

Apprendre ensemble ?
*Ou comment co-construire un espace social
d'apprentissage : le rôle central de la problématisation*

SANGUINETTI-TOUDOIRE Véronique

Université Polytechnique Hauts-de-France, Laboratoire LARSH

veronique.sanguinetti@uphf.fr

MEUNIER Marjorie

Alternà R&D

contact@alternà-workdifferrant.com

ALPHONSE-TILLOY Isabelle

Université Polytechnique Hauts-de-France, Laboratoire LARSH

Isabelle.Tilloy@uphf.fr

Résumé :

Le concept d'espace social d'apprentissage est utilisé pour repenser la formation au management. Créer un espace social d'apprentissage renvoie à un processus complexe, autant à décrire qu'à mettre en place. Même si les sciences sociales et de l'éducation s'y sont intéressées depuis leur commencement, un élément mystérieux demeure, autour de sa co-création par un groupe d'individus.

Par le biais d'une méthodologie auto-ethnographique, nous mettons en évidence que, contrairement aux présupposés, ce n'est pas la création d'une nouvelle solution qui fonde un espace social d'apprentissage, mais plutôt la définition collaborative du problème. Emergence des tensions et création d'une compréhension commune de la situation viennent ainsi souder les individus en un espace social d'apprentissage autour d'un but commun. Les outils de Design Thinking sont utiles pour mettre en place le processus de cette problématisation collaborative. Ceci présente des implications pour la pédagogie en management.

Mots-clés : Espace social d'apprentissage, Problématisation collaborative, Design Thinking, Innovation collaborative, Auto-ethnographie

Apprendre ensemble ?

Ou comment co-construire un espace social d'apprentissage : le rôle central de la problématisation¹

INTRODUCTION

Le concept d'espace social d'apprentissage est fondé sur celui de communauté de connaissances qui fait référence à des groupes informels d'individus, parfois d'entités différentes, qui interagissent, échangent et créent de la connaissance dans un but d'innovation (David & Foray, 2003 ; Goglio-Primard et al., 2017). Ce concept insiste sur la dynamique de la posture d'apprentissage de l'ensemble des membres d'un groupe (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2020). Ces communautés et espaces sociaux d'apprentissage ont un rôle clé dans les dynamiques d'innovation et de créativité des organisations (Bacq et al., 2022 ; Cohendet et al., 2008 ; Crespin-Mazet et al., 2019 ; Goglio-Primard & Soulier, 2018).

Nous considérons que l'innovation collaborative caractérise les espaces sociaux d'apprentissage car la posture dynamique et collaborative d'apprentissage et de production d'innovation y est valorisée. Nous fondons notre définition d'un processus d'innovation collaborative sur la définition de l'intelligence collective (Gréselle-Zaïbet, 2019, p. 220) et sur celle des méthodologies de Design Thinking qui sont très utilisées en innovation collaborative (Auernhammer & Roth, 2021 ; Cai & Lin, 2023). Le processus d'innovation collaborative rassemble ainsi un groupe de personnes dans une dynamique collaborative de réflexion, de compréhension, de décision et de production d'innovations commerciales ou managériales, via

¹ Une première version de cet article a été présentée à KCO 2024, et une deuxième version à Macca 2025.

des méthodologies d'ethnographie, et des étapes de divergence et de convergence empruntées au Design Thinking.

Faire d'un groupe d'individus un espace social d'apprentissage est difficile. Les travaux sur les communautés de pratique et/ou de connaissance ont mis en évidence l'importance de facilitateurs tels les espaces de création tiers lieux (Carton et al., 2021 ; Merindol & Versailles, 2023 ; Yström & Agogué, 2020), les animateurs leaders (Harvey, Cohendet, Simon & Borzillo, 2015 ; Wenger et al., 2002) ou encore la formalisation de conditions communes (Bacq et al., 2022, p.2). D'autres chercheurs insistent sur la création d'un état d'esprit partagé (Angelopoulos et al., 2023 ; Weijo, Hietanen & Mattila, 2014). Selon les travaux de Wenger-Trayner & Wenger-Trayner (2020), ce sont les individus eux-mêmes qui co-construisent cet espace social d'apprentissage, grâce à la convergence ordonnée de trois dimensions individuelles : tout d'abord la volonté des individus d'améliorer l'existant, puis leur engagement dans l'incertitude et enfin la focalisation de leur attention à l'autre.

Les pratiques de terrain révèlent des situations contrastées quant à la volonté et à la capacité de groupes d'individus à se transformer en espace social d'apprentissage. Nous cherchons le trait d'union entre l'émergence et l'existence de l'espace social d'apprentissage. Notre question de recherche est donc la suivante : **Comment, et à quel moment du processus d'innovation collaborative, un groupe co-construit-il un espace social d'apprentissage ?**

Bénéficiant d'un terrain de recherche propice à l'expérimentation, cet article propose une réflexion théorique issue de nos pratiques et de nos analyses empiriques. Les méthodes de recherche mobilisées sont des méthodes de recherche dites à la première personne, encore peu utilisées dans les recherches en sciences de gestion. Nous utilisons une méthodologie d'auto-ethnographie à partir de deux contextes différents : l'analyse réflexive de deux cas de création

de communauté et celle de plusieurs modules de formation à l'innovation par le Design Thinking. L'observation participante, l'analyse de contenu à partir d'entretiens et de focus group ainsi que la démarche d'introspection polyphonique (Minowa, Visconti & Maclaran, 2012) nous permettent d'expliciter les résultats et de comprendre comment et à quel moment des individus co-construisent un espace social d'apprentissage.

Nous démontrons qu'à l'intérieur des phases de l'innovation collaborative, c'est la problématisation collaborative qui est l'étape clé. Notre contribution est donc de préciser la proposition selon laquelle les espaces sociaux d'apprentissage seraient définis par leur capacité de créativité et d'innovation. Nous identifions une étape clé du processus d'émergence d'un espace social d'apprentissage, la problématisation collaborative. Nous en proposons une définition et nous en analysons les dimensions. Pour finir, nous en étudions les conséquences pour les formations au management.

1. LITTÉRATURE

Nous précisons la notion d'espace social d'apprentissage, puis nous analysons les dimensions individuelles qui conduisent des individus à co-construire un espace social d'apprentissage.

1.1. CONNAISSANCE ET ESPACE SOCIAL D'APPRENTISSAGE

La création de connaissances a souvent été associée à la notion de groupe. Dès 1991, Jean Lave explique que le processus d'acquisition de connaissances d'un individu est forcément lié à son intégration dans un groupe, qu'il soit familial, professionnel, ou autre, avec qui il partage des pratiques communes (Lave, 1991). Les définitions des groupes - communautés ont d'abord mis l'accent sur le partage de pratiques (Wenger, 1998), puis sur le partage et la création de connaissances (David & Foray, 2003 ; Goglio-Primard et al., 2017). Les définitions plus

récentes insistent sur le fait que ce qui regroupe ces personnes est plutôt la dynamique apprenante que le partage et la création de connaissances (Sarazin, Cohendet & Simon, 2017). Nous choisissons dans cet article de nous focaliser sur le concept d'espace social d'apprentissage qui insiste sur la dynamique d'apprentissage et d'innovation collaborative de l'ensemble des membres d'un groupe (Sarazin, Cohendet & Simon, 2017 ; Wenger-Trayner et Wenger-Trayner, 2020). La notion d'espace social d'apprentissage met en valeur le cheminement pour trouver et/ou créer des connaissances et insiste sur la dynamique du mouvement d'apprentissage dans l'innovation collaborative.

Tout groupe de personnes ne forme pas nécessairement un espace social d'apprentissage. Par exemple, une équipe, dont les tâches de collaboration impliquent uniquement une division du travail et une coordination des tâches à réaliser, ne forme pas systématiquement un espace social d'apprentissage (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2020). Pour qu'il se forme, il faudrait que les tâches à réaliser forcent les participants de l'équipe à aller aux limites de leur pratique et à utiliser leurs partenaires de travail comme des partenaires pour apprendre. De la même façon, les contextes de formation à l'école ou à l'université ne créent pas des espaces sociaux d'apprentissage lorsque l'enseignant délivre verticalement son savoir et que les étudiants au mieux complètent et/ou remettent en question leurs savoirs précédents (Vandangeon-Derumez & Saives, 2022). Un groupe de travail développe une intelligence collective et co-construit un espace social d'apprentissage lorsque ses membres apprennent ensemble et innovent collaborativement.

1.2. LES DIMENSIONS INDIVIDUELLES DE LA CO-CONSTRUCTION D'UN ESPACE SOCIAL D'APPRENTISSAGE

Pour innover collaborativement, les espaces sociaux d'apprentissage développent des valeurs et des modes de fonctionnement spécifiques, ceci dans toutes les phases de leur cycle de vie:

émergence, croissance, maturité et fin éventuelle de vie ou renaissance (Wenger, 1998 ; Cohendet et al., 2008). Notre recherche s'intéresse plus spécifiquement à la phase d'émergence, quand un groupe de personnes co-construit un réseau social informel, et est animé par une volonté commune autour d'un objet commun (Wenger et al., 2002). Nous cherchons à quel moment du processus d'innovation collaborative l'espace social d'apprentissage émerge réellement.

Trois dimensions individuelles vont permettre à un groupe d'individus de s'engager dans la co-construction d'un espace social d'apprentissage : leur volonté d'améliorer l'existant, leur acceptation de l'incertitude et la focalisation de leur attention à l'autre dans le projet (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2020). Selon ces mêmes auteurs, ces dimensions sont ordonnées. La volonté d'améliorer l'existant constitue une condition première, c'est-à-dire que les individus décident de co-créeer un espace social d'apprentissage pour développer leur capacité à apporter une solution à un problème. Mais personne ne connaît la solution, c'est-à-dire qu'ils ne savent pas où l'espace social d'apprentissage va les emmener, ni quels chemins d'innovation ils emprunteront. Leur acceptation et leur engagement dans l'incertitude arrive donc en deuxième temps. Enfin, la troisième et dernière dimension est l'attention à l'autre, c'est-à-dire que l'individu va prêter attention aux autres personnes du groupe pendant les discussions, réfléchir, intégrer, voire résister ou refuser leurs commentaires et propositions. Cette attention à l'autre permet aux participants *in fine* d'arriver à une nouvelle compréhension, une vision affinée, un changement d'approche ou une révision des hypothèses. S'il n'y a pas cette attention à l'autre, le groupe se retrouve à devoir gérer des égos et des certitudes individuelles.

1.3. L'ENGAGEMENT DANS L'INCERTITUDE

Nous nous intéressons plus particulièrement à l'engagement des individus dans l'acceptation de l'incertitude, car elle est centrale dans la notion d'apprentissage. Cet engagement correspond

à un état de la personne qui a une volonté de changer les choses mais n'a pas un chemin tout tracé pour y arriver. L'incertitude n'est donc pas à prendre comme le contraire de la connaissance. C'est l'acceptation de l'incertitude qui est importante, en tant que posture. Celle-ci peut s'exprimer par le langage, la posture du corps ou les émotions et devient un vecteur important d'identité. En s'appuyant sur leur acceptation de l'incertitude, les personnes peuvent progresser, approfondir leur compréhension des choses et/ou déclencher quelque chose de neuf. Dans un espace social d'apprentissage, "personne ne connaît la destination finale ou ne peut prétendre à une connaissance totale. Personne ne se contente de rester indifférent au fait de ne pas savoir" (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2020, p. 21-22).

Dans le meilleur des cas, l'incertitude du projet engage les participants de l'équipe à réfléchir et à apprendre ensemble. Dans un contexte de formation, pour qu'un groupe d'élèves ou d'étudiants se transforme en un espace social d'apprentissage, ce groupe et si possible l'enseignant doivent engager leur incertitude, c'est-à-dire accepter que la destination finale ne soit pas acquise (Vandangeon-Derumez & Saives, 2022 ; Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2020, p.34-35). L'enseignant devient alors un facilitateur (Dehler & Welsh, 2014). Nous devons ainsi comprendre ce que signifie et en quoi consiste concrètement cette incertitude, comment elle influe ou pas sur la création effective de l'espace social d'apprentissage, pendant le processus d'innovation collaborative et dans la production de savoir.

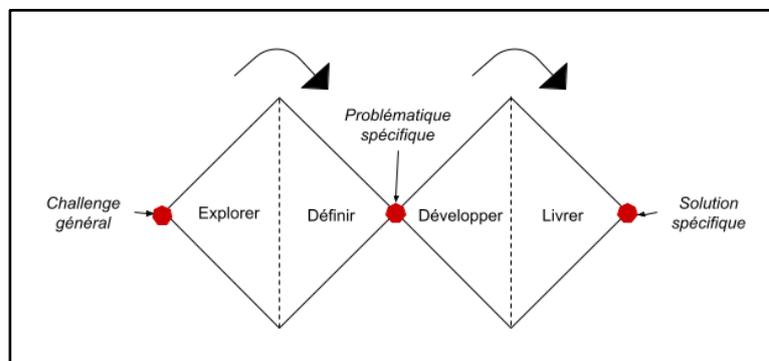
1.4. INNOVATION COLLABORATIVE ET DESIGN THINKING

Le processus d'innovation collaborative adopte de plus en plus souvent des méthodologies de Design Thinking. Celles-ci sont à la croisée des démarches de design, de recherche industrielle et de psychologie. Ces démarches sont apparues dans la littérature managériale au milieu des années 2000 (Brown, 2009) et se sont développées ensuite dans la littérature académique. Le Design Thinking est aujourd'hui considéré comme "une philosophie et une pratique de

conception globale, créative et humaniste qui conduit à l'esprit d'entreprise, à l'innovation et à la croissance” (Auernhammer & Roth, 2021, p. 624). C’est un processus centré à la fois sur le problème et la solution, adapté pour les contextes dans lesquels l’incertitude et l’ambiguïté prévalent. Il utilise le raisonnement abductif et l’expérimentation de multiples solutions alternatives, par un apprentissage itératif, à partir de phases qui se répètent en cycles (Liedtka, 2015). Le Design Council en Grande Bretagne en a popularisé une représentation sous la forme d’un double diamant², après avoir observé et analysé les pratiques des grands acteurs de l’industrie et des services. Ce double diamant découpe le processus d’innovation en deux grandes étapes, elles-mêmes découpées en deux alternances de divergence et convergence (voir Figure 1) :

- Étape 1 : Formulation du problème grâce à une phase de divergence dans la recherche d’informations ou insights (*Explorer*), puis une phase de convergence dans une proposition de problématique spécifique (*Définir*),
- Étape 2 : Recherche de solutions adaptées grâce à une nouvelle phase de divergence par l’invention et l’expérimentation de plusieurs solutions techniques divergentes (*Développer*), puis une phase de convergence dans une solution finalisée (*Livrer*).

Figure 1. Schéma du double diamant du Design Thinking³



² <https://www.designcouncil.org.uk/our-resources/the-double-diamond/> (dernière visite 26 septembre 2024)

³ Schéma du Double Diamant du Design Thinking (inspiré de Design Council Grande Bretagne, 2003)

Le Design Thinking offre donc un processus et des méthodologies pour engager son incertitude, innover collaborativement et former un espace social d'apprentissage. Ses aspects collaboratifs sont malheureusement peu étudiés (Davis, 2010). Par ailleurs, il présente l'avantage d'aborder en deux temps bien distincts la formulation du problème et la recherche de solutions. La démarche de Design Thinking nous a permis d'explorer l'incertitude dans les phases importantes du processus de l'innovation, de comprendre comment se forme concrètement un espace social d'apprentissage, c'est à dire à quel moment du processus d'innovation un ensemble d'individus co-construit un espace social d'apprentissage.

2. MÉTHODOLOGIE ET CONTEXTE DE RECHERCHE

2.1. METHODE AUTO-ETHNOGRAPHIQUE

Pour répondre à notre question de recherche, nous nous sommes appuyés sur l'analyse d'expériences vécues et avons utilisé des méthodes de recherche, dites à la première personne, qui sont encore peu utilisées en sciences de gestion. L'auto-ethnographie est une méthode de recherche qualitative par laquelle le chercheur utilise l'exploration de son expérience pour analyser un groupe social particulier impliqué dans cette expérience (Gould, 2012). Elle est fondée sur une analyse réflexive qui est rendue possible par l'introspection. Celle-ci consiste en une narration par le chercheur de ses propres expériences de recherche, c'est-à-dire une analyse réflexive des expériences vécues (Weijo et al., 2014).

Les deux auteurs principaux ont chacun des compétences et expériences spécifiques. L'un des auteurs est socio-anthropologue de formation et utilise le Design Thinking en tant que consultant en organisation et enseignant. Son intervention auprès des entreprises a pour objectif de faire prendre en main par les membres concernés différentes problématiques dans les

domaines de la communication, de la stratégie et de l'innovation. Cet auteur intervient également depuis trois ans dans l'enseignement de modules de Design Thinking. Le deuxième auteur est enseignant-chercheur, enseigne les méthodologies du Design Thinking depuis 2018. Il fait de la recherche sur les processus de co-création d'espace social d'apprentissage dans les groupes de personnes et les entreprises. Depuis neuf ans, ces deux auteurs ont échangé et comparé leurs introspections sur ce qui amène des individus à co-construire un espace social d'apprentissage, via un mouvement d'introspection polyphonique pour enrichir leurs propres interprétations (Minowa et al., 2012). Ces deux auteurs principaux ont recruté un troisième auteur, connaissant les méthodologies du Design Thinking mais n'ayant pas participé aux expérimentations des deux premiers auteurs. Son statut d'*outsider* s'est révélé très précieux pour développer une pratique réflexive collaborative, recentrer et/ou ouvrir des perspectives (Evered & Louis, 1981 ; Kouamé et al., 2022 ; Louis & Bartunek, 1992 ; Weijo et al., 2014). Au total, l'analyse des résultats s'est faite sous la forme d'une introspection interactive, que certains appellent également un audit par les pairs (Woodside, 2004). Les entretiens ont été anonymisés pour assurer la confidentialité.

Les deux premiers auteurs ont confronté et mis en perspective leurs contextes de recherche.

2.2. PREMIER CONTEXTE : COMPARAISON DE CAS EXTREMES CONTRASTES

Le premier contexte est exploratoire et consiste en la comparaison de deux cas extrêmes et contrastés d'expériences de co-création d'espace social d'apprentissage (voir tableau 1). Le premier cas est un échec de co-création d'espace social d'apprentissage pour développer un véhicule open source, c'est-à-dire un véhicule dont les plans seraient disponibles et modifiables pour et par ceux qui le souhaitent, sur le modèle des logiciels open source. Le recueil d'informations de données a consisté, pour l'auteur n°1, en une observation participante à de nombreuses réunions pendant cinq ans conduisant à des prises de notes, recueil de verbatims et

notes d'introspection tout au long du projet. A deux moments clés du projet, l'auteur n°1 a réalisé trois entretiens avec les animateurs de la communauté Véhicule Open Source et trois entretiens avec des membres de cette même communauté. Le second cas concerne la co-création spontanée d'un espace social d'apprentissage par des aidants familiaux salariés d'une mutuelle, à l'occasion d'une étude à réaliser pour définir les besoins de ces aidants. L'auteur n° 2 a organisé et animé des réunions, des groupes de parole et des groupes de travail pendant deux ans. Le recueil d'informations a consisté en l'observation participante de ces temps collectifs. Au total, l'auteur n°2 a réalisé trente-trois entretiens et a recueilli des données sous forme de prises de notes et recueil de verbatims, complétées par des notes d'introspection et d'analyse tout au long du projet.

Tableau 1. Expériences de co-création d'espace social d'apprentissage

GROUPE	DESCRIPTION	RECUEIL DE DONNEES
Groupe de développeurs d'un véhicule open source	Echec de la co-création d'un espace social d'apprentissage dans le cadre d'un projet de développement de véhicule open source	<ul style="list-style-type: none"> • Observation participante à des réunions pendant 5 ans • Entretiens, prises de notes et recueil de verbatims • Notes d'introspection
Groupe d'aidants familiaux salariés d'une mutuelle	Co-création spontanée d'un espace social d'apprentissage dans le cadre d'une étude sur les besoins des aidants dans un groupe de protection sociale	<ul style="list-style-type: none"> • Observation participante à des réunions pendant 2 ans • Entretiens, prises de notes et recueil de verbatims • Notes d'introspection

Cette analyse exploratoire de deux cas contrastés a ouvert la voie à une analyse plus approfondie de la place d'une des phases du processus d'innovation collaborative dans la co-création d'un espace social d'apprentissage.

2.3. DEUXIEME CONTEXTE : EXPERIENCES D'ENSEIGNEMENT

Le deuxième dispositif de recherche a permis d'analyser plus en profondeur la place de certaines étapes d'innovation collaborative dans le processus de co-création d'espace social

d'apprentissage. Ce deuxième contexte consiste en des expériences de formation à la méthodologie d'innovation collaborative par le double diamant du Design Thinking (voir tableau 2). En école de management universitaire, les deux auteurs ont co-animé et observé six groupes d'étudiants en mode projet durant un cours d'innovation par la méthodologie de Design Thinking, d'une durée de 32 heures en 8 séances, sur l'automne 2023⁴.

Tableau 2. Expériences de formation à l'innovation par le Design Thinking

FORMATION	DESCRIPTION	RECUEIL DE DONNEES
Expériences communes de formation au Design Thinking	Co-animation d'un module de formation à l'innovation par la méthodologie du Design Thinking, d'une durée de 32h en 8 séances. Notre observation porte plus spécifiquement sur le module animé en 2023.	<ul style="list-style-type: none"> • Observation des étudiants • Capture vidéo à deux temps clés • Focus group • Démarches d'introspection interactives

Utiliser la méthodologie du Design Thinking a permis aux deux auteurs d'être dans un contexte d'incertitude comme leurs étudiants. Certes ils maîtrisent la méthodologie du Design Thinking, mais l'incertitude est totale sur ce que les étudiants vont observer, analyser, problématiser, créer et développer. Les conditions sont donc réunies pour la potentielle émergence d'espaces sociaux d'apprentissage dans les groupes d'étudiants (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2020). De plus, cette méthodologie présente l'avantage d'aborder la formulation du problème et la recherche de solutions en deux temps bien distincts, suivant la méthodologie du double diamant. Cela permet d'explorer l'incertitude dans les deux phases importantes du processus de l'innovation et de comprendre comment l'espace social d'apprentissage se crée réellement ou non, au fur et à mesure de l'avancement du projet d'innovation.

Le recueil d'informations pendant ce deuxième dispositif a été le suivant : les auteurs-enseignants ont observé les étudiants en train de travailler, ont réalisé des captures vidéo des

⁴ Ce module d'innovation par la méthodologie du Design Thinking a été créé en 2018, et est co-animé par les deux premiers auteurs depuis 2021. Pour l'étude en question, nous utilisons les données de l'année 2023 uniquement.

présentations des étudiants à deux temps clés du double diamant (problématisation et solutions). Enfin ils ont animé un focus group en fin de module pour recueillir l'avis des étudiants sur ce qui a été clé pour eux. En parallèle, les deux auteurs ont mené une démarche d'introspection interactive en comparant leurs versions d'interprétation.

Les deux contextes de recherche se complètent de la façon suivante. Dans le premier contexte, les deux auteurs ont observé sans hypothèse de départ ce qui fait qu'un groupe de personnes co-construit ou pas un espace social d'apprentissage. Le deuxième contexte de recherche a permis d'analyser la place de la problématisation à l'intérieur de tout un processus d'innovation afin de confirmer ou non l'hypothèse. La démarche de Design Thinking par sa dimension structurée permet en effet d'étudier à quel moment un groupe d'individus devient un espace social d'apprentissage durant un processus d'innovation. Par ailleurs, le fait de co-animer un module d'innovation par le Design Thinking en groupe a permis aux deux auteurs principaux de confronter leur analyse sur un contexte commun et de fiabiliser l'analyse des résultats.

3. RÉSULTATS

La démarche était de comprendre à quel moment les individus ne sont plus seulement un groupe et co-construisent un espace social d'apprentissage, 1) en démarche exploratoire dans des projets de formation d'espaces sociaux d'apprentissage, puis 2) en démarche d'approfondissement dans des modules de formation à l'innovation par la méthodologie du Design Thinking. Les résultats se concentrent sur la problématisation collaborative et la formulation d'un problème commun.

3.1. ANALYSE DES CAS EXTREMES CONTRASTES D'ESPACE SOCIAUX D'APPRENTISSAGE

Nous présentons ici les résultats tirés de l'analyse des deux cas extrêmes de création ou non d'espace social d'apprentissage. Le cas n° 1 est caractérisé par l'absence d'un problème

commun, alors que le cas n°2 est au contraire caractérisé par l'émergence spontanée de problématiques communes.

3.1.1. CAS N°1 : L'ABSENCE D'UN PROBLEME COMMUN

Dans le premier cas de la communauté de véhicule open source, le projet n'a pas abouti à la création d'un espace social d'apprentissage. Malgré la présence d'un leader de communauté, d'un animateur et de différents autres facilitateurs, un grand nombre de membres sont restés spectateurs et ne se sont pas engagés. Les animateurs sont déçus.

“Pour les trois quarts des personnes à qui j'ai demandé, j'ai eu la réponse : le sujet nous intéresse beaucoup mais on n'a pas le temps” (Animateur n°1, Communauté Open Source COS).

“En fait, les gens attendent qu'on fasse le travail à leur place (...) On ne voit pas d'appétence dans l'audience pour ces sujets” (Animatrice n°2, COS).

La plupart des membres sont plutôt attentistes et opportunistes, ce qui suscite des questions de la part des quelques membres engagés.

Membre n°1 : “Je suis à La Rochelle la semaine prochaine, je viendrais bien voir ce qui est fait”[...]

Membre n°2 : “Qu'est ce qui va nous faire croire que vous ne cherchez pas seulement à faire du crowd-sourcing ?” (Extrait de dialogue dans une réunion COS).

Après deux ans de vie de cette “communauté véhicule open source”, un manifeste censé les rassembler a été proposé au groupe de membres. Il a recueilli vingt-cinq signatures, c'est à dire même pas le nombre de membres de la communauté, et la version évolutive du manifeste sur Github (solution de palimpseste digital permettant d'écrire de façon collaborative à la manière d'un bloc note numérique partagé) n'a recueilli aucune contribution, autre signe d'un désintérêt de la part du groupe.

“Mon constat : Le manifeste a recueilli 25 signatures, même pas le nombre de structures membres de la communauté. La version évolutive sur GitHub n'a pas de contribution à ce jour” (Auteur n°1, note d'introspection 8/7/21)”

Les industriels sont versatiles. Les réunions en novembre 2020 comptaient autour de 10 personnes chaque mois début 2020, pour arriver à 26 personnes début 2021 et retomber au noyau dur de 6-7 personnes après le manifeste. Pendant tout ce temps, les animateurs cherchent à proposer aux participants différents sujets et cas d'usage pour arriver à la construction d'un véhicule open source.

“Mon constat : les industriels partent au fur et à mesure. L'association pousse des choses, mais les gens n'ont pas envie de travailler ensemble” (Auteur n°1, note d'introspection, 19/05/2020).

“Mon constat : On veut créer un espace social d'apprentissage, mais qui a vraiment un problème ? et qui veut bien porter le problème car il a le plus besoin des solutions ? En fait, on ne cherche pas vraiment à créer une communauté, on veut offrir un service, un cadre pour que ceux qui veulent travailler ensemble puissent le faire, et on veut montrer aux autres des exemples et des preuves” (Auteur n°1, note d'introspection, 8/11/2021).

Un tour de table réalisé à la demande de l'auteur n°1 pendant la réunion de décembre 2021 pour savoir ce qui les tenait réveillés la nuit a révélé chez les 7 participants, le noyau dur du groupe, des problématiques assez différentes, allant de *“trouver un moyen de vivre en travaillant pour le bien commun”* à *“construire un business model dans les trois mois pour aller ensuite voir d'autres industriels”*, en passant par *“construire la 2CV du 21^{ème} siècle”* ou *“trouver l'endroit de l'irrationalité des gens à propos de l'open source”*.

L'objectif des animateurs était donc de faire construire un véhicule open source, ils étaient orientés uniquement sur la solution, et pas du tout sur l'identification d'une problématique commune et réelle entre tous les membres du groupe.

3.1.2. CAS N°2 : UNE COMPREHENSION COMMUNE DU PROBLEME

Dans le cas du groupe d'aidants familiaux salariés d'une mutuelle, l'objectif n'était pas au départ de créer un espace social d'apprentissage, mais de détecter les besoins des usagers aidants. L'espace social d'apprentissage s'est créé spontanément autour de la dynamique du projet.

“Avant d'aller interviewer leurs clients, nous avons décidé de réaliser un premier focus group en interne, avec les collaborateurs qui étaient déjà dans cette situation d'aidant familial. Chacun d'eux a raconté son expérience, ses peurs, ses difficultés en présence de l'équipe du projet, posant ses questions également. C'est à ce moment-là que s'est créée la communauté, l'équipe en écoutant les aidants, et les aidants en échangeant sur ces sujets, s'apercevant finalement qu'ils n'étaient pas seuls à vivre et ressentir ces émotions et expériences” (Auteur 2, note d'introspection).

Les personnes ont décidé de se regrouper pour trouver les informations nécessaires afin de résoudre les problèmes qu'ils avaient en commun. L'espace social d'apprentissage s'est ainsi construit autour de la définition des problèmes les plus importants des aidants vis-à-vis de leurs clients. Ce qui a été surprenant, c'est que cela a attiré naturellement de nouvelles personnes.

“C'est à partir du groupe de parole des aidants salariés qui parlaient de leurs difficultés, qui se reconnaissaient dans des ressentis mais aussi dans leurs problèmes du quotidien, même si parfois à des degrés différents, qu'a commencé à se créer ce sentiment de communauté, mais aussi une mobilisation de salariés de services parfois très éloignés pour adresser ce sujet ensemble en transversalité” (Auteur 2, note d'introspection).

Ces deux cas exploratoires ont donc mis les auteurs sur la voie de la problématisation comme processus clé indispensable pour la co-construction de l'espace social d'apprentissage. Les auteurs ont dans un deuxième temps analysé en profondeur ce qui se passait pendant un cours d'innovation collaborative.

3.2. ANALYSE DE LA PLACE DE LA PROBLEMATISATION DANS UN COURS SUR L'INNOVATION COLLABORATIVE

Les auteurs ont utilisé la démarche du Design Thinking comme prétexte à observer la place éventuelle de la phase de problématisation dans le processus de constitution de l'espace social d'apprentissage. Ils ont analysé les effets que pouvaient avoir l'absence ou au contraire la présence de cette problématisation collaborative.

3.2.1. L'ABSENCE DE PROBLEMATISATION COLLABORATIVE COMME FACTEUR EMPECHANT LA CONSTITUTION D'UN ESPACE SOCIAL D'APPRENTISSAGE

Dans le cours de Design Thinking, certains étudiants ont rencontré la situation où, incapables de se mettre d'accord sur le fait même qu'il y ait un problème, ils ont eu bien du mal à imaginer des solutions. Un des groupes a ainsi choisi de travailler sur la communication de rentrée de l'université. Une salariée du service communication de l'université était présente pour écouter leurs problématiques. Face à leurs explications du problème qu'ils avaient observé, pour certains même dans leur propre expérience, elle avait répété que tout était déjà fait. Elle refusait totalement le problème. S'ils ont trouvé une solution eux-mêmes par la suite, ils ont d'abord été complètement déstabilisés au point d'être incapables de défendre leur propre expertise d'usage.

“En plus tout le temps on est stressé à la rentrée, c'est vrai ça. On a toujours peur, on se demande c'est où ? c'est quelle salle ? (...) Il y avait une pré-rentrée, je ne le savais même pas. Il y a un manque de communication pour la rentrée, ça, c'est sûr et ça ne se fait pas. Elle ne veut pas l'admettre” (Étudiant n°1, Focus Group).

Nous en déduisons donc qu'il n'y a pas eu de co-création d'espace social d'apprentissage, parce qu'il n'y a pas eu accord sur le problème.

En fin de cours, une autre étudiante apprentie a expliqué comment elle avait également vécu une difficulté à créer un espace social d'apprentissage dans son entreprise. Celle-ci voulait entrer dans la transition numérique en co-crédant des outils adaptés à ses utilisateurs, avec des méthodes de Design Thinking. Mais ayant réalisé la phase de problématisation seule, l'apprentie s'est retrouvée en difficulté pour faire participer les utilisateurs à la co-crédation. Elle s'est exprimée sur ce sujet :

“On aide les responsables à co-crédier, mais pour l'instant la plupart ne sont pas dans l'optique de co-crédier. On veut mettre en place un comité de co-pilotage. Mais la question, c'est comment on garde la communauté avec nous ?” (Etudiante n°2, Focus group).

Dans ces deux cas, malgré la présence de facilitateurs, les membres sont restés sur des problématiques et représentations différentes du projet, et l'espace social d'apprentissage ne s'est pas créé.

3.2.2. L'IMPORTANCE DE LA PROBLEMATISATION COLLABORATIVE

D'autres groupes ont vécu des expériences différentes pendant ce cours de Design Thinking. Tout d'abord, le fait d'écouter les problèmes des utilisateurs en direct, puis de discuter de cette compréhension ensemble, a permis à certains groupes d'étudiants de s'engager dans l'incertitude et de créer une compréhension commune du problème. Ils ont alors pris conscience que les problèmes pouvaient être réfléchis et solutionnés.

“On a découvert beaucoup de problèmes en fait, quand on a été voir l'autre classe ou même enfin les projets des autres. Maintenant on s'est mis à la place de tout le monde” (Étudiant n°3, Focus group).

“On a collaboré à savoir comprendre les idées des autres (...) On s'en est rendu compte que, finalement, la phase d'analyse, c'est vraiment ce qui nous a permis de partir, en fait, dans un certain sujet, en analysant le comportement des problèmes étudiants” (Etudiante n°4, Focus group).

Ainsi, les auteurs ont observé que, contrairement aux présupposés, ce n'est pas la création d'une nouvelle solution qui soude le groupe mais bien la définition du problème. C'est le moment où se créent les incompréhensions, mais aussi la possibilité de créer une compréhension commune de la réalité, qui soude les individus autour d'un même but.

3.3. LA VOLONTE D'AMELIORER L'EXISTANT

Les auteurs ont fait l'hypothèse que les dimensions individuelles de participation ne sont pas intrinsèques mais se construisent par les interactions dans le groupe. Les différents cas montrent que la volonté de changer les choses n'est pas une caractéristique a priori de l'individu arrivant dans le groupe. Elle se construit au fil de son parcours et en particulier lors de la phase d'exploration et d'ethnographie de l'univers utilisateur. Nous l'avons tout d'abord identifié au fur et à mesure de l'avancement du cours de Design Thinking.

“Les étudiants travaillent sur les problèmes des étudiants internationaux dans un cours. Ils arrivent avec leur propre point de vue, leur propre problème. Mais je ne remarque cette envie de changer les choses que bien plus tard dans le processus. D'abord, quand ils découvrent les problèmes des autres étudiants, ils se rendent compte des difficultés de l'autre et comment elles résonnent entre différents utilisateurs mais aussi avec leurs difficultés propres. C'est à ce moment qu'ils commencent à s'engager et veulent vraiment imaginer des solutions. D'ailleurs, à cette étape, ils commencent à imaginer des solutions, refusant de rester dans l'incertitude face à ces problèmes. C'est avec cette étape de diagnostic du problème par l'ethnographie que les participants s'engagent dans le projet commun.” (Auteur n°2, notes d'introspection)

La volonté d'améliorer les choses se développe par une prise de conscience de la capacité d'agir collectivement sur ce problème.

“On va vraiment le faire pour de vrai? (essayer de le faire, intonation positive traduisant l'envie) (Étudiant n°5, cours de Design Thinking, début du deuxième diamant).

Puis les auteurs ont rétrospectivement retrouvé cette volonté ou non d'améliorer les choses dans les deux cas extrêmes de co-construction de l'espace social d'apprentissage. Dans le cas de la tentative de créer un véhicule open source, les participants ont voté "avec leurs pieds" et sont progressivement devenus de plus en plus absents aux réunions. Au-delà du noyau dur de 7 personnes, les autres ont participé à quelques réunions seulement, davantage pour voir et être certains de ne rien rater si quelque chose d'important se faisait, que pour réellement s'engager.

"Je n'ai pas vraiment le temps de participer, mais c'est sûr qu'on veut être là si quelque chose se met en place réellement. On préfère être dedans que dehors" (Membre n°3, COS).

Dans le cas du groupe d'aidants salariés d'une mutuelle, au contraire, progressivement, les personnes se sont de plus en plus engagées.

"À chaque nouvelle réunion, les aidants de l'équipe se sentaient plus engagés, voyant qu'ils devenaient acteurs de leurs propres problématiques. Entre les réunions, ils ont commencé à partager leur veille sur les événements sur le sujet. Au fil du projet, des aidants hors de l'équipe originelle sont venus se greffer au projet dans une organisation qui était pourtant rigide" (Auteur 2, note d'introspection, communauté d'aidants).

La volonté qu'ont les participants d'améliorer l'existant ne constitue donc pas une donnée immédiate, dès le rassemblement des personnes. Elle se développe progressivement au fur et à mesure de la prise de conscience que collectivement, ils peuvent agir sur le problème.

4. DISCUSSION

Cet article visait à analyser les dimensions individuelles et les moments clés de la création d'un espace social d'apprentissage à partir des cas concrets rencontrés par les auteurs. Cette recherche a permis aux auteurs de conforter une phase clé dans le processus de co-construction de celui-ci par un groupe d'individus. Le fait de partager ou non un problème commun serait l'étape clé du processus de co-création de l'espace social d'apprentissage.

4.1. LA PROBLEMATISATION AU COEUR DES MOTIVATIONS DES PARTICIPANTS A CO-CREER UN ESPACE SOCIAL D'APPRENTISSAGE

Plusieurs recherches ont suggéré que pour faciliter la participation d'individus à une communauté, il fallait répondre à leurs motivations extrinsèques, intrinsèques et extrinsèques internalisées (Seidel & Langner, 2016). Les motivations extrinsèques peuvent être un salaire ou un bénéfice pour la carrière. Les motivations intrinsèques sont l'idéologie, l'altruisme, ou le plaisir à travailler ensemble. Enfin les motivations extrinsèques internalisées sont la réputation, l'apprentissage, l'utilisation pour soi-même de ce qui a été produit par la communauté. Encore plus important, la motivation peut s'expliquer par l'environnement fourni par la communauté qui peut soutenir les démarches de création de connaissances, créer une identité commune et/ou reconnaître l'excellence des participants (Von Krogh et al., 2012). Dans tous ces cas, la communauté est préexistante et cherche à attirer des participants et/ou à les rendre les plus actifs possibles. Nous sommes ici dans l'étude de groupes qui se transforment ou non en espace social d'apprentissage, une catégorie spécifique de communauté centrée sur la dynamique d'apprentissage collaborative des membres de cet espace (Sarazin, Cohendet & Simon, 2017). Notre recherche met en évidence un facteur essentiel au processus de co-création de l'espace social d'apprentissage, qui est la problématisation collaborative.

La caractérisation de difficultés communes mais non partagées jusqu'alors, fait prendre conscience aux participants, pendant les échanges, qu'ils font face aux mêmes difficultés. Ils se rendent compte qu'il est dans leur intérêt à la fois individuel et collectif, de collaborer, pour améliorer leur capacité à solutionner le problème, résoudre ou diminuer l'impact de ces difficultés. Se mettre pleinement d'accord sur le problème précis permet à chacun, à la fois de s'engager ensemble dans la construction, d'accepter une forme d'incertitude restreinte, où l'on peut se projeter dans la construction d'une solution suffisamment précise et de sentir une réelle

capacité à changer les choses. Wenger-Trayner & Wenger-Trayner (2020) insistent sur l'importance d'avoir une colère, un défi concret, voire un sentiment d'urgence comme source d'énergie et de naissance d'un espace social d'apprentissage. Les méthodologies du Design Thinking nous permettent d'insister sur la place de la recherche du problème (Beckman, 2020) et sur la problématisation commune au-delà de la vision par chacun de problèmes individuels. L'étape de problématisation collaborative conditionne le passage d'un état désengagé à un cycle ou un processus d'engagement des participants.

Cette problématisation est collaborative et ne résulte pas du travail d'une seule personne. En ce sens, selon nous, la problématisation collaborative a un effet médiateur sur la transformation d'un groupe de personnes en une communauté apprenante.

La problématisation est "un processus par lequel nous identifions et rendons conscients des problèmes qui existent mais qui n'ont pas été identifiés jusqu'à présent parce qu'ils se cachent dans des dimensions de notre expérience que nous considérons comme acquises. Plutôt que de "créer des problèmes là où il n'y en a pas", la problématisation vise à rendre conscients des problèmes qui existent déjà pour nous afin que nous puissions les aborder" (Alejandro, 2021, p.5). Dans cette citation, l'idée est que les problèmes sont identifiés mais cachés dans nos expériences du quotidien. Ils sont considérés comme acquis et donc non conceptualisés comme des problématiques sur lesquelles nous pourrions agir. Les expérimentations réalisées dans cette recherche montrent que confronter ses expériences en tant que telles, de manière méta analytique, plutôt que de les vivre, entre utilisateurs et éventuellement avec un œil extérieur, permet cette prise de conscience et cette conceptualisation collective. Nous proposons alors la définition suivante de la problématisation collaborative :

La problématisation collaborative est un processus fondé sur des méthodes menées par des acteurs internes et/ou externes d'une organisation pour identifier et confronter leur

compréhension des problèmes qui n'avaient pas été collectivement pensés auparavant.

En ce sens, elle est essentielle à l'initialisation de l'innovation collaborative.

C'est en étant d'abord d'accord sur le fait que le problème existe et sur ce qu'il est, que se forme l'espace social d'apprentissage, autant en interne entre collègues que pour intégrer des personnes extérieures. Ce processus de problématisation, avec prise de conscience d'un intérêt partagé à résoudre un problème, permet l'entrée de nouveaux membres dans l'espace social d'apprentissage. Il s'agit en quelque sorte d'un phénomène de cooptation par la problématisation.

4.2. CO-CONSTRUIRE UN ESPACE SOCIAL D'APPRENTISSAGE

Ceci nous permet alors de préciser le concept d'espace social d'apprentissage. Jusqu'à présent la définition des communautés mettait l'importance de la créativité et de l'innovation en exergue. La recherche insiste en effet sur le rôle important des communautés dans l'innovation collaborative. Elles jouent un rôle actif dans le processus de créativité et d'innovation par la collaboration : capitalisation des bonnes pratiques, résolution de problèmes ou développement de nouvelles idées (Cohendet et al., 2008 ; Crespin-Mazet et al., 2019 ; Goglio-Primard & Soulier, 2018).

Étudier les communautés sous l'angle d'espace social d'apprentissage nous permet d'insister sur la dynamique du mouvement d'apprentissage dans l'innovation collaborative et sur la phase clé que représente la formulation conjointe du problème. À la lumière de nos analyses, nous précisons la définition de l'espace social d'apprentissage de la façon suivante :

Les espaces sociaux d'apprentissage sont des groupes informels d'individus, parfois d'entités différentes, qui, de façon dynamique, interagissent, engagent leur incertitude, problématisent, apprennent et créent de la connaissance dans un but d'innovation au sens large.

Donner de l'importance à la problématisation dans la co-construction de l'espace social d'apprentissage permet de mettre en lumière l'incertitude et de lui donner ses lettres de noblesse. Selon les travaux de Wenger-Trayner & Wenger-Trayner (2020), l'espace social d'apprentissage est un espace éphémère par nature, qui dure le temps que ses membres cherchent à résoudre un problème. C'est un espace "large" et non "enfermé", dans le sens où les personnes y entrent et en sortent de leur plein gré.

Au total, la convergence de trois dimensions engage les participants à co-créeer un espace social d'apprentissage. La première est la volonté d'améliorer l'existant, suivie de l'engagement de l'incertitude, puis de la focalisation à l'autre.

Nos résultats laissent suggérer que cette volonté d'améliorer l'existant n'est présente que lorsque les participants sont confrontés au problème des autres et qu'ils se sentent capables ensemble de faire quelque chose. Il y a une certaine récursivité entre les trois dimensions qui s'alimentent les unes les autres, mais dans un sens qui n'est pas nécessairement celui proposé par Wenger-Trayner & Wenger-Trayner (voir figure 2).

**Figure 2 : Co-construire un espace social d'apprentissage
(d'après Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2020)**



Nos résultats laissent à penser que l'acceptation de l'incertitude est la première dimension indispensable, et qu'elle crée petit à petit une volonté d'améliorer l'existant. Cette contribution mérite d'être vérifiée.

4.3. APPORTS DE NOTRE RECHERCHE

Nous précisons les apports et les implications de notre recherche pour les entreprises, pour les écoles de gestion et pour la pédagogie.

4.3.1. IMPLICATIONS POUR LES ENTREPRISES

Les résultats de cette recherche soulignent l'intérêt de la problématisation et de l'exploration collective pour mener à une dynamique d'espace social d'apprentissage. Trop souvent, les communautés en création pensent projet et solution, comme dans l'exemple du véhicule open source. Au vu des résultats, il paraît clair que si le groupe ne s'est pas mis d'accord sur le problème, il est difficile d'avancer. Cette étape de problématisation est souvent sous-estimée et réalisée par un seul collaborateur interne ou externe, et les managers se plaignent de la difficulté d'engagement des collaborateurs dans la démarche. Cette analyse fournit une piste d'explication pour cet état de fait. Comprendre les problèmes des participants et en déduire collaborativement une problématique est une étape clé dans le processus de transformation du groupe d'individus en un espace social d'apprentissage. L'exploration en mode ethnographique permet d'avoir accès en direct aux problèmes des participants, puis de réfléchir collectivement aux besoins, aux difficultés, à l'expérience des participants en profondeur avant d'imaginer des solutions. Cette étape nécessite que les participants acceptent d'être dans l'incertitude, mais en retour cela va augmenter leur focalisation et leur volonté d'agir dans le projet.

4.3.2. IMPLICATIONS POUR LES ECOLES DE GESTION

Les écoles de gestion sont responsables de la formation des managers et doivent prendre en compte les challenges, les évolutions de la société et les nouvelles pratiques de management qui en découlent (Rhodes & Pullen, 2023). Certains auteurs insistent sur la nécessité de relier enseignement et pratique pour sortir d'une approche fondée sur une vision universelle du

management (Chia & Holt, 2008) et pour aider les futurs managers à appréhender les situations complexes dans lesquelles ils seront amenés à évoluer (Feldman & Worline, 2016). Par ailleurs, les écoles de gestion cherchent à ne plus se concentrer seulement sur la transmission de connaissances mais davantage sur l'apprentissage de processus favorisant la production de connaissances (Vandangeon-Derumez & Saives, 2022).

Dans la mesure où les auteurs ont repéré des pratiques managériales qui permettent à des individus de co-créer un espace social d'apprentissage, la formation à ces pratiques en école de gestion nous semble importante. Nos recherches corroborent les travaux des défenseurs d'un enseignement par la pratique, qui soulignent combien il est important d'apprendre aux étudiants à identifier des problèmes réels et à les comprendre (Clegg & Ross-Smith, 2003). Développer une pratique de problématisation et une culture de l'incertitude apparaît comme nécessaire pour la formation des futurs managers. Les personnes sont souvent opposées à l'incertitude et n'aiment pas l'ambiguïté ; elles préfèrent des réponses rapides plutôt qu'un engagement dans l'incertitude. La pratique est donc essentielle pour que des individus développent une capacité à faire face à l'incertitude, et apprennent à co-créer des espaces sociaux d'apprentissage (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2020), et que cela devienne pour eux une deuxième nature, une identité.

Les méthodologies de Design Thinking permettent de travailler ces capacités à s'engager dans l'incertitude et à problématiser. Elles offrent un cadre pour les écoles de gestion qui veulent être elles-mêmes des espaces sociaux d'apprentissage en complémentarité d'un lieu de transmission des savoirs. L'enseignant qui enseigne ces méthodes ne sait pas quel problème les étudiants vont identifier, ni s'ils seront capables d'imaginer et de créer une solution réelle à ce problème. Il doit accepter que ce soit eux qui trouvent leur propre réponse et les accompagner sans avoir toutes les réponses auparavant. L'enseignant développe ainsi un rôle de facilitateur

et s'ouvre à l'inconnu et à l'imprévisible (Dehler & Welsh, 2014 ; Vandangeon-Derumez & Saives, 2022).

Enfin la méthodologie de recherche employée nous a permis de faire dialoguer des pratiques d'enseignement et de recherche, donnant ainsi véritablement sens à l'école de gestion comme espace social d'apprentissage.

4.3.3. IMPLICATIONS PEDAGOGIQUES

Les auteurs ont réalisé des adaptations à leur déroulé d'enseignement et à leur posture d'enseignant afin d'insister sur la phase de problématisation.

En ce qui concerne l'adaptation du cours d'innovation, l'objectif a été de forcer les étudiants à travailler sur le problème. Les auteurs avaient déjà mis en place trois séances complètes sur les méthodologies d'observation, d'entretien et d'analyse, avec des méthodologies ethnographiques, pour analyser des situations réelles sur le campus. Les auteurs ont interdit aux étudiants de penser solution pendant le premier diamant de découverte et de définition de la problématique. Ils ont remarqué que certains avaient déjà une solution en tête, qu'ils imaginaient pendant l'exploration par rapport à un élément qu'ils avaient relevé. Le risque est ensuite d'orienter le reste de l'exploration ethnographique (entretiens, observations, documentation) autour de cette idée de solution. Comment faire accepter l'incertitude jusqu'à l'achèvement de la problématisation ? Ce n'est pas un élément spontané chez les étudiants, car, depuis le début de leur scolarité, ils ont été formés à penser solution. Les auteurs se sont rendu compte que, même après être formés à l'exploration ethnographique et l'avoir réalisée consciencieusement, les étudiants avaient quand même tendance à revenir à leur première idée de solution de départ après la phase de problématisation. Les auteurs ont donc rajouté une étape pour les forcer à changer d'idée de solution : "le client ne veut pas de votre solution". Cette

étape semble efficace mais son impact éventuel sur l'évolution de la posture des étudiants doit encore être analysé.

En ce qui concerne la posture des enseignants, ils forment à un processus d'innovation collaborative par l'expérience plutôt qu'à des connaissances. Pour leur faire relier la théorie du Design Thinking à leur pratique expérientielle, et à la demande des étudiants, ils ont introduit des retours d'expérience en fin de chaque diamant. Ils ont dû également réfléchir aux modalités et à l'objet de l'évaluation. Deux évaluations de groupe ont été prévues à la fin de chaque "diamant" pour que les étudiants puissent présenter leurs conclusions. L'évaluation individuelle a été transformée pour que les étudiants puissent livrer leur compréhension de ce qu'ils ont réalisé pendant le module et le transposer à un cas pratique différent mais proche de leur expérience. En effet, les étudiants ont acquis des "proto-compétences" (Lépinard, 2024), c'est-à-dire des compétences embryonnaires, car ils sont seulement en train d'apprendre leur compétence. Pour ancrer l'apprentissage, il faut donc les leur faire ré-utiliser dans un autre cadre sécurisé. L'évaluation de la prise de conscience par les étudiants du caractère spécifique de la problématisation dans le processus de co-création de l'espace social d'apprentissage doit encore être mise au point.

4.4. LIMITES ET PROPOSITIONS DE RECHERCHES FUTURES

Notre étude n'est pas exempte de limites et appelle à de futures recherches pour continuer d'approfondir le processus de co-création d'espace social d'apprentissage.

Tout d'abord, notre expérience d'observation de création (ou non) d'espace social d'apprentissage est notamment réalisée en milieu d'école de management, lors de modules de formation à l'innovation par le Design Thinking. Certains étudiants se connaissaient avant, ce qui a pu faciliter ou limiter la création de groupe. La situation est un peu similaire en entreprise, dans laquelle un héritage relationnel existe toujours. Dans tous les cas, nous considérons que

les participants ont des traits individuels relativement semblables en termes neurologiques et psychologiques, en ce sens que ce sont des étudiants européens dans des formations de management ou d'ingénieurs (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2020). Il serait intéressant d'étudier la validité de notre hypothèse dans la formation de communautés apprenantes pour des contextes sociologiques, psychologiques et neurologiques plus diversifiés, par exemple en Asie.

De plus, en s'appuyant sur une démarche auto-ethnographique, les auteurs ont fait l'hypothèse que l'orientation problème est le pré-requis à la co-crédation d'un espace social d'apprentissage. Les signes tangibles de transformation d'un groupe en un espace social d'apprentissage doivent encore être identifiés, en terrain professionnel et en classe, avec des grilles d'observation et des analyses longitudinales. Cela permettrait alors de comprendre si c'est la seule phase de problématisation collaborative qui amène à la co-crédation d'espace social d'apprentissage, ou si la phase d'exploration doit également être réalisdée collectivement en amont.

Enfin, il reste à caractériser et documenter précisément les rôles respectifs de l'acceptation de l'incertitude, de la volonté d'avancer et de l'écoute des autres, dans le processus de co-crédation d'un espace social d'apprentissage, en les mettant en relation avec la phase de problématisation collaborative.

CONCLUSION

Notre recherche a mis en évidence de manière empirique par une méthodologie auto-ethnographique que la problématisation collaborative est une phase essentielle dans le processus de co-crédation d'un espace social d'apprentissage par un groupe de personnes. Cette phase correspond au moment où s'acceptent les incertitudes et se créent les tensions, les incompréhensions mais aussi la possibilité de créer une compréhension commune de la réalité.

La problématisation collaborative soude les individus autour de la compréhension commune d'une problématique et par là-même d'un même but, sa résolution.

L'auto-ethnographie a été une activité passionnante d'auto-réflexivité et de confrontation des points de vue, mais elle est parfois également difficile (Gould, 2012), car elle renvoie notamment les auteurs à leur propre pratique et au temps qui passe. La collaboration insider/outsider (Evered & Louis, 1981 ; Kouamé et al., 2022 ; Louis & Bartunek, 1992) a favorisé les aller-retours entre pratique pédagogique, recherche et théorisation. Le principal apport de ces méthodes de recherche est de mettre à jour des thématiques récurrentes et de mettre en perspective des éléments dans l'ensemble d'une pratique professionnelle en recherche et en enseignement. Elle permet ici de mettre en pratique la problématisation collaborative et l'innovation collaborative dans une perspective d'espace social d'apprentissage. Elle renouvelle ainsi, grâce à une analyse réflexive (Schon, 1991 ; Takhar-Lail & Chitakunye, 2015 ; Xue et Desmet, 2019), la pratique de la posture de l'enseignant chercheur dans les formations au management.

Références

Alejandro, A. (2021). How to Problematiser Categories: Building the Methodological Toolbox for Linguistic Reflexivity. *International Journal of Qualitative Methods*, 20, 1-12.

Angelopoulos, S., Canhilal, K. S., & Hawkins, M. A. (2023). From Groups to Communities: A Resource Mobilization Theory Perspective on the Emergence of Communities. *Information Systems Frontiers*, 25(6), 2457-2474.

Auernhammer, J., & Roth, B. (2021). The origin and evolution of Stanford University's design thinking: From product design to design thinking in innovation management. *Journal of Product Innovation Management*, 38(6), 623-644.

Bacq, S., Hertel, C., & Lumpkin, G. T. (2022). Communities at the nexus of entrepreneurship and societal impact: A cross-disciplinary literature review. *Journal of Business Venturing*, 37(5), 106231.

Brown, T. (2008), "Design thinking". *Harvard Business Review*, Vol. 86 (6), pp. 84-92.

- Cai, Y., Lin, J., & Zhang, R. (2023). When and how to implement design thinking in the innovation process: A longitudinal case study. *Technovation*, 126, 102816.
- Carton, S., Corbett-Etchevers, I., Farastier, A., & Fine-Falcy, S. (2021). Diversity Of Perception Of The Dynamics Between Collective Identity And Innovation In Communities Of Practice. *International Journal of Innovation Management*, 25(05), 2150057.
- Chia, R., & Holt, R. (2008). The nature of knowledge in business schools. *Academy of Management Learning & Education*, 7(4): 471-486.
- Clegg, S. R., & Ross-Smith, A. (2003). Revising the boundaries: Management education and learning in a postpositivist world. *Academy of Management Learning & Education*, 2(1), 85-98.
- Cohendet, P., Grandadam, D., & Simon, L. (2008). Réseaux, communautés et projets dans les processus créatifs. *Management International*, 13(1), 29–43.
- Crespin-Mazet, F., Goglio-Primard, K., Guittard, C., & Dupont, L. (2019). Communautés et agilité : La complexité de l'organisation innovante. *Innovations*, N° 58(1), 5–17.
- David, P. A., & Foray, D. (2003). Economic Fundamentals of the Knowledge Society. *Policy Futures in Education*, 1(1), 20–49.
- Davis, B. M. (2010). Creativity & Innovation in Business 2010 Teaching the Application of Design Thinking to Business. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(4), 6532–6538.
- Dehler, G. E., Welsh, M. A., & Lewis, M. W. (2001). Critical Pedagogy in the 'New Paradigm'. *Management Learning*, 32(4), 493–511.
- Evered, R., & Louis, M. R. (1981). Alternative Perspectives in the Organizational Sciences: "Inquiry from the Inside" and "Inquiry from the Outside", *Academy of Management Review*, 6(3), 385–395.
- Feldman, M., & Worline, M. (2016). The Practicality of Practice Theory. *Academy of Management Learning & Education*, 15(2), 304–324.
- Goglio-Primard, K., Guittard, C., & Burger-Helmchen, T. (2017). Knowledge Sharing in Geographically Dispersed Communities. *Management International*, 21(3), 10–15.
- Goglio-Primard, K., & Soulier, E. (2018). Connaissances et technologie dans les communautés d'innovation. *Systèmes d'information & management*, 23(1), 3–9.
- Gould, S. J. (2012). The emergence of Consumer Introspection Theory (CIT): Introduction to s JBR special issue. *Journal of Business Research*, 65, 453–460.
- Gréselle-Zaïbet, O. (2019). Mobiliser l'intelligence collective des équipes au travail : Un levier d'innovation agile pour transformer durablement les organisations. *Innovations*, 58(1), 219–241.

- Harvey, J.-F., Cohendet, P., Simon, L., & Borzillo, S. (2015). Knowing Communities in the Front End of Innovation. *Research-Technology Management*, 58(1), 46–54.
- Kouamé, S., Hafsi, T., Oliver, D., & Langley, A. (2022). Creating and Sustaining Stakeholder Emotional Resonance with Organizational Identity in Social Mission-Driven Organizations. *Academy of Management Journal*, 65(6), 1864–1893.
- Lave, J. (1991). Situating learning in communities of practice. In Perspectives on socially shared cognition. *American Psychological Association* 63-82.
- Lépinard, P. (2024). La ludopédagogie au service du développement des compétences transversales des futurs managers. In *Formation* (pp. 178-184). EMS Editions.
- Liedtka, J. (2015). Perspective: Linking Design Thinking with Innovation Outcomes through Cognitive Bias Reduction. *Journal of Product Innovation Management*, 32(6), 925–938.
- Louis, M. R., & Bartunek, J. M. (1992). Insider/Outsider Research Teams: Collaboration Across Diverse Perspectives. *Journal of Management Inquiry*, 1(2), 101–110.
- Merindol V. et Versailles D.W. (dir.) (2023), *Open labs and Innovation management: the dynamics of communities and ecosystems*”. *Routledge studies in Innovation and Technology*, Routledge
- Minowa, Y., Visconti, L. M., & Maclaran, P. (2012). Researchers' introspection for multisited ethnographers: A xenoheteroglossic autoethnography. *Journal of Business Research*, 65,483–489.
- Rhodes, C., & Pullen, A. (2023). The good business school. *Organization*, 30(6), 1273–1280.
- Sarazin, B., Cohendet, P., & Simon, L. (2017). *Les communautés d'innovation*. ems.
- Schon, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Seidel, V. P., & Langner, B. (2015). Using An Online Community For Vehicle Design: Project Variety And Motivations To Participate. *Industrial & Corporate Change*, 24(3), 635–653.
- Takhar-Lail, A., & Chitakunye, P. (2015). Reflexive introspection: Methodological insights from four ethnographic studies. *Journal of Business Research*, 68(11), 2383–2394.
- Vandangeon-Derumez, I. & Saives, A.L., « L'enseignement créatif et critique du management », *Finance Contrôle Stratégie* [En ligne], NS-13 | 2022
- von Krogh, G., S. Haefliger, S. Spaeth and M. W. Wallin (2012), “Carrots and rainbows: Motivation and social practice in open source software development”. *MIS Quarterly*, 36(2), 649–676.
- Weijo, H., Hietanen, J., & Mattila, P. (2014). New insights into online consumption communities and netnography. *Journal of Business Research*, 67(10), 2072–2078.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

Wenger, E., McDermott, R. A., & Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Harvard Business Press.

Wenger-Trayner, E., & Wenger-Trayner, B. (2020). *Learning to Make a Difference: Value Creation in Social Learning Spaces*. Cambridge University Press.

Woodside, A. G. (2004). Advancing from subjective to confirmatory personal introspection in consumer research. *Psychology & Marketing*, 21, 987–1010.

Xue, H., & Desmet, P. M. A. (2019). Researcher introspection for experience-driven design research. *Design Studies*, 63, 37–64.

Yström, A., & Agogué, M. (2020). Exploring practices in collaborative innovation: Unpacking dynamics, relations, and enactment in in-between spaces. *Creativity and Innovation Management*, 29(1), 141–145.