Revue COSSI

N° 1 | 2016
Communication, information et savoir : quel management pour une organisation durable?

Organisation apprenante et durabilité : pour un management dynamique d'accompagnement de circulation des savoirs

Anne CORDIER

Anne LEHMANS Professeur des universités
INSPE
IMS UMR5218 CNRS
University of Bordeaux

Édition électronique :
URL :
https://revue-cossi.numerev.com/articles/revue-1/35-organisation-apprenante-et-durabilite-pour-un-management-dynamique-d-accompagnement-de-circulation-des-savoirs
DOI : numerev_1573
Date de publication : 11/10/2016

Cette publication est sous licence **CC BY-NC-ND** (Attribution - No commercial - No derivatives).

Pour **citer cette publication** : CORDIER, A., LEHMANS, A. (2016) Organisation apprenante et durabilité : pour un management dynamique d'accompagnement de circulation des savoirs. *Revue COSSI*, (1). https://doi.org/10.34745/numerev_1573

En quoi penser le management de l’organisation scolaire dans la perspective de l’« organisation apprenante » peut-il être porteur de durabilité ? Nous proposons de chercher des pistes de réflexion à partir de deux terrains différents : le lycée français, et une communauté de pratique dans un domaine innovant. La comparaison de ces deux terrains nous permet de découvrir des invariants et un continuum entre les processus d’apprentissage initial et leur poursuite dans le milieu professionnel, à partir de l’analyse des conditions de circulation de l’information et des savoirs, donc des processus de communication.

Why is the management of school, viewed as a "learning organization", likely to bear sustainability? We propose to seek pragmatic insights from two different fields: the French school, and a community of practice in an innovative sector. Comparison of these two fields allows us to discover invariants and a continuum between the initial learning process and its continuity in the workplace, starting from the analysis of the conditions of information and knowledge circulation, the communication process.

Mots-clés :
Pratiques informationnelles, Communauté de pratique, Organisation apprenante, Expertise, Écosystème informationnel, Espace d'action, Learning organization, Information uses, Community of practice, Expertise, Information ecosystem, Activity space

---

INTRODUCTION

L’émergence de la société dite « des savoirs » (Unesco, 2005), avec l’explosion des connaissances potentielles en circulation dans le monde social, via le numérique, et l’injonction d’un apprentissage tout au long de la vie, conduisent à questionner le statut des organisations apprenantes, et notamment l’école. Cette dernière est confrontée à la remise en cause sociale de ses modalités de transmission des savoirs, et incitée à penser l’autonomie des élèves dans une vision pro-active de l’apprentissage. Il nous semble impératif aujourd’hui de considérer concrètement l’articulation entre les injonctions sociales et politiques dont l’école est le réceptacle, et les modes de

circulation des savoirs observables et imaginables en son sein et en dehors.
En quoi penser le management de l'organisation scolaire dans la perspective de l'« organisation apprenante » peut-il être porteur de durabilité ?
Nous proposons de chercher des pistes de réflexion à partir de deux terrains différents : le lycée en France, et une communauté de pratique dans un domaine innovant. La comparaison de ces deux terrains nous permet de découvrir des invariants et un continuum entre les processus d'apprentissage initial et leur poursuite dans le milieu professionnel, à partir de l'analyse des conditions de circulation de l'information et des savoirs, donc des processus de communication. Nous faisons l'hypothèse que ces invariants peuvent constituer une clé de la définition de la durabilité de la construction des savoirs à partir de l'information telle qu'elle est reçue, mise à disposition et traitée par les organisations.
Concrètement, nous avons mené des recherches à partir de données recueillies lors d'investigations de terrain, au sein d'établissements scolaires français (2 lycées, 4 classes, soit plus de 120 adolescents de 16 à 18 ans), et centrées sur des dispositifs d'information-communication qui interrogent fondamentalement l'organisation scolaire dans son fonctionnement et sa relation aux savoirs (TPE : Travaux Personnels Encadrés, et projet pédagogique interdisciplinaire). Nous avons intégré les dispositifs de formation à partir d'une méthodologie qualitative combinée : observation distanciée des situations info-communicationnelles, alliée à des entretiens d'explicitation – individuels ou collectifs – menés en cours d'action avec les acteurs, et captation de traces de l'activité informationnelle. En outre, nous avons investi une communauté professionnelle spécifique, les architectes et les entreprises en éco-construction et éco-conception, dont ont été interrogées les pratiques d'information et les modalités de circulation des savoirs professionnels. Nous avons interrogé 50 personnes dans une dizaine d'entreprises, entrepreneurs, salariés, apprentis, avec des responsabilités très variables, sur la base d'entretiens semi-directifs. Nous avons enregistré et analysé les échanges lors de deux ateliers et observé les systèmes personnels d'information documentaire de quatre professionnels. Nous avons ainsi opté pour une approche sociologique des contextes professionnels, une démarche compréhensive basée sur les représentations des besoins, des ressources et des usages informationnels dans une approche sémio-pragmatique, et enfin une démarche analytique de la matière informationnelle produite, non plus envisagée comme accumulation d'informations à partir d'outils, de techniques et de pratiques, mais traces et représentation des savoirs en construction et en circulation, en lien avec les systèmes d'information personnels.
Les démarches méthodologiques des deux projets de recherche
sont très proches malgré la dissemblance des contextes ; dans les deux cas, il s'agit de capter les processus sociaux et cognitifs de construction de connaissances à partir de systèmes d'information qui se percutent ou s'interpénètrent. Dans les deux cas également, la question de l'organisation émerge comme un élément fondamental de compréhension de ces processus, dans leurs fonctionnements comme dans leurs dysfonctionnements. C'est ainsi que nous avons, pour ces deux protocoles, adopté une approche à la fois écologique et sociale de l'information, soucieuse de s'intéresser à la manière dont les acteurs agissent, co-construisent des dispositifs d'information-communication les plus efficients possibles. Notre approche comparative nous oblige à

dépasser une vision trop souvent individuelle des pratiques d'information-communication, en pensant les articulations entre logiques individuelles et sociales, ainsi que le rôle de l'environnement humain et informationnel qui est en jeu. Il ne s'agit pas ici de supposer que l'école fonctionne comme l'entreprise, mais de rechercher des logiques communicationnelles communes et invariantes dans la construction durable des connaissances et son rapport à l'organisation.
Après avoir explicité le constat selon lequel la durabilité de l'information dans les organisations est à ce jour fortement questionnée, nous verrons comment les postures d'acteurs et les logiques de circulation des savoirs sont modifiées au sein de l'organisation par des projets favorisant l'apprentissage en double boucle. Enfin, nous dépasserons les logiques d'acteurs pour adopter une approche systémique, invitant à penser l'écosystème info-communicationnel en continuum et dans une visée participative.

LA DURABILITÉ ACTUELLE DE L'ORGANISATION APPRENANTE EN QUESTION

Considérer l'organisation scolaire comme une organisation apprenante, au même titre que l'entreprise « innovante », c'est pointer les pratiques et dispositions qu'elle peut mettre en œuvre pour évoluer avec son écosystème informationnel (Argyris & Schön, 2001, Senge, 2012) et tenter de repérer les dimensions organisationnelles de l'apprentissage, notamment dans l'adaptabilité au changement. Pour qu'une organisation puisse être qualifiée d'apprenante, elle doit en effet modifier les valeurs qui guident les stratégies d'action. Il nous semble que l'entreprise et plus encore aujourd'hui l'école sont appelées à relever cet objectif.

Quand l'organisation doit faire du lien

Face à la porosité des contextes sociaux, l'articulation des savoirs formels et non formels, des pratiques d'information-communication scolaires et non scolaires, constitue un défi à relever pour l'organisation scolaire, aux prises avec des contradictions importantes. Nous avons pu constater, lors de nos investigations en milieu scolaire, combien les enseignants confiaient leur sensation de ne pas être en mesure de déployer les situations de formation adéquates aux besoins des élèves, et aux nécessités d'enseignement émergentes. Ainsi en témoigne cette professeure d'Anglais, confrontée à des impératifs de formation qu'elle n'a pas été préparée à mettre en œuvre : « Je sens bien que mes élèves ont des besoins de formation, et on me demande de les sensibiliser à des questions autour du numérique (…) Mais moi-même, je tâtonne dans ce domaine, et je sais pas trop comment me former mieux, seule, au-delà de ma discipline pure ». Un enseignant en Histoire-Géographie affirme utiliser internet pour préparer ses cours mais jamais pour faire travailler ses élèves. Il considère au contraire qu'il faut éviter absolument de donner des travaux de recherche à ses élèves à la maison de crainte du copié-collé. Une enseignante de Français souligne, quant à elle, la

difficulté pour les élèves de comprendre les consignes issues des programmes actuels et la complexité pour les enseignants de maîtriser l'usage par les élèves des ressources informationnelles sur internet pour répondre à ces consignes, ce qui pose un problème d'inégalité selon leurs pratiques plus ou moins autorisées.

Plus encore, nous avons constaté des écarts importants entre les pratiques informationnelles spontanées, non formelles, des adolescents – telle que la recherche via le moteur de recherche Google ou via les images– et des règles de procédure extrêmement rigides et inappropriées mises en place par des professionnels de l'information en milieu scolaire, soucieux de conserver une certaine maîtrise sur les dispositifs techniques et les pratiques liées (Cordier, 2011). Nombreux sont les enseignants, lorsque les élèves sont engagés dans un travail de groupe mettant en jeu le numérique, à s'interroger sur leur place dans le dispositif de formation, leur rôle ne leur apparaissant alors plus aussi nettement que lorsqu'ils sont en possession pleine et entière du dispositif de transmission des savoirs. Ainsi, les différences de positionnement dans l'espace physique, numérique et cognitif pendant le suivi des élèves en TPE sont très importantes entre enseignants, du retrait total à une co-présence qui peut être vécue comme intrusive par les enseignants et par les élèves.

D'ailleurs, plusieurs font allusion à l'annonce prophétique d'une « désintermédiation » dont se font écho les médias ou encore des essais, prônant l'avènement d'une génération « digital native » (Prensky, 2001 ; Serres, 2013). De nos études ressort la nécessité pour les organisations de réaffirmer la place des interactions humaines dans l'acte d'enseignement-apprentissage. Les délégations de « confiance informationnelle » (Maurel, 2012) constatées en entreprise sont tout également à l'œuvre dans le monde scolaire, où les élèves font part de leur inquiétude face à l'effacement de l'enseignant au profit de la ressource-outil. C'est ainsi que Reynald, 17 ans, remarque que « dès qu'il y a des ordis, les profs se disent qu'on sait faire, et ils nous laissent un peu nous débrouiller comme on peut », cependant qu'Armelle, 17 ans, nous alerte sur une confusion constante dans le corps enseignant entre l'accès aux techniques d'information-communication et leur appropriation : « Le problème, c'est que les profs ils considèrent qu'on doit connaître, et qu'on sait faire parce que nous, on est "les Jeunes du 21ème siècle", vous voyez, genre les branchés, quoi. Mais concrètement, moi, j'avais jamais vu ça [logiciel de montage photos/vidéos] avant, chez moi je fais pas ça, donc je sais pas l'utiliser. C'est pas parce que j'ai un I-Phone que je suis calée ». Dans l'entreprise, on retrouve un décalage entre des pratiques sociales en réseau numérique, notamment chez les plus jeunes, et des pratiques professionnelles figées, enfermées dans un modèle informationnel de stockage et de fermeture lié aux usages commerciaux, à la concurrence, à la structure économique du marché, mais surtout, d'après les entretiens, à la gestion du temps professionnel et à l'absence de culture de l'information de base. Aucun des professionnels observés, quel que soit son âge, n'utilise les réseaux socio-numériques dans une visée de recherche d'information ou d'apprentissage. Leurs pratiques de recherche d'in

formation sont peu diversifiées, liées à leur formation initiale centrée sur l'apprentissage des règles de l'art et d'une culture d'atelier qui fonctionne plutôt sur le mode de l'échange dans un circuit fermé. Les traces de collecte d'information, sous la forme de signets organisés en listes thématiques, révèlent une économie de moyens qui

ne dépend absolument pas de l'appartenance générationnelle : les plus jeunes sont très réticents à développer des stratégies expertes de recherche d'information sur le web.
Ainsi, dans l'école comme dans l'entreprise dans notre contexte, les décalages des pratiques, des temps et des espaces sociaux de circulation de l'information empêchent que se construisent des écosystèmes durables.

Une redéfinition des savoirs et des médiations

Les dimensions organisationnelles de l'apprentissage se situent au niveau socio-technique, systémique et culturel (Argyris & Schön, 2001). C'est au final une redéfinition des médiations des savoirs qui doit être opérée, appelant les professionnels à modifier en conséquence leurs priorités (Liquète, 2010), faisant leur le concept d'apprenance (Senge, 2012). Rappelons que l'apprenance, considérée à la fois comme concept et comme attitude, consiste en une transformation parallèle des personnes et des organisations. Définie par Carré comme « un ensemble durable de dispositions favorables à l'action d'apprendre dans toutes les situations formelles et informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite » (Carré, Lebelle, 2009), elle suppose une structure de l'organisation permettant les interactions et l'émergence de formes de cognition distribuée. Celle-ci émerge lorsque l'interaction entre des technologies cognitives liées à un environnement particulier (un espace de travail par exemple) et des espaces d'échanges liés aux agencements sociaux (dans un type de tâche requis) créent des formes collaboratives d'apprentissage (Conein, 2004). Si l'on considère comme outillage informationnel les espaces, supports, machines, dispositifs qui permettent de trouver et traiter l'information, on peut dire que les lycéens utilisent ou sont susceptibles d'utiliser une gamme très large d'outils qui les autorise à varier les modalités d'accès à l'information, quand ces outils sont à leur disposition. La gamme des professionnels est moins large et plus complexe sur leur lieu de travail. Elle est liée à l'activité et à la nécessité de produire des documents sous des formes normalisées, dans des temporalités contraintes et des modalités d'échanges qui obligent à conserver des traces de cette activité. Cependant ces traces ne sont pas toujours réutilisables dans une visée d'apprentissage parce qu'elles n'ont pas été conçues comme telles. A prior
i, le choix et les usages des outils dépendent au départ de ce que l'environnement social offre à chacun, mais ils sont susceptibles de changer dans une organisation apprenante.
Ce que l'organisation apprenante est supposée construire, ce sont les conditions de ce qu'Edgar Morin (1990), qualifie de reliance, la culture des liens entre univers différents, dépassant les cloisonnements disciplinaires, nécessitant une certaine flexibilité cognitive, l'acceptation de la complexité, et entrant dans une dynamique de médiation. Le rôle de l'enseignant est essentiel pour assurer cette médiation au lycée. Dans l'entreprise, la médiation est plutôt technique ; si elle passe parfois par des mécanismes d'affiliation, rares sont les entreprises qui autorisent ces mécanismes en dehors d'une structure hiérarchique d'assignation des tâches et des compétences. Dans l'une de celles que nous avons observées, la chef d'entreprise met en place un système de rencontres rapides autour de thématiques dans lesquelles tous ont la parole et peuvent

apporter leur point de vue, ainsi qu'une redistribution fréquente des rôles en fonction des projets, qui permet l'émergence d'apprentissages entre pairs. La chef d'entreprise elle-même utilise un vocabulaire relativement expert pour décrire ses propres pratiques et dispositifs informationnels, tout en expliquant qu'elle n'est pas allée à l'école mais a appris de ses salariées ou stagiaires. Dans les très petites entreprises, la médiation passe par les « documents pour l'action » (Zacklad, 2007), co-construits de façon dynamique par les collaborateurs pour un projet, autour desquels des échanges de compétences et des mécanismes de co-légitimation de pratiques informationnelles peuvent prendre place.

Paradoxalement, l'école ne semble pas jouer pleinement son rôle d'organisation apprenante, en partie du fait des représentations des rôles, des compétences et des pratiques respectifs de l'enseignant et de l'élève. L'organisation des TPE montre que le fonctionnement des groupes d'élèves laisse souvent la place à des phénomènes de leadership qui peuvent freiner la construction collaborative de connaissances, ou renforcer les fractures sociales, culturelles ou cognitives.

DES SAVOIRS DÉVELOPPÉS DANS LA LOGIQUE DE LA « DOUBLE BOUCLE »

Plusieurs dispositifs d'information-communication favorisent, au sein de l'organisation scolaire comme de l'entreprise, le développement de l'apprentissage « en double boucle » (Argyris & Schön, 2001). Ce dernier consiste non pas seulement à détecter et corriger une erreur, mais à modifier plus profondément, à partir de la résolution d'erreur, la façon de penser, le cadre de perception de la situation dans l'action. Au cœur de ces situations, un apprentissage qui se fait dans l'action et dans la réflexion, tissant des liens ténus entre savoirs et pratiques. La posture de la reconnaissance est favorisée au détriment de celle de contrôle, la reconnaissance naissant dans l'interaction, la transaction, la transformation qui s'appuient sur les savoirs d'action (De Ketele, 2011).

Une redéfinition des contours des démarches expertes

Une telle conception pragmatique de l'organisation incite à l'émergence de communautés de pratique (Wenger, 2005) au sein desquelles nous avons pu concrètement observer les pratiques de coordination et les espaces de négociation de l'activité en cours de réalisation. Les acteurs, mus par un engagement mutuel, une entreprise commune, et un répertoire partagé (Wenger, 2005), mettent alors en place une organisation collective particulièrement riche. Lors des projets interdisciplinaires, reposant sur la coordination et la planification de l'action collective, les élèves s'organisent pour déterminer le rôle de chacun dans le collectif, mais aussi confier des fonctions de validation de l'activité informationnelle au sein du groupe. Cette organisation est concrètement effectuée à travers des phases de concertation régulières et clairement formalisées (rassemblement autour d'une table, prise de

rendez-vous dans les agendas). La dynamique participative dépend toutefois d'un processus de prise de conscience de la responsabilité individuelle de chaque membre du groupe dans le bon fonctionnement du collectif : c'est ainsi que des temps communs de validation/vérification des informations récoltées individuellement sont prévus, à la fois pour une prise de connaissance par tous des nouvelles données et pour confrontation avec les informations déjà recueillies, dans les projets de lycéens comme dans les entreprises.

Des espaces de négociation, instances formelles mais surtout non formelles, se font également jour dans la communauté des architectes en éco-construction. Dans une entreprise, le planning très détaillé des différents projets, des réunions et une variété de dispositifs très simples de communication permettent cette concertation. Une salariée explique que « *des mini réunions se font, à l'embauche comme à la débauche, on se prend 5 ou 10 minutes et on parle de ce qui va, ce qui va pas, et de ce qu'il faudrait améliorer en fait* », « *on fait beaucoup de petits papiers pour se noter des petites informations* », « *en fait on essaye vraiment de donner le mot, ou quand y'a quelque chose de nouveau, de le faire, de le dire à tout le monde en fait, passer le message au mieux pour que ça aille plus vite et que ça soit beaucoup plus simple* ». Pour les architectes en entreprise unipersonnelle, ces espaces de négociation doivent se construire avec l'extérieur. Une jeune architecte explique que l'organisation consulaire (l'Ordre des architectes) ne joue pas du tout le rôle d'impulsion ou d'animation d'une logique collective, et qu'elle doit donc construire ses propres réseaux dans des chantiers participatifs notamment, « *moments de rencontres de gens qui vont dans le même sens* », à partir desquels les connaissances s'organisent autour de l'action. Mais la documentation qu'elle traite à partir de ces chantiers, de ses lectures ou de ses recherches, n'est pas vraiment structurée dans une logique collective, si bien qu'elle affirme ne pas pouvoir la partager sous forme de base de données, même avec son compagnon, encore moins pour « *accompagner quelqu'un pour le former* ». Une architecte plus expérimentée a appris à construire une base de données dans un réseau collaboratif et peut décrire l'architecture de l'information qu'elle a mise en place de façon intuitive mais partagée. Elle affirme également que les organisations ne jouent pas leur rôle d'apprenance ni même de médiation, en de
hors de quelques réseaux militants comme celui des constructeurs en paille.

Dans cette perspective, la posture de chacun au sein de l'organisation fait l'objet de repositionnements. L'expert n'est plus celui qui détient le savoir, mais celui qui est capable de faire du lien entre des pratiques d'information-communication souvent distinguées d'une sphère de déploiement à une autre, et de faire émerger le sens de l'activité informationnelle déployée (Cordier, 2012). Nous avons pu observer une circulation sociale de l'expertise, porteuse de pistes d'action pour un enseignement-apprentissage dynamique. Il en est ainsi de cette situation pédagogique où le professeur documentaliste exhorte les élèves d'une classe à exploiter les compétences qu'ils mettent en œuvre avec les objets numériques en dehors de l'école. De même, cet enseignant développe une pédagogie souple, laissant les « arts de faire » (Certeau, 2004) des adolescents s'exprimer, pour pouvoir ensuite développer des apprentissages info-documentaires. Une modalité pédagogique que les élèves perçoivent, et plébiscitent, à l'instar de Julie, 16 ans : « Il est curieux de voir comment on s'y prend.

Quand on fait des trucs avec Internet, tout ça, il nous demande ce que c'est, comment ça marche, comment on a connu ça [...] Je trouve ça cool parce qu'il est pas à nous dire « Faut faire ça », il regarde comment on fait et puis il s'adapte », ou encore de Anaïs, 16 ans, qui souligne un sentiment de maturité à cette occasion : « *Moi, j'ai eu l'impression que je savais faire des choses, et en même temps j'ai appris plein de choses nouvelles, j'ai eu l'impression de grandir* ».
La modification de la posture de "l'expert" est ici essentielle à observer, car elle témoigne d'un glissement d'une expertise traditionnellement centralisée à une expertise distribuée. Pensons à cette situation d'enseignement-apprentissage où le professeur documentaliste décide d'extraire des groupes de travail un élève ; cependant que les autres membres des groupes de travail poursuivent leur activité de recherche d'information, l'enseignant forme les membres "isolés" au portail documentaire, chacun étant alors chargé d'assurer auprès des membres de son groupe de travail la formation à cet objet. Une situation concrète de « délégation de confiance informationnelle » (Maurel, 2012) qui, alliée aux pratiques de coordination, négociation et régulation, a un impact fort sur l'activité – qu'elle soit informationnelle ou professionnelle – en construction.

Une organisation responsabilisante

En effet, rappelons combien, dans une communauté de pratique, l'entreprise commune n'est pas résumée par un objectif commun, mais crée chez les participants une relation de responsabilité mutuelle qui devient partie intégrante de la pratique. Précisément, c'est parce que chacun endosse un sentiment fort de responsabilité dans la réussite de l'activité engagée, un sentiment favorisé par un professionnel expert orchestrant la situation info-communicationnelle, que l'organisation est profondément modifiée.
Le développement des savoirs selon un apprentissage « en double boucle » fait de l'école une organisation résolument responsabilisante, valorisant la prise d'initiative, au détriment d'une vision d'un management opéré sur un mode prescrit où les responsabilités sont centralisées, et les apprenants placés dans une posture exécutive. Les modalités de médiation de la relation sujet-communauté mettent en lumière l'organisation sociale de cette communauté d'apprentissage (Engeström, 2011) : lors des TPE, au lycée, un planning d'objectifs, avec temporalités et répartition des tâches à respecter, est contractualisé avec les apprenants, les engageant dans une démarche de responsabilité vis-à-vis de leur activité informationnelle. Une attention toute particulière est alors accordée à ce que se crée effectivement une communauté de pratique, lorsque les acteurs sont engagés dans un travail collaboratif. En effet, le travail collaboratif implique engagement mutuel et effort coordonné, exigeant fortement maturité et autonomie dans les apprentissages (Dillenbourg, 1999). Une « construction collective de connaissances » (Morin, 1990) qui est particulièrement complexe, dans la mesure où l'autonomie se situe au cœur de la problématique de l'individu et du collectif. Une responsabilisation mutuelle est alors à l'œuvre, engageant les individus dans une entreprise commune, valorisante pour chacun, quel que soit son rôle dans cette chaîne d'information-communication à opérer. Lorsque cette organisation sociale n'est pas mise en place ou pas fonctionnelle, comme dans cet autre lycée où les

moyens de collaboration sont très peu valorisés, le rapport au savoir et à l'information toujours descendant et centralisé malgré la philosophie du dispositif des TPE, la construction collective de connaissances est difficile, les inégalités dans le rapport à l'information durables. De la même façon, dans la communauté professionnelle, on a vu que l'organisation globale, très individualiste, porteuse d
'un modèle de formation basé sur la transmission des règles de l'art relativement fermé (une jeune architecte explique qu'elle n'avait jamais utilisé Google à l'école d'architecture, quand elle est sortie en 2007), ne favorise pas l'échange et la prise en compte de l'écosystème global. En l'absence de médiation par un professionnel, c'est l'objectif partagé qui incite les membres du collectif à rechercher des informations nouvelles et à les mutualiser dans des dispositifs souvent bricolés mais relativement efficaces, comme le classement et la nomenclature des documents et des dossiers sur le serveur de l'entreprise, associés à l'instauration de moments de discussion liés à l'avancée des projets.

UN ÉCOSYSTEME PENSÉ EN CONTINUUM ET DANS UNE VISÉE PARTICIPATIVE

L'action des individus, quelle qu'elle soit, est profondément située, et les travaux que nous menons sur les pratiques informationnelles sont traversés par la problématique des lieux, des espaces et des relations. Alliée à cette problématique se trouve celle de l'autonomie, considérée comme la capacité des individus à s'adapter à un environnement, en tirant parti de ses connaissances et compétences.

Développer un écosystème complexe adapté

C'est pourquoi une réflexion doit être engagée pour penser un écosystème adapté à l'émancipation critique des élèves au sein de l'organisation scolaire, et des professionnels au sein des communautés de pratique, leur permettant de faire du lien entre les réseaux de sociabilité qui sont les leurs et les objets académiques ou techniques qui s'imposent à eux. Les adolescents observés ont en effet tendance à exploiter, pour mutualiser des ressources et savoirs, des environnements informationnels non institutionnels, alors que les professionnels ont besoin d'instrumenter leur activité pour créer les conditions de la reliance (Morin, 1997). Comment alors penser le continuum de l'environnement informationnel de ces acteurs et créer les conditions d'une véritable durabilité ? Il s'agit pour l'organisation de créer des environnements informationnels assistant le processus de participation et la structuration de la pratique au sein du groupe. Dans les entreprises, cette prise en compte de la dimension participative dans le processus d'information et d'apprentissage, jusque dans l'association des usagers à la réflexion sur le devenir des projets, apparaît comme une nécessité incontournable, même si la façon de l'organiser n'est pas systématique, donc pas encore conçue comme une règle de management.
Le numérique peut soutenir la médiation des savoirs, notamment par la conception de

produits documentaires adaptés tant au public visé qu'à la situation intentionnelle d'appropriation du contenu. Les professeurs documentalistes ont compris cette nécessité et proposent de plus en plus souvent, dans les portails documentaires qu'ils construisent, à la fois des ressources-outils formatées selon les besoins repérés des élèves, et des espaces de socialisation numérique à l'interface entre pratiques non formelles d'information des élèves et espace scolaire (Facebook, Twitter, Instagram…). Ce type de médiation semble efficace quand il est ancré dans des projets précis. Il permet justement d'inscrire dans la durée leur accompagnement. Ainsi, dans l'un des lycées observés, les élèves consultent fréquemment une ressource créée par un professeur documentaliste autour des techniques de traitement de texte, tout en reconnaissant qu'au départ, « on n'y comprenait rien et on ne voyait pas du tout l'intérêt ». Il s'agit de procéder à des scénarisations de parcours dans les ressources proposées, avec « des modalités d'accompagnement et de régulation tout au long du parcours d'apprentissages ou d'expositions informationnelles » (Liquète, 2014). Les outils de formation à distance recèlent également des potentialités de combinaison des temps, des espaces et des modalités personnels et d'apprentissage qui sont encore loin d'avoir été explorées dans le milieu scolaire.

Favoriser l'engagement des acteurs

Pour autant, il ne faut pas omettre que les acteurs, pour agir, s'appuient aussi sur un environnement physique et social, un écosystème constitué d'objets et de personnes, selon le déploiement d'un régime d'engagement en plan (Thévenot, 2006). Les théories de l'action située ont pointé ce lien intrinsèque existant entre l'activité humaine – quelle que soit sa sphère de déploiement – et le contexte au sein duquel cette activité se déroule. L'observation des communautés professionnelles aussi bien que celle des élèves montre l'importance du projet pour fédérer cette activité et mobiliser ou instrumentaliser les connaissances, les compétences individuelles et leur distribution.
Il revient alors aux professionnels de l'information-communication de mettre en place des formes de management pour favoriser les « espaces d'actions encouragées » (Bril, 2002) dans l'organisation, constitués d'affordances, qui permettent à l'élève ou au professionnel de développer son potentiel d'action. De la même façon, la prise en compte des temporalités de l'activité doit intégrer celles des apprentissages. Cela passe par un processus de réification (Wenger, 2005) qui vient supporter le processus de participation, et aide à la structuration de la pratique au sein du groupe. Des produits intermédiaires créés lors de l'activité informationnelle, d'abord par le professionnel orchestrant l'activité, puis réappropriés par les acteurs-apprenants, favorisent avec force cette structuration collective de l'activité (storyboard, environnement informationnel numérique de travail commun,…). La construction des apprentissages qui s'appuie sur des repères personnels, des façons familières de faire avec les autres ou chez soi, diffère en effet de celle qui est guidée par les règles conventionnelles de l'école ou de l'entreprise. L'individu a tendance à privilégier un format spécifique de partage de connaissances selon sa représentation de la manière dont il convient d'agir dans la situation. Des outils de cognition distribuée, voire des formats de connaissance, symbolisant la vision d'un « individu-plus » (Perkins, 1995), tel que le carnet de bord de

TPE, la carte heuristique, le plan, constituent des soutiens non négligeables à la démarche réflexive. De tels outils permettent de considérer les individus dans toute leur complexité, à la fois comme acteurs d'une organisation et acteurs du monde social, et de voir leur environnement physique et social comme déterminant dans le développement de leur activité informationnelle.

CONCLUSION

Ces recherches croisées, menées au plus près des acteurs, nous semblent permettre d'envisager concrètement des « potentialités d'évolution organisationnelle » (Vacher, 2009), et ce pour les deux types d'organisation ici travaillées, afin de leur assurer une durabilité. L'entreprise, dans le contexte que nous avons étudié, évolue vers une nouvelle économie cognitive basée sur des réseaux de savoirs partagés qui restent à étayer dans et entre les organisations, à travers la formation initiale et des formes de médiation non pyramidales. Quant à l'organisation scolaire, traversée par de multiples débats sur sa légitimité et sa capacité à engager les apprenants dans une démarche proactive de l'apprentissage, elle est amenée à penser concrètement les croisements disciplinaires pour favoriser l'adoption d'un regard complexe sur le monde, et dépasser le « paradigme de simplification » tant déploré par Edgar Morin (Morin, 1990). Fondamentalement, une nouvelle logique pour cette organisation est à penser et à mettre en œuvre, modifiant en profondeur les normes organisationnelles qui la régissent.

BIBLIOGRAPHIE

Argyris, C., Schön, D. (2001). Apprentissage organisationnel: Théorie, méthode, pratique. Bruxelles : De Boeck Université.

Bril, B. (2002). Apprentissage et contexte. Intellectica, 35, 251-268.

Carré, P., Lebelle, M. (2009). Apprenance. L'ABC de la VAE. Toulouse : ERES, 75.

Certeau, M. de (2004). L'invention du quotidien. 1 : Arts de faire. 2ème édition. Paris: Gallimard.

Conein, B. (2004), Cognition distribuée, groupe social et technologie cognitive, Réseaux, 2(124), 53-79.

Cordier, A. (2011). Imaginaires, représentations, pratiques formelles et non formelles de la recherche d'information sur Internet : Le cas d'élèves de 6ème et de professeurs documentalistes. Thèse de Doctorat en Sciences de l'Information et de la Communication, sous la direction de Éric Delamotte et Vincent Liquète, Lille 3. Disponible sur : http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/73/76/37/PDF/THESE_Volume_1.pdf

Cordier A. (2012). Et si on enseignait l'incertitude pour construire une culture de l'information ?. Communication & Organisation, 42, août, 49-60.

De Ketele, J-M. (2011). Vers une synthèse ouverte, in La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?, Bruxelles : De Boeck Supérieur, 169-174.

Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by « collaborative learning » ?. Disponible en ligne : http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/19/02/40/PDF/Dillenbourg-Pierre-1999.pdf
Engeström, Y. (2011). Théorie de l'activité et Management. Management & Avenir, 2(42), 170-182.
Lehmans, A., Soumagnac, K. (2014). A la recherche de principes durables de partage des connaissances dans les communautés de pratique ouvertes, Colloque Connaissance et information en action, Bordeaux, 22-23 mai 2014.
Liquète, V. (2010). Médiations. Paris: CNRS Editions.
Liquète, V. (2014). Le professeur documentaliste face aux médiations des savoirs : quels besoins, quels usages, quels dispositifs considérer ?. Communication à la Journée Académique des Professeurs Documentalistes, Rouen, 10 décembre 2014. Vidéo de l'intervention disponible en ligne : https://www.youtube.com/watch?v=BfMCaq1UDmg&feature=youtu.be
Maurel, D. (2012). La perception de la confiance informationnelle. Communication & Organisations, 42, décembre, 73-90.
Morin, E. (1990). Introduction à la pensée complexe. Paris: ESF.
Morin, E. (1997). Réforme de pensée, transdisciplinarité, réforme de l'Université. Communication au Congrès International Quelle Université pour demain ? Vers une évolution transdisciplinaire de l'Université (Locarno, Suisse, 30 avril - 2 mai 1997), texte publié dans Motivation, 24, Disponible à : http://ciret-transdisciplinarity.org/bulletin/b12c1.php
Perkins, D. N. (1995). L'individu-plus : une vision distribuée de la pensée et de l'apprentissage. Revue Française de Pédagogie, vol.111, avril-mai-juin, 57-71.
Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon, 9(5), 01-06.
Senge, P. (2012). La cinquième discipline : l'art et la manière des organisations qui apprennent. Paris : First Editions.
Serres, M. (2012). Petite Poucette. Paris : Le Pommier.
Thévenot, L. (2006). L'action au pluriel : sociologie des régimes d'engagement. Paris : La Découverte.
Unesco (2005). Vers les Sociétés du Savoir : rapport mondial [en ligne]. UNESCO. 2005. Disponible sur : http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141907f.pdf
Vacher, B. (2009). Articulation entre information, communication et organisation en SIC. Les Enjeux de l'Information et de la Communication, 1, 119-143.
Wenger, É. (2005). La théorie des communautés de pratique. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
Zacklad, M. (2007). Réseaux et communautés d'imaginaire documédiatisées. In : Skare R, Lund W. L, Varheim A. A Document (Re)turn. Berne : Peter Lang. 279-297.