

L'apprentissage-action dans un contexte universitaire au Québec

**Danièle Ricard, PhD, professeure,
École des Sciences de la gestion,
Université du Québec à Montréal
ricard.daniele@uqam.ca**

RÉSUMÉ

Cet article est l'illustration d'une démarche individuelle d'utilisation, à l'université, d'approches pédagogiques dérivées de l'apprentissage-action (action learning). L'apprentissage-action sera défini et sa mise en application dans le cadre d'un programme de consultation en management sera présentée. Cet article se veut plus un exemple qu'un modèle en apprentissage-action.

You can be knowledgeable from a man's knowledge but you cannot be wise from a man's wisdom. Leonard Cohen

Introduction

D'entrée de jeu, précisons qu'il existe plusieurs formes d'apprentissage-action. S'il y a un noyau central à toutes ces approches, il y a tout de même plusieurs variantes possibles. Je présenterai donc, dans un premier volet, quelques définitions de l'apprentissage-action. En second lieu, je préciserai en quoi les approches d'apprentissage-action peuvent être bénéfiques dans un cours de communication d'un programme de conseiller en management. Troisièmement, à l'aide du modèle de Marquardt, j'illustrerai les différentes pratiques instaurées dans mes cours à l'École des Sciences de la Gestion de l'UQAM.

De nombreuses terminologies existent pour traduire *action learning*. Personnellement, j'utilise « apprentissage-action » car cette expression permet de parler nommément « d'apprentissage » plutôt que de « formation ». Je préfère le mot apprentissage pour une raison simple : « apprentissage » est un terme accentuant la responsabilisation de l'apprenant, mettant également l'insistance sur l'intériorisation de la réflexion.

Les définitions de l'apprentissage-action

Revans (1988), le père de l'apprentissage-action, dit lui-même que le jour où l'apprentissage-action sera défini de façon très étroite et enseigné comme une discipline à l'université, l'esprit de cette pratique sera mort. Ce n'est pas encore le cas puisque les visions actuelles de l'apprentissage-action sont multiples. En voici quelques-unes.

Pour Pedler (1991), l'apprentissage-action est une façon de penser et d'agir qui se révèle quand les personnes apprennent de leurs actions dans le monde réel. L'apprentissage-action a été développé afin d'aider les personnes à apprendre de leurs expériences de vie pour ainsi les guider vers des décisions mieux informées. C'est essentiellement une approche pour le développement des personnes et des organisations qui utilisent la tâche comme moyen d'apprentissage. Cette approche est basée sur les prémices suivantes : il n'y a pas d'apprentissage sans action et pas d'action pensée et réfléchie sans apprentissage. Pour McGill et Beaty (1992), l'apprentissage-action est un processus continu d'apprentissages et de réflexions, supporté par des collègues, dans l'intention d'accomplir une tâche.

Pour Weinstein (1999), il s'agit essentiellement d'un processus qui repose sur la croyance du potentiel de l'individu. Il s'agit d'une façon d'apprendre de nos actions et de ce qui nous arrive, en prenant le temps de nous questionner, de comprendre, de réfléchir et de faire des découvertes qui influenceront notre façon d'agir dans le futur. Il y a, toujours selon Weinstein, deux éléments essentiels à l'apprentissage-action au sein d'un groupe : les personnes travaillent ensemble à leurs « actions » et à leurs « apprentissages »³².

Considérant que Revans a fait ses premières expériences d'apprentissage-action en Europe (Angleterre et Belgique) dans les années 1940, on peut se demander pourquoi ces approches ne sont pas plus souvent utilisées aujourd'hui dans le monde francophone ? Je n'ai pas de réponse précise à cette question. Toutefois, j'émetts l'hypothèse que l'apprentissage-action relève d'une « démarche » de prise de conscience de l'influence de son propre style. On ne s'improvise pas « leader » d'un groupe d'apprentissage-action sans avoir préalablement réfléchi sur l'apprentissage au sens large et sur l'effet de ses propres pratiques sur les apprenants.

32 Cette notion de Weinstein est difficile à rendre en français. En anglais, la nuance entre « travailler à faire » et « travailler à apprendre » est bien rendue par le «... *who work together on their « doing » and their « learning »* ».

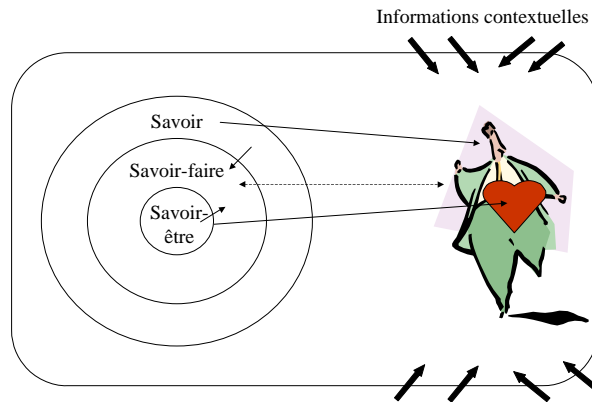
Pourquoi l'apprentissage-action dans un programme de consultation à l'université ?

Bien que des concepts théoriques soient importants pour un conseiller en management, il reste que la profession est une discipline « d'action ». La consultation est un métier de « réflexion en action » et de « réflexion sur l'action ». Peu d'approches pédagogiques permettent de mettre en pratique ces habiletés essentielles au consultant. Les études de cas sont intéressantes mais elles ont leurs limites, principalement en ce qui a trait au développement de l'habileté à se voir soi-même fonctionner en action. Le consultant se doit d'être en mesure d'analyser les situations, d'observer les comportements des autres et leurs effets, ainsi que d'observer ses propres comportements en action. Cet apprentissage n'est pas simple et les cours théoriques ne suffisent plus.

L'apprentissage-action permet l'intégration des connaissances en les utilisant en contexte réel de travail. Cette intégration permet de dépasser le stade d'acquisition et incorpore ces compétences de façon congruente aux habiletés et attitudes appropriées. Selon Dixon (2000), c'est principalement l'absence de contextualisation dans un univers pratique qui s'avère le plus grand handicap aux transferts des connaissances. L'apprentissage-action en situation réelle de travail permet donc de palier à ces problèmes et facilite les trois éléments suivants : l'intégration et l'appropriation des différentes formes de savoirs; la généralisation des savoirs et le transfert des apprentissages; la découverte d'apprentissages résiduels.

L'intégration et l'appropriation des différentes formes de savoir

L'une des grandes forces de l'apprentissage-action réside autant dans sa capacité à faciliter l'intégration des trois formes de savoirs (savoir, savoir-faire et savoir-être) que dans celle à favoriser une appropriation personnelle de ces différents types de savoir. La juxtaposition de l'intégration et de l'appropriation des savoirs est illustrée dans le modèle suivant.



La généralisation des savoirs et le transfert des apprentissages

Une fois intégrés, comment puis-je transférer ces acquis dans d'autres situations ? Quels sont leurs principes « généralisables » ? Il s'agit, selon moi, d'un des principaux atouts de cette forme d'apprentissage car ce que je souhaite le plus, c'est que mes étudiants apprennent à continuer de « se » réfléchir en action.

Cette généralisation des principes directeurs derrière les savoirs acquis facilite les transferts dans d'autres situations. Les réflexions engendrées par cette double fonction d'intégration et d'appropriation suscitent habituellement des apprentissages originalement non prévus. Par exemple, je ne réalisais pas que des connaissances en gestion de conflits étaient si difficiles à mettre en application dans un milieu réel de travail. Ce passage des connaissances théoriques vers la pratique me fait découvrir d'autres types de savoirs, par exemple, l'observation / analyse de mes propres réactions, etc.

La découverte d'apprentissages « résiduels »

À la suite d'un processus d'apprentissage-action, il ressort toujours ce que j'appellerais des « apprentissages résiduels ». Et puisque ce processus d'acquisition peut varier d'une personne à l'autre, les notions assimilées sont potentiellement différentes d'un individu à l'autre. Je serai toujours étonnée de constater tout ce que les étudiants-réflexifs ont appris et qui n'avait pas été prévu. Mais une fois le projet terminé, est-ce là l'entité des acquis encourus ? Ai-je appris autres choses ? Qu'est-ce qui n'aurait pu être appris autrement qu'en

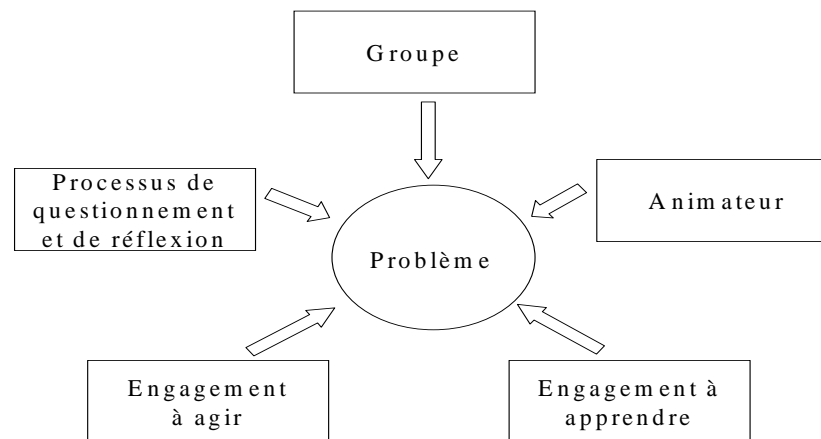
« réfléchissant sur mes actions » ? Ai-je redécouvert quelque chose que je connaissais déjà mais que j'avais oublié ? Si oui, pourquoi ? Trouver la cause de l'oubli est un élément important dans le développement personnel. Je referai la même chose tant que je n'aurai pas appris. Si je fais toujours les mêmes erreurs, s'agit-il vraiment d'une erreur ou est-ce devenu un « pattern » de fonctionnement ? Dans le second cas, l'intensité et la profondeur de la réflexion est toute autre (voir *double loop learning* de Schön, 1983).

Alors maintenant que l'apprentissage-action est défini et son utilité en contexte universitaire exposée, voyons ses composantes fonctionnelles.

ÉLÉMENTS CLÉS D'UN MODÈLE D'APPRENTISSAGE-ACTION

Pour illustrer les différentes composantes de l'apprentissage-action, j'emprunterai un modèle clair et pratique, celui de Marquardt (1999), et j'y grefferai des précisions quant à ma pratique en contexte académique. Bien que ce modèle ne soit pas une garantie de succès, il constitue un excellent point de départ. Il n'y a pas de recette exacte pour réussir une démarche d'apprentissage-action.

Selon Marquardt (1999), l'apprentissage-action comprend essentiellement les six éléments suivants :



Le cœur de l'apprentissage est centré sur la résolution d'un problème par des participants, accompagnés d'un animateur et tous engagés à apprendre, à agir et à réfléchir. Je reprendrai donc un à un ces éléments en énonçant pour chacun l'application que j'en fait.

Problème

Puisque le problème est le cœur de l'apprentissage, il convient de spécifier sa nature. D'abord, il s'agit de s'assurer que ce soit un véritable problème pour les personnes impliquées dans ce processus d'apprentissage. Ce qui est un véritable problème pour l'un peut ne pas l'être pour l'autre.

Certains formateurs disent que chaque participant doit être responsable d'un problème unique et qu'il doit avoir le pouvoir d'en implanter la solution. Pour McGill et Beaty (1992) et pour Weinstein (1999), le problème peut appartenir à un individu ou au groupe. Dans ma pratique, j'ai opté pour un problème collectif en jugeant que les étudiants seraient probablement plus prêts à collaborer avec les autres membres du groupe s'ils étaient tous imputables du résultat produit et si leur note en dépendait.

Au-delà de cette question de la propriété individuelle ou collective du problème, l'essentiel réside dans la nature même du problème. Revans (1978) est spécifique là-dessus : il est primordial que le problème ne se résume pas à un « casse-tête » dont la solution tient simplement dans l'assemblage des différents morceaux. Dans cette optique, le problème doit être un véritable enjeu à définir. Il est donc primordial de différencier les symptômes du problème. Essentiellement, je prends pour acquis qu'un problème est réel s'il existe plusieurs solutions valables. Si une solution peut être optimale, elle n'est sûrement pas la seule possible et surtout, elle ne peut pas être connue d'avance.

Ce processus d'apprentissage-action orienté sur la compréhension d'un problème peut conduire sur un projet d'intervention. Tel que mentionné par Rothwell (1996), l'apprentissage tiré de ces approches peut être issu de plusieurs situations : soit des interventions directes en consultation, soit des processus de résolution de problèmes, soit des situations de gestion de changement ou d'innovation. L'apprentissage est rattaché à la recherche action sur le terrain. En ce sens, les situations de départ doivent être assez riches pour représenter un défi et elles peuvent aussi être très variées.

Dans mes cours, les étudiants ont comme mandat d'aller sur le terrain et d'analyser une situation de communication en contexte réel de travail. Le choix

du type d'organisation est entièrement libre. Ils peuvent analyser et donner un rapport de *survey feed-back*; ils peuvent aussi analyser, faire des recommandations et concrétiser ces recommandations à l'intérieur même du cours ou, selon leur niveau d'implication, une fois le cours terminé. L'élaboration du rapport est incontournable.

Voici quelques projets/problèmes sur lesquels les étudiants ont travaillé récemment :

- la mise sur pied d'un projet de préservation de l'environnement dans une communauté de la rive sud de Montréal;
- la réorganisation de cuisines communautaires;
- la mise sur pied d'un centre de prévention des MTS;
- l'étude des causes du haut taux de roulement des employés d'un centre pour femmes en difficulté;
- l'analyse d'une stratégie de communication annonçant une fusion d'entreprise;
- l'analyse du processus de communication aux lignes d'urgence 911;
- les pratiques de développement professionnel d'un petit groupe de travailleurs autonomes.

Groupe

Puisque je veux que le groupe entier soit responsable de la solution du problème ou de la réalisation du projet, il est impératif que le « problème-projet » en soit un « de » groupe, que tous se l'approprient bien qu'il soit nécessairement apporté par l'un d'eux. Pour ce faire, il faut que le travail « sur » le fonctionnement collectif devienne partie intégrante des apprentissages de l'équipe. Dès lors, le choix des membres du groupe prend une importance particulière.

Au début, je laissais le libre choix des groupes de sorte que les participants se connaissant déjà et ayant déjà travaillé ensemble avec succès se regroupaient à nouveau. Cette méthode amenait parfois des équipes plus fortes académiquement mais aussi des individus laissés-pour-compte et donc des équipes potentiellement moins performantes.

Maintenant, j'explique l'importance de la diversification des membres de l'équipe. J'utilise les tests MBTI et Kolb et je présente les résultats au groupe. On prend donc collectivement une journée complète afin que chacun analyse son style d'apprentissage et comprenne son profil de préférences MBTI. Et c'est seulement à la suite de ces exercices que je demande aux étudiants de se constituer en équipe. Ils doivent alors exposer à la classe en quoi leur groupe est

diversifié autant par rapport aux disciplines académiques que par rapport aux styles d'apprentissage ou aux types de préférences. Les équipes sont validées seulement lorsqu'elles sont toutes composées de façon variée et que la classe entière est satisfaite.

Cette façon de faire est assez souple pour que les étudiants évitent un individu avec qui ils ne souhaitent pas travailler et qu'en même temps ils accueillent une personne avec qui ils veulent absolument travailler. Ce système n'est pas parfait, mais il rend les participants individuellement et collectivement responsables de leur sélection. Selon Weinstein (1999), les groupes les plus riches sont habituellement composés de cinq ou six participants. Je respecte aussi cette norme.

Considérant qu'un semestre est trop court pour que les participants « apprennent à comprendre » l'influence de leurs comportements et de leurs attitudes sur le fonctionnement de leur équipe et sur les résultats produits, j'ai fait modifier la place de mon cours à l'intérieur du programme en exigeant comme prérequis le cours sur le travail de groupe et l'animation. Ce cours se donne en résidence avec des approches dérivées des T-Group et analyse en profondeur les comportements et attitudes ainsi que leurs influences sur le groupe. J'avais réalisé que les étudiants ayant déjà suivi ce cours étaient mieux équipés pour intégrer de façon productive différents types de personnalités, et pour prévenir et gérer les conflits lorsque ceux-ci se produisaient.

Animateur

Je suis présente aux sessions plénières quand tous les groupes sont convoqués en même temps. Par ailleurs, quand les équipes sont en réunion de travail autonome, je suis présente seulement si une d'elles manifeste le besoin que j'y sois. Il est arrivé à quelques reprises que certains groupes demandent de l'aide afin de régler, par exemple, un problème de communication ou un conflit interpersonnel.

L'animation varie selon les types de séances. J'ai divisé ma session en trois types de rencontre : rencontre formelle plénière de tout le groupe; rencontre de travail semi-autonome où je suis présente et circule d'un groupe d'apprentissage à l'autre; rencontre de travail autonome où je ne suis pas présente et où un participant est alors animateur de la session. Je suis le progrès de chaque équipe par l'utilisation de WEBCT (WEB Course Training)³³; ce format de cours virtuel

33 WEBCT est essentiellement un site de cours virtuel. Ainsi, une session entière et un suivi peuvent être faits à distance.

facilite le contact quand les participants sont en intervention. Je suis en mesure de suivre l'agenda et le procès-verbal de leurs rencontres, leur clavardage (*chat*), leur problèmes/embûches, leurs solutions, les instruments d'intervention qu'ils ont choisis, etc. Il s'agit pour moi d'un outil très précieux. Les étudiants l'utilisent aussi pour des appels à l'aide de la part des autres équipes et pour le partage de leurs découvertes d'auteurs ou de sites WEB intéressants.

Engagement à apprendre

Cette dimension n'est pas simple à susciter et à évaluer. Les étudiants sont inscrits à mes cours parfois dans le cadre d'un cours optionnel mais habituellement, ils y sont comme participants à un cours obligatoire de leur programme. D'emblée, j'y voyais une différence de motivation justifiée dans la notion de choix de cours. Par contre, cette différence est beaucoup moins tangible que je ne l'aurais craint. Il semble qu'une fois le premier cours passé, les étudiants restants sont prêts à s'impliquer. Si la notion d'engagement à apprendre n'est pas claire au début, elle le devient au fur et à mesure que la session progresse.

Autant pour susciter l'engagement que pour le valider, je fais rédiger deux contrats d'apprentissage : un contrat individuel et un contrat d'équipe. Le contrat individuel est essentiellement ce que l'étudiant souhaite personnellement apprendre dans cette session et les moyens qu'il utilisera pour y parvenir. Les apprentissages sont divisés en savoir (connaissances), savoir-faire (habiletés) et savoir-être (attitudes). Ce contrat est la première page de son journal de bord.

Le contrat d'équipe est ce que le groupe s'engage à faire pour s'assurer que chaque participant soit encouragé à poursuivre ses objectifs d'apprentissages personnels. Cette convention est présentée et écrite lors du premier procès-verbal de l'équipe. Elle est reprise et analysée en fonction de son degré d'atteinte et incluse en annexe au travail de fin de session.

Engagement à agir

L'engagement à agir est facilité par le fait que le contrat d'apprentissage inclut déjà des objectifs qui dépassent la stricte acquisition de connaissances. La poursuite d'objectifs d'apprentissage d'habiletés et d'attitudes incite déjà à trouver des moyens d'apprendre dans l'action.

Habituellement, le contrat d'équipe stipule également des attentes en terme d'engagement face à la tâche à accomplir de la part des différents membres de l'équipe. De plus en plus ces ententes mentionnent aussi les mesures qui seront

prises si un des membres ne fait pas ce qui a été convenu et ne respecte pas le contrat. Des sanctions possibles face à la non-action incitent aussi les participants à agir. Les solutions retenues sont les mêmes qu'en milieu de travail : avertissement verbal et avertissement écrit avec une copie au professeur. À la fin de la session, je remets une note globale pour le projet d'intervention (qui vaut 40% de la note finale). Si j'évalue le travail à 80% pour un groupe d'apprentissage et qu'il est composé de cinq membres, je donne donc une note de 400 points et les participants doivent s'entendre sur l'attribution juste et équitable à chacun d'un pointage en fonction de leur contribution personnelle. La validation de l'engagement à agir est ainsi évaluée en partie par les étudiants eux-mêmes. La plupart du temps, une répartition équitable de la note est effectuée. Cependant, il arrive quelquefois que l'attribution soit différente. Je questionne alors cette répartition et généralement, l'explication est claire et justifiée.

Engagement à réfléchir (processus de questionnement et de réflexion)

Le journal de bord est un instrument privilégié de réflexion. Mais comme tous les étudiants ne sont pas nécessairement à l'aise dans l'écriture, ce journal devient plus facile à accepter si j'ajoute les quatre éléments suivants: je donne des explications préalables sur le bien-fondé de cet instrument en terme d'acquis d'apprentissage; j'assure la discrétion face à son contenu; je suggère un format de rédaction; j'y attribue 25 % de la note.

Tout d'abord, je précise son utilité en revenant sur les principes de Schön (1983) et de l'apprenant réflexif. Je garantie toute la discrétion souhaitée à ce journal. Je veux le voir, mais je lirai seulement les pages que les étudiants désirent me faire lire. Je suggère que seuls les événements ayant un potentiel d'apprentissage y soient écrits.

Je propose un modèle d'écriture ayant fait ses preuves. Une fois de plus je me réfère à Schön et je présente un format de journal en double colonne. Une colonne plus large (celle de droite) décrivant le plan d'action : l'action, les observations et quelques réflexions inscrites le plus rapidement possible après l'événement (à chaud). La colonne de gauche est utilisée seulement lors de la relecture (à froid) du journal et est annotée de quelques mots (le principe de *left column* de Schön).

Finalement, j'attribue une note à ce journal en rencontrant chaque étudiant individuellement quelques jours après la fin de la session. Je feuillette et « regarde » le journal puis je demande si je dois lire une section en particulier. Je pose les mêmes questions à tous : Qu'as-tu as appris dans cette session ? Que

comptes-tu faire avec ces acquis maintenant ? Quels sont tes prochains projets d'apprentissages ? Je demande une note d'autoévaluation de ce journal et j'ajuste la note en fonction de ce que j'ai pu observer tout au long de la session.

Acquis et réflexions actuelles

Après quelques années de ce fonctionnement pendant lesquelles je respectais le plus possible les préceptes de l'apprentissage-action, je réalisais souvent que le contenu restait à la discrétion de chacun en fonction des circonstances et du contexte de chaque projet. Au-delà des contrats d'apprentissage, je voulais m'assurer d'une plus grande acquisition de connaissances. Il me fallait donc retourner aux sources de l'apprentissage-action avec l'équation de Revans que l'on peut traduire comme ceci : $AA = P+Q$, soit l'Apprentissage-action est le résultat de Principes (concepts) ajoutés au Questionnement de ces principes. Mes approches étaient très bonnes pour le questionnement des principes appris antérieurement, mais je restais sur ma faim quant aux principes que je souhaitais les voir acquérir maintenant. J'avais conclu que les adultes possédant une certaine expérience de travail et ayant déjà obtenu un bac avaient suffisamment de principes pour être en mesure de supporter toutes sortes de questionnements amenés par la concrétisation du milieu organisationnel. Or, la réalité est parfois un peu différente. D'abord, le public visé n'est pas toujours aussi « uniforme » que les règles d'admission le mentionnent. Alors l'expérience est plus que variée et les principes acquis antérieurement ne suffisent parfois pas à s'adapter à une nouvelle situation.

L'ajout de concepts devint problématique. Comment faire un ajout de concepts théoriques sans retomber dans le bon vieux cours magistral ? Voilà le défi. J'ai donc fait une recherche sur les grands auteurs en développement organisationnel et en communication qui avaient pu influencer les pratiques de consultations actuelles. J'ai choisi 28 auteurs différents allant de Lewin à Senge, en passant par Argyris, Schön, Revans et St-Arnaud.

Je ne voulais surtout pas « faire » des cours théoriques sur chacun de ces auteurs. Alors je demande aux étudiants de faire une recherche sur un auteur qui leur est attribué au hasard. Chaque étudiant reçoit une enveloppe scellée avec une feuille comprenant trois questions : Qui-suis-je ? (ex. Donald Schön) Quelle est l'essence de mon approche (théorie et pratique) ? Comment suis-je susceptible d'influencer votre pratique actuelle ?

Chacun a donc un auteur à approfondir. Si un étudiant connaît l'auteur qu'il a reçu, je lui demande d'échanger avec un autre afin que tous les élèves aient le plaisir de découvrir un penseur qui lui est inconnu. Ainsi chacun est responsable, à la suite de sa recherche, de produire un texte d'une dizaine de pages qu'il distribue sur WEBCT à l'ensemble de la classe avant sa présentation. Les étudiants doivent lire le texte avant le cours. Lors de la session, chacun doit présenter brièvement son travail mais surtout, il doit animer une discussion sur l'utilité actuelle des théories de l'auteur choisi. Puisque les élèves sont notés sur leur participation aux cours, ils sont habituellement préparés à ces échanges.

Préoccupation de l'équilibre entre les apprentissages et les actions

Cet équilibre est l'un des éléments clés pour le succès d'un cours d'apprentissage-action qui est axé sur une tâche précise avec l'obligation de produire un résultat. L'équilibre relatif à l'apprentissage et aux résultats des projets est constamment à maintenir. Ainsi le dernier travail est noté à la fois sur le résultat final, sous forme de présentation, et sur le rapport produit (le résultat de l'action).

Toutefois, cette présentation et ce rapport doivent être suivis d'une session de « transfert d'apprentissage ». Chaque équipe doit susciter une transmission de leurs apprentissages à l'ensemble du groupe. Ils ne peuvent pas seulement *dire* ce qu'ils ont appris; ils doivent créer des exercices pratiques pour faire vivre aux autres participants une simulation des expériences qui leur ont permis d'apprendre.

Cet exercice est particulièrement exigeant mais, au-delà des résultats, il permet à nouveau de cibler le processus d'acquisition des savoirs et ainsi en faciliter la généralisation et les transferts.

CONCLUSION

Vous venez de prendre connaissance de ma méthode d'application de l'apprentissage-action à l'École des Sciences de la Gestion de l'UQAM. Cette méthode n'est pas restrictive... et là réside la beauté du processus. Ce dernier fait en sorte que la porte est constamment ouverte à d'autres expériences. Les théories ne sont plus « intouchables »... On peut les discuter et les faire évoluer en action.

À l'instar de Whitehead (1999)³⁴, on peut créer nos propres théories d'apprentissage.

Il est donc essentiel de continuer à explorer diverses façons d'apprendre et de partager nos acquis. Le monde n'ira jamais en se simplifiant. Si la réalité de gestion devient de plus en plus complexe, nos méthodes d'enseignement et d'apprentissage doivent avoir la flexibilité de favoriser les acquisitions dans ce nouveau contexte. Je pense que les approches dérivées de l'apprentissage-action sont là pour rester. Peu importe que leur appellation soit « cercle de qualité », « organisation apprenante » ou « groupe de codéveloppement », ces approches continueront à influencer la formation en gestion, que ce soit à l'université ou en entreprise.

Références

Dixon, N. (2000). *Common Knowledge. How Companies Thrive by Sharing What They Know*, Boston: Harvard Business Press.

³⁴ Whitehead, J. à l'Université de Bath en Angleterre est très actif dans la conceptualisation de ses propres démarches de formation. Vous trouverez ses écrits sur *My Practice as a Living Theory* sur son site Web.

