxième auteure. Bien qu'aucune analyse systématique n'ait encore été faite à ce jour sur ces données, ce visionnement a permis d'enrichir l'analyse qualitative des modèles produits par des observations sur le processus de modélisation et de repérer plusieurs exemples illustrant de façon particulièrement significative certaines de nos observations. Nous nous limitons ici à rapporter quelques résultats parmi les plus saillants.

■ LE SOMMAIRE DES RÉSULTATS DES EXPÉRIMENTATIONS

Globalement, les expérimentations ont mis en évidence le potentiel de la stratégie de comodelisation des connaissances pour favoriser les transferts direct et indirect d'expertise.

D'abord, les résultats laissent à penser que l'exercice de comodelisation favoriserait l'explicitation des connaissances des experts. Les modèles produits, bien qu'encore incomplets, ont été jugés tout de même très satisfaisants par les participants, voire

⁹ L'un ou l'autre des trois modèles produits a pu être retravaillé par certains participants après notre passage dans l'organisation. Quelque temps après les expérimentations, des membres des groupes 1 et 3 ont présenté leur modèle coconstruit à des supérieurs hiérarchiques ou à des collègues de travail et des modifications au modèle ont alors été apportées.

¹⁰ Pour plus de détails sur le déroulement du projet, voir Basque et Pudelko, 2008.

impressionnants compte tenu de la période limitée de temps consacrée à l'exercice. Les modèles contiennent des connaissances de divers types, dont une bonne partie représente les connaissances procédurales et stratégiques des experts dans les domaines visés (voir tableau). En outre, il s'agissait de modèles multi-acteurs, reflétant la nature collective des pratiques de travail explicitées.

LE NOMBRE DE CONNAISSANCES SELON LEUR TYPE

	GRUPE 1	GRUPE 2	GRUPE 3
Les concepts	179 (33,7 %)	22 (13,3 %)	122 (36,5 %)
Les procédures	217 (41,1 %)	81 (49,2 %)	62 (18,6 %)
Les principes	123 (23,1 %)	62 (37,5 %)	145 (43,4 %)
Les faits	11 (2,1 %)	0 (0,0 %)	5 (1,5 %)
Total	530	165	334

Dans leur état actuel, les modèles offrent déjà une bonne charpente de la structure de chacun des domaines ciblés, ont souligné les participants, mais celle-ci est restée à un niveau de généralité tel que le tacite sous-tendu dans l'expertise des participants n'y serait pas exhaustivement explicité. Les participants ont donc estimé que la démarche de modélisation devrait être poursuivie après les trois jours de comodélisation afin de détailler davantage les modèles, possiblement par des experts désignés qui prendraient en charge leur évolution.

Les propos des participants indiquent, par ailleurs, que les modèles revêtent un caractère inédit par rapport aux représentations externalisées de l'expertise déjà présentes dans la documentation de l'organisation et qu'ils expriment des connaissances développées par les experts dans la pratique. En outre, ceux-ci ont estimé que la technique de modélisation par objets typés s'adapte bien à des domaines de nature différente, même ceux dont ils doutaient de pouvoir les expliciter convenablement du fait, par exemple, qu'ils font appel, selon eux, à des expertises relevant de l'intuition, de la communication et des relations humaines. La technique semble, par ailleurs, avoir suscité le déploiement d'un effort cognitif important chez les participants, qui ont eu l'impression à certains moments qu'on leur avait « tiré les vers du nez », ce qui laisse à penser qu'une certaine « désencapsulation » des connaissances expertes a pu se produire au cours de l'exercice. Certains propos recueillis indiquent que la présence de participants moins expérimentés au sein des groupes 1 et 3 pourrait avoir contribué à ce phénomène.

La comodélisation a donné lieu à de nombreuses discussions, parfois fort animées sur des problèmes vécus au travail, notamment ceux que les personnes plus novices avaient eu à traiter dans un passé récent. Ces échanges ont conduit parfois les participants à envisager des réponses nouvelles aux questions posées, voire même à proposer des solutions concrètes permettant d'améliorer la pratique professionnelle des équipes de travail. La comodélisation aurait donc favorisé non

seulement la remémoration des connaissances existantes, mais aussi la création de connaissances nouvelles, du point de vue de l'individu et de l'organisation. Les experts auraient, pour leur part, découvert et approfondi certains aspects de leur expertise en portant un regard réflexif sur leurs propres pratiques.

Le deuxième objectif de notre recherche consistait à déterminer les conditions susceptibles d'influencer l'efficacité de la stratégie de comodelisation des connaissances comme moyen de transfert d'expertise en milieu de travail. Nous avons pu identifier, à travers les propos des participants, trois ensembles de facteurs dans cette perspective.

D'abord, parmi les facteurs individuels, citons : (1) l'attitude positive et ouverte des experts relativement à l'idée de porter un regard réflexif sur leurs pratiques et de partager leurs connaissances ; (2) leur sentiment de fierté de contribuer à assurer la pérennité du patrimoine des connaissances de l'organisation ; (3) le désir d'apprendre des participants moins experts et leur reconnaissance du besoin de résoudre la problématique du risque de perte de l'expertise dans l'organisation ; (4) l'absence d'appréhension des participants à propos de l'utilisation du langage graphique. Certains autres facteurs individuels ont semblé, au contraire, nuire à l'efficacité de la stratégie, notamment en relation avec l'image de soi projetée et la confiance entre les participants. Par exemple, un expert a éprouvé la crainte d'être perçu comme « prétentieux » de la part des collègues, alors qu'un autre participant a exprimé le risque que les novices puissent se sentir intimidés d'être mis en présence d'experts chevronnés.

Un deuxième ensemble de facteurs susceptibles de favoriser l'efficacité de la stratégie concerne la logistique de la stratégie de la comodelisation. On trouve notamment les suivants : (1) la petite taille des groupes et l'affinité déjà établie entre les participants ; (2) l'importance de pousser l'exercice de comodelisation des connaissances à un niveau suffisamment profond pour susciter l'intérêt et la participation de tous les membres du groupe ; (3) les qualités de l'animateur, en particulier son écoute active et sa capacité à extérioriser sa propre compréhension du domaine en tant qu'externe à l'organisation et novice dans le domaine ; (4) le fait de pouvoir consulter la documentation existante en cours même de comodelisation ; (5) une formation au langage et à la technique de modélisation qui soit brève, mais suffisante pour permettre aux participants de poursuivre, s'ils le souhaitent, le développement des modèles amorcés en séance. En revanche, une trop grande période de temps entre la démarche de modélisation des connaissances et la mise en pratique de ces connaissances en contexte a pu réduire l'efficacité de la stratégie dans le premier groupe, où le domaine modélisé concernait une tâche pratiquée une fois tous les trois ans au sein de l'organisation et dont la dernière remontait justement à trois ans.

Le troisième ensemble de facteurs est d'ordre organisationnel. Ainsi, l'intérêt manifesté par les supérieurs hiérarchiques pour le travail d'externalisation des connaissances accompli par les participants et le soutien offert par les responsables de la stratégie et les gestionnaires concernés dans l'organisation sont des facteurs organisationnels de première importance pour assurer le succès de la stratégie. Les données mettent également en évidence la nécessité de fournir une information

suffisante aux participants au sujet des buts et des modalités de l'exercice. Enfin, la comodélisation ne constitue qu'une étape d'une démarche plus globale de gestion des connaissances et son efficacité dépend donc de la place qui lui sera accordée dans la stratégie organisationnelle générale.

Dans le cadre du troisième objectif de notre recherche, c'est-à-dire celui lié à l'identification de pistes d'exploitation des modèles au sein de l'organisation, les participants ont reconnu l'intérêt de mettre à la disposition de l'ensemble des employés les modèles, en particulier de ceux qui sont nouvellement arrivés dans leur secteur. Les modèles leur offriraient une vue d'ensemble du champ d'intervention dans lequel ils sont engagés et leur permettraient de mieux identifier leur position au sein du secteur concerné et d'accélérer leur familiarisation au domaine. En quelque sorte, ont estimé certains participants, les nouveaux venus pourraient ainsi prendre davantage en charge leur propre formation. En disposant d'une vue schématique du domaine, et de l'accès aux documents pertinents, ils pourraient ainsi mieux communiquer leurs questions aux experts, qui ont souvent pour tâche de les initier dans leur champ respectif à leur arrivée. Parmi les autres effets bénéfiques de la mise à disposition des modèles dans l'organisation, les participants ont relevé les suivants : (1) atténuer le travail « en silo » en favorisant la flexibilité dans le partage des tâches du fait qu'elles sont davantage explicitées ; (2) favoriser la mobilité du personnel, en permettant aux employés de mieux comprendre la nature du travail réalisé dans les différents secteurs et de s'y engager ainsi en toute connaissance de cause ; (3) susciter la réflexion collective sur les pratiques (élaboration d'un vocabulaire commun, négociation des significations attribuées par chacun aux pratiques professionnelles, mise en lumière de visions et des pratiques divergentes, etc.) et conséquemment contribuer au développement de l'organisation. Un autre usage mentionné a trait à l'élaboration de profils de compétences sur la base des modèles de connaissances produits, un usage traité notamment dans Paquette (2002) et dans le cadre de divers travaux menés au Centre de recherche LICEF (voir notamment Hotte et autres, 2007 ; Paquette, 2007).

Mais avant d'être diffusés à une large échelle dans l'organisation dans un objectif de transfert indirect d'expertise, les modèles doivent être complétés jusqu'à un niveau d'explicitation jugé satisfaisant par les experts, puis validés et maintenus à jour de manière continue par la suite. Ces opérations nécessitent la mise en place de mesures facilitantes pour les participants qui ne peuvent assumer ces tâches en surplus de leur charge régulière de travail. Un plan d'ensemble de gestion des connaissances doit aussi être développé.

■ CONCLUSION

Les résultats de l'expérimentation menée à la Régie des rentes du Québec laissent à penser que la comodélisation par objets typés présente un potentiel prometteur pour les deux types de stratégie de transfert d'expertise. Contrairement aux stratégies de transfert direct fondées sur la socialisation, où les connaissances tacites sont externalisées mais restent dépendantes des personnes participant à ces stratégies, l'élaboration collective d'une représentation semi-formelle des connaissances expertes implique la participation active à la fois de ceux qui détiennent les connaissances

tacites et de ceux chez qui on souhaite les voir se développer et laisse un produit qui peut être utilisé ultérieurement. En ce sens, la stratégie proposée s'inscrit également dans un processus d'externalisation des connaissances tacites dont le « produit » (le modèle de connaissances) peut ensuite être utilisé dans une optique de transfert indirect vers d'autres membres de l'organisation. Cette façon de faire, qui associe d'emblée les travailleurs au processus de formalisation de leurs connaissances, semble conduire à une explicitation plus riche et mieux validée des connaissances tacites que les méthodes habituelles de formalisation, où un ingénieur des connaissances interroge d'abord des experts et formalise par la suite leurs connaissances. Les résultats de nos expérimentations menées dans d'autres milieux, notamment chez Hydro-Québec (Basque et autres, 2004) et dans des entreprises manufacturières (Basque et autres, 2008a) nous confortent dans cette hypothèse.

Pour en optimiser ses bénéfices, le potentiel de cette stratégie en tant que moyen de favoriser les deux types de transfert d'expertise doit cependant être reconnu et analysé au préalable par l'organisation en fonction de ses propres objectifs et besoins de gestion des connaissances et des compétences. Nos données indiquent que, dans le cas présent, la centration première des participants et de la responsable locale, comme c'est le cas pour la plupart de ceux qui envisagent la mise en œuvre de stratégies de gestion des connaissances dans les organisations (Sveiby, 2001), portait exclusivement sur l'objectif de transfert indirect d'expertise. La réflexion de l'organisation sur la gestion des connaissances en était, à l'époque, à ses débuts et les porteurs du projet n'avaient encore qu'une vision restreinte de l'utilisation ultérieure qui pouvait être faite des connaissances externalisées sous forme de modèles. En outre, l'utilité de la comodélisation en tant que stratégie de transfert direct d'expertise au cours des séances de modélisation en groupe n'avait pas été anticipée au point de départ par les acteurs locaux. Un résultat remarquable de cette expérimentation est donc qu'à travers les commentaires recueillis, les participants ont indiqué que la comodélisation telle qu'elle a été menée a contribué significativement à ce type de transfert.

Il nous est apparu que pour optimiser les deux types de transfert d'expertise au moyen de la comodélisation des connaissances, plusieurs facteurs d'ordre tant individuel que logistique et organisationnel doivent être pris en considération. Nos travaux actuels visent à élaborer un guide méthodologique destiné aux organisations et aux entreprises désireuses de mettre en œuvre une stratégie de comodélisation des connaissances dans une perspective globale de gestion des connaissances, dont le transfert intergénérationnel constitue une dimension importante. Une autre piste actuellement explorée est celle de l'intégration de fonctionnalités collaboratives au logiciel MOT+, qui permettrait notamment de soutenir la comodélisation à distance.

BIBLIOGRAPHIE

Apostolou, D. et autres (2000). *Consolidating the Product versus Process Approaches in Knowledge Management: The Know-net Approach*, Conférence Practical Application of Knowledge Management (PAKeM 2000), 12-14 avril, Manchester.

- Basque, J. et B. Pudelko (à paraître). « Modeling for Learning », dans G. Paquette (dir.), *Visual Knowledge and Competency Modeling: From Informal Learning Models to Semantic Web Ontologies*, Hershey, PA, IGI Global.
- Basque, J. et B. Pudelko (2009). « Intersubjective Meaning-Making in Dyads Using Object-Typed Concept Mapping », dans P.L. Torres et R. C.V. Marriott (dir.), *Handbook of Research on Collaborative Learning Using Concept Mapping*, Hershey, PA, IGI Global, p. 180-206.
- Basque, J. et B. Pudelko (2008). *La co-modélisation des connaissances à l'aide d'un outil informatisé: une stratégie de transfert d'expertise en milieu de travail – Rapport final des expérimentations menées à la Régie des rentes du Québec*, Montréal, CEFRIO et Centre de recherche LICEF.
- Basque, J. et B. Pudelko (2004). *La modélisation des connaissances à l'aide d'un outil informatisé à des fins de transfert d'expertise. Recension d'écrits*, Notes de recherche, Montréal, Centre de recherche LICEF, Télé-université.
- Basque, J. et autres (2008a). *Gérer les connaissances stratégiques dans des entreprises manufacturières de la Montérégie: expérimentation de la co-modélisation des connaissances dans 3 PME. Rapport de recherche*, Montréal, CEFRIO.
- Basque, J. et autres (2008b). « Collaborative Knowledge Modeling with a Graphical Knowledge Representation Tool: A Strategy to Support the Transfer of Expertise in Organizations », dans A. L. P. Okada, S. J. Buckingham Shum et T. Sherborne (dir.), *Knowledge Cartography: Software Tools and Mapping Techniques* London, Springer-Verlag, p. 357-382.
- Basque, J. et autres (2004). « Collaborative Knowledge Modeling between Experts and Novices: A Strategy to Support Transfer of Expertise in an Organization », dans A. J. Canas, J. D. Novak et F.M. Gonzalez (dir.), *Proceedings of the First International Conference on Concept Mapping (CMC 2004)*, 14-17 septembre, vol. 1, Pamplona, Universidad Publica de Navarra, p. 75-81.
- Boughzala, I. et J.-L. Ermine (dir.) (2004). *Management des connaissances en entreprise*, Paris, GET et Lavoisier.
- Charlet, J. (2002). *L'ingénierie des connaissances: développements, résultats et perspectives pour la gestion des connaissances médicales*, Habilitation à diriger des recherches, Université Pierre et Marie Curie.
- Chi, M.T.H., R. Glaser et M. J. Farr (1988). *The Nature of Expertise*, Hillsdale, Erlbaum.
- Chi, M.T.H., R. Glaser et E. Rees (1982). « Expertise in Problem Solving », dans R. Sternberg (dir.), *Advances in the Psychology of Human Intelligence*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, p. 7-75.
- Davenport, T. H. et L. Prusak (1998). *Working Knowledge: How Organizations Manage What they Know*, Cambridge, Harvard Business School Press.
- Dieng-Kuntz, R. et autres (2001). *Méthodes et outils pour la gestion des connaissances*, 2^e édition, Paris, Dunod.
- Ericsson, K.A. et N. Charness (1994). « Expert Performance: Its Structure and Acquisition », *American Psychologist*, vol. 49, n°3, p. 725-747.
- Ermine, J.-L. (2000). *Les systèmes de connaissances*, 2^e édition, Paris, Hermès.
- Ermine, J.-L. (2001). « Capitaliser et partager les connaissances avec la méthode MASK », dans M. Zacklad et M. Grundstein (dir.), *Ingénierie et capitalisation des connaissances*, Paris, Hermès, p. 66-105.

- Ermine, J.-L. (dir.) (2008). *Management et ingénierie des connaissances : modèles et méthodes*, Paris, Lavoisier-Hermès Science.
- Fox, D. (2008). *Les retraites de la fonction publique fédérale : tendances du nouveau millénaire*, Ottawa, Statistique Canada.
- Glaser, R. (1986). « On the Nature of Expertise », dans H. Hagendorf (dir.), *Human Memory and Cognitive Capabilities: Mechanisms and Performance*, North Holland, Elsevier Science, p. 915-928.
- Guay, M.-M. (2004). « La gestion de la relève dans la fonction publique québécoise », *Télescope*, vol. 11, n° 1, p. 12-17.
- Héon, M., G. Paquette et J. Basque (2009). « Méthodologie assistée de conception d'une ontologie à partir d'une conceptualisation consensuelle semi-formelle », *Actes de IC 2009 : Conférence d'ingénierie des connaissances*, 25-29 mai, Hammamet, Tunisie.
- Héon, M., G. Paquette et J. Basque (2008). « Transformation de modèles semi-formels en ontologies selon les architectures conduites par les modèles », *Actes des 2^{es} Journées francophones sur les ontologies*, 1-2 décembre, Lyon, France.
- Hotte, R. et autres (2007). « Ingénierie des compétences et scénarisation pédagogique », *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, vol. 4, n° 2, p. 38-56.
- Lave, J. et E. Wenger (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, New York, Cambridge University Press.
- Nonaka, I. et H. Takeuchi (1995). *The Knowledge Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*, Oxford, Oxford University Press.
- Novak, J.D. (1998). *Learning, Creating and Using Knowledge: Concept Maps as Facilitative Tools in Schools and Corporations*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.
- Paquette, G. (2002). *Modélisation des connaissances et des compétences*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Paquette, G. (2007). « An Ontology and a Software Framework for Competency Modeling and Management », *Educational Technology and Society*, vol. 10, n° 3, p. 1-21.
- Schmidt, H. G. et H. P. A. Boshuizen (1993). « On Acquiring Expertise in Medicine », *Educational Psychology Review*, vol. 5, n° 3, p. 205-221.
- Secrétariat du Conseil du trésor (2009). *L'effectif de la fonction publique du Québec 2007-2008 : Analyse comparative des cinq dernières années*, Québec, Sous-secrétariat au personnel de la fonction publique.
- Sternberg, R. (1997). « Cognitive Conceptions of Expertise », dans R. R. Hoffman (dir.), *Expertise in Context: Human and Machine*, Menlo Park, AAAI Press/MIT Press, p. 149-162.
- Studer, R., R. Benjamins et D. Fensel (1998). « Knowledge Engineering: Principles and Methods », *Data et Knowledge Engineering*, vol. 25, n° 1, p. 161-197.
- Suthers, D. D. (2003). « Representational Guidance for Collaborative Inquiry », dans J. Andriessen, M. Baker et D. Suthers (dir.), *Arguing to Learn*, Dordrecht/Boston/London, Kluwer, p. 27-46.
- Sveiby, K.-E. (2001). « A Knowledge-based Theory of the Firm to Guide Strategy Formulation », *Journal of Intellectual CAPITAL*, vol. 2, n° 4, p. 344-358.

DES DYNAMIQUES DE CAPITALISATION DE LA CONNAISSANCE : DE L'APPRENTISSAGE AU TALENT

Par **Sandrine Daraut**¹, Chercheuse, Université Toulouse 1 Capitole, France

• sandrine.daraut@univ-tlse1.fr

RÉSUMÉ Cet article traite des liens inhérents aux dynamiques cognitives organisationnelles. L'individu apprend de lui-même, dans son rapport à la technique, dans son rapport aux autres, dans son rapport à l'organisation et dans son rapport aux institutions. Dès lors, ces diverses dimensions de l'apprentissage exercent une influence sur un territoire dont la géographie est aussi le reflet de politiques incitatives en matière d'innovation. Ces dernières peuvent notamment jouer en faveur des dynamiques cumulatives associant concentrations de flux migratoires et fortes dotations en capital humain.

ABSTRACT This article discusses the relationships inherent to the cognitive dynamics of organizations. Individuals learn by themselves, in their relationship to technology, in their relationship to others and in their relationship to institutions. At that point, these various dimensions of the learning process exert an influence over a territory whose geography is also shaped by innovation policies. Such policies can in particular serve to leverage cumulative dynamics wherein surges in migratory movements are linked to major hiring waves.

Pour citer cet article : Daraut, S. (2010). « Des dynamiques de capitalisation de la connaissance : de l'apprentissage au talent », *Télescope*, vol. 16, n° 1, p. 130-145.

« Les villes sans population gay ou groupe de musique rock perdent la course du développement économique. » (Florida, 2003)

Il est aujourd'hui commun de relever que les rapports individuels à l'information privilégient la mémorisation, la rapidité d'accès et de circulation en s'appuyant notamment sur les technologies dites « de l'information et de la communication ».

Dans ce contexte, différentes institutions ou « régularités actionnables » coordonnent des flux cognitifs de plus en plus denses, tout en facilitant les transferts de connaissances. L'information – en tant que donnée – ne va acquérir quelque utilité, pour un individu ou un groupe d'individus, qu'après avoir fait l'objet de divers travaux d'appropriation, de contextualisation, d'élaboration et de mise en forme. Ainsi, cette information ne pourra être acquise ou assimilée (et éventuellement transformée en connaissance potentiellement transférable) que par l'intermédiaire d'un long processus de maturation et d'adaptation en fonction de l'échéancier des objectifs de l'utilisateur potentiel et du substrat cognitif et institutionnel qui environne ce dernier.

En ces termes, « générer et développer un certain capital cognitif » amène à réinvestir continuellement tant dans le capital humain que dans le capital physique : les

¹ L'auteure tient à remercier Sébastien Chantelot pour ses remarques et l'apport à ce texte en matière de créativité.

connaissances ne peuvent être dissociées des individus et des systèmes technico-organisationnels avec lesquels ils interagissent (Hatchuel et Weil, 1992 ; Latour, 1994).

D'après Lundvall et Johnson (1992), quatre formes cognitives existent :

- le *know-what* renvoie à une connaissance factuelle ;
- le *know-why* fait référence à l'entendement des principes et des lois gouvernant l'environnement naturel ;
- le *know-who* réfère à des mécanismes sociaux particuliers et sélectifs du type réputation, relations de confiance, relations de pouvoir : il s'agit de connaître les compétences et les attributions de chacun ;
- le *know-how* se rapporte aux savoir-faire, c'est-à-dire aux modalités d'intégration de la connaissance dans la mise en œuvre de processus productifs au niveau d'une structure organisée à cet effet.

Les deux premiers types cognitifs constituent des éléments codifiables et transmissibles alors que les deux derniers correspondent à des éléments non formalisables, car liés au contexte d'action ainsi qu'aux capacités plus collectives d'acquisition et de diffusion plus ou moins explicites de l'information. Dans ce dernier cas, l'assimilation et le transfert partiel de la connaissance ne peuvent s'opérer qu'après une phase d'apprentissage au cours de laquelle sont mobilisées les relations associées au processus productif au sein d'une équipe de travail. Cette dernière est elle-même tacitement caractérisée par des règles et des pratiques, de même que par les relations liées à la confrontation des individus au substrat institutionnel et cognitif environnant.

Dans un tel contexte, le concept de « capitalisation cognitive » est indissociable d'une capacité permanente d'apprentissage, tant individuel que collectif. À un premier niveau cognitif, joue le processus « généalogique » voulant exprimer une logique continue de progrès – relativement à des pratiques anciennes. Ensuite, sur le plan organisationnel, des procédures de coordination permettent la capitalisation – voire le filtrage – des connaissances tout en rendant possible un renouvellement, au risque d'opérer des changements dans les modalités coordonnatrices existantes (Lazaric et Monnier, 1995 ; Hatchuel, 1997). En effet, dans un cadre individuel, se forment des connaissances issues de l'expérience : les individus abondent leur capital cognitif par confrontation au contexte d'action physique et conceptuel. Simultanément et réciproquement, dans un cadre organisationnel, le capital cognitif n'est abondé qu'en pensant une évolution appropriée des normes, des pratiques de travail et du dispositif relationnel associé.

Dans une dynamique inverse, la possibilité de communication cognitive agrandit le champ individuel des réponses possibles aux stimuli environnementaux restant toujours à décoder.

Mais, au-delà, pourquoi ne pas considérer que les individus les mieux dotés en termes cognitifs jouent récursivement un rôle de « catalyseurs » ou d'« accumulateurs » dans le processus de capitalisation cognitive ? Évidemment, intervient ici – et encore – le rôle des institutions qui ont des effets sur la cohésion organisationnelle des schémas de légitimité et de confiance des individus. D'après Dupuy et De Burmeister (2003), le niveau de confiance croît avec le niveau de formation... Encore faut-il prendre en compte tous les facteurs incitatifs, internes et externes, du contexte de capitalisation cognitive.

Dans la première partie de cet exposé, nous allons envisager les différents types d'apprentissage aboutissant à un enrichissement cognitif et les structures mémorielles mises en place pour capitaliser les nouveaux acquis. Dans une seconde section, nous traiterons des conséquences contextuelles de cette capitalisation cognitive, notamment en termes de dynamiques de concentration de la connaissance sur un territoire.

■ LES ORGANISATIONS : DES LIEUX DE CAPITALISATION COGNITIVE

Toute structure d'action collective trouve assez naturellement sa raison d'être dans le fait de constituer un dépositaire de connaissances, notamment organisationnelles. Or cette base critique de connaissance se trouve le plus souvent intriquée dans le substrat institutionnel des organisations : leur culture, leurs habitudes, leurs procédures. C'est pourquoi il nous a semblé utile de revenir aux différentes sources de cette connaissance : d'un côté, les individus, par leurs expériences productives immédiates, développent leur *know-how* ; de l'autre, et dans une démarche intentionnelle, ils informent et/ou agissent en fonction des remarques ou des comportements d'autres individus, appartenant à l'organisation ou extérieurs à celle-ci.

La capitalisation cognitive à partir des expériences individuelles

Même si cela peut paraître évident, le patrimoine cognitif d'une entité ne va se trouver enrichi que si un ou plusieurs de ses membres acquiert une connaissance, s'il apprend quelque chose. De surcroît, il est indispensable que cet apprentissage aboutisse à une acquisition cognitive à laquelle peut être associé un potentiel d'usage au niveau collectif.

Le learning by using

Dans la théorie du *learning by using* (LBU), l'individu apprend par l'utilisation. Pour Rosenberg (1982), un apprentissage repose sur les acquis d'expériences ou d'expérimentations inhérentes à l'emploi de machines ou de produits. Dans le cas d'objets ou de techniques complexes pour lesquelles les capacités effectives ne sont pas aisées à envisager et dont les caractéristiques ne peuvent souvent être identifiées qu'après un usage intensif et prolongé, le LBU constitue un élément de stratégie. De fait, pour de tels produits complexes, l'évolution, allant de pair avec l'intégration innovante, est en partie conditionnée par l'entretien de rapports étroits entre concepteurs et utilisateurs, afin que les premiers prennent en compte, dans leur champ d'action, les leçons de l'expérience acquise par les seconds (Dertouzos, Lester et Solow, 1990 ; Von Hippel, 1976).

La capitalisation cognitive peut, à cet endroit, passer par des modalités d'encadrement des individus fondées sur « le retour d'expérience ».

Dans le cadre de démarches participatives de projet, nous avons étudié le cas de l'introduction d'un changement technico-organisationnel au sein d'une organisation. Il s'agit de l'analyse technico-organisationnelle du remplacement d'un outil informatique de gestion automatisée de la paie par un progiciel intégrant tous les traitements associés au domaine de la gestion des ressources humaines au sein

des Caisses régionales d'assurance maladie (Daraut, 2004). Dans ce projet, une assistance technique fonctionnelle nationale a été mise en place. Ainsi, par un libellé de question adressé au centre de développement concerné², les utilisateurs peuvent directement faire part de leurs expériences par l'intermédiaire de Lotus Notes, l'outil d'administration de données accessibles à partir du nouvel environnement automatisé de gestion des ressources humaines. Ce nouveau moyen de communication remplace progressivement l'assistance téléphonique, les réponses des sites pilotes³ pouvant être complétées par des comptes rendus réguliers des problèmes résolus « sur le tas ».

Il s'agirait, plus généralement, d'essayer au mieux de « prendre la connaissance sur le fait », car l'aspect contextuel joue tout son rôle dans une pareille situation d'apprentissage. Le contexte physique de l'expérience est évidemment à prendre en compte, mais la dimension conceptuelle n'est pas à négliger. L'apprenti articule une nouvelle connaissance avec ses acquis, préalablement organisés en fonction des modalités de gestion cognitive inhérentes à son organisation. Il tient également compte des règles gouvernant le contexte ambiant ainsi que des conditions socioéconomiques externes à l'organisation.

Envisageons un autre type de situation, le *learning by producing*.

Le learning by doing

On apprend ici par la production : l'amélioration de la productivité, matérialisée par « la courbe d'expérience », constitue la raison d'être du *learning by doing* (LBD). En ces termes, si à l'instar de Stiglitz (1987) nous considérons que l'augmentation de cette productivité est fonction des capacités techniques d'apprentissage ou du potentiel d'apprentissage encastré dans la technologie, nous associons une forte valeur d'apprentissage à des techniques offrant d'importants potentiels d'accroissement de leurs capacités d'apprentissage.

Pour autant, nous ne pouvons nier que les individus au sein même d'une organisation sont aussi acteurs dans les dynamiques d'apprentissage. Et, tout comme la technologie, les individus disposent de capacités d'apprentissage différentes.

Dès lors, il ne serait pas faux de dire que les capacités d'apprentissage se trouvent à la fois supportées par la technique et les individus : ces derniers peuvent justement abonder les potentiels technologiques à travers des acquis résultant de l'apprentissage et de l'expérience (Le Bas et Zuscovitch, 1993). Ce savoir-faire technique développé par les individus est assimilé, selon Linhart (1978), à un « savoir pratique ». Par l'intermédiaire d'une analyse de l'apprentissage et de la maîtrise du fonctionnement d'installations pétrochimiques par les ouvriers, ce dernier auteur met en avant le fait qu'une expérience continue du fonctionnement des machines et des avaries permet d'aboutir à une compréhension d'ensemble du processus productif.

² Une Caisse régionale d'assurance maladie est chargée de la conception et de l'écriture des programmes informatiques correspondant à un « système » du nouvel applicatif (les systèmes sont au nombre de huit : prestations, paiements, identification, carrières, action sociale, déclarants, logistique/comptabilité/budget, ressources humaines).

³ Une Caisse régionale d'assurance maladie est chargée de « faire tourner » le système développé dans des conditions réelles d'utilisation.

Pratiquement, en l'occurrence, nous reconnaissons largement l'apprentissage au sein d'unités productives déjà construites : il s'agit essentiellement d'une augmentation de la productivité médiatisée par les relations interindividuelles qui se tissent dans et pour la conduite des machines. La mémorisation des savoirs et des savoir-faire joue donc un rôle important puisque sans cela il ne reste que « le support froid » de la technique qui n'offre guère de raccourcis pour apprendre, si ce n'est par l'usage.

C'est au sein même des processus d'innovation mis au service de la commercialisation d'un nouveau produit ou de la fabrication d'une nouvelle machine que les mécanismes d'apprentissage sont le plus souvent ignorés. En réalité, c'est par les activités de conception que le nouveau produit, la nouvelle machine, peut être adapté à ses utilisateurs potentiels (Perrin, 1993). Pour des objets assez clairement identifiables, l'adaptation à l'utilisateur – pour en assurer l'adoption – s'opère notamment à travers des itérations, afin de prendre acte des expériences conceptuelles passées : c'est le cadre d'analyse du *learning by feedback*. Dans les développements qui suivent, nous allons envisager de façon plus détaillée une des formes de cet apprentissage, à savoir le *learning by interacting* (LBI).

La capitalisation cognitive à partir des expériences collectives : le learning by interacting

La dimension collective du cumul de connaissances résulte de deux processus cognitifs. D'une part, des idées circulent au sein des organisations et entre celles-ci tout comme sont diffusées des pratiques à l'origine de nouvelles compétences. D'autre part, les compétences déjà activées dans les structures d'action collective sont mises en relation à travers les échanges interindividuels caractérisant les situations de travail.

La constitution d'un pôle collectif d'accumulation de connaissances est loin d'être toujours décrétée. En réalité, une telle base cognitive semble en partie se construire au gré des expérimentations, qui s'inscrivent elles-mêmes dans des contextes relationnels, formels et informels, mobilisant des acteurs qui n'appartiennent pas forcément à la même organisation. Dans un tel contexte, nous constatons, à l'instar de Marengo (1995, p. 9), que « le savoir organisationnel n'est ni postulé ni dérivé de l'information disponible, il émerge comme une propriété du système [organisationnel] et se forme par l'*interaction* entre les divers processus d'apprentissage [individuel ou collectif] constitutifs de l'organisation ». Consécutivement, la définition d'une telle « intelligence collective » peut être éclaircie par le double rôle de ce système organisationnel. Tout d'abord, à travers la mise en place de règles d'organisation plus ou moins formalisées, il supporte la coopération au sein des structures d'action collective. Parallèlement, il introduit des dispositifs cognitifs qui permettent de lier les processus individuels et les processus collectifs d'apprentissage en rendant accessibles, à tous les membres organisationnels, des représentations ou des schémas interprétables de l'environnement d'action. C'est dans ce cadre analytique que nous définirons plus précisément différents niveaux d'interaction, singularisant une démarche collective d'apprentissage et d'action.

Lundvall (1988) fut le premier à identifier « un apprentissage en interagissant ». Cette définition s'inscrit dans un cadre méso-économique, cherchant à lier progrès technique et relations bilatérales entre sous-ensembles économiques. Cette modalité d'apprentissage renvoie aux interactions intervenant au niveau de sous-ensembles organisationnels – particulièrement dans le contexte industriel –, configurations relationnelles constituant un nécessaire préalable pour que, lorsque sont notamment mobilisées des installations productives spécifiques, se dessine une évolution intrinsèque de la technique. Partant, le contexte d'action est ici une variable clé : c'est le fait que « notre monde » est lui-même formé autour d'un emboîtement d'ensembles en interrelations qui fait dire à Lundvall (1992) que le LBI repose sur une dynamique combinatoire, mettant en jeu les savoirs et les savoir-faire d'individus appartenant à tel ou tel sous-ensemble organisationnel ou extérieur à l'organisation considérée.

Pour fixer les idées, illustrons notre propos. Alfred travaille dans une entreprise faisant elle-même partie d'un secteur industriel – l'industrie de la maille, par exemple –, lequel fait partie d'un domaine économique, qui lui-même s'insère dans une société. L'entreprise dans laquelle Alfred œuvre est sous l'influence des règles de la profession. Dans sa vie professionnelle, cet acteur agit sur l'organisation dont il est membre : il possède des compétences particulières dans l'art de négocier avec les clients. Parallèlement, cette organisation influe sur le comportement d'Alfred à travers son système de valeurs, le substrat culturel qui lui est associé, entre autres.

- Au niveau de l'entreprise, l'interaction avec les collègues participe au développement de modes de coordination des expériences (Bouchikhi, 1990). En ces termes, précisons que par ses compétences, tout individu s'inscrit dans un espace de coordination caractérisé par un capital commun de connaissances. Au-delà, un groupe d'individus partageant un intérêt commun dans un domaine de comportement humain et prenant part à un processus d'apprentissage collectif qui permet de créer des liens interpersonnels définit, d'après Wenger (1998), « une communauté de pratique ». Dans ce cadre, les savoirs et les savoir-faire peuvent être transmis et sauvegardés dans l'objectif d'une collaboration, entre individus dotés de qualifications et de représentations différentes, autour d'un projet commun, qui occasionne une liberté d'expression, un échange d'expériences et des possibilités d'improviser pour définir ensemble une trajectoire de réalisation efficace (Gherardi et Nicolini, 2000). Ainsi, si les connaissances et les compétences sont automatiquement associées au contexte d'action leur donnant un sens, tout participant à l'action collective apprend de sa communauté d'action tout autant que cette dernière apprend de ses membres. Cette idée découle également du constat qu'émettent Pardeise et Lichtenberger (2001) en matière de compétences techniques. Selon ces auteurs, nous assistons au passage d'un modèle de qualifications acquises une fois pour toutes à un modèle de compétences évolutives, donnant une importance particulière aux conseils et aux savoir-faire librement échangés entre les employés.
- Une deuxième sphère d'activation de l'apprentissage par interaction se situe au niveau du secteur industriel. Comme l'ont relevé Lundvall, Kline et Rosenberg (1986), tout processus d'innovation (par exemple, la conception

d'un nouveau produit : fabrication du prototype, essais, rectifications, industrialisation) peut être modélisé comme « les maillons d'une chaîne », où chacun d'entre eux est gouverné par un mécanisme itératif. Celui-ci a trait d'une part aux différentes phases du processus de mise au point du produit et d'autre part aux diverses relations entre les services et les départements fonctionnels nécessaires au développement de l'innovation de l'ensemble des organisations productives du secteur. L'industrie automobile peut servir d'illustration, où des techniques d'ingénierie concourante visent à mettre en présence sur des « plateaux projet » des sous-traitants et des personnels de conception. Dans cette perspective, l'usage de l'expression « apprentissage dans l'interaction » est loin d'être malvenu, puisque tout au long du projet certains personnels des équipementiers peuvent travailler à temps plein sur le plateau technique du constructeur. Dans ce cas, au demeurant, les exigences de confidentialité sont souvent moins fortes à l'égard des collègues du plateau qu'à l'égard de ceux de l'entreprise d'origine (Midler, 1993), car tout est mis au service de la réussite du projet, à l'issue de laquelle le fournisseur d'équipements sera assuré d'une contrepartie équitable. Dans ce but, les personnels ajustent en permanence leurs savoirs et leurs savoir-faire – comme pour la reconfiguration des tâches dans le cadre interactif inhérent aux échanges interindividuels – afin de s'adapter à un flux productif et cognitif uniformisé autour d'un tel contexte d'interactions.

- Enfin, un troisième niveau de mobilisation du LBI réside dans des mises en relation faisant intervenir des entités extérieures à la seule sphère productive. Un exemple classique est le partenariat entre organisations industrielles et organisations de recherche : « [l]es échanges entre entreprises et laboratoires constituent une sphère d'échange particulière, donnant lieu à des transactions marchandes, donc relevant au moins pour partie de l'activité économique » (Grossetti et Bès, 2001, p.9).

Pour répondre totalement aux objectifs de cet exposé, il convient de se demander, pour ces trois niveaux, quels sont les éléments cognitifs dont il faut garder la trace ? Et, dans ce cas de figure, quelles sont les conditions et quels sont les « meilleurs » outils pour assurer cette mémorisation ?

Considérons tout d'abord les simples relations interindividuelles. Sur ce plan, le partage restreint d'un même patrimoine cognitif induit que les pratiques sont souvent implicites, par évidence pour ceux qui les mettent en œuvre. Aussi, la formulation et la communication de telles connaissances par ceux qui les détiennent semblent constituer l'un des objectifs clés, dans la perspective d'un enrichissement continu de la base cognitive organisationnelle. Au niveau de l'équipe de travail, les documents inhérents aux tâches quotidiennes de chacun des membres peuvent être regroupés.

Il est par la suite utile qu'un tiers opère des choix quant aux acquis à capitaliser sur le plan organisationnel, puisque chaque équipe de travail – comme nous l'avons vu – crée et véhicule son propre langage au sein et au service de l'action collective.

Par ailleurs, alors que la modalité même d'archivage de ces documents de travail influence les processus d'apprentissage, il est essentiel que la consultation

s'opère sur le support documentaire d'origine. En effet, toute traduction ou résumé « [...] consiste plutôt en la construction de nouveaux ensembles de connaissances tacites ou codifiées » (Cowan et Foray, 1997, p. 7), la codification étant notamment considérée comme une reconstruction générique du savoir à partir des éléments cognitifs caractérisant le processus d'apprentissage. En ces termes, des modules de connaissances peuvent être extraits et accumulés sans confrontation réelle au contexte d'action, tout comme il est aisé de court-circuiter les modalités d'acquisition cognitive pour ne mémoriser que l'ultime résultat de la pratique et de l'expérience. Une capitalisation cognitive efficace ne semble pas pouvoir se départir de l'observation de terrain. Cette composante est d'ailleurs prise en compte dans des procédés de mémorisation plus collectifs, que ce soit entre les services ou les entreprises, sur le plan industriel notamment.

Les sources de l'accumulation cognitive peuvent, à ce niveau, être tant intra-organisationnelles qu'interorganisationnelles. Nous pouvons, par exemple, mémoriser des connaissances issues d'expériences de projets d'industrialisation innovants. Si, pour illustrer notre propos, nous envisageons une fois de plus le domaine de l'automobile et des plateaux techniques, nous pouvons alors mettre en avant le fait que dès 1950, chez Toyota, constructeur et fournisseurs s'échangent des personnels. Des sous-traitants en non-concurrence s'associent également, toujours avec l'aval de Toyota. En outre, le fait de résoudre des problèmes et de prendre des décisions est associé, pour tous les niveaux de l'organisation, à une rotation sur les postes du personnel d'encadrement : un ingénieur nouvellement embauché peut rester pendant quatre mois sur la chaîne de montage ; il peut poursuivre sa carrière en passant quatre autres mois à la direction de la division commerciale... Jusqu'à ce qu'il soit désigné pour faire partie d'une équipe projet spécialisée dans le développement d'un nouveau modèle. La libre circulation et la communication des connaissances au sein de l'organisation favorisent certainement l'esprit critique, justement mis au service d'un perfectionnement.

Cohen (1984) a d'ailleurs montré que la diversité des préférences et des objectifs, plus particulièrement dans un environnement « perturbé » où l'apprentissage et l'élaboration de nouvelles compétences constituent les facteurs de succès principaux, peut être à l'origine d'un accroissement des performances. Un tel phénomène peut résulter d'effets de « fertilisation croisée » dans les processus de quête résolutoire. L'avantage d'une certaine forme de diversité est également mis en avant par Loasby (1989), pour qui les dissonances des interprétations individuelles au sein d'un même groupe sont source d'un apprentissage collectif. De ce point de vue, le constructeur encourage également ses fournisseurs à collaborer avec des entreprises appartenant à d'autres secteurs industriels. Toujours en guise d'illustration, dans la Silicon Valley où le marché attribue un avantage colossal à l'entrant apte à proposer le système technologique le plus complet et le plus performant, il s'est avéré nécessaire de capter, quitte à s'allier avec la concurrence⁴, la compétence associée à une possible mise en œuvre des meilleures fonctionnalités.

⁴ Ce type de collaboration est désigné par le terme « coopération ».

Plus généralement, le degré de collaboration tient compte du fait que plus l'acquisition cognitive est aisée et rapide, moins la durée d'interaction et l'inertie organisationnelle sont importantes. C'est pourquoi, dans certaines circonstances, des organisations préféreront chercher et mémoriser elles-mêmes des éléments concernant leurs environnements ou leurs potentialités productives. Dans d'autres cas, en matière de *searching* ou de *noticing learning*, il peut se révéler utile de faire appel à des consultants ou à des organismes de recherche. Il s'agit dès lors de pouvoir participer à de larges réseaux voués à « la veille technologique ». Une structure partenariale correspondante réside dans les *clusters*, tels que les a définis Porter (1998) : des concentrations géographiques de firmes interconnectées, des fournisseurs spécialisés, des fournisseurs de services, des firmes étroitement liées aux structures industrielles et institutionnelles inhérentes à leurs champs de concurrence et de coopération.

Dans cette perspective, au-delà de technologies de modélisation visant à transcrire des données en « scrutant » au plus près de leurs sources, il est indispensable d'identifier des personnels idoines⁵ capables – tout en initiant des partenariats – de connaître les gisements cognitifs disponibles et d'articuler les renseignements recueillis avec le contexte d'action de celui qui a formulé la requête. De ce point de vue, en termes de « fonction de production cognitive », l'incertitude et le manque de renseignements quant à la perception par les autres acteurs des principaux vecteurs d'innovation et des stratégies du champ technico-productif considéré amènent une instabilité plus importante concernant la structure réticulaire mise en jeu dans le processus d'apprentissage (Ter Wal et Boschma, 2007). Partant, la recherche d'une légitimité collective localisée est l'un des premiers facteurs de réduction de l'incertitude, enclenchant des comportements mimétiques, alors même que l'efficacité relationnelle ou caractéristique des ressources physiques de l'espace considéré peut ne pas être mise au service de l'efficacité technico-productive organisationnelle (Vicente, Dalla Pria, Suire, 2007). L'alliance fondée sur l'apprentissage peut alors s'avérer virtuellement précaire. En effet, l'efficacité du transfert cognitif est loin d'être assurée : « [l]e partenaire apprenant peut être déçu, sans savoir si ses difficultés sont liées à un manque de coopération de l'autre partenaire, à un manque de réceptivité de sa propre organisation ou à la difficulté liée à la transposition des savoirs dans un nouveau contexte » (Weil et Durieux, 2000, p. 31). Or la dernière difficulté soulevée dans cette citation peut encore renvoyer à l'inscription des connaissances dans un certain espace physique notamment caractérisé par des proximités spatiales, technologiques et institutionnelles.

Plus précisément, sur un territoire, les formes d'interactions à des fins de maîtrise des facteurs clés de succès associés aux processus productifs ou à des fins d'avantages technologiques sont en particulier pilotées par le système institutionnel local. C'est la raison pour laquelle les processus innovants diffèrent d'une région à l'autre et d'une période à l'autre. La suite de l'exposé concernera le cadre territorial des transferts cognitifs associés aux impératifs de compétitivité et, corrélativement, d'innovation.

⁵ Ce sont, d'après Allen (1977), des *gate-keepers*.

■ LE PATRIMOINE COGNITIF : UN ENJEU DES DYNAMIQUES CUMULATIVES TERRITORIALISÉES

Rappelons tout d'abord que toute organisation se caractérise par un projet cognitif interne et par un projet cognitif externe. Le premier relève d'une recherche sur les coûts, les processus de production, les modalités d'organisation du travail et les techniques de management associées, tandis que le second a trait à la connaissance des produits disponibles sur le marché et, simultanément, des débouchés. L'articulation entre ces deux volets peut s'opérer au niveau du territoire, envisagé comme *un espace d'apprentissage collectif*. Nous reprenons là un argument de Perrin (1991) selon lequel, dès lors qu'un individu s'inscrit dans une dynamique de projet, il se projette aussi dans un espace géographique à construire. Toujours d'après cet auteur, le sens donné à la construction du territoire est intimement lié à la communication inter-individuelle, en tant que source d'amélioration des compétences et, dans le même temps, des capacités de production.

Les dynamiques collectives d'apprentissage se fondent sur cette communication qui en retour se trouve touchée par le développement des savoirs et des savoir-faire, un tel raisonnement accordant une place centrale à l'hypothèse de transmission, de diffusion et d'assemblage des savoirs par l'intermédiaire des échanges entre acteurs localisés (Balland, 2008). Or, comme nous l'avons vu à maintes reprises précédemment, la capitalisation cognitive s'opère quasiment « sans frottement » ou presque tacitement lorsqu'un groupe d'individus partagent déjà certaines pratiques de production. Dès lors, l'étendue territoriale est caractérisée par des zones de forte densité, la proximité géographique constituant un facteur d'activation et de pérennisation des échanges, admis comme catalyseurs de l'innovation : depuis toujours, les territoires sont témoins de la persistance de concentrations géographiques d'agents économiques à travers un processus d'attractivité qui préfigure leur niveau de compétitivité économique (Chantelot, 2004). Dans le cas, par exemple, d'une innovation induisant un changement de paradigme productif, la forte augmentation de la distance culturelle introduite par cette modification radicale peut être compensée par le développement des rapports interpersonnels résultant d'une forte proximité géographique.

Nous allons, à présent, appliquer de telles dynamiques structurantes aux processus simultanés d'évolution dans l'espace des construits technico-productifs et des flux cognitifs.

La problématique de co-structuration du patrimoine cognitif et du territoire productif

La territorialité industrielle débute par la concentration des entreprises dans les bassins de ressources. Cette phase de mécanisation de l'industrie de transformation, totalement subordonnée aux gisements de matières premières ainsi qu'aux infrastructures de transport, correspond à une évaluation des compétences et à une désignation des postes en fonction notamment du degré de maîtrise du fonctionnement d'une machine-outil. Plus tard, sur des gisements de ressources moins exploités et plus isolés, des établissements regroupant une main-d'œuvre spécialisée dans un

segment précis de la filière industrielle de transformation essaient, tout en reconstruisant le tissu socioéconomique⁶ nécessaire aux dynamiques d'apprentissage d'un collectif d'action également amené à se renouveler.

Quant à la deuxième étape de l'ère industrielle, elle consiste à combiner des processus productifs génériques pour aboutir à une technique productive, spécifiquement adaptée au(x) produit(s) fabriqué(s). Une telle innovation de procédé nécessite l'expertise d'ingénieurs et l'embauche plus large d'une main-d'œuvre disposant de qualifications. Les « villes métropolitaines » (Sallez, 1991) sont les plus appropriées pour accueillir de telles structures technico-productives, puisque les compétences recherchées correspondent aux débouchés des lieux de formation. De plus, elles atteignent une taille suffisante pour que les diverses filières de fabrication puissent s'y implanter. D'après Frenkel (2001) ou encore Florida (2003), la diversité des activités et des services urbains représente la condition d'une meilleure intégration des acteurs économiques de l'innovation. Sur ce plan, la croissance des marchés va de pair avec leur accessibilité, tant en termes de variété et de qualité des services publics et privés qu'en termes d'efficacité et de diversité des infrastructures de transport et de communication. En outre, une large ouverture de ces villes sur l'espace économique global aide aux redéploiements d'activités diverses vers les équipementiers, vers des localisations plus avantageuses en ressources à la suite d'une spécialisation et vers un espace institutionnel spécifiquement dédié à une recherche-développement totalement internalisée.

Cependant, à côté de ces configurations industrielles où les organisations productives puisent leurs ressources à l'extérieur de leur structure de production, il existe des acteurs-réseaux qui mobilisent leurs ressources productives en interne. Pour ce faire, il faut articuler, sur le territoire, une faible distance géographique qui favorise les dynamiques collectives d'apprentissage et un large vivier de compétences, dont les détenteurs n'ont pas forcément les mêmes échéances et surtout la possibilité de se trouver en permanence sur le lieu du projet. C'est pourquoi la flexibilité des structures est ici une nécessité, même si le lieu de création de l'innovation technologique est bien identifié à des fins de capitalisation des ressources créées. Dans cette perspective de capitalisation, dans « la région réticulaire » que constitue la Silicon Valley, c'est la mutualisation des talents qui, la première, amorce le développement d'une territorialité d'expertise. Par des transferts du personnel d'encadrement de haut niveau entre entreprises en concurrence, de nouvelles capacités innovantes apparaissent. Elles résultent, par la suite, de collaborations contractualisées, notamment en termes de mutualisation du risque productif. C'est ainsi qu'au moment où Olivetti est sur le point de fermer son site de Sunnyvale, Sun – qui éprouve des difficultés de recrutement – envoie une lettre à tous les salariés en instance de licenciement, avec pour objectif de leur proposer un stage rémunéré de deux mois en son sein pour qu'ils puissent identifier le poste de leur choix.

Dans le cas de technopôles, ce sont les pouvoirs publics ou parapublics régionaux qui initient les partenariats. Ainsi, le LBI est activé dans des environnements culturels spécifiques, où ses résultats peuvent être immédiatement redéployés

⁶ C'est-à-dire une cité industrielle regroupant des logements, des commerces, des écoles... (Sallez, 1991).

à travers un certain terreau cognitif partagé, une certaine expérience de collaborations interindividuelles informelles entre structures industrielles et organismes de recherche. Outre la proximité technologique, la sphère institutionnelle est encore là pour réguler les échanges à des fins de développement de ces territoires.

Mais, au-delà, ce sont toujours les individus qui créent ces espaces productifs, ces espaces compétitifs à travers leur concentration, leurs déplacements et leur propension à collaborer. Corrélativement, une culture urbaine spécifique prend forme. Elle est le fruit de la personnalité, de l'origine, de la nationalité, des formations ainsi que des modalités de communication des individus investissant l'espace considéré (Chantelot, 2006).

Pour des économistes comme Handy, un *knowledge worker* (Micklethwait et Wooldridge, 1996) fait temporairement partie d'une équipe, d'un « corps de copropriété », tel « un individu réticulaire » marqué par divers moments de formation, au cours desquels il intègre de nouveaux schémas comportementaux relatifs à son ou à ses métiers. Chacun doit gérer son potentiel d'attractivité : le travailleur par sa polyvalence combinée à une importante part d'expertise, les construits d'action collective par leur propension à susciter l'intérêt des personnels les plus qualifiés pour développer leurs capacités productives – en leur sein ou dans leur voisinage.

Dans les lignes qui suivent, nous allons justement envisager, de façon plus détaillée, les dynamiques qui pilotent la mobilité géographique des individus détenant les meilleures qualifications.

À propos de « la bonne rencontre » entre experts et territoires productifs

D'entrée de jeu, nous devons à nouveau préciser que le talent caractérise des individus qui ont une dotation importante en capital humain. Par l'expérience (*learning by using, learning by doing...*) et des formations générales ou spécialisées, l'individu s'équipe d'un stock cognitif idiosyncratique qui détermine ses capacités productives. Pour une large part, l'apprentissage individuel découle de l'assimilation, ou de l'intégration dans son stock cognitif, d'une connaissance déjà existante et préalablement mémorisée dans l'organisation. Cela n'occulte certes pas la créativité qui peut s'insinuer entre l'apprenant et son support d'apprentissage, le capitalisme ayant même intégré des individus à la marge, suivant le principe que l'émulation tant recherchée passe par l'attrait de toute forme de créativité et une mise en interaction du talent (Chantelot, 2004). Dans cette perspective constructiviste ou de l'enchevêtrement du réel, la créativité lie continuellement le processus d'apprentissage et les compétences, au moyen d'un schéma représentationnel formant et réorganisant la réflexion individuelle – mesurée à l'aune d'une ouverture, d'un mélange, d'une comparaison à l'environnement d'action – comme moteur de « régulation anarchique » (Biausser, 2007).

Afin d'accroître l'attractivité de territoires d'expertise, les politiques régionales visent non seulement à soutenir les activités de recherche-développement localisées en région au moyen de politiques locales de spécialisation, mais aussi à construire une dynamique innovante. Cela passe par une ingénierie permettant le développement de *spillovers* basés sur des flux cognitifs inter et intrasectoriels, un climat de coopération favorisant la mobilité de la main-d'œuvre, des échanges d'information et une complémentarité entre le secteur manufacturier et le secteur *high-tech*. Il s'agit là

d'asseoir durablement les fondations des interactions individuelles qui sont au cœur même des processus d'apprentissage collectifs.

Or, au niveau collectif, l'incitation à l'apprentissage repose davantage sur un substrat institutionnel chargé de réguler (socialement) les flux cognitifs. Sur un plan plus tangible, certaines normes techniques ou émanant de réglementations juridiques sont des éléments de politiques publiques. En ces termes, les brevets visent à protéger l'innovation résultant de l'apprentissage collectif. Ils peuvent aussi inciter au *learning by interacting*, en tant qu'outils objectifs d'évaluation d'une communauté de pratique aiguillonnée par le succès. Malgré tout, et suivant le manuel d'Oslo publié par l'OCDE en 1992, toute innovation ne fait pas l'objet d'un dépôt de brevet : dans la Silicon Valley, par exemple, les entreprises n'ont pas forcément le temps de breveter leurs inventions.

Seulement, selon « un segment de population en pleine croissance, formé de travailleurs très scolarisés et bien rémunérés, et dont les efforts dictent de plus en plus la rentabilité des entreprises et la croissance économique », des réseaux sociaux efficaces doivent « préconiser la transparence et la diversité et contribuer à éliminer les entraves à l'accès » (Jedwab, 2004, p. 32). Distances cognitive et culturelle ne constituent plus de barrages pour l'accumulation cognitive...

Sur ce plan, outre certains attracteurs objectifs (tels l'implantation d'infrastructures de recherche-développement, une forte dotation en capital humain, le fait de pouvoir accéder sans difficulté aux activités et services productifs en quantité comme en qualité), Florida (2003) met en avant certains éléments qualitatifs pour expliquer la croissance socioéconomique : les relations entre les individus de talent seraient d'autant plus vertueuses qu'elles s'opèreraient sur des territoires marqués par l'ouverture à la nouveauté, la volonté d'entreprendre, la tolérance au risque, aux minorités, ainsi qu'aux immigrants, la diversité culturelle, artistique et de loisir. Néanmoins, selon Jedwab :

Les corrélations que fait ressortir Florida ne correspondent pas forcément à la relation de cause à effet, lorsque l'on regarde les rapports qu'il établit entre les phénomènes économiques et sociaux. Comme il le reconnaît, la question fondamentale consiste à déterminer le degré d'exactitude de certains indicateurs, comme la créativité (l'indice artistique) et la diversité (l'indice mosaïque), pour prédire la capacité d'une ville ou d'une région d'attirer une main-d'œuvre hautement qualifiée (l'indice de talent) ou un marché de l'emploi à forte composante technologique (l'indice technologique). Souvent, on ne sait pas exactement si ces variables combinées sont les principales composantes du progrès économique et de l'attraction des travailleurs créatifs. [...] La thèse de Florida en ce qui concerne l'attraction urbaine des travailleurs de la classe créative repose sur la question de la mobilité et sur la mesure dans laquelle certaines villes attirent des individus qu'ils soient créatifs ou non (Jedwab, 2004, p. 34).

En ces termes, si au Canada les immigrants choisissent notamment leur lieu de résidence en fonction de proximités familiales ou amicales (Goyette, 2004), les migrations européennes du capital humain le plus qualifié sont associées, par Mouhoud et Oudinet (2003), au niveau de rémunération, aux asymétries informationnelles, à l'existence de marchés du travail internalisés, aux possibilités de prolongation d'études et de transferts de main-d'œuvre. Ainsi, les politiques publiques peuvent

être garantes d'une socialisation sécurisée d'individus, membres de communautés au travers desquelles ils peuvent intégrer la diversité ambiante. Sphère marchande et sphère culturelle sont alors interconnectées pour favoriser la confiance et la créativité, les interactions au travail et hors travail renforçant aussi la capitalisation cognitive tant individuelle qu'organisationnelle (Storper et Venables, 2001).

De ce point de vue, si nous soulignons que l'agglomération des individus facilite le transfert des savoirs et des savoir-faire à la faveur de l'accumulation de capital humain, les individus de talent seront logiquement attirés par l'image d'un territoire déjà fortement ancré dans une tradition *high-tech* – via par exemple l'implantation d'un nombre élevé d'entreprises au personnel hautement qualifié – où ils trouveront nombre de leurs semblables.

L'influence culturelle est encore prégnante, d'autant plus que l'individu peut systématiquement agir dans les sphères socioéconomiques et écologiques, au travers d'une réflexion collective sur les ressources pour une action adaptée.

■ CONCLUSION

De nos jours, plusieurs chercheurs adhèrent à la thèse selon laquelle, au niveau régional, le développement économique est pour une large part fonction de la propension à créer et à consolider des compétences technologiques et scientifiques. Ces dernières proviennent, à leur tour, de dynamiques cumulatives d'apprentissage tant individuelles, à travers notamment les logiques d'émulation et d'assimilation culturelle, que collectives par l'intermédiaire, s'il en est, de la logique d'une trajectoire technico-organisationnelle permettant de faire graduellement face au progrès et à la concurrence. Les compétences ainsi développées favorisent alors la création, la diffusion et la mémorisation cognitive, au sein d'organisations productives ancrées territorialement.

BIBLIOGRAPHIE

- Allen, T.J. (1977). *Managing the Flow of Technology*, Cambridge, MIT Press.
- Balland, P.A. (2008). *L'analyse de réseau en économie spatiale : propositions méthodologiques pour la constitution d'une matrice relationnelle*, Communication présentée à l'Université de Printemps du GRES, Temple-sur-Lot, 21-23 mai.
- Bès, M.-P. (1998). « La capitalisation active des connaissances : principes, contextes et obstacles », *Gérer et comprendre*, n° 54, p. 38-51.
- Biausser, E. (2007). *Le projet constructiviste, une forme fractale d'apprentissage collectif*, Colloque Constructivisme et éducation, septembre, Genève.
- Bouchikhi, H. (1990). « Le micro-ordinateur dans l'entreprise : du plaisir à la norme », *Gérer et comprendre*, n°20, p. 16-25.
- Chantelot, S. (2006). « Une géographie du capital humain créatif en France : densité sociale et connaissance », *Annales de la recherche urbaine*, n° 101, p. 147-153.
- Chantelot, S. (2004). *Disparités régionales d'innovation en France : une approche par le capital humain créatif*, XL^e Colloque de l'ASRDLE Bruxelles, 1-3 septembre.

- Cohen, W. (1984). « Conflict and Complexity: Goal Diversity and Organizational Search Effectiveness », *The American Political Science Review*, vol. 78, p. 435-451.
- Cowan, R. et D. Foray (1997). « L'économie de la codification et la diffusion des connaissances », Communication au colloque *Dynamique collective de la mémoire : transfert des compétences dans les organisations, médiation technique, apprentissage et transmission des savoirs*, janvier, Université de Technologie de Compiègne.
- Daraut, S. (2004). *De l'apprentissage technico-organisationnel ou du rôle des règles dans la structuration de contextes d'interactions. Fondements théoriques et analyses empiriques*, thèse de doctorat, Toulouse, Université des Sciences Sociales.
- Dertouzos, M., R. Lester et R. Solow (1990). *Made in America*, Paris, InterÉditions.
- Dupuy, C. et A. De Burmeister (2003). *Entreprises et territoires : les nouveaux enjeux de la proximité*, Paris, Documentation française.
- Florida, R. (2003). *The Rise of the Creative Class*, New York, Basic Books.
- Frenkel, A. (2001). « Why High-tech Firms Choose to Locate in or Near Metropolitan Areas? », *Urban Studies*, vol. 38, n° 7, p. 1083-1101.
- Gherardi, S. et D. Nicolini (2000). « To Transfer is to Transform: The Circulation of Safety Knowledge », *Organization*, vol. 7, n° 2, p. 329-348.
- Goyette, C. (2004). « La concentration des immigrants dans les grandes villes procure-t-elle des avantages économiques? », *Nos diverses cités*, n° 1, p. 142-145.
- Grossetti, M. et M.-P. Bès (2001). « Encastrement et découplages dans les relations science-industrie », *Revue française de sociologie*, vol. 42, n° 2, p. 327-355.
- Hatchuel, A. (1997). « Fondements des savoirs et légitimité des règles », dans *Les limites de la rationalité*, tome 2 : Les figures du collectif, Paris, La Découverte.
- Hatchuel, A. et B. Weil (1992). *L'expert et le système*, Paris, Économica.
- Jedwab, J. (2004). « Classe créative ou classification originale? Comment appliquer la formule de Richard Florida aux villes du Canada », *Nos diverses cités*, n° 1, p. 32-38.
- Kline, S. et N. Rosenberg (1986). « An Overview of Innovation », dans R. Landau et N. Rosenberg (dir.), *The Positive Sum*, Washington, National Academy Press.
- Latour, B. (1994). *La science en action*, Paris, Gallimard.
- Lazarcic, N. et J.-M. Monnier (1995). *Coordination économique et apprentissage des firmes*, Paris, Économica.
- Le Bas, C. et E. Zuscovitch (1993). « Apprentissage technologique et organisation. Une analyse des configurations microéconomiques », *Économies et sociétés, Série Dynamiques technologiques et organisation*, n° 1, p. 153-195.
- Linhart, R. (1978). « Procès de travail et division du travail de la classe ouvrière », dans *La division du travail*, Colloque de Dourdan, Paris, Galilée.
- Loasby, B. J. (1989). « Organization, Competition, and the Growth of Knowledge », dans R. N. Langlois (dir.), *Economics as a Process*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Lundvall, B. A. (dir.) (1992). *National Systems of systems: Toward a Theory of Innovation and Interactive Learning*, London, Pinter Publishers.
- Lundvall, B. A. (1988). « Innovation as an Interactive Process: From User-Producer Interaction to the National System of Innovation », dans G. Dosi et autres (dir.), *Technical Change and Economic Theory*, London, Pinter Publishers.

- Lundvall, B. A. et B. Johnson (1992). «The Learning Economy», Communication à l'European Association for Evolutionary Political Economy, Conference Structural Change and the Regulation of Economic Systems, novembre, Paris.
- Marengo, L. (1995). «Apprentissage, compétences et coordination dans les organisations», dans N. Lazaric et J.-M. Monnier (dir.), *Coordination économique et apprentissage des firmes*, Paris, Économica.
- Micklethwait, J. et A. Wooldridge (1996). *The Witch Doctors, Making Sense of the Management Gurus*, New York, Randomhouse.
- Midler, C. (1993). *L'auto qui n'existait pas : management des projets et transformation de l'entreprise*, Paris, InterÉditions.
- Mouhoud, E. M. et J. Oudinet (dir.) (2003). «Les dynamiques migratoires dans l'Union européenne : ajustements sur les marchés du travail et comparaison Europe – États-Unis», *Cahiers de recherches de la MIRE*, n° 16, p.40-44.
- Paradeise, C. et Y. Lichtenberger (2001). «Compétence, compétences», *Sociologie du travail*, vol. 1, n° 43, p.33-48.
- Perrin, J. (1993). «Apprentissage et cognition en économie des changements techniques, l'apport des économistes néo-institutionnalistes», *Économies et sociétés, Série Dynamiques technologiques et organisation*, n°1, p. 103-124.
- Perrin, J.-C. (1991). «Réseaux d'innovation – Milieux innovateurs. Développement territorial», *Revue d'économie régionale et urbaine*, n°3/4, p.343-374.
- Porter, M. (1998). «The Role of Geography in the Process of Innovation and Sustainable Competitive Advantage of Firms», dans A. D. Chandler et autres (dir.), *The Dynamic Firm*, Oxford, Oxford University Press, p.440-457.
- Rosenberg, N. (1982). *Inside the Black Box: Technology and Economics*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Sallez, A. (1991). «Les nouveaux territoires de l'entreprise», Communication au Colloque de l'ASRDLF *Nouvelles activités, Nouveaux espaces*, Montréal.
- Schelling, T.C. (1978). *Micromotives and Macrobehavior*, New York, Norton.
- Stiglitz, J.E. (1987). «Learning to Learn, Localized Learning and Technological Progress», dans P. Dasgupta et P. Stoneman (dir.), *Economic Policy and Technological Performance*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 125-153.
- Storper, M. et A. J. Venables (2001). «Buzz: Face-to-face Economy», *Journal of Economic Geography*, vol. 4, p.351-370.
- Ter Wal, A. et R. Boschma (2007). «Co-evolution of Firms, Industries and Networks in Space», *Papers in Evolutionary Economic Geography*, Utrecht University.
- Vicente, J., Y. Dalla Pria et R. Suire (2007). «The Ambivalent Role of Mimetic Behavior in Proximity Dynamics: Evidence from the "Silicon Sentier"», dans J. Surinach et autres, *Knowledge Externalities, Innovation Clusters and Regional Development*, Northampton, Edward Elgar.
- Von Hippel, E. (1976). «The Dominant Role of Users in the Scientific Instrument Innovation Process», *Research Policy*, vol. 5, n° 3, p.212-239.
- Weil, T. et F. Durieux (2000). La gestion de l'innovation en réseau, rapport de l'ANRT, mars.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*, New York, Cambridge University Press.

LA CONTINUITÉ DU SAVOIR : PRÉSERVATION ET TRANSMISSION DU SAVOIR DANS LE SECTEUR PUBLIC

Par **Kimiz Dalkir**, Professeure, School of Information Studies, Université McGill,

• kimiz.dalkir@mcgill.ca

Traduit de l'anglais

RÉSUMÉ La gestion du savoir est un processus qui permet la prise en charge des savoirs explicite (tangibles) et tacite (savoir-faire stocké dans la mémoire des gens) de manière que le meilleur contenu possible devienne accessible à tous les membres d'une organisation au présent et dans le futur. L'identification, la documentation et la diffusion systématiques des meilleures pratiques à reproduire et des leçons permettant d'éviter la répétition des erreurs sont intrinsèques de l'efficacité et de l'innovation au sein d'une organisation. Le présent article est centré sur le transfert du savoir auprès des futurs employés, processus qu'on nomme « la continuité du savoir ». Il traite en particulier du cas des organisations gouvernementales sans but lucratif qui ont à relever des défis singuliers dans le domaine de la préservation et de la transmission du savoir. En référence à une étude menée à Transports Canada, les étapes d'une méthodologie pour assurer la continuité du savoir sont présentées.

ABSTRACT Knowledge management serves to systematically process explicit (tangible) and tacit (know-how typically in people's heads) in such a way as to make the best possible content available to everyone in the organization today and tomorrow. An integral component of continuous improvement in the efficiency, effectiveness and innovation in any organization consists in the systematic identification, explanation and dissemination of best practices for emulation and lessons learned so as to avoid repeating the same old mistakes. This paper focuses on "knowledge continuity" – i.e., the process whereby knowledge is transferred to or disseminated among future employees. The particular case of non-profit government organizations is addressed, as these organizations face unique challenges in preserving and transferring knowledge. A case study conducted at Transport Canada is used to present a step-by-step methodology designed to ensure knowledge continuity.

Pour citer cet article : Dalkir, K. (2010). « La continuité du savoir : préservation et transmission du savoir dans le secteur public », *Télescope*, vol. 16, n° 1, p. 146-167.

À travers des procédures systémiques, explicites et délibérées, la gestion du savoir est la discipline qui permet aux organisations de bâtir, de réactualiser et d'appliquer un corpus de connaissances dans le but de maximiser leur efficacité, leur compétitivité et leur capacité d'innovation (Wiig, 1993). Dans le domaine de la gestion du savoir, les initiatives efficaces consistent à thésauriser les connaissances importantes et utiles et à assurer leur pérennité pour éviter d'avoir constamment à « réinventer la roue ». On trouve les bienfaits de la gestion du savoir dans la hausse des performances, qu'elles soient individuelles, d'équipe ou organisationnelles, dans la réduction des coûts d'exploitation, dans le renforcement de la position concurrentielle de l'organisation et dans la réalité de son statut d'organisation apprenante (Lesser et Prusak, 2004).

Le savoir est quelquefois défini comme « l'information plus les gens » (ou l'expérience humaine), car il renferme plusieurs notions intangibles telles que

l'apprentissage par l'expérience, le jugement et l'intuition pour donner de la valeur ajoutée à une organisation en étoffant les décisions et en bonifiant les actions. Le savoir est généré de façon continue par le personnel dans le cadre de son travail. Une partie de ce savoir – dit explicite – peut être emmagasiné, enregistré, communiqué et rendu accessible pour un usage ultérieur. Mais la majeure partie du savoir existe sous forme tacite et n'est jamais diffusé tant que ne se manifeste pas le besoin de son utilisation (Nonaka et Takeuchi, 1995). La connaissance explicite résulte d'activités décrites et archivées dans des rapports, des manuels, des guides de procédures, des courriels, etc. Il est donc relativement facile de la conserver, de l'entreposer et de la transmettre. À l'inverse des contenus explicites qui sont de plus en plus disponibles sous forme numérique (bases de données, sites wikis, blogs, intranets), le savoir tacite se trouve lui dans la tête des gens et on peut difficilement le consigner et le transférer.

Dans cet article, je définis le savoir comme l'information combinée à l'expérience, au contexte, à l'interprétation et à la réflexion. En fonction de sa localisation (document de présentation d'une politique ou expertise individuelle), son origine peut être explicite ou tacite. Mettre en tension les formes explicite et tacite du savoir dans un contexte donné représente ainsi la démarche systématique de la gestion des connaissances. Bien que nous admettions que « l'acte de connaître » est la socialisation d'une construction sensitive qui requiert une coordination, une collaboration et un échange permanents, notre recherche repose sur l'hypothèse selon laquelle il est possible de décrire les processus de la connaissance en considérant les ressources du savoir comme des objets d'analyse et en décrivant les transformations et les changements que subissent ces ressources. À titre d'exemple, si une ressource cognitive (ou ses métadonnées) est déplacée ou modifiée, cela nous instruit sur l'emploi du savoir et sur les processus associés à « l'action de connaître ». La théorie de Choo (2006) sur l'utilisation et la réutilisation du savoir et sur la connaissance organisationnelle est en harmonie avec la perspective sociale constructiviste de la connaissance. Pour Choo, la connaissance organisationnelle est encadrée (par des règles, des fonctions et des technologies), localisée (dans le temps et dans l'espace), provisoire (souvent embryonnaire), pragmatique (orientée vers des objectifs) et contestée (affectée parfois par des conflits). Plus important encore, la connaissance organisationnelle implique différents procédés de fabrication de sens, de création de savoir et de prise de décision qui fonctionnent de manière cyclique et qui, par définition, influent sur l'utilisation et la réutilisation du savoir.

Une ressource cognitive présentant de la valeur serait le descriptif d'une meilleure pratique, un apprentissage, un document condensé ou une anecdote racontée, qui soit inscrit sur un support tangible et qui puisse être transmis par des moyens numériques (ou éventuellement leur équivalent papier). Il est indispensable de gérer ces précieuses ressources cognitives – c'est-à-dire de les disséminer de façon à ce qu'elles soient largement utilisées et réutilisées – pour que l'organisation profite des meilleures pratiques (qu'elle devienne plus efficace et plus innovante) et qu'elle retienne les leçons du passé (qu'elle évite de réitérer les erreurs). On méconnaît cependant l'utilisation et la réutilisation de ce type de ressources de même que les divers supports qui les rendent accessibles, et peu nombreuses sont par ailleurs les

recherches dans ce domaine. Jusqu'à présent, les études sur la gestion du savoir ont porté pour l'essentiel sur l'identification des méthodes, sans véritable évaluation à long terme de la valeur et de l'utilité du savoir enregistré. Une meilleure compréhension de la nature de ce type de ressources cognitives ainsi que du traitement dont elles font l'objet au sein des organisations nous informerait sur la meilleure façon d'apprendre, de transmettre et de conserver ce savoir, à la fois en termes de contenu et de contenant, de manière à modérer le coût des connaissances perdues, oubliées, immobilisées ou inemployées.

Le concept de « continuité du savoir » est dérivé de celui de « continuité des opérations », lequel réfère aux sauvegardes prévues pour s'assurer qu'une entreprise est en mesure de poursuivre ses activités en cas d'évènement catastrophique. Dans une perspective analogue, mais sur un plus long terme, la continuité du savoir vise à se prémunir contre la perte des connaissances essentielles et des savoir-faire lorsque des employés quittent une organisation, pour prendre leur retraite, partir en congé de longue durée (handicap, maternité) ou occuper un autre poste (au sein ou à l'extérieur de l'entreprise). Beazley, Boenisch et Harden (2003) soulignent que la continuité du savoir peut être considérée comme une forme de continuité de la productivité, cette dernière évaluée en mesurant le temps nécessaire pour recouvrer les niveaux de productivité antérieurs au départ de l'employé. Le concept s'apparente à celui de la courbe d'apprentissage qui détermine le laps de temps après son embauche à l'issue duquel un nouvel employé atteindra la vitesse attendue pour une tâche donnée. Les départs étant le plus souvent le fait des employés seniors, ou pour le moins expérimentés, dont les remplaçants appartiennent plutôt à des générations plus jeunes, la continuité du savoir pousse à s'interroger sur la transmission intergénérationnelle de la connaissance.

L'élément primordial est de comprendre que le savoir accompagne les personnes : il sort de l'organisation avec ceux qui la quittent ou se déplace au sein de l'organisation avec ceux qui changent d'emploi. En 2011, les premiers baby-boomers auront 65 ans et on attend plus de 61 millions de départs à la retraite d'ici 2031 (APQC, 2003). Aux États-Unis, 71 % des employés permanents de l'administration fédérale pourront faire valoir leurs droits à la retraite ou à une préretraite en 2010 et on prévoit que 40 % d'entre eux prendront effectivement leur retraite. Au Canada, très nombreux sont également les baby-boomers nés entre 1946 et 1954 et âgés aujourd'hui de 56 à 64 ans. Les secteurs de la santé, de l'éducation et de la fonction publique ont été les premiers touchés par les phénomènes de départs massifs à la retraite à compter de 2005. Un pic des départs devrait se faire sentir en 2011 et aucun ralentissement n'est anticipé avant 2020 (Barron, 2003). Comptabilisant plus d'années de service donnant droit à une pension que leurs homologues du secteur privé, les fonctionnaires de l'administration fédérale canadienne ont tendance à prendre leur retraite plus jeunes (à la fin de la cinquantaine). Pour l'exercice financier 2006-2007, les fonctionnaires quittant pour leur retraite avaient en moyenne 58,4 ans et faisaient état, toujours en moyenne, de 29,2 années de service donnant droit à une pension (Fox, 2008). Au Québec, 50 % des fonctionnaires étaient âgés de 45 ans et plus en 2003. Statistiquement avéré (Emploi Québec, 2006), le déclin anticipé de la population du Québec à partir de 2026, ajouté à la baisse de la population active

à partir de 2011 et au fait que la moitié des travailleurs prennent désormais leur retraite avant l'âge de 60 ans (14 % en 1976), fait craindre une pénurie de main-d'œuvre.

Par ordre chronologique, les principaux objectifs de la continuité du savoir sont :

- la cartographie du savoir : recenser les savoirs clés de l'organisation nichés dans les emplois spécifiques ou détenus par les personnels et les communautés de pratique et devant être transmis à leurs successeurs ;
- la modélisation du savoir : recueillir le savoir de ceux qui sont sur le point de quitter et le rendre concret et accessible ;
- la transmission du savoir : faciliter la transition entre ceux qui quittent l'organisation et ceux qui les remplacent poste par poste ;
- la conservation du savoir : maintenir ces connaissances au sein de l'organisation (Dalkir, 2002).

Les initiatives en matière de gestion du savoir doivent tenir compte des compétences et discerner qui a besoin de quel savoir pour accomplir efficacement telle tâche ou prendre telle décision. Sur le plan individuel, on doit connaître ce qui doit être transmis au successeur. Quelques entrevues suffisent en général pour dresser une planification. Dans le cas des équipes habituées au travail collaboratif, une approche par ateliers est recommandée pour définir les éléments d'information dignes d'être saisis et transférés et la méthode pour y parvenir. Aux deux niveaux – de l'individu et de l'équipe –, l'exercice exige la participation de la direction des ressources humaines. Au niveau de l'organisation, le dessin d'une mémoire organisationnelle, son implantation et son actualisation sont mis en œuvre grâce à une combinaison d'entrevues et d'ateliers conduits et animés généralement en collaboration avec le ou les services de l'information de gestion et des technologies de l'information (Dalkir, 2002).

Il importe d'analyser les savoirs critiques indépendamment de leurs supports, c'est-à-dire de distinguer le savoir-faire inhérent à une tâche du manuel de l'utilisateur qui dresse la liste de la procédure à respecter. Ainsi est-on assuré de transférer l'ensemble des contenus cognitifs aux nouveaux employés. Une fois le savoir détecté et cartographié, l'étape suivante consiste à le modéliser et à choisir les moyens les plus appropriés pour le transmettre à d'autres. Enfin, il ne faut surtout pas négliger de transférer ces contenus vers une quelconque forme de mémoire organisationnelle, en général un intranet ou un espace partagé sur le réseau de l'organisation, en multipliant en outre les sauvegardes (disques compacts, versions papier...). En somme, la continuité du savoir doit être initiée parallèlement à la continuité de la productivité à l'aide d'une programmation prévisionnelle proactive et d'un ensemble de procédures éprouvées et connues de tous.

En terminant cette partie, on n'omettra pas de signaler que le processus de succession n'est pas toujours d'un pour un. Les conséquences du départ d'un employé peuvent se faire sentir au-delà des frontières du poste précis qu'il occupait, dans la communauté, le groupe ou le réseau auxquels l'employé appartenait.

L'accent est mis dans cet article sur la méthodologie retenue par le gouvernement fédéral canadien et une étude de cas de son application initiale à Transports Canada est proposée afin de montrer comment implanter le processus de continuité du

savoir préconisé. L'expérimentation originale a eu lieu en 2001 et la méthodologie a depuis été introduite dans les directives du Conseil du Trésor du Canada adressées aux employés et aux gestionnaires (Conseil du Trésor du Canada, 2002).

■ LES DEUX DÉFIS : LA TRANSMISSION ET LA PRÉSERVATION DU SAVOIR

Le premier défi consiste à déterminer, à localiser et à partager le savoir critique. Le second est de s'assurer ensuite que ce savoir est conservé dans la mémoire de l'organisation. La rotation du personnel est l'un des facteurs de la perte potentielle du savoir collectif d'une organisation. Ce roulement peut avoir pour cause de nombreux départs à la retraite, mais également un taux élevé de mouvements de personnels en interne. Ce dernier cas de figure est particulièrement fréquent dans la fonction publique où le mouvement latéral est souvent la seule façon d'obtenir une promotion ou des défis professionnels plus motivants. Il existe donc un besoin urgent de directives sur la préservation du savoir et d'un « système préemptif et stratégique de captation et de transfert des savoirs qui permette de surmonter les écueils inévitables et imprévisibles » (APQC, 2003, p. 5).

Beazley, Boenisch et Harden (2002) font remarquer qu'il existe non seulement un risque extrême de perte de savoir (en raison des retraites et de la rotation), mais également un risque d'érosion lente – de perte chronique – du savoir. On constate en effet que les solutions aux problèmes de la continuité du savoir sont habituellement adoptées en réaction à l'annonce du départ d'une personne (parfois avec un avertissement minimal de deux semaines). Or, si ce scénario reste le plus visible et le plus inquiétant, la perte de savoir peut aussi se produire de manière plus insidieuse. Chaque fois qu'un savoir essentiel est créé sans être transféré ou enregistré, les mêmes effets dévastateurs peuvent affecter l'organisation. À ce titre, le cas de la NASA est l'un des plus connus. Le savoir associé aux premiers alunissages a été largement perdu sans que quiconque s'en avise jusqu'à tout récemment, quand on a projeté de se poser à nouveau sur la Lune et d'expédier une mission habitée sur Mars. Il a fallu 40 ans pour réaliser que les données présidant à la construction de la fusée d'appoint Saturn, une des composantes essentielles d'un vol habité, n'avaient pas été consignées, transférées ni préservées par les structures organisationnelles de la NASA (DeLong, 2004). Pire encore, il apparaît que la bande de film originale du premier alunissage aurait été « égarée » : il n'y aurait tout simplement plus de personnel travaillant encore à la NASA qui serait apte à se souvenir de l'endroit où ont été entreposés les films. « La NASA a admis en 2006 que personne ne peut trouver les enregistrements originaux de l'alunissage du 20 juillet 1969 » et il semblerait qu'ils aient pu par la suite être effacés et que les bandes aient été réutilisées pour d'autres enregistrements (Fox, 2009).

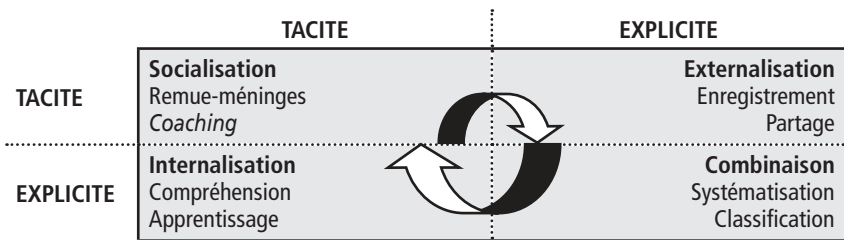
Les deux formes de savoir, tacite et explicite, doivent être transférées et préservées. Il est aisé de transférer et de préserver le savoir explicite, qui se présente sous une forme tangible et concrète (livre, rapport, diagramme, étude de cas, *modus operandi*, etc.). Il est rare cependant que la seule incarnation du savoir sur des supports explicites suffise pour qu'une personne s'acquitte d'une tâche ou occupe pleinement et efficacement un poste de responsabilité en faisant montre d'un niveau de compétence

recevable. Additionner aux savoirs explicites la somme des savoirs tacites est une exigence. Ne serait-il pas absurde par exemple de laisser se débrouiller un apprenti conducteur au centre-ville de Montréal avec pour seule aide un manuel de conduite!

■ LE MODÈLE ET LA MÉTHODOLOGIE DE LA CONTINUITÉ DU SAVOIR

Le savoir est un domaine complexe et il est utile de disposer d'un modèle pour apprendre à le gérer. Le modèle de rétention et de transfert du savoir sélectionné est celui de la spirale du savoir de Nonaka et Takeuchi (1995) (voir figure 1). Selon ce modèle, les interactions sociales entre les savoirs explicite et tacite sont conceptualisées sous la forme d'une spirale de la connaissance qui illustre l'itinéraire que le savoir entreprend entre le personnel et l'organisation, avant de retourner vers le personnel.

FIGURE 1 : LE MODÈLE DE LA TRANSMISSION DU SAVOIR (NONAKA ET TAKEUCHI, 1995)



Pour Nonaka et Takeuchi, le savoir humain est créé et développé par le truchement d'une interaction sociale entre le savoir tacite et le savoir explicite. Lors de la première étape, dite de socialisation, les personnes dégagent un champ d'interaction pour le partage du savoir. Dans un deuxième temps, l'externalisation, une quantité du savoir est transmis et converti vers une forme plus tangible. La troisième étape, la combinaison, voit le savoir explicite connecté, organisé et classifié pour faciliter son accès. Enfin dans la dernière partie, l'internalisation, les personnes acquièrent un savoir collectif issu de la mémoire organisationnelle, ordinairement par l'apprentissage par expérience (apprendre en faisant). La socialisation crée un « savoir solidaire », l'externalisation un « savoir conceptuel », la combinaison un « savoir systémique » et l'internalisation un « savoir opérationnel ». La compréhension du rôle du savoir tacite montre l'intérêt de la gestion du savoir non seulement pour la gestion de l'information, mais aussi pour la gestion du relationnel.

Ce modèle offre un cadre conceptuel conçu pour héberger des stratégies et des politiques de continuité du savoir. L'American Productivity and Quality Center (APQC) (2003) décrit une bonne approche pour l'identification du savoir essentiel d'une organisation, proposant en particulier de mener des entrevues avec des employés, des experts, des membres de la direction et tous les intervenants pertinents. Parmi les critères retenus pour déterminer quel savoir doit être transféré et préservé, on retrouve :

- l'adéquation du savoir avec les stratégies de l'entreprise ;
- le risque encouru en cas de perte du savoir ;
- une estimation de la durée de vie utile du savoir (péremption du savoir) ;
- la difficulté de remplacer ce savoir ;
- l'usure du savoir.

Une fois ce savoir essentiel identifié, il est représenté à l'aide d'une cartographie qui illustre les liens entre le savoir, les personnes et les unités organisationnelles, de façon à atteindre un niveau élevé de classification du savoir (une taxonomie du savoir). La carte du savoir sert non seulement à désigner ceux qui créent le savoir essentiel, mais également ceux qui en font usage. En outre, les cartes servent à expliciter le contexte de chaque type de savoir essentiel singularisé et à déceler les éventuels vides cognitifs (des savoirs essentiels qui devraient s'y trouver, mais qui sont absents). À cette étape, un inventaire des connaissances (liste) et une cartographie du savoir (modèle) sont dressés.

Pour sa part, Liebowitz (2009, p. 3) suggère deux approches pour identifier le savoir essentiel au sein d'une organisation. La première réfère à une stratégie des ressources humaines mise en œuvre par IBM qui débute par les questions suivantes :

- Qui prendra sa retraite ?
- Quelle est sa valeur ajoutée pour l'entreprise et quelle sera l'incidence de son départ ?
- Quand cela se produira-t-il ?
- Comment affronter cette situation au bénéfice de l'organisation ?

Agissant sur le plan individuel, la deuxième approche comprendrait les questions suivantes :

- Quelles aires spécifiques de savoir fréquentez-vous ?
- Dans ces espaces, existe-t-il un spécialiste de la sauvegarde ? Si oui, qui est-il ?
- Sur une échelle de 1 (très faible) à 10 (très élevé), quelle est l'importance de cet espace de savoir par rapport à la vision stratégique de l'organisation pour les cinq à huit prochaines années ?

Liebowitz signale par ailleurs quatre obstacles majeurs potentiels à la rétention du savoir :

- Certaines personnes peuvent ne pas vouloir partager leur savoir ;
- Certaines personnes peuvent voir leur évaluation de ce qu'est un savoir essentiel biaisée (attirance pour la nouveauté, perception de causalité erronée, mémoire défaillante, etc.) ;
- Certaines personnes peuvent être démotivées (employés mécontents, insatisfaits de leur salaire, etc.) ;
- Certaines personnes peuvent se montrer sceptiques à l'idée de résumer en quelques entrevues 30 à 40 années d'expérience.

En conséquence, il incombe de prévoir avec soin les projets ayant trait à la continuité du savoir. Il faut prendre le temps d'expliquer les raisons pour lesquelles l'organisation réalise cet exercice, quels sont les bienfaits escomptés pour tous les participants et quel est le rôle de chacun dans le cadre de l'opération. À défaut

d'une excellente préparation du terrain, on prend le risque d'un immense gâchis de temps et d'effort.

La captation, le transfert et la préservation du savoir tacite occasionnent naturellement un surcroît de travail. La meilleure manière de cartographier ce savoir est de parler avec les personnes l'ayant assimilé et détenant le savoir-faire (quatrième quart de Nonaka et Takeuchi dans la figure 1). Les entrevues, l'enregistrement de bandes vidéo et les réunions de groupe font partie des techniques avérées d'identification du savoir tacite à inclure dans un projet de continuité du savoir. Enfin, pour éviter des coûts excessifs des opérations de transfert et de préservation, les savoirs explicite et tacite doivent être enregistrés *in situ*.

Le tableau 1 énumère des outils qui peuvent servir à la captation, au transfert et à la préservation du savoir (APQC, 2003 ; Dalkir, 2007 ; Liebowitz, 2009).

TABEAU 1 : UNE LISTE DES MÉTHODES DE TRANSFERT ET DE PRÉSERVATION DU SAVOIR

LE SAVOIR EXPLICITE	LE SAVOIR TACITE
Instruments collaboratifs tels que la rédaction collective ou les réunions destinées à régler des problèmes exceptionnels	Réseaux (réseaux internes, réseaux sociaux, communautés de pratique)
Systèmes de gestion de contenu	Analyse des flux de travail, diagrammes des processus
Systèmes de gestion documentaire	Formations
Bases de données (des leçons apprises)	Mentorat, formation d'apprenti
Dossiers partagés, serveurs de fichiers partagés	Enregistrements vidéo
Systèmes d'enregistrement des problèmes ou des points litigieux	Narrations
Intranets, portails, réseaux partagés	Modélisation et cartographie de l'expertise par sujet
Systèmes de localisation de l'expertise	Rétroactions, ateliers d'analyse de projets
Analyse des courriels	Entrevues, groupes de discussion
Analyse de contenu des forums de discussion (et aussi des sites wikis, des blogues, des sites de réseaux sociaux, etc.)	Entrevues de fin d'emploi
Papillons adhésifs et aide-mémoire	Programmes de retraite progressive
Manuels, guides de l'utilisateur	Programmes d'éméritat, cercles d'anciens (par lesquels les retraités restent en contact avec l'organisation)
Foires aux questions	Forums de partage des connaissances
Contenu des programmes officiels de formation	Partages d'emploi

Il n'existe pas de démarche unique qui permette d'identifier la totalité du savoir critique au sein d'une organisation donnée (APQC, 2003). La méthode la plus efficace est de choisir un ensemble de moyens appropriés pour chaque type de ressources.

■ L'INSTITUTIONNALISATION D'UNE STRATÉGIE DE CONTINUITÉ DU SAVOIR DANS LE SECTEUR PUBLIC: L'EXEMPLE DE TRANSPORTS CANADA

Transports Canada représente une instructive étude de cas en illustrant de quelle manière diverses méthodes d'enregistrement et de transfert du savoir ont été éprouvées, validées et raffinées pour servir éventuellement de plateforme à la politique gouvernementale en matière de planification de la relève. Un projet de continuité du savoir a été mené par le secrétariat de l'inspection et de la réglementation de Transports Canada. Son mandat consistait à :

- planifier la relève des retraités ;
- transférer les connaissances des postes prioritaires ;
- créer un processus reproductible par d'autres organisations gouvernementales ;
- implanter un projet pilote en raison de l'engagement pris par le sous-ministre de renforcer la capacité en matière de continuité du savoir.

Le projet pilote mis de l'avant par Transports Canada était adossé à un modèle de recherche-action.

La science de l'action traque le savoir au service de l'action. Le scientifique de l'action est un interventionniste qui cherche à la fois à promouvoir l'apprentissage au sein du système du client et à contribuer à la connaissance générale. Il intervient en créant les conditions d'une recherche pertinente dans le contexte d'une réflexion pratique des membres des systèmes du client. C'est de cela qu'il est question lorsque l'on parle d'activer des communautés de recherche au sein des communautés de pratique (Argyris, Putnam et McLain Smith, 1985, p.36).

La recherche-action est connue sous de nombreux autres vocables, dont ceux de recherche participative, d'enquête coopérative, de recherche-émancipation, d'apprentissage par l'action et de recherche-action contextuelle, qui représentent autant de variations sémantiques sur le même thème. Pour simplifier, on dira que la recherche-action n'est autre que l'apprentissage par l'action : un groupe de personnes affrontent un problème, tentent de le résoudre, évaluent le succès de leur initiative et, en cas d'insatisfaction, font une nouvelle tentative. Bien que cette description résume la quintessence de la recherche-action, il existe d'autres éléments clés qui la distinguent de la résolution de problème au quotidien. C'est l'accent mis sur le caractère scientifique qui différencie ce type de recherche des pratiques professionnelles courantes et de la consultation en ce sens. Le chercheur étudie le problème de manière systématique et s'assure que l'intervention subséquente se réfère à des données théoriques. Il consacre une grande partie de son temps à sophistiquer les outils méthodologiques de façon à ce qu'ils répondent aux exigences particulières de la situation, et il veille à colliger, à analyser et à présenter les résultats sur une base continue et cyclique.

Plusieurs attributs démarquent la recherche-action des autres types de recherche. Cette méthode convie d'abord les intéressés à se transformer en chercheurs : les personnes apprennent mieux et sont plus enclines à appliquer ce qu'elles ont appris lorsqu'elles le font par elles-mêmes. La recherche-action renferme également une dimension sociale : elle a lieu dans le monde réel avec pour objectif de résoudre de véritables problèmes. Enfin, à l'inverse des autres disciplines, le chercheur à l'origine du projet n'essaie pas de rester objectif, mais admet au contraire ouvertement ses penchants aux autres participants. Greenwood, White et Harkavy (2003) indiquent quatre processus structurants de la recherche-action : la planification, l'action, l'observation et la réflexion. Susman (1983) élaborait une liste plus détaillée. Il signalait cinq phases à négocier au cours de chaque cycle de recherche. Au départ, un problème est soulevé et des éléments d'information sont colligés de manière à poser un diagnostic plus précis. Il est suivi de l'émergence collective des diverses solutions possibles à partir desquelles un plan d'action unique est arrêté puis mis en application. Des données sur les résultats de l'intervention sont ensuite recueillies, analysées et interprétées à la lumière du succès des actions entreprises. À ce stade, on réévalue le problème et le processus entame un nouveau cycle qui se poursuit jusqu'à la résolution du problème.

Le modèle de recherche-action de Susman a été mis en œuvre dans le cadre du projet de Transports Canada. Les intervenants majeurs ont participé à toutes les réunions, et la prise en charge des problèmes a fait l'objet de trois différents projets pilotes correspondant à trois principales unités de Transports Canada : Sécurité ferroviaire, Sécurité maritime et Sécurité de l'aviation civile. Dans cet article, nous nous intéressons plus particulièrement au projet pilote de la Sécurité de l'aviation civile. Plusieurs critères ont guidé ce choix :

- le projet devait être conduit dans une perspective d'affaires, c'est-à-dire qu'il devait s'adresser à de véritables intervenants et répondre à de réels besoins et, par ailleurs, ne pas emprunter la seule voie des technologies de l'information, mais au contraire mobiliser l'encadrement et l'ensemble des ressources humaines au-delà des spécialistes des technologies de l'information ;
- il devait générer des retombées positives et mesurables pour les participants et ne pas se contenter de s'attaquer à des problèmes aisés à résoudre ;
- il devait demeurer simple et facile à comprendre et à mettre en œuvre ;
- il devait être en forte adéquation avec la culture organisationnelle générale et avec la microculture spécifique du milieu de la sécurité de l'aviation civile.

Dans une perspective de continuité du savoir, le projet pilote visait en premier le transfert de personne à personne avant l'adoption des supports sur lesquels implanter les savoirs transmis. Un certain nombre de méthodes, de techniques et d'outils de transfert ont été testés et validés pour différents postes ou différents types de savoir. La documentation et l'explicitation des processus d'enregistrement du savoir critique ont permis de développer une approche qui étayait et simplifiait la transmission des connaissances entre les experts et leurs successeurs, non seulement au sein de Transports Canada, mais également au sein de l'administration publique dans son ensemble. À cet égard, des recommandations ont été émises pour assurer la durabilité de la méthode. On envisagerait ainsi le transfert et la préservation du savoir comme

un processus dynamique susceptible de se répéter. À cet effet, la méthodologie de la continuité du savoir doit inclure des recommandations sur la sélection des approches les plus pertinentes pour une personne en particulier, pour un poste précis ou pour les divers types de savoir considérés. Ces recommandations devraient également figurer dans la planification stratégique des ressources humaines et de la gestion du savoir du ministère.

Quatorze professionnels ont participé à la recherche. Tous étaient des employés permanents à temps plein proches de la retraite et travaillaient à la Sécurité de l'aviation civile. Chaque participant s'est exprimé isolément et au sein de groupes de consultation. Les entrevues individuelles ont été menées par deux intervenants et elles duraient en moyenne 90 minutes. Chaque entrevue a été retranscrite et les deux intervenants ont été appelés à discuter pour effacer une éventuelle distorsion dans la compréhension des données saisies. Les transcriptions ont par la suite été envoyées aux personnes rencontrées pour qu'elles les approuvent, les corrigent ou les modifient si nécessaire, puis elles ont été soumises à une étude qualitative avec une analyse thématique de leur contenu. De cet exercice est ressortie une liste des savoirs critiques à transmettre et à préserver. Les principaux éléments de ce savoir essentiel ont été représentés sous une forme graphique qui incluait aussi une cartographie des liens les unissant les uns aux autres (par exemple, un savoir-faire préalable et la prestation nécessitant l'application de ce savoir-faire).

Afin de mieux appréhender le secteur de l'aviation civile et de rédiger un glossaire des termes et des acronymes qui y sont le plus fréquemment utilisés, une phase de cueillette de l'information avait eu lieu préalablement à la tenue des entrevues. Cette information a servi à formuler le questionnaire des entrevues. Après les interviews, on a eu recours au logiciel MindManager pour représenter graphiquement le savoir essentiel lié à chaque domaine clé et à chaque participant. Ce logiciel a également été utilisé pour cartographier les interactions sociales entre les participants et mesurer l'étendue de leurs communautés de pratique. Un procédé a été modélisé pour symboliser les principales tâches des participants par des diagrammes (arborescences obtenues à l'aide du logiciel Visio).

Un atelier de deux jours a ensuite été organisé dans une pièce dans laquelle des ordinateurs permettaient aux participants d'expérimenter en direct et sans intermédiaire des outils comme un répertoire (une base de connaissances structurée) en ligne, un système de soutien des tâches (une aide procédurale contextuelle pour chaque étape d'une tâche) ou encore le logiciel MindManager pour que chacun visualise le réseau d'interactions qui lui permet d'accomplir son travail (ce logiciel peut également servir d'interface à un système de localisation d'expertise destiné aux nouveaux employés). Parmi les questions les plus souvent posées lors des ateliers, on retrouvait :

- Qui a besoin de ce savoir ?
- Qui détient ce savoir ?
- Comment transmettent-ils ce savoir ?
- Jusqu'à quel point ce savoir est-il déjà documenté ?
- Où ce savoir réside-t-il à l'heure actuelle ?
- Quelle proportion de ce savoir est disponible et sous quelle forme ?

Les questions portant spécifiquement sur le processus incluaient :

- Combien de tâches accomplissez-vous en temps normal ?
- Lesquelles sont les plus fréquentes et pourquoi ?
- Quelles tâches sont particulièrement difficiles et pourquoi ?
- Quelle est la meilleure manière de consigner, de maintenir et de supprimer le savoir pour chacune de ces tâches ?

TABLEAU 2 : LES QUESTIONS POSÉES AUX PARTICIPANTS LORS DE L'ATELIER SUR LA TRANSMISSION DU SAVOIR

QUESTIONS POSÉES VERBALEMENT À CHAQUE PARTICIPANT AVANT L'ATELIER	QUESTIONS POSÉES PAR QUATRE ANIMATEURS DURANT LES ACTIVITÉS CONCRÈTES DE L'ATELIER
Que jugez-vous important dans le cadre de cet atelier sur la transmission du savoir de la Sécurité de l'aviation civile ?	Quelles sont les deux plus importantes tâches associées à votre emploi ?
Comment saurez-vous s'il s'agit d'un succès ?	Choisissez une tâche. Quelles en sont les étapes clés ?
Quelles sont les deux ou trois principales leçons que vous retiendrez pour votre travail ?	En en précisant l'objectif, décrivez brièvement chacune de ces étapes.
	Quel est le savoir essentiel nécessaire à chacune de ces étapes ? S'il s'agit de savoir explicite, où se trouve-t-il ? S'il s'agit de savoir tacite, comment faites-vous pour l'apprendre et comment localisez-vous les experts qui peuvent vous aider ?
	Qui d'autre participe à l'accomplissement réussi de cette tâche ?

Ces ateliers ont eu un certain nombre de retombées telles que :

- des références disponibles et leur localisation ;
- un glossaire ;
- des modèles d'entrevues ;
- des retranscriptions d'entrevues ;
- des cartographies thématiques des expertises ;
- des cartographies thématiques des savoir-faire liés aux tâches ;
- une cartographie des principales interactions de la communauté de pratique ;
- des modèles de processus dynamiques pour une tâche donnée (une esquisse de réglementation) ;
- un prototype de support pour les processus susmentionnés.

Au terme de l'atelier, non seulement le savoir avait-il été enregistré et documenté, mais il avait été rendu opérationnel grâce à la mise au point d'un prototype d'un système de support de tâche, la tâche sélectionnée étant l'ébauche d'une réglementation. L'approche « recueil du savoir » de l'atelier se compare à un séminaire thématique visant à « récolter » le savoir tacite des experts (Faust, 2006).

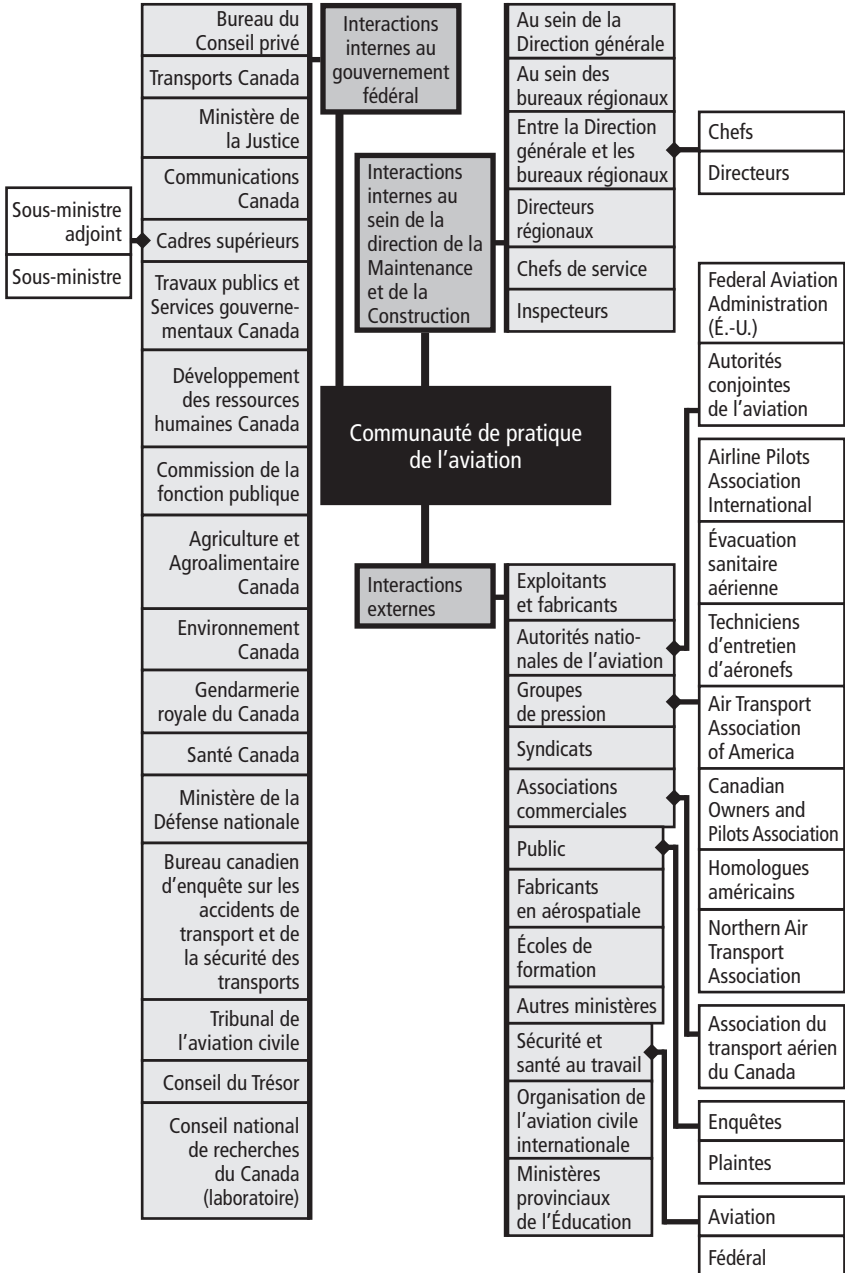
Lors des interviews et au cours des ateliers, on demande aux participants d'une part avec qui ils interagissent dans leur équipe, au sein de Transports Canada et à l'extérieur et d'autre part à quelle fréquence ces interactions se produisent et quelles en sont les principales retombées (par exemple, quels éléments de savoir tangible ont-ils été partagés à la suite de cette interaction).

TABLEAU 3 : L'ANALYSE DES INTERACTIONS ENTRE LES INTERVENANTS DU GROUPE DE L'AVIATION CIVILE

CATÉGORIE DE L'INTERVENANT	NOMBRE D'INTERVENANTS DE CHAQUE CATÉGORIE	FRÉQUENCE DES INTERACTIONS
Externe (hors gouvernement)	20	5
Interne (hors Transports Canada)	17	8
Interne (travaille à Transports Canada)	7	2

L'exemple de cartographie de la communauté de pratique (figure 2) montre la diversité des intervenants et de leurs interactions.

FIGURE 2 : LA CARTOGRAPHIE DE LA COMMUNAUTÉ DE PRATIQUE DU GROUPE DE L'AVIATION CIVILE



Les résultats indiquent qu'une grande quantité de savoir lié à l'accomplissement des tâches essentielles était correctement transmise et conservée à l'aide d'un système de support de tâche. Gery (1991) définit les systèmes électroniques de soutien du rendement (EPSS) comme des environnements électroniques intégrés, à la fois disponibles et faciles d'accès pour chaque employé, et structurés de manière à fournir un accès en ligne immédiat et individualisé à toute la gamme des informations, des logiciels, des guides, des conseils, de l'assistance, des données, des images, des outils et des systèmes d'évaluation et de contrôle qui permettent de maintenir le rendement avec une intervention minimale d'un tiers.

Dans la communauté de pratique de l'aviation civile, le nombre d'interrelations est élevé, mais la rigueur et la fréquence des interactions le sont beaucoup moins. Le pourcentage des interactions formelles dépasse celui des interactions informelles. Le savoir à transmettre est de nature procédurière, directive et axée sur les programmes, ce qui fait du support de tâche un outil parfaitement approprié pour le transfert du savoir. Un système de support de tâche peut aisément permettre la réutilisation ultérieure des savoirs essentiels en les thésaurisant dans une banque de savoirs sous forme d'objets EPSS tels que :

- des définitions ;
- des résumés de procédures ;
- des références ;
- des guides de l'utilisateur ;
- des exemples ;
- des modèles ;
- des personnes-ressources ;
- des documents d'orientation, de politiques, de normes ;
- des listes de contrôle ;
- des manuels d'instructions ou de procédures ;
- des modules d'apprentissage et de formation ;
- des aides à la navigation (comment naviguer, comment relier chaque tâche à une cartographie plus globale du savoir nécessaire à l'accomplissement de cette tâche).

Le prototype issu des travaux des participants à l'atelier de deux jours n'était pas sophistiqué. Il s'agissait d'un « brouillon » suffisamment fonctionnel pour que les participants se fassent une idée de la manière d'utiliser le système et d'interagir avec son contenu. Son dessin ayant évolué et son intérêt ayant été validé, le prototype peut servir de point de départ pour le système de mémoire organisationnelle officiel. Son contenu a de surcroît été hiérarchisé selon une taxonomie (un schéma de classification) des savoirs qu'on a jugé important de transmettre et de préserver. Évolutif et incrémentiel, le prototype apparaît comme une façon de concevoir et d'alimenter le système de mémoire organisationnelle.

Les principaux enseignements thématiques délivrés par les entrevues individuelles et les groupes de discussion ont été :

- la priorité accordée aux aspects concrets, même si l'équipe fonctionne souvent à l'intuition : les participants étaient peu conscientisés aux processus mis en œuvre dans leurs tâches, ce qui n'est pas surprenant de la part de personnes très expérimentées détenant une grande expertise ;

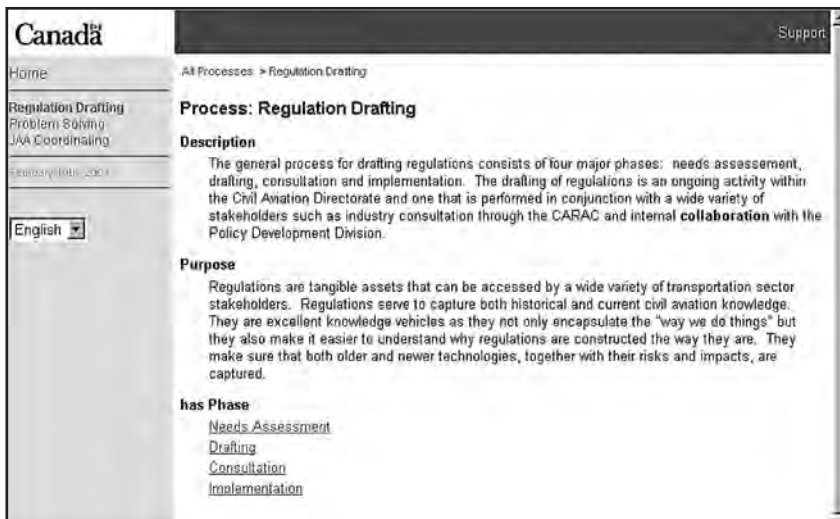
- la prééminence de l'intuition ;
- la préoccupation des membres de l'équipe pour le spectaculaire au détriment des détails et leur penchant pour les approches individuelles basées sur l'expérience personnelle plutôt que sur des procédures normalisées ;
- la conviction qu'un processus intuitif peut être formalisé, étape jugée difficile par les participants à l'atelier, alors que la nature de leur travail est en grande partie liée aux processus et aux détails.

Pour ce groupe en particulier, la stratégie de transmission et de préservation du savoir recommandée était associée au modèle de Nonaka et Takeuchi (voir figure 1).

Il est clair que le savoir-faire prédomine au sein de la direction de la Maintenance et de la Construction de l'aviation civile. Son partage semble se faire de manière informelle et se situe dans le premier quart (la socialisation) du modèle de Nonaka et Takeuchi. En dépit des innovations techniques en matière de captation du savoir, celle-ci dépend encore largement aujourd'hui de l'intuition et de l'expérience individuelle. Le savoir tacite doit être « couché par écrit », c'est-à-dire historiquement documenté en termes de bonnes pratiques, de leçons apprises, etc. (deuxième quart : l'externalisation). Il faut ensuite visualiser sur un seul écran le savoir-faire pertinent (foires aux questions, étapes d'élaboration des projets de réglementation – troisième quart : la combinaison). Le support de tâche et les autres outils de référence peuvent enfin être utilisés pour s'assurer de l'appropriation du savoir-faire et de la mémorisation du savoir anecdotique (quatrième quart du modèle de Nonaka et Takeuchi : l'internalisation). Tous les quarts étant couverts, la probabilité de réussite de la transmission et de la préservation du savoir augmente fortement.

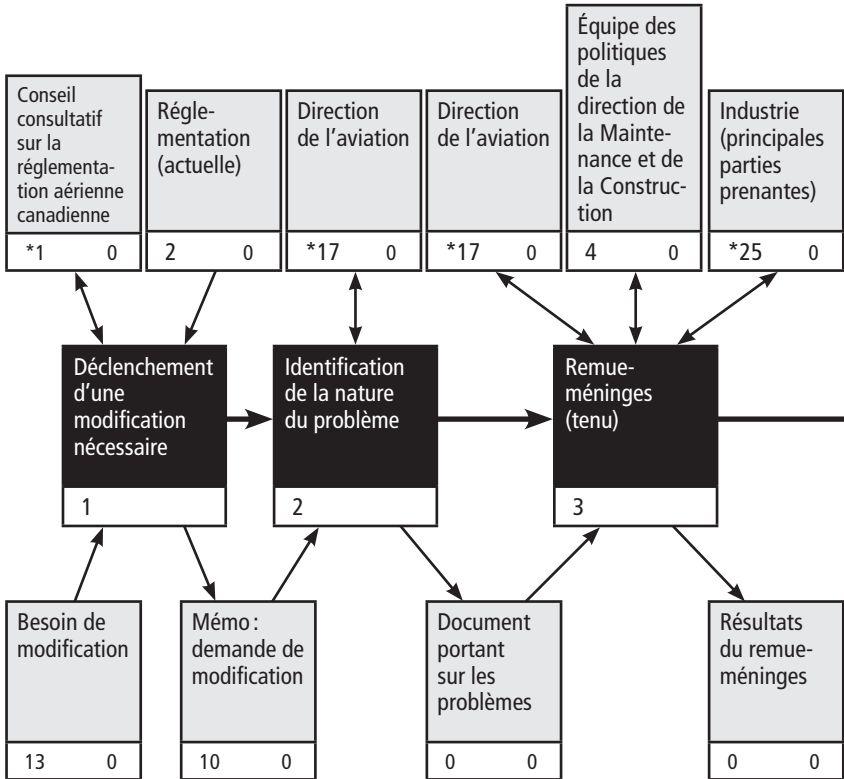
Les systèmes de support de tâche sont d'excellents moyens d'assistance en ligne pour l'application des procédures. Les prochaines captures d'écran en montrent un exemple tiré de l'expérience avec le groupe de l'aviation civile.

FIGURE 3 : LA DESCRIPTION DU PROCESSUS DU SAVOIR À TRANSMETTRE ET À PRÉSERVER LIÉ À UNE ÉBAUCHE DE RÉGLEMENTATION DANS L'AVIATION CIVILE



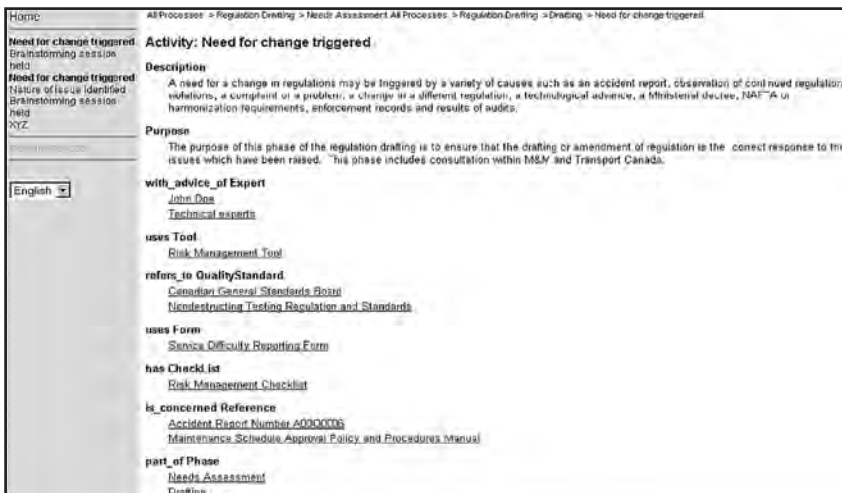
Un modèle du processus d'ébauche de réglementation offre une description de ce dont il s'agit, des objectifs poursuivis et des principales étapes menant à la réalisation de l'ébauche : évaluation des besoins, esquisse de la réglementation, consultation des partenaires et implantation de la réglementation.

FIGURE 4 : LE MODÈLE COGNITIF DU PROCESSUS D'ÉBAUCHE DE RÉGLEMENTATION POUR LA PHASE ÉVALUATION DES BESOINS



L'évaluation des besoins est l'une des quatre sous-tâches nécessaires à l'établissement d'une réglementation. Elle peut être scindée en activités ou en étapes. Chacune des trois activités figurant dans la précédente illustration peut ensuite être décrite et appuyée à l'aide d'un outil de support de tâche. Un nouvel employé n'a qu'à cliquer sur le lien de la sous-tâche spécifique. La première sous-tâche, «le déclenchement d'une modification nécessaire», est détaillée dans la figure 5.

FIGURE 5 : LE SUPPORT DE TÂCHE DISPONIBLE POUR L'ACTIVITÉ DE DÉCLENCHEMENT D'UNE MODIFICATION NÉCESSAIRE



Dans la capture d'écran ci-dessus, la liste des ressources disponibles pour soutenir un nouvel employé s'interrogeant sur la façon de modifier une réglementation comprend des références, une liste de contrôle, un outil de gestion des risques et des documents d'experts. Ce prototype illustre donc la manière dont la transmission et la préservation du savoir peuvent être réalisées à partir d'un support de tâche. Le prototype fournit :

- des références interactives en ligne pour les employés ;
- un lexique des mots clés pour les intranets, les portails, les répertoires ;
- un inventaire du savoir accessible ;
- un inventaire du savoir-faire et des productions tangibles qui en découlent ;
- des guides de l'utilisateur explicites pour certaines tâches.

L'outil de support de tâche peut en outre être utilisé pour décrire en détail les rôles et les responsabilités des membres de l'équipe, fournir une liste de contacts de la communauté de pratique, offrir des documentations pérennes aux nouveaux venus et participer à l'orientation, à la formation et au mentorat des employés. Il peut appuyer les activités de formation (savoir explicite) et de mentorat (savoir tacite) en présentant du contenu réel, des études de cas et des listes de contrôle, autant d'éléments qui structurent et facilitent les processus de transmission des connaissances. Au-delà de la formation et du mentorat, l'outil s'inscrit aussi en soutien *in situ* de l'employé à son poste de travail.

En terminant, on a procédé à un bilan pour évaluer le succès de la cartographie, de l'enregistrement, de la transmission et de la préservation du savoir au sein de ce groupe. Les questions étaient ainsi posées : les résultats sont-ils conformes aux attentes ? Y a-t-il eu des surprises ? Quelles améliorations sont envisageables pour un prochain exercice ? Les résultats de cette évaluation ont montré que :

- le processus de continuité du savoir a exigé beaucoup plus de travail que prévu ;
- le savoir qu'on croyait explicitement ancré s'est révélé dans un piètre état ;
- le processus décrit dans les documents n'est pas celui qu'il faut promouvoir : il incombe de tenir compte des nouvelles façons de penser (et le projet en a créées!) et de se départir des anciennes devenues obsolètes ou intransmissibles ;
- les coûts de réalisation du projet ont dépassé de très loin les prévisions ;
- le projet a favorisé la compréhension de ce qu'est un projet pilote, ce qui constitue en soit une véritable forme d'apprentissage organisationnel ;
- les participants savent désormais à quoi s'attendre de futurs projets pilotes en ce qui a trait à la planification et à l'évaluation des risques ;
- les participants sont désormais aptes à traduire les apports de la gestion du savoir en bénéfices d'affaires auprès de tous les partenaires.

En résumé, le modèle de Nonaka et Takeuchi offre un cadre de travail pertinent pour la continuité du savoir. La conjugaison de la plateforme de recherche-action avec des entrevues individuelles et des rencontres de groupe a permis une riche collecte de données. La démarche par projet pilote a rendu la méthodologie de la continuité du savoir plus facile à comprendre, parce qu'elle a mis l'accent sur des contenus actuels et parce que son existence n'a tenu qu'à l'implication des premiers intéressés.

■ CONCLUSION

Le projet de continuité du savoir à Transports Canada a démontré qu'il existe un haut niveau de scepticisme par rapport à la faculté de l'organisation de mettre en place des processus de transmission et de gestion du savoir. Cette opinion met en lumière l'importance d'investir dans des actions concrètes et de viser des résultats tangibles pour s'assurer que les processus sont institutionnalisés. La méthodologie expliquée dans cet article a trait au transfert de savoir de type apprentissage cognitif, depuis le départ des experts jusqu'à l'entrée en fonction de leurs successeurs. Elle offre l'avantage de diminuer le temps de l'orientation, le temps pour atteindre la performance optimale et le temps requis pour la consultation des experts. Cette approche est également pertinente pour la transmission et la préservation des savoirs explicites et tacites (les connaissances techniques, le savoir-faire et le « savoir-pourquoi », lesquels naissent de longues années d'expérience). Aiman-Smith et ses collaborateurs (2006) remarquent que la plupart des organisations se sont dotées d'une politique de départ à la retraite graduel, ce qui donne aux néo-retraités l'occasion d'œuvrer efficacement à titre de mentors et ainsi de ralentir d'autant la perte de savoir et de compétences. Parmi d'autres bonnes pratiques, on relève :

- les programmes de rotation des employés ;
- le partage des leçons retenues des études de cas ;
- la responsabilisation des communautés de pratique pour une diffusion plus large du savoir ;
- la narration ;
- le travail en doublure ;

- la création d'un poste de gestionnaire du savoir ou d'un service entier de gestion du savoir pour s'assurer de disposer de ressources pour les activités de continuité du savoir.

Ces mêmes auteurs soulignent que « la gestion et la planification proactives sont des facteurs essentiels dans la prise en charge de la prochaine pénurie de savoir et de compétences » (Aiman-Smith et autres, 2006, p. 22). Une stratégie de gestion du savoir consciente, fortement intégrée à la stratégie globale de l'entreprise, est un excellent moyen de se protéger contre la perte de savoir, de la ralentir, voire de l'enrayer. Ives, Athey et Jooste (2004) pointent du doigt l'efficacité des blogues, des réseaux sociaux et de tous les nouveaux outils dans la captation, le transfert et la préservation du savoir. De tels instruments sont singulièrement choyés par les plus jeunes des successeurs qui souhaitent devenir le leader « technique » d'une opération de mentorat quand les experts plus âgés sont tentés de se référer aux connaissances spécifiques des tâches à accomplir.

En terminant, il serait mal venu de ne pas insister sur l'importance d'allouer des ressources suffisantes et adéquates au recueil et à la gestion du savoir qui réclament beaucoup de travail et le concours de nombreuses compétences. Les ressources de la gestion du savoir doivent démontrer la capacité de modéliser des contenus (taxonomies ou classifications du savoir destinées à être transmises et conservées), de décréter des normes éditoriales, de dénicher des savoirs et d'en nourrir la mémoire organisationnelle, de confirmer, avec les experts, la validité de certains contenus ou d'épurer le cas échéant les contenus désuets ou dorénavant inutilisables. La gestion du savoir est une exigence récurrente et durable pour toutes les organisations.

Faust (2006, p. 10) note que « la plupart des initiatives de gestion du savoir ont échoué en raison du manque de méthodes spécifiques de conservation du savoir tacite ». La méthodologie de la continuité du savoir proposée dans cet article a été appliquée dans une grande variété de contextes organisationnels, à la fois dans les secteurs public et privé. Elle a prouvé son efficacité en tant que moyen d'identifier, de transmettre et de préserver les deux formes de savoir, explicite et tacite.

BIBLIOGRAPHIE

- Aiman-Smith, L. et autres (2006). « The Coming Knowledge and Capability Shortage », *Research Technology Management*, vol. 49, n° 4, p. 15-23.
- American Productivity and Quality Centre (APQC) (2003). *Capturing Critical Knowledge from a Shifting Workforce*, Houston, APQC.
- Argyris, C., R. Putnam et D. McLain Smith (1985). *Action Science: Concepts, Methods, and Skills for Research and Intervention*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- Argyris, C. et D. Schon (dir.) (1996). *Organizational Learning II*, Reading, MA, Addison-Wesley Publishing Company.
- Barron, S. (2003). *Retiring Baby Boomers Spell Opportunity for those to Come*, www.carleton.ca/ottawainsight/2003/pfinance/s14.html (page consultée le 2 novembre 2009).
- Beazley, H., J. Boenisch et D. Harden (2002). *Continuity Management: Preserving Corporate Knowledge and Productivity when Employees Leave*, Hoboken, NJ, John Wiley and Sons, Inc.

- Conseil du Trésor du Canada (2002). *Guide de planification et gestion de relève*, www.tbs-sct.gc.ca/gui/spgr/spg-gpgr-01-fra.asp?for=hrps (page consultée le 2 novembre 2009).
- Choo, C. (2006). *The Knowing Organization: How Organizations Use Information to Construct Meaning, Create Knowledge and Make Decisions*, 2^e édition, New York, Oxford University Press.
- Dalkir, K. (2007). « Characterization of Knowledge Sharing Channels on the Internet », dans E. Bolisani (dir.), *Building the Knowledge Society on the Internet: Making Value from Information Exchange*, Idea Publishing Group, p. 89-119.
- Dalkir, K. (2002). « How to Stem the Loss of Intellectual Capital: A Three-tiered Approach », *Proceedings, 5th Conference on Intellectual Capital Management*, Hamilton, Ontario, McMaster University.
- DeLong, D. (2004). *Lost Knowledge: Confronting the Threat of an Aging Workforce*, Oxford, UK, Oxford University Press.
- Emploi Québec (2006). *La relève: Succession in Québec's Community Sector. An Issue that Concerns us all*, www.hrvs-rhsbc.ca/newsletter/documents/La_Releve_English_Web.pdf (page consultée le 2 novembre 2009)
- Faust, B. (2006). *Implementation of Tacit Knowledge Preservation and Transfer Methods*, <http://research.fraserhealth.ca/media/Implementation%20of%20Tacit%20Knowledge%20Presevation%20and%20Transfer%20Methods.pdf> (page consultée le 2 novembre 2009).
- Fox, D. (2008). *Federal Public Servant Retirements: Trends in the New Millennium*, www.statcan.gc.ca/pub/11-621-m/11-621-m2008068-eng.htm (page consultée le 2 novembre 2009).
- Fox, M. (2009). *Moon Landing Tapes Got Erased, NASA Admits*, www.canada.com/life/Moon+landing+tapes+erased+NASA+admits/1797298/story.html (page consultée le 2 novembre 2009).
- Gery, G. J. (1991). *Electronic Performance Support Systems*, Tolland, Gery Performance Press.
- Greenwood, D., W. White et I. Harkavy (2003). « Participatory Action Research as a Process and as a Goal », *Human Relations*, vol. 46, n° 2, p. 175-192.
- Haytmanek, A., P. Leavitt et D. Lemons (2003). *Capturing Critical Knowledge from a Shifting Workforce*, Houston, APQC.
- Ives, W., R. Athey et A. Jooste (2004). « New Tools to Link the Changing Workforce », *KM Review*, vol. 7, n° 4, p. 28-31.
- Lesser, E. et L. Prusak (2004). *Creating Value with Knowledge*, Oxford, UK, Oxford University Press.
- Liebowitz, J. (2009). *Knowledge Retention: Strategies and Solutions*, Boca Raton, CRC Press.
- Liebowitz, J. (2003). *Addressing the Human Capital Crisis in the Federal Government: A Knowledge Management Perspective*, Boston, MA, Butterworth-Heinemann.
- Nonaka, I. et H. Takeuchi (1995). *The Knowledge Creating Company*, Oxford, UK, Oxford University Press.
- Susman, G. (1983). « Action Research: A Sociotechnical Systems Perspective », dans G. Morgan (dir.), *Beyond Method: Strategies for Social Research*, London, Sage Publications, p. 95-113.
- Wiig, K. (1993). *Knowledge Management Foundations*, vol. 1, Arlington, Schema Press.

POUR UN DÉVELOPPEMENT DURABLE DES SAVOIRS: L'APPROCHE COLLABORATIVE D'UNE COMMUNAUTÉ DE PRATIQUE AU SERVICE DE L'APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL

Par **Nathalie Gravel**, Consultante indépendante en management organisationnel

• ngravel@cooptel.qc.ca

RÉSUMÉ Le développement de pratiques managériales destinées à la gestion des connaissances représente un enjeu concurrentiel fondamental pour l'ensemble des organisations transformées par la mouvance intergénérationnelle. Parmi de multiples initiatives visant à retenir, à transférer et à renouveler les savoirs critiques et les apprentissages développés par les acteurs organisationnels d'expérience, la communauté de pratique constitue un puissant moteur de partage et d'échange. Or le développement d'une telle innovation rencontre fréquemment d'importantes entraves structurelles et culturelles, particulièrement en contexte organisationnel hautement hiérarchisé et fortement structuré. Étudiant la mise en œuvre et le développement d'une communauté de pratique en milieu policier, l'étude tente de mieux comprendre comment cette approche collaborative favorise une gestion pérenne des savoirs et permet l'émergence d'apprentissages contribuant au développement durable des ressources intangibles de l'organisation.

ABSTRACT The development of knowledge management practices represents a fundamental challenge to the competitiveness of all organizations grappling with intergenerational change. Among the numerous initiatives aimed at retaining, transferring and renewing critical knowledge and the lessons developed by experienced organizational actors, the community of practice constitutes a powerful driver of sharing and interaction. However, efforts to develop this kind of innovation frequently encounter major structural and cultural stumbling blocks, particularly in highly hierarchical, strongly structured organizations. Examining the implementation and development of a community of practice in the police sector, this study seeks to better grasp how this collaborative approach can be conducive to long-term knowledge management and foster the emergence of lessons that contribute to the sustainable development of an organization's intangible resources.

Pour citer cet article : Gravel, N. (2010). « Pour un développement durable des savoirs : l'approche collaborative d'une communauté de pratique au service de l'apprentissage organisationnel », *Télescope*, vol. 16, n° 1, p. 168-192.

Le développement de pratiques managériales stratégiques et novatrices dédiées à la gestion des connaissances¹ et à l'apprentissage organisationnel est un domaine clé pour l'ensemble des organisations qui se transforment sous l'effet d'un vaste chassé-croisé intergénérationnel. On multiplie les innovations afin d'identifier, de retenir, de transférer et de renouveler les savoirs critiques, souvent détenus par les

¹ Bien que certains auteurs en fassent de nuancées distinctions, aux fins de cette présente étude, les notions de savoir(s) et de connaissance(s) seront utilisées dans un sens synonymique. Elles réfèrent conséquemment au terme générique anglais *knowledge*.

acteurs organisationnels expérimentés. En prenant leur retraite, ces derniers quittent l'entreprise en emportant des connaissances, des expertises et des apprentissages acquis au fil du temps, autant de ressources intangibles précieuses pour les organisations. Ainsi, comprend-on pourquoi la plupart d'entre elles consacrent des efforts afin d'initier un mouvement de transmission et de renouvellement des connaissances. Parmi ces initiatives vouées à la gestion des savoirs, la communauté de pratique (CdP) se révèle être un puissant moteur de partage et d'échange, mais dont l'émergence et le développement sont souvent contrariés par de nombreuses entraves structurelles et culturelles, particulièrement dans un contexte organisationnel hautement hiérarchisé et fortement structuré. En observant la mise en œuvre et le développement d'une CdP en milieu policier, cette étude tente de saisir comment ce type de pratique collaborative peut favoriser la gestion pérenne des savoirs, tout en permettant l'apparition de différentes formes d'apprentissages organisationnels, singulièrement dans un contexte hiérarchisé. Ainsi, l'établissement de telles pratiques constitue-t-il un solide levier du développement heureux et durable des ressources tacites de l'organisation.

■ LES SAVOIRS ET LES APPRENTISSAGES ORGANISATIONNELS, CES RESSOURCES INTANGIBLES DE L'ORGANISATION

Les savoirs organisationnels et la mouvance intergénérationnelle

Les individus sont dépositaires d'un capital de savoirs dont ils ne soupçonnent que partiellement l'ampleur et la complexité. Comment ces savoirs se créent-ils et comment sont-ils utilisés au sein même des organisations? Comment voyagent-ils et se transforment-ils? Au-delà des savoirs explicites, connaissances codifiées et conscientes, on découvre le particularisme et la richesse des savoirs tacites. Principalement liés aux différentes expériences vécues, ces derniers participent au développement d'une forme plus inconsciente de connaissance, souvent associée à la notion de savoir-faire et aux capacités intuitives (Ingham dans Nonaka et Takeuchi, 1997). Au demeurant, ce sont les savoirs expérientiels qui semblent prioritairement mis à contribution dans l'habitus professionnel quotidien (Jacob, 2001). La valeur que représente ce type de savoirs prend dès lors toute son importance, notamment dans une perspective de mouvance intergénérationnelle. Lourde de conséquences pour les organisations, une réalité démographique caractérisée par un large renouvellement de la main-d'œuvre entraîné par les départs massifs à la retraite a considérablement accru la criticité de cet enjeu que représente la gestion intergénérationnelle des savoirs expérientiels (Bourhis, Dubé et Jacob, 2004; Haldin-Herrgard, 2000; Jacob, 2004). Inestimable sur le plan de la compétitivité organisationnelle, la connaissance tacite offre des défis majeurs de gestion, spécialement eu égard à sa volatilité (CEFRIO, 2005; Jacob, 2001; McDermott, 2004; Nonaka et Takeuchi, 1997; Wenger et Snyder, 2000). Un célèbre modèle conceptuel imageant les processus de transformation de la connaissance fut élaboré par Nonaka et Takeuchi (1997). Il implique une conversion spiralée articulante les différents processus transformationnels de la connaissance. Selon cette approche, la création de savoirs tacites en organisation se produit dans un

contexte spécifique, puis s'organise en circulant constamment à travers l'action et les routines individuelles et collectives. En ce sens, l'importance que doivent accorder les organisations à la gestion, au partage et au transfert de ces savoirs tacites s'avère cruciale. Chaque jour, des acteurs organisationnels d'expérience prennent leur retraite, emportant avec eux ces précieux savoirs pourtant hautement concurrentiels.

L'apprentissage organisationnel, produit d'une interaction sociale

Du point de vue de la gestion, l'apprentissage organisationnel se définit comme un élément constitutif, déterminant et résultant du processus de la transformation et de la gestion des savoirs organisationnels. Un des enjeux de cette transformation réside dans le rapport étroit existant entre l'apprentissage d'une personne ou d'un groupe d'individus et l'apprentissage supra-individuel réalisé par l'organisation. Autrement dit, si les individus qui agissent dans une organisation apprennent de leurs expériences, cela ne signifie pas pour autant que l'organisation, elle, apprenne (Argyris et Schön, 2002; Örtenblad, 2001; Probst et Büchel, 1995; Tebourbi, 2000). Processus ni séquentiel ni hiérarchisé (Garavan, 1997; Örtenblad, 2001), l'apprentissage organisationnel plonge ses racines dans celui des acteurs de l'organisation. Il s'actualise et se modifie en dépassant les limites de l'individu afin de se diffuser et d'influencer les pratiques systémiques communes à l'ensemble des acteurs. En raison de la conditionnalité de cette relation et de cette interactivité, les dimensions sociales et culturelles de l'apprentissage présentent un grand intérêt pour l'organisation. Loin de se cantonner à la somme des savoirs individuels, il est plutôt le produit de leurs interactions, permettant ainsi la construction de savoirs communs. La dimension organisationnelle de l'apprentissage devient alors celle d'un système social et elle repose sur des réseaux d'interrelations qui se tissent dans les pratiques professionnelles. Le tissu social de l'organisation représente le terreau de cette dynamique relationnelle d'où émerge l'apprentissage organisationnel. Modifiant l'identité des individus, l'apprentissage est l'une des causes premières de l'engagement des acteurs dans la pratique (Wenger, 1996).

La littérature universitaire reconnaît la valeur distinctive du fondement social de l'apprentissage afin d'en déterminer le caractère organisationnel. À cet égard, les travaux de Chris Argyris et de Donald A. Schön (2002) donnent le ton à une multitude d'écrits scientifiques s'intéressant aux processus de l'apprentissage organisationnel. Selon eux, l'apprentissage organisationnel rejoint le champ des possibles lorsque les acteurs de l'organisation se trouvent aux prises avec un problème et qu'ils entreprennent une « investigation » pour l'organisation. L'écart entre les résultats escomptés et ceux obtenus engendre une dynamique de réflexion et d'action qui contribue à restructurer les activités dans le but de rapprocher les résultats des attentes initiales. Cette approche soutient donc l'idée que les acteurs sont les vecteurs privilégiés et indispensables de l'apprentissage d'une organisation. Les différentes formes de connaissances organisationnelles constituent en réalité les théories d'action d'une entreprise. Au-delà de ce que l'organisation dit vouloir faire (les théories professées, par exemple ses normes et ses procédures), elle possède aussi ses propres théories d'usage (c'est-à-dire ce que l'on réalise vraiment), influant sur les habitudes quotidiennes de travail ou les « astuces » du métier inventées dans l'action. De nature implicite,

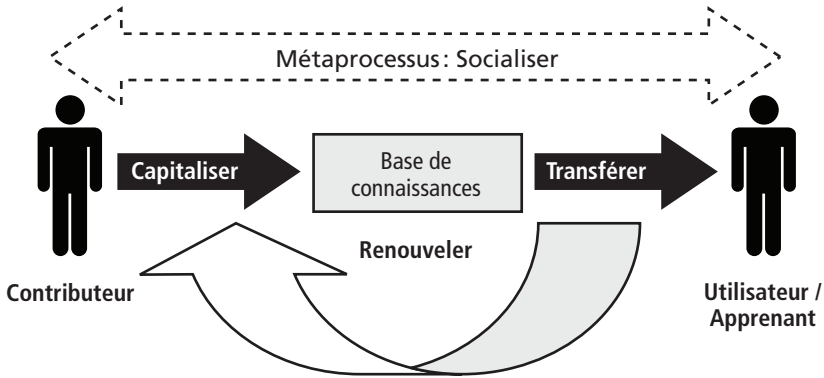
ces théories d'usage sont faites de valeurs, de stratégies et de paradigmes et elles sont ancrées dans les routines de travail.

Toutefois, les individus et les organisations s'enferment souvent dans des schèmes mentaux défensifs qui contraignent leur potentiel de remise en question. Piégés dans leur propre filet cognitif, l'organisation et ses acteurs se bornent à accomplir des apprentissages dits « à simple boucle », qui modifient les stratégies ou les paradigmes qui les sous-tendent, mais sans ébranler les fondements de ces théories d'action. On est alors en présence d'un apprentissage adaptatif. Ces freins cognitifs limitent malheureusement les apprentissages dits « à double boucle », formés pour leur part de processus de remises en question fondamentales. Ce sont pourtant ces dernières qui introduisent dans l'organisation des changements plus profonds sur le plan des valeurs sous-jacentes des théories de l'organisation, bien au-delà de l'adaptation. Jugé supérieur, l'apprentissage à double boucle représente la forme ultime d'apprentissage organisationnel et il est un enjeu majeur pour l'organisation, puisqu'il lui permet de dépasser ses conventions et l'amène à revoir son système cognitif de fonctionnement, tant en termes de normes que de valeurs. S'il y a apprentissage organisationnel, ce ne sera donc jamais que par l'entremise des individus qui incarnent cette dynamique essentielle de remise en cause.

La socialisation des savoirs, un moteur de l'apprentissage organisationnel

Au cœur des mécanismes de la gestion des savoirs, les dimensions structurelles et culturelles des organisations qui les accueillent, les déploient ou les freinent apparaissent comme des enjeux déterminants. La perspective de la gestion des connaissances dessinée par Ballay (2002) s'inspire à la fois des travaux de Nonaka et Takeuchi (1997) et du modèle de la communication de l'école de Palo Alto (Watzlawick, Weakland et Fisch, 1975). Par une démarche intégrative, Ballay revisite l'approche théorique de la gestion de la connaissance en forgeant son propre modèle sur le précepte de la socialisation des savoirs (figure 1), dynamisée en trois mouvements spiralés : capitaliser, transférer et renouveler.

FIGURE 1 : LA REPRODUCTION DU MODÈLE CTR-S² DE GESTION DES CONNAISSANCES

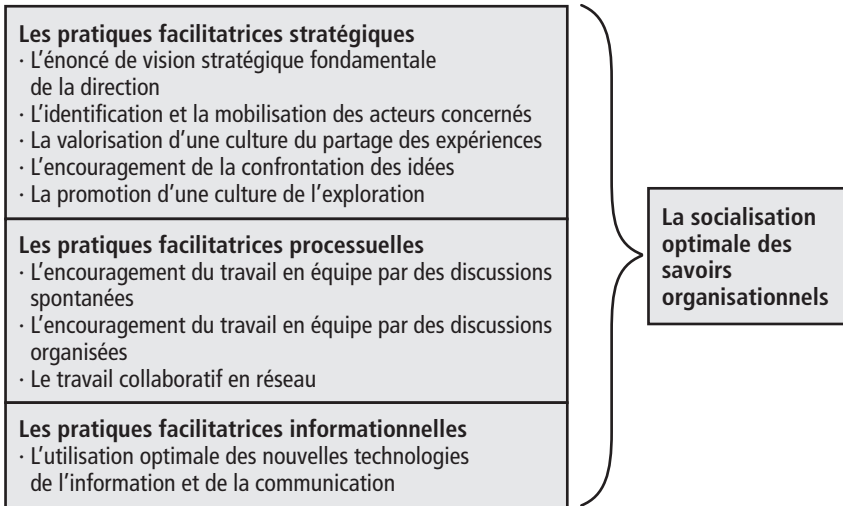


Source : selon Ballay, 2002, p. 88

Selon cette perspective, une dynamique de socialisation des savoirs s'exerce à l'intérieur du système social de l'organisation. Elle se traduit par l'ensemble des échanges directs (communication orale, collaboration ou discussion) et constitue en quelque sorte un « métaprocessus » essentiel de la gestion des connaissances. L'identification de pratiques clés facilitatrices à ce processus permet de mieux comprendre comment les acteurs stratégiques peuvent contribuer à favoriser la gestion des savoirs organisationnels à travers l'expérience de la socialisation (figure 2).

² Les lettres CTR-S réfèrent aux termes capitaliser, transférer, renouveler et socialiser.

FIGURE 2 : LES PRATIQUES FACILITATRICES À LA SOCIALISATION DES SAVOIRS



Source : Ballay, 2002, p. 116-118

Sur le plan structurel, ni les organisations à logique hiérarchique (structure métier) ni les entreprises à logique client (structure projet) ne présenteraient d'avantages pour la gestion de la connaissance (Ballay, 2002). Le savoir étant plutôt de nature transversale, il recèle une dimension indépendante des deux autres. Au-delà donc des réalités structurelles, il occupe des espaces le plus souvent informels où les connaissances se développent, se partagent et se diffusent. « Chaque travailleur du savoir se trouve face à cette nécessité de sortir de sa structure institutionnelle, de la transgresser en quelque sorte, pour progresser, partager, apprendre » (Ballay, 2002, p. 167). Ces espaces peuvent s'ouvrir par la mise en œuvre de projets apprenants favorisant la socialisation et s'apparentant à cette troisième dimension organisationnelle devenue essentielle, centrée sur la logique du savoir. Mais les organisations hautement hiérarchisées et fortement structurées peuvent-elles offrir un terrain propice au développement de pratiques apprenantes répondant à cette logique du savoir ? Certains milieux organisationnels se caractérisent par exemple par un univers de commandement qui conditionne un environnement social empreint de conformisme envers l'autorité rigide et hostile à l'autonomie des acteurs et aux pratiques émergentes (Parent, 2005).

Dans nombre d'organisations fortement structurées et hautement hiérarchisées, la culture d'orthodoxie envers l'autorité et l'omniprésente reddition de comptes font douter de leur capacité à assouplir leurs habitudes de contrôle. Ce renoncement permettrait cependant aux initiatives favorisant l'apprentissage organisationnel de se déployer, en dégagant un espace créatif dans lequel la flexibilité et la fréquente indicibilité des pratiques apprenantes pourraient s'épanouir (droit à l'expérimentation libre et transversale, tolérance à l'erreur et encouragement des remises en question).

Par ailleurs, beaucoup d'organisations vivent actuellement une mutation, autant au regard du renouvellement des ressources humaines que de l'évolution des pratiques de gestion. Si, dans certains milieux, la culture d'obéissance hiérarchique et de conformisme structurel demeure bien présente, il est indéniable que les pratiques de gestion et les réalités socioculturelles se modifient progressivement, même au sein des dites organisations. En ce sens, il est permis de croire qu'elles puissent, dans le cours de leur transformation, développer l'aptitude à accueillir favorablement l'émergence, intentionnelle ou spontanée, de pratiques novatrices et plus fluides. Ainsi, ces organisations devraient tirer profit de la convergence de nouveaux facteurs structurels et culturels propices à la gestion de connaissances et à l'apprentissage organisationnel. Par voie de conséquence, pour ce type d'organisation, les obstacles au partage intra et intergénérationnel des savoirs se situent moins dans les attitudes individuelles des acteurs opérationnels que dans un conformisme institutionnel doublé d'une appréhension des dirigeants face à l'ambiguïté et à l'informel, perçus ordinairement comme une perte de contrôle et d'autorité (Parent, 2005). L'exercice du pouvoir de commandement par la hiérarchie se révèle un puissant inhibiteur des processus d'apprentissage individuels et collectifs, puisqu'il stérilise la créativité, la réflexion et le recours à l'intelligence des employés en plus de nuire à leur développement professionnel (Belet, 2003). Il existe un important décalage entre les valeurs dominantes des sociétés contemporaines (liberté, initiative, démocratie, débats, transparence, participation) et les pratiques de gestion hiérarchisées et centralisées, encore valorisées dans bon nombre d'organisations (Belet, 2003).

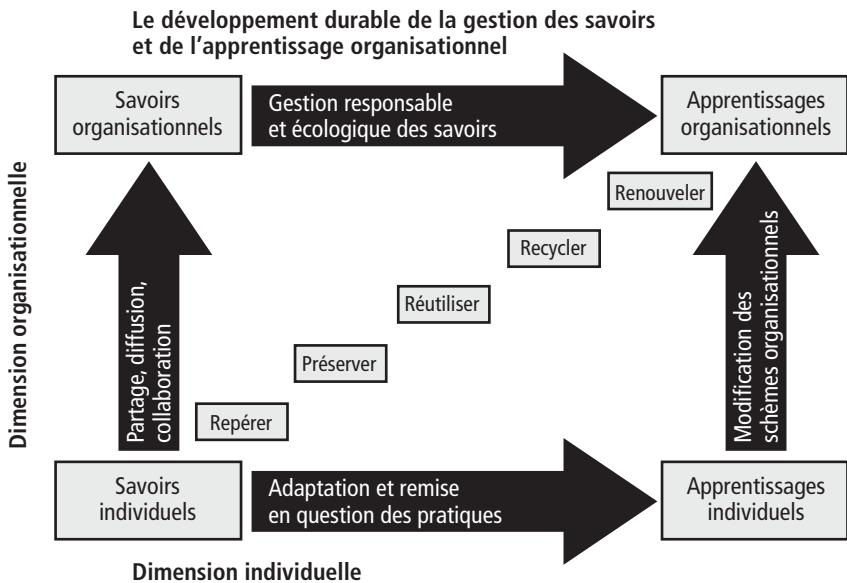
Pour un développement durable de l'apprentissage organisationnel

Largement inspiré du rapport Brundtland de la Commission mondiale sur l'environnement et le développement des Nations Unies, *Notre avenir à tous* (Nations Unies, 1987), le gouvernement du Québec a promulgué en 2006 une loi sur le développement durable. On peut y lire : « Le développement durable répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures à répondre aux leurs. [Il] s'appuie sur une vision à long terme qui prend en compte le caractère indissociable des dimensions environnementale, sociale et économique des activités de développement » (Gouvernement du Québec, 2006, p. 2). Depuis une perspective économique et managériale, les objectifs du développement durable en organisation vont bien au-delà de considérations environnementales (Gendron, 2006; OCDE, 2001; Widloecher et Querne, 2009). On les associe conceptuellement à la pérennité des organisations, à l'idée du changement dans une vision managériale d'adaptation à l'environnement (Gendron, 2006, p. 169).

Le savoir constitue une ressource précieuse, mais souvent fragile en raison de sa nature intangible, évolutive, transformationnelle et complexe. Dans les processus de gestion organisationnelle des savoirs et de l'apprentissage, les enjeux du développement durable prennent tout leur sens, car ils mettent en lumière les responsabilités de l'organisation envers son propre avenir. La gestion responsable des savoirs que l'entreprise et ses acteurs détiennent doit être considérée et la notion de développement dépasse ainsi le champ de la croissance. Elle induit à la fois la durabilité, la transformation et le renouvellement responsable de l'ensemble des ressources (Widloecher et

Querne, 2009). C'est dans cette perspective éthique de responsabilité sociale des organisations face au développement durable de leurs ressources tacites que plusieurs enjeux propres à la gestion des savoirs épousent une nouvelle dimension critique. En outre, du point de vue de l'économie, le développement durable constitue un facteur de réduction des coûts en entreprise et, conséquemment, un atout concurrentiel pour cette dernière (Widloecher et Querne, 2009). Enfin, le développement durable est un important levier d'innovation organisationnelle : « Le développement durable, ça oblige à se remettre en cause et à réinventer les façons de fonctionner de son entreprise » (Widloecher et Querne, 2009, p. 79). Cette vision permet de juxtaposer les enjeux globaux du développement durable en entreprise à ceux, plus spécifiques, des questions managériales attachées à la gestion des savoirs et de l'apprentissage organisationnel en période de mouvance intergénérationnelle. Nous proposons une modélisation de cette approche intégrative, illustrée à la figure 3.

FIGURE 3 : L'APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL SELON UNE PERSPECTIVE DE DÉVELOPPEMENT DURABLE



La communauté de pratique comme approche socialisante et collaborative

L'importance du partage comme mode d'apprentissage social convainc donc de la nécessité d'encourager le développement d'initiatives collaboratives. Dans les organisations en « bonne santé innovante », les leaders accordent une place prépondérante à l'apprentissage en mettant en place les systèmes qui permettent d'optimiser le développement (Davila, Epstein et Shelton, 2005). Générer l'innovation

dans les affaires courantes de l'entreprise requiert donc une approche managériale du changement basée sur l'apprentissage. Identifiée comme stratégie déterminante pour la création de savoirs, la CdP constitue un outil de gestion privilégié pour favoriser la socialisation des connaissances (Ballay, 2002). Pour bien comprendre le concept, on s'entend généralement autour de la définition qu'en donnent Wenger, McDermott et Snyder (2002) et qui est reprise par l'organisme American Productivity and Quality Center :

Les communautés de pratique sont des groupes de personnes qui se rassemblent afin de partager et d'apprendre les uns des autres, face à face ou virtuellement. Ils sont tenus ensemble par un intérêt commun dans un champ du savoir et sont conduits par un désir et un besoin de partager des problèmes, des expériences, des modèles, des outils et les meilleures pratiques. Les membres de la communauté approfondissent leurs connaissances en interagissant sur une base continue et à long terme, ils développent un ensemble de bonnes pratiques (Wenger, McDermott et Snyder, 2002, traduit dans CEFRIO, 2005, p. 21).

La CdP offre à une organisation de nouvelles perspectives quant à la valeur du savoir partagé au cœur de ses pratiques professionnelles quotidiennes. Puisque les personnes impliquées dans une CdP sont animées par le désir et le besoin de partager, elles approfondissent leurs connaissances par des interactions continues et développent conséquemment un ensemble de pratiques professionnelles optimales. Ainsi, les actions visées par une CdP parviennent à la socialisation des connaissances, atteinte grâce à la force motrice de la collaboration. Dès lors, la CdP devient un outil de grand intérêt stratégique pour le processus d'apprentissage de l'organisation. Si les conditions de mise en œuvre et de soutien impliquent d'importants défis pour les gestionnaires, notamment au sein des organisations fortement structurées et hautement hiérarchisées, ce type d'innovation managériale apparaît néanmoins comme une voie ouverte vers l'évolution des apprentissages de l'entreprise.

■ SOCIALISER POUR APPRENDRE : L'EXPÉRIENCE D'UNE CdP EN MILIEU HAUTEMENT HIÉRARCHISÉ ET FORTEMENT STRUCTURÉ

L'étude du fonctionnement d'une CdP intentionnellement créée en milieu policier (Gravel, 2008) permet d'en apprendre un peu plus sur les enjeux de développement et sur les incidences d'une telle innovation sur l'apprentissage organisationnel en milieu fortement structuré et hautement hiérarchisé. Mise en œuvre au cours de l'année 2005 et toujours active à ce jour, la CdP et de *coaching* en usage de la force du Service de police de la Ville de Montréal (SPVM) réunit plus d'une centaine de policiers, agissant à titre de *coachs* en matière d'usage de la force auprès de leurs pairs policiers dans leurs unités opérationnelles respectives. La CdP fonctionne tel un réseau d'échange et d'entraide utile pour peaufiner les connaissances et les compétences et se soutenir dans l'exercice du *coaching*. La communauté est pilotée par une équipe porteuse, qui comprend un gestionnaire de haut rang faisant office de « parrain » et d'autres intervenants, dont un expert des contenus techniques en usage de la force. Comptant plus de 7 000 employés, le SPVM est la première organisation policière municipale au Québec et la seconde en importance au Canada (SPVM,

2009). L'usage méthodique et technique de la force policière représente un défi important sur le plan légal et les policiers sont très sensibilisés à cet aspect de leur métier. Le souci de maintenir un niveau élevé de compétences est pour ces professionnels une préoccupation importante. Pour prévenir les écueils de leur métier, ils éprouvent le besoin de partager leurs réalités et leurs réflexions et de s'entraider pour améliorer l'exercice de leurs habiletés (Gravel, 2006a et 2005). La création d'un véhicule de réseautage correspond ainsi à une motivation profonde des acteurs opérationnels d'échanger et de s'appuyer dans la pratique. Son fonctionnement général jumelle des activités virtuelles et des rencontres réelles entre les membres ainsi qu'avec l'équipe porteuse.

Une démarche exploratoire guidée par trois postulats

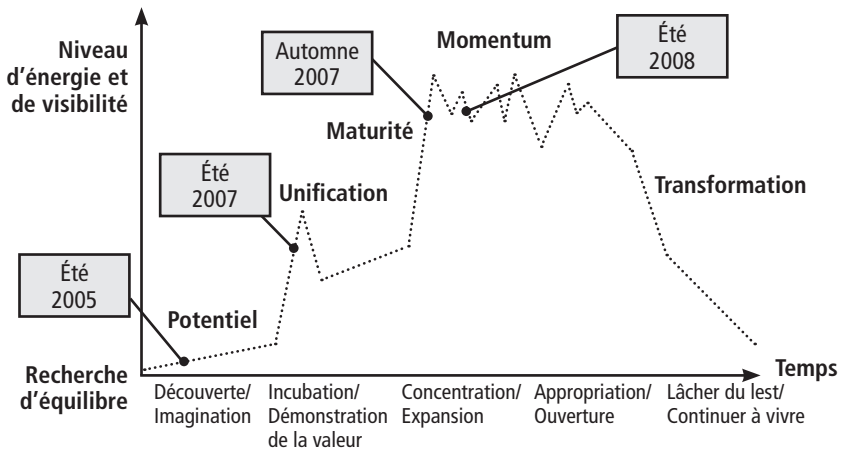
L'étude s'est appliquée à mieux comprendre comment une approche collaborative, facilitant au sein d'une CdP les processus de la gestion des savoirs par la socialisation, favorise l'apprentissage organisationnel en contexte hautement structuré et hiérarchisé. Le cadre conceptuel intègre trois postulats de recherche :

- la CdP est un lieu de collaboration qui contribue à la socialisation des savoirs ;
- la socialisation des savoirs est servie par certaines pratiques de gestion au cours du processus de mise en œuvre et de développement de la CdP ;
- la socialisation des savoirs favorise l'apprentissage organisationnel.

Ces postulats suggèrent une démarche expérimentale et collaborative à travers différents processus de gestion des savoirs promus par la socialisation des connaissances, démarche par laquelle les membres d'une CdP permettent à l'organisation de développer des apprentissages de type adaptatif et des apprentissages cognitifs de niveau supérieur. Les apprentissages organisationnels sont ainsi portés par les vecteurs d'apprentissage que sont les membres de l'organisation.

La recherche, de nature exploratoire et descriptive, s'est déroulée entre 2007 et 2008. La méthode qualitative d'analyse de contenu a été utilisée pour des entretiens effectués avec onze acteurs de la CdP et le logiciel d'analyse informatisée NVivo pour le traitement des données qualitatives. De plus, la consultation préalable des bilans internes de l'organisation (Gravel, 2007, 2006a et 2006b) a permis de constater le rythme d'évolution de la CdP en fonction d'une schématisation des stades de développement proposée par Wenger, McDermott et Snyder (2002) (figure 4).

FIGURE 4 : LES STADES DE DÉVELOPPEMENT DE LA CdP EN USAGE DE LA FORCE DU SERVICE DE POLICE DE LA VILLE DE MONTRÉAL



Source : adaptation de Wenger, McDermott et Snyder, 2002, p. 69

Une investigation en quatre axes

Axe 1 : la mise en œuvre et le développement d'une CdP en contexte hautement hiérarchisé et fortement structuré

Quatre principaux enjeux sont identifiables quant au développement de la CdP : la motivation à exercer la pratique visée (*coaching* par les pairs), la nature et les qualités de l'environnement, la bienveillance du processus de mise en œuvre et enfin l'engagement des différents acteurs impliqués. L'analyse du discours des acteurs rencontrés laisse à penser que de nombreuses contraintes touchant la mise en œuvre et la mobilisation ont influencé l'émergence de la communauté. Pour l'essentiel, ce constat semble indiquer que cette organisation (le SPVM) ne constitue pas, sur les plans structurel et culturel, un terrain naturellement fertile au lancement d'initiatives de cette nature. Par contre, si les analyses mettent en évidence des obstacles récurrents sur la route des membres de la CdP depuis le début du projet, elles révèlent également des points d'appui sous la forme de possibilités de développement. La criticité du sujet en tant que source motivationnelle à partager et à collaborer, le leadership communicationnel et démocratique du « parrain » membre de la haute direction de l'organisation et la vision partagée du rôle exercé dans un climat de confiance en sont les plus prégnants exemples (tableau 1).

TABLEAU 1 : LA SYNTHÈSE DES LEVIERS ET DES CONTRAINTES RELATIFS AUX ENJEUX DE LA MISE EN ŒUVRE ET DU DÉVELOPPEMENT DE LA CdP

LA MISE EN ŒUVRE ET LE DÉVELOPPEMENT	LES LEVIERS	LES CONTRAINTES
La nature de l'environnement	<ul style="list-style-type: none"> • Milieu favorable aux habitudes de travail en équipe 	<ul style="list-style-type: none"> • Peu favorable sur les plans structurel et culturel
La mise en œuvre	<ul style="list-style-type: none"> • Communications stratégiques du parrain appréciées par les membres de la CdP 	<ul style="list-style-type: none"> • Décalage dans la compréhension du message initial chez certains gestionnaires d'unité • Compréhension initiale du projet inégale selon les acteurs impliqués • Déploiement rapide questionné par rapport à la qualité du recrutement des membres • Habilitation inégale des acteurs afin d'exercer le métier (<i>coaching</i>)
L'engagement des acteurs	<ul style="list-style-type: none"> • Motivation à transmettre, à aider et à apprendre • Travail en équipe encouragé et visible dans la CdP • Vision partagée du métier (<i>coaching</i>) • Confiance personnelle et interpersonnelle généralement favorable • Contribution des acteurs au soutien collectif dans la communauté 	<ul style="list-style-type: none"> • Implication inégale des membres de la CdP • Passerelles de collaboration difficiles dans l'organisation • Vision inégale des conditions d'exercice du métier (<i>coaching</i>) • Vision peu explicitée du concept de CdP • Dissensions d'opinions au sein de l'équipe porteuse (conditions gagnantes, animation, nécessité d'institutionnalisation de la CdP) • Faible reconnaissance du rôle (<i>coach</i>) et de la CdP dans l'organisation • Questionnement quant à l'intensité de l'animation dans la CdP • Divergences de points de vue quant à l'institutionnalisation de la CdP dans l'organisation • Divergences de points de vue quant aux conditions de compétences minimales pour exercer le métier (<i>coaching</i>)

Axe 2: les pratiques facilitatrices à la socialisation des savoirs

Le développement de la communauté s'est accompagné de pratiques stratégiques, processuelles et informationnelles visant à parvenir à une socialisation effective. Cela porte à croire que, nonobstant un environnement organisationnel initialement peu propice ajouté à des contretemps dans la mise en œuvre et l'engagement des acteurs, il semble possible, à l'aide de diverses pratiques managériales, d'optimiser le potentiel socialisant d'un milieu naturellement peu réceptif à ce type de pratiques. Les obstacles structurels et culturels peuvent donc être surmontés par une volonté et des soutiens managériaux accordant une chance à des processus de collaboration performants de se mettre en place. Les efforts de valorisation des gestes de partage, de collaboration, d'exploration et de créativité, renforcés par un énoncé de vision clair incitant les acteurs à se mobiliser, constituent les principaux leviers de ces pratiques facilitatrices (tableau 2).

TABLEAU 2 : LA SYNTHÈSE DES LEVIERS ET DES CONTRAINTES RELATIFS AU DÉVELOPPEMENT DE PRATIQUES FACILITATRICES À LA SOCIALISATION

LES PRATIQUES FACILITATRICES À LA SOCIALISATION	LES LEVIERS	LES CONTRAINTES
<p>Les pratiques stratégiques (énoncé d'une vision stratégique, identification et mobilisation des acteurs, valorisation d'une culture de partage, encouragement à la confrontation des idées et promotion d'une culture de l'exploration)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Énoncé de vision généralement clair dans la CdP • Criticité du sujet comme facteur majeur de mobilisation • Valorisation d'une culture de partage dans la CdP • Promotion de l'exploration dans l'accomplissement du rôle (<i>coach</i>) • Émergence de stratégies créatives et novatrices favorisée 	<ul style="list-style-type: none"> • Confusion chez certains partenaires organisationnels externes à la CdP • Mobilisation inégale des membres de la CdP • Culture organisationnelle peu encline au partage • Culture organisationnelle défavorable à la confrontation des idées • Place à la confrontation des idées dans la CdP peu explicitée

TABLEAU 2 : LA SYNTHÈSE DES LEVIERS ET DES CONTRAINTES RELATIFS AU DÉVELOPPEMENT DE PRATIQUES FACILITATRICES À LA SOCIALISATION (SUITE)

LES PRATIQUES FACILITATRICES À LA SOCIALISATION	LES LEVIERS	LES CONTRAINTES
Les pratiques processuelles (besoins, possibilités, disponibilité)	<ul style="list-style-type: none"> • Encouragement du travail en équipe par des discussions spontanées • Encouragement du travail collaboratif en réseau • Grande motivation des acteurs à participer au réseautage 	<ul style="list-style-type: none"> • Moindre encouragement du travail en équipe par des discussions organisées • Implication dans le travail en réseau inégalement encouragée • Divergence de points de vue de l'équipe porteuse quant aux conditions optimales du réseautage • Contraintes de disponibilité des membres de la CdP au travail en équipe et au réseautage
Les pratiques informationnelles (nouvelles technologies de l'information et de la communication) (utilisation des répertoires électroniques, du courrier électronique et des voies téléphoniques)	<ul style="list-style-type: none"> • Utilité reconnue et utilisation des répertoires partagés • Utilisation du courrier électronique favorable à la flexibilité imposée par le contexte de travail (différents horaires des membres) • Utilisation fréquente des voies téléphoniques 	<ul style="list-style-type: none"> • Problèmes d'infobésité³ et de faible convivialité des répertoires partagés • Confusion créée par le dédoublement des listes de diffusion par courriel

Axe 3: la gestion des savoirs par la socialisation

Le mouvement rétroactif de la socialisation des connaissances s'appuie sur des processus de capitalisation, de transfert et de renouvellement des savoirs. On note de multiples possibilités processuelles au sein des pratiques socialisantes. Certaines d'entre elles semblent favorisées ou contraintes par des enjeux de gestion (tableau 3).

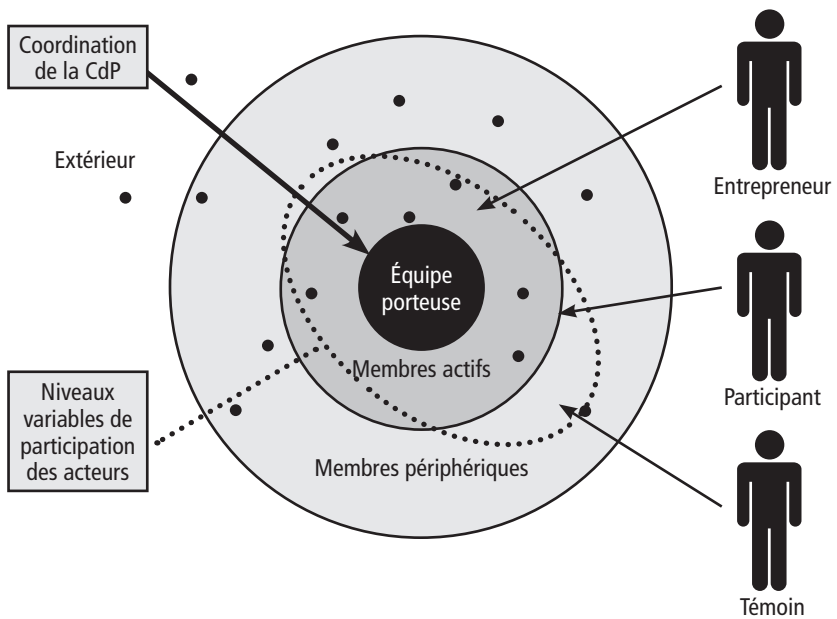
³ Infobésité: état résultant d'une sursaturation d'informations. Ce terme est une formation plaisante découlant de la contraction des mots information et obésité. Source : www.oqaq.qc.ca/terminologie/

TABLEAU 3 : LA SYNTHÈSE DES LEVIERS ET DES CONTRAINTES RELATIFS AUX PROCESSUS DE SOCIALIZATION DES SAVOIRS

LES PROCESSUS DE SOCIALIZATION	LES LEVIERS	LES CONTRAINTES
<p>La capitalisation (processus de dénombrement et classement, assemblage, évaluation, formalisation, codification, classification, commentaire ou synthétisation)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Création pertinente d'outils techniques utiles (sujet critique) • Création pertinente d'outils de <i>coaching</i> utiles 	<ul style="list-style-type: none"> • Repérage et assemblage limités des savoirs techniques explicites codifiés (infobésité et désordre) et des savoirs processuels (<i>coaching</i>) générés par la CdP • Accès inégal des membres à des sources complémentaires de savoirs techniques (documents personnels archivés, réseau personnel d'entraide, etc.)
<p>Le transfert (processus de distribution, accès, utilisation, apprentissage, transposition ou combinaison)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Forte présence d'entrepreneurs et de participants au transfert des savoirs dans la CdP • Apprentissages notables des acteurs quant au métier de <i>coach</i> et des processus collaboratifs • Apprentissage d'un nouvel intérêt professionnel à l'égard de la criticité du sujet générateur et d'une importante motivation à aider leurs collègues policiers 	<ul style="list-style-type: none"> • Problèmes de distribution et d'accès aux savoirs techniques, aux outils et aux expériences du métier (<i>coaching</i>) vécus par les différents membres de la CdP • Divergence de points de vue de l'équipe porteuse quant à la perception de la vitalité des activités de transfert au sein de la CdP
<p>Le renouvellement (processus de critique, correction, ajustement ou destruction)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Totalité des acteurs rencontrés constitue des entrepreneurs du renouvellement des savoirs • Participation de la majorité des acteurs rencontrés au renouvellement des savoirs • Réseautage avec des spécialistes techniques externes à la CdP • Renouvellement des outils de <i>coaching</i> créés ou transférés en les ajustant aux réalités locales ou évolutives 	<ul style="list-style-type: none"> • Critiques de la pertinence, de l'ordonnancement et du dédoublement des savoirs techniques capitalisés accessibles • Critique quant à la confusion de certains exercices relatifs à la pratique du métier (<i>coaching</i> par rapport à formation)
Aucun repérage de processus de destruction des savoirs		

Par ailleurs, ces analyses ont aussi permis de mieux découvrir comment les acteurs s'approprient leur participation respective au sein des activités de socialisation de la CdP. C'est en effet en jouant et en s'échangeant différents rôles d'entrepreneurs, de participants ou de témoins que les membres de la CdP surmontent les difficultés et saisissent les occasions qui ponctuent leur participation. La variabilité de ce partage des rôles semble rendre les membres de la CdP plus versatiles et contribue à la création d'une dynamique interactive profitable à la collaboration et à la socialisation des savoirs (figure 5).

FIGURE 5 : LES NIVEAUX DE PARTICIPATION ET LES RÔLES EXERCÉS EN CdP



Source : adaptation de Wenger, McDermott et Snyder, 2002, p. 57

En résumé, les processus de transfert et de renouvellement sont les mouvements privilégiés par les participants, alors que les processus de capitalisation ne présentent une intensité significative que pour une minorité d'entre eux. On peut donc en déduire que la CdP est une plateforme de collaboration qui facilite une implication polyvalente auprès des pairs. La socialisation qu'elle implique fait singulièrement émerger des pratiques de transfert et de renouvellement.

Axe 4 : l'apprentissage organisationnel suscité par la socialisation

Les apprentissages organisationnels véhiculés par la CdP ressortent à la fois de l'apprentissage adaptatif et de l'apprentissage supérieur, sachant que c'est la faculté de dépasser les cadres mentaux qui rend possible ce dernier type d'apprentissage. L'ensemble des acteurs rencontrés a participé, au nom de l'organisation, à l'édification

de ces multiples apprentissages organisationnels. Le tableau 4 synthétise les principales sphères d'apprentissages découvertes par la socialisation au sein de la CdP.

TABLEAU 4 : LES SPHÈRES D'APPRENTISSAGES ADAPTATIFS ET SUPÉRIEURS REPÉRÉS AU SEIN DE LA CdP

LES APPRENTISSAGES ADAPTATIFS (À SIMPLE BOUCLE)	LES APPRENTISSAGES SUPÉRIEURS (À DOUBLE BOUCLE)
<p>La modification des stratégies d'action</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enjeux et compétences liés à la pratique du métier (<i>coach</i>) sur le plan conceptuel : définition, tâches et responsabilités, compétences, etc. • Enjeux et compétences liés à la pratique du métier (<i>coach</i>) sur le plan fonctionnel : effets des dimensions structurelle et dynamique de l'organisation quant à l'accomplissement du rôle 	<p>La remise en cause des normes et des valeurs de l'organisation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mécanismes d'apprentissage des individus • Occasions organisationnelles de partage • Prise de risque dans l'action innovante • Potentiel apprenant et innovant des imperfections de l'action • Difficile reconnaissance de l'innovation organisationnelle

• *Les apprentissages adaptatifs*

Les apprentissages organisationnels de premier niveau se concentrent principalement autour de la pratique du métier sur les plans conceptuel et fonctionnel (incidence des dimensions structurelle et dynamique sur l'accomplissement du « métier » de *coach*). À cet égard, la CdP constitue manifestement un instrument permettant la détection des erreurs et la réorientation des stratégies d'action. On prête par exemple attention au fait que tous les participants ont intégré des apprentissages liés à la réflexion évolutive de collègues policiers dont ils furent témoins.

• *Les apprentissages supérieurs*

Des indicateurs d'apprentissage supérieur sont repérés dans les réponses de presque tous les acteurs rencontrés. Dans la majorité des cas, il est fait référence aux us et coutumes, à la culture et aux structures organisationnelles du contexte hautement hiérarchisé à l'étude. Or ces enjeux semblent autant ressortir des valeurs que des normes organisationnelles, éléments constitutifs d'un tissu social, culturel et normatif très solide. Les analyses ont permis de dégager cinq thématiques permanentes à propos de ces remises en cause exprimées par les répondants.

La première source d'apprentissage supérieur est la mise en perspective du dévoilement de nouveaux mécanismes d'apprentissage des individus avec la routine organisationnelle d'un mode traditionnel et formel de formation. Les normes et les habitudes de l'organisation en matière d'habilitation et de développement professionnel sont remises en question et, en ce sens, les acteurs ont entrepris au nom de l'organisation une profonde investigation en participant à la CdP. Cette démarche semble avoir modifié considérablement non seulement leur vision du *coaching* par les pairs, mais aussi celle des leviers et des contraintes organisationnels d'une telle pratique. La place de la CdP dans l'apprentissage des individus ainsi que sur l'échiquier des

pratiques culturelles et structurelles de l'organisation s'avère désormais une donnée incontournable, au-delà des enjeux politiques soulevés.

L'ampleur et la force des occasions de partage constituent une seconde source d'apprentissage supérieur pour une majorité d'acteurs. L'expérimentation de nouveaux processus d'échanges et de partage des savoirs semble avoir entraîné chez ces acteurs une réflexion approfondie quant aux possibilités qu'une puissante organisation publique comme la leur pourrait exploiter à plus grande échelle au regard d'une multitude d'autres savoirs critiques. Cet éveil au caractère multiplicateur de la mise en commun des savoirs respectifs et collectifs agit comme un révélateur pour les participants à la CdP. Les valeurs et les normes organisationnelles propres aux habitudes culturelles et structurelles de cloisonnement des savoirs et des pratiques opérationnelles sont ainsi dénoncées, les acteurs ayant découvert combien ces dernières peuvent limiter un véritable partage interpersonnel.

Identifiable dans une moindre mesure, mais d'une nature particulière selon les éléments culturels de l'organisation policière, une troisième remise en cause se fait jour quant à la prise de risque dans l'innovation. Les acteurs ont initié ou poursuivi, lors de leur participation à la CdP, une réflexion sur la nécessité d'assumer une certaine prise de risque dans la démarche d'innovation organisationnelle. À cet effet, les valeurs et les normes organisationnelles traditionnelles, fortement centrées sur la limitation des erreurs techniques et sur le contrôle des actions de l'organisation, sont clairement critiquées, comparées aux possibilités qu'offrent l'expérimentation et la créativité nécessaires à l'innovation organisationnelle. Ces acteurs sont convaincus que « penser en dehors de la boîte⁴ » est indispensable à l'innovation et que l'acceptation du risque de commettre des erreurs constitue indiscutablement une passerelle : pas de risque, pas d'innovation. Cependant, ils s'entendent aussi pour dire que cet apprentissage du risque développé dans la communauté demeure une pratique contre-culturelle sur le plan organisationnel. Leur démarche fait de toute évidence la démonstration du « processus d'investigation au nom de l'organisation », par l'intermédiaire des individus qui portent les efforts de changement.

Cette réflexion relative à la notion de droit à l'erreur, et ce sera notre quatrième point, s'intensifie chez certains acteurs rencontrés pour qui le risque constitue beaucoup plus qu'un passage obligé vers l'apprentissage. L'erreur commise, ou la déviation par rapport à une norme, que nous appellerons ici les imperfections de l'action, semble en fait induire un potentiel d'apprentissage et d'innovation d'une richesse extraordinaire. Autrement dit, pour ces acteurs, il serait judicieux, voire primordial, de se questionner sur les habitudes culturelles et structurelles de l'organisation au sujet du contrôle, qui lui font craindre les « intempéries » qui l'éloignent des normes opérationnelles en vigueur ; et ils affirment aussitôt que c'est en s'écartant ou en déviant de la normalité ou de la conformité aux normes guidant l'action que l'organisation accroît ses chances de bénéficier d'occasions d'apprentissage et d'innovation. Non seulement l'erreur doit être acceptée comme

⁴ Traduction libre de l'expression américaine *thinking outside the box* associée au processus de créativité ; elle signifie penser différemment, de façon non conventionnelle ou selon une perspective nouvelle. Source : www.fr.wikipedia.org/wiki/Thinking_outside_the_box

prise de risque dans la démarche d'innovation, mais la dissidence normative et culturelle est souhaitable afin d'apprendre et d'innover plus fondamentalement. Bien que marginale, l'expression d'une telle remise en cause des valeurs et des normes témoigne d'une démarche cognitive majeure, complètement à contre-courant de la pensée dominante dans une organisation si fortement structurée et de type paramilitaire. La prudence dicte toutefois l'hypothèse que cette réflexion ait été amorcée en amont de la mise en œuvre de la CdP et qu'elle ait pu justement avoir été un déclencheur préliminaire motivant ces membres à s'impliquer dans le projet novateur de la CdP. Ces individus sont des vecteurs de l'apprentissage organisationnel, emmenant leur organisation, par leurs réflexions et leurs remises en cause de la théorie d'usage, vers de nouveaux horizons en termes de pratiques professionnelles.

Enfin, une cinquième sphère d'apprentissage supérieur, énoncée par la majorité des acteurs rencontrés, concerne le questionnement sur la non-reconnaissance de la valeur de l'innovation et des efforts qui y sont consacrés dans le cadre de l'habitus culturel et structurel de l'organisation. Les répondants font ici principalement référence à une culture qui accorde la priorité aux jeux politiques au détriment de la reconnaissance légitime de l'avancement de pratiques prometteuses pour la mission policière. Ils censurent la culture et les normes de leur organisation, frileuse à reconnaître formellement la valeur ajoutée que représente une initiative si novatrice.

En somme, les apprentissages supérieurs détectés dans le discours des acteurs se concentrent essentiellement autour d'enjeux organisationnels à la fois plus larges et plus profonds, affectant et dépassant le quotidien du métier de *coach* ou les activités de la CdP. L'opportunité préalable de réfléchir sur leurs pratiques semble amener les acteurs vers une réflexion plus poussée du fonctionnement normatif et des valeurs de leur organisation.

■ VERS UN SAVOIR « VERT » : QUELQUES APPRENTISSAGES MANAGÉRIAUX DURABLES

Les effets de l'implantation de pratiques opérationnelles et stratégiques répondant à une logique du savoir semblent pouvoir influencer sur l'évolution de l'architecture culturelle et structurelle caractéristique de ce type d'organisation. Cependant, nul doute que les possibilités et les contraintes qu'implique le développement de ces pratiques présentent des défis de management complexes. Elles commandent une gestion éclairée, soucieuse d'optimiser les chances de succès de telles innovations organisationnelles dans un contexte hautement hiérarchisé et fortement structuré. Au demeurant, les principaux enjeux critiques dévoilés par cette étude permettent l'émergence d'apprentissages scientifiques intéressants pour le domaine de la gestion. Le tableau 5 propose une synthèse de ces enjeux et de ces apprentissages, dans la perspective des postulats de recherche à l'origine de cette étude.

TABLEAU 5 : LES POSTULATS DE RECHERCHE, LES ENJEUX DE GESTION ET LES APPRENTISSAGES MANAGÉRIAUX

LES POSTULATS DE RECHERCHE	LES ENJEUX DE GESTION	LES APPRENTISSAGES MANAGÉRIAUX
<p>1. La communauté de pratique constitue un lieu de collaboration favorisant la socialisation des savoirs.</p>	<p>1. Le caractère suprahiérarchique de la CdP doit s'élever au-dessus de son institutionnalisation structurelle afin de favoriser l'émergence d'une nouvelle créativité collaborative.</p>	<p>1. La puissance de la solidarité comme levier de la transformation organisationnelle.</p>
<p>2. La socialisation des savoirs est facilitée par certaines pratiques de gestion au cours du processus de mise en œuvre et de développement de la communauté de pratique.</p>	<p>2. La difficile quête du précieux équilibre entre reconnaissance facilitatrice et encadrement organisationnel constitue une responsabilité stratégique fondamentale des leaders organisationnels.</p> <p>3. La socialisation optimale des savoirs existants et créés par la CdP exige que l'on cultive avec le plus grand soin son terreau collaboratif.</p>	<p>2. L'expérimentation de l'innovation comme force propulsive structurelle et culturelle.</p> <p>3. Le respect et la sensibilité portés à la structure et à la culture organisationnelles : des conditions gagnantes à la capacité d'innover et d'apprendre.</p>
<p>3. La socialisation des savoirs favorise l'apprentissage organisationnel.</p>	<p>4. L'engagement des acteurs, fortement mobilisés autour d'une pratique critique, doit pouvoir compter sur un encouragement à la collaboration afin d'optimiser les occasions d'apprentissage organisationnel.</p> <p>5. Le processus collaboratif, tissu social de la CdP, doit profiter d'une vigie managériale protectrice de sa liberté de pensée, d'expression et d'action afin de favoriser l'émergence de remises en cause génératrices d'apprentissages supérieurs pour l'organisation, moteurs de l'innovation.</p>	<p>4. La gestion de la complexité, de l'incertitude et de l'ambiguïté de l'innovation constitue une aptitude essentielle aux leaders de la transformation organisationnelle.</p> <p>5. La bienveillance à l'égard du terreau relationnel d'une organisation hautement structurée et hiérarchisée : cultiver l'entraide et le partage entre les personnes pour faire grandir l'apprentissage organisationnel.</p>

Le premier des apprentissages managériaux que cette recherche nous a permis de réaliser consiste à prendre conscience de la puissance de la solidarité professionnelle dans le processus de transformation d'une organisation. Au-delà des contraintes et parfois contre vents et marées, ceux qui ont participé au projet de la CdP ont tenté l'expérience convaincus d'abord et avant tout qu'un besoin vital à la sécurité de leurs pairs dans la pratique de la profession méritait de prendre le risque d'innover... et de commettre des erreurs. Ces professionnels, culturellement habitués à fonctionner dans un cadre prédéterminé, planifié, contrôlé et strictement normé, dont les actions sont orientées hiérarchiquement, ont accepté de « plonger » dans une novation aux contours imprécis sinon parfois même inexistantes, qui leur était proposée dans un contexte et à travers une vision parfaitement inconnus d'eux. Ce geste volontaire et audacieux de s'investir dans le changement, malgré les multiples interrogations attachées initialement au projet et malgré les frustrations et le découragement légitimes ressentis par ces personnes devant les nombreux obstacles organisationnels rencontrés, n'a été posé qu'en raison de cette force solidaire d'entraide et de partage. À la lumière de cette constatation, nous témoignons que les efforts de transformation organisationnelle dans un contexte de cette nature doivent s'appuyer sur des ancrages fondamentaux ayant trait aux liens unissant les personnes dans la réflexion et l'action vis-à-vis de la pratique d'une profession.

Un second ordre d'apprentissage nous amène à découvrir l'efficacité de l'expérimentation comme énergie propulsive agissant sur les conditions structurelles et culturelles d'une organisation hautement hiérarchisée et structurée. Malgré un profil organisationnel (pour sa culture et sa structure) inadapté à l'actualisation de pratiques émergentes, une organisation de ce type peut modifier ou faire évoluer ses actions, ses normes et ses valeurs par l'expérimentation et l'innovation des opérateurs, les intervenants du terrain. En « mettant la pression » sur les traditions de planification stratégique communément privilégiées dans une organisation bureaucratifiée, l'innovation émergente fait des opérateurs du quotidien de puissants agents du changement organisationnel. Les preuves de leurs réussites par l'expérimentation deviennent à leur tour de nouvelles balises référentielles dont l'organisation doit tenir compte dans les propositions transformationnelles qu'elle émet et promeut par la suite auprès de l'ensemble de son personnel. On peut difficilement ignorer les avantages du changement lorsqu'ils découlent des actions initiées par les principaux opérateurs de l'organisation.

En prenant le risque de l'innovation, un groupe appartenant à une organisation hautement structurée et hiérarchisée doit apprendre à faire montre de respect et de sensibilité envers les éléments structurels et culturels et les acteurs organisationnels interpellés et bousculés par le changement. En effet, par sa nature dirigiste et hiérarchique, l'organisation traditionnelle possède un pouvoir de neutralisation, d'entrave, voire de sabotage, des actions émergentes qui doit être auguré avec lucidité. Lorsqu'il s'exerce, ce pouvoir peut avoir un effet délétère sur les actions innovantes et, incidemment, limiter ou étouffer le potentiel d'apprentissage organisationnel. Le repérage du fragile équilibre diplomatique et stratégique propre à ce défi sera une condition gagnante de la transformation incrémentale des pratiques apprenantes de ce type d'organisation.

Le quatrième apprentissage permet de mettre en exergue le rôle fondamental des leaders stratégiques au cours de l'expérimentation de l'innovation organisationnelle. Les opérateurs de terrain revendiquent l'autonomie et la liberté que suppose la créativité sollicitée par l'innovation, en particulier dans un contexte hautement structuré et hiérarchisé. Afin d'autoriser le droit à l'erreur et la diversification des moyens processuels qui génèrent des expériences novatrices, les promoteurs du changement doivent jouer un rôle transactionnel et de médiation exigeant entre les porteurs de l'innovation et leur organisation traditionnelle. À la fois interface, articulation et facilitateur, le leader des pratiques innovantes doit posséder une grande dextérité pour maîtriser l'incertitude et quelquefois l'ambiguïté entourant les transformations induites, anticipées ou appréhendées par bon nombre d'acteurs de l'organisation placés devant l'inconnu. Le talent réflexif dont il fait preuve et qu'il applique dans ses prises de décision quant à la gestion de l'innovation fait office d'une part de caution auprès de ses pairs gestionnaires observateurs de l'expérimentation et, d'autre part, de modèle ou de référence pour les acteurs directement impliqués dans le changement et encore peu familiers avec une approche novatrice et des pratiques émergentes. Par son aptitude à « absorber » l'incertitude et l'ambiguïté, puis à les transformer en réflexions inspirantes, le leader élève son organisation vers un palier supérieur de développement et d'apprentissage, débloquent les freins actionnés par l'aversion pour l'erreur et l'inconnu.

Ultimement, cette étude nous aura permis de comprendre comment le terreau relationnel constitue, singulièrement en milieu hautement structuré et hiérarchisé, un facteur décisif du développement de l'apprentissage, tant sur le plan individuel qu'organisationnel. Est-ce l'austérité et la rigidité symbolisant cet environnement de travail qui rendent les relations humaines qui s'y nouent aussi importantes et névralgiques? Est-ce le degré de responsabilité sociale des policiers, les risques inhérents à l'accomplissement des tâches liées à cette responsabilité et les attentes populationnelles à leur endroit qui font le prix de ce tissu relationnel? En tout état de cause, la criticité des enjeux touchant les relations humaines dans la dynamique de partage et d'entraide entre ces professionnels innovateurs s'avère cruciale. Dans cette perspective, les pratiques de gestion et d'animation doivent, au premier chef, reposer sur des actions bienveillantes, constantes et adaptables à l'égard des acteurs du changement. Il nous est apparu un effet de symétrie entre l'aridité de l'environnement de travail et la pesanteur des responsabilités qui en incombent d'une part, et l'impératif de poser des gestes qui visent à prendre soin des personnes formant le vivier relationnel d'où émergent les actions de développement et d'apprentissage d'autre part. En définitive, ce sont les personnes et non l'organisation qui, concrètement, créent le mouvement transformationnel par l'innovation ; il est donc primordial de manifester une grande sollicitude à leur endroit et de s'intéresser à leur univers interrelationnel.

■ CONCLUSION

Par le caractère novateur du choix du milieu d'étude, les constats et les apprentissages retenus de cette étude sont un apport appréciable à la toile scientifique relative à la

gestion des savoirs et à l'apprentissage organisationnel. On y découvre les nombreux défis qu'offre le développement de pratiques managériales novatrices répondant à une logique du savoir dans une organisation hautement hiérarchisée dont la structure baigne dans une culture obéissant à un conformisme opérationnel et stratégique. Néanmoins, les résultats de la recherche tendent aussi à montrer que l'approche collaborative favorisée par le développement d'une CdP contribue à s'affranchir en partie de ces frontières structurelles et culturelles. Au sein du tissu social du milieu visé, la criticité des savoirs, la force du leadership transformationnel et l'esprit d'entraide sont des vecteurs clés en matière de partage et de collaboration. Ces atouts incitent à l'activation des processus de socialisation propices à l'émergence d'apprentissages organisationnels supérieurs. Comme toutes les institutions connaissant des transformations organisationnelles, les organisations hautement hiérarchisées et fortement structurées constituent un champ fertile de développement. Leurs capacités transformationnelles restent souvent insoupçonnées, ou sous-estimées, en raison de leur caractère organisationnel jugé, parfois injustement, peu flexible.

Un des importants défis du XXI^e siècle sera celui de la généralisation de pratiques de gestion consciencieuses et respectueuses des valeurs et des principes du développement durable. La gestion des savoirs et de l'apprentissage, ces précieuses ressources intangibles de l'organisation, est un enjeu déterminant pour les organisations décontenancées par les mutations intergénérationnelles et systémiques. Les acteurs de l'organisation sont détenteurs d'un important potentiel d'innovation et lorsqu'on leur accorde confiance, aide, autonomie et droit à l'expérimentation, ils propulsent l'entreprise vers de nouveaux paradigmes structurels et culturels, notamment en matière d'apprentissage. Quand le pouvoir d'innover est confié aux acteurs de première ligne, ces derniers saisissent mieux que quiconque les possibilités fonctionnelles et stratégiques dont peut bénéficier sur le plan de l'apprentissage une organisation qui se transforme dans le respect d'une intention managériale de développement durable.

BIBLIOGRAPHIE

- Argyris, C. et D.A. Schön (2002). *Apprentissage organisationnel : théorie, méthode, pratique*, Paris, De Boeck Université.
- Ballay, J.-F. (2002). *Tous managers du savoir ! La seule ressource qui prend de la valeur en la partageant*, Paris, Éditions d'Organisation.
- Belet, D. (2003). *Devenir une vraie entreprise apprenante : les meilleures pratiques*, Paris, Éditions d'Organisation.
- Bourhis, A., L. Dubé et R. Jacob (2004). « La contribution de la gestion de la connaissance à la gestion de la relève : le cas Hydro-Québec », *Revue Gestion*, vol. 29, n° 3, p. 73-81.
- CEFRIO (2005). *Travailler, apprendre et collaborer en réseau : guide de mise en place et d'animation de communautés de pratique intentionnelle*, Québec, CEFRIO.
- Davenport, T. (2005). *Thinking for a Living: How to Get Better Performances And Results from Knowledge Workers*, Boston, Harvard Business School Press.
- Davila, T., M. J. Epstein et R. Shelton (2005). *Making Innovation Work: How to Manage It, Measure It and Profit from It*, Upper Saddle River, Wharton School Publishing.

- Garavan, T. (1997). « The Learning Organization: A Review and Evaluation », *The Learning Organization*, vol. 4, n° 1, p. 18-29.
- Gendron, C. (2006). *Le développement durable comme compromis : la modernisation écologique de l'économie à l'ère de la mondialisation*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Gouvernement du Québec (2006). *Loi sur le développement durable*, Assemblée nationale du Québec.
- Gravel, N. (2008). *Favoriser la socialisation des savoirs et l'apprentissage organisationnel par une approche collaborative dans un contexte hautement structuré et hiérarchisé : le cas d'une communauté de pratique au sein du Service de police de la Ville de Montréal*, mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de maîtrise es sciences de la gestion (M. Sc.), Montréal, HEC Montréal.
- Gravel, N. (2007). *La communauté de pratique et de coaching en usage de la force : innover en force. Évolution des pratiques, défis de management et perspectives d'innovation. Troisième bilan d'étape*, [document interne], Montréal, Service de police de la Ville de Montréal.
- Gravel, N. (2006a). *La communauté de pratique et de coaching en usage de la force : innover en force. Déploiement des stratégies, constats préliminaires et perspectives d'avenir. Premier bilan d'étape*, [document interne], Montréal, Service de police de la Ville de Montréal.
- Gravel, N. (2006b). *La communauté de pratique et de coaching en usage de la force : innover en force. Progression, impacts et perspectives de développement. Second bilan d'étape*, [document interne], Montréal, Service de police de la Ville de Montréal.
- Gravel, N. (2005). *La communauté de pratique des coachs en emploi judiciaire de la force du SPVM : pour, par et avec les policiers afin de générer apprentissage et innovation*, [document interne], Montréal, Service de police de la Ville de Montréal.
- Haldin-Herrgard, T. (2000). « Difficulties of Diffusion of Tacit Knowledge in Organizations », *Journal of Intellectual Capital*, vol. 1, n° 4, p. 357-365.
- Jacob, R. (2004). « La contribution de la gestion des connaissances à la GRH », *Personnel et Gestion*, vol. 13, n° 10, p. 15-20.
- Jacob, R. (2001). « La transformation d'une grande organisation de services publics selon la perspective de la gestion de la connaissance », *Revue Gestion*, vol. 26, n° 1, p. 61-71.
- McDermott, R. (2004). « How to Avoid a Mid-Life Crisis in your CoPs: Uncovering Six Key to Sustaining Communities », *KM Review*, vol. 7, n° 2, p. 10-13.
- Nonaka, I. (1991). « The Knowledge-Creating Company », reproduit dans *Harvard Business Review on Knowledge Management (1998)*, Harvard Business Review Press, p. 21-45.
- Nonaka, I. et H. Takeuchi (avec la contribution de M. Ingham) (1997). *La connaissance créatrice : la dynamique de l'entreprise apprenante* (version française de *The Knowledge-Creating Company*, 1995, Oxford University Press), Bruxelles, De Boeck Université.
- OCDE (2001). *Développement durable : les grandes questions*, Paris, OCDE.
- Örtenblad, A. (2001). « On Differences between Organizational Learning and Learning Organization », *The Learning Organization*, vol. 8, n° 2, p. 125-133.
- Parent, M. (2005). *Devenir une organisation apprenante au Service de police de la Ville de Montréal*, Rapport d'intervention, Montréal, École nationale d'administration publique.

- Probst, G.J.B. et B.S.T. Büchel (1995). *La pratique de l'entreprise apprenante*, Paris, Éditions d'Organisation.
- Service de police de la Ville de Montréal (2009). *24 heures sur 24, 365 jours sur 365, 7 222 membres du personnel, 33 postes de quartier, 2 millions de citoyens : bilan annuel 2008*, Montréal, Service de police de la Ville de Montréal, www.spvm.qc.ca/upload/documentations/Bilan_SPVM_2008_Francais.pdf (page consultée le 4 octobre 2009).
- Tebourbi, N. (2000). *L'apprentissage organisationnel : penser l'organisation comme processus de gestion des connaissances et de développement des théories d'usage*, notes de recherche, Direction de la recherche, Québec, Télé-Université.
- Nations Unies (1987). *Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future*, Nations Unies.
- Von Krogh, G., K. Ichijo et I. Nonaka (2000). *Enabling Knowledge Creation: How to Unlock the Mystery of Tacit Knowledge and Release the Power of Innovation*, New York, Oxford University Press.
- Watzlawick, P., J. Weakland et R. Fisch (1975). *Changements. Paradoxes et psychothérapie*, Paris, Le Seuil.
- Wenger, E. (1996). « Communities of Practice: The Social Fabric of a Learning Organization », *The Healthcare Forum Journal*, vol. 39, n° 4, p. 20-25.
- Wenger, E. et W.M. Snyder (2000). « Communities of Practice: The Organizational Frontier », *Harvard Business Review*, janvier-février, p. 139-145.
- Wenger, E., R. McDermott et W.M. Snyder (2002). *Cultivating Communities of Practice*, Boston, Harvard Business School Press.
- Widloecher, P. et I. Querne (2009). *Le guide du développement durable en entreprise*, Paris, Éditions d'Organisation.

LA COHABITATION INTERGÉNÉRATIONNELLE AU TRAVAIL : DES QUESTIONS DE PERCEPTIONS INTERGROUPE ET DE TRANSFERT DES CONNAISSANCES

Par **Martine Lagacé**, Professeure, Département de communication,
Université d'Ottawa • mmlagace@uottawa.ca

Marie-Ève Boissonneault, Étudiante, Département de communication,
Université d'Ottawa • marie-eve.boissonneault@cra-arc.gc.ca

Et **Todd Armstrong**, Étudiant, Département de communication,
Université d'Ottawa • tarms099@uottawa.ca

RÉSUMÉ Les organisations de travail contemporaines sont désormais imprégnées d'une grande diversité sur le plan des générations. En effet, les travailleurs «Y» et «X», les «baby-boomers» et les «vétérans» cohabitent les uns avec les autres. Qu'est-ce qui caractérise chacune de ces générations? Comment se perçoivent-elles et quelle influence ces perceptions ont-elles sur le processus de transfert des connaissances au travail? Ces questions ont été explorées au moyen d'un sondage par questionnaire mené auprès de 135 travailleurs de la fonction publique du Canada. Les résultats d'analyses corrélationnelles suggèrent notamment que la majorité des travailleurs ne souscrit pas à des préjugés sur la base des générations. Cependant, la vision négative et stéréotypée qu'entretiennent certains travailleurs de la génération Y envers leurs collègues plus âgés a pour effet de minimiser l'importance du processus de transfert des connaissances au travail. La portée théorique et pratique de ces résultats est discutée.

ABSTRACT Even at this time, contemporary work organizations are permeated by considerable generational diversity, with gen X and Y, baby-boomers and veterans all coexisting in the same workplace. What characterizes each of these generations? How does each generation perceive itself and how do such perceptions impact the knowledge transfer process in the workplace? As a means of exploring these questions, a questionnaire-based survey was conducted among 135 public service employees in Canada. In particular, the results of a correlation analysis show that most employees do not adhere to generational prejudices. However, the negative, stereotypical vision that some gen Y employees hold of their older co-workers has the effect of minimizing the significance of the knowledge transfer process in the workplace. The theoretical and practical implications of these findings are discussed.

Pour citer cet article : Lagacé, M., M.-È. Boissonneault et T. Armstrong (2010). « La cohabitation intergénérationnelle au travail : des questions de perceptions intergroupes et de transfert des connaissances », *Télescope*, vol. 16, n° 1, p. 193-207.

« Le savoir : la seule ressource qui prend de la valeur en la partageant. »
Jean-François Ballay

Le monde du travail contemporain est marqué par de profondes mutations. D'une part, les organisations doivent désormais miser sur le capital « humain » – et non plus seulement sur le capital matériel – en raison de l'incertitude et de

l'instabilité en hausse des environnements professionnels. Les plus compétitives et les plus compétentes des organisations consacrent en effet une grande part de leurs efforts à la valorisation des capitaux de l'intellect, des connaissances, des savoirs et de l'information. La Loi sur la modernisation de la fonction publique¹ promulguée en 2003 par le Parlement du Canada met à l'ordre du jour la nécessité de planifier et de gérer sagement les ressources humaines de la fonction publique canadienne. Ce premier pas législatif confirme l'importance d'investir dans le développement et le perfectionnement du capital humain et annonce ainsi une transformation, lente mais certaine, de la culture organisationnelle.

D'autre part, la démographie nouvelle de la main-d'œuvre canadienne fait en sorte que cet investissement dans le capital humain n'est désormais plus un choix, mais un impératif pour les organisations canadiennes. En effet, comme celles de la plupart des pays industrialisés, elles connaissent des pénuries de main-d'œuvre, actuelles ou futures, dans plusieurs secteurs, notamment ceux de l'éducation et de la santé (OCDE, 2006 ; Ressources humaines et développement social Canada, 2007). Ces pénuries résultent entre autres du vieillissement de la population active et de la baisse du taux de natalité. À titre d'exemple, le tiers des travailleurs de la fonction publique du Canada a maintenant plus de cinquante ans ; en outre, les vagues massives de départs à la retraite des gestionnaires au sein de cette même fonction publique ont débuté et devaient atteindre leur point culminant en 2009 (Le Droit, 2007). Dans ce même ordre d'idées, il est intéressant de noter que d'ici à 2016, moins d'un individu sera disponible pour remplacer deux travailleurs qui prendront leur retraite (Statistique Canada, 2006).

Ces départs massifs à la retraite indiquent non seulement que des travailleurs quittent l'organisation, mais ils sous-entendent également que des expériences et des connaissances accumulées, bref une mémoire organisationnelle, risquent du même coup de se volatiliser (Marson, 2005). Dès lors, comment les entreprises canadiennes peuvent-elles faire face à ce péril et en minimiser les éventuelles conséquences dommageables, implicites ou explicites ? Parmi les solutions envisagées pour contrer les effets des pénuries de main-d'œuvre, on relève deux types de stratégies, l'une orientée vers le recrutement de travailleurs immigrants qualifiés et de jeunes travailleurs, et l'autre axée sur le maintien en emploi de travailleurs âgés, notamment pour assurer la pérennité du transfert des connaissances (Mérette, 2009). Dans les cas où de telles stratégies de recrutement et de rétention sont mises en place, elles ont pour résultat une grande diversification de la main-d'œuvre, particulièrement sur le plan de l'âge des travailleurs. Or, cette diversité présente le défi de la conciliation des différences. Il est plausible, à cet égard, de penser que le travailleur de trente-cinq ans est guidé par des valeurs professionnelles (en termes de productivité, d'engagement, de loyauté,

¹ La Loi sur la modernisation de la fonction publique réunit quatre lois et transforme fondamentalement les façons de faire pour ce qui est de recruter, de gérer, de soutenir et de diriger les employés. En particulier, la Loi sur l'emploi dans la fonction publique permet aux gestionnaires de tenir compte des besoins actuels et futurs de leur organisation et de la fonction publique dans son ensemble lorsqu'ils établissent les critères du mérite. En outre, la Loi préconise que la gestion intégrée des ressources humaines et des activités est à la base des décisions de nomination.

de rapport à l'autorité, etc.) qui ne sont pas nécessairement les mêmes que celles de ses collègues âgés de vingt ou de cinquante-cinq ans, chacun de ces individus étant issu de différentes cohortes générationnelles, lesquelles exercent une influence en ce qui a trait aux dites valeurs (Lyons, 2003).

Rares sont les études empiriques menées jusqu'à présent sur la diversité générationnelle en entreprise. Les valeurs quant au travail des individus appartenant à différentes générations sont donc relativement mal connues. Or, circonscrire les caractéristiques et les valeurs des différentes générations de travailleurs s'avère une démarche importante, car elle pourrait assurer une saine cohabitation entre les groupes et, ainsi, pallier en partie les pénuries de main-d'œuvre. Par ailleurs, il est vraisemblable qu'une cohabitation harmonieuse sur le plan générationnel faciliterait le transfert des connaissances, lequel, à son tour, constitue un élément central de la bonne marche d'une entreprise, précisément dans un contexte de pénurie de travailleurs.

Le transfert des connaissances peut être défini comme un processus dynamique et interactif qui s'appuie d'abord et avant tout sur l'édification d'interactions et de relations sociales de qualité (Kram, 1986; Nonaka, 1999; Rowley, 1997; Weick, 1995). Cependant, pour que se nouent de telles relations, il est essentiel au préalable que les travailleurs des différentes générations cohabitent harmonieusement et, plus encore, qu'ils se perçoivent, mutuellement, de manière positive; autrement dit, que les travailleurs âgés acceptent leurs jeunes collègues comme une relève adéquate et une valeur ajoutée pour l'organisation et que les nouveaux arrivants jugent l'expérience des plus âgés nécessaire à leur propre parcours professionnel. Les études portant sur la perception entre les générations en milieu de travail et celles traitant de la question du transfert des connaissances du même point de vue intergénérationnel sont à l'état embryonnaire. La présente étude, de type exploratoire, comble en partie ces lacunes parce qu'elle répond aux deux questions suivantes: quelles sont les perceptions des différentes générations de travailleurs sur leur propre groupe et sur les autres groupes? Comment ces perceptions intra et intergroupes influent-elles sur la façon dont les jeunes travailleurs abordent la question du transfert des connaissances par leurs collègues plus âgés?

■ LE CONTEXTE THÉORIQUE

Le concept de génération

L'importance d'une réflexion sur le concept de « génération » et sur les spécificités et les valeurs générationnelles a d'abord été soulignée par des chercheurs tels que Mannheim (1952) et Mead (1970). Pour Karl Mannheim, les générations sont des catégories sociales distinctes et il suggère que les individus nés à différentes périodes s'inscrivent dans des contextes sociaux uniques et que par conséquent ils adhèrent à des visions du monde différentes. Le concept de génération gagne en notoriété lorsque Mead (1970) évoque la notion de *generation gap* pour décrire les divergences dans les croyances, les valeurs et les attitudes entre la génération née après la Seconde Guerre mondiale, les baby-boomers, et la génération précédente, la *GI Generation*. Toujours dans cette perspective de diversité générationnelle, Houde (1999) et Lyons

(2003) soutiennent plus récemment que l'une des conséquences de la transformation de la pyramide des âges est que plusieurs générations de travailleurs cohabitent désormais dans une même sphère. À chaque génération correspondent une vision du monde et une énergie spécifiques, la « génération » n'étant pas ici conceptualisée en fonction du critère « temps », mais selon des conditions particulières et des moments clés vécus par un même groupe de personnes sur les plans social, politique et économique. Ce « vécu » commun façonne les postures, les valeurs et les motivations de chaque génération.

Quelles sont les générations qui œuvrent actuellement dans les milieux de travail ? Que priorisent-elles ? Comment se singularisent-elles ? Bien que, dans leur ensemble, les études concordent sur l'existence de quatre générations dans le monde du travail moderne, il subsiste néanmoins des divergences chez les chercheurs sur la façon de désigner ces générations et plus précisément sur les dateurs permettant de les situer dans le temps (Lyons, 2003). Pour autant, la plupart des chercheurs se rejoignent à propos des événements historiques, sociopolitiques et économiques ayant marqué chacune des cohortes générationnelles. Dans les prochaines parties, nous présentons un condensé de ces événements et, par la même occasion, nous traçons un portrait des générations au travail en prenant appui sur les travaux de Coupland (1991), de Foot (1998), de Lyons (2003), de Smola et Sutton (2002) et de Zemke, Raines et Filipczac (2000).

Le portrait des cohortes générationnelles au travail

Les vétérans

Les membres de la génération des « vétérans », parfois nommée « traditionalistes », sont nés avant la Seconde Guerre mondiale. Pour cette raison, ils ont été marqués par les événements entourant ce conflit (dont la période de reconstruction de l'après-guerre) et quelques-uns se rappellent encore les effets du krach boursier de 1929 et de la crise économique qui s'en suivit. Certaines de leurs valeurs de vie fondamentales – le sacrifice de soi, le refus des récompenses immédiates, la pratique religieuse et le respect de l'autorité – trouvent leur origine et leur justification dans le second conflit mondial. Les vétérans ont souhaité bâtir un avenir meilleur et pour cela, ils se sont intensément investis dans le travail, jusqu'à se sacrifier à cet objectif de reconstruction. Les vétérans prisent le travail en équipe, ils sont loyaux envers leur organisation et ils accordent plus de crédit à l'expérience accumulée au fil des années qu'à la connaissance technique. Ils aspirent à une carrière linéaire au sein d'une même organisation.

Les baby-boomers

On considère ordinairement que la génération dite du baby-boom comprend les individus nés entre 1947 et 1961. La prospérité économique de l'après-guerre ayant entraîné une forte hausse du taux de natalité, il s'agit de la génération la plus importante numériquement. Adossés à cette force du nombre, les « boomers » sont dépeints comme des individus idéalistes, confiants en leur capacité à changer la société et à remettre en cause les tendances de l'époque pour les remplacer par de nouvelles (les mouvements prônant la liberté, dont ceux des mœurs, et la

révolution qui a suivi sont symptomatiques de ces bouleversements). Selon Foot et Stoffman (1998), la démographie explique la prédominance de la génération des boomers. Ils notent que le taux de natalité était en 2000 de 1,6 enfant par foyer alors qu'à la fin des années 1950 et au début des années 1960, il était de 4 enfants et que cette explosion démographique fût davantage marquée au Canada qu'aux États-Unis, qu'en Australie ou qu'en Nouvelle-Zélande. Dans cette période relativement favorable se sont épanouies des valeurs de vie telles que l'optimisme, le désir de réussite et d'accomplissement personnel et l'anticonformisme. Transposées dans les valeurs professionnelles, on trouve chez les boomers un niveau élevé d'engagement, voire d'identification au travail, celui-ci occupant, pour nombre d'entre eux, une place centrale dans leur vie. Ils attachent en outre une grande importance aux titres et aux symboles de reconnaissance en lien avec leur statut social. Ils sont aussi décrits comme des individus carriéristes qui préfèrent se bâtir une solide réputation au sein d'une même entreprise que de modifier leur parcours professionnel dans d'autres organisations. En ce sens, ils se rapprochent des vétérans : la carrière linéaire demeure l'option privilégiée.

La génération X

La « génération X » regroupe approximativement les personnes nées entre 1962 et 1978. Elle s'inscrit dans le sillage de la génération du baby-boom, mais elle survient dans un contexte social fort différent de celui entourant cette dernière. Coupland (1991) évoque des temps difficiles consécutifs à des périodes de récession économique qui contraignent les gouvernements à d'importantes compressions budgétaires. La menace d'une guerre nucléaire, les premiers signes de l'épidémie du sida, la prise de conscience de la détérioration de l'environnement assombrissent le climat de l'époque. La génération X est également la première qui bascule véritablement dans l'ère informatique, laquelle accentue le penchant à l'individualisation. Ce contexte particulier donne le ton aux valeurs de vie et de travail de la génération X. Devant un marché du travail qui se referme, les représentants de cette génération ont tendance à rester plus longtemps sur les bancs d'école et à accepter de travailler pour des salaires moindres. Voyant s'effriter les piliers de la stabilité économique, ils choisissent d'investir et de puiser dans leurs propres ressources plutôt que de compter sur les grandes institutions sociétales. Ils ont le sens de l'entrepreneuriat et valorisent énormément l'autonomie, ils remettent en question l'autorité, les structures très hiérarchisées et la communication verticale. C'est finalement la génération qui recherche un équilibre travail-vie personnelle et qui fait sienne la formule « travailler pour vivre et non vivre pour travailler ».

La génération Y

La « génération Y » – celle des plus jeunes – investit actuellement le marché du travail. Elle est fortement dépendante des technologies de l'information et de la communication. Scolarisée à l'heure des ordinateurs et d'Internet, elle se caractérise par une grande habileté à manier l'outil informatique et une faculté d'adaptation au changement élevée. En référence au village mondial de Marshall McLuhan (1972), les individus appartenant à la génération Y favorisent le réseautage, les contacts internationaux et la communication en mode virtuel et instantané. Pragmatiques,

les Y vivent par et dans le changement. En milieu de travail, ils sont polyvalents, ils se lancent des défis, ils aiment être stimulés et ils plaident pour leur autonomie tout en requérant supervision et encadrement. À l'instar de leurs prédécesseurs de la génération X, ils visent à atteindre un équilibre travail-vie personnelle. Certains chercheurs (Zemke, Raines et Filipczak, 1999) constatent que les Y ne font pas suffisamment preuve de loyauté et d'engagement envers leur organisation. Ils attribuent ce phénomène à la fréquentation assidue d'Internet et de la télévision qui leur a donné le goût de « zapper », butinage qu'ils pratiquent aussi d'une organisation de travail à l'autre.

Ce portrait des générations doit être interprété sans aucun doute avec prudence, car les caractéristiques et les valeurs identifiées ne sont que des tendances, des marqueurs qui ne sauraient s'appliquer systématiquement à la totalité des individus d'une même génération. Elles peuvent néanmoins servir de point de départ à la présente étude qui vise à découvrir la façon dont les différentes générations se perçoivent et perçoivent les autres dans la sphère professionnelle. Cette perception correspond-elle aux caractéristiques et aux valeurs que nous avons décrites ou est-elle à l'inverse biaisée par des stéréotypes négatifs? Quel rôle joue-t-elle dans le transfert des connaissances entre les travailleurs d'expérience et leurs collègues plus jeunes?

■ LA MÉTHODE

La procédure

Dans le cadre de cette recherche, nous avons sollicité la participation volontaire d'employés de la fonction publique fédérale canadienne (œuvrant au sein d'un même ministère) entre octobre 2007 et février 2008. Avec le soutien des responsables du ministère, un courriel a été adressé à 182 employés pour demander leur participation, anonyme et confidentielle, à cette étude. Le taux de réponses favorables fut de 74 %, 135 travailleurs ayant accepté l'invitation. Ces répondants ont alors reçu, par courrier interne, une lettre d'information, un questionnaire rédigé dans les deux langues officielles ainsi qu'une enveloppe de retour affranchie.

Les participants

Parmi les 135 participants, la moitié d'entre eux (49,6 %) font partie de la génération X, 28,9 % représentent la génération des boomers, 19,3 % appartiennent à la génération Y et seulement 2,2 % sont des vétérans². L'échantillon est majoritairement composé de femmes (79,5 %) et d'individus vivant en couple (68,1 %). Une courte majorité des participants ont effectué (ou au moins amorcé) des études universitaires (56,3 %). Enfin, 28 participants occupent un emploi de gestion et la moyenne

² Compte tenu du très petit nombre de participants dans la catégorie des vétérans, leurs perceptions intra et intergénérationnelles n'ont pas été analysées statistiquement. Par contre, la perception des Y, des X et des boomers sur les vétérans a été retenue.

d'années de service de l'ensemble des participants au sein de la fonction publique canadienne est de 11,33.

Le questionnaire

Le questionnaire comportait le recueil de données de nature démographique et des questions relatives à la recherche proprement dite. S'agissant tout d'abord de cerner la perception des travailleurs sur leur génération et de découvrir le regard qu'ils posent sur les autres générations, une liste de spécificités a été dressée dans la continuité des études antérieures sur les générations (Coupland, 1991 ; Foot, 1998 ; Lyons, 2003 ; Smola et Sutton, 2002 ; Zemke, Raines et Filipczac, 1999). Par la suite, l'entendement qu'ont les jeunes travailleurs de la génération Y de l'importance du transfert des connaissances par leurs collègues plus âgés a été évalué en fonction d'une série de trois énoncés. L'ensemble des variables a été mesuré à l'aide d'échelles de type Likert en sept points où 1 signifie le désaccord du répondant avec l'énoncé et 7, son accord. Nous présentons maintenant en détail les énoncés en lien avec les concepts mesurés (les énoncés recodés sont suivis d'un astérisque*).

Les échelles de mesure

Les caractéristiques générationnelles

Comme nous l'avons précisé, la mesure du concept distinguant les caractéristiques générationnelles a été élaborée à partir d'une recension de documentation sur les générations de travailleurs (Lyons, 2003 ; Foot, 1998 ; Mead, 1970 ; Smola et Sutton, 2002). Les participants devaient indiquer à quel point (sur une échelle de type Likert de 1 à 7) un ensemble de caractéristiques ne décrit *pas du tout* (1) le travailleur du groupe d'âge ciblé ou décrit *tout à fait* ce dernier (7). En d'autres termes, chaque participant devait choisir et estimer dans les caractéristiques suivantes lesquelles lui paraissaient décrire avec pertinence et exactitude les membres de sa propre génération ainsi que les travailleurs des autres générations. Chaque énoncé était précédé de la phrase suivante : « les travailleurs de la génération (Y, X, boomers, vétérans) sont » : fiables*, travailleurs*, ignorants, compétents*, loyaux*, impatientes, ouverts d'esprit*, honnêtes*, égocentriques, arrogants, intolérants, paresseux. Ces éléments ont ensuite été regroupés pour former un score composite. Un niveau anormalement élevé du score révèle la présence de biais et de stéréotypes négatifs quant au portrait de la génération ciblée.

Le transfert des connaissances

Rappelons que dans le cadre de notre étude, le processus de transfert des connaissances est conceptualisé selon une perspective sociocognitiviste. Transmettre ses connaissances présuppose avant tout que se construise et se développe une interaction, un lien social de qualité entre des individus (Kram, 1986 ; Nonaka, 1999 ; Rowley, 1997 ; Weick, 1995). Autrement dit que les travailleurs impliqués se décrivent mutuellement de manière positive, à savoir en l'absence de stéréotypes négatifs.

La façon dont les jeunes travailleurs de la génération Y entendent le processus de transfert des connaissances par leurs collègues seniors de même que la qualité de leur relation avec ces mêmes collègues a été mesurée en fonction de trois sous-concepts :

(1) la perception de l'apprentissage qui résulte du transfert des connaissances; (2) la perception du besoin pour les jeunes travailleurs d'acquérir ces connaissances; (3) la perception de l'intérêt apparent des collègues âgés à transmettre leurs connaissances. Les trois énoncés reflétant respectivement ces trois sous-concepts sont les suivants: « Je crois que les jeunes travailleurs ont beaucoup à apprendre des travailleurs plus âgés »; « Je crois que les jeunes travailleurs ont besoin de l'expérience des travailleurs plus âgés »; « J'ai l'impression que les travailleurs plus âgés n'ont aucunement l'intention de partager leur expérience avec les travailleurs plus jeunes ».

■ LES RÉSULTATS

Les données du questionnaire ont été analysées en deux temps à l'aide du logiciel SPSS (version 16.0). La première étape a consisté à vérifier le nombre de données manquantes et de cas extrêmes ainsi que la normalité de l'ensemble des données. Des analyses descriptives ont ensuite été effectuées sur chacune des variables à l'étude, dont des analyses de corrélation qui ont permis de déterminer l'existence de liens entre ces variables.

Les données manquantes représentant moins de 3 % de l'ensemble des données, elles ont été remplacées par la moyenne de l'élément correspondant afin de conserver la taille de l'échantillon (Tabachnick et Fidell, 2007). En outre, les analyses préliminaires n'ont pas révélé la présence de cas extrêmes et elles ont permis de confirmer la normalité de la distribution des données. À cet effet, le tableau ci-contre fait référence aux indices d'asymétrie et de kurtose³, lesquels se situent dans les limites supérieures et inférieures au seuil requis, soit ± 1 .

Dans la deuxième phase, les analyses descriptives réalisées sur chacune des variables à l'étude (voir tableau) montrent que les travailleurs d'une même cohorte générationnelle souscrivent relativement peu à des caractéristiques négatives pour décrire leurs collègues des autres générations. Sur l'échelle des caractéristiques générationnelles, les moyennes se situent entre 2,70 et 3,47, sur une possibilité maximale de 7. C'est précisément la perception des travailleurs de la génération Y envers les travailleurs de la génération X qui recèle le moins de stéréotypes négatifs. En revanche, les boomers semblent les plus critiques envers leurs jeunes collègues Y.

³ Le coefficient d'asymétrie réfère au degré selon lequel les valeurs situées d'un côté de la courbe de distribution ont tendance à s'éloigner davantage du « milieu » que les valeurs situées de l'autre côté. Le coefficient de kurtose reflète le degré d'aplatissement d'une courbe de distribution, et ce, toujours par rapport au point milieu.

LES ANALYSES DESCRIPTIVES

	STÉRÉOTYPES À L'ÉGARD DES 20-29 ANS	STÉRÉOTYPES À L'ÉGARD DES 30-46 ANS	STÉRÉOTYPES À L'ÉGARD DES 47-61 ANS	STÉRÉOTYPES À L'ÉGARD DES 62 ANS ET PLUS
20-29 ANS				
Moyenne	2,84	2,70	2,84	3,01
Écart-type	,91	,84	,97	,92
Kurtose	-,42	-,22	,26	-,56
Asymétrie	,17	,09	,50	,27
30-46 ANS				
Moyenne	3,13	2,79	2,93	2,97
Écart-type	,99	,80	,88	,92
Kurtose	-,08	-,63	-,31	-,49
Asymétrie	,10	-,25	-,31	-,11
47-61 ANS				
Moyenne	3,47	2,98	2,80	3,05
Écart-type	1,10	,81	,87	,86
Kurtose	-,13	,60	-,32	,14
Asymétrie	-,38	-,15	-,23	-,41

Enfin, des analyses corrélationnelles ont été menées dans le but de déterminer l'existence d'un lien entre la façon dont les jeunes travailleurs perçoivent leurs collègues X, baby-boomers et vétérans et l'importance que ces mêmes travailleurs accordent au processus de transfert des connaissances en milieu de travail. Elles ont révélé un lien statistiquement significatif entre les deux variables. Ainsi, on observe que plus un jeune travailleur de la génération Y adhère à des stéréotypes négatifs pour décrire ses collègues baby-boomers (âgés de 47 à 61 ans), moins ce jeune travailleur juge qu'il a beaucoup à apprendre de ces derniers ($\alpha = -,46$; $p < ,05$). De la même façon, plus un travailleur de la génération Y entretient des préjugés négatifs à l'égard des travailleurs seniors (62 ans et plus), moins il est d'avis que les jeunes travailleurs ont besoin de l'expérience et de la connaissance des plus âgés ($\alpha = -,27$; $p < ,05$) pour progresser dans leur carrière. Une corrélation négative similaire se fait jour également entre les stéréotypes négatifs que les travailleurs de la génération Y nourrissent à l'égard des boomers et leur perception du souhait de ces mêmes boomers de partager leurs connaissances au travail ($\alpha = -,26$; $p < ,05$).

■ DISCUSSION

Le but premier de cette recherche tendait à discerner les perceptions intra et intergénérationnelles en milieu de travail : saisir comment chaque génération se perçoit et se décrit et quel regard elle porte sur les autres cohortes générationnelles. Le deuxième objectif était de déterminer dans quelle mesure le portrait des travailleurs X et boomers dessiné par les jeunes travailleurs de la génération Y influe sur la perception de ces derniers sur le processus de transfert des connaissances.

Rappelons que ces visées de recherche ont été testées auprès de travailleurs de la fonction publique du Canada appartenant à diverses cohortes générationnelles. Globalement, les résultats des analyses des données recueillies dévoilent que le jugement des travailleurs sur leur propre génération, mais aussi sur les autres générations, n'est que faiblement altéré par des biais négatifs. En revanche, plus un jeune travailleur de la génération Y décrit ses collègues plus âgés de manière négative, moins il reconnaît que l'expérience acquise par ces mêmes collègues est essentielle à son parcours professionnel. Ces constats sont commentés ci-après.

Les perceptions intra et intergénérationnelles

Les résultats des analyses descriptives montrent qu'aucune des moyennes relatives aux perceptions intra et intergénérationnelles ne se situe au-delà de 3,47 sur une possibilité de 7 (avec des écarts-types entre ,80 et 1,10). Ces résultats augurent que les travailleurs appelés à se prononcer sur leur cohorte générationnelle ou sur les autres se refusent généralement à en faire un portrait qui mettrait en évidence des caractéristiques négatives. Depuis une perspective intergénérationnelle, cela nous enseigne que chaque génération n'endosse pas, ou peu, un processus de dénigrement l'une envers l'autre, ce qui va à l'encontre du discours communément répandu sur un *clash* des générations au travail (Zemke, Raines et Filipczak, 1999). Comment expliquer ces perceptions intergénérationnelles somme toute positives?

Plusieurs facteurs socioéconomiques peuvent nous aider à répondre à cette question. Ainsi doit-on admettre que le contexte de pénuries de main-d'œuvre et de compétences, actuelles et anticipées, a alerté chacune des cohortes de travailleurs (et non pas seulement les Y) sur le fait que leur insertion et leur pérennité dans le milieu de travail sont dès aujourd'hui et seront dans l'avenir essentiels à la survie des organisations. Cette conscientisation serait favorable à la concession, voire à l'accentuation, par le travailleur, des caractéristiques positives de son groupe d'appartenance (basé sur l'âge), mais également des autres groupes.

Brewer (1999) soutient que l'environnement socioéconomique dicte la perception (ou l'absence de perception) de l'exogroupe comme une menace. Lorsque le contexte économique est propice, c'est-à-dire quand les ressources sont disponibles pour l'ensemble des groupes (endogroupe et exogroupes), les interrelations entre les groupes ne seraient pas affectées par le ressentiment ou encore le discrédit. Dans le cadre de la présente étude, réalisée en milieu de travail, cette hypothèse semble se confirmer, étant donné que les pénuries de main-d'œuvre et d'expertise contribuent sans nul doute à faire germer l'idée que « l'autre » ne représente pas un danger: en effet, la ressource « travail », en termes de nombre de postes disponibles, semble favoriser tout autant les endogroupes que les exogroupes et, ce faisant, minimise un sentiment de compétition.

Il importe toutefois de noter que si, dans l'ensemble, les travailleurs ne se décident pas à émettre un jugement intergroupe foncièrement défavorable, les jeunes travailleurs de la génération Y font davantage l'objet d'un tel verdict à la fois de la part des travailleurs X et des boomers. Les résultats d'une analyse de variance attestent que lorsqu'il s'agit de décrire le groupe des Y, les X et les boomers font état de caractéristiques franchement plus désavantageuses que celles mises de l'avant par

les Y eux-mêmes pour se décrire (les moyennes respectives sont de 3,13,3,47 et 2,84 $F = 2,94$ (2); $p < ,05$). Comment interpréter cet écart? Pourquoi la toute nouvelle génération de travailleurs est-elle davantage dépeinte en termes négatifs par ses collègues des autres générations? Cela trahirait-il une réaction, une sorte d'effet boomerang, à l'actuel paradigme organisationnel qui, selon certains chercheurs, mise prioritairement sur l'intégration des travailleurs de la génération Y? De nombreux efforts sont en effet consentis en matière de gestion des ressources humaines pour adapter, et parfois bouleverser, la culture organisationnelle afin d'attirer et de maintenir en emploi les Y. À ce propos, certains titres sont explicites : *L'ADN de la génération Y dévoilé, La génération Y chamboule les règles, Les 19 à 29 ans font peur aux employeurs* (Dansereau, 2005a et 2005b ; Leduc, 2007).

S'il est confirmé que les gestionnaires en ressources humaines consacrent essentiellement – voire même uniquement – leurs efforts à l'*aggiornamento* du milieu de travail pour embaucher, intégrer et conserver les travailleurs de la jeune génération, il est tout à fait normal que les générations plus âgées se sentent plus ou moins évacuées de ce processus. Faut-il dès lors s'étonner que les travailleurs X et les boomers dénoncent un discours organisationnel biaisé en pointant du doigt les carences de la génération Y? En outre, sur une plus grande échelle, plusieurs chercheurs rapportent que les valeurs de la société nord-américaine demeurent fortement axées sur la jeunesse, évoquant même la notion de « culte de la jeunesse » (Forette, 1997 ; Friedan, 1995 ; Grand'Maison et Lefebvre, 1994). En tant que microcosmes de la société, les organisations de travail reproduiraient cette image par une survalorisation de la jeunesse au travail, associant notamment « jeunesse » avec « productivité et performance » et favorisant une « culture de la sortie précoce » (Guillemard, 2003).

Les résultats d'études antérieures concluant que vieillir au travail est délicat rendent plausible cette hypothèse. Des enquêtes menées auprès de travailleurs du domaine de la santé âgés de 45 ans et plus ont démontré qu'ils ressentaient un malaise lorsqu'ils comparaient leur situation à celle de leurs jeunes collègues. Plus précisément, ces travailleurs étaient persuadés d'être la cible d'un traitement différentiel sur la base de leur âge (Lagacé et Tougas, 2006 ; Lagacé et autres, 2009 et 2008 ; Tougas et autres, 2008). Préconisée dans les années 1980 et 1990 (Guérin et Saba, 2003) et toujours d'actualité dans certaines organisations, la culture de la sortie précoce est probablement l'un des facteurs qui participe de ce mal-être des travailleurs vieillissants et donc qui motive leurs réactions au contact de la nouvelle génération de travailleurs.

Quand bien même le contexte socioéconomique actuel serait-il globalement favorable en matière d'emploi, toutes les générations de travailleurs ne sont pas logées à la même enseigne, c'est-à-dire également privilégiées par la conjoncture. Nous venons de l'évoquer, on attribuerait aux travailleurs avançant en âge des stéréotypes critiques, ils seraient même discriminés sur la base de l'âge, autant de phénomènes qui traduisent une vision sociale ordinairement négative du vieillissement. Des études prouvent en effet que les travailleurs vieillissants sont marginalisés en ce qui a trait à la formation, à la promotion et au maintien en emploi, justement en raison de leur âge (Chiu et autres, 2001 ; Henkens, 2005).

Les perceptions de la génération Y face à l'importance du processus de transfert des connaissances au travail

Les résultats de notre analyse indiquent que les jeunes travailleurs de la génération Y ne dépeignent pas leurs collègues plus âgés sous un jour expressément défavorable, ce qui n'est pas réciproque (rappelons que les moyennes respectives à cet effet sont de 3,01 et 3,47 ; voir tableau). Pour autant, ce regard des plus jeunes sur les plus vieux influence sans contredit leur perception de l'importance du processus de transfert des connaissances. Ainsi, les corrélations négatives observées entre ces variables suggèrent que plus un jeune travailleur de la génération Y tend à souscrire à des stéréotypes critiques à l'endroit de ses collègues plus âgés, moins il perçoit comme fondamentalement utile à son apprentissage le transfert des connaissances par ces mêmes collègues.

Le discours surestimant les jeunes, en référence à leur savoir technologique et à leur habileté à fonctionner dans un environnement de travail multitâche, est peut-être une des raisons de la présence d'un tel lien. En outre, les représentations sociales dévalorisantes du vieillissement, décrites plus haut, contribueraient, elles aussi, à nourrir cette attitude d'indifférence des jeunes travailleurs envers leurs aînés quant au processus de transfert des connaissances. Les organisations, ne l'oublions pas, sont des condensés de la société et les représentations sociales se ramifient à l'évidence dans le milieu de travail. Dans cet état d'esprit, il ne faut pas se surprendre de constater que les jeunes travailleurs ne ressentent pas un besoin vital de bénéficier de l'expérience des générations qui les précèdent, expérience déclarée, la plupart du temps dans le discours social, désuète.

Les résultats de la présente étude jettent un éclairage nouveau sur le processus de transfert des connaissances au travail en s'intéressant à ses dimensions perceptuelles, y compris stéréotypées, intra et intergénérationnelles, dimensions insuffisamment explorées par la recherche jusqu'à présent. Souvenons-nous que d'un point de vue sociocognitif, le processus de transfert des connaissances résulte d'abord et avant tout d'interactions et de relations sociales délibérées de qualité (Burt, 1992 ; Colemann, 1988 ; Houde, 1996 ; Rowley, 1997 ; Walker, Kogut et Shan, 1997 ; Weick, 1995 et 1969). Pour qu'il puisse être véritablement fécond, il doit être considéré par les travailleurs qui y participent comme une forme de capital social, en particulier quand le transfert des connaissances est de nature tacite et complexe (Kostova, 1998 ; Szulanski, 1996). Or nos analyses nous permettent d'avancer que la qualité des relations sociales – et donc du processus de transfert des connaissances – est mise en péril dans un contexte où les travailleurs n'entrevoient pas de valeur ajoutée à de tels échanges. En l'occurrence, à quoi sert d'anticiper le succès des programmes de transfert des connaissances si un jeune travailleur ne voit pas l'intérêt ni ne ressent le besoin de recueillir l'expertise de son collègue sénior ? Au-delà des actions entreprises et des moyens structurels et organisationnels mis en œuvre pour donner une réalité au transfert des connaissances, les résultats de notre étude dévoilent que les dynamiques perceptuelles entre les cohortes générationnelles constituent l'une des clés de la réussite ou de l'échec de ce transfert. Lorsque ces dynamiques sont porteuses d'idées préconçues ou minées par une ambivalence ou de l'indifférence, les initiatives pour activer le transfert de connaissances sont pratiquement vouées à l'échec.

■ CONCLUSION

Les mutations démographiques et sociales offrent aux responsables des organisations de travail contemporaines de nouveaux défis en matière de gestion des âges et des générations et, par voie de conséquence, de gestion des connaissances. En présence des pénuries de main-d'œuvre et de compétences, actuelles et escomptées, le facteur « humain » s'avère crucial en termes de productivité et même de survie organisationnelle. Pour les dirigeants, il s'agit dorénavant à la fois de recruter une relève et de maintenir en emploi les travailleurs âgés. Au-delà de la variable du nombre, ces transformations soulèvent un enjeu de taille, celui d'une cohabitation harmonieuse entre les diverses cohortes générationnelles de travailleurs, un « vivre ensemble » qui influe sans conteste sur le processus de transfert des connaissances. La présente étude a non seulement fourni l'occasion de déterminer les perceptions intra et intergénérationnelles, mais également de mieux comprendre le regard des jeunes travailleurs sur le transfert des connaissances en lien avec ces perceptions. Les résultats de nos analyses doivent être interprétés avec prudence, car il s'agit d'une étude exploratoire et de nature corrélationnelle. Néanmoins, ils permettent de projeter : (1) que globalement les générations n'affectent pas leurs perceptions intra et intergroupes d'une charge négative, même si les baby-boomers se révèlent être plus critiques envers leurs jeunes collègues de la génération Y ; (2) qu'il existe un trait d'union entre la façon dont les travailleurs Y décrivent leurs collègues seniors et leur perception de l'importance du processus de transfert des connaissances au travail. Plus ces jeunes travailleurs affublent leurs collègues âgés de caractéristiques défavorables, moins ils entendent le transfert des connaissances comme un élément primordial à leur parcours professionnel. Ces constatations militent en faveur d'une revalorisation des travailleurs âgés et, *a minima*, d'un réajustement du discours actuel et des pratiques organisationnelles qui y font suite, lesquels parient trop fréquemment sur la relève montante et trop rarement sur les ressources expérimentées déjà en place. Ce rééquilibrage peut concourir à la concorde intergénérationnelle et, de ce fait, au succès des initiatives cherchant à faciliter le transfert des connaissances au travail.

BIBLIOGRAPHIE

- Brewer, M. B. (1999). « The Psychology of Prejudice: Ingroup Love or Outgroup Hate? », *Journal of Social Issues*, vol. 55, n° 3, p. 429-444.
- Burt, R. S. (1992). *Structural Holes*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Chiu, W. C. K. et autres (2001). « Age Stereotypes and Discriminatory Attitudes Towards Older Workers », *Human Relations*, vol. 54, n° 5, p. 629-661.
- Colemann, J. S. (1988). « Social Capital in the Creation of Human Capital », *American Journal of Sociology*, vol. 94, p. 95-120.
- Coupland, D. (1991). *Generation X: Tales for an Accelerated Culture*, New York, St. Martin.
- Dansereau, S. (2005a). « La génération Y chamboule les règles », *Les Affaires*, juillet, p. 5.
- Dansereau, S. (2005b). « L'ADN de la génération Y dévoilé », *Les Affaires*, juillet, p. 7.

- Foot, D.K. avec D.Stoffman (1998). *Boom, Bust and Echo 2000: Profiting from the Demographic Shift in the New Millennium*, Toronto, MacFarlane, Walter and Ross.
- Forette, F. (1997). *La révolution de la longévité*, Paris, Bernard Grasset.
- Friedan, B. (1995). *La révolte du 3^e âge*, Paris, Éditions Albin Michel.
- Grand'Maison, J. et S. Lefebvre (1994). *La part des aînés*, Montréal, Éditions Fides.
- Guérin, G. et T.Saba (2003). « Efficacité des pratiques de maintien en emploi des cadres de 50 ans et plus », *Relations industrielles*, vol. 58, n° 4, p. 590-619.
- Guillemard, A.-M. (2003). *L'âge de l'emploi : les sociétés à l'épreuve du vieillissement*, Paris, Armand-Colin.
- Henkens, K. (2005). « Stereotyping Older Workers and Retirement: The Managers' Point of View », *Canadian Journal on Aging*, vol. 24, n° 4, p. 353-366.
- Houde, R. (1999). *Le temps de la vie : le développement psychosocial de l'adulte*, Boucherville, Gaétan Morin.
- Houde, R. (1996). *Le Mentor : transmettre un savoir-être*, Paris, Hommes et Perspectives.
- Kram, K. E. (1986). « Mentoring in the Workplace », dans D.T.Hall (dir.), *Career Development in Organizations*, San Francisco, Jossey-Bass, p. 161-201.
- Kostova, T. (1998). « Success of the Transnational Transfer of Organizational Practices within Multinational Companies », *Carnegie Bosch Institute*, Working Paper.
- Lagacé, M. et FTougas (2006). « Les répercussions de la privation relative personnelle sur l'estime de soi : une étude du rôle du désengagement psychologique auprès de travailleurs de la santé de plus de 45 ans », *Cahiers internationaux de psychologie sociale*, n° 69, p. 3-13.
- Lagacé, M. et autres (2009). « Communication âgiste au travail : une voie vers le désengagement psychologique et la retraite anticipée des infirmières d'expérience? », soumis à la revue *Retraite et Société*.
- Lagacé, M. et autres (2008). « Les répercussions de la communication âgiste sur le désengagement psychologique et l'estime de soi des infirmiers de 45 ans et plus », *Revue canadienne du vieillissement*, vol. 27, n° 3, p. 285-299.
- Leduc, G. (2007). « Les 19 à 29 ans font peur aux employeurs », *Le Soleil*, dans lapresseaffaires.com, 23 novembre.
- Le Droit (2007). *Départs massifs de fonctionnaires : le fédéral doit réagir vite*, mars, p. 6.
- Lyons, S. T. (2003). *An Exploration of Generational Values in Life and at Work*, Ottawa, Carleton University.
- Mannheim, K. (1952). *Essays on the Sociology of Knowledge*, London, Routledge & Kegan Paul.
- Marson, B. (2005). « Organizational Alzheimer's: A Quiet Crisis? », *Canadian Government Executive*, vol. 11, n° 4, p. 16-18.
- McLuhan, M. (1972). *Pour comprendre les médias : les prolongements technologiques de l'homme*, Montréal, Éditions Hurtubise.
- Mead, M. (1970). *Culture and Commitment: A Study of the Generation Gap*, Garden City, NY, Natural History Press.
- Mérette, M. (2009). « L'âgisme au travail : situation plus urgente au Québec qu'en Ontario? », *Vie et vieillissement*, vol. 7, n° 2, p. 23-28.

- Nonaka, I. (1999). « L'entreprise créatrice de savoir », dans *Harvard Business Review: Le Knowledge Management*, Paris, Éditions d'Organisation, p. 35-64.
- OCDE (2006). *Vieillesse et politiques de l'emploi: vivre et travailler plus longtemps* (n° 54940), Paris, OCDE.
- Ressources humaines et développement social Canada (2007). *Document d'information sur les pénuries de main-d'œuvre actuelles et futures au Canada*, www.rhdsc.gc.ca/fr/publications_ressources/recherche/categories/marche_travail_f/sp_615_10_06/shortages.pdf (page consultée en août 2007).
- Rowley, T. J. (1997). « Moving beyond Dyadic Ties: A Network Theory of Stakeholder Influences », *Academy of Management Review*, vol. 22, n° 4, p. 887-910.
- Smola, K. W. et C. D. Sutton (2002). « Generational Differences: Revisiting Generational Work Values for the New Millennium », *Journal of Organizational Behavior*, vol. 23, n° 4, p. 363-382.
- Statistique Canada (2006). *L'évolution de la population active au Canada, Recensement de 2006*, <http://www12.statcan.ca/francais/census06/analysis/labour/pdf/97-559-XIF2006001.pdf> (page consultée en avril 2008).
- Szulanski, G. (1996). « Exploring Internal Stickiness: Impediments to the Transfer of Best Practice within the Firm », *Strategic Management Journal*, vol. 17, p. 27-43.
- Tabachnick, B. G. et L. S. Fidell (2007). *Using Multivariate Statistics*, 5^e édition, Boston, Allyn & Bacon.
- Tougas, F. et autres (2008). « Shielding Self-esteem through the Adoption of Psychological Disengagement Mechanisms: The Good and the Bad News », *The International Journal of Aging and Human Development*, vol. 67, n° 2, p. 129-148.
- Walker, G., B. Kogut et W. Shan (1997). « Social Capital, Structural Holes and the Formation of Industry Networks », *Organization Science*, vol. 8, n° 2, p. 109-125.
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in Organizations*, Thousand Oaks, Sage Publications.
- Weick, K. E. (1969). *The Social Psychology of Organizing*, Reading Mass, Addison Wesley.
- Zemke, R., C. Raines et B. Filipczak (1999). *Generations at Work: Managing the Clash of Veterans, Boomers, Xers, and Nexters in your Workplace*, Toronto, Amacom.

DÉFIS ET ENJEUX DES CONNAISSANCES : LA RÉALITÉ DES CADRES DE LA FONCTION PUBLIQUE QUÉBÉCOISE

Par **Natalie Rinfret**, Professeure, École nationale d'administration publique du Québec

• natalie.rinfret@enap.ca

Luc Bernier, Professeur, École nationale d'administration publique du Québec

• luc.bernier@enap.ca

Nathalie Houlfort, Professeure, École nationale d'administration publique du Québec

• nathalie.houlfort@enap.ca

Lilly Lemay, Professeure, École nationale d'administration publique du Québec

• lilly.lemay@enap.ca

Et **Diane Mercier**, Conseillère en gestion des connaissances, Ville de Montréal

• diane_mercier@consultus.qc.ca

RÉSUMÉ Avec les départs massifs à la retraite et les compressions budgétaires qui rendent difficile l'embauche de nouveau personnel, le transfert intergénérationnel est devenu un enjeu stratégique des organisations publiques. De l'avis même des fonctionnaires fédéraux et provinciaux, la perte de l'expérience et de la mémoire organisationnelle représente un défi colossal pour les organisations publiques, vulnérables à la perte des savoirs tacites. L'objectif de cette étude est d'identifier les obstacles organisationnels – qu'ils soient financiers, matériels, managériaux ou humains – au transfert de ces savoirs. Pour ce faire, six groupes témoins ont été tenus auprès de 50 cadres (retraités et non retraités) de différents niveaux hiérarchiques de la fonction publique québécoise. Selon les niveaux hiérarchiques des cadres concernés, il existe des différences quant aux problèmes rencontrés. Les cadres doivent composer avec des obstacles importants qui viennent limiter leur marge de manœuvre et qui renvoient plus spécifiquement au phénomène de la culture organisationnelle. Des pistes de réflexion et de solution sont présentées en conclusion.

ABSTRACT Owing to a combination of massive retirements and budget cuts, which make it difficult to hire new employees, intergenerational transfer has become a major strategic consideration among public organizations. Federal and provincial public servants readily acknowledge that the loss of experience and organizational memory represents a mighty challenge for their organizations, which are faced with the real risk of losing tacit knowledge. The objective of this study is to identify the organizational obstacles – be they financial, material, managerial or human in nature – to the transfer of such knowledge. To this end, six focus groups were held with 50 managers (retired or non-retired) at various hierarchical levels of Quebec's public service. Differences in the types of problems encountered can be correlated to the hierarchical level of the manager concerned. In effect, managers are forced to deal with major obstacles that limit their leeway and that, more specifically, reflect the phenomenon of organizational culture. Further avenues for reflection and action are presented by way of conclusion.

Pour citer cet article : Rinfret, N. et autres (2010). « Défis et enjeux des connaissances : la réalité des cadres de la fonction publique québécoise », *Télescope*, vol. 16, n° 1, p. 208-224.

■ LE CONTEXTE

Dans la fonction publique québécoise, il y a eu des vagues massives d'embauche au cours des années 1970 alors qu'on construisait l'État québécois moderne. Si on associe généralement la modernisation de l'État québécois aux changements politiques de la Révolution tranquille des années 1960, en pratique le développement administratif a eu lieu dans les années 1970 avec la création de la majorité des organismes autonomes actuels (Bernier, 2005 ; Simard et Bernier, 1992) et l'embauche des fonctionnaires nécessaires à la mise en œuvre des programmes lancés alors. De ces embauches d'il y a trente ans résultera une vague de départs massifs à la retraite qui atteindra son point culminant en 2010-2011 (Gouvernement du Québec, 2007). Sur une période de dix ans (2004-2014), c'est près de 40 % des effectifs qui auront quitté : de ce pourcentage, la proportion des cadres partant à la retraite est estimée à 50 %. Le contexte se complique du fait que le gouvernement a entrepris de réduire ses effectifs de 20 % sur dix ans en ne remplaçant qu'un départ à la retraite sur deux, rendant ainsi plus difficiles certaines pratiques de préparation de la relève. Néanmoins, c'est près de 16 000 personnes qui seront embauchées comme employés réguliers durant ce laps de temps, sans compter les nombreux mouvements internes de remplacement des cadres, des chefs d'équipe et des experts de toutes catégories d'emplois qui quitteront pour la retraite.

Le Plan de gestion des ressources humaines 2004-2007 du gouvernement du Québec (Secrétariat du Conseil du trésor, 2004), tout en reconnaissant le défi, y voit une occasion de rajeunissement et de diversification de ses effectifs et prévoit mettre à la disposition de son personnel les outils nécessaires au développement des compétences, faisant même de la formation et du développement de la fonction publique une priorité. Il prévoit également recourir aux services des retraités aux fins de transfert. Si le premier rapport d'étape fait état de plusieurs réalisations au chapitre de la formation et du développement, notamment du personnel d'encadrement, on n'y retrouve guère de mentions relativement aux mesures annoncées en matière de transfert des connaissances et de l'expertise apparaissant au Plan, un indice de l'ampleur du travail encore à réaliser. Mais comme il arrive fréquemment dans les gouvernements provinciaux en manque de ressources, entre l'intention annoncée et la capacité de mise en œuvre (Bernier et Lachapelle, 1998), il y a un fossé à combler.

La fonction publique québécoise moderne a un mythe fondateur, celui de la Révolution tranquille (Bernier, 2001 et 2005 ; McRoberts, 1999). Cet État a été grandement transformé au cours de la dernière décennie (Côté, 2006 ; Mazouz et Tremblay, 2006). Il est douteux que les valeurs de nationalisme et de développement par l'État des années 1960 et 1970 puissent être perpétuées. Le contexte a trop changé (idéologie dominante, difficultés budgétaires, etc.) pour que l'ancien modèle demeure (Dobell et Bernier, 1997 ; Kernaghan, Marson et Borins, 2000). Ceci pose la question de ce qui peut être transmis, de ce qui fait désormais partie du passé et de ce qui peut être adapté aux nouvelles conditions.

L'évolution des règles écrites et des savoirs tacites dans les bureaucraties

Au fur et à mesure que les bureaucraties se développent au cours du XX^e siècle, les manuels de règles écrites et les savoirs tacites grandissent. Dès les années 1950, les études classiques en administration publique témoignent qu'il est désormais impossible d'apprendre toutes les règles (Crozier, 1971 ; Kaufman, 1960). Les routines administratives ont alors évolué en vue de répondre plus facilement aux diverses questions qui se posent (Simon, 1997). Il reste néanmoins une grande partie des savoirs qui demeurent tacites, non écrits, et qui présument d'une transmission par ceux qui partent vers ceux qui arrivent, une transmission de la mémoire de l'organisation.

À la suite de Polanyi (1983), par savoirs tacites nous entendons les connaissances liées à la pratique, à l'expérience ainsi qu'aux compétences maîtrisées par un individu particulier (Stoyko et Fang, 2007). Conséquemment, ils sont dits *tacites* en vertu de leur caractère intangible, ils sont non codifiés et difficiles à transmettre parce que non articulés (CEFRIO, 2005 ; Leonard et Swap, 2004 ; Tsoukas, 2003). La mémoire se décline en deux niveaux : au niveau individuel et au niveau organisationnel. Au sens traditionnel du terme, du moins en ce qui a trait à la psychologie cognitive, la mémoire constitue un stock d'informations codées et un processus (Daraut, 2008). Ainsi, tant au niveau individuel qu'organisationnel, ce cadre processuel implique des opérations techniques, des routines, des comportements et des interactions humaines, ouverts et complexes (Carmes et Noyer, 2005). Dans les deux cas, des mécanismes cognitifs d'acquisition, de stockage et de restauration veillent à ce que la mémorisation ait lieu à travers des phases de bouclages récursifs (Daraut, 2008). Cependant, au niveau individuel, si le premier apprentissage correspond à une phase d'interprétation de l'information qui passe obligatoirement par une transformation des données en éléments informationnels, au niveau organisationnel, la constitution de la mémoire s'opère grâce au filtrage et à l'encadrement de l'information à travers des structures de rétention partagées, comme des cartes cognitives collectives, des structures de croyances négociées, des structures de référence, des hypothèses ou des théories implicites (Daraut, 2008). Ainsi, le processus se complexifie au niveau organisationnel du fait qu'il devient lié aux processus organisationnels « porteurs de sens » utilisés par les décideurs pour détecter les problèmes, définir les priorités et développer une compréhension de la manière de faire face aux écarts de performances (Tremblay, 2003). En somme, la mémoire organisationnelle renvoie à l'ensemble des connaissances stockées dans les mémoires des individus, les documents, les archives, les banques de données informatiques, la structure et la culture (Seville-Girod, 1996 ; Stein, 1995 ; Walsh et Ungson, 1997).

Une autre définition mise sur le caractère processuel, voire opératoire, de la mémoire organisationnelle : « À la base, la mémoire organisationnelle constitue le moyen par lequel les connaissances acquises par le passé sont appliquées aux activités actuelles, ce qui a pour effet d'améliorer ou de diminuer l'efficacité de l'organisation » (Stoyko et Fang, 2007, p. 12). Loin d'être neutre, cette dernière définition se positionne quant à la finalité visée par la création d'une mémoire organisationnelle. Celle-ci vise à transformer l'organisation en une organisation apprenante parce qu'elle « réfléchit sur son expérience et en tire des leçons qu'elle applique au profit du bien commun » (Stoyko et Fang, 2007, p. 13). Ainsi, l'organisation apprenante désigne une « organisation

où sont établis des processus permanents de gestion des savoirs dans le but de favoriser le développement et le transfert des connaissances détenues collectivement en vue de constituer un réservoir de leviers stratégiques dans lequel elle peut puiser pour créer de la valeur et s'ajuster ainsi à la concurrence » (Grand dictionnaire terminologique, 2007). Ces savoirs tacites en viennent à former un tissu plus ou moins serré, soit une culture organisationnelle (Harrison et Carroll, 2006 ; Schein, 2004).

Dans les organisations complexes que sont les administrations publiques, cette culture tient souvent lieu de base de prise de décision alors que les objectifs officiels sont interprétables ou doivent l'être (Latouche, 1988). Cette culture peut être une source de pouvoir et de motivation pour les employés, mais également un frein au changement. Lorsque de nouveaux employés arrivent dans l'organisation, cette culture, si elle leur est transmise en tout ou en partie, peut comporter des éléments positifs mais d'autres aussi qui posent problème. Comment transmettre une seule partie de la culture organisationnelle? La mémoire organisationnelle doit-elle être sélective? (De Holan et Phillips, 2003). Cette question soulève celle du filtrage des connaissances, de la non-transmission volontaire de certains savoirs. Ne pas transférer c'est parfois pouvoir redémarrer sur de nouvelles bases.

Ainsi, jusqu'à quel point les organisations publiques actuelles et plus particulièrement la fonction publique québécoise sont-elles prêtes à faire face au défi qui est celui de la perte de la « mémoire » institutionnelle? En effet, les organisations publiques doivent affronter une période de départs massifs à la retraite alors que les pressions budgétaires rendent difficile l'embauche de la relève nécessaire. Le transfert intergénérationnel est devenu un enjeu stratégique des organisations et de l'avis même des fonctionnaires provinciaux et fédéraux, la perte de l'expérience et de la mémoire organisationnelle fait partie des problèmes majeurs auxquels ils font face (Verma et Lonti, 2001). Les dirigeants des organisations et les employés publics sont ainsi vulnérables à la perte d'une partie des savoirs tacites.

L'objectif de cette recherche est d'étudier les processus de gestion des savoirs de la fonction publique québécoise. Les organisations publiques sont des institutions, des organisations « *infused with values* » pour reprendre l'expression de Selznick (1957). C'est cette culture organisationnelle, ces savoirs, souvent tacites, non transmis dans les manuels de procédures que nous voulons étudier pour comprendre comment ils peuvent être transférés à la génération qui arrive. S'il existe des travaux sur la gestion des connaissances et le transfert intergénérationnel, rien n'a encore été documenté sur la fonction publique québécoise. La recherche présentée ici étudie la culture d'apprentissage de l'État québécois.

■ LA MÉTHODOLOGIE

La procédure

La création d'une mémoire organisationnelle soulève d'abord et avant tout la question de sa gestion. Ainsi, des groupes témoins ont été constitués afin d'étudier comment les anciens cadres qui sont partis à la retraite voyaient le transfert intergénérationnel de connaissances, comment les cadres actuels voient ce qui doit

être fait et ce que les nouveaux cadres espèrent recevoir. Cette étude a porté sur la population des cadres du gouvernement du Québec, puisqu'elle est la plus durement touchée par les départs à la retraite et, ainsi, la plus vulnérable en ce qui a trait au transfert des connaissances. Au total, six groupes témoins ont été constitués, composés de huit personnes en moyenne. Les cadres à la retraite ont été joints par l'Association québécoise des retraité(e)s des secteurs public et parapublic. Nous voulions rencontrer cette catégorie de cadres pour connaître ce qu'ils espéraient laisser comme savoirs et ce qu'ils préféreraient ne pas transmettre à la nouvelle génération lorsqu'ils ont quitté la fonction publique. Pour joindre la population des cadres supérieurs de niveau 3 à 1, selon la classification du gouvernement du Québec, nous avons acheminé une invitation à tous les cadres ayant participé au programme de formation Leadership en action pour gestionnaires de gestionnaires offert spécifiquement à cette catégorie de cadres par l'ENAP depuis 2006. Nous souhaitions entrer en contact avec cette catégorie de cadres afin de découvrir ce qu'ils espéraient recevoir et ce qu'ils ont reçu et transmis aux nouveaux gestionnaires. Finalement, les nouveaux cadres 5 et 4 ont été joints en lançant une invitation à tous les participants du programme de formation à la gestion publique (PFGP). Ce programme de formation est obligatoire pour tous les nouveaux cadres de ces niveaux et il est offert par l'ENAP. Dans le cadre de cette étude, le point de vue des nouveaux cadres, qui sont presque toujours d'anciens professionnels entrés dans la fonction publique depuis un certain nombre d'années, est important puisqu'ils ont pu acquérir assez d'expérience et de recul pour porter un jugement sur le transfert qu'ils auraient espéré obtenir.

Les séances des groupes de discussion ont eu une durée approximative de trois heures. Toutes les discussions ont été enregistrées. La participation à ces groupes était volontaire et l'anonymat et la confidentialité des réponses ont été garantis aux participants.

Les participants

Cinquante cadres ont participé à cette étude, dont onze étaient retraités, vingt-trois de niveaux 3 et 2 et seize de niveaux 5 et 4. Vingt-deux étaient de sexe féminin et vingt-huit de sexe masculin. Trente-neuf provenaient de la région de Québec et onze de celle de Montréal. Ces cadres travaillent ou ont travaillé dans différents ministères et organismes publics et pour ceux qui ont pris leur retraite, celle-ci est effective depuis 3,18 ans, en moyenne.

Les questionnaires

Pour chaque groupe de cadres une liste de six questions ouvertes a été préparée. Les retraités devaient répondre aux questions suivantes :

- Lorsque vous étiez encore à l'emploi dans un M/O, comment jugiez-vous la question de la gestion des connaissances dans un contexte annonciateur de départs massifs à la retraite ?
- Selon vous, quel rôle l'organisation doit-elle jouer dans la gestion et le transfert des connaissances auprès des collègues qui sont susceptibles de quitter leur emploi ?
- Au moment de votre départ à la retraite, avez-vous pris soin d'identifier, de documenter et de transmettre des connaissances que vous jugiez « critiques » ?

- Dans l'ensemble, jugez-vous satisfaisantes les différentes initiatives, à la fois personnelles et organisationnelles, qui ont été réalisées afin de préserver les savoirs susceptibles de se perdre lors de votre départ?
- Selon vous, quels ont été les outils et les moyens de transfert les plus efficaces pour favoriser le partage et l'appropriation des nouvelles connaissances?
- Qu'est-ce qui a facilité ou rendu difficile les activités liées au transfert ou si c'était à refaire, qu'est-ce que vous feriez et qu'est-ce que vous ne feriez plus lors de la réalisation des activités liées au transfert?

Les cadres 3 et 2 ont répondu aux questions suivantes :

- Selon vous, quel rôle l'organisation doit-elle jouer dans la gestion et le transfert des connaissances auprès des collègues qui sont susceptibles de quitter leur emploi?
- Est-ce qu'il y a des connaissances explicites et tacites que vous auriez apprécié recevoir lorsque vous avez été promu à votre nouveau poste?
- Qu'est-ce que vous pensez des différentes initiatives organisationnelles qui ont été réalisées en matière de transfert des connaissances?
- Avez-vous initié des projets de transfert dans votre unité administrative?
- Qu'est-ce que vous comptez faire pour poursuivre en ce sens?
- Qu'est-ce qui a facilité ou rendu difficile les activités liées au transfert ou si c'était à refaire, qu'est-ce que vous feriez et qu'est-ce que vous ne feriez plus lors de la réalisation des activités liées au transfert?

Finalement, les questions posées aux cadres 5 et 4 étaient les suivantes :

- Qu'est-ce qu'on vous a transmis en termes de connaissances explicites et tacites?
- Qu'est-ce que vous auriez apprécié que l'on vous transmette?
- Qu'est-ce que vous pensez des différentes initiatives organisationnelles qui ont été réalisées en matière de transfert des connaissances?
- Avez-vous initié des projets de transfert dans votre unité administrative?
- Qu'est-ce que vous comptez faire pour poursuivre en ce sens?
- Qu'est-ce qui a facilité ou rendu difficile les activités liées au transfert ou si c'était à refaire, qu'est-ce que vous feriez et qu'est-ce que vous ne feriez plus lors de la réalisation des activités liées au transfert?

■ LES RÉSULTATS

Les interventions des trois groupes de cadres rencontrés ont été classées selon quatre thèmes distincts.

L'importance perçue quant aux enjeux soulevés par la gestion des connaissances

Selon les cadres retraités, l'importance des enjeux soulevés par la gestion des connaissances varie selon les secteurs et les organisations.

Je travaillais au... En période de départ massif : la majorité des cadres était sur le point de partir, c'est-à-dire les trois quarts d'entre eux, ce qui veut dire une perte de mémoire massive sur une courte période. C'était une préoccupation partagée par

toute l'organisation. L'expertise unique des professionnels, des experts: un départ était critique et pouvait signifier la disparition de tout un pan de mur (cadre retraité).

C'était une préoccupation vague pour l'organisation, aucun geste concret, et une préoccupation personnelle aussi. Comment faire pour léguer mon expérience? Rien de concret, aucun moyen, ce qui a suscité peu d'actions de l'organisation et de ma part (cadre retraité).

Cette question est également perçue différemment selon les individus. En effet, certains ont pris soin de documenter et de transmettre les connaissances critiques et d'autres non.

Clairement oui! Je l'ai fait parce que j'ai vu des gens importants quitter après une demi-journée avec le successeur sans rien partager... J'ai participé à un cercle de legs pour faire une rétrospection de ma vie professionnelle, faire un bilan, ce qui m'a permis d'identifier ce que je pouvais léguer, dans quel échéancier, comment, à qui, etc. (cadre retraité).

Non! Je n'ai pas fait d'effort important (cadre retraité).

Selon les cadres retraités un engagement clair et soutenu de la haute direction (de la part des sous-ministres) est nécessaire et cette constatation est reprise par les cadres de niveaux 3 et 2 qui insistent également sur l'accompagnement par les ressources humaines de leur organisation.

Il faut que la haute direction porte le flambeau, c'est-à-dire qu'elle soit prête à défendre le fait pour que cette cause soit maintenue (cadre retraité).

C'est le rôle de l'organisation, mais cela doit se jouer à tous ses niveaux (cadre 3).

C'est la responsabilité à la fois de l'organisation et de l'individu. Chaque gestionnaire devrait avoir la responsabilité d'identifier les emplois vulnérables et en plus être supporté par les ressources humaines (cadre 3).

Les cadres 4 et 5 ont eux aussi parlé de l'importance de la gestion prévisionnelle de la main-d'œuvre comme condition de réalisation du transfert des connaissances et, pour ce faire, le signal doit venir de la haute direction et l'accompagnement par les ressources humaines est essentiel. Ces cadres ont également mentionné leurs craintes face aux départs à venir et au manque de préparation des organismes à cette situation.

Je ne suis pas certain que les gestionnaires qui s'apprêtent à quitter dans quelques mois ou quelques années ont l'énergie et la disponibilité pour faire face à la vague de départs massifs qui se prépare d'ici cinq années. Je ne sens pas qu'ils sont prêts à faire face à cette problématique-là (cadre 4).

Les cadres de premier niveau ont en outre ajouté qu'il y avait un véritable défi au chapitre du transfert des connaissances liées à la gestion proprement dite.

Le transfert de connaissances au niveau de la gestion, j'abonde dans le même sens, s'il existe, je ne l'ai pas perçu (cadre 4).

Il y a des initiatives chez les employés, mais pas vraiment chez les gestionnaires.

Nous avons des restrictions budgétaires. Au niveau des cadres, il n'y a rien qui se passe, mis à part les programmes de formation de l'ENAP (PFGP). Le gestionnaire est pas mal laissé à lui-même (cadre 4).

Cela a été une demi-journée avec la personne que j'ai remplacée... Au niveau des connaissances, j'ai appris en forgeant. Ce que j'aurais aimé comme transfert, c'est une banque de programmes en termes d'orientation et de vision. Comme gestionnaire, c'est venu plus tard, mais il me semble que cela m'aurait aidé (cadre 4).

J'aurais aimé être supportée davantage parce que le secteur de travail, je n'avais pas de problème... sauf qu'apprendre la gestion... je n'ai eu personne pour m'apprendre ce volet-là (cadre 4).

Les risques, les obstacles et les inconvénients associés aux départs à la retraite dans un contexte de gestion des connaissances

Selon les cadres retraités, les risques de perte d'expertise sont réels et rendent vulnérables les organisations publiques qui perdront, au fur et à mesure des départs à la retraite, leurs savoirs tacites. Les risques se répercuteront sur les équipes et auront pour conséquences de les fragiliser et de les surcharger, et ultimement ils affecteront le service à la clientèle.

J'aurais aimé avoir au moins une semaine avec le nouveau cadre pour faire le transfert du savoir correctement. On fait cela très peu dans la fonction publique. L'organisation pense que c'est trop coûteux. Avec les gestionnaires qui viennent de l'externe, cela risque de devenir davantage problématique à cause de la perte de temps engendrée. La personne remplaçante a été laissée beaucoup à elle-même. Le nouveau a dû faire des réunions pour trouver l'information que j'aurais pu transmettre. On jette le nouveau dans la marmite : débrouille-toi. Au niveau de l'organisation, il n'y a pas de préparation ni de soutien pour la personne qui quitte et celle qui arrive. Il n'y a pas de mentor, pas de jumelage et c'est courant (cadre retraité).

Les cadres 3 et 2 partagent ce sentiment d'urgence avec les retraités. Ils y voient une menace réelle de perte de savoirs tacites.

Lorsqu'une personne expérimentée quitte après vingt ans et qu'elle n'est pas remplacée, c'est un bloc, un pan de mur de connaissances qui quitte. Dans un contexte de départs massifs de professionnels experts, c'est encore plus problématique (cadre 3).

Ce qui est difficile, c'est l'ampleur de la tâche pour le temps. C'est un travail énorme pour tout le monde du début à la fin. C'est l'enjeu. Oui, on peut doubler, mais les gens signent à minuit moins quart, deux ou trois semaines avant de quitter... Il est trop tard (cadre 3).

Il faut que le ou les sous-ministres saisissent toute l'importance des enjeux soulevés par la perte des savoirs. Si ce n'est pas le cas, alors le danger passe inaperçu (cadre 2).

Parmi les inconvénients ou les obstacles liés au transfert des connaissances, tant les retraités que les cadres 3 et 2 parlent de la culture organisationnelle.

Il y a un gros obstacle au partage des connaissances : les frontières et les territoires, la culture en silo où les gestionnaires craignent de perdre le contrôle, certains voient cela comme une menace (cadre retraité).

C'est la culture organisationnelle qu'il faut changer, pas seulement les opérations. Il faut préparer les personnes, mais aussi les groupes de personnes (cadre 3).

Chez les cadres 4 et 5, les risques ont davantage été présentés sous l'angle de la difficulté de recruter et de retenir le personnel qualifié afin d'assurer un transfert approprié des connaissances. Selon eux, les règles de dotation et les coupures de personnel imposées par le Secrétariat du Conseil du trésor ne favorisent pas le remplacement du personnel et le transfert des connaissances. Ces problèmes sont vécus autrement en région. Il existe donc des différences entre les gestionnaires qui se trouvent dans la Capitale nationale et ceux en région.

Je trouve qu'il y a un problème dans la fonction publique actuelle, il y a des doubles discours. Autant, on valorise le transfert de connaissances, par exemple dans mon entreprise, il y a des gestionnaires qui ont pris l'initiative de se jumeler avec des nouveaux pour faire le transfert des connaissances. Ce qui arrive, c'est que d'un côté, il y a des dossiers qui passent d'une main à l'autre, mais aussi, il y a des coupures. Donc tu te retrouves avec deux fois plus de dossiers, tu ne peux pas remplacer le poste et tu n'as pas l'expertise de l'autre, mais les autorités te disent tu as fait du transfert de connaissances, assure. Il y a une dissonance de plus en plus forte qui se crée et à un moment donné, il faut que tu laisses tomber des pans de mur. Les autorités veulent que tu en fasses plus, puis en plus on veut que tout le monde soit en santé, malgré les heures supplémentaires. Ce n'est pas vivable (cadre 4).

Une autre affaire qui est importante, ce sont les conditions de travail que l'on peut offrir. Le recrutement est difficile, la rétention du personnel aussi est difficile. Des statuts d'occasionnels, des salaires non compétitifs, quand tu finis par recruter quelqu'un. Ce qui fait qu'une personne veut bien en former une autre, mais quand c'est la quatrième personne que tu formes en cinq mois, tu as donné (cadre 4).

Les pourcentages à atteindre concernant les groupes cibles reposent maintenant sur la région de Montréal... Les règles de dotation sont excessivement lourdes. L'accès est facilité en région à cause du prix de l'essence et de la rétention plus facile... Il y a vraiment des particularités régionales et aussi par ministère (cadre 4).

Les activités et les outils pour réaliser les activités de transfert

Plusieurs activités et outils pour mener à bien le transfert des connaissances ont été proposés par les différentes catégories de cadres. Les cadres retraités ont mis en avant le doublage des postes des professionnels jouant un rôle stratégique et les besoins des cadres concernant le perfectionnement et le développement de leurs compétences. Il faut dire qu'à l'époque où ces cadres étaient en poste, les programmes de formation à la gestion publique (PFGP) qui sont obligatoires pour les cadres 4 et 5 et les programmes de Leadership en action pour gestionnaires de gestionnaires offerts aux cadres 3, 2 et 1 n'existaient pas.

Un rôle de prévision! Prévoir en mettant sur pied un plan de tutorat, de doublage de poste en intérim. Par exemple, pendant un an, une personne accompagne la personne qui occupe un poste stratégique. C'est aussi important de « réseauter », de garder ses contacts question de les transmettre à la personne qui va arriver. Prévoir des budgets pour assumer le transfert aussi. Aussi, encourager les organisations à faire des prévisions organisationnelles avec les RH pour au moins connaître les personnes qui vont quitter (cadre retraité).

Selon moi, chaque gestionnaire devrait suivre un cours pour apprendre à manœuvrer entre la politique au sein des organisations et la gestion (cadre retraité).

Les cadres 3 et 2 et les cadres 5 et 4 ont eux aussi parlé de l'importance du doublage de poste et du jumelage. Par ailleurs, les cadres supérieurs ont fait ressortir l'importance de documenter les « mauvais » coups et les erreurs alors que les cadres de premier niveau disent que divers moyens sont mis en avant, mais que l'opérationnalisation de ceux-ci demande trop de temps.

Attention au réflexe de tout documenter! Il serait peut-être aussi important de documenter nos erreurs au lieu des bons coups! (cadre 3).

Dans mon organisation, je me suis inscrit au mentorat, mais je n'ai jamais pu y participer à cause de mon horaire trop chargé et de mes réunions trop nombreuses (cadre 4).

Les facteurs de succès ou les leviers encourageant la mise en valeur de la gestion des connaissances

À propos des facteurs de succès encourageant la mise en valeur du transfert des connaissances, les cadres retraités ont fait ressortir l'importance de l'appui des ressources humaines, la sensibilisation du supérieur hiérarchique, la désignation de « porteurs » convaincus et le développement d'une culture organisationnelle « de traces » et d'information. Les départs massifs à la retraite peuvent également être perçus comme une occasion pour l'organisation d'apporter des changements.

Un supérieur hiérarchique sensibilisé à l'importance du transfert d'expertise s'avère un atout précieux (cadre retraité).

La conviction personnelle semble compter pour beaucoup; si on n'y croit pas, la gestion des connaissances devient fastidieuse (cadre retraité).

L'arrimage entre l'individu qui quitte, ce qu'il a à léguer et les besoins de l'organisation peut être un facteur de succès. Pour l'individu: voici ce que je veux léguer, qu'en penses-tu? Mais tout à coup que personne n'en veut? On ne peut pas décider seul de léguer et l'organisation ne peut pas imposer de le faire! Cela suppose un suivi, une interaction et une entente entre l'individu et l'organisation (cadre retraité).

Seulement 30% des connaissances sont documentées, le reste est dans la tête des gens. Quelqu'un doit prendre en mains les problématiques, visions, etc. Il faut créer des dynamiques humaines pour faire circuler l'information et aussi la faire

réfléchir; il faut des rencontres de transfert, des réseaux, des documents. Mais à une condition : que l'organisation engage les gens à s'impliquer dans un tel processus et rende légitime le processus. Le défi : réussir à travers les urgences. Cela doit être reconnu comme important par l'organisation (cadre retraité).

Évidemment, la connaissance du successeur aide à la transmission des savoirs. Tout en considérant les facteurs de succès mentionnés précédemment, les cadres supérieurs et intermédiaires ajoutent qu'il serait important de valoriser et de reconnaître le travail des personnes qui font le transfert et qu'une politique ministérielle sur le transfert serait nécessaire.

Il faut que le transfert soit davantage valorisé, question d'en enlever aussi un peu sur le travail des gestionnaires. Il ne faut pas essouffler nos ressources à quarante ans. Il faut les préserver (cadre 3).

Dans mon organisation, le sous-ministre adjoint et la direction générale nous suivent. Il a pris une initiative personnelle, il a décidé de nommer un gestionnaire dans son équipe pour commencer à réfléchir sur le transfert des connaissances et la relève (cadre 4).

Les initiatives ici et là sont bonnes, plan de relève, mentorat, c'est bon, mais on souhaiterait que cela soit instauré comme mouvement gouvernemental (cadre 3).

Certains gestionnaires le font bien, mais il n'y a pas d'action ministérielle (cadre 3).

En somme, bien qu'il y ait des similitudes entre les résultats obtenus entre les cadres des différents niveaux, des différences quant à leurs préoccupations ressortent. Les cadres retraités admettent que si les départs à la retraite sont identifiés comme une cause expliquant l'importance des enjeux associés à la gestion des connaissances, les maladies chroniques et la mobilité placent aussi l'organisation dans une position de vulnérabilité. Une nuance intéressante a été saisie entre deux catégories de gestionnaires : les managers et les experts de contenu qui, souvent, sont d'anciens professionnels spécialistes dans un domaine de pointe. Si les premiers semblent plus facilement remplaçables, ce n'est pas le cas des seconds. Pour les retraités, il est essentiel de tenir compte de la culture organisationnelle dans la problématique du transfert des connaissances. De plus, selon ces derniers, il est fondamental de prendre du recul avant d'identifier ce qui doit être transféré à la nouvelle génération de cadres et certaines compétences sont plus importantes que d'autres, ce qui implique qu'elles doivent être enseignées à la nouvelle génération, comme le sens politique. Aussi, la nomination de sous-ministres ayant une préoccupation « ressources humaines » aiderait au processus.

En ce qui concerne les cadres 3 et 2 rencontrés, comparativement aux autres niveaux de cadres, ils se situent davantage dans une perspective macro et stratégique. Ils jaugent la gestion des connaissances à partir d'une réalité contextuelle de changements continus. Ils semblent plus à l'aise pour faire face à la situation que leurs subordonnés. De plus, s'ils reconnaissent l'importance vitale de la gestion des connaissances, ils constatent que sans la réalisation de certaines conditions qui appelleraient un changement, elle risque de demeurer un vœu pieux. Que l'on pense à la rétention : pour remplacer, encore faut-il offrir des conditions de travail

attractives pour les finissants universitaires et le personnel en situation de mobilité. La problématique est accentuée par la difficulté d'embaucher des ressources et, de surcroît, des ressources de qualité. Aussi, ils différencient les niveaux d'encadrement de premier niveau et supérieur : deux univers distincts. Dans le premier cas, un gestionnaire est encore un expert de contenu, dans le second il s'agit d'un niveau plus stratégique, où l'on doit gérer des experts. C'est pourquoi les cadres 3 et 2 interrogés ont tous fait la différence entre le transfert d'expertise lié au contenu des dossiers et celui associé au développement d'aptitudes en gestion. Individuellement, les cadres 3 et 2 mettent en place des pratiques de transfert et se questionnent sur quels savoirs transférer et comment les transférer. Selon leurs dires, cela leur permet de revoir les façons de faire dans l'équipe.

Pour les cadres 5 et 4, le contexte ne semble pas faciliter leur passage d'un poste professionnel à un poste de cadre, car trop souvent ils arrivent dans une équipe en situation de crise (aucun directeur depuis un certain temps, départs à la retraite annoncés par quelques employés, diminution de la motivation, etc.) faisant en sorte que du jour au lendemain le collègue devient le supérieur immédiat. Leur poste de professionnel reste aussi souvent vacant pendant un certain temps. Très collés sur leur fonction *staff*, ils disent ne pas connaître suffisamment toutes les subtilités normatives et administratives en matière de gestion des ressources matérielles, financières et humaines afin d'assumer correctement leur nouveau rôle de cadre. Conséquemment, l'apprentissage « à la dure » est souvent pénible parce que le taux d'erreurs semble assez élevé suivant leurs commentaires. Ainsi, en plus de constater la vulnérabilité de l'organisation en matière de pertes de savoirs critiques, le taux d'essoufflement de cette catégorie de cadres se fait sentir. Ils sont plutôt centrés sur l'appropriation de leur rôle que sur le transfert des connaissances au nouveau personnel de leur équipe de travail. Somme toute, plusieurs questionnent la réelle volonté du gouvernement de « faire face à la musique » parce que selon eux, les organisations, voire les personnes, semblent assez souvent laissées à elles-mêmes.

■ DISCUSSION

Par cette recherche nous souhaitons comprendre comment l'État québécois évolue et transmet ses savoirs tacites d'une génération de fonctionnaires à la suivante. L'État est défini ici comme un ensemble d'institutions, de règles de comportement, de normes, de rôles, d'arrangements physiques et d'archives relativement stables face aux changements d'individus qui le composent (March et Olsen, 1984). Nous nous sommes davantage intéressés à la perpétuation de la culture qui donne à cet ensemble sa teinte particulière et lui permet de fonctionner, aux normes qui se substituent aux règles manquantes ou qui facilitent leur interprétation, qu'à celle des structures (Schein, 2004).

Les résultats de notre recherche montrent que l'État québécois est bien loin d'appliquer le modèle proposé par Ballay (2002) en gestion des connaissances. Aucun des trois processus qui sont capitaliser, transférer et renouveler n'est vraiment implanté. Alors que le transfert des connaissances devrait être une responsabilité organisationnelle, il semble dépendre de la volonté d'individus. Tous déplorent la

perte de mémoire qui se produit présentement (Dufault, 2008). Il y a aussi un appel des personnes interviewées pour que la haute direction des ministères et le Secrétariat du Conseil du trésor s'impliquent. Les politiques de recrutement et leur application sont à repenser dans le contexte actuel des départs. Des cadres se préoccupent de la question, mais il n'y a pas de mouvement d'ensemble ou de politique gouvernementale. Globalement, les répondants sont déçus des initiatives organisationnelles à cet égard. Il semble que les pratiques de transfert soient peu valorisées et celles qui prévalent ne sont pas partagées. Pour capitaliser sur les expériences passées, les transférer et ensuite les renouveler, il faut passer des initiatives individuelles aux processus ministériels et gouvernementaux. On peut se demander si les ministères et les organismes considèrent que les coûts liés à l'instauration de pratiques formelles de transfert des connaissances sont plus élevés que la perte des savoirs.

À la lumière des données accumulées au fil de cette recherche empirique, nous constatons tout d'abord, sous l'angle organisationnel (Riege, 2005), que la stratégie en matière de gestion du savoir est absente ou n'est pas claire pour les gestionnaires rencontrés. De plus, le calcul coût-avantage du processus ne semble pas avoir été fait par les autorités des ministères et des organismes centraux. Le coût semble important. On doit fréquemment faire revenir des cadres comme consultants ou en engager de l'extérieur sans compter la perte de moral chez les cadres. Ceux qui partent et dont les postes ne sont pas remplacés le vivent mal et la motivation chez ceux qui reviennent ensuite semble également problématique. Le partage des connaissances et des bonnes pratiques n'est pas vraiment mis en valeur ni dans ces processus ni ailleurs. De plus, le rôle et les responsabilités des ressources humaines ne sont pas définis suffisamment (soutien, accompagnement, formation, etc.).

Sous l'angle individuel, les cadres font le constat d'un manque de temps pour l'exécution du transfert et l'intégration des connaissances nouvelles. Les cadres ont aussi souligné la difficulté de transmettre les connaissances tacites d'ordre managérial. Organiser ce transfert constitue une surcharge de travail pour les cadres qui doit être valorisée. Ce transfert doit se faire dans un lien de confiance entre celui qui quitte et le nouveau gestionnaire.

Aussi, sous l'angle technologique, il y a une assez grande ignorance des avantages et des inconvénients de l'utilisation possible des TIC. La gestion des technologies au gouvernement du Québec est une problématique que les cadres hésitent à commenter. Les résultats montrent l'importance d'insister sur « le partage et la combinaison des savoirs individuels tacites et explicites en vue de développer des savoirs collectifs performants qui peuvent s'incarner dans des processus de travail, des approches de gestion, des mécanismes de fonctionnement » (Jacob et Harvey, 2005, p. 17). Quelles stratégies ont été mises en avant pour assurer le transfert et la préservation des savoirs? Que reste-t-il et que doit-il rester du mythe fondateur de l'État québécois moderne? De quelle façon l'information conservée favorisera-t-elle l'émergence de nouvelles capacités chez le personnel en plus de renforcer la culture organisationnelle en place? En conservant cette information, que veut-on mettre en valeur pour le développement de l'organisation (Stoyko et Fang, 2007)? La dimension identitaire demeurera-t-elle dans le transfert (Child et Rodrigues, 2005)? La grande majorité de

ces questions reste sans réponse à la suite de cette étude ce qui est fort inquiétant pour la sauvegarde et la transmission de la mémoire organisationnelle de l'État québécois.

■ RECOMMANDATIONS

En lien avec les constats présentés, certaines recommandations émergent. Tout d'abord, le développement d'une culture organisationnelle valorisant le transfert des connaissances est essentiel et l'impulsion doit être donnée par les dirigeants des ministères et des organismes. L'administration québécoise doit se développer en tant qu'organisation apprenante dans laquelle on valorise les savoirs et choisit d'investir dans leur transfert (Dove, 1999; Easterby-Smith et Marjorie, 2003). Une gestion réussie du changement implique une circulation accrue de l'information qui ne doit pas être perçue et utilisée comme source de pouvoir. Il faut aussi privilégier des mécanismes de reconnaissance pour les transferts réussis.

Ensuite, une évaluation sérieuse des besoins et des possibilités qu'offre la technologie doit être faite tout en évitant le risque potentiel d'« infobésité » et la surestimation de la valeur de l'outil au détriment des personnes (Daraut, 2008; Mailhot, Simon et Viola, 2007). Ce ne sont pas des banques de données qui doivent être créées, mais un véritable transfert et des échanges d'information que la technologie peut faciliter. La capitalisation des connaissances pourraient s'effectuer par la mise en œuvre d'activités systématisées visant à répertorier, rassembler, synthétiser, codifier et classer en vue de construire des bases de connaissances accessibles qui prendraient la forme de référentiels de connaissances (Daraut, 2008; Divry et Lazaric, 1998). Subséquemment, des activités qui renvoient à la distribution, à l'utilisation, à la combinaison et à la transposition par lesquelles les membres de l'organisation s'approprient les contenus des bases de connaissances pourraient être organisées (Hammer, 2002). Cela peut inclure le mentorat, le cercle de gestion, le cercle de legs, les communautés de pratique, etc.; bref, toute activité qui facilite le transfert des connaissances. Finalement, des activités de renouvellement du capital des connaissances des organisations publiques seraient souhaitées. En effet, des pratiques telles que l'analyse de retours d'expérience, le mentorat, les bilans de performance d'équipe, l'analyse des données d'étalonnage des meilleures pratiques permettent d'ajuster et de critiquer nos façons de faire dans le but de s'améliorer.

Par ailleurs, avant de conclure, il serait important de souligner les limites de cette recherche. Celles-ci sont liées à la méthodologie qui nous a amenés à rencontrer un petit nombre de cadres de différents niveaux appartenant à divers ministères ou organismes. Il sera intéressant de poursuivre avec un sondage qui permettrait, par exemple, de jauger la généralisation possible des résultats obtenus. Des recherches ultérieures nous permettraient également d'élargir notre compréhension de cette problématique en documentant, par des études de cas, ce qu'il se fait dans les ministères ou le transfert des connaissances est formalisé ou non. Étant donné que les résultats de cette étude ont fait ressortir l'importance de la responsabilité de la haute direction des ministères et des organismes, il serait essentiel d'obtenir le point de vue des sous-ministres sur cette question. Malgré les limites de l'étude, les résultats

obtenus sont importants pour la recherche et la pratique de l'administration publique. Les départs à la retraite s'accroissent et les processus de transfert doivent s'améliorer. Nous espérons que le diagnostic proposé ici sera utile à ceux qui doivent trouver le temps et l'énergie pour améliorer le transfert des savoirs au gouvernement du Québec. Organiser le transfert intergénérationnel exige un effort supplémentaire pour des gestionnaires qui ont déjà une tâche lourde. Ce transfert est néanmoins nécessaire.

La recherche sur cette problématique doit être poursuivie. Trop souvent, les études de cas se font sur les meilleures pratiques dans le secteur public. La Régie des rentes du Québec ou Hydro-Québec sont mentionnées comme des exemples à suivre. Ce sont toutefois des organismes extra-budgétaires qui disposent de ressources que n'ont pas forcément les ministères en période de compressions. Ce sont, en outre, des organisations exemplaires sur de nombreux plans, et ce, depuis de nombreuses années. Nous estimons que la recherche sur des organisations plus typiques de la réalité gouvernementale a plus de chance d'être généralisable.

BIBLIOGRAPHIE

- Ballay, J.-F. (2002). *Tous managers du savoir*, Paris, Éditions d'Organisation.
- Bernier, L. (2005). «Who Governs in Quebec? Revolving Premiers and Reforms», dans L. Bernier, K. Brownsey et M. Howlett (dir.), *Executive Styles in Canada: Cabinet Structures and Leadership Practices in Canadian Government*, Toronto, University of Toronto Press, p. 131-154.
- Bernier, L. (2001). «The Beleaguered State: Quebec at the End of the 1990s», dans K. Brownsey et M. Howlett (dir.), *The Provincial State in Canada*, Peterborough, Broadview, p. 139-161.
- Bernier, L. et G. Lachapelle (1998). «L'étude des politiques gouvernementales», dans M. Tremblay (dir.), *Les politiques publiques canadiennes*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 13-39.
- Carmes, M. et J.-M. Noyer (2005). *Intranet-Extranet-Internet: un enchevêtrement complexe. Processus d'apprentissage organisationnel et représentation des dynamiques des organisations complexes. Quelques problématiques de conception et d'étude des systèmes d'information distribuée*, Québec, INTRACOM du GRICO (Groupe de recherche sur les Intranets et le changement organisationnel).
- CEFRIQ (2005). *Guide de mise en place et d'animation de communautés de pratique intentionnelles: travailler, apprendre et collaborer en réseau*, Québec, CEFRIQ, www.cefrio.qc.ca/upload/1432_GuideCommunautes.pdf (page consultée en décembre 2009).
- Child, J. et S. Rodrigues (2005). «Social identity and Organizational Learning», dans M. Easterby-Smith et A. L. Marjorie (dir.), *The Blackwell Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management*, Malden, Wiley-Blackwell, p. 535-556.
- Côté, L. (2006). «L'expérience québécoise en matière de réforme administrative: la Loi sur l'administration publique», *Administration publique du Canada*, vol. 49, n° 1, p. 1-22.
- Crozier, M. (1971). *Le phénomène bureaucratique: essai sur les tendances bureaucratiques des systèmes d'organisation modernes et sur leurs relations en France avec le système social et culturel*, Paris, Éditions du Seuil.

- Daraut, S. (2008). « La mémoire organisationnelle : condition et résultat des dynamiques d'apprentissage—Une application aux TIC », *e-Ti : la revue électronique des technologies de l'information*, n° 3, www.revue-eti.net/document.php?id=1068 (page consultée en décembre 2009).
- De Holan, P.M. et N. Phillips (2003). « Organizational Forgetting », dans M. Easterby-Smith et A. L. Marjorie (dir.), *The Blackwell Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management*, Malden, Blackwell, p. 393-409.
- Divry, C. et N. Lazaric (1998). « Mémoire organisationnelle et codification des connaissances », *Revue internationale de systémique*, vol. 12, n° 1, p. 3-11.
- Dobell, R. et L. Bernier (1997). « Citizen-Centred Governance: Implications for Inter-Governmental Canada », dans R. Ford et D. Zussman (dir.), *Alternative Service Delivery: Sharing Governance in Canada*, Toronto, KPMG Centre for Government Foundation, p. 250-271.
- Dove, R. (1999). « Knowledge Management, Response Ability, and the Agile Enterprise », *Journal of Knowledge Management*, vol. 3, n° 1, p. 18-35.
- Dufault, P. (2008). « Le développement durable de l'humain à travers la transmission intergénérationnelle en milieu de travail », *Revue internationale de psychologie*, vol. 14, n° 2, p. 141-155.
- Easterby-Smith, M. et A. L. Marjorie (2003). « Introduction: Watersheds of Organizational Learning and Knowledge Management », dans M. Easterby-Smith et A. L. Marjorie (dir.), *The Blackwell Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management*, Malden, Blackwell, p. 1-15.
- Gouvernement du Québec (2007). *Guide portant sur le transfert des connaissances et de l'expertise : préserver et développer la richesse des personnes et des organisations*, Québec, Bibliothèque et Archives nationales du Québec.
- Grand dictionnaire de terminologie (2007). *Page d'accueil*, www.granddictionnaire.com/btml/fra/r_motclef/index1024_1.asp (page consultée en décembre 2009).
- Hammer, M. (2002). *L'acquisition et la conservation de la sagesse : transmission du savoir à la prochaine génération dans une fonction publique en évolution*, Ottawa, Commission de la fonction publique du Canada.
- Harrison, R. J. et G. R. Carroll (2006). *Culture and Demography in Organizations*, Princeton, Princeton University Press.
- Jacob, R. et S. Harvey (2005). « La gestion des connaissances et le transfert intergénérationnel : une étude de cas au sein de la fonction publique québécoise », *Télescope*, vol. 12, n° 2, p. 12-25.
- Kaufman, H. (1960). *The Forest Ranger*, Baltimore, John Hopkins Press.
- Kernaghan, K., B. Marson et S. Borins (2000). *The New Public Organization*, Toronto, Institute of Public Administration of Canada.
- Latouche, D. (1988). « La culture du pouvoir : le cabinet du Premier ministre », dans G. Symons (dir.), *La culture des organisations*, Québec, IQRC, p. 141-174.
- Leonard, D. et W. Swap (2004). « Deep Smarts », *Harvard Business Review*, vol. 82, p. 88-97.
- Mailhot, C., L. Simon et J.-M. Viola (2007). « Le dilemme technologie-individus dans l'implantation de la gestion des connaissances : le cas du Groupe Cossette Communication », *Gestion*, vol. 32, n° 2, p. 43-50.

- March, J.G. et J. Olsen (1984). «The New Institutionalism: Organizational Factors in Political Life», *American Political Science Review*, vol. 78, n° 2, p. 734-749.
- Mazouz, B. et B. Tremblay (2006). «Toward a Post Bureaucratic Model of Governance: How Institutional Commitment in Challenging Quebec's Administration», *Public Administration Review*, vol. 66, n° 2, p. 263-273.
- McRoberts, K. (1999). *Quebec: Social Change and Political Crisis*, 3^e édition, Toronto, Oxford University Press.
- Polanyi, M. (1983). *The Tacit Dimension*, réimpression de l'édition Doubleday de 1966, Gloucester, Peter Smith Publications.
- Riege, A. (2005). «Three-dozen Knowledge-sharing Barriers Managers must Consider», *Journal of Knowledge Management*, vol. 9, n° 3, p. 18-35.
- Schein, E. H. (2004). *Organizational Culture and Leadership*, 3^e édition, San Francisco, Jossey-Bass.
- Secrétariat du Conseil du trésor (2004). *Plan de gestion des ressources humaines 2004-2007. Prendre en main l'avenir de notre fonction publique*, www.tresor.gouv.qc.ca/fileadmin/PDF/6.4/p/plan_gestion_04-07.pdf (page consultée en décembre 2009).
- Selznick, P. (1957). *Leadership in Administration*, Los Angeles, University of California Press.
- Seville-Girod, M. (1996). *Pour une définition opérationnelle et une modélisation de la mémoire organisationnelle*, www.strategie-aims.com/lille/com6802.pdf (page consultée en décembre 2009).
- Simard, C. et L. Bernier (1992). *Introduction à l'administration publique*, Montréal, Boréal.
- Simon, H. (1997). *Administrative Behavior*, 4^e édition, New York, Free Press.
- Stein, E.W. (1995). «Organizational Memory: Review of Concepts and Recommendations for Management», *International Journal of Information Management*, vol. 15, n° 1, p. 17-33.
- Stoyko, P. et Y. Fang (2007). *À la recherche du savoir perdu : guide pratique de gestion de la mémoire organisationnelle*, http://www.myschool-monecole.gc.ca/Research/publications/pdfs/p137_f.pdf (page consultée en août 2009).
- Tremblay, D.-G. (2003). *Les communautés virtuelles de praticiens : vers de nouveaux modes d'apprentissage et de création de connaissances ?*, Note de recherche n° 25 de la Chaire de recherche du Canada sur les enjeux socio-organisationnels de l'économie du savoir, Montréal, Télé-Université.
- Tsoukas, H. (2003). «Do we Really Understand Tacit Knowledge?», dans M. Easterby-Smith et A. L. Marjorie (dir.), *The Blackwell Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management*, Malden, Blackwell, p. 410-427.
- Verma, A. et Z. Lonti (2001). «Changing Government Workplaces», *Human Resources in Government Series*, Document de travail n° 11, Ottawa, Réseau canadien de recherche en politiques publiques, p. 67-68.
- Walsh, J.P. et G.R. Ungson (1997). «Organizational Memory», dans L. Prusak (dir.), *Knowledge in Organizations*, Boston, Butterworth-Heinemann.

LE TRANSFERT INTERGÉNÉRATIONNEL DE LA MÉMOIRE MENACÉ? RÉFLEXIONS SUR LE CAS DE LA SUISSE¹

Par Peter Knoepfel, Professeur en analyse de politiques publiques et politiques de durabilité,
Institut de hautes études en administration publique, Suisse • peter.knoepfel@idheap.unil.ch

RÉSUMÉ Dans les administrations publiques suisses, la démultiplication de l'information de gestion et le non-renouvellement de postes de cadre soulèvent le problème d'une perte de la mémoire administrative. Deux grandes politiques institutionnelles « recentralisées » ayant trait aux ressources du secteur public en matière d'information et de personnel sont appelées à pallier le risque d'une telle amnésie, jugée dangereuse malgré le souci d'éviter de mémoriser toute information documentaire et non documentaire (cette dernière stockée dans le cerveau des fonctionnaires, notamment ceux occupant des postes clés). Dans cet article, je montre comment on se propose avec ces deux politiques de relever ce défi et je souligne la nécessité d'une interconnexion plus étroite entre elles pour éviter le risque d'une déstabilisation conséquente du fonctionnement de l'État et de la société civile induite par une amnésie collective.

ABSTRACT In Switzerland's public administrations, a gearing-down of management-related information and the non-renewal of managerial positions have raised the problem of a loss of administrative memory. Accordingly, two major "recentralized" institutional policies respecting public sector human and information resources have been devised with the objective of countering the risks of such a form of amnesia. This danger is considered to be very real, notwithstanding the need, on the other hand, to avoid storing all documentary and non-documentary information (the non-documentary variety being stored in the minds of public servants, particularly those holding key positions). In this article, I show how Swiss public administrators intend, on the basis of these policies, to tackle that challenge. I also emphasize the need for a tighter interconnection between these policies so as to offset the risks of a destabilization of the government and civil society as the result of any collective amnesia.

Pour citer cet article : Knoepfel, P. (2010). « Le transfert intergénérationnel de la mémoire menacée ? Réflexions sur le cas de la Suisse », *Télescope*, vol. 16, n° 1, p. 225-232.

Nous nous proposons de démontrer dans ce court article qu'en Suisse comme ailleurs le départ des employés hautement qualifiés des administrations publiques met sérieusement en péril le transfert intergénérationnel de la mémoire publique, laquelle est composée des données et des métadonnées nécessaires à la bonne conduite des politiques publiques. Cette mémoire a trait à la fois aux aspects substantiels de ces politiques (comment résoudre les problèmes que les politiques publiques sont censées traiter ?) et à leurs aspects institutionnels (quels acteurs, avec quelles ressources et selon quelles réglementations, sont appelés à régler les problèmes posés à la collectivité ?). En règle générale, dans le cadre du fonctionnement institutionnel de tout État de droit, ces données sont enregistrées pour une large part sous forme écrite et elles figurent sur un support physique (sous forme numérique ou analogue).

¹ Cet article est basé sur les documents mentionnés dans la bibliographie et sur des expériences vécues par l'auteur qui remercie Mirta Olgiati pour ses corrections et ses commentaires.

Elles sont en principe reproductibles et accessibles à tous les employés du secteur public. Avec les progrès de l'informatique, le volume de cette mémoire écrite a pris un ampleur considérable. Pour autant, une quantité importante de cette information et notamment les métadonnées (où les trouver, comment peut-on les combiner avec d'autres, ou encore les traiter, voire même les lire?) sont stockées dans le cerveau des acteurs publics (de l'ensemble des organisations composant les administrations publiques) et des acteurs privés (des groupes cibles et des groupes bénéficiaires) des multiples politiques publiques.

Nous nous attacherons dans notre exposé à évaluer le risque de perte de la mémoire publique en l'examinant sous l'angle de deux politiques institutionnelles touchant chacune une ressource clé à la disposition des intervenants de l'action publique : la ressource personnel et la ressource information. En prenant appui sur ces deux politiques – dont le pilotage est habituellement centralisé au sein des grandes administrations de la Confédération, des cantons et des villes –, les responsables sont censées affronter le danger d'une véritable amnésie collective et en contrôler les effets dommageables grâce à des actions ciblées de transfert intergénérationnel des données emmagasinées d'une part sur des supports (informatiques ou autres) et d'autre part dans la mémoire des personnes quittant (précocement ou non) le service de l'État. Cet article nous permet d'esquisser quelques perspectives de la lutte contre une perte de la mémoire collective observable dans les administrations publiques suisses.

■ LES DÉCLENCHEURS : LES DÉPARTS MASSIFS À LA RETRAITE ET LES CHANGEMENTS STRUCTURELS

Comme dans la plupart des pays occidentaux, la volonté politique d'équilibrer les finances publiques, en particulier à l'échelon de la Confédération et des cantons, a conduit en Suisse à la pratique de non-renouvellement, au moins sélectif, de postes laissés vacants par des agents publics ayant pris leur retraite. Ce constat s'applique également à environ 700 postes de cadres² ayant choisi de prendre une retraite anticipée en raison de changements au régime de la caisse de pension intervenus au palier fédéral et à celui de quelques grands cantons. Or on observe que de telles décisions de non-comblement de postes interviennent fréquemment sans avoir été annoncées et cette imprévisibilité place souvent les détenteurs des postes sur le point de se retirer dans une situation difficile, car ils ne connaissent pas (encore) la personne qui leur succèdera et ils ne savent donc pas à qui « remettre leurs affaires ». Tout le savoir-faire et l'information tacite accumulés par ces fonctionnaires sont ainsi susceptibles de « partir en fumée » à l'occasion de leur départ.

Il est une autre cause qui a les mêmes conséquences. En raison des multiples réorganisations administratives, on dénombre en effet de plus en plus de cadres de la fonction publique appelés à changer de postes, donc de cahier des charges, parfois dans un laps de temps extrêmement court, en l'absence de désignation d'une personne

² D'après une communication de D. Gerber de l'Office fédéral du personnel du 11 décembre 2009.

qualifiée pour reprendre leurs dossiers dans un contexte organisationnel semblable à celui précédent leur mobilité. Enfin, on soulignera les pertes de mémoire importantes qui peuvent survenir au moment de la dissolution d'organismes « de projets », organismes ad hoc sans cesse plus nombreux qui se caractérisent par une durée de vie limitée, une planification aléatoire et donc une fin de mandat rarement « dans la cible ». L'expérience montre que la disparition d'un projet est communément accompagnée, et affectée, d'une perte notable de mémoire, celle-ci trouvant désormais refuge uniquement dans la tête des fonctionnaires. Si l'on tient compte de l'augmentation de ces risques d'effacement d'éléments de la mémoire collective publique, il apparaît nécessaire de reconsidérer et de repenser les deux politiques institutionnelles susmentionnées.

■ LES POLITIQUES INSTITUTIONNELLES CONCERNÉES

Il faut considérer que la création, la préservation et l'exploitation des données nécessaires à l'action publique bénéficient à l'ensemble du fonctionnement de l'appareil étatique. On ne saurait réserver distinctement l'utilisation de ces données à l'un ou à l'autre des secteurs d'activité administratifs. C'est pourquoi elles font l'objet de politiques publiques institutionnelles qui s'ancrent dans deux des « ressources » à la disposition des acteurs de politiques publiques : le personnel et l'information. La Suisse ne faisant pas exception, on peut y observer à propos de ces politiques un aller-retour permanent entre leur centralisation au sein d'un seul service de l'État (Office fédéral du personnel, Office fédéral de la statistique, Archives fédérales suisses) et leur déconcentration (gestion sectorisée). Ces évolutions du degré de centralisation reflètent, entre autres, le poids accordé aux grands départements administratifs dont les responsables jugent toute tentative de centralisation comme un affaiblissement de leur pouvoir. De toute évidence, on assiste actuellement à un nouveau mouvement de recentralisation. Il assure une plus grande visibilité à l'existence même des deux politiques publiques institutionnelles qui nous occupent, mais il révèle également leurs forces et leurs faiblesses ainsi que leur véritable enjeu.

Ce mouvement de pendule nous invite à ouvrir un débat de nature politique et scientifique sur la finalité des politiques institutionnelles en question. Dans le cas de nos deux politiques institutionnelles à incidence « ressource », le débat met en tension des valeurs telles que la stabilité, la prévisibilité, la pérennité ou l'homogénéité avec celles de l'innovation, du changement, de la flexibilité et de l'adaptabilité de l'action publique dans des domaines sociétaux forts différents. Encore faut-il apprécier par ailleurs dans quelle mesure l'oubli du passé est utile pour relever les défis des concepts d'innovation et de changement qui sont indéniablement devenus les caractéristiques de l'action publique contemporaine. Cette interrogation pose par incidence la question de la modulation de la transmission intergénérationnelle de la mémoire publique nécessaire pour garantir une bonne gouvernance, car, par définition, celle-ci repose sur un minimum de traditions, de rituels et d'institutions et donc de continuité.

Toute politique publique – substantielle ou institutionnelle – est bâtie à partir d'une explicitation et d'une clarification du problème qu'elle est censée résoudre et

des modèles de causalité en relation. Ces modèles désignent les acteurs publics qui sont à l'origine du risque d'amnésie publique (hypothèse causale) et choisissent les actions de l'État qui permettront de modifier vraiment et suffisamment le comportement de ces acteurs faisant en sorte que le risque d'amnésie soit réduit, voire même évité. Dès lors, comment se présentent le problème public et le modèle de causalité pour nos deux politiques institutionnelles ?

La politique institutionnelle menée à l'endroit de l'information documentaire utilisée pour l'activité administrative dans son ensemble est fondée sur la conviction que, à défaut de cette politique, les responsables de la conduite des affaires publiques perdraient jusqu'à la mémoire de cette information. Cette amnésie déstabiliserait, désorienterait et affaiblirait inévitablement la portée de l'action de l'État. Son modèle de causalité pointe du doigt les producteurs, les détenteurs, les conservateurs et les utilisateurs des supports d'information comme étant le groupe cible à l'origine d'un tel potentiel de risque (hypothèse causale). Les attendus de la politique les contraignent à un changement d'attitude généralement par l'entremise d'interventions de type réglementaire (hypothèse d'intervention). On attend de leur nouveau comportement qu'il garantisse l'indispensable pérennité de la mémoire collective menacée. Cette politique de gestion de l'information publique pour l'ensemble de l'administration couvre à la fois la gestion des données dites actives ou semi-actives et celle des données dites définitives (ces dernières étant généralement centralisées et conservées dans un service spécialisé – les Archives fédérales suisses).

Le problème auquel on entend apporter une solution par l'application d'une politique institutionnelle de « personnel » est le risque d'une baisse de niveau de qualification des agents du secteur public et plus précisément dans le cas que nous étudions d'un effritement de leur capacité à prévoir et à s'orienter à l'aide de valeurs, de normes et de coutumes auxquelles s'ajoute leur connaissance du terrain. Cette faculté leur est conférée par l'interaction de ce corpus *intuitu personae* de données informatives avec l'environnement de leur organisation. Dans cette perspective, les responsables des ressources humaines d'une collectivité publique, soucieux de se prémunir contre le risque évoqué, doivent tenir pour acquis que les établissements de formation des futurs fonctionnaires, les futurs fonctionnaires eux-mêmes, les employés de l'État en fonction et surtout les cadres porteurs des valeurs et de la mémoire des organismes publics forment le groupe potentiellement à la source du problème et, de ce fait, susceptible de contribuer à sa résolution. À cet effet, les sous-groupes sont alors incités à observer, à analyser, à réfléchir, à acquérir et à traduire les savoirs thésaurisés dans leur organisation et notamment ceux mémorisés par les individus dont le départ est imminent (hypothèse d'intervention).

Les bénéficiaires de ces deux politiques institutionnelles (c'est-à-dire les personnes ou les communautés particulièrement exposées au risque auquel la politique doit permettre de se soustraire) sont au premier chef les acteurs politico-administratifs ayant la charge des politiques sectorielles (on note ici une identité partielle des groupes cibles et des groupes bénéficiaires), mais aussi les groupes cibles sociétaux de ces mêmes politiques sectorielles. Cette double incidence confirme que le problème administratif de la gestion des savoirs n'est pas uniquement en lien avec le fonctionnement intrinsèque de l'État, mais qu'il affecte, du moins indirectement, l'ensemble

de la société civile, sous la forme de vacuités probables et le cas échéant considérables dans la conduite de politiques publiques substantielles dépourvues d'une assise mémorielle, documentaire ou individuelle, parce qu'on aurait omis de sauvegarder cette mémoire collective dans un cadre intelligible et commun.

■ DES PISTES DE SOLUTION

Comment faire des politiques institutionnelles que nous analysons les fers de lance du combat contre l'aggravation manifeste du déficit de la mémoire du secteur public? Rappelons tout d'abord que les deux politiques sont actuellement en voie de recentralisation au palier confédéral. Il en est de même au demeurant pour d'autres politiques institutionnelles comme celles de la gestion de la ressource juridique, de la ressource infrastructurelle ou de la ressource organisationnelle. On interprète traditionnellement cette centralisation comme l'expression d'une volonté politique assumée de lutter contre « l'éclatement de l'État » et de recréer une unité de doctrine qui augurerait d'une homogénéité des départements sectoriels grâce à un contrôle plus facile de leur dotation en ressources d'action. Ce mouvement centralisateur révèle aussi sans contredit une raréfaction des ressources financières dont les répercussions se traduisent, pour chacun des départements sectoriels non coordonnés, par le besoin de réduire les coûts de personnel et les coûts d'acquisition de matériel informatique ne générant pas des économies d'échelle. L'objectif semble être de « faire mieux avec moins ».

Plus spécifiquement, la politique du personnel (« re-centralisée ») prévoit les orientations suivantes:

- une formulation plus contraignante des exigences à l'égard des établissements de formation (secondaires et surtout tertiaires) en ce qui a trait à leur filière administration publique, visant un élargissement de la connaissance des valeurs, des coutumes et des pratiques de l'activité professionnelle dans le secteur public. Ce repositionnement de la politique fédérale se concrétise, entre autres, par un appui marqué aux formations dispensées au sein du Swiss Public Administration Network, réseau qui réunit les universités de Berne, de Lausanne, du Tessin et l'Institut des hautes études en administration publique (IDHEAP) et qui pilote le programme du mastère Politiques et management public. En outre, les responsables des politiques de personnel aux paliers fédéral et cantonal encouragent plus activement que par le passé les étudiants à la recherche de postes de stagiaires dans le secteur public;
- un soutien plus ferme accordé aux employés cadres de l'administration fédérale candidats à des formations à temps partiel en politiques et management public, formations délivrées principalement par l'IDHEAP et par le Kompetenzzentrum für Public Management (KPM) de l'Université de Berne (pour la Suisse alémanique);
- le développement d'une formation continue (formalisée) conduisant au titre de mastère exécutif, organisée conjointement par les établissements de formation universitaire en administration publique et les cantons;

- un renforcement général de l'offre de cours de formation interne proposée par l'Office fédéral du personnel;
- une valorisation des engagements à titre de consultants (externes ou internes) des cadres ayant pris une retraite anticipée en raison des modifications apportées au régime de la caisse de pension.

Toutes ces stratégies ont en commun de positionner l'échange professionnel et social entre futurs et présents employés de l'État au centre du dispositif mis en place pour renouveler la mémoire, le savoir-faire et les valeurs porteuses du secteur public. Le volet transmission intergénérationnelle de ce dispositif prend corps au travers du nombre croissant d'interventions de responsables cadres de l'administration dans ces programmes de formation.

En matière d'administration numérique, les responsables des Archives fédérales suisses ont réagi à la menace d'une amnésie des services de l'État fédéral en engageant une politique de gestion documentaire similaire à celle menée par Bibliothèque et Archives Canada depuis quelques années. En référence à la loi fédérale sur l'organisation de l'administration fédérale (et non à celle des Archives fédérales suisses), ils ont déployé sous l'acronyme GEVER (*elektronische Geschäftsverwaltung*) une véritable stratégie de collecte et d'enregistrement de toute l'information documentaire détenue dans un état actif ou semi-actif par l'ensemble des acteurs politico-administratifs des départements sectoriels avant leur archivage définitif. Tous les départements sectoriels sont appelés à mettre en œuvre cette stratégie en interne et dans leurs communications avec les autres instances de l'administration fédérale.

L'objectif de cette démarche est double : il s'agit d'une part de mettre à la disposition des départements sectoriels un système uniforme de gestion intégrée des documents qui permette d'optimiser les processus de traitement de données et de métadonnées et de rendre la prestation de services de ces départements plus efficace et plus efficiente; l'approche GEVER accroît d'autre part le caractère « mémorable » de ces données lors de leur arrivée au seuil des Archives fédérales en harmonisant les logiciels et les supports informatiques. Le système devrait de surcroît donner aux acteurs des politiques sectorielles l'occasion de mieux faire la distinction entre l'« essentiel » et le « non-essentiel » et de se prémunir ainsi contre le risque d'une asphyxie causée par l'augmentation exponentielle de données et de métadonnées dans leur quotidien.

Ainsi serait-on en mesure de recenser des réponses différenciées à la question de la « dignité de mémorisation » de telle ou telle donnée et, par le fait même, de conscientiser les acteurs au moment de choisir entre l'oubli et la mémorisation, l'innovation et la continuité..., une mise en tension que nous avons ébauchée plus avant dans cet article.

■ QUELQUES REMARQUES CONCLUSIVES

Les conclusions de notre analyse résumées dans cet article montrent que la mémoire administrative (enregistrée sur des supports documentaires ou emmagasinée dans le cerveau des employés du secteur public) est un bien collectif précieux dont on ne saurait confier la gestion et le transfert intergénérationnel aux seuls archivistes

ou gestionnaires des ressources humaines, aussi qualifiés soient-ils. Même si les départements sectoriels ont consenti par le passé des efforts considérables pour conjurer la menace d'une amnésie de l'action publique dans leur domaine spécialisé et que d'autres départements sectoriels ont reçu explicitement la mission de contribuer à la transmission intergénérationnelle de cette mémoire (par exemple, les ministères de la Culture, de l'Éducation ou de la Recherche), force est de constater que la contribution principale à la lutte contre l'amnésie publique généralisée incombe aux deux grandes politiques institutionnelles intéressant l'ensemble des départements sectoriels et qui ont trait aux deux ressources clés de l'action publique : le personnel et l'information. La segmentation de la mémoire collective publique fait courir le risque d'une fragmentation de l'État qui se traduirait par l'existence d'un patchwork de départements sectoriels relativement indépendants les uns des autres et producteurs de leurs propres ressources. Or, selon la conceptualisation présentée par Mirta Olgiati (2009), le premier intérêt d'une politique de la ressource information est justement l'échange et le partage de l'information en provenance de sources diverses³.

Nous mettons enfin en lumière dans cet article le lien étroit qui existe entre les deux politiques institutionnelles mentionnées. La seule mise en place d'une gestion de l'information documentaire – initiative par ailleurs exemplaire de Bibliothèque et Archives Canada – ne suffit pas à se garantir contre une amnésie publique. L'exercice volontariste de transmission intergénérationnelle des savoirs exige des efforts supplémentaires et des mesures à prendre pour capter et réactiver l'information non documentée mémorisée individuellement par les personnes conduisant l'action publique au quotidien. Un rapprochement de ces deux politiques de transfert intergénérationnel de la mémoire collective publique devient donc crucial et réclame un minimum de centralisation, au moins pour les grandes institutions administratives.

³ Contenu dans une thèse actuellement en préparation sous la direction de Peter Knoepfel à l'IDHEAP.

BIBLIOGRAPHIE

- Emery, Y. et F. Chassot (2009). « Évolution de la politique institutionnelle de gestion des ressources humaines : quelles valeurs ajoutées pour la mise en œuvre des politiques publiques substantielles ? », dans P. Knoepfel (dir.), *Réformes de politiques institutionnelles et action publique – Reformen institutioneller Politiken und Staatshandeln*, Lausanne/Berne, PPUR/Haupt Verlag.
- Emery Y., D. Giauque et A. Ritz (2009). « Institutional Policies and Reforms of Public Administration », dans S. Nahrath et F. Varone (dir.), *Rediscovering Public Law and Public Administration in Comparative Policy Analysis: A Tribute to Peter Knoepfel*, Lausanne/Berne, PPUR/Haupt Verlag.
- Knoepfel, P. et M. Olgiati (2009). *Politique de la mémoire nationale. Rapport final*, Chavannes-près-Renens, IDHEAP.
- Knoepfel, P. et F. Varone (2009). « Politiques institutionnelles régulant les ressources des acteurs des politiques substantielles : un cadre d'analyses », dans P. Knoepfel (dir.), *Réformes de politiques institutionnelles et action publique – Reformen Institutioneller Politiken und Staatshandeln*, Lausanne/Berne, PPUR/Haupt Verlag.
- Olgiati, M. (2009). « Être à l'affût du changement : l'émergence d'une nouvelle politique publique institutionnelle en relation à la ressource de l'information », dans P. Knoepfel (dir.), *Réformes de politiques institutionnelles et action publique – Reformen institutioneller Politiken und Staatshandeln*, Lausanne/Berne, PPUR/Haupt Verlag.

Recensions

- 233 Transfert des savoirs : stratégies, moyens d'action, solutions adaptées à votre organisation**
Françoise Rossion
Par Dolorès Grossemy
- 236 Knowledge Management in Practice: Connections and Context**
T. Kanti Srikantaiah et Michael E. D. Koenig
Par Michel Rochette
- 238 Knowledge Management in the Public Sector: A Blueprint for Innovation in Government**
David E. McNabb
Par Kerfala Baro Michel Soumah
-

TRANSFERT DES SAVOIRS : STRATÉGIES, MOYENS D'ACTION, SOLUTIONS ADAPTÉES À VOTRE ORGANISATION

De **Françoise Rossion**, Paris, Lavoisier, 2008, 278 p.

Dans son ouvrage, Françoise Rossion¹ présente sous forme didactique les étapes de la mise en place d'un processus de transfert des savoirs dans les organisations publiques et privées. Rejetant toute idée de recette miracle, l'auteure souhaite instruire ses lecteurs – notamment les gestionnaires et les spécialistes des ressources humaines – des principaux outils pouvant les guider lors de l'élaboration et du déploiement d'un tel processus, mais aussi ouvrir de nouvelles perspectives et susciter le débat au sein des organisations.

La première partie est intitulée « Problématique et champ conceptuel du transfert des savoirs ». L'auteure nous rappelle le contexte d'une problématique devenue un enjeu stratégique (départ massif à la retraite d'employés expérimentés, pénurie de main-d'œuvre, mondialisation des organisations, nomadisation des carrières) en nous faisant prendre conscience de l'urgence d'agir afin d'éviter la perte de savoirs

¹ Françoise Rossion est consultante dans le secteur de la gestion des connaissances depuis une vingtaine d'années et directrice de l'association belge Document@Work, une organisation qui fait la promotion de la gestion documentaire. Elle est également enseignante dans plusieurs universités.

essentiels à la bonne marche d'une organisation. Après avoir délimité le champ de la gestion des savoirs en donnant une définition de ses concepts clés (connaissance, savoir, compétence, transfert et partage) et surtout de celui de capital intellectuel qui, au même titre que le capital financier, doit être géré et valorisé, elle présente les trois leviers que l'organisation doit actionner en amont pour créer un environnement propice aux transferts des connaissances : d'une part la culture d'entreprise qui comprend selon Edgar Shein des signes culturels, des valeurs et des perceptions, d'autre part la faculté d'apprentissage de l'organisation et enfin le type de management, la délégation ayant ici la faveur de l'auteure.

C'est au fil des sept chapitres de la deuxième partie de l'ouvrage intitulée au demeurant « Transfert des savoirs » que Rossion développe sa méthodologie. La première étape consiste à évaluer la menace, c'est-à-dire à repérer les connaissances en sursis et à les rapprocher des priorités de l'organisation pour mesurer les conséquences de leur disparition, le risque associé à la disparition des connaissances étant pondéré par un ensemble d'éléments (pyramide des âges, taux de rotation, difficulté à recruter, nature tacite ou explicite des connaissances...). L'auteure poursuit en soulignant la nécessité de créer une structure de projet afin de lancer la démarche de transfert des savoirs au sein d'une organisation, de préparer et de gérer le changement, de sensibiliser les acteurs et de mettre en place des actions de communication. Elle situe dans le continuum l'établissement d'un portfolio des savoirs critiques ou rares et la sélection de ceux qui feront l'objet du programme de transferts des savoirs. Le chapitre 7 qui vient tout de suite après est le cœur de l'exposé de Françoise Rossion. Sans prétendre à l'exhaustivité, elle y expose successivement les facteurs qui influencent le choix des activités de transfert (localisation physique des personnes, synchronisation des activités, nature et complexité des connaissances à transférer...), les mécanismes d'un transfert récurrent (rotation des postes, réseau social, parrainage, rétroaction...), les techniques de captation des savoirs tacites (la méthode de questionnement, les techniques contextuels et la méthode du *storytelling*...) et enfin les différents types de transferts (transfert en série, proche, éloigné, stratégique et transfert d'expert). Peu importe les méthodes et les moyens, précise-t-elle, il faut qu'ils correspondent aux besoins et à l'environnement de l'organisation et qu'ils tiennent compte des finalités du transfert des savoirs. Elle répète cette recommandation, avec plus de force encore, à propos de la séduisante offre technologique dont elle dit et démontre à travers la description de quelques outils (gestion documentaire informatisée, gestion des processus métiers, système expert – logiciel –, outils de localisation d'experts, espace de travail collaboratif, réunion en ligne, forum) qu'elle est un apport utile, mais complémentaire et en aucun cas la panacée. À la suite du rappel des objectifs initiaux définis en début de transfert, l'auteure porte une attention sur l'évaluation et la mesure des résultats découlant des activités de transfert mises en place au sein d'une organisation. Elle aborde différentes méthodes utilisées pour évaluer le niveau d'apprentissage, dont la taxonomie de Benjamin Bloom, les activités de « ré-enseignement » et les sept niveaux d'évaluation résultant de la combinaison de deux approches, soit celles d'Alastair Rylatt et de Jack Phillips (la réactivité, l'apprentissage et ses effets dans la durée, le comportement, le résultat, le rendement de l'investissement et la pertinence des nouvelles connaissances). Elle évoque

brèvement quelques réflexions à mener lorsque les objectifs d'apprentissage ne sont pas atteints avant de clore cette partie en ayant la bonne idée d'en résumer les principales étapes.

Avec « Globalisation et transferts des savoirs », l'auteure met en perspective dans la troisième et dernière partie de l'ouvrage le transfert des savoirs et les enjeux liés à la mondialisation et à la délocalisation. Elle montre d'abord comment les quatre dimensions de la grille culturelle de Geert Hofstede (la distance hiérarchique, le degré d'individualisme ou de collectivisme, le degré de masculinité ou de féminité et le contrôle de l'incertitude) influent, favorablement ou négativement, sur le processus de transfert des savoirs entre individus de cultures nationales différentes. Elle met ensuite en évidence l'intérêt pour les organisations de conclure des alliances stratégiques, additives ou mieux encore complémentaires, pour acquérir des savoir-faire nouveaux et saisir de nouvelles occasions de marché. Elle avertit que le transfert des savoirs à l'échelle internationale requiert une approche prudente pour éviter les blocages culturels et souligne qu'étant donné que les organisations internationales sont, par leur nature, amenées à travailler dans un monde virtuel, il est difficile, voire impossible, d'exploiter certaines techniques de transfert comme la *storytelling* ou encore les sessions d'apprentissage en groupe. Dès lors, le mode le plus aisé pour la transmission de savoirs à distance demeure la technologie et il doit être complété par d'autres modes de transfert comme certaines techniques d'explicitation contextuelles ou encore le parrainage à distance. Par ailleurs, trois logiciels sociaux (blogue, wiki et *podcast*) offrant des moyens efficaces pour communiquer à distance sont présentés. En terminant, elle nous soumet la métaphore de *la maison des savoirs*, six pièces affectées chacune à un mode de transfert et indirectement à un type de connaissance, comme image de l'environnement organisationnel optimal du transfert des savoirs.

En s'appuyant sur de nombreuses études de cas et sur une bibliographie très complète, Françoise Rossion a su décrire et documenter les différentes étapes qu'il convient de considérer lors de la mise en œuvre d'un processus de transfert de savoirs. L'originalité de son propos tient au fait qu'elle ne se contente pas de réduire la thématique au choix des outils et des activités du transfert, mais qu'elle en divulgue et analyse les écueils, les limites et les facteurs de succès.

Certains éléments auraient cependant mérité d'être approfondis. Ils ont essentiellement trait au suivi et à l'évaluation des projets de transfert de savoirs. On aurait aimé que l'auteure nous renseigne sur les indicateurs mis en place par les organisations, sur le choix du moment de l'évaluation ou encore sur les personnes auxquelles en incombe la responsabilité. Par ailleurs, si l'auteure insiste à plusieurs reprises sur la longueur et la complexité d'un exercice de transfert de savoirs, elle ne nous livre aucun indice temporel pour chaque étape de celui-ci. On peut regretter également qu'elle ait fait l'impasse sur les exemples de transfert de savoirs dans le secteur public. Enfin, aussi scrupuleuse soit-elle dans la description des finalités d'un processus de transfert des savoirs (prévenir la perte de savoirs, escompter les connaissances de demain, améliorer les processus internes), on lui reprochera de les corrélérer sommairement aux techniques d'explicitation des savoirs les plus appropriées à leur réalisation.

En achevant notre lecture, nous comprenons que si une culture d'entreprise favorisant la communication ouverte, la reconnaissance des expertises, la solidarité entre les générations et l'esprit d'équipe est un terreau fécond pour une démarche de transfert des savoirs, il y a loin entre l'intention et la réalisation.

Par **DOLORÈS GROSSEMY**,

Agente de recherche à L'Observatoire de l'administration publique

KNOWLEDGE MANAGEMENT IN PRACTICE : CONNECTIONS AND CONTEXT

Sous la direction de **T. Kanti Srikantaiah** et **Michael E. D. Koenig**, Medford, N.J.,
Information Today Inc, 2008, 544 p.

La gestion de la connaissance, formelle ou informelle, représente aujourd'hui l'une des préoccupations majeures des organisations, qu'elles soient publiques ou privées. Sous la direction de T. Kanti Srikantaiah et de Michael E. D. Koenig, plus de vingt experts internationaux s'attachent dans cet ouvrage à illustrer ce propos. Dès le début, les auteurs définissent la connaissance organisationnelle comme l'aboutissement d'un continuum qui va du recueil des données informatives internes et externes à l'organisation jusqu'à leur réutilisation à des fins utiles d'atteinte des objectifs stratégiques de cette même organisation en passant par leur transformation, leur codification et leur mise en contexte. Ainsi l'information devient de la connaissance et pourquoi pas, au terme ultime du processus, de la sagesse, même s'il s'agit là d'un attribut caractéristique des individus plus que des organisations.

C'est donc bien en soutien aux visées stratégiques que la gestion de la connaissance apparaît désormais primordiale au sein des organisations. À partir de ce constat, une approche organisée de la gestion de la connaissance (*knowledge management*) s'impose. Au tout premier chef pour s'affranchir du risque d'effacement de la connaissance organisationnelle ; ensuite pour s'assurer que la connaissance implicite (ou tacite) est diffusée au-delà des rapports informels entre les individus ; enfin pour que la connaissance capitalisée par les organisations leur permette d'optimiser la valeur des biens et des services qu'elles livrent à leurs clients et aux citoyens. Cet impératif est au cœur de l'ouvrage et il en est le leitmotiv. Les contributeurs abordent différents volets de la question en mettant l'accent sur les aspects concrets de la mise en œuvre d'une gestion intégrée de la connaissance plutôt que de s'attarder à recenser les bases théoriques qui la sous-tendent.

L'ouvrage est structuré en sections couvrant l'ensemble des dimensions de la thématique : l'identification, la préservation et le partage de la connaissance, sa gestion stratégique, les outils, l'évaluation et le développement de cette gestion. En introduction, les deux directeurs du projet font un tour d'horizon des tendances les plus actuelles dans le domaine de la gestion de la connaissance. Celui-ci en effet s'est élargi à différents concepts tels que la gestion de la qualité ou les systèmes

intégrés de prise de décision. On ne peut donc désormais considérer la gestion de la connaissance sous le seul angle de la collecte de données intrinsèques du capital intellectuel de l'organisation. Il faut la rapprocher d'autres réalités internes ou externes à l'organisation que sont par exemple la gestion du risque, l'intelligence artificielle, la compétitivité, la gestion de projet, l'« *environmental scanning* », etc., et plus largement la capacité des organisations d'être intelligentes.

Une fois une « stratégie » de la connaissance établie, l'identification de celle-ci devient prioritaire. Non seulement est-il essentiel de l'identifier, mais il est surtout pertinent de la singulariser à partir du contexte organisationnel dans lequel elle prend sa source ou bien qui l'affecte. Ainsi on lui donne de la valeur ajoutée par rapport à l'atteinte des objectifs de l'organisation. À cette étape, les auteurs décrivent les approches qui permettent à la fois de dessiner une typologie des données et de prendre conscience des spécificités de la connaissance. Délaissant les approches traditionnelles « *top-down* » de la simple collecte, qui n'ont pas prouvé leur efficacité, des approches novatrices « *bottom-up* » sont ici préconisées, lesquelles approches facilitent davantage le partage de la connaissance, ce qu'un auteur résume (p.223) par la formule « *most of the valuable knowledge is in the minds of the people* ».

Dans la section suivante de l'ouvrage, consacrée à la mise en œuvre concrète d'une stratégie de gestion de la connaissance, les auteurs reprennent à leur compte cette argumentation et poursuivent dans la même veine en faisant valoir que la gestion de la connaissance est une composante essentielle aux grandes orientations stratégiques de l'organisation. Dès lors, ce serait une erreur de ne voir en elle qu'un outil technologique supplémentaire au service de la consolidation de l'information. Un auteur illustre le désenchantement qui a suivi les premières expérimentations « tout informatique » en affirmant « *you want systems but you need strategy!* ». Il fait de la stratégie de gestion de la connaissance le chaînon manquant entre la plateforme informatique et les grands objectifs stratégiques de l'organisation.

Pour autant, on ne saurait attribuer à la technologie en général et à l'informatique en particulier les échecs constatés en matière de gestion de la connaissance. Les « techniques » ne sont certes pas la finalité du recueil et de la diffusion de la connaissance, mais elles sont un instrument clé de la démarche de captation et de classification visant à en assurer la pérennité. Au demeurant, si le « tout informatique » a fait long feu, l'utilisation de moyens audiovisuels semble donner de bons résultats, comme le dévoile l'un des auteurs, dans les milieux organisationnels où les connaissances tacites sont prépondérantes et où le vieillissement de la population menace la continuité de cette connaissance. Plus loin, une courte présentation de différentes méthodes de partage de la connaissance est proposée, les bibliothèques numériques et les blogues pour ne citer que ces deux-là.

Qui dit gestion dit évaluation. Une section lui est dédiée. Les auteurs ne font pas faute de rappeler l'importance de s'interroger régulièrement sur le bien-fondé de la gestion de la connaissance et sur son intérêt pour toute organisation ou même à l'échelle d'un pays. C'est pourquoi la description de l'outil développé par l'Institut de la Banque mondiale (*Organizational Knowledge Assessment Tool*) est ici fort à-propos. Il s'agit d'un système sophistiqué de notation qui mesure le degré d'identification, la qualité de la collecte et la réalité de l'utilisation de la connaissance par une

organisation selon les points de vue de ses employés, de ses processus et de ses systèmes, assurément trois fondamentaux de l'organisation pour atteindre ses objectifs stratégiques de bonification de sa prestation de services.

Les trois dernières sections de l'ouvrage offrent un aperçu des applications de la gestion intégrée de la connaissance d'une part dans le cadre de la gestion traditionnelle de projet et d'autre part dans des situations ou au sein d'organisations particulières. S'il est en effet clairement démontré que la gestion de la connaissance participe utilement à chacune des phases bien connues de la gestion de projet, il est des cas pour lesquels la préservation de la connaissance revêt indéniablement une importance plus grande encore que sa réutilisation. Le concept de *Knowledge Management House* mis au point dans le secteur nucléaire est un exemple éloquent d'une expérience de préservation de la connaissance à long terme, bien évidemment dans un souci de sécurité, primordial dans ce secteur. Enfin, dans la dernière partie de l'ouvrage, on relate les réussites et les insuccès de l'implantation de la gestion de la connaissance au sein du secteur gouvernemental, la cause des insuccès de cette implantation étant, semble-t-il, le plus souvent la priorité absolue accordée à l'outil informatique.

Issus des secteurs public et privé, les auteurs font état des succès – et en déduisent des meilleures pratiques –, mais également des échecs dans le domaine expérimental de la gestion de la connaissance. Nombreux étant les contributeurs, l'ouvrage n'évite pas quelques redondances entre certains de ses chapitres. L'ajout d'une « *roadmap* » au livre se révèle ici très utile pour s'orienter rapidement entre les chapitres, certains plus techniques, d'autres plus qualitatifs, certains plus pertinents que d'autres. On pourra regretter enfin que ce travail dresse un bilan de la gestion de la connaissance et augure peu à l'inverse des conséquences des nouveaux vecteurs de communication, par exemple l'avènement des réseaux sociaux (Facebook, Twitter, MySpace, LinkedIn) ou les approches de type « *data mining* », sur la création, la sauvegarde, la transmission et l'utilisation des connaissances organisationnelles.

Par MICHEL ROCHETTE,

Étudiant au doctorat à l'École nationale d'administration publique du Québec

KNOWLEDGE MANAGEMENT IN THE PUBLIC SECTOR: A BLUEPRINT FOR INNOVATION IN GOVERNMENT

De **David E. McNabb**, Armonk, N.Y., M.E. Sharpe, 2007, 325 p.

Dans un contexte national et international où les gouvernements sont aux prises avec des enjeux politiques et socioéconomiques de plus en plus complexes et contradictoires, quels outils les organisations publiques peuvent-elles mettre en œuvre pour actualiser leurs modes de production et de prestation des services destinés aux citoyens? C'est à cette interrogation que tentent d'apporter une réponse les auteurs de ce collectif réunis sous la direction de David E. McNabb, pour lequel

la gestion des connaissances (*knowledge management*) est une part essentielle de la panoplie des moyens à la disposition des secteurs publics, nationaux, provinciaux et locaux, pour améliorer leur rendement.

L'ouvrage est divisé en quatre parties. Dans la première, McNabb rappelle les fondements et l'historique de la gestion des connaissances dont il fait un système social autorégulé. Pour lui, le concept de gestion des connaissances renvoie à un ensemble de processus, de pratiques et de philosophies de gestion dont le but est de colliger, de traiter, d'emmagasiner et de rendre disponibles les connaissances organisationnelles permettant aux institutions administratives gouvernementales d'accroître leur niveau de rendement et de compétitivité en regard de la prestation des services publics.

Il procède par ailleurs à une intéressante clarification sémantique dont l'objectif est de distinguer la gestion des connaissances de ses nombreux avatars. Ainsi, elle ne devrait pas être perçue comme :

- une « ingénierie » de la connaissance, dans la mesure où elle appartient plus au domaine du management et des systèmes d'information qu'aux sciences informatiques pures ;
- un système de réseaux numériques, car elle est avant tout liée à des processus de gestion, la technologie intervenant simplement ici comme un « facilitateur » ;
- un réseau plus sophistiqué de communication interne (par exemple un intranet), parce que de toute évidence elle participe plutôt des connaissances et de l'expérience organisationnelle ;
- un investissement à court terme et non récurrent dans des infrastructures technologiques, puisqu'elle est à l'inverse un investissement s'inscrivant dans une perspective de long terme et nécessitant une évaluation et des efforts permanents.

Il retrace ensuite l'évolution de la gestion des connaissances en la resituant dans la mouvance des théories de la gestion expérimentées depuis les années 1950 jusqu'au début du XXI^e siècle, la présente période étant essentiellement marquée par l'émergence du gouvernement en ligne, en passant par les années 1970 qui ont vu se développer, et se multiplier, les systèmes d'information de gestion.

Toujours à l'égard de la gestion des connaissances, il différencie les approches du secteur public et du secteur privé. Selon lui, même si, à l'instar de la plupart des philosophies et des pratiques de gestion modernes, la gestion des connaissances dans le secteur public s'inspire de celle pratiquée dans le secteur privé, ses modes d'acquisition et d'implantation ne sont pas identiques dans les organisations publiques et privées. Il y a à cela plusieurs raisons et l'auteur en explicite quelques-unes à l'appui de sa démonstration.

Ainsi les organisations du secteur public ont leurs propres façons d'interagir avec leur environnement et avec leurs partenaires aussi bien externes qu'internes ; leurs structures organisationnelles et leurs processus organisationnels et décisionnels sont spécifiques ; elles sont moins tributaires de l'« immédiateté » du marché et donc moins sujettes à être influencées dans leur action par les signaux positifs ou négatifs émis par celui-ci ; enfin, les organisations publiques jouissent d'une autonomie limitée et d'une maîtrise partielle en ce qui concerne la prise de décision et la gestion des ressources humaines.

McNabb poursuit son exposé en décomposant le modèle sociosystémique autorégulé de la gestion des connaissances en cinq sous-systèmes (les processus informationnels, les processus sociaux, les interactions humaines, la culture de collaboration et l'apprentissage organisationnel) qu'il se propose de présenter et d'expliquer à ses lecteurs. Ce sera l'objet de la deuxième partie de l'ouvrage qu'il consacre à décrire dans le détail la façon dont chacun des cinq sous-systèmes contribue à transformer l'administration publique.

Pour résumer cet important chapitre et en même temps l'argumentation de l'auteur, on relatera de manière sommaire les étapes de cette mutation : le sous-système informationnel permet de transformer des données brutes en information, puis cette information en connaissances ; à leur tour, les cultures dites « en silo » sont remplacées par des cultures valorisant les savoirs ; la gestion desdits savoirs contribue ensuite à favoriser l'innovation ; finalement, l'apprentissage et l'innovation permettent de transformer la bureaucratie traditionnelle du secteur public en une organisation apprenante.

Telle qu'elle est comprise par David E. McNabb, l'organisation apprenante ne saurait voir le jour que lorsque l'expérience et les connaissances sont méthodiquement et totalement recherchées, valorisées, diffusées et partagées. Au sein d'une organisation apprenante, c'est-à-dire celle qui devance ou insuffle le changement plutôt que de l'attendre pour réagir et le suivre (*generative organization*), la créativité et l'innovation ne seraient pas simplement tolérées ou même assumées, mais elles seraient encouragées, voire célébrées.

Avant de céder la plume à titre de témoins à d'autres auteurs, McNabb s'attarde dans une troisième partie à nous instruire des singularités du rôle joué par la gestion des connaissances dans les administrations publiques. Le but premier de son déploiement dans le secteur public lui apparaît être de promouvoir l'innovation à travers notamment l'application des nouvelles technologies et la mise en œuvre de modes bonifiés de prestation des services publics. En conclusion, l'auteur fait de la gestion des connaissances le « joystick » de la transformation de la gouvernance, non sans souligner opportunément la nécessité de dédier une personne à son maniement.

Dans la quatrième et dernière partie de l'ouvrage, de hauts responsables (successivement de la NASA, du commandement des communications électroniques de l'armée américaine et du département des transports de l'État de Virginie) apportent, sous forme d'études de cas, un éclairage sur la façon dont la gestion des connaissances a été implantée plus ou moins récemment dans différentes agences gouvernementales – et notamment celles auxquelles ils appartiennent – aux États-Unis.

La tendance qui semble généralement se dégager de ces exemples de terrain est l'obligation d'adopter une approche intégrée – c'est-à-dire qui tienne compte des interrelations entre les différentes entités impliquées – lorsque vient le temps d'instaurer des programmes de gestion des connaissances. En outre, un autre constat qui ressort de ces exemples réside dans le fait que les considérations sociales et comportementales ne doivent en aucun cas être négligées, et ce, bien que les démarches initiales d'implantation de la gestion des connaissances se soient essentiellement focalisées sur les technologies de l'information.

La principale qualité de l'ouvrage de David E. McNabb est qu'il a le mérite d'être le premier à traiter spécifiquement – de manière rigoureuse, intelligible et convaincante, à l'aide d'exemples concrets et en offrant un cadre théorique bien étoffé – de la gestion des connaissances dans le contexte des administrations publiques. Ce faisant, il prépare efficacement le terrain pour de futures recherches dans ce domaine. Une des limites de son travail a trait au fait qu'il ne parvient pas d'une part à évoquer sans détour le débat autour des coûts de l'implantation de la gestion des connaissances et d'autre part, de manière concomitante, celui sur la mesurabilité des gains découlant de sa mise en œuvre.

Or, dans un contexte de ralentissement, de morosité et d'incertitude économique dont le corollaire est la rareté des ressources, la précarité des finances publiques et l'endettement des États, les critères d'efficacité et de rentabilité apparaissent plus que jamais comme des enjeux fondamentaux et stratégiques pour les administrations publiques du XXI^e siècle.

Par KERFALA BARO MICHEL SOUMAH,

Étudiant au doctorat à l'École nationale d'administration publique du Québec

Prochain numéro : printemps 2010

LA GESTION DES RISQUES

La fragilité et l'interdépendance des grands systèmes techniques vulnérabilisent nos sociétés face aux conséquences d'actions terroristes, de catastrophes naturelles ou d'accidents technologiques. Des événements comme les attaques du 11 septembre 2001, la panne électrique généralisée du nord-est américain en 2003 ou les attentats sur le réseau ferroviaire de Madrid en 2004 ont fait de la protection des infrastructures essentielles une des priorités des politiques publiques de sécurité en montrant la nécessité de mieux appréhender les stratégies de coordination des organisations chargées de gérer de tels événements.

Comment anticiper la dégradation ou l'interruption, mais aussi, le cas échéant, la restauration des infrastructures et des services dont dépend la bonne marche de nos sociétés ? Entre la prévention et la reprise d'activités, comment s'assurer d'une robustesse organisationnelle qui permette de réagir en ordre et non dans le désarroi et qui autorise un retour rapide à la normale ? Les stratégies de résilience et de fiabilité organisationnelle seraient-elles plus efficaces en l'occurrence que les stratégies visant uniquement la protection des infrastructures essentielles ?

L'exigence de recourir à de nouvelles approches pour relever ces défis grandissants liés à la vulnérabilité et à la dépendance des systèmes techniques, tel est en effet le sens des réponses apportées par les spécialistes réunis par *Télescope* qui soulignent que la contemporanéité même de ces démarches requiert des transformations substantielles au sein même des systèmes et de la part des organisations responsables qui doivent prévoir et apprendre comment agir avant, pendant et après les crises.

L'OBSERVATOIRE DE L'ADMINISTRATION PUBLIQUE

UN PÔLE INSTITUTIONNEL DE RECHERCHE VOUÉ À L'ANALYSE COMPARATIVE
DES SYSTÈMES DE GOUVERNANCE

Dans un contexte politique et socioéconomique mouvant et globalisé à l'échelle de la planète, les États et les organisations publiques affrontent des problématiques dont la complexité et l'interdépendance ne cessent de s'amplifier. L'efficacité des administrations publiques exige une mise en perspective des expériences et des modèles de gestion.

Depuis sa création en 1993 **L'Observatoire de l'administration publique** recueille, analyse et évalue l'information disponible à travers le monde et pose un regard comparatif sur les changements initiés par les États, acteurs centraux de la gouvernance. Il examine et étudie la mise en œuvre des réformes des administrations publiques engagées dans les pays développés ou en transition. Ses champs de recherche portent sur le rôle, les fonctions et l'organisation de l'État, les ajustements des politiques et programmes et la gestion publique.

LA RECHERCHE COMMANDITÉE

Les chercheurs de **L'Observatoire de l'administration publique** effectuent, sur une base contractuelle, à la demande de ministères ou d'organismes publics, des études comparatives sur les modes de gestion, les politiques et les programmes implantés au sein des administrations publiques à l'étranger et au Québec. Cette activité, inscrite dès l'origine dans la mission de **L'Observatoire**, a vu son volume croître et se diversifier au fil des années pour devenir aujourd'hui un des points forts de son action. Les investigations de **L'Observatoire** portent sur les stratégies d'intervention dans les administrations publiques : réorganisation des appareils étatiques, décentralisation administrative, utilisation des technologies de l'information, étalonnage, mesure de la performance, planification stratégique, gestion financière, management des ressources humaines, gestion de l'interface public privé, éthique, etc. Elles prennent les formes les plus variées : comparaison de programmes et de politiques, mise en lumière d'expériences innovantes, analyse de réformes administratives, veille spécifique, etc.

LES PUBLICATIONS

L'Observatoire de l'administration publique a créé un dispositif intégré de communication aux fins d'assurer la diffusion de ses travaux de veille et de recherche.

OBSERVGO, bulletin électronique hebdomadaire, collecte et redistribue l'information de veille sous forme de références.

PARALLÈLE, trimestriel électronique de veille, il répertorie les tendances qui se font jour en matière de formation et de recherche en administration publique.

TÉLESCOPE, revue trimestrielle d'analyse comparée en administration publique, réunit des experts internationaux sur des problématiques spécifiques.

Les publications de **L'Observatoire** sont accessibles sur Internet : www.observatoire.enap.ca

UNE ÉQUIPE AU CŒUR DE LA CONNAISSANCE

L'Observatoire de l'administration publique s'appuie sur un groupe de professeurs, de professeurs associés et d'attachés de recherche. Il fait appel en outre à l'expertise des professeurs de l'École nationale d'administration publique du Québec et associe des étudiants à ses projets de recherche. animateur de plusieurs réseaux de correspondants, il mobilise enfin des compétences en provenance du Québec et du monde entier, praticiens ou universitaires spécialistes de l'administration publique.

INFORMATION ET ABONNEMENTS AUX PUBLICATIONS

Secrétariat de L'Observatoire de l'administration publique

Madame Danielle Landry

ENAP

555, boulevard Charest Est,

Québec (Québec) G1K 9E5 Canada

TÉLÉPHONE : 418 641-3000, POSTE 6574

TÉLÉCOPIEUR : 418 641-3060

www.observatoire.enap.ca



L'OBSERVATOIRE DE
L'ADMINISTRATION
PUBLIQUE

ENAP

Télescope est une revue d'analyse comparée portant sur des problématiques spécifiques intéressant les administrations publiques. Elle est publiée trois fois par année. Sa production est coordonnée par l'équipe du département des publications de l'Observatoire de l'administration publique. Le choix des thèmes et des textes de *Télescope* fait l'objet d'une réflexion collégiale de la part des membres de l'Observatoire. Avant publication, tout article est soumis à un comité composé d'universitaires qui évalue son acceptabilité. En cas de controverse sur un article ou sur une partie d'un article, l'auteur est avisé. La révision linguistique est obligatoire. Elle est assurée par les services spécialisés de l'ENAP. La reproduction totale ou partielle de *Télescope* est autorisée avec mention obligatoire de la source. Les professeurs d'établissements d'enseignement ne sont pas tenus de demander une autorisation pour distribuer des photocopies.

L'OBSERVATOIRE DE L'ADMINISTRATION PUBLIQUE
TÉLESCOPE

DÉPÔT LÉGAL
BIBLIOTHÈQUE ET ARCHIVES NATIONALES DU QUÉBEC, 2010
BIBLIOTHÈQUE ET ARCHIVES CANADA, 2010
ISSN 1203-3294

Télescope bénéficie du soutien financier de l'ENAP
du Québec et du gouvernement du Québec.

Québec 