

Parcours collectif d'apprentissage organisationnel : une stratégie de recherche qualitative porteuse pour l'étude du transfert des connaissances

Julie Béliveau, Robert R. Parent et Joanne Roch

Volume 26, numéro 2, 2006

Approches inductives I

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1085371ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1085371ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association pour la recherche qualitative (ARQ), Université du Québec à Trois-Rivières

ISSN

1715-8702 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Béliveau, J., Parent, R. & Roch, J. (2006). Parcours collectif d'apprentissage organisationnel : une stratégie de recherche qualitative porteuse pour l'étude du transfert des connaissances. *Recherches qualitatives*, 26(2), 40–65.
<https://doi.org/10.7202/1085371ar>

Résumé de l'article

Les experts en apprentissage organisationnel et en gestion des connaissances souhaitent une plus grande utilisation des méthodologies qualitatives de recherche pour comprendre les concepts liés à l'apprentissage et à la connaissance. L'objectif de cette communication consiste à proposer l'utilisation du *learning history*, une méthodologie de recherche qualitative créée par Kleiner et Roth (1995), pour l'étude du transfert de connaissances. Souvent utilisée dans un contexte de recherche-action, cette méthodologie est conçue pour permettre aux parties prenantes de reconnaître leurs apprentissages passés et pour les guider dans la génération dialogique de leurs actions futures. Cette communication survolera d'abord la littérature sur le *learning history*. Ensuite, nous démontrerons les avantages liés à l'utilisation de cette approche pour étudier le transfert de connaissances en présentant deux études de cas. Enfin, les leçons tirées de nos projets en cours nous permettront de proposer quelques implications pour la recherche et la pratique.

Parcours collectif d'apprentissage organisationnel : une stratégie de recherche qualitative porteuse pour l'étude du transfert des connaissances

Julie Béliveau, doctorante

Université de Sherbrooke

Robert R. Parent, Ph.D.

Université de Sherbrooke

Joanne Roch, Ph.D.

Université de Sherbrooke

Résumé

Les experts en apprentissage organisationnel et en gestion des connaissances souhaitent une plus grande utilisation des méthodologies qualitatives de recherche pour comprendre les concepts liés à l'apprentissage et à la connaissance. L'objectif de cette communication consiste à proposer l'utilisation du *learning history*, une méthodologie de recherche qualitative créée par Kleiner et Roth (1995a), pour l'étude du transfert de connaissances. Souvent utilisée dans un contexte de recherche-action, cette méthodologie est conçue pour permettre aux parties prenantes de reconnaître leurs apprentissages passés et pour les guider dans la génération dialogique de leurs actions futures. Cette communication survolera d'abord la littérature sur le *learning history*. Ensuite, nous démontrerons les avantages liés à l'utilisation de cette approche pour étudier le transfert de connaissances en présentant deux études de cas. Enfin, les leçons tirées de nos projets en cours nous permettront de proposer quelques implications pour la recherche et la pratique.

Mots clés : APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL; TRANSFERT DE CONNAISSANCES, LEARNING HISTORY

Note: Les auteurs tiennent à remercier les évaluateurs pour leurs judicieux commentaires.

« Rien ne se produit sans réflexion [...] Les gens n'apprennent que par des récits. »
 Larry Prusak (*The Gurus Speak*, 1999, p. 84)

Introduction

Dans un environnement de plus en plus dynamique et complexe, les organisations se doivent d'apprendre à survivre en employant des mécanismes pour réfléchir collectivement à leurs expériences passées, en saisir la signification et évaluer leur investissement dans les efforts d'apprentissage (Roth & Kleiner, 1998). Quand on leur a demandé quel enjeu aurait la plus grande incidence sur l'avenir de l'apprentissage organisationnel (AO) et de la gestion des connaissances (GC), des experts ont répondu « les méthodes de recherche et les mesures de l'AO/GC » (Easterby-Smith & Lyles, 2003). Ces experts cherchent des outils de recherche plus adéquats pour aborder les concepts d'apprentissage et de connaissance, tous deux d'approche difficile. Certains suggèrent un plus grand recours à des méthodes qualitatives de recherche sensibles aux facteurs contextuels, comme les méthodes narratives, pour mieux comprendre les processus liés à l'apprentissage organisationnel et à la gestion des connaissances (Easterby-Smith & Lyles, 2003; Scholl, König, Meyer & Heisig, 2004).

Jusqu'à présent, peu d'idées ont été présentées sur la façon d'améliorer l'apprentissage tiré de l'expérience et sur les méthodes de collecte et de diffusion des connaissances dans les organisations. De nombreux efforts visant à aider les organisations à apprendre ont échoué, parce que les compétences nécessaires à la réalisation d'interventions efficaces en AO/GC, comme la réflexion et le dialogue, sont difficiles à maîtriser et ne fournissent pas toujours des solutions efficaces de promotion de l'apprentissage et de résolution des problèmes organisationnels (Cross & Rieley, 1999). Les sondages auprès des employés, les rapports sur les meilleures pratiques, les études de cas traditionnelles et le recours à des consultants sont tous des outils qui ne semblent pas parvenir à aider les organisations à réfléchir collectivement sur l'expérience acquise d'une manière qui les prépare à agir par la suite (Farr, 2000).

Entre-temps, les chercheurs et les praticiens favorisent de plus en plus l'usage de récits pour aider les organisations à apprendre et à transférer leurs connaissances tacites (Cortese 2005; Royrvik & Bygdas, 2002; Sole & Wilson, 2002). En effet, la narration est perçue comme une forme privilégiée de construction et d'expression des récits personnels (Lyotard, 1979), et les organisations sont considérées comme des artefacts narratifs (Cortese, 2005; Klein, 2005).

Souvent utilisée dans un contexte de recherche-action (Lewin, 1951) et conçue pour permettre aux parties prenantes de reconnaître leurs apprentissages passés et pour les guider dans la génération dialogique de leurs actions futures (Bradbury & Mainemelis, 2001), la méthodologie du *learning history* semble répondre aux besoins des experts en AO/GC cités auparavant. Cependant, peu d'auteurs ont démontré le

potentiel de cette méthodologie de recherche qualitative pour l'étude de la gestion des connaissances et, plus particulièrement, des activités de transfert des connaissances.

Cette communication vise à suggérer une nouvelle méthodologie d'action, le *learning history*, proposée par Roth et Kleiner (1995a), pour l'étude des initiatives de transfert des connaissances. Le *learning history* ou parcours collectif d'apprentissage organisationnel (ci-après PCAO) est conçu à la fois pour les chercheurs et les praticiens désireux d'explorer de nouveaux moyens d'étudier les concepts de connaissance et d'apprentissage.

D'abord, nous présentons un survol de la littérature sur le PCAO, pour illustrer les racines, les buts, les contributions, les avantages, les défis et les conditions de succès de cet outil de recherche, ainsi que les méthodes et les tactiques employées pour assurer sa validité. Ensuite, nous démontrons les avantages du recours aux PCAO pour l'étude du transfert des connaissances en présentant deux études de cas où cette méthodologie est utilisée dans une logique de recherche-action participative. Enfin, nous faisons état des leçons tirées de nos études de cas en cours et proposons des implications pour la pratique et la recherche.

Survol de la méthodologie du pcao

Créé en 1994 au *Center for Organizational Learning* du *Massachusetts Institute of Technology* (MIT), le PCAO a d'abord été conçu pour aider les organisations à transférer l'apprentissage réalisé dans le cadre de projets pilotes aux autres secteurs de l'organisation. Toutefois, étant donné qu'il est possible de concevoir tout projet de changement comme une occasion d'apprentissage, le PCAO peut servir à réfléchir à n'importe quelle initiative de changement organisationnel, en retraçant ce qui s'est produit et ce que les gens ont appris collectivement afin de décider ensemble des actions à prendre (Kleiner & Roth, 1996). Cette vision du changement ressemble à celle de Crozier et Friedberg (1977), pour qui le changement constitue un processus d'apprentissage de nouvelles formes d'action collective. Ils appellent apprentissage collectif « le processus à travers lequel un ensemble d'acteurs, partie prenante d'un système d'action, apprennent – c'est-à-dire inventent et fixent – de nouveaux modèles de jeu, avec leurs composantes affectives, cognitives et relationnelles » (p. 342).

Sous l'angle de la gestion des connaissances, le PCAO peut permettre une certaine mesure qualitative des connaissances (Greco, 1999) ou s'avérer un outil particulièrement efficace pour la gestion des connaissances tacites, qui sont à la fois personnelles et contextuelles (Milam, 2005).

Le PCAO est assimilé à la recherche inductive, étant donné que les chercheurs n'essaient pas de prouver ou de réfuter des hypothèses de départ, mais plutôt de passer à l'abstrait à partir du concret en cernant les éléments caractéristiques d'un phénomène donné (Poupart, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer, Pires, 1997). La perspective naturaliste/constructiviste sert à recueillir et à construire des récits par la collecte de données d'un vaste groupe de personnes (Lincoln & Guba, 1985).

Inspiré par l'outil ethnographique de Van Maanen (1988) appelé *jointly-told tale* (récit collectif), le PCAO relate, dans un texte de 20 à 100 pages, les épisodes critiques récents d'une organisation, présentés dans un format captivant en deux colonnes (Bradbury & Mainemelis, 2001; Kleiner & Roth, 1997a). La colonne de droite narre les événements pertinents. Chargé d'émotion, le récit est émaillé de citations de protagonistes (champions et sceptiques), de personnes touchées par les événements ou de gens qui les ont observés de près. La colonne de gauche contient l'analyse des historiens de l'apprentissage, qui tentent de faire ressortir les thèmes récurrents du récit, posent des questions sur les hypothèses sous-jacentes et signalent les contradictions dont il est nécessaire de discuter (Argyris, 1990). Le contenu de la colonne gauche repose sur des recherches reconnues dans les domaines de la pensée systémique, de l'efficacité organisationnelle et du comportement organisationnel (Cross & Rieley, 1999). Une fois rédigé, le PCAO est diffusé par le biais de groupes de discussion regroupant des participants à l'effort de changement et d'autres personnes susceptibles d'en tirer des leçons. Le PCAO est donc autant un produit qu'un processus (Roth & Kleiner, 1995a). Il fait remonter les connaissances tacites à la surface, les codifie et les transforme en base de connaissances propice à l'action (Kleiner & Roth, 1996).

Quels sont ses fondements théoriques?

Les racines du PCAO sont multiples. Dans leur première communication sur la méthodologie, Roth et Kleiner (1995a) affirment que le PCAO s'inspire des théories et des techniques provenant de l'ethnographie (pour comprendre la réalité des membres de l'organisation à partir de leur point de vue), du journalisme (pour présenter le récit d'une manière accessible et fascinante), de la recherche-action (pour orienter les nouvelles actions par la réflexion et l'évaluation des efforts d'apprentissage), de l'histoire orale (pour décrire les événements par des récits) et du théâtre (pour diffuser des récits souvent chargés d'émotion).

Le design du PCAO est principalement influencé par les théories de l'apprentissage, qui soulignent l'importance d'intégrer la réflexion et l'action (Argyris & Schön, 2002), et celles du dialogue organisationnel, qui visent à promouvoir l'habileté des participants à s'interroger sur les valeurs sous-jacentes à leurs façons de travailler, un processus favorisant l'apprentissage par rétroaction double (Argyris, Putnam & McLain Smith, 1985).

Adoptant une approche systémique des organisations, la méthodologie du PCAO repose sur le principe que les gens font de leur mieux et qu'il est nécessaire de comparer les résultats aux attentes de départ pour assurer une amélioration (Roth, 2000). Cependant, le processus du PCAO diffère de la plupart des approches évaluatives, où l'analyse de l'expert constitue la seule rétroaction que reçoivent les membres de l'organisation (Roth & Senge, 1996).

Le PCAO peut aussi être perçu comme une méthodologie d'intervention qui se situe dans le domaine de la recherche-action au niveau d'analyse organisationnel (Coghlan, 2002), plus précisément dans une optique de recherche-action participative,

étant donné que la recherche est conçue et mise au point conjointement (Anadón, 2007; Reason & Bradbury, 2001; Whyte, Greenwood & Lazes, 1991).

Enfin, la méthodologie du PCAO tire parti de la recherche sur la culture organisationnelle en utilisant des équipes de collaborateurs internes et d'intervenants externes qui jouent conjointement le rôle d'historiens de l'apprentissage (Roth, 2000). Les recherches réalisées avec de tels groupes s'avèrent particulièrement utiles quand elles visent à produire une appréciation de situations immédiates ou en pleine évolution qui soit riche et repose sur l'expérience des participants de l'organisation, ou quand elles ont pour but de renseigner sur les croyances et les hypothèses de ces participants (Louis & Bartunek, 1992). Contrairement à certaines approches de la recherche traditionnelle, où les chercheurs recueillent et analysent les données sans la participation des membres de l'organisation, ce type de recherche favorise le dialogue continu et les interprétations hétérogènes, ce qui peut résulter en une théorisation plus robuste (Louis & Bartunek, 1992). Tandis que l'intervenant externe cherche des connaissances transférables à de nombreuses situations, le collaborateur interne veut développer des connaissances qui lui seront utiles dans la pratique. En ce sens, les collaborateurs internes et les intervenants externes se complètent, ce qui favorise une meilleure compréhension des façons par lesquelles les membres d'une organisation saisissent leur monde (Louis & Bartunek, 1992). De surcroît, grâce à ce genre d'équipe, on évite que l'évaluation des experts soit séparée des efforts d'apprentissage de l'organisation (Roth & Kleiner, 1995a).

Cependant, pour capter les différences d'horizons entre les différents membres de ce type d'équipe, il est nécessaire de bien comprendre les distinctions entre la théorie et la pratique. Traditionnellement, la théorie tente de savoir *pourquoi* un phénomène donné se produit (Sutton & Staw, 1995). Par exemple, pourquoi les conflits surviennent-ils et se résolvent-ils? Cependant, une théorie qui nous révèle pourquoi un phénomène advient ne nous dit pas vraiment *comment* il se produit, ni même surtout comment nous pouvons le susciter, le développer ou le prévenir. Selon Friedlander (2001), pour transformer la théorie en pratique, nous devons demander « comment ». Pour faire le contraire, nous devons demander « pourquoi ». Le praticien tend à poser la première question et le chercheur, la seconde. Mais c'est l'intégration du comment et du pourquoi qui engendre une théorie-pratique holistique, systématiquement enrichie et utile. Ainsi, comprendre comment résorber les conflits nous permet de mieux savoir pourquoi ce phénomène se produit, et comprendre pourquoi les conflits se résorbent nous permet de savoir comment nous pouvons les atténuer.

Quels sont les buts visés par cette méthodologie?

Les opinions divergent quant au but des PCAO. Selon certains, ils visent à améliorer la qualité et l'efficacité des conversations des membres d'une organisation au sujet de leurs efforts d'amélioration, afin que l'organisation puisse évoluer efficacement (Bradbury & Mainemelis, 2001; Roth, 2000). Du point de vue de la construction sociale de la réalité (Berger & Luckmann, 1966), les conversations possèdent le

pouvoir de créer le changement dans les organisations; signifiant alors qu'il faut juger les PCAO en fonction de la qualité des conversations qu'ils provoquent (Kleiner & Roth, 1996).

D'autres auteurs soutiennent que les PCAO aident les organisations à tirer des leçons de leurs bons et de leurs moins bons coups (Cross & Rieley, 1999); facilitent la diffusion des efforts d'apprentissage organisationnel (Roth, 2004); favorisent la créativité en documentant les expériences et les perceptions des gens tout en permettant de créer une mémoire organisationnelle (Milam, 2005); catalysent l'apprentissage par rétroaction double, en amenant les gens à réexaminer consciemment leurs valeurs et leurs pratiques pour réaliser un avenir souhaité (Bradbury & Reason, 2003); recueillent les leçons tirées de l'expérience d'une organisation (Parnell, Von Bergen & Soper, 2005); créent une organisation apprenante grâce à la mise en commun des récits sur les projets (Kleinsmann & Valkenburg, 2005); aident au transfert des connaissances d'une partie d'une organisation à une autre, non en copiant ce que les autres ont fait, mais en comprenant leurs raisonnements, leurs impulsions et leurs intuitions, afin de les utiliser dans leurs propres efforts d'apprentissage (Farr, 2000).

De leur côté, Roth et Kleiner (2000) espèrent que les PCAO serviront de pédagogie d'apprentissage pour les gestionnaires et les étudiants en gestion, en fournissant une approche stimulante par laquelle ils peuvent explorer leurs propres hypothèses, valeurs et expériences dans les organisations. Bref, en favorisant les conversations au sein des organisations, les PCAO permettent à celles-ci de tirer des leçons de leurs expériences passées et de se remettre en question.

Quelles sont ses contributions?

La méthodologie du PCAO s'éloigne quelque peu des sciences sociales traditionnelles en exigeant du chercheur qu'il soutienne activement un cycle d'apprentissage (Bradbury & Mainemelis, 2001). De plus, elle offre quelque chose de différent aux spécialistes des sciences sociales qui veulent « se plonger » dans l'organisation tout en demeurant des chercheurs, et non des consultants ou des agents de changement (Bradbury & Mainemelis, 2001). Ce faisant, elle amène les chercheurs et les praticiens à agir en synergie à titre d'« historiens engagés » (Bradbury, 2001); en utilisant un texte comme point d'ancrage d'un dialogue entre de multiples perspectives pour intégrer la réflexion et l'action (Bradbury, 2001; Roth & Kleiner, 1998) et pour dégager des intuitions générales utiles qui sont difficiles à obtenir par des activités courantes de recherche-action, dans le contexte desquelles les particularités de cadres précis semblent limiter les généralisations des chercheurs (Roth & Senge, 1996).

Par ailleurs, le document du PCAO est captivant et donne une image exhaustive du chemin parcouru et des apprentissages effectués, grâce aux perspectives de nombreux participants et parties prenantes (Coghlan, 2002; Kransdorff & Williams, 2000; Roth & Kleiner, 1995a). Et, comme les participants et les chercheurs entremêlent leurs récits, le PCAO appartient aux deux groupes (Bradbury & Lichtenstein, 2000).

En plus de contribuer aux sciences sociales et à la recherche-action, la méthodologie du PCAO procure une nouvelle technique de rétroaction sur le développement organisationnel, en créant, à partir d'entrevues avec un groupe, un document qui devient le fondement d'une conversation entreprise par d'autres groupes de la même organisation ou d'autres organismes (Roth, 2000). Enfin, alors que le récit personnel perd souvent son pouvoir de changer les comportements organisationnels en présentant un point de vue unique, les PCAO entremêlent les témoignages de nombreux acteurs de l'organisation, ce qui accroît leur valeur pour le reste de l'organisation (Sole & Wilson, 2002).

Quels sont les avantages liés à son utilisation?

D'abord, la méthodologie du PCAO constitue une autre façon pour les chercheurs de rendre leurs travaux disponibles à la collectivité plus vaste des chercheurs et des praticiens (Bradbury & Mainemelis, 2001), en utilisant un texte pour focaliser la conversation et l'apprentissage organisationnel. Elle contribue donc au corpus des connaissances transférables sur ce qui fonctionne ou non en matière de gestion (Kleiner & Roth, 1997a). En outre, les PCAO génèrent beaucoup de renseignements sur la façon dont l'organisation apprend, ce qui permet aux historiens de l'apprentissage de se servir de ces documents comme ressources et de produire à partir de ceux-ci, d'autres documents, des programmes de formation et des outils d'apprentissage (Roth & Kleiner, 1995b) et de faciliter les recherches futures (Jacques, 1997).

Pour les participants, le PCAO est un processus collectif et inclusif (Farr, 2000), qui peut engendrer un changement social positif (Bradbury & Lichtenstein, 2000). D'abord, il peut susciter la confiance quand les gens voient leurs commentaires anonymes dans le document du PCAO (Farr, 2000; Kleiner & Roth, 1997a). Il peut également démontrer aux employés que leurs opinions comptent (Farr, 2000). Par exemple, dans une organisation, le PCAO a forcé les cadres supérieurs à reconnaître le degré de stress des équipes et à donner suite aux recommandations relatives au processus de dotation lors de projets futurs (Cross & Rieley, 1999). En outre, les discussions de groupe visent à favoriser la réflexion collective et à permettre aux gens d'exprimer ouvertement leurs craintes, leurs préoccupations et leurs hypothèses. Une certaine confiance et un sentiment d'appartenance peuvent s'en dégager, étant donné que les participants peuvent sentir qu'ils ne sont pas seuls à tenter d'améliorer l'organisation (Kleiner & Roth, 1997a). Les entrevues narratives peuvent également représenter un élément positif pour les participants, en leur permettant de faire un retour sur l'expérience d'apprentissage et de constater qu'ils continuent d'apprendre grâce au processus du PCAO (Cortese, 2005).

De surcroît, le PCAO peut être vu comme une nouvelle méthode qualitative de mesure des efforts d'amélioration d'une organisation sans en abolir la valeur éducative (Kleiner & Roth, 1997b), car il vise à permettre aux gens de raconter leur histoire sans crainte d'être évalués (Roth & Kleiner, 1995a). En transformant les connaissances tacites en connaissances explicites, le texte du PCAO peut agir comme objet

transitionnel par lequel les opinions deviennent sujettes à discussion d'une manière concrète parce qu'elles renvoient à des données observables (Bradbury & Mainemelis, 2001). Selon Argyris (1990), ces conditions facilitent le raisonnement, ce qui favorise à son tour l'apprentissage. Ainsi, Kleinsmann et Valkenburg (2005) ont utilisé la méthodologie du PCAO pour leur étude de cas de l'apprentissage réalisé dans le cadre du développement d'un nouveau produit. Ils ont constaté que cette méthode convenait au repérage des possibilités d'apprentissage et qu'elle constituait un moyen structuré et transparent d'analyse de données des études de cas.

Quels défis pose-t-il?

L'introduction de ce type d'outil dans de grandes organisations peut s'avérer une initiative révolutionnaire. Le PCAO dissout les privilèges hiérarchiques et favorise les conversations qui créent un sens et des objectifs communs pour orienter les interventions futures de l'organisation (Roth, 2000). Dans ce contexte, les chercheurs n'obtiennent pas toujours l'appui nécessaire de l'organisation. Même si la plupart des organisations conviennent de l'importance de l'apprentissage organisationnel, peu sont disposées à investir le temps, le courage et l'honnêteté exigés (Argyris, 1990; Roth & Kleiner, 1998). Ainsi, certains dirigeants sont réticents à entreprendre un processus de PCAO en raison de son coût, tant sur le plan du temps des employés que sur celui des honoraires de consultation et de recherche (Parnell *et al.*, 2005).

En outre, la mise en place d'une collaboration avec des intervenants externes peut prendre un certain temps, étant donné que les collaborateurs internes ne possèdent pas toujours les compétences nécessaires en recherche et peuvent avoir besoin d'une formation (Louis & Bartunek, 1992). Qui plus est, dans une culture organisationnelle qui glorifie l'action, il est fréquemment difficile pour les gestionnaires de trouver du temps pour réfléchir (Milam, 2005; Roth & Kleiner, 1998). Dans ce contexte, pour que le processus de PCAO soit le plus profitable possible, le climat organisationnel doit conduire les acteurs à percevoir les contradictions, l'incertitude et les conflits comme des occasions d'apprentissage (Milam, 2005). Si le contexte ne favorise pas une approche transformationnelle de l'apprentissage, le PCAO risque d'enflammer les esprits et de faire partir en fumée la bonne volonté et les ressources de l'organisation (Roth & Kleiner, 1995a).

Les réactions des participants aux documents du PCAO ne sont pas toujours positives. Les gestionnaires et les consultants qui promeuvent les efforts d'apprentissage sont souvent troublés par ce que le PCAO dévoile (Kleiner & Roth, 1996). En outre, l'insatisfaction est plus visible quand les gens prennent conscience des écarts entre leurs aspirations et leur réalité organisationnelle (Kleiner & Roth, 1997b). Cependant, c'est précisément là que réside la réelle valeur des PCAO : en faisant ressortir les récits sous de multiples angles, ils révèlent à l'organisation ce qui est collectivement caché (Roth, 2000), comme les problèmes psychologiques et émotifs affrontés durant l'effort de changement (Milam, 2005). En ce sens, les PCAO sont comme des miroirs pour les organisations. Ils mettent au jour les problèmes dont les

gens veulent parler, mais dont ils ont peur de discuter ouvertement (Kleiner & Roth, 1997a).

Le texte du PCAO fait également ressortir les contradictions entre les voix étouffées et les mieux connues, ainsi qu'entre la manière dont les choses sont censées être faites et les pratiques réelles au sein de l'organisation (Bradbury & Mainemelis, 2001). Pour relever ces défis, les historiens de l'apprentissage doivent trouver la bonne façon de mettre les problèmes du récit en évidence sans blâmer quiconque (Kleiner & Roth, 1996), une tâche pour le moins exigeante. De plus, le processus de réflexion collective suscité par le PCAO va parfois à l'encontre des attentes des membres de l'organisation qui croient que la direction devrait leur dire quoi faire (Roth, 2000). Dans ce contexte, les chercheurs doivent parfois négocier la participation des praticiens dans le PCAO (Bradbury & Mainemelis, 2001). Ils peuvent, par exemple, offrir des sessions d'information sur le PCAO avant d'entreprendre le projet pour présenter cette méthodologie de recherche aux participants potentiels et illustrer les avantages liés à leur participation.

Par ailleurs, des conflits sur le sens et les causes des événements organisationnels peuvent surgir au sein de l'équipe de recherche (Louis & Bartunek, 1992). Les collaborateurs internes et les intervenants externes doivent pouvoir en discuter ouvertement et ne pas se fier à des compromis susceptibles d'appauvrir la recherche ou même d'entraîner la dissolution de l'équipe. Il est également crucial de voir à ce qu'aucune perspective donnée ne soit surreprésentée au sein de l'équipe de recherche.

La méthodologie du PCAO pose un autre défi : sa présentation en deux colonnes, qui doit être réalisée avec soin pour éviter la confusion des lecteurs (Coghlan, 2001). Pour les chercheurs qui ne sont pas habitués à raconter par la voix d'autrui, le format peut être difficile à maîtriser. Certains ne savent pas quoi écrire dans la colonne de gauche (Kleiner & Roth, 1996). De plus, le rapport social entre les deux colonnes introduit la dimension politique de la méthodologie, et il nous incombe de se poser les questions de Law (1991) et de Latour (2001) : Qui a le droit d'interpréter? Qu'est-ce que le chercheur sait que les participants ne savent pas? Le chercheur, par ses choix, peut imposer son interprétation. Cependant, la méthodologie du PCAO prévoit plusieurs étapes de validation du document auprès des participants de façon à enrichir l'analyse des données, et ainsi éviter les écueils de l'interprétation comme propriété privée du chercheur.

Les chercheurs doivent également relever le défi de créer un texte captivant pour de nombreuses personnes aux styles d'apprentissage différents (Bradbury & Mainemelis, 2001). Pour leur part, les gestionnaires voudraient un document plus normatif qui inclut plus de synthèses, d'analyses et de recommandations (Kleiner & Roth, 1996).

Somme toute, la présentation en deux colonnes nécessite des essais plus poussés, car l'expérience de son utilisation est limitée. Mentionnons toutefois que d'autres auteurs proposent ce type de format pour faciliter l'analyse des conversations entre des

individus. Par exemple, Argyris (1983) l'utilise pour analyser les différentes approches employées par les consultants lors de leurs interventions dans les organisations. De son côté, Racine (1991) s'inspire des travaux de Argyris, Putnam et McLain Smith (1985) pour proposer un outil pédagogique destiné aux étudiants en service social, avec entre autres comme objectif d'aider les étudiants à prendre conscience des théories de l'action qui sous-tendent leurs techniques d'intervention auprès des usagers de façon à ce qu'ils puissent les remettre en question et les modifier au besoin. Cet outil se présente sous forme de tableau dont la colonne de gauche contient des extraits du dialogue entre l'étudiant et l'usager. Les autres colonnes sont complétées par l'étudiant dans le but de lui permettre d'effectuer une « analyse en profondeur d'une séquence d'intervention en vue d'un apprentissage à l'identification de ses théories d'usage » (Racine, 1991, p.16).

Dans la même veine, St-Arnaud (1992) utilise les principes de la science-action, développée par Argyris et Schön (1974), pour proposer à tous les praticiens un guide d'autoperfectionnement présenté dans un format en deux colonnes. La colonne de droite renferme le dialogue entre un praticien et son interlocuteur, ainsi que les réactions de l'interlocuteur à chacune des interventions du praticien. Dans la colonne de gauche, le praticien écrit ce qu'il pensait ou ce qu'il ressentait pendant le dialogue. L'objectif de ce guide d'autoperfectionnement consiste à développer chez les praticiens la réflexion dans l'action pour augmenter l'efficacité de leurs interventions.

Quelles sont ses conditions de succès?

Chaque phase du PCAO est assortie de conditions à remplir pour assurer sa réussite. Le Tableau 1 indique les conditions à respecter afin que le processus du PCAO produise les résultats escomptés.

Quels sont ses critères de validité?

Dans les conditions très contextualisées de la recherche sociale (Poupart *et al.*, 1997), être utile et être utilisé constituent d'importants critères quand vient le temps d'évaluer la validité d'une étude organisationnelle. Basant notre analyse sur les principaux critères de validité énoncés par Guba et Lincoln (1985; 1989) pour une recherche constructiviste qualitative, nous démontrons la validité de la méthodologie du PCAO dans le Tableau 2.

Tel que présenté dans le Tableau 2, différentes méthodes et tactiques utilisées dans le cadre de la méthodologie du PCAO permettent de répondre aux principaux critères d'évaluation de la validité des méthodologies de recherche qualitatives (Guba & Lincoln, 1985, 1989), soit la confirmabilité, la crédibilité et la transférabilité de la recherche.

Tableau 1
Conditions nécessaires à la méthodologie du parcours collectif d'apprentissage organisationnel (PCAO)

Phase du PCAO	Conditions de succès
Avant le commencement des conditions préalables	La culture organisationnelle favorise une approche transformationnelle de l'apprentissage, ce qui implique l'examen de tout ce qui est fait, y compris les différentes visions du monde, afin d'accroître la capacité de l'organisation et de s'attaquer aux problèmes difficiles (Roth & Kleiner, 1995a). L'équipe de direction apprécie la mise en commun des meilleures pratiques et des erreurs, reconnaît les contradictions et préfère les solutions à long terme aux solutions miracles (Greco, 1999; Milam, 2005; Roth & Kleiner, 1995a). Les collaborateurs internes et les intervenants externes participent activement, s'intéressent à la question étudiée et travaillent ensemble au décodage du sens attribué par l'organisation aux interprétations et aux actions (Bradbury & Mainemelis, 2001; Roth, 2000; Roth & Senge, 1996).
Phase des entrevues	L'entrevue commence par un examen des résultats observables (Roth, 2000). Les questions passent de l'exploration (que s'est-il produit?), au diagnostic (pourquoi cela s'est-il produit?), à la confrontation (qu'est-ce qui aurait pu être fait autrement?) pour chaque résultat évident (Jacques, 1997; Schein, 1987). Le chercheur doit recourir à des conversations libres et réfléchies pour avoir accès aux pensées et au récit des actions des participants (Roth, 2000). L'intervieweur ne demande pas aux interviewés d'évaluer le changement auquel ils prennent part, mais plutôt de dire ce qui s'est produit ou ce qui se produit selon eux (Kleiner & Roth, 1996). Pour empêcher les gens de n'accepter que leur propre interprétation des événements, l'intervieweur doit demander : « sur quelles observations fondez-vous cette interprétation? » (Roth, 2000).
Phase de distillation	Le récit raconté dans le document du PCAO devrait le plus possible reproduire les mots des participants (Roth & Kleiner, 1995a). Le document devrait aussi respecter l'impératif de la recherche (en tenant le récit enraciné dans les données), l'impératif mythique (en racontant une histoire fascinante qui captive et retienne l'attention des gens) et l'impératif pragmatique (en racontant l'histoire d'une manière qui puisse se lire, s'entendre et se discuter dans les organisations) (Roth & Kleiner, 1998). Les récits des participants doivent être séparés de la compréhension de la situation par l'historien de l'apprentissage (Roth, 2000). Les participants doivent valider le document d'apprentissage avant qu'il soit largement diffusé (Roth, 2000).
Phase de diffusion	Pour discuter des PCAO d'une manière productive, les gens ont besoin de nouvelles compétences et aptitudes afin d'utiliser et d'interpréter les données, comme l'échelle d'inférence et l'apprentissage par rétroaction double (Roth, 2000). Le document d'apprentissage doit être présenté aux participants comme étant un document interactif visant à favoriser la conversation et non à saisir une vérité statique (Bradbury & Mainemelis, 2001; Roth, 2000).

Tableau 2
Méthodes et tactiques employées pour assurer la validité de la méthodologie du
parcours collectif d'apprentissage organisationnel (PCAO)

Critères d'évaluation de la recherche qualitative	Méthodes et tactiques utilisées dans la méthodologie du PCAO
Confirmabilité (validité de construit)	Définition claire de l'objet de recherche et validation auprès de l'organisation. Étude de cas approfondie et longitudinale. Triangulation des perspectives avec différentes méthodes (entrevues, observation sur le terrain et données secondaires). Enregistrement et transcription des entrevues, des observations sur le terrain et des mémos.
Crédibilité (validité interne)	Validation des transcriptions d'entrevues par les participants. Validation de l'échantillonnage par les informateurs clés de l'organisation (les historiens de l'apprentissage internes). Utilisation de méthodes propres à la théorisation ancrée (Strauss & Corbin, 1990) pour créer des thèmes enracinés dans les données, discerner les rapports entre les thèmes et organiser le déroulement du PCAO afin de relier étroitement les thèmes. Vérification constante des conclusions par rapport aux données brutes recueillies sur le terrain et par les membres de l'équipe du PCAO en tenant compte des trois impératifs de réflexion (pragmatique, mythique et de recherche). Production et analyse conjointes des données par l'équipe de collaborateurs internes et d'intervenants externes pour s'assurer que les données sont ancrées dans la théorie locale et éclairées par les écrits scientifiques pertinents. Étude longitudinale sur le terrain. Triangulation des sources et des méthodes de collecte des données. Utilisation d'une présentation en deux colonnes pour rendre les biais explicites (la colonne de gauche révèle les biais des historiens de l'apprentissage et celle de droite, ceux des participants). Reflet juste du point de vue des participants.
Transférabilité (validité externe)	Dissémination du document du PCAO pour favoriser la conversation, pour éviter de donner l'impression que le dossier est clos et qu'il y a unité d'interprétation, et pour vérifier tout désaccord entre les participants dans l'interprétation du texte comme tremplin de la promotion de l'apprentissage organisationnel. Échantillonnage délibéré qui repose sur une représentation des principales parties prenantes. Utilisation des méthodes propres à la théorisation ancrée pour regrouper les thèmes en catégories axiales plus abstraites dans le cadre d'une deuxième analyse conçue pour une diffusion du PCAO à la communauté élargie des chercheurs et des praticiens. Aucune version de la vérité, aucun récit synthétisé de ce qui est survenu dans l'organisation : les lecteurs sont invités à juger par eux-mêmes. Description riche des contextes organisationnels, afin de permettre aux utilisateurs potentiels des résultats du PCAO de se prononcer sur leur transférabilité.

Dans cette première section de notre communication, nous avons présenté un aperçu de la méthodologie du PCAO. Nous avons débuté par les racines de cette nouvelle approche, puis traité de ses buts et de ses contributions à la recherche en sciences sociales. Nous avons ensuite expliqué les contextes les plus appropriés à l'utilisation de la méthodologie, ainsi que les avantages et les défis qui lui sont associés. Nous avons terminé notre première section avec deux tableaux : le premier énumère les conditions que les organisations doivent mettre en place pour assurer le succès de la méthodologie du PCAO, tandis que le deuxième illustre les moyens employés pour assurer la validité de cette méthodologie.

La prochaine section établira la pertinence du recours aux PCAO pour l'étude des activités de transfert de connaissances. Pour ce faire, nous présenterons deux études de cas élaborées par le Laboratoire de recherche sur la dynamique de transfert des connaissances de l'Université de Sherbrooke, où le PCAO est utilisé dans une logique de recherche-action participative afin de capter les apprentissages qui ont lieu lors de projets de recherche sur le transfert de connaissances.

Le transfert des connaissances grâce aux parcours collectifs d'apprentissage organisationnel (pcao) et à une logique de recherche-action participative

Créé en 2003 grâce à des fonds des Instituts de recherche en santé du Canada (IRSC), le Laboratoire de recherche sur la dynamique de transfert des connaissances (LRDTC) du Centre d'étude en organisation du travail de l'Université de Sherbrooke étudie le transfert de nouvelles connaissances pour l'amélioration des méthodes de prévention et de gestion dans le secteur des soins de santé. Il compte quatre professeurs chercheurs, deux professionnels de recherche à plein temps, six étudiants au doctorat et deux étudiants à la maîtrise qui effectuent de la recherche sur le transfert des connaissances (TC). Le LRDTC a pour objectifs :

- d'accroître la compréhension de la théorie et de la pratique du TC;
- d'élaborer et d'évaluer de nouveaux outils et de nouvelles stratégies de TC;
- d'intégrer une compréhension des principes et des pratiques de TC dans la formation et l'éducation permanente des chercheurs et des professionnels du secteur des soins de santé.

Depuis sa création, le LRDTC a élaboré plusieurs initiatives et projets de recherche sur le transfert des connaissances et les PCAO, notamment :

- des revues de la littérature scientifique dans les domaines du TC, de la gestion des connaissances et des PCAO;
- un cours de maîtrise en TC;
- un séminaire sur le TC pour les chercheurs du domaine de la santé et de la sécurité au travail;

- un recueil des meilleures pratiques de TC pour l'utilisation de réseaux établis (« capital social ») ainsi que des méthodes et des outils de transfert des résultats de recherche dans les milieux de travail;
- plusieurs études de cas sur le transfert de connaissances, dont deux sont présentées ici.

Dans un article précédent, le LRDTTC a défini la connaissance comme étant « toute idée ou représentation organisée du réel, qu'elle soit fondée sur le vécu expérientiel, l'expérimentation, l'expérience, la science, les faits ou les croyances », et le transfert des connaissances comme étant « le produit dynamique de l'interaction des acteurs qui tentent de comprendre, de nommer et d'agir sur la réalité » (Roy, Guindon & Fortier 1995).

1^{ère} étude de cas : le consortium de recherche de l'est du canada sur la santé et la sécurité au travail

1) Contexte de l'étude

Nous avons commencé à utiliser la méthodologie du PCAO dans notre premier projet de recherche, qui portait sur le transfert, d'une province canadienne à une autre, de résultats de recherches sur la santé et la sécurité au travail. Nous avons amorcé les travaux en réalisant, au sujet de cette initiative quinquennale de recherche à volets multiples, un PCAO des aspects liés à la gestion de projets.

Rassemblée en consortium en 2003, l'équipe du projet était constituée, d'une part, de chercheurs et d'administrateurs d'une province rurale anglophone qui étaient spécialisés en santé et sécurité au travail, d'autre part, d'administrateurs chargés de la recherche dans ce domaine et venant d'une province francophone à la fois urbaine et rurale, ainsi que de notre équipe de chercheurs. Les chercheurs provenaient de multiples disciplines, notamment la sociologie, la psychologie, le management, les sciences politiques, l'ergonomie ainsi que la santé et la sécurité au travail.

2) Objectif de recherche

Nous souhaitions faire un récit collectif du projet dans une étude de cas qui soit fidèle à l'expérience et aux perspectives de tous les participants. Nous avons aussi l'intention d'utiliser le PCAO afin de faire le suivi des jalons du projet pour l'établissement de rapports. Enfin, et peut-être plus important encore, nous voulions stimuler et éclairer les échanges sur les événements, leurs causes et la manière dont l'équipe pouvait en tirer des leçons. Autrement dit, nous espérions suivre les suggestions de Houshower (1999), c'est-à-dire aller bien au-delà de l'examen d'un projet après sa vérification et mener une enquête plus approfondie sur la motivation des participants à l'initiative.

3) Logique de recherche utilisée

Nous avons commencé en concevant le projet dans une logique de recherche-action participative. Dans son examen du domaine de la recherche-action, William Foote Whyte (1991) distingue la recherche-action de la recherche-action participative (Whyte, Greenwood & Lazes, 1991). En recherche-action participative, les gens de

l'organisation ou de la collectivité collaborent avec le chercheur tout au long du processus de recherche, de la conception initiale à la présentation finale des résultats et à la discussion de leurs implications au chapitre des actions. Ils prennent donc une part active à la quête d'information et d'idées destinées à orienter leurs gestes futurs. Ils participent sans intermédiaire aux processus de recherche, qui, par la suite, sont appliqués de manière à profiter directement à tous les participants. La recherche-action participative est habituellement qualifiée de cyclique, l'action et la réflexion se produisant tour à tour. La réflexion sert à examiner l'action précédente et à planifier la suivante.

4) Échantillonnage et collecte de données à partir du PCAO

En tout, six dirigeants du projet ont participé, à distance, à la première phase du PCAO. Ils représentaient une multitude d'horizons sur les plans de la langue, de la culture, des disciplines de recherche, de l'emplacement géographique, du niveau d'instruction, des responsabilités, des besoins et des objectifs. Ainsi, certains membres du groupe s'intéressaient au transfert des connaissances, d'autres à la santé et à la sécurité au travail, d'autres au financement nécessaire à la survie de leur groupe, etc.

Notre recherche se concentrait sur les activités des participants qui étaient axées sur le projet et qui se distinguaient des opérations régulières, parce que ces activités impliquaient la réalisation de quelque chose qui n'avait jamais été fait auparavant et qui était, par conséquent, unique (Project Management Institute, 1996). En focalisant sur l'unicité du projet, nous pouvions séparer les travaux courants des participants, qui étaient de type opérationnel, de ceux de type exploratoire, qui étaient associés à un nouveau projet (March, 1991).

La méthodologie du PCAO nous a permis de recueillir les propos des participants sur les événements, les causes de ceux-ci et leurs perceptions à cet égard. Un professionnel de recherche du LRDTTC a joué le rôle d'historien de l'apprentissage. Il a réalisé les entrevues rétrospectives avec un protocole de PCAO, qui traitait des thèmes de base à aborder. Aux fins du PCAO, le processus d'entrevue a commencé au début de la deuxième année du projet quinquennal. Mentionnons que chaque participant a pu valider la transcription (verbatim) de son entrevue, ce qui a contribué à assurer la validité de construit de notre recherche (Lincoln & Guba, 1985; Guba & Lincoln, 1989).

D'entrée de jeu, certains des participants au projet ne se sont sentis que partiellement concernés par le PCAO. Par exemple, tous le percevaient comme un moyen approprié de suivre l'évolution des faits « tangibles » et des événements du projet pour l'établissement de rapports. Toutefois, certains membres de l'équipe avaient de la difficulté à comprendre et à entrevoir comment le PCAO permettrait concrètement de stimuler et d'éclairer les conversations sur les événements, leurs causes et l'amélioration possible des actions futures. Néanmoins, l'équipe a décidé de poursuivre le PCAO.

5) Analyse des données et présentation des résultats

Pour ce PCAO, la méthode d'analyse employée a été l'examen, la catégorisation et la classification des données recueillies, afin de préciser les jalons du projet, y compris ceux relatifs à l'apprentissage. En général, une telle analyse consiste à élaborer une structure descriptive du projet en fonction des propositions théoriques qui orientent l'étude (Yin, 1997). L'objectif est atteint quand on dispose d'une narration adéquate des faits et des circonstances entourant le projet. Au fil de l'évolution du projet et des entrevues, l'historien de l'apprentissage a commencé à soupçonner l'existence d'importantes différences de perspective entre les trois organismes partenaires dans ce projet. Tandis que le document initial du PCAO commençait à être diffusé parmi les participants, il était devenu évident que les objectifs du projet et les besoins des trois organisations partenaires variaient considérablement.

Ces différences ont surgi de deux manières distinctes. Elles sont apparues la première fois quand le directeur du LRDTTC a utilisé le PCAO pour rédiger un rapport de cas sur l'évolution de l'équipe de projet, l'a présenté aux six partenaires et leur a demandé de le lire et d'en devenir les coauteurs. À la demande de l'organisme de financement, le rapport traitait des activités qui s'étaient bien déroulées (les cas de réussite), de celles qui avaient moins bien fonctionné (les histoires d'horreur) et d'autres encore, dont l'incidence était neutre (les non-événements). Rapide et décisive, la réaction des coauteurs d'une des organisations partenaires a clairement reflété des opinions divergentes sur ce qui s'était produit jusqu'à présent, y compris des prédispositions ontologiques différentes envers l'élaboration de théories et de réseaux, le transfert des connaissances et le développement de la capacité d'agir. Les intérêts contradictoires ont été suffisamment importants pour retarder la décision d'aller de l'avant avec le cas proposé, jusqu'à ce que les auteurs puissent se rencontrer en personne pour discuter du cheminement du projet.

Le deuxième indice que le projet éprouvait des difficultés a émergé lors de la troisième assemblée annuelle, où les différences entre les groupes ont commencé à susciter des tensions. Estimant qu'on le blâmait pour les ratés du projet, un groupe a accusé les deux autres de ne pas soutenir l'initiative. Il était évident pour tous les intéressés que plus de temps devait être consacré à l'aplanissement des divergences mises au jour dans le PCAO. Lors de cette rencontre, tous se sont rendu compte de la difficulté d'obtenir des résultats « tangibles » (le transfert de résultats et de programmes de recherche de haute qualité d'une province canadienne à une autre) en mettant l'accent sur des concepts jugés « intangibles » (de bonnes communications, la transparence, l'honnêteté et la confiance, le réseautage, l'établissement de relations). Après deux jours de conversations parfois complémentaires et parfois contradictoires, l'équipe a terminé la rencontre avec une compréhension plus harmonisée de ce que chacun tentait d'accomplir. Les participants ont également convenu d'aller de l'avant avec une version améliorée du projet.

6) Contributions du PCAO et de la logique de recherche-action participative

Si le groupe n'avait pas disposé du PCAO pour mettre ces tensions en évidence, il n'est pas irréaliste de supposer que celles-ci seraient demeurées latentes beaucoup plus longtemps, jusqu'à ce qu'il ait probablement été trop tard pour s'y attaquer. Comme le PCAO s'inscrivait dans une logique de recherche-action participative, le groupe disposait d'une bonne combinaison d'outils et de techniques pour résoudre les problèmes et ajuster le centre d'intérêt du projet. Par ailleurs, le PCAO a été très utile pour la rédaction du rapport de mi-mandat qu'exigeaient les bailleurs de fonds du projet.

Le projet se trouve maintenant dans la deuxième moitié du mandat de cinq ans. Le mariage du PCAO et de la recherche-action participative a énormément contribué à l'amélioration du fonctionnement de l'équipe. Il reste encore à surmonter de nombreux obstacles, mais les participants sentent maintenant qu'ils possèdent les connaissances, le niveau de confiance et les outils appropriés pour continuer à développer et à améliorer les modalités de collaboration.

Étant donné la valeur perçue du PCAO et de la recherche-action participative dans notre premier projet de transfert des connaissances, nous avons décidé de les réutiliser dans une deuxième étude de cas au Centre de réadaptation Estrie.

2^e étude de cas : le centre de réadaptation estrie

1) Contexte de l'étude

Au Québec, les acteurs du réseau de la santé sont confrontés à la hausse continue des coûts liés à la santé, aux besoins changeants d'une population vieillissante et à la rareté des ressources financières et humaines. Dans ce contexte, le service à la clientèle, l'attraction et la rétention du personnel constituent des enjeux et des préoccupations de premier ordre et priment sur tous les autres aspects de la gestion de l'organisation.

En 2003, pour faire face à ces enjeux, le Centre de réadaptation Estrie (CRE), un établissement régional de réadaptation, spécialisé auprès des personnes présentant une déficience physique, revoit sa philosophie de gestion, en plaçant le développement des ressources humaines en priorité. Au cours de sa démarche pour transformer sa culture organisationnelle dans une optique d'humanisation de la gestion et des soins, le CRE constate que ses valeurs, ses orientations et ses actions correspondent étroitement à celles des établissements affiliés au groupe *Planetree*.

La philosophie humaniste *Planetree*, développée aux États-Unis, priorise la compassion et des soins personnalisés aux patients et à leurs familles en s'assurant que les travailleurs de la santé prennent aussi soin d'eux-mêmes et de leurs collègues de travail. Ses principes se distinguent des approches traditionnelles parce qu'ils décrivent non seulement le genre de soins et de services que les clients désirent recevoir, mais aussi le genre de soins et de services que le personnel veut offrir. Ce modèle est actuellement appliqué dans plus d'une centaine d'établissements, dont certains, comme le *Griffin Hospital*, le *Longmont Hospital* et le *Hackensack University Medical Center*, sont classés parmi les organisations d'excellence dans leur pays.

2) Objectif et question de recherche

L'objectif de notre recherche visait donc à rendre compte et à soutenir les efforts de transfert et d'adoption d'une philosophie humaniste d'offre de soins (la philosophie *Planetree*) au contexte particulier d'un Centre de réadaptation du Québec et à mieux comprendre les conditions à mettre en place pour favoriser ce transfert. Notre question de recherche s'énonçait ainsi : quels sont les facteurs qui expliquent le succès ou l'échec des initiatives de transfert des connaissances dans le cadre de la mise en place de la philosophie *Planetree* au CRE?

3) Stratégie de recherche utilisée

L'étude de cas en profondeur nous est apparue comme étant la stratégie de recherche la mieux adaptée à l'objet d'étude, puisqu'elle nous permet de comprendre un phénomène en évolution, en retraçant les étapes du changement au cours du temps. Pour ce faire, nous avons analysé de manière plus précise la portée qu'ont eu certaines initiatives de transfert qui se sont déroulées au CRE au cours de l'automne 2004 à l'automne 2005.

4) Échantillonnage et collecte de données à partir du PCAO

De manière à saisir les réactions des cadres et des employés à l'égard des initiatives de transfert de la philosophie *Planetree*, nous avons retenu la méthodologie du PCAO, qui a servi d'outil privilégié de collecte de données. Pour commencer, nous avons recueilli les perceptions des parties prenantes directement concernées en utilisant des entrevues semi-structurées. Les participants au projet de recherche ont été identifiés sur une base volontaire. L'échantillon¹ retenu était composé de 52 participants provenant de tous les programmes et de tous les niveaux hiérarchiques du CRE. Chacun des six programmes était représenté par au moins cinq participants. Précisément, chaque programme était représenté par un chef de programme, un ou deux coordonnateurs cliniques, au moins trois intervenants cliniques et une personne au soutien administratif. À cela s'ajoutaient un membre du conseil d'administration du CRE, les trois représentants de la direction ainsi que quelques membres de leur équipe conseil et de soutien.

Composé de dix questions et de quelques sous-questions, notre grille d'entrevue visait à savoir si les initiatives mises de l'avant par le CRE avaient eu un impact auprès des participants, et si oui, de quelles façons. Nous leur avons également demandé quelles pourraient être les barrières au transfert de l'approche *Planetree* au CRE et ce qui devrait être mis en place pour en faciliter l'appropriation par les gens du CRE.

Suivant les recommandations de la méthodologie de l'historique formatif, les questions passaient de l'exploration (que s'est-il produit depuis le virage humaniste?), au diagnostic (quel impact cela a-t-il eu?), à la confrontation (qu'est-ce qui aurait pu être fait autrement?) (Jacques, 1997; Schein, 1987). De plus, nous ne demandions pas aux interviewés d'évaluer le changement auquel ils prenaient part, mais plutôt de dire ce qui s'était produit ou ce qui se produisait selon eux (Kleiner & Roth, 1996). Enfin, pour empêcher les gens de n'accepter que leur propre interprétation des événements,

nous leur demandions également : « sur quelles observations fondez-vous cette interprétation? » (Roth, 2000).

Chaque participant a pu valider la transcription (verbatim) de son entrevue, ce qui a contribué à assurer la validité de construit de notre recherche (Lincoln & Guba, 1985; Guba & Lincoln, 1989).

5) Analyse des données : la phase de distillation dans la méthodologie du PCAO

À la suite des entrevues, nous avons effectué une première analyse des données recueillies, appelée la phase de distillation dans la méthodologie du PCAO. Cette analyse s'est faite en deux étapes : une analyse de contenu réalisée par les membres de l'équipe de recherche au moyen du logiciel Atlas/TI, suivie d'une analyse conceptuelle par l'équipe de recherche à partir de la codification réalisée avec Atlas/TI. Cette codification nous a permis d'effectuer la condensation des données et de dégager des patterns (thèmes clés).

À titre d'exemple, voici comment nous avons procédé pour analyser la question portant sur ce que les répondants ont considéré comme étant des forces freinantes et à ce qui devrait être mis en place pour faciliter l'appropriation de l'approche *Planetree* au CRE. La codification effectuée sur Atlas/TI nous a permis d'identifier les citations d'entrevues associées à des freins et à des enjeux. Suivant la méthodologie du PCAO, les fragments ont été codifiés sans grille d'analyse préalable dans le but d'identifier une catégorisation émergente. Une première phase de codification a donné lieu à une première série de codes. Nous avons ensuite regroupé ces codes en familles de codes impliquant des thématiques similaires.

6) Présentation des résultats dans le document du PCAO

Le Tableau 3 illustre un exemple de la façon dont nous avons présenté nos résultats à l'intérieur du document en deux colonnes du PCAO.

7) Contribution des chercheurs

Une fois le document en deux colonnes complété, nous avons poursuivi notre processus de validation en le présentant à la direction du CRE. Cette dernière nous a alors indiqué que les résultats de notre recherche confirmaient ses préoccupations à l'égard de la résistance perçue des employés face au processus de changement en cours et à l'appropriation des nouvelles connaissances liées à la philosophie humaniste *Planetree*. Ainsi, la perspective externe de l'équipe de recherche a permis de "mettre des mots" sur ce que la direction du CRE sentait déjà et a renforcé certaines perceptions existantes. Par exemple, l'équipe de recherche a longuement discuté du stress des employés lié à leur compréhension de l'application concrète et tangible de la philosophie *Planetree*. En conséquence, la direction du CRE a revu le rythme de déploiement de son plan de transfert de l'approche *Planetree* au CRE. De fait, la direction a placé en priorité les séminaires expérientiels conçus pour aider les employés à comprendre *de visu* la philosophie *Planetree*. Comme Cross et Rieley (1999) le mentionnent, la rétroaction des chercheurs aura amené la direction du CRE à

Tableau 3
Exemple du document en deux colonnes du PCAO du CRE

Commentaires des chercheurs	Citations des participants
Les préoccupations à l'égard des ressources humaines (climat, intégration, besoins de formation, etc.) représentent le premier regroupement de barrières au transfert de l'approche <i>Planetree</i> au CRE.	« <i>La résistance de certains employés aux changements ou plutôt non, c'est un peu la méfiance, à chaque fois que la direction propose quelque chose...Il y a des gens qui sont désillusionnés. Ça, je pense que ça peut être un frein. »</i>
Elles renvoient notamment à des inquiétudes à l'égard de la résistance des employés face à l'appropriation du projet ou encore à une crainte de démobilisation possible de ceux-ci.	« <i>Les employés peuvent partir parce que ce n'est pas assez stable ou parce qu'ils changent tellement souvent de clientèle... Là où je travaille, on est sept... Des gens qui étaient là en octobre l'année dernière, il n'en reste que trois sur sept. »</i>

reconnaître les défis auxquels ses employés font face et lui aura permis d'agir rapidement pour diminuer les barrières existantes.

8) Étapes à venir : les groupes de discussion

La prochaine étape de notre projet de recherche sera de valider et de trianguler notre analyse des données d'entrevues à travers des groupes de discussion avec les participants. Pour ce faire, nous disséminerons le document en deux colonnes du PCAO à tous les participants avant la tenue des groupes de discussion, de façon à ce qu'il puisse servir de point d'ancrage aux discussions. Une présentation PowerPoint sera également utilisée par les chercheurs pendant ces groupes de discussion pour communiquer les résultats de la recherche et recueillir la rétroaction des participants sur le document et le processus du PCAO. Les groupes de discussions donneront l'occasion aux participants d'exprimer leurs peurs, de discuter des problématiques implicites et d'essayer de trouver ensemble des solutions. Cette démarche devrait accélérer le transfert de l'approche *Planetree*, étant donné qu'elle permettra aux participants de créer "leurs solutions" ensemble et, ce faisant, de s'approprier encore davantage le projet. Les prochaines actions de la direction seront construites à partir des apprentissages tirés de ce dialogue.

Conclusion

Cette communication a présenté une vue d'ensemble de la méthodologie actuelle du PCAO. Nous avons commencé avec les racines de cette nouvelle approche, puis traité de ses buts et de ses contributions à la recherche en sciences sociales. Nous avons ensuite expliqué les avantages liés à l'utilisation de la méthodologie, ainsi que les défis qui lui sont associés. Nous avons terminé notre première section avec deux tableaux : le premier énumère les conditions que les organisations doivent mettre en place pour

assurer le succès d'une initiative de PCAO, tandis que le deuxième montre les moyens pour assurer la validité de la méthodologie. Cette vue d'ensemble aidera les chercheurs et les praticiens qui commencent à se familiariser avec la méthodologie du PCAO à connaître rapidement ses origines, ses objectifs, ses avantages et ses limites, tout en étant mis au courant des conditions nécessaires à son succès et à sa validité.

Cette communication a également contribué à la recherche empirique en présentant deux études de cas où la méthodologie du PCAO sert à examiner les activités de transfert des connaissances dans une logique de recherche-action participative.

Jusqu'à présent, nos résultats empiriques permettent de tirer de nombreuses leçons. D'abord, il est nécessaire d'obtenir le ralliement clair et précoce de tous les participants à la méthodologie du PCAO (par des séances d'information ou d'autres moyens). Deuxièmement, les aspects « tangibles » d'un PCAO peuvent être très utiles pour l'établissement de rapports, tandis que les aspects « plus intangibles » visent à recueillir les opinions des participants et à stimuler les conversations sur les événements, leurs causes et les façons d'améliorer les actions futures. Nous avons également apprécié la capacité du PCAO à soulever les problèmes importants qui doivent être résolus pour que le projet produise les résultats escomptés. Nous avons aussi découvert que plus la rédaction et la diffusion du PCAO se font en temps réel, plus nombreuses sont les possibilités offertes au groupe de changer et d'améliorer son rendement avant la fin d'un projet.

Même s'il faut énormément de temps pour élaborer et tenir à jour un PCAO, nous croyons que le temps et l'énergie investis sont largement compensés par la valeur des connaissances produites. Enfin, l'expérience de ces deux projets de recherche a renforcé notre engagement envers la valeur des conversations suscitées par le PCAO comme ressources précieuses quand il s'agit de régler les conflits entre les membres d'un projet et d'édifier un avenir dialogique.

Bien que le PCAO procure un moyen nouveau et efficace d'étudier les concepts d'apprentissage et de connaissance, il se trouve encore à un stade expérimental. Le potentiel de cette nouvelle méthodologie pour l'étude des activités de transfert des connaissances n'a toujours pas été entièrement exploré. Les limites sont surtout associées à la quantité de travail nécessaire à l'élaboration d'un PCAO. Davantage de recherches empiriques s'imposent afin de démontrer son efficacité pour l'étude des processus d'apprentissage organisationnel et des initiatives de transfert des connaissances.

Notes

1. Population totale des employés au CRE= 229.

Références

Anadón, M. (dir.). (2007). *La recherche participative : multiples regards*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

- Argyris, C. (1983). *Reasoning, learning, and action: individual and organizational*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Argyris, C. (1990). *Overcoming organizational defences*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1974). *Theory in practice : increasing professional effectiveness*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (2002). *Apprentissage organisationnel : théorie, méthode, pratique*. Bruxelles : Université De Boeck
- Argyris, C., Putnam, R. & McLain Smith, D. (1985). *Action science: concepts, methods, and skills for research and intervention*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. New York, NY: Anchor Books.
- Bradbury, H. (2001). Learning with the Natural Step: Action Research to Promote Conversations for Sustainable Development. Dans P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *Handbook of Action Research: Participatory Inquiry and Practice* (pp. 307-313). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Bradbury, H. & Lichtenstein, B. (2000). Relationality in Organizational Research: Exploring The Space Between. *Organization Science*, 11(5), 551-564.
- Bradbury, H. & Mainemelis, C. (2001). Learning History and Organizational Praxis. *Journal of Management Inquiry*, 10(4), 340-357.
- Bradbury, H. & Reason, P. (2003). Action Research: An Opportunity for Revitalizing Research Purpose and Practices. *Qualitative Social Work*, 2(2), 155-175.
- Coghlan, D. (2001). Car Launch: The Human Side of Managing Change/Oil Change: Perspectives on Corporate Transformation. *Irish Journal of Management*, 22(1), 219-224.
- Coghlan, D. (2002). Interlevel Dynamics in Systemic Action Research. *Systemic Practice and Action Research*, 15(4), 273-283.
- Cortese, C. G. (2005). Learning Through Teaching. *Management Learning*, 36(1), 87-117.
- Cross, R. & Rieley, J. B. (1999). Team Learning: Best Practices and Tools for an Elusive Concept. *National Productivity Review*, 18(3), 9-18.
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Éditions du Seuil.
- Easterby-Smith, M. & Lyles, M. A. (2003). Introduction: Watersheds of Organizational Learning and Knowledge Management. Dans M. Easterby-Smith & M. A. Lyles (Eds.), *The Blackwell Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management* (pp. 1-15). Malden, MA: Blackwell Publications.
- Farr, K. (2000). Organizational Learning and Knowledge Managers. *Work Study*, 49(1), 14-18.

- Friedlander, F. (2001). Participatory Action Research as a Means of Integrating Theory and Practice. Dans *Proceedings of the Fielding Graduate University Action Research Symposium*, Alexandria, VA, 23-24 juillet 2001.
- Greco, J. (1999). Knowledge Is Power. *The Journal of Business Strategy*, 20(2), 18-22.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Houshower, H. (1999). *A Voyage Beyond the Horizon and Back: The Heartland Refinery's Continuous Improvement Story*. Cambridge, MA: Society for Organizational Learning,
http://www.solonline.org/repository/download/9907_GlobalOilLearningHist.PDF?item_id=359662
- Jacques, M. L. (1997). Learning Histories: The S in PDSA of Learning. *The TQM Magazine*, 9(1), 6-9.
- Klein, L. (2005). Systemic Inquiry – Exploring Organisations. *Kybernetes*, 34(3-4), 439-447.
- Kleiner, A. & Roth, G. L. (1996). *Field Manual for a Learning Historian, Version 4.0*. Cambridge, MA: MIT Center for Organizational Learning.
- Kleiner, A. & Roth, G. L. (1997a). How to Make Experience Your Company's Best Teacher. *Harvard Business Review*, 75(5), 172-177.
- Kleiner, A. & Roth, G. L. (1997b). When Measurement Kills Learning. *The Journal for Quality and Participation*, 20(5), 6-15.
- Kleinsmann, M. & Valkenburg, R. (2005). Learning from Collaborative New Product Development Projects. *Journal of Workplace Learning*, 17(3), 146-156.
- Kransdorff, A. & Williams, R. (2000). Managing Organizational Memory (OM): The New Competitive Imperative. *Organization Development Journal*, 18(1), 107-117.
- Latour, B. (2001). *Le métier de chercheur : regard d'un anthropologue*. Paris : Institut national de la recherche agronomique.
- Law, J. (dir.). (1991). *A sociology of monsters: essays on power, technology and domination*. London: Routledge.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*. New York, NY: Harper & Row.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Liotard, J-F. (1979). *La condition postmoderne : rapport sur le savoir*. Paris : Éditions de minuit.
- Louis, M. R. & Bartunek, J. M. (1992). Insider/Outsider Research Teams: Collaboration across Diverse Perspectives. *Journal of Management Inquiry*, 1(2), 101-110.
- March, J. G. (1991). Exploration and Exploitation in Organizational Learning. *Organization Science*, 2(1), 71-87.

- Milam, J. (2005). Organizational Learning through Knowledge Workers and Infomediaries. *New Directions for Higher Education*, 131 (automne), 61-73.
- Parnell, J. A., Von Bergen, C. W. & Soper, B. (2005). Profiting From Past Triumphs and Failures: Harnessing History for Future Success. *S.A.M. Advanced Management Journal*, 70(2), 36-59.
- Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H., Laperrière, A., Mayer, R. et Pires, A. P. (1997). *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Boucherville : Éditions Gaëtan Morin.
- Project Management Institute (1996). *A Guide to the Project Management Body of Knowledge*. Upper Darby, PA: Project Management Institute (PMI), PMI Standards Committee.
- Prusak, L. (1999). The Gurus Speak: Complexity and Organizations – A Panel Discussion at the Second International Conference on Complex Systems. *Emergence: A Journal of Complexity Issues in Organizations and Management*, 1(1), 81-86.
- Racine, P. (1991). L'usage des théories de l'action dans la formation à l'intervention sociale. *Service social*, 40(2), 7-25.
- Reason, P. & Bradbury, H. (dir.). (2001). *Handbook of action research: participative inquiry and practice*. London : Sage.
- Roth, G. L. (2000). Constructing Conversations: Lessons for Learning from Experience. *Organization Development Journal*, 18(4), 69-78.
- Roth, G. L. (2004). Lessons From the Desert: Integrating Managerial Expertise and Learning for Organizational Transformation. *The Learning Organization*, 11(3), 194-208.
- Roth, G. L. & Kleiner, A. (1995a). *Learning about Organizational Learning*. Cambridge, MA: MIT Center for Organizational Learning, Sloan School of Management, <https://dspace.mit.edu/retrieve/2285/SWP-3966-37617962.pdf>
- Roth, G. L. & Kleiner, A. (1995b). Learning Histories: "Assessing" the Learning Organization. *The Systems Thinker*, 6(4), 1-7.
- Roth, G. L. & Kleiner, A. (1998). Developing Organizational Memory through Learning Histories. *Organizational Dynamics*, 27(2), 43-60.
- Roth, G. L. & Kleiner, A. (2000). *Car Launch: The Human Side of Managing Change*. New York, NY: Oxford University Press.
- Roth, G. L. & Senge, P. M. (1996). From Theory to Practice: Research Territory, Processes and Structure at an Organizational Learning Centre. *Journal of Organizational Change Management*, 9(1), 92-106.
- Roy, M., Guindon, J.-C. & Fortier, L. (1995). *Transfert de connaissances : revue de littérature et proposition d'un modèle*, Report-099. Montréal, Canada: Institut de recherche en santé et en sécurité du travail.

- Royrvik, E. A. & Bygdas, A. L. (2002). Knowledge Hyperstories: The Use of ICT Enhanced Storytelling in Organizations. Dans les Actes de *Third European Conference on Organizational Knowledge, Learning, and Capabilities*, Athènes, Grèce, 5-6 avril 2002.
- Schein, E. H. (1987). *Process Consultation, Vol. II*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Scholl, W., Konig, C., Meyer, B. & Heisig, P. (2004). The Future of Knowledge Management: an International Delphi Study. *Journal of Knowledge Management*, 8(2), 19-35.
- Sole, D. & Wilson, D. G. (2002). Storytelling in Organizations: The Power and Traps of Using Stories to Share Knowledge in Organizations. Boston, MA: LILA, Harvard Graduate School of Education, http://lila.pz.harvard.edu/_upload/lib/ACF14F3.pdf
- St-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). Grounded Theory Methodology – An Overview. Dans N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 273-285). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Sutton, R. I. & Staw, B. M. (1995). What Theory Is Not. *Administrative Science Quarterly*, 40(3), 371-384.
- Van Maanen, J. (1988). *Tales of the Field, on Writing Ethnography*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Whyte, W. F., Greenwood, D. J. & Lazes, P. (1991). Participatory Action Research: Through Practice to Science in Social Research. Dans W. F. Whyte (Ed.), *Participatory Action Research* (pp. 19-55). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Yin, R. K. (1997). The Abridged Version of Case Study Research. Dans L. Bickman & D. J. Rog (Eds), *Handbook of Applied Social Research Methods* (pp. 229-259). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Julie Béliveau est doctorante à la Faculté d'administration de l'Université de Sherbrooke. Ses recherches portent sur le transfert des connaissances et sur l'apprentissage organisationnel et empruntent les approches méthodologiques de l'étude de cas et de la théorisation ancrée.

Robert R. Parent est professeur au Département de management de la Faculté d'administration de l'Université de Sherbrooke. Dans ce champ disciplinaire, il est devenu un expert des stratégies de transfert des connaissances. Avec l'outil de la recherche-action, il a étudié les parcours collectifs d'apprentissage organisationnel, notamment en utilisant la méthode du learning history.

***Joanne Roch** est vice-doyenne à la recherche à la Faculté d'administration de l'Université de Sherbrooke. Elle est une spécialiste en gestion stratégique, en développement organisationnel et en gestion du changement. Elle s'intéresse aux approches qualitatives, notamment à la méthode du learning history.*