

Une vision systémique de la Formation Continue Universitaire

Maria José GONÇALVES

PhD, Chercheur à l'Unité de Recherche Éducation et Développement
Universidade Nova de Lisboa, FCT/UIED
uied@mail.fct.unl.pt

Résumé : L'article présente des résultats d'une recherche sur la Formation Continue Universitaire (FCU) pour les entreprises. Les universités sont ici considérées comme des systèmes complexes, auto-finalisés, non-prévisibles, en interaction avec leur environnement. Afin d'accéder à une vision de la complexité de la formation, nous avons eu recours à la pensée systémique. La FCU est conçue comme un espace de régulation de l'interaction entre le monde des entreprises et l'université. Nos résultats suggèrent que les interactions qui s'établissent à l'intérieur de l'université et avec l'extérieur, nécessaires à la mise en oeuvre de la FC, peuvent se constituer comme de valables inducteurs d'apprentissage organisationnel dans toutes les organisations engagées, l'université devenant, elle aussi, une organisation apprenante.

Abstract : The paper presents some results of a research on Continuing Professional Development for companies. Universities are here considered as complex systems, auto-finalised, non-predictable, in interaction with their environment. In order to access to a vision of the complexity of CPD, we used systems thinking as a tool. CPD is viewed as a space of regulation of the interaction between the enterprise world and university. Our results suggest that the interactions established within the university and with the external world, necessary to implement this education and training, can become valuable inductors of organisational learning for all organisations involved, the university also becoming, itself, a learning organisation.

Introduction

Le manque d'études sur la Formation Continue Universitaire (FCU) est souvent remarqué, surtout pour ce qui est de la formation destinée au monde du travail, en particulier aux entreprises. Étant donnée la complexité et l'incertitude du monde actuel, ces recherches doivent être conduites dans une perspective systémique, puisque les universités peuvent être considérées comme des systèmes adaptatifs complexes, auto-finalisés, non prévisibles, en interaction avec leur environnement. Nous présentons ici quelques résultats d'une recherche sur la FCU, supportée par un cadre théorique qui approfondi le savoir dans le domaine de l'apprentissage organisationnel, suivant une approche par la complexité. L'apprentissage organisationnel est ici conçu comme un processus dynamique de questionnement et de changement de la façon dont l'organisation reçoit, crée, utilise et agit sur la nouvelle information.¹

Un nouvel encadrement de la FCU

L'inclusion de la Formation Tout au Long de la Vie dans la mission des universités, tel qu'elle est de plus en plus soulignée dans les réunions du Processus de Bologne, en vue de la création de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur d'ici 2010, accroît la complexité de ces institutions, qui sont des communautés insérées dans d'autres communautés plus vastes. De nouvelles questions se posent, notamment des questions de soutenabilité, d'identité et de construction de relations, soit à l'intérieur de l'université, entre universités ou entre celles-ci et d'autres systèmes, en particulier les entreprises.

¹ Shukla, 1997

Pour ce qui est de l'identité, ni tout les membres d'une communauté donnée envisagent de la même façon leur responsabilité envers les autres membres de cette communauté. D'ailleurs, ils n'ont pas tous une perception identique des limites de la communauté. Certains membres peuvent même décider d'édifier des frontières, si invisibles qu'elles soient, autour d'eux, afin d'éviter leur association à d'autres personnes, qu'elles appartiennent à leur communauté ou proviennent de l'extérieur.² Il faut tenir compte de ces faits quand on pense l'université, surtout lorsque l'on veut faire adhérer les enseignants universitaires à cette nouvelle mission qui est la formation continue, surtout si elle est destinée au monde des entreprises. Par tradition, l'université s'est éloignée de ce monde, considéré, parfois, «trop économiciste».

Définir l'identité de l'université signifie, alors, construire une vision partagée pour cette institution, tout en étant conscient que, pour ce qui est de la formation continue pour le monde du travail, l'université est un acteur actif, très valable, mais difficilement le seul acteur. À présent, il existe d'autres organisations qui lui font concurrence – des centres de formation de quelques entreprises ou d'organisations professionnelles, ou encore des consultants venus du monde du travail, et même quelques universités privées, qui sont déjà détenteurs d'une longue expérience.

Quant à la soutenabilité, elle présuppose, d'une part une perspective à long terme et, d'autre part, l'acceptation de l'interdépendance avec d'autres systèmes, en même temps que l'accent se déplace du plan individuel vers le collectif, en vue du changement. Cependant, on le sait, le changement ne sera pas soutenable que s'il inclut de l'apprentissage.

La FCU et l'émergence d'apprentissage organisationnel

Nous avons mené une recherche dont la question de départ était de savoir quelles réponses existent, de la part des universités, aux actuels besoins de FCU du monde de l'entreprise et comment ces réponses contribuent ou non à la réorganisation institutionnelle, de la connaissance, et des processus d'apprentissage et de création de connaissance scientifique, dans une perspective d'apprentissage organisationnel, à l'intérieur même de l'université.

Après avoir conduit neuf études de cas, dans des universités publiques européennes, et procédé à une étude descriptive et comparative, suivant la perspective traditionnelle de ce type d'études, cette approche s'est démontrée trop réductionniste, quoique l'approche descriptive nous ait permis de dégager la complexité. Cependant, nous avons constaté que ces systèmes sont complexes – ils sont ouverts et interconnectés, non prévisibles. Une fois que les systèmes complexes, de même que les systèmes socioéconomiques et écologiques, violent les affirmations des approches réductionnistes, ils ne peuvent, donc, être compris à travers la perspective classique. Il nous fallait, alors, une approche diverse, plus holistique, dans laquelle la réalité fut vue comme une hiérarchie de systèmes ouverts et interconnectés, avec un nombre supérieur de composantes interrelationnées et interaguant.³ La théorie générale des systèmes nous a permis d'avoir une vision de cette réalité plus intégrée. Dans ce sens, suivant de près nos références théoriques sur cette problématique,⁴ nous avons procédé à une lecture interprétative des facteurs qui, dans le processus de la FCU, favorisent ou bloquent l'apprentissage organisationnel dans les universités, et nous avons tenté de percevoir à quel point les stratégies suivies par les Centres de Formation Continue universitaires peuvent contribuer à la création de nouvelle connaissance dans les universités elles-mêmes. Les organisations humaines sont des systèmes vivants, composés de réseaux et

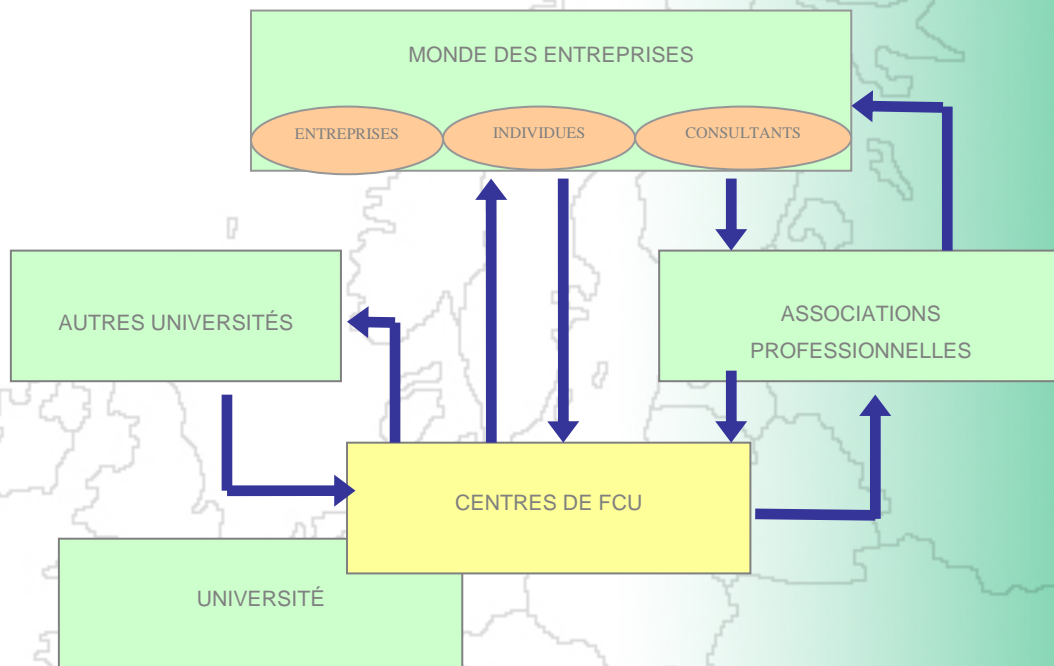
² Senge *et al.*, 2001

³ Garcia, 2001

⁴ Wenger, 1999; Wenger & Snyder, 2000; Brown & Duguid, 1998; Stewart, 1999; Nonaka & Takeuchi, 1995; Shukla, 1997; Senge, 1990 ; Senge *et al.*, 2001, entre autres.

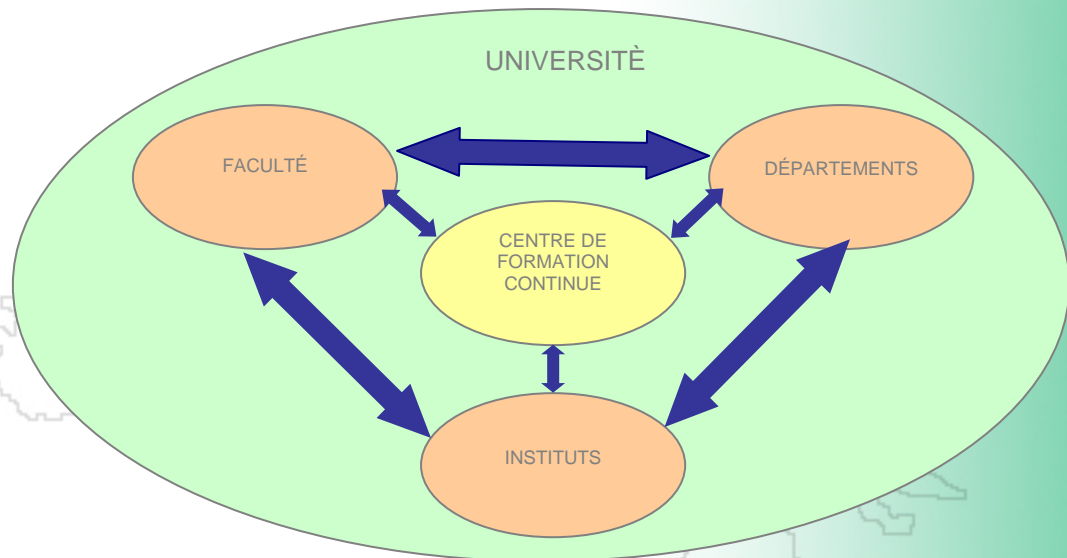
d'interrelations, très souvent invisibles, à travers lesquels émergent la connaissance et l'apprentissage – les processus par lesquels les personnes créent de la connaissance nouvelle.

Notre recherche a montré que la Formation Continue Universitaire peut être considérée comme un système composé d'autres sous-systèmes qui interagissent entre eux, ce que nous avons essayé de modéliser au moyen d'un diagramme simple, qui montre les interrelations entre tous ces systèmes. Nous l'avons construit comme une simplification de la réalité, pour mieux la comprendre et pour promouvoir sa compréhension, telle que nous l'avons aperçue. Ce diagramme montre les interactions, les influences entre les Centres de FCU – un sous système de l'Université – avec leur environnement.



Il est ainsi possible de comprendre comment les Centres de FCU interagissent avec des associations professionnelles, d'autres universités, et le monde des entreprises. Dans ce dernier, nous avons montré les sous-systèmes entreprises (comprenant toutes les entreprises, indépendamment de leur dimension), les individus qui y travaillent et qui vont dans les universités pour recevoir de la formation, et les consultants qui, souvent, participent dans la FCU à la demande de l'université.

À l'intérieur de l'université, et à partir de l'information venue de l'extérieur, à travers les Centres de Formation Continue, en vue de l'opérationnalisation de la formation, d'autres interactions donnent lieu à des échanges d'information et d'énergie, entraînant une interdépendance, une causalité circulaire qui mène à un changement, comme le montre le diagramme suivant :



Les leviers de changement

Nous avons trouvé des facilitateurs de l'apprentissage organisationnel, dont on peut nommer les plus évidents : la capacité d'adaptation au changement ; la création d'espaces de partage de connaissance ; les formateurs venus de l'extérieur ; les directeurs des centres de formation ; l'autonomie des centres de FCU ; l'inclusion des nouvelles technologies dans la formation et l'adéquation aux contextes.

La capacité d'adaptation au changement démontrée par les universités étudiées, est évidente dans l'existence de structures, que nous avons désigné, en générale, de Centres de Formation Continue, créées par ces institutions et destinées spécifiquement à ce type de formation. Cette adaptation, ou *changement bénéfique*,⁵ facilite un meilleur ajustement entre l'organisation – l'université – et les contingences environnementales ou autres et suppose, donc, un certain degré d'apprentissage. Ces structures sont, dans la plupart des cas, à l'intérieur de l'université, mais dans quelques cas, elles en sont extérieures, quoique dans sa dépendance directe – soit une fondation, une institution d'interface ou une couveuse d'entreprises. Ces structures extérieures favorisent la flexibilité et la célérité des réponses aux besoins de formation, permettant de dépasser la rigidité traditionnelle de l'institution universitaire. Les données de la recherche ont démontré, en outre, une offre de formation plus flexible et dynamique, dont la durée des actions de formation pour des adultes – variant de cours qui s'étendent pour quelques années à des séminaires qui ne dépassent pas un ou deux jours – sont des exemples.

La création d'espaces de partage de connaissance est un autre facilitateur de l'apprentissage organisationnel. En effet, la FCU destinée au monde de l'entreprise oblige à une multiplicité d'interactions qui favorisent la création de nouvelle connaissance et le partage de connaissance tacite, tant à l'intérieur des universités qu'entre deux ou plus universités ; entre universités et entreprises et même entre universités et organisations professionnelles. La créativité étant intimement liée à l'interaction sociale, les relations avec le monde des entreprises (même si elles sont encore exiguës et peu solides) et l'établissement de réseaux de collaboration entre universités délivrant de la formation continue pour des adultes peuvent se constituer comme des inducteurs de créativité. Les réseaux inter-universités, favorisant une réflexion commune et les échanges d'expériences, deviennent, ainsi, des espaces à l'intérieur desquels l'apprentissage organisationnel et la création de connaissance peuvent se développer. Pour ce qui est des relations entre universités, nous voudrions

⁵ Child & Heavens, 2001

rappeler que l'expérience de travail est porteuse d'apprentissage.⁶ Dans la majorité des cas étudiés où ces relations existent, cet apprentissage est évident dans des propositions de programmes innovateurs qui dépassent, très souvent, les formations disciplinaires traditionnelles et qui sont le résultat d'un *know-how* incorporé dans la pratique, fréquemment dans le travail pratique collectif, qui est *sui generis*.⁷

Un troisième facilitateur est lié à la contribution qui apportent **les formateurs venus de l'extérieur** de l'université où la formation a lieu. Nos données montrent que plus de la moitié des centres de FCU, au-delà de leurs propres professeurs, a recours à des professeurs d'autres universités et la majorité contracte des consultants pour la formation spécifiquement destinée aux entreprises. Or, des études⁸ ont montré que les consultants externes peuvent accroître de la valeur à l'apprentissage de leurs clients, dans la mesure où ils apportent à l'intérieur de l'organisation une vision de l'extérieur. Il faut souligner, en tout cas, que l'apprentissage n'a lieu que lorsqu'il existe un travail conjoint dans toutes les phases du processus, ce qui n'était pas toujours le cas.

Les **directeurs des centres de formation**, tant que dynamisateurs du changement, sont de valables facilitateurs de l'apprentissage. La mise en oeuvre d'un nouveau projet dans une organisation est un processus créatif qui requiert le partage de connaissance tacite et explicite⁹ et c'est surtout la gestion de haut qui établit la mission et la vision de chaque organisation. Dans le cas d'organisations qui sont dans la dépendance de l'administration publique (tel est le cas des universités en analyse), les questions de la gestion et du *leadership* devient encore plus pertinentes.¹⁰ Notre étude a montré que les directeurs des centres de formation étaient objet d'un choix judicieux. Dans certains cas, comme dans les pays nordiques ou en Angleterre, des compétences spécifiques de gestion étaient exigées.

L'autonomie des centres de FCU s'est aussi affirmée comme un levier du changement. Toutefois, nous n'avons pas trouvé une autonomie élargie relativement à l'université que dans trois des neuf cas étudiés. Il a été constaté que ces centres sont ceux qui présentent la plus forte liaison aux entreprises et détiennent les solutions les plus innovatrices dans la prestation de la formation continue.

L'inclusion des nouvelles technologies dans la formation sera un autre facilitateur. Même si la formation présentielle est toujours la plus répandue, nos résultats suggèrent que la mise en oeuvre de la formation à distance, au moyen de l'Internet, place l'individu en formation au centre du processus d'apprentissage. En effet, nous avons constaté le souci au niveau des questions pédagogiques, dans le sens de comprendre comment l'individu apprend. Dans deux cas, au moyen de recherche conduite dans les centres, la création de modèles pédagogiques propres était cherchée. La crainte envers la compétition de la part d'universités étrangères exerce, parfois, une pression qui incite la créativité et la recherche de niches de marché spécifiques.

L'adéquation aux contextes

Conformément à nos résultats de recherche, les modèles de FCU adoptés semblent relever, d'une façon significative, des contextes nationaux, régionaux et locaux. Des modèles de formation qui fonctionnait assez bien dans des contextes donnés, ne pourraient pas, à notre avis, convenir à d'autres, tout à fait différents. Cette importance des contextes démontre, une fois de plus, que les questions de l'apprentissage organisationnel sont complexes et demandent plusieurs angles de vision, puisque c'est le contexte qui donne une signification à l'information, en la transformant en connaissance.

⁶ Fahey & Prusak, 1998

⁷ Brown & Duguid, 1998

⁸ Berthoin Antal & Krebsbach-Gnath, 2001

⁹ Nonaka & Takeuchi, 1995

¹⁰ LaPalombara, 2001

Les forces de l'homéostasie

Notre étude a montré qu'il existe, également, des obstacles, des freins au changement, en ce qui concerne la FCU, qui conduisent au maintien du *statu quo* dans le système, dont deux nous semblent déterminants : l'**attitude négative des académiques** envers cette formation et l'**absence d'évaluation de la qualité de la formation**.

Nos résultats ont montrée qu'ils ne sont pas beaucoup les enseignants universitaires qui acceptent l'idée d'investir du temps et de l'énergie dans des activités de formation continue, d'autant plus que seule la recherche compte pour la progression dans la carrière. D'ailleurs, traditionnellement, les adultes n'ont jamais été un publique prioritaire, moins encore s'il s'agit de formation continue, et encore moins s'il s'agit de formation continue pour les entreprises. Tout comme les autres systèmes sociaux, les universités semblent, ainsi, fonctionner de façon à maintenir un paradigme dominant, un ensemble de croyances et de suppositions qui empêchent le processus de changement, le regard vers le futur et l'assomption de risques. Ces attitudes semblent être des routines défensives, dans une démonstration de crainte et de la position défensive que les individus peuvent expérimenter lorsqu'ils doivent mettre en cause leurs modèles mentaux, en empêchant, de la façon, des niveaux d'apprentissage plus élevés, notamment le *double-loop learning*.¹¹ À notre avis, les politiques éducatives doivent tenir compte que les individus peuvent offrir résistance au changement parce qu'ils la ressentent comme une menace. Les professeurs peuvent craindre que la liaison étroite au monde des entreprises puissent faire perdre l'identité universitaire tant qu'institution productrice de connaissance scientifique. Le rôle du *leadership* est déterminant pour restituer aux personnes leur sentiment de sécurité et le soutien dans le changement et également pour définir les limites du changement.

Pour ce qui est de l'**évaluation de la qualité de la formation**, seulement dans le cas finlandais une évaluation systématique avant et après la formation est mise en pratique. Et même dans ce cas, il n'existe pas d'évaluation *a posteriori*, sauf dans la couveuse d'entreprise. Si nous sommes conscients de la difficulté d'évaluer les effets de la formation, nous pensons qu'il faut faire un effort, puisque l'évaluation a une fonction stratégique, aidant à redéfinir et à reformuler des modèles et programmes de formation. D'ailleurs, l'évaluation de la satisfaction de l'individu en formation, qui est normalement faite, par questionnaire, à la fin de séminaires ou d'autres cours, ne nous dit rien sur les effets de la formation en ce qui concerne la performance de ces mêmes individus. Ils peuvent être très satisfait de la formation, mais ne pas être meilleurs performants par la suite, soit parce qu'ils n'ont pas décidé de mettre leurs connaissances au service de l'organisation, soit parce la formation n'était pas adéquate. Cette question acquiert encore plus d'importance car des études ont montré que la majorité des actions de formation développées par les entreprises n'ont aucun impacte sur la compétitivité présente ou future de ces mêmes entreprises.¹²

Conclusion

Seul l'apprentissage au sein des organisations permet l'adaptation aux changements trop rapides du monde actuel. Le model d'université comme système mécanique, statique, qui détient le monopole du savoir, ne sert plus aux actuels conditions de nos sociétés complexes. Il faut concevoir ces institutions comme des systèmes ouverts, qui doivent faire face aux pressions de l'environnement en interagissant avec ce même environnement. La formation continue universitaire, une des composantes de la formation tout au long de la vie, peut devenir un atout pour le changement. Les

¹¹ Argyris, 1993

¹² Muñoz-Seca & Riverola, 1997

interactions qui s'établissent entre différentes organisations (universités, entreprises, individus procédant du monde de l'entreprise, les associations professionnelles ou autres), nécessaires à la mise en oeuvre de la FCU, peuvent se constituer comme de valables inducteurs d'apprentissage organisationnel dans toutes les organisations engagées, incluant l'université. La FCU semble mener à un changement de modèles de relations, soit à l'intérieur de l'université soit dans les interactions avec son environnement.

Bibliographie

- AMBRÓSIO, T. (2005). *Chemins de Formation: inscrire dans la société les chemins de l'auto-organisation, de l'autonomie et de l'identité*, Communication au Colloque Intelligence de la Complexité, Épistémologie et Pragmatique, Cérisy, 23-30 juin 2005
- ARGYRIS, C. (1993). *Knowledge for Action*, Jossey-Bass Publishers (San Francisco)
- BERTHOIN ANTAL, B. & KREBSBACH-GNATH (2001). *Consultants as Agents of Organizational Learning. The Importance of Marginality* in Handbook of Organizational Learning & Knowledge (M. DIERKES, A. B. ANTAL, J. CHILD & I. NONAKA, Edits), pp. 462-483, Oxford University Press (New York)
- BROWN, J. S. & DUGUID, P. (1998). *Organizing knowledge*, in California Management Review, VOL. 40, NO. 3, Spring 1998, pp. 90-111
- CHILD, J. & HEAVENS, S. J. (2001). *The Social Constitution of Organizations and its Implications for Organizational Learning* in Handbook of Organizational Learning & Knowledge (M. DIERKES, A. B. ANTAL, J. CHILD & I. NONAKA, Edits), pp. 308-326, Oxford University Press (New York)
- FAHEY, L. & PRUSAK, L. (1998). *The Eleven Deadliest Sins of Knowledge Management* in California Management Review, VOL. 40, NO. 3, Spring 1998, pp. 265-276
- GARCIA, E. A. (2001). *Cognição organizacional e ciência da complexidade* in Empresas, caos e complexidade: Gerindo à beira de um ataque de nervos (CUNHA, M.P.; FONSECA, J. M. & GONÇALVES, F. orgs), Editora RH (Lisboa)
- GONÇALVES, M-J (2004). *A aprendizagem organizacional nas estratégias de gestão empresarial* in TRAJECTOS, N° 4, A Formação ao Longo da Vida, pp. 101-109, ISCTE (Lisboa)
- La PALOMBARA, J. (2001). *The Underestimated Contributions of Political Science to Organizational Learning*, in Handbook of Organizational Learning & Knowledge, pp. 137-161, Oxford University Press (New York)
- MUÑOZ-SECA, B. e RIVEROLA, J. (1997). *Gestión del Conocimiento*, Biblioteca IESE de Gestión de Empresas, Ediciones Folio (Barcelona)
- NONAKA, I. & TAKEUCHI, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company*, Oxford University Press (New York)
- SENGE, P. M. (1990). *The Fifth Discipline, The art and practice of the learning organisation*, Random House (London)
- SENGE *et al.* (2001). *Schools that Learn. A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*, Nicholas Brealey Publishing (London)
- SHUKLA, Madhukar (1997). *Competing through knowledge. Building a learning organisation*, Response Books, A division of Sage Publications (New Delhi/Thousand Oaks/London)
- STEWART, T. A. (1999). *Capital intelectual. A nova riqueza das organizações*, Edições Sílabo (Lisboa)
- WENGER, E. (1999). *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge University Press (Cambridge, USA)
- WENGER, E. & SNYDER, W. M. (2000). *Communities of Practice: The Organizational Frontier* in Harvard Business Review, Jan/Feb. 2000, pp. 134-145