

**Mardi 14 juin 2016**

**18h - 20h**

**AgroParisTech**



**Thierry Raynard**

Responsable pôle conseil  
et intelligence collective à la SNCF

## **L'énigme du difficile développement des réseaux apprenants**

**L'expérience de la SNCF**

**Dossier Documentaire**

**- 124 pages -**

## **Le Dossier Documentaire de l'UODC**

### **L'énigme du difficile développement des réseaux apprenants**

L'expérience de la SNCF

## **Sommaire**

- **Autour de Thierry Raynard** ..... pp. 03-16
  - Présentation de Thierry Raynard  
*LinkedIn* (<https://fr.linkedin.com>)
  - Les réseaux apprenants. Une démarche d'accompagnement du changement dans la relation de service à la SNCF  
D. Autissier, JP. Hureau, T. Raynard et I. Vandangeon-Derumez, *Eyrolles* ([www.eyrolles.com](http://www.eyrolles.com)), 2014, 192 p.  
*Résumé, sommaire*
  - Rencontre autour du livre « Les réseaux apprenants à la SNCF »  
*Sol France* ([www.solfrance.org](http://www.solfrance.org)), février 2014
  
- **Apprentissage, réseaux apprenants, organisation apprenante** ..... pp. 17-118
  - Autour de l'apprenance  
Sous la direction de Philippe Carré, Parution n°207 - 2016-2, *Revue Education Permanente* ([www.education-permanente.fr](http://www.education-permanente.fr)), mai 2016  
*Résumé, sommaire (présentation des articles dont « Les réseaux apprenants à la SNCF », Thierry Raynard, pp. 165-170)*
  - Management, intelligence collective et coopération : le cas SNCF  
*Pratiques RH au quotidien* ([www.pratiques-rh-au-quotidien.com](http://www.pratiques-rh-au-quotidien.com)), décembre 2015
  - L'apprentissage organisationnel : repérage des lieux  
Gérard Koenin, *Revue française de gestion* n° 160, *Cairn Info* ([www.cairn.info](http://www.cairn.info)), 2006
  - Les réseaux apprenants comme facilitateurs du changement  
Isabelle Vandangeon et David Autissier, *Question(s) de management* n° 0, *Cairn Info* ([www.cairn.info](http://www.cairn.info)), 2012
  - Innovation organisationnelle vue comme une composante de l'innovation globale  
Eunika Mercier-Laurent, *Academia* ([www.academia.edu](http://www.academia.edu)), 2008
  - Savoir-vivre collectif et développement de capacités réseau  
Pierre-Jean Barlatier et Catherine Thomas, *Revue française de gestion* n° 170, *Cairn Info* ([www.cairn.info](http://www.cairn.info)), 2007
  - Formation-organisation : une démarche pour construire une organisation apprenante  
Patrick Conjard et Bernard Devin, *Anact* ([www.anact.fr](http://www.anact.fr)), 2004
  
- **Cinq vidéos de l'Uodc en lien avec cette thématique** ..... pp. 119-124
  - Université des pratiques, communautés et professionnalisation. L'exemple de la Sales Academy chez L'Oréal  
Eric Mellet, *Site web Université ouverte des compétences* ([www.uodc.fr](http://www.uodc.fr)), Vidéo séquencée n°193, mars 2016
  - Comment développer un collectif métier dans un collège ? L'alliance de la principale, du chercheur et des enseignants  
Luc Ria et Magdalena Solabarrieta, *Site web Université ouverte des compétences* ([www.uodc.fr](http://www.uodc.fr)), Vidéo séquencée n°192, février 2016
  - Quelles sont les situations de travail apprenantes ? Ce que la formation pourrait pour leur développement  
Patrick Mayen, *Site web Université ouverte des compétences* ([www.uodc.fr](http://www.uodc.fr)), Vidéo séquencée n°186, septembre 2015
  - Produire de la valeur à plusieurs centaines de personnes. Intelligence collective, réseaux, coopération  
Jean-Michel Cornu, *Site web Université ouverte des compétences* ([www.uodc.fr](http://www.uodc.fr)), Vidéo séquencée n°170, novembre 2014
  - Refonder la formation en partant du sujet. Les voies de l'apprenance  
Philippe Carré, *Site web Université ouverte des compétences* ([www.uodc.fr](http://www.uodc.fr)), Vidéo séquencée n°161, janvier 2014

***Le Dossier Documentaire de l'UODC***

**L'énigme du difficile développement des réseaux apprenants**  
L'expérience de la SNCF

**- Partie I -**

■ **Autour de Thierry Raynard..... pp. 03-16**

- Présentation de Thierry Raynard

LinkedIn (<https://fr.linkedin.com>)

- Les réseaux apprenants. Une démarche d'accompagnement du changement dans la relation de service à la SNCF  
D. Autissier, JP. Hureau, T. Raynard et I. Vandangeon-Derumez, Eyrolles ([www.eyrolles.com](http://www.eyrolles.com)), 2014, 192 p.

Résumé, sommaire

- Rencontre autour du livre « Les réseaux apprenants à la SNCF »

Sol France ([www.solfrance.org](http://www.solfrance.org)), février 2014



## Thierry Raynard

+ de 500  
relations

Responsable pôle conseil et intelligence collective chez SNCF - Direction Cohésion et Ressources Humaines Ferroviaire

Région de Paris, France

| Transports routiers et ferroviaires

Entreprise actuelle SNCF - Direction Cohésion et Ressources Humaines Ferroviaire, SNCF

Précédent SNCF, MOSTVA, STVA

Enseignement Université Paris Descartes

Recommandations 10 personnes ont recommandé Thierry

Inscrivez-vous sur LinkedIn et accédez au profil complet de Thierry. C'est gratuit.

En tant que membre de LinkedIn, vous allez rejoindre 400 millions d'autres professionnels qui partagent des relations, des idées et des opportunités.

Découvrir vos relations en commun

Être mis en relation

Contactez Thierry directement

[Voir le profil complet de Thierry](#)

écrit par Thierry

[Voir plus](#)

1 jour après



Tout au long de la journée du 26 janvier, nous avons partagé nos visions et expériences au sujet de l'interdépendance entre le Digital et l'Apprenance.

**Digital et apprenance, rendez-vous en 2017 ?**

16 avril 2016



**Intelligence collective, kesako ?**

23 février 2016



**L'apprenance en Russe...**

23 février 2016

### Résumé

La transformation a pris le pas sur le changement. Nous passons constamment de situation stable connue vers de l'inconnu.

Le Digital est devenu un enjeu stratégique majeur de vie ou de mort pour les entreprises. Quelles en sont les implications en terme d'accompagnement managérial ? Comment ne pas jeter le bébé avec l'eau du bain (les fondamentaux) avec un management de "l'essai/erreur" ?

Comment professionnaliser et développer les métiers de l'accompagnement internes en combinaisons avec le conseil externe ?

Expérimenter de nouveaux champs de l'innovation managériale ? Après les démarches apprenantes, le co-design, demain l'entreprise libérée...

Tout ces sujets me font vibrer et confirme le triptyque qui m'habite : Plaisir + Préférence = Performance.

### Expérience

#### Responsable pôle conseil et intelligence collective

SNCF - Direction Cohésion et Ressources Humaines Ferroviaire

juillet 2015 – Aujourd'hui (1 an) | Région de Saint-Denis, France

Co-construction et influence sont les maîtres mots pour un service de holding pour travailler en coopération avec les autres entités du groupe public ferroviaire.

Ces 3 thèmes adoptés depuis longtemps, permettent aujourd'hui de :

- travailler sur le développement et la professionnalisation des différents métiers de l'accompagnement managérial avec un focus sur les consultants internes,

- poursuivre sur les sujets d'innovation managériale (démarche apprenante, co-design... et demain pourquoi pas sur l'entreprise libérée),

- défricher et explorer l'impact du digital sur le management : combiner ainsi Reflexion/Action /Réflexion avec Essai/Erreur/Ajustement/Essai...

## Conseil en réseaux de management et intelligence collective

SNCF



avril 2010 – Aujourd'hui (6 ans 3 mois)

Un réseau de management c'est apprendre ensemble dans l'action et aussi recréer les conditions d'émergence d'idées créatrices durables.

Axes d'actions :

- développer la demande de réseaux de management par les acteurs - comment passer d'un leadership hiérarchique à un leadership d'influences ?)
- développer l'offre - comment faire monter en compétence des ressources sur un thème ou l'industrialisation conduit souvent à l'instrumentalisation ?
- développer et co-animer un réseau apprenant d'une centaine de professionnels RH SNCF.

Également membre actif de l'association SOL-France (society organisation learning) et membre du conseil d'administration de l'AFOPE (association de plus de 50 ans d'âge) qui réfléchit sur les axes organisationnels et conduite du changement.

Jusqu'en février 2012, responsable du pôle accompagnement managérial à la DRH des fonctions supports de la SNCF

## Chef de projet "démarche Oxygène"

SNCF

septembre 2006 – avril 2010 (3 ans 8 mois)

De l'Oxygène ou comment lutter contre les fonctionnements bureaucratiques ?

## Responsable du pôle aménagement des gares

SNCF



novembre 1999 – décembre 2001 (2 ans 2 mois)

250 gares d'IDF rénovées en 3 ans (lancement de Transilien) et 30 M de francs rendus sur un budget total de 400 MF.

## Vice-président

MOSTVA

août 1997 – novembre 1999 (2 ans 4 mois)

Avoir créé une joint-venture entre STVA (filiale SNCF et Mosolf, groupe familial roulier allemand) en Pologne. Cette entreprise est devenue un des leader de la logistique automobile en Europe centrale. J'en étais de plus le directeur des opérations, gérant un parc logistique de plusieurs hectares pour le compte de Daewoo (aujourd'hui Chevrolet -marque du groupe GM).

## Responsable marketing et communication

STVA

septembre 1991 – juillet 1997 (5 ans 11 mois)

Création d'un club européen des transporteurs d'automobile.  
Lancement du premier site internet dans le groupe SNCF en 1991.  
Proposition et accompagnement d'un projet d'implantation en Pologne de 1997 à 1999.

## Prix et distinctions

## Distinction honorifique de l'Université de psychologie de Moscou

Université de psychologie de Moscou

avril 2014

40 personnes étaient présentes pour 3h30 de séminaire dont deux personnes des chemins de fer russes (Corporate University of the JSC – Russian Railways ». Etaient présents des top managers d'entreprises telles que Microsoft, quelques étudiants de l'Université, des professeurs, des consultants et le directeur lui-même.

Le projet de co-écriture d'un nouveau livre "Les réseaux apprenants" en russe a été esquissé.

## Trophée ESSEC du changement 2013

Chaire ESSEC du changement

juillet 2013

Dans le cadre du club des explorateurs, réseau apprenant créé en octobre 2009 dont l'enjeu est la professionnalisation des facilitateurs de démarche apprenante du groupe SNCF, un séminaire a été créé par des membres.

Ce séminaire, dénommé TP2A - Théories et pratiques de l'animation apprenante - vise à développer la capacité d'influence des managers. Il agit à la fois sur le développement personnel et la mise en oeuvre de l'intelligence collective.

Ce prix sera remis le 20 septembre 2013 lors des deuxièmes rencontres internationales du changement/

## **Passport Numérique Netexplo Académie**

Netexplo Académie

juillet 2015

Ce passeport atteste de la connaissance des fondamentaux de la culture numérique, notamment des

usages et des technologies les plus populaires.

Il est délivré en partenariat par SNCF avec Orange et l'Observatoire Netexplo.

## **Publications**

### **Les réseaux apprenants chez SNCF**

Revue éducation permanente : L'apprenance

mai 2016

Face aux enjeux de transformation, les réseaux apprenants permettent de coconstruire le changement avant de le conduire. Une vingtaine de réseaux existent et permettent des sauts de performance très forts. Objet de travail commun, vision partagée, conciliation d'une posture hiérarchique et d'influence des managers, gestion des désaccords, écart de point de vue et surtout expérimentation dans son cercle d'influence, tels en sont les principaux ingrédients. L'article questionne aussi bien les freins (le mot « apprenance » lui-même) que les nouveaux leviers, notamment l'essor du digital qui véhicule des postures managériales très proches.

Cet article est publié dans le numéro 207 de la revue éducation permanente spéciale apprenance coordonnée par Phippe Carré. Il s'inscrit dans un dossier qui traite les travaux sur l'évolution de la formation des adultes qui font de plus en plus souvent référence à l'apprenance, et autour de laquelle se cristallise une nouvelle culture de la formation : le développement permanent des compétences sociales et professionnelles grâce à l'apprentissage tout au long de la vie, ainsi qu'un renversement de perspective qui donne toute sa place au « sujet social apprenant ». L'apprenance réinterroge les conceptions des chercheurs, formateurs, consultants et décideurs, d'un triple point de vue : le rôle de l'individu apprenant ; les approches pédagogiques de facilitation des apprentissages ; les environnements apprenants. Ce dossier d'Education permanente entend contribuer à consolider la notion d'apprenance à partir des réflexions actuelles qui la mobilisent, et susciter un débat scientifique et pédagogique sur ce thème.

Auteur(s) : Thierry Raynard

### **Managerial innovation through the example of the use of learning networks in The French National Railway Company**

Organizațională psihologie (Organizational Psychology)

avril 2016

The authors of the article, relying on the experience of the learning networks in the French National Railway company (SNCF), offer consideration of the learning networks as an innovative method of management corresponding to the purposes of the increase in productivity. The learning networks promote the appearance of initiatives and creations of innovations, raise an organizational commitment, and also improve satisfaction and quality of life at work.

Moreover, the use of the learning networks favors the creation of conditions for exchange of experience and collective learning in the course of activity, as well as to develop an entrepreneurial spirit during work on joint projects. One of the principal results from the activity of the learning networks is the development of decisions and their introduction in production. Their functioning is based on trust and mutual understanding between the participants whose contributing cooperation is characterized by a special model of their relationships. The article gives a definition of the learning networks and contains elements of methodology of application of the learning networks in the SNCF. This experience allows us to speak about the perspectives of the use of the learning networks, in particular, for the development of the action plans, carrying out diagnostics of various situations, the possibility to resolve various problems, etc. To illustrate a new approach in management, the article shows the relationship between the activity of a learning network and its effectiveness with the example of one of the SNCF learning networks.

Autour(s) : Thierry Raynard, Elena de Préville, David Autissier, Jean-Christophe Foucrit

## **Les réseaux apprenants et l'engagement, publication en russe**

Institut de socio-économie et de droit de Kuban (Russie)

février 2016

Un court article de 5 pages sur les réseaux apprenants et l'engagement organisationnel co-écrit avec David Autissier et Elena de Préville vient de paraître dans un ouvrage édité par l'Institut de socio-économie et de droit de Kuban - filiale de l'Académie du travail et des relations sociales, qui se trouve à Krasnodar (Russie).

Deux articles en russe dont qui un sera publié dans la revue Upravlenie (Gestion) par les mêmes co-auteurs.

Auteur(s) : Thierry Raynard, David Autissier, Elena de Préville

## **Management, coopération, Intelligence collective, pratiques managériales, formation et digital**

Dunod - blog

décembre 2015

Cette interview croisée avec mon collègue Gérard Bourmeau en charge du pôle formation à l'agence d'accompagnement des managers SNCF réalisée par Dunod, tente d'aborder les questions suivantes : Comment développer les compétences managériales à grande échelle ? Comment favoriser, avec les réseaux apprenants, l'intelligence collective au service de la transformation continue des entreprises et du renforcement de la culture client ? Dans quelle mesure le digital peut-il favoriser l'engagement dans une formation présentielle et la consolidation de ses acquis ?

Auteur(s) : Thierry Raynard, Gérard Bourmeau

## **Les réseaux apprenants à la SNCF ou comment rendre les organisations vivantes**

Revue Générale des Chemins de fer

mai 2014

La Revue Générale des Chemins de fer est une revue réputée par la qualité de ses articles techniques. Pour la première fois de son histoire, elle publie un dossier qui allie performance opérationnelle / management / qualité du travail. Ce dossier comprend un article sur les concepts mais surtout un témoignage éclairant sur le TER Haute Normandie.

Auteur(s) : Thierry Raynard

## **Les réseaux apprenants, une démarche d'accompagnement du changement dans la relation de service à la SNCF**

Eyrolles

janvier 2014

Livre co-écrit avec David Autissier, JP Hureau et Isabelle Vandangeon. Le pitch : Le changement est devenu une constante des organisations. Pour le déployer, deux méthodes sont le plus souvent appliquées : le management hiérarchique et le mode projet. Elles présentent toutefois de nombreuses limites. Les réseaux apprenants proposent une alternative à ces deux modalités. Ils consistent à faire travailler ensemble des individus de plusieurs métiers de manière a-hiérarchique dans une logique de partage de pratiques.

Avec l'objectif de libérer la parole et redynamiser les collectifs, les réseaux apprenants constituent des dispositifs de changement au cœur de l'activité avec le souci de la performance et du bien-être. Ce livre comprend trois parties : des histoires apprenantes, des clefs et des rappels sociologiques et philosophiques

Auteur(s) : Thierry Raynard

## **Question(s) de management**

édition ems - management et société

septembre 2012

Dans cet article est abordé la différence majeure entre changement et transformation à savoir que le changement est le passage d'un état stable à un autre état stable (il "suffit" alors de le conduire) tandis que la transformation est le passage d'un état stable à un état instable. Pour la transformation, les réseaux apprenants permettent de co-construire le changement avant de le conduire.

Auteur(s) : Thierry Raynard

## **Conférence ANVIE du 22 mars 2012**

mars 2012

Comment passer de la production de solutions à la production d'engagement vers les solutions ? Avec les réseaux de management, des agents de la SNCF deviennent acteurs du changement.

Auteur(s) : Thierry Raynard

## Projets

### L'énigme du difficile développement des réseaux apprenants

À partir du juin 2016

J'ai le plaisir de vous partager l'invitation ci-jointe :

L'énigme du difficile développement des réseaux apprenants

Mardi 14 juin 2016, 18h - 20h

AgroParisTech, 19 avenue du Maine, 75015 Paris (M° Montparnasse)

Amphi-débat en partenariat avec l'Université ouverte des compétences.

Invité : Thierry Raynard, responsable du pôle "Conseil et intelligence collective" à la SNCF.

Sa contribution au dossier d'Education permanente qui vient de paraître "autour de l'apprenance"

(sous la direction de Philippe Carré) montre que le changement est devenu une constante des organisations. Pour le déployer, deux méthodes sont le plus souvent appliquées – le management hiérarchique et le mode projet – qui présentent toutes deux de nombreuses limites. Les réseaux apprenants proposent une alternative à ces deux modalités. Et pourtant...

Libérer l'initiative et les marges de manœuvre des responsables opérationnels, de ceux qui sont au plus près du travail : toutes les organisations proclament le vouloir ! Au plus haut niveau d'une très grande entreprise comme la SNCF, à de nombreux échelons intermédiaires. Des initiatives passionnantes naissent ici et là, dans un service, une région. Avec des résultats étonnants : sur la qualité du travail ; sur la qualité du service aux usagers ; sur l'invention de nouveaux produits et de services pertinents.

Une énigme demeure : pourquoi ce type de démarche ne se développe-t-il pas davantage ? D'autant que, le plus souvent, les résultats vont bien au-delà des attentes des managers qui ont favorisé leur mise en place et l'ont encouragée... Qu'est-ce qui pourrait débloquent l'énergie de celles et ceux qui ont envie de bien faire leur travail, d'en tirer une profonde satisfaction et, dans le même temps, de servir la performance de leur entreprise et le service qu'elle rend à ses utilisateurs ?

Pour plus d'informations sur l'UODC : [cliquer ici](#)

Pour consulter le sommaire du n° 207 d'Education permanente : [cliquer ici](#)

Membres d'équipe : Thierry Raynard. Audrey TRIACCA

### SOL France : Digital et apprenance, peut-on être digital sans être numérique ? le 26 janvier 2016

À partir du janvier 1916

Pour beaucoup encore, Digital et Numérique sont synonymes. Et s'il y avait davantage de points communs entre Digital et Apprenance dans un contexte de mutations sociétales, technologiques et économiques qui amène les entreprises à développer de nouvelles compétences ?

A travers les 5 disciplines, nous entamerons une réflexion digitale et expérientielle et chercherons à répondre ensemble à des questions comme :

Qu'est-ce que le digital apporte aux démarches apprenantes ?

Comment les cinq disciplines de Peter Senge sont des clés d'entrée pour le digital ?

L'équipe projet a fédéré des témoignages d'EDF, Total, SGMAP et SNCF au féminin. Cette journée sera de plus expérientielle avec des séquences d'utilisation d'outil en intelligence collective numériques sur Ipad sans oublier un apport très apprenant des neurosciences.

Membres d'équipe :

Thierry Raynard, David Bourcier, Paul Foeglé, Corinne Ejeil, Frederic Bernard

### Thierry Raynard

À partir du décembre 2015

Dans le cadre de l'AFOPE, le 17 décembre sera réunie une soixantaine de personnes de 20 entreprise différentes autour de conférences sur l'excellence opérationnelle dopée par une évolution des pratiques managériales.

Membres d'équipe : Thierry Raynard

### Conférence AFOPE

À partir du avril 2014

Conférence AFOPE autour des nouvelles modalités de conduite du changement notamment via le co-design. La conférence se tiendra au siège de la SNCF à Saint-Denis le jeudi 18 décembre 2014.

Membres d'équipe : Thierry Raynard, Gilles Gambin

### Voyage apprenant à Lille

octobre 2012 -- février 2013

Dans le cadre de SOL France, nous organisons un voyage apprenant à Lille le mardi 12 février 2013

## Voyage apprenant à Lille

octobre 2012 – février 2013

Dans le cadre de SOL France, nous organisons un voyage apprenant à Lille le mardi 12 février 2013 pour voir le projet Humanité imaginé notamment en co-design.

Cette journée est le prolongement de la journée SOL France du 5 juin où 70 personnes ont pu vivre une expérience de co-design.

Membres d'équipe : Thierry Raynard

## Voyage apprenant SOL France à Humanité - 12 février 2013

À partir du octobre 2012

Voyage Apprenant à Lille

sur Humanité, quartier de ville et living lab

accompagné par Pierre Giorgini, président-recteur de l'Université Catholique de Lille (UCL), et par des acteurs d'Humanité.

Co-conception et pilotage du voyage apprenant : Gilles Gambin, Thierry Raynard pour SOL France, et Cédric Routier pour Humanité / UCL

Humanité est un ambitieux projet multipartenaires pour la création et le développement d'un nouveau quartier de vie et de ville d'ores et déjà en émergence. En tant que tel, il constitue un exemple de déploiement d'un living lab sur un territoire.

Membres d'équipe : Thierry Raynard, Gilles Gambin

## Journée SOL France sur le Co-Design - 5 juin 2012

avril 2012 – juillet 2012

Journée Découverte du Co-Design

Mardi 5 juin 2012 à Paris

(Equipe projet : Gilles Gambin, Thierry Raynard, Jacques Chaize, Agnès Cabannes)

Le Co-Design : une démarche co-élaborative qui intègre tous les acteurs – partenaires, clients et autres bénéficiaires – pour inventer de nouveaux produits et services.

Pour revisiter, enrichir vos démarches projet :

Vous êtes manager de projets multipartites, acteur du changement, intrapreneur, entrepreneur... au sein d'une grande entreprise, d'une PME-PMI, d'une collectivité territoriale, d'une administration, d'une ONG, d'une association ...

Vous souhaitez challenger et enrichir vos approches, être novateur et efficace, et travailler autrement avec toutes les parties prenantes de vos projets...

Venez découvrir et expérimenter une démarche émergente qui fait ses preuves

Une journée apprenante nourrie d'interventions de Pierre Giorgini\*, et de témoignages de responsables de projets dans des contextes Entreprise, Living Lab, Enseignement supérieur, Institutions.

(\*VP de l'Université Catholique de Lille, DG de l'ISEN, initiateur du projet ADICODE sélectionné dans le cadre d'IDEFI Grand Emprunt en mars 2012.)

Membres d'équipe : Thierry Raynard, Gilles Gambin, Pierre Giorgini, JACQUES CHAIZE

## Langues

## Anglais

## Compétences

|                       |                          |                          |                  |            |
|-----------------------|--------------------------|--------------------------|------------------|------------|
| Change Management     | Transformation digitale  | Innovation Management    |                  |            |
| Gestion de projet     | Management               | Transport                | Gestion d'équipe | Leadership |
| Management Consulting | Consulting en management | Project Coordination     |                  |            |
| Team Management       | Sustainable Development  | Marketing Communications |                  |            |
| Transport en commun   | Voir + de 9              |                          |                  |            |

## Formation

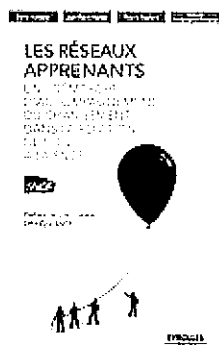
**Universite Paris Descartes**

1977 – 1979

DUT Gestion des Administrations

\*\*\*

## Les réseaux apprenants



24,00 €  
En Stock  
Expédié sous 24h  
Disponible au magasin : OUI

## Les réseaux apprenants

### Une démarche d'accompagnement du changement dans la relation de service à la SNCF

- Auteur(s) : David Autissier, Jean-Pierre Hureau, Thierry Raynard, Isabelle Vandangeon-Derumez
- Editeur(s) : Eyrolles
- Nombre de pages : 192 pages
- Date de parution : 23/01/2014
- EAN13 : 9782212558234 

### Résumé

Le changement est devenu une constante des organisations. Pour le déployer, deux méthodes sont le plus souvent appliquées : le management hiérarchique et le mode projet. Elles présentent toutefois de nombreuses limites. Les réseaux apprenants proposent une alternative à ces deux modalités. Ils consistent à faire travailler ensemble des individus de plusieurs métiers de manière a-hiérarchique dans une logique de partage de pratiques.

Avec l'objectif de libérer la parole et redynamiser les collectifs, les réseaux apprenants constituent des dispositifs de changement au coeur de l'activité avec le souci de la performance et du bien-être.

*Avec une préface de Loïc Hislaire, DRH Épic SNCF.*

### Sommaire

- Expériences de réseaux apprenants à la SNCF
  - Renouveler les modes de management
  - SynergiA, réseau apprenant de la direction des Achats
  - Les réseaux L, A, J et Management de Paris Saint-Lazare
  - Le réseau apprenant Vit'Est de l'axe TGV Est
  - Le réseau Coopération inter-métiers Haute-Normandie
  - D'autres réseaux apprenants à la SNCF
- C'est quoi, un réseau apprenant ?
  - Le réseau apprenant pour vivre une expérience de changement
  - Caractéristiques et processus du réseau apprenant
  - La transformation à travers les réseaux apprenants
  - Compréhension collective de ses manières d'agir et d'apprendre
- Bonnes pratiques pour animer les réseaux apprenants
  - Qui fait quoi dans un réseau apprenant ?

- Comment développer la créativité et l'innovation avec les réseaux apprenants ?
- Comment créer du sens avec les réseaux apprenants ?
- Comment former aux réseaux apprenants ?
- Conclusion - Le réseau apprenant : catalyseur de coopération et de responsabilisation pour l'innovation
  - Pourquoi la coopération est-elle devenue une préoccupation majeure, véritable leitmotiv des entreprises ?
  - Et tout cela, pour une autre forme de responsabilisation

## Caractéristiques

- **Type produit : Ouvrage**

- Editeur(s) : Eyrolles
- Auteur(s) : David Autissier , Jean-Pierre Hureau , Thierry Raynard , Isabelle Vandangeon-Derumez
- Diffusion : Geodif

- ISBN13 : 978-2-212-55823-4
- EAN13 : 9782212558234
- ISBN10 : 2-212-55823-6

- Parution : 23/01/2014
- Edition : 1ère édition

- Nb de pages : 192 pages
- Format : 13,5 x 21
- Couverture : Broché
- Poids : 310 g
- Intérieur : Noir et Blanc

## Rencontre autour du livre « Les réseaux apprenants à la SNCF »

Au cours de l'après-midi du 4 février 2014, près d'une centaine de personnes se sont réunis au mythique Forum 104 afin d'assister à une présentation de Thierry Raynard référent à la SNCF sur les réseaux apprenants et l'intelligence collective. Il était accompagné d'Isabelle Vandangeon, Chaire ESSEC du changement et Directrice de l'IAE Gustave Eiffel et Jean-Pierre Hureau, consultant. Tous trois sont co-auteurs du livre *Les réseaux apprenants à la SNCF* édité chez Eyrolles.

### Déroulement de la conférence :

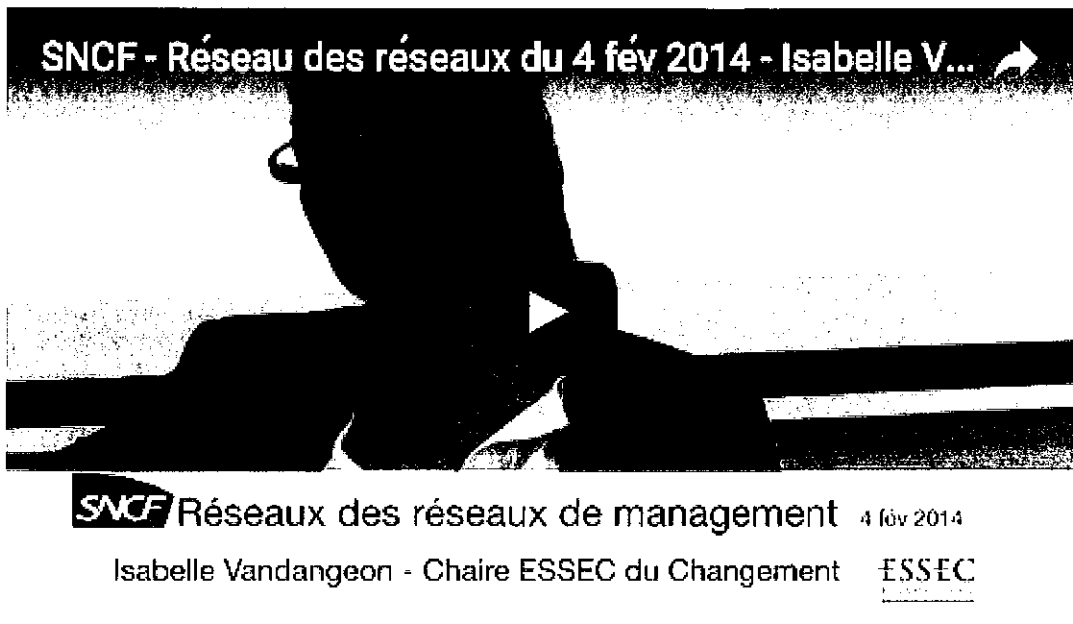
- Interventions des auteurs
- Discussions en tables apprenantes
- Restitution via le rapporteur de chaque table

### Intervention des auteurs



**SNCF** Réseaux des réseaux de management 4 fév 2014

Thierry Raynard - DIRECTION COHÉSION & RESSOURCES HUMAINES



## Discussions en tables apprenantes

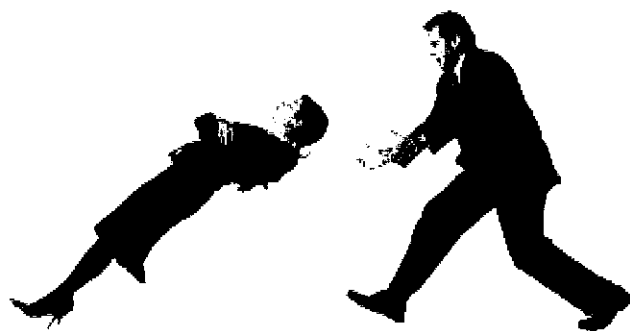
6 tables apprenantes écoutent une histoire et échangent sur ce qui a été évoqué.

## Restitution via le rapporteur de chaque table

Chaque table apprenante rapporte ce qui a été dégagé de leur discussion à propos des réseaux apprenants : leurs questionnements, remarques, inquiétudes ...

### 1) Table « TER Haute-Normandie »

- Un réseau est-ce une histoire ou une tragédie ? Si le patron change comment faire en sorte que le réseau tienne ?
- Un réseau est un outil mais surtout une posture: *just do it*, il ne faut pas s'arrêter aux schémas mentaux.
- Posture du management intermédiaire, il y a des personnes à embarquer dans et à l'extérieur du réseau.
- Il faut comprendre le sens des choses qui sont organisés.
- Quels moyens pour avoir des victoires rapides et légitimer la présence des réseaux.



crédits photo: <http://bit.ly/1oktVPz>

## 2) Table « Lignes LAJ »

- Quelques mots qui résument l'expérience LAJ : enrichissement sur le long terme, à ne pas formaliser dans une démarche managériale, ne pas en faire un outil et trouver un bon équilibre pour laisser leurs agents y participer.
- Instrument de **liberté** et d'**émancipation** tout en étant un outil d'influence car c'est aussi quelque chose avec un cadre.
- Permet de dédramatiser les **cycles de vie** des réseaux apprenants: « *on a quelque chose mais il est en train de mourir* ». C'est normal, tout n'est pas rose il faut trouver un autre terreau fertile. Cela fait partie du processus, il faut dédramatiser.

## 3) Table « Direction des achats »

- Dans le réseau il y a 2 ennemis : le 1<sup>er</sup> soi-même en tant que porteur car trop d'envie peut mener au militantisme. **Le porteur doit se désincarner du sujet.** Le 2<sup>ème</sup> ennemi, c'est « les autres » qui ne doivent pas trop se reposer sur le porteur.
- Le réseau peut faire peur aux gens qui veulent y adhérer. Les gens extérieurs sont timides et le réseau peut les aider à s'extravertir.
- Le réseau c'est créer une histoire ensemble qui reste au fond de chacun, même dix ans après.
- Convergence du réseau et des **intérêts de l'entreprise.**
- Pour être dans un réseau il faut être en alignement avec celui qui s'engage dans le réseau.

## 4) Table « TGV Est »

- Le réseau nourrit le projet.
- Il est très important que le réseau soit **porté par les responsables** pour qu'il vive mais il faut qu'il reste dans une hiérarchie où tout le monde peut participer au projet.
- Grâce au réseau on fait grandir ses collaborateurs.
- La créativité: les idées naissantes viennent de tout le monde.
- Il y a plusieurs réseaux mais avec des fonctionnements différents (objet, type de personne, ...). Donc, on ne **peut pas faire de copié-collé de réseau.**
- Le réseau apprenant est une philosophie inhabituelle mais qui fonctionne et dont on ne dit pas le nom. Par exemple, au lieu de réseaux apprenant on entend « axe TGV Est », « Story Telling ».

## 5) Table « Ingénierie »

- Ce travail peut s'attacher à des sciences molles : organisation, définition de stratégies, travail sur les valeurs d'un groupe de personnes.
- Il faut **accepter d'être dans l'incertain**, ne pas forcément savoir où l'on va.
- La **hiérarchie est très importante**, il faut être épaulé par la hiérarchie.
- Problématique de communication entre l'interne et l'externe, on ne communique pas tout.
- Le rapport au temps est important.
- Le droit à l'erreur.

## 6) Table « TPNEN »

- Comment résoudre les dysfonctionnements en faisant **communiquer les mêmes métiers** ?
- Quelles étapes incontournables ? D'abord faire un diagnostic, avoir un grand moment de purge pour que **chacun s'exprime** et adhère à un collectif, prendre un moment pour partager les mm valeurs et que tous les savoir-faire soient réunis, l'animateur du projet doit être soutenu. Il faut avoir un moment détente pour les souvenirs et prendre de l'énergie. Beaucoup de choses sont libres mais il faut du directif.

- Questions : comment étendre sur d'autres régions ce qui a été fait ? Comment rassurer les agents qui se sont libérés ? Si c'était à refaire, comment mieux communiquer pour que ceux hors de la démarche aient envie de s'y retrouver ?

## Conclusion de Jean-Pierre Hureau

Une chose m'a touché, quand il a été dit « qu'il faut y être sans trop y être » que les choses soient assez diffusées pour que cela fonctionne sans le leader. Il faut y être et se dire qu'on en est pas le propriétaire, c'est extrêmement important, cela a été un parcours, un cheminement. **Lâcher prise est un chemin.**

1) L'ambivalence d'être sur des choses, le réseau c'est différentes manières. Il ne peut pas s'arrêter, il n'y a **pas de bons réseaux**. Il faut toujours avoir du recul sur l'ambivalence des choses.

2) Question du temps : la maturation, on a tendance à voir les choses de façon dichotomique : le temps peut être actif sur le business de l'entreprise, et aussi sur la **maturation** (je peux être prêt mais mon N+1 non). Comment aider les équipes managériales à faire le travail de maturation ?

3) Important : ce qui est important c'est de reconstruire le réseau à chaque fois. Quand même on pense avoir la réponse à la question posée, à quoi cela sert-il d'être le seul à avoir la réponse ? Il faut se reposer les questions à chaque fois.

Je rencontre des questionnements des prises de conscience sur le fait qu'il y a un potentiel sous-exploité, qui n'est pas utilisé à la hauteur à laquelle on aimerait qu'on vienne chercher notre potentialité. Une **nécessité de libérer** ma capacité de penser et d'agir, c'est quelque chose que je vois émerger en entreprise. La 2ème chose vue, c'est la **question du collectif** : il y a du co-quelque chose derrière presque tout, c'est une tendance sympathique et intéressante mais cela **remet en cause les schémas mentaux** des dirigeants et des acteurs opérationnels, car il y a un **confort du système taylorien** où certains pensent et d'autres exécutent.

Le CNFPT m'a confié une étude sur le nouveau format de l'enseignement supérieur. Il m'ont demandé de rencontrer de nombreuses institutions (HEC Lausanne, HEC Montréal, ESSEC ...). Sur le développement des managers et des dirigeants, les choses bougent contrairement à ce qu'on pense (« reproduction des élites, toujours les mêmes ... ») mais là, il y a eu une réflexion profonde que certains appellent « **endragogie** » (apprendre des enfants) opposée à la pédagogie (où on apprend des adultes) plus encrée dans l'expérience.

**Le Dossier Documentaire de l'UODC**

**L'énigme du difficile développement des réseaux apprenants**  
L'expérience de la SNCF

**- Partie II -**

- **Apprentissage, réseaux apprenants, organisation apprenante..... pp. 17-118**
- Autour de l'apprenance  
Sous la direction de Philippe Carré, Parution n°207 - 2016-2, *Revue Education Permanente* ([www.education-permanente.fr](http://www.education-permanente.fr)), mai 2016  
Résumé, sommaire (présentation des articles dont « Les réseaux apprenants à la SNCF », Thierry Raynard, pp. 165-170)
  - Management, intelligence collective et coopération : le cas SNCF  
*Pratiques RH au quotidien* ([www.pratiques-rh-au-quotidien.com](http://www.pratiques-rh-au-quotidien.com)), décembre 2015
  - L'apprentissage organisationnel : repérage des lieux  
Gérard Koenin, *Revue française de gestion* n° 160, *Cairn Info* ([www.cairn.info](http://www.cairn.info)), 2006
  - Les réseaux apprenants comme facilitateurs du changement  
Isabelle Vandangeon et David Autissier, *Question(s) de management* n° 0, *Cairn Info* ([www.cairn.info](http://www.cairn.info)), 2012
  - Innovation organisationnelle vue comme une composante de l'innovation globale  
Eunika Mercier-Laurent, *Academia* ([www.academia.edu](http://www.academia.edu)), 2008
  - Savoir-voir collectif et développement de capacités réseau  
Pierre-Jean Barlatier et Catherine Thomas, *Revue française de gestion* n° 170, *Cairn Info* ([www.cairn.info](http://www.cairn.info)), 2007
  - Formation-organisation : une démarche pour construire une organisation apprenante  
Patrick Conjard et Bernard Devin, *Anact* ([www.anact.fr](http://www.anact.fr)), 2004

EDUCATION PERMANENTE

N° 207 - 2016-2

## Autour de l'apprenance

*sous la direction de Philippe Carré*

EDUCATION PERMANENTE

D O S S I E R

AUTOUR DE L'APPRENANCE

LECTURES

AGENDA

REVUE TRIMESTRIELLE - JUIN 2016 - 35 €

N°  
**207**

## **PRESENTATION**

Depuis une dizaine d'années, les travaux sur l'évolution de la formation des adultes font de plus en plus souvent référence à l'apprenance, autour de laquelle se cristallise une nouvelle culture de la formation : le développement permanent des compétences sociales et professionnelles grâce à l'apprentissage tout au long de la vie, ainsi qu'un renversement de perspective qui donne toute sa place au « sujet social apprenant ». L'apprenance réinterroge les conceptions des chercheurs, formateurs, consultants et décideurs, d'un triple point de vue : le rôle de l'individu apprenant ; les approches pédagogiques de facilitation des apprentissages ; les environnements apprenants. Ce dossier d'Education permanente entend contribuer à consolider la notion d'apprenance à partir des réflexions actuelles qui la mobilisent, et susciter un débat scientifique et pédagogique sur ce thème.

## **SOMMAIRE**

### **L'apprenance : des dispositions aux situations - Philippe Carré**

Forgé à la fin des années 1990, le terme « apprenance » propose l'hypothèse d'un nouveau rapport au savoir émergent sous l'influence concourante des mutations du travail, de la mondialisation économique, des transformations culturelles et de l'explosion des usages des technologies. Les recherches sur l'évolution de la formation des adultes font explicitement référence, en la consolidant, à la problématique de l'apprenance, autour de laquelle semble se cristalliser une nouvelle culture de la formation. Elle s'appuie sur les nombreux rapports qui promeuvent l'idée de l'apprentissage tout au long de la vie et celle d'un renversement de perspective qui réinterroge nos conceptions des processus d'apprentissage, des approches pédagogiques et des environnements propices au déploiement des pratiques apprenantes.

### **Comment apprendre à travailler demain ? - Olivier Charbonnier**

Nos façons de travailler sont en train de se transformer profondément : il s'agit de faire avec une information exponentielle, de s'organiser dans un monde de plus en plus poreux, de se mettre en lumière sur la scène digitale pour exister... Nos façons d'apprendre ne sont pas en reste. Jadis rare et chère, la connaissance est devenue abondante et gratuite (ou presque). Pensée par des ingénieurs de façon programmatique, la production est devenue plus ouverte, souple, parfois aléatoire. Les modes habituels de formation perdent de leur sens ; de nouvelles formes d'apprentissage émergent, qui font corps avec l'action et sont plus congruents avec de nouveaux besoins.

### **L'apprenance, une contribution déterminante en organisation - Jean-François Roussel**

La mondialisation et les changements technologiques rapides ont amené l'apprentissage en organisation à jouer un rôle déterminant. D'abord centré sur les concepts de « learner readiness » et de motivation en amont de la formation, l'apprenance est devenue, notamment dans des démarches d'apprentissage plus informelles, une finalité en aval. C'est dans un contexte de responsabilisation accrue en matière d'apprentissage que l'apprenance prend désormais tout son sens.

### **Apprenance et apprentissages infirmiers informels - Anne Muller**

Face à l'évolution des savoirs mobilisés dans la pratique quotidienne, les infirmières s'engagent à organiser leurs propres apprentissages, pour actualiser et développer leurs compétences. La question des apprentissages infirmiers informels, question vive reliant les champs de la formation et du travail, se situe au cœur de la problématique de l'apprenance. L'article montre les liens entre la dimension dispositionnelle des professionnelles et leurs apprentissages informels à l'hôpital.

### **Apprendre à gérer sa santé - Béatrice Vicherat**

Notre système de santé subit des pressions constantes pour réduire et rationaliser ses dépenses. Dans un tel contexte, l'individu est désormais invité à devenir acteur de sa santé en s'autorégulant tout au long de sa vie. Cette injonction permanente interroge les capacités réelles dont il dispose pour faire face à cette nouvelle responsabilité. Comment exerce-t-il une influence personnelle sur sa santé ? Quelles en sont les limites ? Quels sont les facteurs qui favorisent son implication dans un monde où les technologies modifient considérablement le rapport au savoir médical ?

### **Apprenance en langues étrangères : la réussite face à la complexité - Stephen Scott Brewer**

Cette contribution contextualise l'apprenance dans le domaine des langues en trois temps : en essayant de comprendre, voire d'« apprivoiser » la nature complexe de cet apprentissage à l'âge adulte ; en visitant la littérature sur les « bons apprenants de langues » ; en posant deux questions pour soutenir le travail de consolidation autour de l'apprenance et souligner le rôle que celle-ci pourra jouer dans les recherches futures en didactique des langues et des cultures étrangères.

### **L'apprenance dans la deuxième moitié de la vie - Dominique Kern, Françoise Lemaire**

La nécessité de s'adapter aux changements s'impose dans toutes les phases de la vie. L'évolution de l'apprenance, et notamment des dispositions à apprendre, est caractérisée dans la deuxième moitié de la vie par des permanences, mais également par des ruptures influencées par des événements majeurs (retraite, fragilisation, etc.). L'analyse de ce public hétérogène fait apparaître les différences entre les logiques de formation imposée et les attitudes d'apprenance qui évoluent.

### **Les racines philosophiques de l'apprenance - Bernard Alix**

L'apprenance est une réponse à un problème qui trouverait son origine dans un impensé philosophique au cœur de la pensée grecque antique. Cette hypothèse conduit à convoquer les formes de dualismes qui ont structuré les conceptions de l'activité d'apprendre et de les dépasser par la pensée des philosophies de l'immanence sans fixation sur un quelconque monisme. Au contraire, c'est la pensée dialectique hégélienne préfigurant les théories contemporaines de la complexité qui révélera les conditions et les finalités de l'apprenance.

### **Les dispositions à apprendre : perspectives sociologiques - Cédric Frégné**

Les recherches sur la question des dispositions en sociologie mettent l'accent sur les propriétés sociales des agents sociaux et l'actualisation en contexte, dans des situations données, de leurs ressources acquises au fil de leur socialisation. L'éducation scolaire a été l'un des domaines les plus travaillés par les auteurs se revendiquant de cette tradition sociologique. Pour les chercheurs en formation des adultes, la gageure est désormais de mettre empiriquement à l'épreuve les outils fournis par les sociologues spécialistes de l'apprentissage en contexte scolaire.

### **L'apprenance au prisme de l'approche par les capacités - Magali Prost, Solveig Fernagu Oudet**

L'article discute la capacité des contextes de travail et de formation à soutenir des processus d'apprentissage et de formation. L'approche théorique mobilisée est celle des capacités, développée par Amartya Sen, reprise et appliquée à la formation et au travail. Après avoir rappelé les principes de cette théorie, au travers des notions de capacités, ressources, contraintes, opportunités et facteurs de conversion, sont exposés deux exemples d'application. Une réflexion sur les conditions de réussite de ces initiatives est proposée au prisme de l'approche par les capacités.

### **Apprenance, rapport aux sciences et effets de la catégorisation scientifique scolaire - Olivier Las Vergnas**

Les spécificités du bac scientifique font que de nombreux adultes se sentent incapables d'explorer toute question liée aux sciences scolaires. Les effets de cette catégorisation scolaire peuvent être décrits en considérant une apprenance « en général » et un spectre d'« apprenances » thématiques, selon deux approches empiriques complémentaires : la mise en évidence d'un déficit thématique d'apprenance a posteriori ; l'étude de « déviants positifs » qui, malgré leur catégorisation scolaire initiale, s'approprient des savoirs scientifiques, comme certains malades chroniques ou scientifiques amateurs.

### **Apprendre tout au long de la vie : une question d'agentivité limitée - Karen Evans**

D'un côté, la notion d'agentivité personnelle souligne la part de pouvoir des individus sur la conduite de leurs vies. De l'autre, le poids des structures sociales et des opportunités du milieu pèse sur l'exercice des marges de liberté. La notion d'agentivité limitée (bounded agency) souligne que l'exercice de l'agentivité est influencée (mais non déterminée) par les environnements multiples dans lesquels elle s'inscrit. Cet article illustre la pertinence de la notion d'agentivité limitée dans la problématique actuelle de l'apprentissage tout au long de la vie.

### **Généalogie de l'apprenance - Maxime Jore**

Il y a presque vingt ans, dans la tentative d'une conceptualisation du rapport au savoir, Beillerot avait choisi d'analyser le désir d'apprendre comme concept pivot, en mettant de côté des notions telles que curiosité, envie, besoin, motivation ou passion d'apprendre. Dix années plus tard, Carré publie un ouvrage sur le concept d'apprenance au sous-titre évocateur : « Vers un nouveau rapport au savoir. » Cet article tente modestement de mettre en regard l'apprenance avec ses aïeux et ses parents conceptuels : le désir d'apprendre, la curiosité et le besoin de connaître.

### **Du sentiment d'efficacité personnelle à l'apprenance - Stéphanie Vallée**

L'article cherche à appréhender les dispositions à apprendre sous l'angle du sentiment d'efficacité personnelle, dans un environnement social souvent peu propice. C'est dans le contexte particulier de la formation d'assistant de service social, actuellement en proie à des incertitudes, que l'auteure situe sa réflexion.

### **L'intérêt : état, transition et disposition - Nora Yennek, Fabien Fenouillet**

Si l'influence de l'intérêt sur l'apprentissage a été pressentie très tôt, les recherches sur l'intérêt sont relativement récentes et principalement issues du monde scolaire. A travers le concept d'intérêt individuel, l'article explore la question de la primauté des processus endogènes dans l'« apprendre ». Il s'agit notamment de questionner le rapprochement possible entre le concept d'intérêt individuel avec celui de disposition, au cœur des travaux sur l'apprenance.

### **L'environnement personnel d'apprentissage : un instrument pour l'apprenance ? - Bernard Blandin**

A partir des multiples représentations qui en sont données dans les publications se référant à différentes approches théoriques, cet article essaie de cerner ce qu'est l'objet appelé « environnement personnel d'apprentissage » (personal learning environment) et de préciser le potentiel de cet objet en tant qu'instrument pour l'apprenance, au-delà des pétitions de principe, en s'appuyant sur les résultats des rares travaux présentant des recherches empiriques.

### **Apprentissage en situation de travail et apprenance - Sandra Enlart, Frédérique Gérard**

Les dispositifs d'apprentissage en situation de travail invitent à interroger la notion d'apprenance sous deux angles : ces dispositifs développent-ils les postures d'apprenance ? L'apprenance est-elle une condition de réussite de l'AST ? Et si oui, comment ? A partir de ces deux questions, les auteures tentent d'imaginer les développements possibles autour de ces thématiques.

### **Peut-on créer des communautés d'apprentissage ? - Denis Cristol**

L'article pose la question de la création des « communautés d'apprentissage ». Il s'efforce de définir le sens du rapprochement entre ces deux termes, et donne des indications sur les motifs de renouveau des formes d'apprentissages collectives qu'il décrit. Il s'intéresse à la compréhension des processus et des dynamiques au mouvement de création des communautés, soit à partir de problèmes expérimentés par des acteurs, soit à partir de décisions de création par des institutions.

### **Les réseaux apprenants à la SNCF - Thierry Raynard**

Face aux enjeux de transformation, les réseaux apprenants permettent de coconstruire le changement avant de le conduire. Une vingtaine de réseaux existent et permettent des sauts de performance très forts. Objet de travail commun, vision partagée, conciliation d'une posture hiérarchique et d'influence des managers, gestion des désaccords, écart de point de vue et surtout expérimentation dans son cercle d'influence, tels en sont les principaux ingrédients. L'article questionne aussi bien les freins (le mot « apprenance » lui-même) que les nouveaux leviers, notamment l'essor du digital qui véhicule des postures managériales très proches.

### **Plaidoyer pour une mesure de l'apprenance - Raphaël Grasset**

La notion d'apprenance a beau avoir vingt ans, elle ne dispose encore d'aucun outil de mesure complet et valide permettant d'apprécier le changement du rapport au savoir qu'elle souligne. L'auteur propose une justification conceptuelle de la nécessité de cette mesure ainsi qu'un agenda de recherche pour la création d'un framework d'apprenance posant la base de recherches futures.

### **Les technologies, alliées de l'apprenance ? - Christophe Jeunesse, Moïse Déro**

Pour l'apprenant autodirigé, la massification du numérique ouvre un champ plus vaste que jamais. L'accès immédiat à une multitude de savoirs, ou la porosité entre les sphères formelles et informelles d'apprentissage en sont des manifestations tangibles. Pour autant, quels sont les impacts de ces phénomènes sur l'apprenance des individus ? Existe-t-il des conditions favorables et/ou défavorables à l'émergence de cette disposition ? La question du numérique pour apprendre traversant l'ensemble des réflexions menées aujourd'hui sur le champ de l'apprenance, les auteurs construisent leur réflexion en lien étroit avec les autres articles de ce numéro.

# Management, intelligence collective et coopération : le cas SNCF

RH [www.pratiques-rh-au-quotidien.com](http://www.pratiques-rh-au-quotidien.com)

Pratiques RH au quotidien - Intelligence collective et coopération

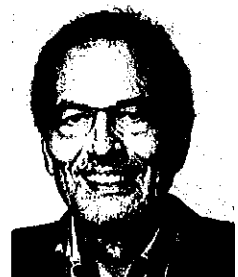
*Comment développer les compétences managériales à grande échelle ?  
Comment favoriser, avec les **réseaux apprenants**, l'intelligence collective au service de la transformation continue des entreprises et du renforcement de la culture client ? Dans quelle mesure le **digital** peut-il favoriser l'**engagement** dans une formation présentielle et la consolidation de ses acquis ?*



*Rencontre à la SNCF avec Thierry Raynard (à gauche), Responsable du pôle conseil et intelligence collective (réseaux d'accompagnateurs du changement), coauteur du livre Les Réseaux d'apprenants et Gérard Bourmeau (à droite), Responsable du Pôle « Formations managériales transverses », tous deux au service de l'Agence d'accompagnement des managers de la SNCF...*

## Quel est le rôle de l'Agence d'accompagnement des managers de la SNCF ?

L'« Agence d'accompagnement des managers » a été créée en 2014 au sein de la Direction « Cohésion et ressources humaines ferroviaire » de SNCF. Nous nous positionnons au niveau corporate. Pour l'entreprise, les formations socles transverses sur « quels types de managers on souhaite avoir » relèvent d'une politique de groupe.



Notre domaine, c'est l'accompagnement social et humain du changement. Nous avons aussi au sein de l'Agence un **pôle « Études et recherches »**. Nous sommes en effet reconnus sur le domaine de l'**innovation managériale** qui se traduit déjà non seulement dans le nouveau programme de formation des managers mais également par de nouvelles façons de faire : par exemple, combiner le leadership hiérarchique et le **leadership d'influence** ; aller vers les **démarches apprenantes** ; aller vers le **codesign**.



Nous sommes reconnus par l'ensemble de l'entreprise pour proposer et expérimenter des démarches puis les diffuser dans les différentes entités si elles y trouvent un intérêt.

## Focus sur les formations métiers et branches

Le Groupe SNCF comporte trois EPIC (Établissement public industriel et commercial), qui sont :

- la SNCF en tant que holding de tête, à laquelle nous appartenons (9 000 personnes),
- l'EPIC Mobilités (100 000 personnes) ;
- l'EPIC Réseaux (50 000 personnes), fruit de la fusion de Réseaux Ferrés de France (RFF) et des personnels de l'infrastructure SNCF

Chacune de ces entités a ses propres DRH et ses propres équipes de formateurs. Les formateurs Mobilités et Réseaux s'occupent des formations métiers, et nous co-construisons avec eux les formations transverses. Ils connaissent les **besoins**, ils viennent nous sourcer pour les formations transverses et financent ces formations. Ils se montrent particulièrement intéressés par les formations centrées sur le versant comportemental et relationnel du management dans le quotidien, qui travaillent sur l'interaction entre les collaborateurs, qui les rendent presque acteurs-promoteurs de leur propre travail, car c'est une approche très innovante. On met en œuvre tout un processus pour **injecter des éléments d'intelligence collective dans ces formations**. La meilleure des réussites, c'est quand notre programme n'est plus tamponné « agence » mais qu'il devient partie intégrante du programme de formation des branches et que nos formateurs en management interviennent dans leurs parcours de développement. « Ce qu'on lance, il faut que ça marche ! ».

## Des réseaux apprenants au service de la co-construction du changement

[Thierry Raynard] Les réseaux apprenants (réseaux « physiques ») constituent pour la SNCF un des dispositifs originaux d'**accompagnement du changement** lorsque l'on a affaire à des enjeux qui ne sont pas circonscrits à une branche, à une activité, mais se trouvent à l'interface de différents domaines. Il s'agit de co-construire le changement avant de le conduire, en privilégiant le partage d'expériences et dans une logique inter-métiers. C'est dans l'interaction, en connaissant l'autre, en prenant conscience de l'autre, en étudiant les écarts de points de vue que l'on peut co-construire des solutions.

Un jour, j'ai posé la question à une dirigeante : Comment choisissez-vous les sujets que vous donnez aux réseaux apprenants ? Elle m'a dit : « Quand on ne sait pas les traiter en comité de direction, on leur donne ! ». Il faut une sacrée dose d'humilité pour le reconnaître ! La démarche apprenante est fondée sur la participation d'acteurs volontaires, qui vont solliciter différentes parties prenantes et travailler en inter-métiers.

L'expérience montre que les collaborateurs qui ont envie sont en général des personnes qui ont une certaine technicité, mais qui ne mettent pas en avant cette technicité : ils valorisent d'abord l'envie de travailler sur un sujet.

Le réseau apprenant commence par une partie « laboratoire ». Ensuite il va falloir expérimenter. Car si vous ne passez pas à l'expérimentation, le réseau apprenant reste de l'ordre du café du commerce !

Ce qui est important également dans la démarche apprenante, c'est que l'on va jouer sur les écarts de points de vue, loin donc du consensus mou. Pourquoi, lorsque je suis contrôleur, quand je monte dans mon train, j'ai une certaine vision de ce qui se passe dans la gare ? Pourquoi, si je suis derrière mon guichet, j'ai une autre perception du flux ? Et pourquoi en ai-je une autre si je suis à la direction régionale ? Cela ne veut pas dire qu'il y a une perception qui est plus importante, plus intéressante qu'une autre : j'ai simplement une vue d'hélicoptère qui est différente. L'objectif des démarches apprenantes est de mettre en lumière ces différents écarts de points de vue, non pas forcément pour les réduire, mais pour en avoir conscience et pour voir en quoi mon action a un impact sur la vision de l'autre.

Les réseaux apprenants peuvent également accueillir en leur sein les bénéficiaires du service. Nous donnons ainsi une dimension **co-design**.

## **Comment différencier démarche apprenante et innovation participative ?**

Dans la démarche apprenante, la gestion de ces écarts de point de vue est importante. Il peut y avoir des désaccords profonds, par rapport à des enjeux de sécurité par exemple. On pose un désaccord, et du coup cela nous permet de nous mettre d'accord sur ce sur quoi on va travailler. Chez nous, ce sont des dimensions nouvelles ou qui étaient peu explorées auparavant. De plus, la grande différence entre une démarche apprenante et l'innovation participative est que l'innovation qui résulte de ces groupes apprenants est expérimentée par eux. Les agents n'ont pas des idées pour les autres mais des idées que leur cercle d'influence leur permet de tester.

## **Quel est le rôle éventuel du manager dans un réseau apprenant ?**

Pour qu'un réseau apprenant fonctionne, il faut que le manager change de posture. On est vraiment dans la pyramide inversée : le manager se met en ressource du collectif. Le rôle du manager va être de challenger ses équipes, d'être vraiment dans le questionnement. La posture du patron ne va pas être de dire oui ou non, ce qui est la posture naturelle (je suis chef, je dois décider), mais de questionner les équipes, de faire profiter les équipes de son propre réseau de contacts. Le manager doit être ferme sur le résultat mais complètement souple sur le chemin, et même sur le produit de sortie.

## **Animer un réseau apprenant**

Ce qui caractérise aussi les réseaux, c'est la compétence d'animation pour les faire vivre. Il s'agit de faire fonctionner des groupes qui se réunissent sur l'envie et le plaisir – ce qui est rarement le cas en mode projet classique – de susciter l'initiative, de faire en sorte que les participants actionnent les bons leviers. Tout cela se travaille et s'apprend.

## **Dans quelle mesure les réseaux apprenants complètent-ils, ou pas, le processus de digitalisation de l'entreprise ?**

Les réseaux apprenants existants sont essentiellement des réseaux physiques. Le digital vient en appoint. En

revanche, de ces réseaux émergent des solutions digitales. Par exemple, SNCF a diffusé dans toute l'entreprise un logiciel de suivi de la maintenance issu d'un groupe apprenant de managers de proximité. Un produit conçu sur une relativement courte période, là où une équipe projet classique aurait mis plusieurs années. La philosophie tendue par le digital (boucle d'expérimentation courte, essai/erreur/essai...) est très proche de l'apprenance. L'ADN entre les deux démarches est aussi fort qu'entre digital et numérique.

## Quel est, à la SNCF, l'usage du digital pour l'accompagnement des formations managériales ?

Le digital peut devenir un véritable outil d'apprenance. Le portail RH de la SNCF s'est redéployé et a amélioré son ergonomie et la structuration de l'information dans une optique *user centric*.

Le digital accompagne aussi les formations managériales. Créé en janvier 2015, le pôle de formation de la SNCF a complètement restructuré son programme socle en management. Notre dispositif pour les managers, **Dimensions manager**, a été entièrement repensé dans ses contenus et dans sa pédagogie. Il couple formation en présentiel et capsules digitales d'accompagnement.

La première formation opérationnelle avec des managers sur ce nouveau programme a débuté au printemps 2015. C'est une formation sur les fondamentaux du management, en particulier pour les managers de proximité, ciblée sur le comportement et la relation à l'autre. La formation en présentiel se déroule sur quatre journées espacées d'un mois de pratique. Chaque journée en présentiel réunit une dizaine de managers.

Le numérique soutient ce programme de formation sur la durée, par le biais de **capsules digitales** courtes, dynamiques, attractives et décalées, qui s'avèrent très impliquantes.

En amont du démarrage de la formation, on adresse en effet à chaque manager une capsule digitale d'invitation, favorisant l'appropriation du programme et incitant le N+1 à devenir partie prenante de cette formation. Elle comporte une vidéo du Président qui soutient personnellement fortement ce programme.

Ensuite, en préparation de chaque nouvelle journée, le manager reçoit une nouvelle capsule digitale de « *pre-work* », avec le temps d'attention requis, un temps très court (2 minutes à 2 minutes 30), qui peut comporter une vidéo sur le prochain sujet présentiel (ex. : vidéo incitant à se méfier des apparences, parce que dans le programme on va traiter de l'interculturalité), de petites animations, voire des sondages. L'objectif de l'envoi de ces capsules en amont, c'est de donner envie, d'ouvrir l'esprit, de donner quelques éléments de théorie et de montrer des *pratiques managériales qui ne marchent pas* (ex : un manager qui félicite un collaborateur mais en s'y prenant vraiment mal). On monte des séquences digitales avec de vraies personnes afin de faire percevoir les émotions et le non-verbal dans la relation. En formation *présentielle* au contraire, on va mettre en œuvre des *pratiques à succès*. Durant ces journées, le manager va confronter ses représentations, ses compétences, avec celles de ses pairs. On ne va pas lui dire : « voilà, c'est ça que tu dois faire ». On l'aide d'abord à clarifier sa propre représentation du manager. Le manager restera lui-même, il s'appuiera sur ses points forts et les développera. Et on lui dira : « tu n'as pas besoin de faire tout ce qu'on te dit, tu prends ce qui est important pour toi ». Une « fiche mémo » est remise à chaque manager à l'issue du thème abordé en présentiel.

On a aussi injecté des moments d'intelligence collective dans ces formations inter-métiers. Il s'agit de moments de rencontre et de découverte, assez brefs car les contenus sont très intenses, mais aussi des moments d'introspection, des moments de débrief à deux voire, à certains moments des travaux à plusieurs sur un thème.

À l'issue de chaque journée présentielle, les managers s'engagent à travailler sur des actions. Des débriefing collectifs des actions mises en œuvre par les managers pendant les intersessions sont également organisés.

À la fin de la formation, le manager continue de recevoir une fois par mois pendant un an de nouvelles capsules qui visent à revoir des thèmes, à les approfondir et donc à travailler sur l'**ancrage des compétences** qu'il a développées pendant la formation. Durant cette période, il peut également accéder à une bibliothèque d'environ 200 vidéos.

Autour des dimensions socles du management », qui constitue le niveau 1 de « Dimensions Manager », obligatoire pour tous les nouveaux managers, on met en place des modules satellites, d'usage à la carte, comme, par exemple « Dimension Débats » : sur deux journées, le manager est formé pour organiser des échanges dans son équipe, demander à ses agents de travailler en équipe pour trouver des solutions.

## Quelle est votre perception de l'apport des MOOCS en formation ?

Un MOOC ne doit jamais être perçu comme une finalité, mais comme une composante d'un enjeu pédagogique. Si le MOOC permet notamment d'unifier la formation dispensée à distance aux collaborateurs, il prend vraiment toute sa valeur ajoutée lorsqu'il devient **source de questionnement**, avec un usage en amont d'une séquence en présentiel, par exemple. Car dans le MOOC, au-delà du formateur-animateur, chaque participant apporte **sa propre expertise**. Le MOOC fait prendre conscience de la valeur de chaque apprenant, qui a déjà des bouts de solution, ou des bouts de questionnement.

Le MOOC est plutôt chez nous un programme de formation à la carte, qui peut venir en complément de nos programmes fondamentaux.

## Exemples de réseaux apprenants et de produits issus de ces réseaux

Exemples de réseaux apprenants :

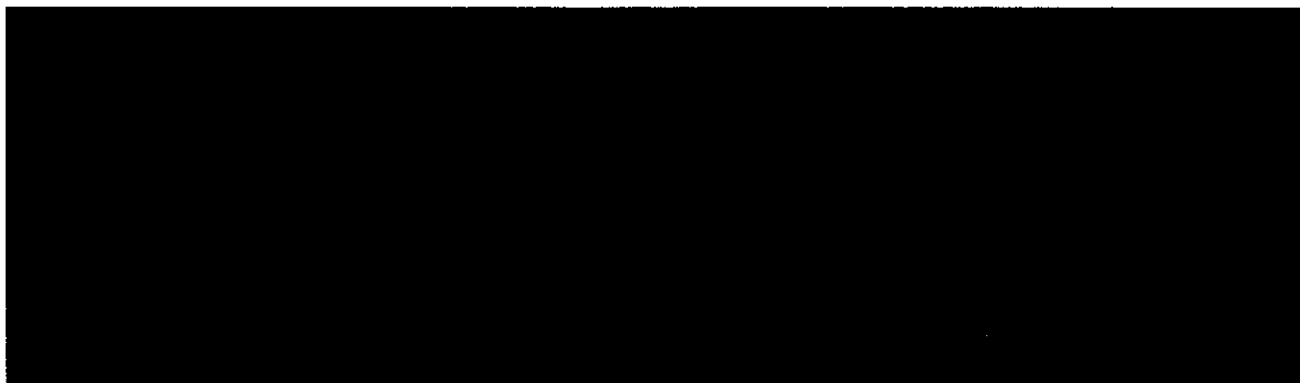
- Activ'managers à l'Ingénierie
- Alsace
- Aquitaine
- Fonctions supports dont Direction des Achats
- Groupe apprenant Planification
- Haute Normandie
- Paris Est
- Paris Saint-Lazare
- TGV Est

Exemples de produits issus des réseaux apprenants :

- Nouveaux services en gare
- Gestion de flux en cas de situation perturbée
- Modernisation du dialogue social
- Amélioration de la ponctualité
- Nouvelle signalétique
- Simplification du process achat
- Logiciel de suivi de maintenance
- Réduction des incivilités

© Dunod Éditeur, décembre 2015

Notez cet article :





## L'APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL : REPÉRAGE DES LIEUX <sup>[1]</sup>

Gérard Koenig

Déjà ancienne la notion d'apprentissage organisationnel demeure controversée, en même temps qu'elle bénéficie d'un regain d'attention <sup>[1]</sup>. Dès le début du siècle des observations réalisées dans le secteur de la construction aéronautique <sup>[2]</sup> ont permis de mettre en évidence des effets d'expérience qu'il n'était pas possible de réduire aux seuls effets de taille. L'apprentissage organisationnel constitue donc une préoccupation identifiée de longue date. Par contre, si la notion de courbe d'expérience, popularisée par le Boston Consulting Group au cours des années 60 continue de retenir l'attention <sup>[3]</sup>, l'apprentissage organisationnel fait aujourd'hui l'objet de travaux qui empruntent des approches radicalement différentes. Le concept d'apprentissage a longtemps été réservé à l'acquisition de compétences individuelles; mais dès le début des années 50, H. Simon suggéra de transposer cette notion aux organisations. Au-delà de l'apprentissage c'est la question de la possibilité d'une cognition collective qui se trouvait posée. C'est sur ce point précis que la controverse est la plus vive. Pour certains auteurs les organisations ne pensent pas, et vouloir étendre à un niveau supérieur ce qui ne peut être qu'une caractéristique individuelle relève d'un anthropomorphisme condamnable. Les tenants de la cognition collective font observer que si l'on accepte de définir la cognition en termes d'acquisition, de stockage, de traitement et d'utilisation d'informations, le problème disparaît. Il s'agit là d'un argument fort, mais il mérite d'être complété. Le développement d'une nouvelle compétence organisationnelle n'implique pas nécessairement la diffusion de savoirs; comme cela apparaît dans la suite de cet article, il peut également résulter d'une meilleure articulation des compétences individuelles. Le nombre des recherches consacrées à l'apprentissage organisationnel a considérablement augmenté au cours des dernières années; c'est là un indice du regain d'attention que suscite ce thème. Deux raisons peuvent être avancées pour expliquer ce phénomène. La première tient au sentiment que l'environnement des entreprises est aujourd'hui plus complexe et plus turbulent qu'il y a vingt ans, le besoin d'un apprentissage rapide et efficace s'en trouve naturellement avivé. La seconde raison est liée à une évolution plus générale des recherches portant sur les organisations. Il y a de cela trente ans les questions touchant aux structures retenaient l'essentiel de l'attention <sup>[4]</sup>, les problèmes de la cognition collective <sup>[5]</sup> et la dimension processuelle <sup>[6]</sup> de la réalité organisationnelle ont pris, depuis, une importance considérable. Dans la mesure où elles empruntent à ces deux sources, les réflexions consacrées à l'apprentissage organisationnel s'en trouvent stimulées. Revenons un instant sur l'évolution de l'environnement. La confrontation à des situations plus dynamiques et plus complexes que par le passé explique que l'attention se soit pour partie déplacée de la gestion de la répétition <sup>[7]</sup> à ce que l'on pourrait appeler « l'apprentissage en marchant ». Confronté à des situations labiles, le gestionnaire ne peut se satisfaire de repérer et d'exploiter les régularités, il doit également s'attacher à analyser les actions en cours, à intégrer ce qu'elles ont fait émerger. Un tel changement peut paraître banal, il implique en fait une profonde transformation des mentalités et des comportements. Accepter d'apprendre l'essentiel sur ce qu'il convient de faire dans le déploiement même de l'action revient à admettre une part d'impréparation que des acteurs imprégnés de l'idée de choix rationnel tolèrent difficilement <sup>[8]</sup>. Poser que l'action puisse éclairer la réflexion amène à encourager l'exploration et l'expérimentation et conduit à reconnaître le droit à l'erreur. Mais il est clair que les choix malheureux ne sont bénéfiques qu'à condition d'ouvrir sur une amélioration des compétences <sup>[9]</sup>; faute d'être spontanée cette dernière doit être gérée. Ceci place les organisations devant le paradoxe consistant à devoir guider leur

propre errance.

Les travaux relatifs à l'apprentissage organisationnel se développent actuellement sur deux versants. D'un côté ils continuent de s'intéresser à la gestion de l'expérience accumulée, de l'autre ils se préoccupent de l'intelligence de l'expérimentation. On retrouve ici l'opposition usuelle entre opérations et projets <sup>[10]</sup>. Le tableau suivant caractérise ces deux perspectives.

**Tableau 1 - LES DEUX OPPOSITIONS OPÉRATIONS/PROJETS**

| Tableau 1<br>LES DEUX OPPOSITIONS OPÉRATIONS/PROJETS |  |                                         |
|------------------------------------------------------|--|-----------------------------------------|
| <b>Caractères</b>                                    |  |                                         |
| répétitif<br>« réversible »<br>séparable             |  | inédit<br>irréversible<br>contextualisé |
| <b>Facteurs d'influence</b>                          |  |                                         |
| internes<br>contrôlables                             |  | en partie externes,<br>non maîtrisables |
| <b>Résultats</b>                                     |  |                                         |
| aléatoires                                           |  | incertains                              |

La gestion des opérations est conduite dans des systèmes bien identifiés et transitoirement stabilisés. Des perturbations surviennent, des incidents apparaissent. Mais, aussi gênants qu'ils puissent être, ces événements n'impliquent ni de redéfinir l'activité, ni de repenser les dispositifs destinés à la contrôler. Certes, la reproduction ne se fait pas à l'identique, des adaptations mineures sont effectuées, des améliorations sont réalisées, mais le cadre général reste le même. À l'inverse, le projet est précisément ce qui modifie le cadre, régénère le système, transforme la définition des activités. Il ne se développe ni ne se contrôle de la même manière que les opérations <sup>[11]</sup>. Ce qui précède permet de caractériser les deux types d'apprentissage déjà mentionnés.

**Tableau 2 - L'APPRENTISSAGE TOURNÉ VERS**

| Tableau 2<br>L'APPRENTISSAGE TOURNÉ VERS                  |                                                                       |
|-----------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|
| <b>La gestion de l'expérience</b>                         | <b>L'intelligence de l'expérimentation</b>                            |
| accumulation positive<br>diffusion de savoirs<br>durables | réflexivité constructive<br>interfaçage de compétences<br>transitoire |

La partie droite du tableau décrit ce que certains ont appelé le territoire de la « philosophie pratique » où les connaissances sont celles produites dans et par l'acquisition d'un savoir-faire et la réflexion dans l'action <sup>[12]</sup>. Cette « sagesse pratique », qui se refuse à dissocier la théorie de l'action, fait l'objet d'une analyse approfondie dans deux des articles du présent dossier. La contribution de Marc Ingham met en évidence les mérites de cette attitude à propos des coopérations entre organisations. Elle souligne notamment la possibilité d'orienter les processus d'apprentissage sur la base des enseignements tirés de projets en cours de réalisation. Florence Chante et Christophe Midler contribuent également à cette « sagesse pratique » en montrant l'intérêt de développer les savoirs relatifs à un nouveau mode de fonctionnement en même temps que sont définies les modalités de mise en œuvre. Appliquée au cas de la robotisation des tôleries automobiles, cette idée ne signifie pas l'abandon de toute visée « projective », mais seulement la modération des ambitions planificatrices. en d'autres termes ce n'est plus la modélisation complète et détaillée de la réalité future qui est recherchée, mais l'esquisse d'une « cible » susceptible de guider les processus d'apprentissage. Dans un article consacré aux dilemmes de la gestion des compétences-clés, Yves Doz souligne quant à lui la nécessité de gérer de manière constructive les exigences contradictoires de tout apprentissage organisationnel. En d'autres termes il nous invite à toujours comprendre dans un

même mouvement de la pensée les deux faces de l'apprentissage, à relever le défi de satisfaire conjointement la logique de l'expérience et celle de l'expérimentation.

## I.- UNE DÉFINITION COMMENTÉE DE L'APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL

L'apprentissage organisationnel a donné lieu à une littérature abondante depuis une vingtaine d'années notamment. Ce n'est pas le lieu de faire ici un nouvel état de l'art, puisqu'il en existe d'excellents auxquels il est possible de renvoyer le lecteur <sup>[13]</sup>. La diversité des approches et des résultats est telle qu'il est impossible de faire aujourd'hui une véritable synthèse des recherches consacrées à l'apprentissage organisationnel; il est par contre possible de se donner une définition et d'en examiner les implications.

L'apprentissage organisationnel sera défini ici comme un phénomène collectif d'acquisition et d'élaboration de compétences qui, plus ou moins profondément, plus ou moins durablement, modifie la gestion des situations et les situations elles-mêmes. Les développements qui suivent analysent les différents aspects de l'apprentissage organisationnel retenus dans cette définition.

### 1. UN PHÉNOMÈNE COLLECTIF

Une compétence nouvelle pour l'organisation, même si elle n'est détenue que par un seul individu, est susceptible de modifier la capacité de l'organisation à traiter certains problèmes. Ainsi le recrutement d'un spécialiste peut conduire à une transformation importante de la capacité de la firme à gérer ses actifs financiers et ses dettes. L'expression « apprentissage organisationnel » est toutefois très généralement réservée aux situations dans lesquelles l'élaboration ou la mise en œuvre d'une compétence nouvelle impliquent plusieurs membres de l'organisation <sup>[14]</sup>. La dimension collective de l'organisation peut être activée de deux manières qui ne sont pas exclusives l'une de l'autre. Le premier mode repose sur la circulation des idées ou la diffusion des pratiques constitutives de compétences nouvelles, le second sur la création de relations entre des compétences préexistantes. Dans le premier cas le résultat d'un processus d'apprentissage peut être décrit en fonction du nombre et de la diversité des interprétations qu'il suscite, de l'étendue et de la profondeur de sa diffusion au sein de l'organisation. À ce propos, les hypothèses suivantes <sup>[15]</sup> peuvent être avancées qui sont autant de pistes dans la gestion de l'apprentissage organisationnel. L'impact de l'apprentissage :

- a. croît avec le nombre et la diversité des interprétations produites parce que le développement de celles-ci élargit l'éventail des comportements possibles,
- b. augmente en fonction du nombre d'entités qui, au sein de l'organisation, ont acquis une compétence nouvelle et la jugent utile,
- c. augmente en fonction du nombre d'entités qui, au sein de l'organisation, comprennent de la même manière les diverses interprétations produites.

Dans le cas d'une modification des processus d'élaboration de la stratégie au sein d'un groupe, ces hypothèses pourraient par exemple donner lieu aux interrogations suivantes :

- a. le degré d'initiative des unités (déclinaison du plan d'entreprise, suggestions autonomes...) a-t-il fait l'objet d'interprétations différentes ? Plusieurs formes de contrôle (*a priori la posteriori*, centré sur la nature des choix ou sur la qualité des méthodes d'élaboration, etc.) par le siège ont-elles été défendues ?
- b. quelles sont les branches et divisions qui ont fait l'effort nécessaire à la mise en œuvre du processus de planification et le jugent utile ? Quelles sont les attitudes des différents services centraux ?
- c. le siège, les unités et les services fonctionnels partagent-ils la même conception de la planification ?

Le second mode d'apprentissage repose sur la création de relations entre des compétences préexistantes. C'est une évidence que la capacité d'une organisation à résoudre certains problèmes dépend étroitement de la richesse du réseau de collaborations qu'elle abrite. Mais cette capacité est d'autant plus fragile que son

fonctionnement est discret, méconnu et non géré. Une bonne partie des relations efficaces au sein des organisations est de nature informelle. Les analyses menées dans les couches profondes des organisations <sup>[16]</sup> soulignent l'aspect fonctionnel de ces dispositifs souterrains. Bien sûr la volonté des opérateurs de se protéger contribue grandement à la méconnaissance des mécanismes informels par la hiérarchie, mais la tendance de cette dernière à dévaloriser les modes de fonctionnement qu'elle n'a pas contribué à définir alimente également cette ignorance. Ce deuxième mode d'apprentissage ne vise pas tant (même s'il y contribue le plus souvent) la transformation des compétences individuelles qu'une meilleure confrontation et une articulation améliorée entre des acteurs habitués à mobiliser de façon indépendante leurs compétences. Il est usuel aujourd'hui de souligner les bénéfices que l'entreprise peut tirer, notamment dans le domaine de l'innovation, d'un resserrement des liens entre les fonctions marketing, R-D, fabrication, finance..., mais de la proclamation officielle de cette nécessité à sa traduction organisationnelle il y a toute l'épaisseur d'un apprentissage relationnel qui ne se décrète pas. Souvent dévalorisée, laissant peu de trace, cette infrastructure des compétences organisationnelles est bien sûr exposée à des effritements rapides.

## 2. LES VOIES DE L'APPRENTISSAGE

Il existe plusieurs manières pour une organisation d'acquérir des compétences. <sup>[17]</sup> Celles-ci peuvent être « innées », avoir été importées ou s'être développées dans le cours même de l'activité <sup>[17]</sup>.

- a. L'identité organisationnelle et les compétences qu'elle incorpore sont en partie un phénomène de génération. À ce titre elles subissent profondément l'influence des fondateurs et de l'air du temps <sup>[18]</sup>.
- b. L'apprentissage se fait aussi par transfert d'une organisation à une autre : l'imitation et la greffe <sup>[19]</sup> en sont les vecteurs privilégiés.
- c. L'apprentissage développé dans le cours même de l'activité est bien sûr fondamental. Il peut se faire par accumulation d'expérience ou par expérimentation <sup>[20]</sup>. Ces deux modes sont en partie contradictoires et c'est l'une des difficultés de la gestion de l'apprentissage que de savoir jouer sur les deux registres à la fois. Enfin il faut souligner, car cela est peu dit, que l'apprentissage profite généralement d'être à la fois délibéré, inintentionnel et réflexif. L'article de Marc Ingham met clairement en évidence ces différentes modalités de l'apprentissage. La société Alpha a d'une part profité de son intention d'acquérir des connaissances scientifiques, elle a d'autre part bénéficié d'apprentissages inattendus dans la gestion des projets de R et D, elle a enfin été en mesure de transférer à des partenariats conclus ultérieurement les enseignements tirés de la gestion des coopérations.

## 3. LA PORTÉE DE L'APPRENTISSAGE

Si l'on accepte l'idée que tout apprentissage repose dans une certaine mesure sur des séquences d'« essai-et-erreur » il est possible d'ordonner les processus d'apprentissage selon une hiérarchie <sup>[21]</sup> des types d'erreurs qui sont à corriger au travers de l'apprentissage. <sup>[13]</sup>

Tout en bas de la hiérarchie on trouve l'apprentissage zéro qui correspond à la simple réception d'une information provenant d'un événement extérieur. C'est le type d'apprentissage que réalise le joueur de la théorie des jeux. Par définition il a la faculté d'effectuer tous les calculs nécessaires pour résoudre n'importe quel problème posé par les événements du jeu. Il ne peut se dispenser de faire ces calculs et il adopte toujours une conduite conforme aux résultats trouvés. L'apprentissage zéro se caractérise donc par le fait que la réponse – juste ou fausse – n'est pas susceptible de correction. En d'autres termes, l'apprentissage zéro n'est pas en mesure de fournir à l'organisation des informations lui permettant d'améliorer sa compétence future. <sup>[14]</sup>

L'apprentissage I introduit la possibilité de changer la réponse choisie à l'intérieur d'un ensemble de possibilités qui demeure, lui, inchangé. La firme qui réévalue le comportement d'un compétiteur sans que celui-ci en ait changé, et qui ajuste en conséquence sa conduite, effectue un apprentissage de ce type <sup>[22]</sup>. L'apprentissage II correspond à une modification du nombre des alternatives considérées. Une firme <sup>[15]</sup>

qui n'envisageait jusqu'alors que la compétition par les prix et qui s'ouvre aux politiques de distinction élargit l'ensemble des réponses dont elles disposent pour faire face à la compétition.

L'apprentissage III modifie la signification même des choix envisageables. Une firme, qui était persuadée de devoir choisir entre stratégie de coût et stratégie de distinction, réalise un apprentissage III en s'apercevant que ces stratégies peuvent s'entr'écarter. Une entreprise opère un apprentissage de même nature lorsqu'elle réalise que des manœuvres offensives réussies (gain de part de marché par une baisse des prix par exemple) peuvent détériorer sa situation en compromettant l'avenir du secteur auquel elle appartient <sup>(23) / (24)</sup>.

#### 4. LIEUX ET TEMPS DE L'APPRENTISSAGE

La présente section évoque quelques aspects des dimensions spatiales et temporelles de l'apprentissage organisationnel.

*Les lieux d'inscription de l'apprentissage* sont multiples au sein d'une organisation, on retiendra ici quatre grandes catégories : les mémoires individuelles, les systèmes d'archivage, les procédés d'exécution et les structures. Les mémoires individuelles se caractérisent par leur dispersion tant au sein qu'à « l'extérieur » de l'organisation <sup>(25)</sup>. Elles ne se laissent pas facilement inventorier, leur mise en rapport est loin d'être toujours une tâche facile et elles s'éteignent lorsque les agents qui en sont porteurs quittent l'organisation. Ce problème est particulièrement sensible lorsque la mobilité, volontaire ou involontaire, des personnes est forte. Les systèmes d'archivage sont parfois frappés d'un émiettement qui les rapproche des mémoires individuelles. Au sein des organisations de très nombreux acteurs entretiennent leur propre système d'archivage. Les systèmes électroniques sont sans doute techniquement en mesure de conférer à l'information un caractère collectif auquel les systèmes-papier ne peuvent prétendre, mais il est à craindre que l'épuration des contenus n'accompagne l'amélioration de l'accès à l'information. Par ailleurs et comme le soulignent les historiens : les entreprises écrivent de moins en moins ce qui importe. La place prise par la communication verbale est contemporaine du développement des transports (qui facilitent les rencontres) et de la télécommunication. Elle tend à reléguer l'écrit dans un rôle second qui consiste à présenter selon un ordre rationnel les résultats d'un processus bien sûr toujours plus riche. L'examen du courrier que s'échangeaient les dirigeants de certaines grandes entreprises au début du siècle est de ce point de vue saisissant <sup>(26)</sup>. L'écrit semble avoir été à cette époque un support des apprentissages complexes et un moyen de les mémoriser.

Les procédés d'exécution <sup>(27)</sup> constituent un troisième lieu d'inscription des apprentissages organisationnels. L'activité individuelle et organisationnelle peut en général être liée à des stimuli tels que la réclamation d'un client ou la survenance d'une panne. Un stimulus nouveau implique la recherche ou l'élaboration d'une réponse. Une fois qu'un schéma d'exécution a été appris, cette phase de quête n'est plus nécessaire. Réalisée sur la base de l'expérience passée en vue d'une activité future, il serait logique que la schématisation soit d'autant plus poussée que la répétition des activités est grande. Elle permet de réduire les coûts et temps de réponse. Au sein des organisations une grande partie des comportements est gouvernée par des schémas d'exécution.

Il existe au sein des organisations une grande variété de structures <sup>(28)</sup>. La première venant à l'esprit est celle que s'efforce de décrire tout organigramme, c'est-à-dire la définition et l'agencement officiel des parties. Mais la vie de l'entreprise est conditionnée par d'autres structures qui portent la trace des apprentissages passés et en conservent l'actualité. On peut évoquer les structures spatiales (localisation, proximité interservices, mise à l'écart des cellules innovantes, aménagements intérieurs affectation personnelle ou collective des bureaux, etc.) ou les systèmes de rôles <sup>(29)</sup>.

#### LE TEMPS DE L'APPRENTISSAGE

L'acquisition d'une compétence nouvelle est un processus réversible. Ce qui a été appris peut être difficile à mobiliser ou tout bonnement oublié. Mais en même temps

ce qui a été appris influence les apprentissages à venir en orientant l'attention et en influençant les interprétations ultérieures.

Considérées du point de vue de l'apprentissage organisationnel les mémoires individuelles se caractérisent, on l'a vu, par leur vulnérabilité à la circulation des personnes. Il n'est pas besoin que les individus quittent l'organisation pour qu'un apprentissage soit perdu; le jeu des mutations internes y suffit souvent. La dispersion des équipes qui survient en raison de la fin d'un grand chantier ou à l'occasion de l'interruption temporaire d'une production <sup>[30]</sup> peut être l'occasion d'une perte de compétences considérable. Il est possible de lutter contre la dissolution des compétences; on le fera de différentes manières selon la nature des compétences menacées. S'il s'agit d'un savoir inarticulé, par conséquent difficile à transmettre, une mise en forme du type « système expert » peut être envisagée. Dans le cas d'un savoir-faire, la transmission est susceptible d'intervenir au cours d'une période de transition pendant laquelle le titulaire du poste forme son successeur. Un mode relationnel peut, quant à lui, se transmettre « naturellement », pour peu que l'on prenne soin d'éviter des modifications brutales dans la composition des groupes qui le pratiquent <sup>[31]</sup>. En physiologie l'idée de frayage traduit le fait que le passage d'un flux nerveux dans les conducteurs devient plus facile en se répétant. Au sein des organisations le frayage peut être cognitif ou relationnel. Le frayage de nature cognitive survient lors de la réutilisation dans un nouveau contexte d'un schéma interprétatif élaboré pour d'autres situations. L'histoire relatée par G. Johnson d'une entreprise britannique spécialisée dans le commerce de l'habillement permet d'illustrer ce mécanisme <sup>[32]</sup>. Jusqu'à la fin des années 70 celle-ci avait réalisé des performances supérieures à celles de ses concurrents. Sa politique consistait à dégager de fortes marges sur des produits de bonne qualité. Achetés en grande quantité et à faible coût par des acheteurs expérimentés ceux-ci étaient ensuite distribués par un réseau étroitement contrôlé. Le déclin des performances enregistré au début des années 80 fut interprété, conformément au schéma explicatif de la réussite passée, comme la conséquence – temporaire – de la récession économique. En fait le marché avait insensiblement, mais profondément, changé de nature : le vêtement robuste et intemporel avait... fait son temps. Malheureusement les informations susceptibles d'alimenter ce diagnostic étaient systématiquement laissées pour compte au profit des informations qui cadraient avec les schémas explicatifs en usage.

Le frayage relationnel constitue un phénomène qui n'a, à ce jour, guère retenu l'attention. Il se traduit par le fait que, parmi toutes les relations susceptibles d'être établies au sein d'une organisation, seul un petit nombre d'entre elles est effectivement activé. Ces relations actives forment la trame des constellations de travail <sup>[33]</sup> qui ont en charge l'essentiel de l'activité. L'innovation implique généralement d'établir de nouvelles relations et cela suppose bien sûr une dépense d'énergie constitutive de ce que nous appelons le frayage relationnel. L'article que Henderson et Clark <sup>[34]</sup> consacrent aux innovations modifiant l'architecture d'un produit (i.e. les relations qu'entretiennent les différents composants de celui-ci) fait apparaître clairement le processus d'apprentissage par « essai et erreur » qui préside à ce frayage relationnel. Un exemple permet d'illustrer ce type de processus. Prenons le cas du ventilateur. Si la technique en usage concerne des ventilateurs électriques de grande dimension, fixés au plafond avec un moteur dissimulé au regard et isolé de manière à réduire le bruit, l'introduction d'un ventilateur portable constituera une innovation plus perturbante que la simple reconfiguration des pâtes et moins radicale que le développement d'un système d'air conditionné. Dans l'innovation architecturale tes composants de base sont conservés mais pas leurs relations. La réduction de la taille du ventilateur implique de s'intéresser à d'autres interactions (entre la taille du moteur, la dimension des pales et les performances de l'ensemble) que celles qui retiennent habituellement l'attention des différents services. Les organisations élaborent leurs connaissances et leurs compétences autour des tâches qu'elles assument régulièrement; le réseau des communications formelles (« A rend compte à B ») et informelles (« Pour ce type de problème j'appelle toujours Paul ») se développe autour de ces interactions qui sont essentielles d'un point de vue opérationnel. De la sorte le réseau de communications donne corps à la connaissance détenue par les membres de l'organisation à propos des relations critiques entre composants. Une fois qu'une conception d'ensemble a été arrêtée la sélection des

canaux de communication qu'il est nécessaire d'activer devient implicite, c'est la raison pour laquelle les innovations architecturales peuvent être à l'origine de problèmes de qualité imprévus.

## 5. UNE TRANSFORMATION DES PRATIQUES

La transformation des pratiques ne s'effectue pas de la même manière suivant que l'apprentissage concerne des opérations ou des projets. L'apprentissage fondé sur l'accumulation d'expérience doit principalement éviter l'écueil de l'érosion et surmonter les obstacles à sa diffusion. Il a déjà été question de l'érosion. En ce qui concerne les difficultés à diffuser au sein de l'organisation des apprentissages réalisés dans une partie de celle-ci, il faut noter la rareté des recherches effectuées. Des travaux comme ceux d'Eppe ou d'Argote montrent que les approches en termes de stratégie d'acteurs ne peuvent épuiser la question. Des variables telles que la proximité géographique entre le modèle et le copiste, et son influence sur le nombre et la richesse des interactions (sans doute en partie informelles ou du moins imprévues) qu'elle autorise, restent à analyser.

Pour bien comprendre l'apprentissage relatif à des projets (tels que la gestion d'une coopération ou la transformation en profondeur des méthodes de production, pour utiliser des situations analysées dans la suite de ce dossier) il faut prendre la mesure du caractère fortement récursif des relations qu'entretiennent pratique et réflexion. En effet l'objet d'apprentissage non seulement se transforme en raison de son caractère historique, mais il est modifié par l'apprentissage lui-même. Ce qui est appris par exemple de la dynamique des relations coopératives est immédiatement réinvesti dans la pratique de la relation même qui a inspiré la réflexion. S'il est vrai que la théorie en sciences de gestion est une pratique théorisée <sup>[35]</sup>, il est également vrai que la pratique s'alimente des réflexions qu'elle a suscitées. Il vient de ce qui précède que l'apprentissage relatif aux expérimentations doit s'effectuer pour partie en temps réel.

## CONCLUSION

Le principal objectif de cet article consistait en un repérage des questions le plus souvent agitées à propos de l'apprentissage organisationnel. Comme en témoignent ce tour d'horizon et les articles qui suivent, ce thème suscite aujourd'hui des travaux nombreux et d'une grande qualité. Face à cette effervescence, notre conclusion se veut modeste, elle prendra la forme de trois remarques de portée pratique. Le rôle joué par l'apprentissage dans la capacité des organisations à survivre et à se développer fait l'objet d'un relatif consensus <sup>[36]</sup>. De même la plupart des auteurs s'accordent sur le fait que certains contextes favorisent plus que d'autres l'apprentissage. Des environnements aux caractères trop accusés – qu'ils se distinguent par un calme excessif ou au contraire par une extrême turbulence, par trop de simplicité ou de complexité, par une trop forte hostilité ou une trop grande bienveillance – découragent plus qu'ils ne stimulent l'apprentissage <sup>[37]</sup>. Ces caractéristiques doivent être rapportées à la capacité qu'a l'organisation de faire face à la turbulence, à la complexité ou à l'hostilité <sup>[38]</sup>; elles font partie des éléments à prendre en compte lorsque l'on s'interroge sur les chances d'aboutir à un apprentissage réussi. La complexité et l'ambiguïté du monde réel donnent lieu à des interprétations non seulement diverses, mais également contradictoires. On pourrait voir là l'effet d'une indétermination et d'un désordre fondamentaux, il est sans doute préférable, au moins à titre heuristique, de se considérer comme les acteurs d'un monde riche de possibles, capables d'intervenir à partir d'un ensemble, également riche, d'interprétations et d'argumentations. Parce que les dirigeants travaillent sur un mode de « stimulusréponse », parce que la réflexion est souvent abrégée <sup>[39]</sup>, les interprétations et les argumentations habituelles ont tendance à l'emporter. Favoriser l'apprentissage nécessite d'enrichir le travail interprétatif. Il est parfois suggéré d'avancer sur ce point en engageant des individus qui tolèrent l'incertitude et l'ambiguïté; une recommandation d'application plus immédiate consiste à organiser le débat d'idées (réseaux d'échanges, rencontres transversales, séminaires thématiques...) en accompagnant cet effort de structuration d'une diffusion rapide des informations et d'un développement des échanges informels <sup>[40]</sup>.

En guise d'ultime remarque, rappelons ce que chacun sait : que la mémoire peut être la meilleure et la pire des choses. D'un côté elle permet de gagner en efficience par l'exploitation des régularités et des répétitions de l'histoire. D'un autre côté, elle peut être un obstacle à la découverte de modalités d'action plus efficaces, comme elle est susceptible d'empêcher une appréciation judicieuse de ce qui est véritablement nouveau. Le doute, la remise en question de l'expérience constituent donc un exercice également nécessaire à la « survie » organisationnelle <sup>[41]</sup>.

[\*] Article publié dans la *Revue française de gestion* (n° 97, 1994).

[1] Je remercie les professeurs Patrick Joffre et Raymond-Alain Thiétart pour leurs remarques et suggestions qui m'ont été précieuses.

[2] T.-P. Wright, "Factors affecting the cost of airplanes", *Journal of the aeronautical sciences*, 3, 1936.

[3] Cf. par exemple D. Eppel, L. Argote et R. Devadas, "Organizational learning curves : a method for investigating intra-plant transfer of knowledge acquired through learning by doing", *Organization science*, vol. 2, n° 1, février 1991.

[4] Cf. les travaux de Burns et Stalker, Woodward, d'Aston, etc.

[5] Cf. S. Schneider, R. Angelmaier, "Cognition in Organizational Analysis : Who's Minding the Store", INSEAD Working Papers, n° 90/88/oB/Mkt.

[6] Cf. par exemple H. Mintzberg et J.-B. Quinn, *The Strategy Process*, Prentice Hall, 1988 ou le numéro spécial du *Strategic Management Journal* dirigé par A. Pettigrew et consacré aux "Fundamental Themes in Strategy Process Research", vol. 13, hiver 1992.

[7] Sont ici visés les travaux consacrés aux « learning curves ».

[8] Cf. M.-S. Feldman et J.-G. March, "Information in organization as signal and symbol", *Administrative science quarterly*, 26, p. 171-186, 1981.

[9] G. Bateson, *Vers une écologie de l'esprit*, tome I, p. 259, Seuil, 1977.

[10] Cf. R.-P. Declerck, P. Eymery, M.-A. Crener, *Le management stratégique des projets*, Éditions Hommes et techniques, p. 20-21, 1980.

[11] Cf. G. Koenig, *Management stratégique - Vision, manœuvres et tactiques*, p. 41, Nathan, 1990.

[12] Cf. J. Lebraty, « Management et gestion : quel apprentissage », *Économies et Sociétés*, Série « Sciences de Gestion », HSG, n° 18, p. 131-159, juillet 1992.

[13] Le lecteur intéressé pourra se reporter à ceux de C.-M. Fiol, M.-A. Lyles, "Organizational learning", *Academy of management review*, vol. 10, n° 4, p. 803-813, 1985; P. Shrivastava, "A typology of organizational learning systems", *Journal of management studies*, vol. 20, n° 1, p. 7-28, 1983. On consultera également avec intérêt le numéro spécial de la revue *Organizational Science*, vol. 2, n° 1, février 1991 et le dossier publié par la même revue, vol. 3, n° 1, février 1992.

[14] Dans "Organizational learning : the contributing processes and the literatures", *Organizational Science*, vol. 2, p. 88-115, février 1991, G.-P. Huber considère que l'apprentissage peut-être qualifié d'organisationnel dès lors que l'acquisition d'un savoir même strictement individuel modifie le comportement de l'entité.

[15] Ces caractéristiques et ces hypothèses sont inspirées de celles proposées par Huber (1991). Les notions de savoir (knowledge) et d'information utilisées par Huber sont ici remplacées par la notion de compétence. En effet le terme knowledge présente l'inconvénient de suggérer que l'élaboration d'une représentation, d'un modèle sont les éléments indispensables d'un apprentissage. Or on a pu observer que « l'acquisition d'une représentation du fonctionnement est loin d'être une chose facile : dans l'utilisation de dispositifs comme la calculatrice ou l'éditeur de texte, beaucoup de sujets s'en tiennent à des connaissances procédurales et se limitent à des utilisations qui ne requièrent pas un modèle du fonctionnement » (J.-F. Richard, *Les activités mentales*, Armand Colin, p. 179, 1990). En d'autres termes la notion de compétence permet de réintroduire la différence qui sépare le réussir du comprendre.

[16] Cf. par exemple l'ouvrage récent de M. Moullet, *Le management clandestin*, inspiré par les travaux de M. Crozier et E. Friedberg, InterEditions, 1992.

[17] Cette section s'inspire de l'article déjà cité d'Huber.

[18] Selon la génération à laquelle elles appartiennent, les entreprises n'abordent pas de la même manière des questions telles que l'intégration ou le développement international (cf. sur ce point G. Koenig, *Management stratégique - Vision, manœuvres et tactiques*, p. 325-326, Nathan, 1990).

[19] Recrutement de personnel compétent ou acquisition d'entreprises.

[20] Cf. *supra*.

[21] Nous suivons ici la suggestion de G. Bateson, *Vers une écologie de l'esprit*, p. 253 et s., Seuil, 1977.

[22] Lorsqu'au début des années 80 Lafarge fit son entrée sur le marché britannique du placoplâtre, British Gypsum y vit une agression et prit des dispositions conformes à ce jugement. Une analyse plus réfléchie du comportement de son concurrent et l'évaluation de ses propres réactions permirent à la firme britannique d'entrevoir les possibilités d'une coexistence pacifique qui fut effectivement mise en œuvre par la suite.

[23] Le lecteur intéressé trouvera un exemple détaillé de ce type d'apprentissage dans *Gestion stratégique* -

- [24] G. Bateson envisage un quatrième niveau d'apprentissage, qu'il tient toutefois pour improbable en ce qui concerne les organismes vivants. C'est sans doute également le cas pour les organisations. Si l'apprentissage III est accessible à une organisation donnée, l'apprentissage IV nécessitera en général de combiner les possibilités de changement au niveau de l'individu (ontogénèse) avec les possibilités de changement envisageables lorsque l'on passe d'une génération à une autre (phylogénèse). À titre d'illustration on pourrait dire qu'il est difficile pour une entreprise, qui a été créée et qui a durablement vécu avec une conscience forte de son identité, de tirer pleinement parti des potentialités d'un fonctionnement en réseau. Il n'est pas possible de développer ici ce type d'analyse, le lecteur intéressé pourra se reporter aux travaux concernant l'écologie des populations. Cf. notamment Hannan et Freeman, *Organizational Ecology*, Harvard University Press, 1989.
- [25] Ses partenaires habituels détiennent une part des compétences que l'organisation mobilise dans le cadre de son activité. Il est clair que la question de l'apprentissage ne peut être posée dans le cadre des frontières juridiques de l'entreprise.
- [26] Cf. par exemple H. Bonin, C.F.A.O. – *Cent ans de compétition*, Economica, 1987.
- [27] Cette section est inspirée par les développements que J.-G. March et H. Simon consacrent aux schémas d'action dans *Les organisations*, p. 134 et s., Dunod, 1974.
- [28] Les schémas d'exécution pourraient à juste titre être considérés comme des structures; leur importance pratique et la facilité relative avec laquelle ils sont susceptibles d'évoluer militaient en faveur d'un traitement séparé.
- [29] Le rôle et les systèmes de rôles sont au cœur de l'apprentissage organisationnel dans la mesure où, comme le souligne H. Simon (op. cit.), le rôle est avant tout un système qui contraint l'acteur dans son activité décisionnelle, en lui indiquant les bonnes manières de poser un problème, de trouver l'information pertinente, de se fixer des objectifs appropriés et de sélectionner les techniques adéquates.
- [30] Comme cela se présente par exemple dans l'industrie de l'armement.
- [31] C'est le sens d'une expérience de laboratoire évoquée par H. Simon dans « Bounded rationality and organizational learning », (*Organization Science*, vol. 2, n° 1, février 1991). Deux groupes sont entraînés à deux structures de communication différentes. La première est centralisée sur un médiateur, c'est le schéma de la roue; la deuxième se fait directement entre les membres, c'est le schéma du cercle. Si l'on remplace un à un les membres de l'un des groupes par les membres de l'autre groupe le schéma de communication reste inchangé alors qu'il y a eu renouvellement complet des individus qui le mettent en œuvre.
- [32] Pour plus de détail se reporter à G. Kœnig, *Management stratégique – Vision, manœuvres et tactiques*, p. 71, Nathan, 1990.
- [33] L'expression apparaît dans l'ouvrage de H. Mintzberg, *Structure et dynamique des organisations*, Les Éditions d'Organisation, p. 69 et sq., 1982.
- [34] R.-M. Henderson, K.-B. Clark, « Architectural Innovation : the Reconfiguration of Existing Product Technologies and the Failure of Established Firms », *Administrative Science Quarterly*, 35, 1990, p. 9-30.
- [35] Conformément à la conception avancée par L. Sfez dans *Critique de la décision*, Presses de la fondation nationale des sciences politiques, 1976.
- [36] Cf. toutefois voir M.-T. Hannan et J. Freeman sur les mérites de l'inertie dans *Organizational Ecology*, Harvard University Press, 1989, p. 77.
- [37] Cf. par exemple J.-G. March et P. Olsen, *Ambiguity and choice in organizations*, Bergen Norway, Universitetsforlaget, 1976 ou encore B.-L. Hedberg, R.-C. Nystrom et W.-H. Starbuck, « Camping on Seesaws : prescriptions for a self designing organization », *Administrative Science Quarterly*, vol. 21, mars 1976, p. 41-45.
- [38] Cf. P. Joffre, G. Kœnig, *Stratégie d'entreprise – Antimanuel*, Economica, 1985.
- [39] H. Mintzberg, *The nature of managerial work*, Harper and Row, 1973.
- [40] Cf. B. Hedberg, *How Organizations Learn and Unlearn*, *Handbook of Organizational design*, P. Nystrom et W. Starbuck, Oxford University Press, p. 21-22, 1981.
- [41] Cf. Herman, « Some consequences of crisis which limit the viability of organizations », *Administrative Science Quarterly*, n° 8, p. 61-82, 1963 : « Est-ce qu'une quelconque organisation a jamais disparu parce qu'elle avait oublié quelque chose d'important ? Il est plus vraisemblable que les organisations disparaissent parce qu'elles se souviennent de trop de choses, trop longtemps et persistent trop souvent à faire trop de choses comme elles les ont toujours faites. »

#### Français

*Bien que son introduction soit ancienne, l'idée d'apprentissage organisationnel fait l'objet aujourd'hui, dans une période de changements accélérés, d'un regain d'intérêt. On peut définir l'apprentissage organisationnel comme un phénomène collectif d'acquisition et d'élaboration de compétences qui, plus ou moins profondément, plus ou moins durablement, modifie la gestion des situations et les situations elles-mêmes. Dans cet article, Gérard Kœnig analyse les différents aspects de l'apprentissage organisationnel liés à cette définition avant de proposer quelques remarques de portée pratique.*



## LES RÉSEAUX APPRENANTS COMME FACILITATEURS DU CHANGEMENT

Isabelle Vandangeon

Maître de Conférences HDR, Université de Paris EST.

vandangeon.at.u-pec.fr

David Autissier

Maître de conférences - HDR à IAE Eiffel - IRG, Université Paris Est, Directeur Exécutif, Chaire ESSEC du Changement.

autissier.at.u-pec.fr, autissier@essec.edu

### INTRODUCTION

Dans les entreprises françaises le changement est souvent conduit de façon "balistique" avec un objectif donné en termes de résultats et un chemin à suivre pour atteindre cet objectif. Dans ce cadre, l'effort de changement porte avant tout sur le diagnostic et la formalisation du projet, sous entendant que "l'intendance suivra". Ce type de projet est pourtant, dans bien des cas, loin de se réaliser comme prévu, cette conduite linéaire se heurtant alors à la volonté d'appropriation par les acteurs de l'organisation (Autissier et Vandangeon, 2005, 2007). Elle inhibe la capacité créatrice des individus (Vandangeon, 1998), cantonne le dialogue social le long de la ligne hiérarchique et restreint le champ des possibles. Le changement se construit alors vers un objectif entre des niveaux d'appropriation individuelle (de petit groupe) et de structuration collective (au niveau du réseau ou de l'organisation). Partant de cette hypothèse que, le changement, loin d'être un processus linéaire "balistique", nous questionnons l'idée de l'oscillation du changement, en mettant en évidence les difficultés de la phase de structuration collective. Cette phase de structuration est souvent abordée comme un apprentissage organisationnel, processus au cours duquel les savoirs acquis par les individus sont enracinés dans la mémoire, les structures et les pratiques organisationnelles (Kim, 1993). Le processus de diffusion et de partage est donc essentiel pour assurer le passage de l'apprentissage réalisé par l'individu à l'apprentissage organisationnel. Si ce processus est déficient, alors les apprentissages seront incomplets, et tous les apprentissages réalisés au niveau de l'individu n'auront pas nécessairement de conséquences sur l'organisation. Si déjà en 1993 Kim s'intéresse à ces déficiences, en complétant le modèle de March et Olsen (1975), elle ne donne que peu d'éléments sur la façon de surmonter ses obstacles à l'apprentissage organisationnel. L'organisation apprenante peut être un moyen de produire cette structuration collective, tout en garantissant l'apprentissage réalisé par l'individu (Senge, 1990). Pour développer cette organisation apprenante, notamment au sein d'entreprises disposant d'un mode de fonctionnement très cloisonné, la "Society for Organizational Learning" (Senge, 1990), propose de développer des réseaux apprenants. Mais ces réseaux sont-ils suffisants pour produire un changement au niveau global de l'organisation ? C'est à cette question que nous tentons d'apporter une réponse à travers deux exemples de réseaux mis en place au sein d'une grande entreprise industrielle française.

Ainsi, après un cadrage théorique portant sur le changement et sur l'organisation apprenante, nous présenterons la méthodologie que nous avons suivie pour construire les deux études de cas et les analyser. Nous tenterons ensuite de montrer que l'intelligence collective issue des réseaux est nécessaire à l'appropriation du changement par les individus, dans cette organisation fortement cloisonnée et hiérarchique. Pour autant les réseaux, s'ils favorisent une forme de structuration

collective et d'ancrage du changement à son propre niveau, il est plus difficile d'en mesurer les effets sur l'ensemble de l'organisation et ainsi de conclure sur leur capacité à produire un changement organisationnel.

## **1 - LA CONTRIBUTION DE L'ORGANISATION APPRENANTE DANS LES PROCESSUS DE CHANGEMENT ORGANISATIONNELS**

Partant de l'idée qu'un changement ne peut être pensé comme un processus linéaire, ce paragraphe met en lumière la contribution de l'organisation apprenante dans le processus de changement expliquant l'oscillation entre l'appropriation individuelle et la structuration collective.

### **1.1 - LE CHANGEMENT UN PROCESSUS NON LINÉAIRE**

L'idée d'un changement suivant un chemin parsemé d'embûches n'est pas neuve au sein de la littérature. Les écrits sur les acteurs résistants au changement (Vas 2005) montrent comme il est difficile et parfois impossible, d'atteindre le but fixé par le projet de changement (Kotter, 1995). Il en est de même pour les plans stratégiques et les changements qu'ils induisent, souvent remis en causes par l'émergence de nouvelles contraintes ou opportunités (Mintzberg et Waters, 1985). Ainsi la vision d'un processus de changement se déroulant de façon linéaire allant d'un point de départ vers une point d'arrivée en suivant un chemin tracé à l'avance, est de plus en plus difficile à défendre. Au contraire, celui-ci est plus souvent perçu comme oscillant entre planification et émergence. Cet effet d'oscillation peut également s'appliquer entre le niveau individuel (plutôt source de nouveauté donc de phénomènes émergents) et le niveau organisationnel (plutôt source de formalisation et de structuration). S'intéressant à une vue d'ensemble du processus de changement, Vandangeon-Derumez (1998) dévoilait une forme de changement qui se construisait progressivement par les initiatives des individus en phase de mise en œuvre suivies par une mise en forme organisationnelle par le top management en phase d'enracinement. Les travaux de Burgelman (1991) pointent également l'idée d'un changement non linéaire caractérisé par une imbrication des niveaux individuels et organisationnels, de l'innovation et de la formalisation. Ainsi, chez Burgelman (1991) le niveau organisationnel est marqué par la volonté des top-managers de cadrer les initiatives en provenance des individus afin de s'assurer que celles-ci rentrent bien dans le champ de la stratégie qu'ils ont définie. Ce processus induit commence par une phase de rétention définissant la stratégie de l'organisation. Pour éviter que les managers proposent des projets susceptibles de venir perturber la réalisation de la stratégie, les top-managers mettent alors en place un contexte structurel composé de mécanismes de sélection administratifs et culturels. Ces mécanismes auront pour effet de cadrer les initiatives des individus, réduisant ainsi la variation potentielle. Ce cadrage ne met pourtant pas à l'abri d'initiatives d'individus qui s'engagent dans des activités sortant du champ de la stratégie actuelle de l'organisation. S'engage alors un processus autonome au sein duquel les initiatives résultent souvent de la combinaison d'individus et de compétences qui ne sont pas nécessairement reconnues par l'organisation (Burgelman et Mittman, 1994). Pour venir infléchir le cours de la stratégie de l'organisation, ces initiatives vont être sélectionnées par le top-management, qui vient alors modifier le contexte structurel. Ce nouveau contexte structurel fixe les grandes lignes de la nouvelle orientation stratégique, influençant alors les nouvelles initiatives des individus en les inscrivant dans un nouveau processus induit.

Les processus induits et autonomes mis en évidence par Burgelman (1991) soulignent bien l'oscillation du changement stratégique entre les initiatives individuelles et leur structuration au niveau organisationnel par la définition de nouvelles orientations stratégiques. Celle-ci s'effectue alors par des mécanismes de sélection (implantés par le top management) agissant sur la rétention (modification du contexte structurel). Toutefois l'auteur évoque peu la diffusion et l'ancrage des nouvelles pratiques qui résultent des changements stratégiques issus des processus induits et autonomes. Or, cette diffusion et cet ancrage sont essentiels pour la concrétisation des changements stratégiques retenus par la direction. Les théories de l'apprentissage et plus particulièrement celles de l'organisation apprenante fournissent des éléments de

compréhension des phénomènes d'oscillation entre appropriation individuelle et structuration collective.

## **1.2 - L'ORGANISATION APPRENANTE POUR FAVORISER L'APPROPRIATION INDIVIDUELLE ET L'APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL**

Le lien entre changement et apprentissage trouve son origine dans les écrits de Bateson (1977) qui, s'appuyant sur les travaux de Newton, identifie les différentes formes de changement : la position (ou le mouvement zéro), la vitesse constante, l'accélération du processus ou son ralentissement, le taux de changement de l'accélération ou du ralentissement. A partir de ces travaux de nombreux autres auteurs ont réalisé ce lien présentant l'apprentissage comme susceptible de produire un changement au niveau de l'individu et de l'organisation (Argyris, 1995, notamment). Parmi ces travaux, Senge (1991) propose l'organisation apprenante et plus particulièrement la pensée systémique, comme facteur de changement organisationnel.

La notion d'organisation apprenante (*Learning organisation*) et plus généralement "d'apprenance" est popularisée dans les années 1990 par Senge (1990) avec son ouvrage sur la 5<sup>e</sup> discipline. Dans cet ouvrage, l'auteur explique comment les organisations se sont construites sur le mythe d'une équipe de direction (ou une équipe de managers avisés), capable, par la force de cohésion, de trouver des solutions à tous les problèmes. S'inspirant des travaux d'Argyris et Schön (1978) sur les routines défensives, l'auteur explique au contraire que si l'équipe se montre capable de traiter des problèmes routiniers, lorsque ceux-ci deviennent plus sensibles, complexes voire menaçants pour l'avenir de l'organisation, l'esprit d'équipe s'effrite laissant place aux individualités et à leur volonté de défendre leur propre territoire souvent au détriment de l'intérêt collectif. Surmonter les obstacles à l'apprentissage qui se sont progressivement installés dans l'organisation, devient un enjeu essentiel du changement (Argyris, 1995). Mettre en place l'organisation apprenante est, selon Senge, un moyen de surmonter ces obstacles. Cette forme d'organisation repose alors sur 5 grands principes <sup>(1)</sup> (ou disciplines selon Senge, 1990) qui favorisent tout autant l'apprentissage au niveau de l'individu qu'au niveau de l'organisation. En 1997, Peter Senge et Arie de Geus créent la *Society of Organizational Learning* (SOL). Cette association regroupe à travers le monde des entreprises, consultants et chercheurs, travaillant pour le développement des cinq disciplines au sein des organisations. Leur objectif est d'accroître la vitalité et la capacité de changement des organisations en s'appuyant sur les hommes et sur leur capacité à apprendre ensemble. C'est de cette société qu'est né en France le concept de réseaux apprenants. Ces réseaux se fixent comme objectif d'introduire la notion d'apprenance au sein d'organisations, dont le fonctionnement cloisonné et hiérarchique ne favorise de prime abord, ni l'apprentissage individuel ni sa diffusion à l'échelle de l'organisation. Pour tenter d'évaluer le changement produit aux niveaux individuel et organisationnel, et surtout comprendre le passage entre le changement réalisé par l'individu (niveau d'appropriation individuel) et son ancrage au niveau de l'organisation (structuration collective), nous avons choisi d'analyser deux réseaux mis en place au sein de la SNCF. Nous chercherons ensuite à comprendre comment les changements de comportements produits par les réseaux peuvent être capitalisés dans les modèles mentaux de l'organisation pour influencer ses choix futurs.

## **2 - TERRAIN ET MÉTHODOLOGIE : DES RÉSEAUX APPRENANTS POUR FAVORISER L'INTELLIGENCE COLLECTIVE**

Dans cette partie nous vous présentons la genèse des réseaux dans l'entreprise ainsi que la méthodologie de recherche mobilisée pour collecter et analyser le fonctionnement de deux réseaux apprenants. Ces réseaux apprenants, présentés plus en détail dans le paragraphe 2.2, sont, au sein de la SNCF, composés d'une centaine de personnes se réunissant régulièrement, par petits groupes ou ensemble, pour réfléchir et proposer des expérimentations en lien avec des problématiques. Les réseaux étudiés ont été mis en place au sein d'une direction nationale des fonctions supports de la SNCF (que nous appellerons DNFS) pour le premier réseau (également réseau historique) et d'une entité opérationnelle de services aux voyageurs (que nous

appellerons EOSV).

## 2.1 - MÉTHODOLOGIE DE COLLECTE ET D'ANALYSE DES DONNÉES

Avant de rentrer plus précisément dans les détails de la méthode de collecte et d'analyse des données, il nous importe de justifier nos choix et notre positionnement. Nous avons ainsi choisi de réaliser notre terrain de recherche sur deux réseaux pour plusieurs raisons. Tout d'abord, il s'avère que chaque réseau apprenant au sein de la SNCF, s'il relève d'un mode de fonctionnement méta générique, a tendance à s'approprier ces métarègles. Tous les réseaux ne sont donc pas des clones parfaits. Ensuite, les réseaux apprenants se constituent autour d'un mode de fonctionnement transverse et a-hiérarchique. Il est donc important d'étudier des réseaux faisant intervenir une large palette de collaborateurs, de niveaux hiérarchiques et statutaires différents. Ainsi le réseau de la DNFS présente la particularité d'être le premier réseau créé au sein de l'entreprise et regroupe, de par la composition de la direction elle-même, une large majorité de personnel cadre. Le réseau EOSV, quant à lui, introduit une diversité de collaborateurs (hiérarchique et statutaire). Une base empirique composée d'autres réseaux aurait sans doute permis de valider les résultats que nous avançons dans cette communication, mais tel n'est pas l'objet de cette recherche exploratoire. C'est donc le critère de saturation théorique (Yin, 1990) qui nous a conduits à limiter dans notre recherche à deux études de cas.

Notre positionnement épistémologique est interprétativiste (Lincoln et Guba, 1985). En effet, ce positionnement, comme le souligne Hendry (2000), place notre conceptualisation à partir des données issues du terrain, et se construit sur la base des perceptions des acteurs interrogés. C'est la mise en perspectives de ces différentes perceptions qui nous a permis ensuite de comprendre le changement produit par ces réseaux.

La collecte des données s'est effectuée par triangulation de données primaires issues d'entretiens et d'observations et de données secondaires issues de documents internes. Nous avons ainsi interrogé entre 11 et 14 personnes par réseau et conduit des observations au cours de différentes réunions de seconde version <sup>[2]</sup> des réseaux montés dans les deux directions étudiées (DNFS et EOSV). Nous avons également participé à des réunions entre membres animateurs de ces secondes versions des réseaux ce qui nous a permis d'échanger avec les membres des réseaux ne faisant pas l'objet d'étude approfondie. Nous avons également collecté un certain nombre de documents : compte rendu de réunion, fiche de suivi de groupe de travail, livret de présentation des réseaux et de leur production, etc.

Les entretiens semi-directifs conduits auprès des différents membres des réseaux avaient pour objet de faire parler les personnes sur l'histoire du réseau, son mode de fonctionnement ainsi que celui des groupes de travail composant le réseau. Nous avons également interrogé les personnes sur la représentation qu'ils se faisaient du réseau, sur les conditions de réussite ou au contraire d'échec du réseau ainsi que sur leur implication et leur perception de l'utilité de ces réseaux. Enfin nous leur avons demandé dans quelle mesure ces réseaux étaient en mesure de produire du changement, et quel type de changement. La principale limite de cette recherche est de ne pas avoir pu interroger des personnes ayant délibérément choisi de ne pas participer au réseau. Toutefois nous avons dans nos entretiens rencontré des personnes ayant participé à la première version du réseau puis ayant décidé de ne pas prendre part à la seconde version.

A partir de l'ensemble des données et de documents remis par les personnes interrogées nous avons procédé à deux analyses. La première, sur la base des entretiens, a permis de mettre en perspective les facteurs de réussite et d'échec des réseaux. Cette première analyse a été réalisée sur la base d'un codage thématique comme celui proposée par Miles et Huberman (2003). A partir des transcriptions d'entretiens nous avons codé les facteurs de réussite et d'échec des réseaux ne retenant que ceux cités par une majorité de personnes dans les deux réseaux. Nous avons croisé ces éléments avec les résultats d'une enquête réalisée au sein du réseau de la direction DNFS portant sur ces facteurs. Les résultats de cette analyse sont présentés dans le paragraphe 3.1.

La seconde analyse avait pour objet de valider ou d'invalider notre hypothèse concernant la capacité des réseaux à produire des changements au niveau de l'individu et à structurer ces changements au niveau collectif. Nous avons ensuite comparé la perception des changements produits par le réseau avec ceux produits par un mode de conduite de changement, plus classique dans cette entreprise, celui des projets. Cette analyse a été conduite essentiellement à partir des entretiens durant lesquels nous avons demandé aux personnes de se prononcer sur les changements produits par les réseaux à leur niveau et sur leur diffusion au sein de leur direction et plus largement au sein de l'entreprise, puis ensuite de les comparer avec ceux produits par les projets. Nous avons également évalué la diffusion des innovations du réseau en leur demandant qui était touché par ses innovations, si elles étaient ou non utilisées par d'autres personnes extérieures au réseau et comment elles étaient perçues par leurs collègues (hors réseau). Nous avons ainsi pu conclure quant à la capacité des réseaux apprenants à favoriser l'appropriation individuelle du changement et sa structuration collective.

## 2.2 - LE RÉSEAU APPRENANT COMME MODE DE FONCTIONNEMENT PARALLÈLE

Pour les personnes y travaillant, la SNCF est une entreprise fortement cloisonnée, reposant sur un mode de management très hiérarchique. La culture technique et les impératifs sécuritaires, liés au transport de passagers, renforcent une approche mécaniste et réglementaire laissant peu de place à l'improvisation et à la prise d'autonomie des salariés. Pourtant certains directeurs sont convaincus que l'entreprise aurait à gagner à introduire un fonctionnement plus transversal et à impliquer les salariés dans la résolution de problèmes complexes. Ainsi, en 2007 le directeur DNFS de la SNCF, nouvellement nommé, commence un travail de reconstruction de la vision de sa direction (objectifs modes de management) et décide d'élaborer un programme avec ses proches collaborateurs. Ce projet, "synergie", est présenté en début d'année 2008 à l'ensemble du personnel puis négocié avec les instances représentatives. Pour autant si le programme fixe les grandes orientations à venir de la Direction DNFS, il ne dit pas comment s'y prendre pour atteindre ces objectifs. C'est alors que le Directeur parle avec le DRH Finance et stratégie, nouvellement nommé. Celui-ci lui propose, pour décliner son programme en actions, de construire un réseau apprenant. Ainsi, en septembre 2008, 100 personnes acceptent de relever le défi lancé par leur directeur et adhèrent au réseau. Sur la base du programme "synergie", les membres du réseau commencent à plancher sur des idées d'actions à engager pour concrétiser les axes du programme. Le premier réseau apprenant de l'entreprise était né. Mais le démarrage est lent, les membres du réseau, peu habitués à donner leurs idées et à faire preuve d'initiative, s'interrogent sur la volonté de la direction. Est-ce que l'on peut avancer, est-ce que lorsqu'on leur proposera des actions, ils vont nous écouter, est-ce que finalement ils ne vont pas nous obliger à faire ce qu'ils ont envie de faire ? Autant de questions qui ralentissent le démarrage du réseau. Toutefois au bout d'un an, à force de réunions, d'échanges au cours desquels le directeur DNFS leur dit simplement de continuer, la confiance s'installe progressivement, permettant au réseau de se positionner dans une dynamique de production. Leurs propositions validées, ils les expérimentent, puis les mettent en place. Mais, en 2009 le réseau s'essouffle, les groupes de travail sont à court de sujet sur le projet "synergie" et un décalage commence à se faire ressentir entre les membres du réseau et ceux qui n'y participent pas (souvent des managers). D'un commun accord avec les membres du réseau la direction arrête le réseau. Mais la dynamique collective elle ne s'arrête pas, une seconde version est lancée sur d'autres thèmes, avec des anciens membres et des nouveaux.

En parallèle les réseaux apprenants se développent dans l'entreprise et formalisent leur fonctionnement. Sur la base des 5 disciplines de l'organisation apprenante (Senge, 1990), le DRH Finance et Stratégie, propose les principes de la démarche de management par les acteurs support des réseaux apprenants. Celle-ci établit comme ambition de décroisonner l'organisation, de mieux s'adapter à son environnement, de retrouver la maîtrise de redonner du sens aux opérateurs, de faire des agents les acteurs / auteurs du changement, de développer les compétences des agents et de produire de l'engagement (Document interne SNCF). Elle pose également des éléments de méthode en termes de postures d'intervenants et de rencontres entre acteurs. C'est dans ce contexte que naît le réseau de la direction EOSV. Sur une mode

de fonctionnement proche de celui de la DNFS, il définit des axes de réflexion et constitue des groupes de travail.

Si la taille des réseaux apprenants et les thèmes de réflexion qu'ils choisissent, sont très divers, leur composition quant à elle est relativement invariante (seul le nom des instances varie selon le réseau). Les réseaux sont donc composés de membres volontaires, "proposés" <sup>17</sup> par le facilitateur ou le(s) top-manager(s) à l'origine du projet représentant l'autorité du réseau. Ces derniers travaillent de concert avec un facilitateur (qu'ils ont préalablement désigné), formé aux techniques et pratiques des réseaux de management. Les membres, quant à eux, sont aidés dans leur réflexion et dans l'organisation pratique de rencontres par des animateurs. Entre l'autorité (top-manager à l'origine du réseau) et les membres, se positionne le comité d'engagement, d'influence et de promotion (pouvant prendre d'autres noms selon les réseaux) dont la mission sera avant tout de cadrer la réflexion des membres du réseau, de valider et de faciliter la réalisation des expérimentations proposées par les membres. La taille de ce comité varie d'un réseau à l'autre (de 5 membres à une vingtaine). Les idées du comité sont relayées par des sponsors (membres du comité) chargés plus particulièrement de suivre certains groupes de travail du réseau.

Aujourd'hui près de 1 500 salariés sont membres des réseaux, environ 200 directeurs <sup>18</sup> sont impliqués dans les instances de gouvernance des différents réseaux et une quarantaine de personnes est chargée d'accompagner la démarche (facilitateurs ou animateurs), pour plus d'une vingtaine de réseaux recensés dans l'entreprise.

La construction d'un réseau est une opération qui demande du temps et une implication forte des membres supports (de la direction) ainsi que des facilitateurs. Une fois les membres du réseau identifiés, une première plateforme est organisée réunissant les membres, les animateurs, les membres du comité. Au cours de cette réunion d'une journée, les membres sont invités à s'exprimer sur les thèmes de travail que souhaitent prendre en charge les membres, et de les décliner en sous thèmes opérationnels traités par un groupe de travail (constitué d'environ 4 à 5 personnes). Les membres choisissent à quel groupe de travail ils vont participer. On leur demande alors, dans ce cadre, de travailler sur la traduction possible des thèmes retenus dans leur activité quotidienne. A l'issue de cette plateforme le réseau est lancé. D'autres plateformes sont organisées pour réunir l'ensemble des membres (3 à 4 par ans). Entre deux plateformes (intersession) les groupes se réunissent sous la coordination des animateurs pour travailler sur leur sujet. Ils font régulièrement des points d'avancement avec le comité d'influence qui décide de l'orientation à donner et de la réalisation des expérimentations proposées par les groupes. D'autres formes de réunion existent comme les *world-café* qui regroupent les animateurs et les sponsors. Lorsque les membres du réseau estiment avoir épuisé les thèmes de réflexion, ils concluent d'un commun accord à la fin du réseau, ou au lancement dans nouveau réseau. <sup>19</sup>

Comme le souligne un facilitateur d'un réseau, *"le recours aux réseaux apprenant constitue une révolution culturelle dans la mesure où il marque un passage d'une posture de pilotage, qui vise à produire des solutions, à une posture "d'influence", qui vise à produire de l'engagement vers les solutions. On passe ainsi d'un contrôle a priori à un contrôle a posteriori, de l'affectation de tâches à l'encouragement de la prise d'initiatives, de l'organisation à la stimulation de coopérations, etc. Il faut en particulier noter que le réseau de management permet aussi de rendre explicite un réseau informel déjà existant."* <sup>20</sup>

Avant d'aller plus loin avec l'analyse des cas il importe de positionner le concept de réseaux apprenants par rapport à, d'une part, le réseau informel et d'autre part par rapport aux communautés de pratiques développées plus tard par Wenger (1998), mais souvent posées comme un élément essentiel de la dynamique d'apprentissage dans une organisation ou entre organisations. Le *tableau 1* tente de mettre en évidence les proximités et les différences. <sup>21</sup>

**Tableau 1 - Comparaison de l'organisation apprenante, des réseaux apprenants et des communautés de pratique**

|              | Réseau informel                                                                  | Réseaux apprenants                                                                                                         | Communautés de pratique                                                        |
|--------------|----------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|
| Finalité     | Recueillir et faire circuler l'information                                       | Proposer aux salariés un lieu de dialogue, d'apprentissage par l'action et d'expérimentation, au service d'une performance | Construire et échanger de nouvelles connaissances et renforcer ses compétences |
| Membres      | Amis, contacts à l'intérieur de l'entreprise ou en dehors (réseau professionnel) | Ceux qui souhaitent y participer, s'investir dans la production d'idées autour de thèmes qu'ils choisissent                | Ceux qui se désignent eux-mêmes comme membres                                  |
| Ciment       | Des besoins réciproques                                                          | L'envie d'apprendre et de partager                                                                                         | La passion pour une pratique particulière, le sentiment d'appartenance         |
| Durée de vie | Tant que les participants le souhaitent                                          | Limité : le réseau s'arrête lorsqu'il a traité ses thèmes                                                                  | Tant que les participants y trouvent un intérêt                                |

Inspiré de Wenger et Snyder (2000 : 99)

### 3 - RÉSULTATS : LA CAPACITÉ DES RÉSEAUX APPRENANTS À PRODUIRE DU CHANGEMENT ORGANISATIONNEL

Comme le souligne le facilitateur d'un réseau, *"c'est bien dans une volonté de produire de l'engagement de la part des membres mais aussi plus largement des salariés de l'entreprise que ces réseaux ont été constitués"*. Pour autant *"une telle démarche ne consiste néanmoins pas en l'instauration d'une démocratie. Le patron conserve le pouvoir d'arbitrage quant au bien-fondé des initiatives proposées à conditions de toujours justifier ses décisions"* (facilitateur). Pour répondre à ces impératifs les réseaux se sont organisés autour de métarègles qui rythment leur fonctionnement tout autant que l'implication des acteurs à tous les niveaux de la hiérarchie. Ces métarègles peuvent-elles constituer le facteur de réussite des réseaux, sont-elles nécessaires à leur bon fonctionnement et pour assurer leur pérennité au sein de l'entreprise ? C'est à ces questions que l'analyse de premier ordre tente d'apporter une réponse. Plus largement elle met en évidence les facteurs de réussite et d'échec des réseaux. <sup>22</sup>

#### 3.1 - ANALYSE DE PREMIER ORDRE : COMPRENDRE LA RÉUSSITE OU L'ÉCHEC D'UN RÉSEAU APPRENANT

Cette analyse a été conduite à partir des entretiens réalisés auprès les acteurs des deux réseaux étudiés : membres, animateurs, facilitateurs, sponsors et membres du comité d'influence. Avant de s'intéresser à la réussite ou l'échec des réseaux, il est important d'évoquer la perception de l'utilité de ces réseaux. Un consensus semble se construire autour des trois dimensions suivantes : <sup>23</sup>

- **La transversalité** : le réseau facilite le travail de tous les jours en ouvrant les portes, en apprenant à connaître le travail réalisé par les autres. Parce qu'il produit de l'échange, il constitue un gain professionnel.
- **La créativité** : le réseau est un lieu où les personnes peuvent s'ouvrir à autre chose et aux autres. Il libère ainsi la capacité créative des individus.
- **La reconnaissance** : la proximité avec la hiérarchie issue du réseau est un moyen d'être reconnu. Les livrables produits par les groupes de travail favorisent la visibilité du réseau et surtout permet de reconnaître les avancées réalisées par le réseau.

De façon anecdotique un membre nous a confié que *"Le réseau est là pour répondre aux adaptations du marché et aux besoins de la direction"*.

Le fonctionnement du réseau : si les métarègles sont perçues comme nécessaires, c'est surtout leur mise en application qui conditionne le bon fonctionnement du réseau et leur réussite. Si les métarègles ne sont pas évoquées comme facteur de réussite par les personnes interrogées, leur mise en application, quant à elle, est un élément important. C'est ainsi que les personnes évoquent tout autant le choix des acteurs que leur rôle comme essentiels au bon fonctionnement du réseau. Tout d'abord les sponsors doivent être choisis en fonction du thème retenu par le groupe de travail. Comme le souligne un membre, *"Ils ont un rôle délicat : ils ne doivent pas réagir comme un chef mais s'assurer que les solutions proposées par les groupes"* <sup>24</sup>

*fonctionnent, il doit savoir lâcher prise, prendre des risques, motiver et rassurer".*  
Un autre membre souligne : *"Cela a été un moment compliqué quand ils ont modifié le fonctionnement du réseau : ils ont adapté le réseau pour qu'il soit plus utile ; les directeurs d'établissement se sont réunis et ont dicté les sujets : on n'était plus dans les règles du jeu et c'est pour cela que le groupe s'est arrêté."*

La composition idéale du comité d'influence ne semble pas être atteinte, l'un des réseaux mentionnant leur nombre réduit à 4 ou 5 alors que dans l'autre les personnes estiment qu'il est essentiel d'impliquer un maximum de managers, quitte à grossir les rangs de ce comité. Néanmoins, les acteurs des deux réseaux estiment que les membres de ce comité doivent être impliqués dans le travail des groupes qu'ils "influencent", directifs sans l'être, mais surtout ils doivent apporter leur soutien au groupe (orienter le travail sur des actions "réalisables", défendre leurs actions et assurer les moyens nécessaires à l'expérimentation des nouvelles idées.). S'ils influencent, ils doivent aussi, selon les acteurs, être en mesure d'entendre (écouter) les regards critiques portés par les membres des groupes de travail. 25

Les facilitateurs et les animateurs sont perçus comme centraux dans la réussite des réseaux. Les acteurs estiment également que leur mission est lourde et compliquée, tout d'abord parce qu'ils doivent mobiliser tout autant les membres que les sponsors. En ce sens ces facilitateurs et animateurs, reconnaissent que les formations au réseau de management qu'ils suivent sont considérées essentielles pour les aider dans leur rôle. 26

Le dernier élément concerne la composition même des groupes. Si les réseaux apprenants se réclament d'un fonctionnement transversal et a-hiérarchique, les membres des groupes de travail interrogés soulignent la difficulté qu'ils rencontrent à travailler avec leurs supérieurs hiérarchiques directs (N+1 et N+2). Ils préfèrent alors des personnes qui leur sont hiérarchiquement supérieures dans une ligne hiérarchique différente de la leur. Cette difficulté est également soulevée par les animateurs. Mais le respect du caractère a-hiérarchique, tout autant que transversal (entre établissements et métiers), est évoqué comme un élément central du succès du réseau. Les membres du réseau sont très attachés à la possibilité qu'ils ont, dans les groupes de travail, de discuter ouvertement avec des N+1, des N+2 et lors des comités d'influence avec des directeurs d'établissement. Pourtant, certains d'entre eux regrettent que les managers directs ne s'investissent pas plus dans le réseau, pas nécessairement dans les groupes de travail eux même, mais surtout qu'ils reconnaissent l'intérêt des réseaux apprenants. En effet, ils ont le sentiment que leur manager a une vision plutôt négative du réseau, leur disant lorsqu'ils se rendent aux réunions *"tu n'as rien d'autre à faire"* ou *"encore une réunion du réseau"*. 27

Le travail réalisé par les groupes composant le réseau est perçu comme important par les acteurs du réseau, tout autant pour la réussite du réseau que pour sa visibilité dans l'entreprise. Ainsi, si certains acteurs avancent que le réseau n'a pas pour vocation de produire des livrables (mais plus de la performance) – la grande majorité des membres des groupes de travail estiment que pour être lisible et légitime le réseau doit pouvoir non seulement s'emparer de sujets novateurs, mais aussi produire un résultat tangible (prenant différentes formes : des fiches techniques, des affiches, des procédures d'accueil des nouveaux arrivant, etc.). Ainsi accordent-ils une grande importance à la possibilité qu'ils ont d'expérimenter, au sein de l'entreprise, les actions qu'ils proposent dans le cadre de leur groupe. Cette expérimentation constitue une étape essentielle pour le groupe de travail, qu'elle aboutisse ou non à une généralisation. C'est également un moyen de labéliser le réseau (grand nombre de production visuelles sont ainsi estampillée du logo du réseau ou du slogan "une réalisation du réseau"). 28

Enfin un point partagé par les participants concerne la logistique des réunions du travail du réseau et plus particulièrement celle des plateformes. Celle-ci doit être parfaite : offrir des lieux de travail agréable et des repas de qualité. Cet attachement aux aspects matériels est important pour les acteurs (membres et animateurs notamment) dans la mesure où ils consacrent du temps au réseau (en dehors de leur temps de travail). Se réunir dans de bonnes conditions est essentiel et renforce le caractère "à part" de ces réunions. 29

Un dernier point semble opposer les membres du réseau : celui de reconnaître leur 30

participation au réseau apprenant comme objectif annuel dans l'évaluation des salariés. D'aucun estiment que cela permettrait d'augmenter la légitimité du réseau notamment vis-à-vis de leur hiérarchie directe mais aussi de mobiliser plus de salariés, alors que d'autres pensent que cela va à l'encontre même du principe de volontariat.

Après avoir évoqué les facteurs de réussite des réseaux apprenant, il est intéressant d'évoquer ceux susceptibles de freiner leur développement. Si certains d'entre eux s'inscrivent en miroir des premiers, d'autres s'en détachent. Ainsi au niveau des acteurs interrogés, plus que le rôle des uns et des autres, c'est le manque de temps dont disposent les personnes pour s'impliquer dans le réseau qui explique leur manque de participation ou d'investissement dans le réseau (ce manque de temps concerne tout autant les membres du comité d'influence, que les animateurs ou les membres). Les mouvements des membres au sein des groupes, s'il est perçu comme essentielle à la liberté de s'impliquer ou non dans le réseau, est également, pour certains, un élément perturbateur du fonctionnement des groupes et de la production de résultats. Plus généralement l'absence de liberté est mentionnée comme un facteur susceptible d'entraîner la disparition des réseaux ; celle d'y participer, celle de choisir le thème de travail, celle de pouvoir s'exprimer sans *a priori*, celle de trouver des solutions, celle de pouvoir expérimenter. C'est ainsi que, si un certain niveau de formalisme peut être requis pour faciliter le fonctionnement du réseau, il ne doit pas être utilisé par les managers pour en brider la créativité (influencer sans contraindre, orienter sans imposer, guider sans téléguider, etc.).

### **3.2 - LE RÉSEAU APPRENANT : UNE CONDITION NÉCESSAIRE MAIS NON SUFFISANTE AU CHANGEMENT ORGANISATIONNEL**

La seconde analyse, vise à discuter de la capacité des réseaux apprenants à aider les individus à créer et s'approprier le changement et à en assurer sa structuration au niveau de l'organisation. Cette capacité est un facteur essentiel du développement des organisations (Autissier et Vandangeon, 2010, Autissier et al., 2010), qui confrontés au changement en continu doivent pouvoir l'appréhender dans les meilleures conditions.

La capacité des réseaux à produire du changement et à favoriser leur appropriation par les membres du réseau est reconnue par l'ensemble des participants, quelque soit leur niveau d'implication (membre, animateur, facilitateur, sponsor, etc.). Le changement ainsi produit peut être de deux natures :

- des changements par des expérimentations débouchant sur des actions concrètes (production de livrables : telles que la mise en place d'une organisation orienté client, une charte chantier vert, des fiches métiers, des fiches mémo pour améliorer l'information aux voyageurs lors de perturbations de trafic, etc.) ;
- des changements de comportements, de valeurs en prônant une autre façon de travailler ensemble : création d'un collectif horizontal et vertical en amenant des personnes, qui n'ont pas l'habitude, à travailler ensemble - création d'une capacité à prendre des initiatives, à augmenter les capacités créatrices, en s'appuyant sur le groupe. Certains estiment même que le réseau leur permet de mieux comprendre le rôle qu'ils ont à jouer dans une organisation qui doit évoluer en permanence. Ainsi, comme le souligne un facilitateur, les réseaux produisent, directement ou indirectement, du changement *"dans une entreprise en transformation, le rôle des réseaux consiste à mettre les personnes en mouvement, les aider à prendre conscience de ce qui est possible, sans attendre que tout soit complètement prescrit. Le but de ces réseaux apprenants est de renforcer les capacités individuelles et collectives d'apprentissage et d'adaptation."*

Mais surtout, comme l'explique le porteur des réseaux apprenants au sein de l'entreprise (le DRH Finance et stratégie), quand le réseau fonctionne bien il produit de la performance au niveau de l'organisation, tout autant par les actions engagées par ses membres, que par leur changement de posture.

Les acteurs des réseaux mettent surtout en avant les expérimentations qu'ils conduisent. Ils opposent alors des changements imprévisibles produits par les réseaux aux changements prévisibles issus, dans l'entreprise, des projets. Ils insistent également sur l'apport des réseaux pour eux-mêmes, comme levier de développement personnel : *"s'ouvrir pour mieux se comprendre", "développer l'esprit*

*d'entreprendre*, *“changement dans les relations avec une plus grande proximité”*, *“avoir de nouveaux contacts créer son réseau”*, *“sortir du quotidien et réfléchir autrement”*, *“adaptabilité et réactivité”*. Pour autant, une majorité des membres, pense que le changement en profondeur de l'entreprise ne peut passer uniquement par les réseaux, car la diffusion des innovations produites par le réseau peine au sein de l'entreprise. Ce dernier point sera discuté par la suite.

La direction, ainsi que les facilitateurs, mettent également l'accent sur les changements de comportements et de valeurs : en ce sens ils estiment que les réseaux produisent un changement en profondeur : décroïsonnement, changement des mentalités (notamment de la hiérarchie), humanisation des relations avec la hiérarchie, changement de mode de management, donner le droit à l'erreur, etc. L'un des dirigeants évoque ainsi : *“le réseau est un iceberg ; la partie émergée c'est le groupe de travail, la partie immergée c'est le changement de comportement... c'est un changement de culture pour les acteurs impliqués”*. Pour autant, ce changement ne semble pas toucher l'ensemble de l'entreprise. La structuration collective semble en effet plus restreinte et se limiter au réseau lui-même (au sein des groupes de travail et entre les groupes de travail). Les membres du réseau soulignent ainsi la possibilité qu'ils ont à apprendre les uns des autres, à partager ensemble leurs expériences, sans pour autant pouvoir le faire avec des personnes externes au réseau, par manque de temps ou d'envie. Certains soulignent toutefois, le soin qu'ils apportent à mettre en application les modes de fonctionnement du réseau dans leur travail quotidien avec leurs collègues, leurs équipes. Un animateur explique par exemple comment, à la suite d'une intervention sur la gestion de la complexité, il a décidé de la reproduire dans sa direction ce qui a permis de lancer un nouveau débat sur la complexité. Certains avancent ainsi que le réseau est en mesure de produire un changement dans les postures managériales de leurs membres, sans pour autant reconnaître l'effet “masse” de ces changements.

Ainsi, s'il est difficile de nier le fait que les réseaux produisent des changements, il est difficile d'en évaluer la portée, qui semble pour l'instant restreinte aux participants des réseaux et à leur environnement proche (pour les participants qui reproduisent, dans leur travail quotidien, ce qu'ils ont appris lors de leur participation au réseau). Un facilitateur utilise une métaphore pour souligner la limite de la portée des changements produits par les réseaux : *“l'entreprise est comme un bocal de poisson, avec des gros poissons (les dirigeants), des moyens (c'est la hiérarchie) et des petits poissons (les autres). Le réseau permet de sortir du bocal une partie des poissons, pour les mettre dans un autre bocal où l'eau est différente. Ils sont ainsi nettoyés, mais doivent être remis dans l'ancien bocal avec les anciens poissons et l'ancienne eau. Sont-ils alors en mesure de changer l'eau et le reste des poissons, pour l'instant ce n'est pas le cas”*. Or comme le soulignent Senge et Gauthier (1991 : 62) *“Placés dans un même contexte, les individus, aussi différents soient-ils, finissent par produire des résultats similaires”*. Comment assurer alors que les réseaux soient en mesure de produire ce changement à l'échelle de l'entreprise et ainsi, lui permettre de développer sa propre capacité à changer ?

Ce constat pose la question de la diffusion des changements produits par les réseaux et plus largement de leur structuration collective. Certaines des expérimentations sont implantées au-delà du réseau (comme la charte des chantiers verts), mais leur diffusion se cantonne à des parties du système (un service, une direction ou un ensemble d'activités et non toutes les activités des acteurs). Pourtant la démarche apprenante prévoit cette diffusion des changements par *“capillarité”* : cette capillarité n'a pas pour seule vocation d'augmenter le nombre de réseaux pour augmenter le nombre de participants et donc le nombre de poissons sortant du bocal. Elle s'inscrit également dans une démarche de diffusion de bonnes pratiques et, en théorie, devrait faciliter la structuration collective du changement. Elle est exposée par le réseau de la DNFS en quatre grands modes (source : fondamentaux apprenance SNCF) :

- mode 1 : la customisation de la prescription centrale
- mode 2 : la co conception de prescriptions globales
- mode 3 : la co conception de bonnes pratiques diffusées et échangées en réseau
- mode 4 : une transformation individuelle de la façon de travailler

Les deux premiers inscrivent les productions des réseaux dans les référentiels, les

procédures et les outils, alors que les deux derniers s'appuient sur les forums, les wiki et les blogs. Pourtant il est difficile de mesurer l'utilisation des productions du réseau par les salariés (opérationnels, fonctionnels et hiérarchie) non membre. Et, quand bien même les résultats des expérimentations sont diffusés (comme la charte des chantiers verts), il est possible de s'interroger sur l'impact de ces productions sur le changement de comportements, d'attitudes et de valeurs des salariés mobilisant dans leur pratique ces productions.

Un autre élément questionne la capacité des réseaux à produire du changement mais surtout à développer la capacité de l'organisation à changer elle-même. En effet si, comme le soulignent les membres du réseau, ils sont aujourd'hui plus ouverts au changement, il ne semble pas en être de même pour l'organisation, dont les modes de management et de production évoluent peu. Au-delà de ce constat, l'implication nécessaire de la direction et des managers pose la question de l'autonomie de fonctionnement des réseaux et de leur pérennité. S'ils sont à ce niveau fortement dépendant de la volonté d'implication de la direction ? Qu'en sera-t-il lors du départ des acteurs clés. La diffusion du changement de posture sera-t-elle suffisante pour assurer l'avenir d'une nouvelle culture au sein de l'entreprise ? Le changement de posture doit-il passer par la démultiplication des réseaux dans l'ensemble de l'entreprise (faut-il que tout le monde passe par le réseau pour que ce changement soit effectif dans l'ensemble de l'entreprise ?). Combien de temps cela va-t-il prendre ? Pourtant, l'appropriation par les acteurs du changement culturel, ne fait pas de doute, se pose alors la question de la structuration de ce changement au sein de l'organisation et de son ancrage au-delà des membres du réseau.

La réponse à ce questionnement se trouve peut être dans les autres modes de management de l'entreprise. En effet, pour produire du changement l'entreprise se base également sur le lancement de projets. Le mode projet pourrait-il alors être une alternative à la défaillance des réseaux à assurer la diffusion une diffusion plus globale du changement de posture ?

#### **LE RÉSEAU APPRENANT / VERSUS PROJET POUR PRODUIRE DU CHANGEMENT**

La position des personnes interrogées n'est pas toujours très claire quant aux différences entre réseaux et projets. Ainsi lors d'une plateforme de la seconde version du réseau de la DNFS nous avons questionné les membres des groupes de travail (environ 60 personnes) sur les différences et les similitudes entre les deux modes de management. Le tableau 2 présente les résultats de ces réflexions.

**Tableau 2 - Réflexion des membres du réseau autour du réseau apprenant**

| En quoi le fonctionnement du réseau apprenant diffère-t-il de celui d'un projet ?   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Aujourd'hui                                                                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pas de fonctionnement hiérarchique</li> <li>- Produit de sortie déterminé par le réseau</li> <li>- Moins de pression</li> <li>- Adhésion car volontariat</li> <li>- Ouverture vers l'extérieur</li> <li>- Droit à l'erreur</li> <li>- Le temps est modulable flexible</li> <li>- Le management est différent</li> <li>- Pas d'impératif dans le résultat et la vision se construit au fur et à mesure pour le réseau (versus objectif précis dans le projet)</li> <li>- Enrichissement personnel lié à l'apprenance versus compétences déjà acquises dans les projets</li> <li>- Être d'avantage acteur</li> </ul> |
| Demain                                                                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Changement naturel car évolution des participants</li> <li>- Réorientation</li> <li>- Impacts et interconnexions avec l'extérieur qui évoluent</li> <li>- Fusion, recherche de synergie dans les deux modes de fonctionnement : tirer le meilleur des modes de fonctionnement</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| Quelles sont les similitudes entre le fonctionnement du réseau et celui du projet ? |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| Aujourd'hui                                                                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compétences et ressources transverses (réunion de plusieurs métiers)</li> <li>- Sujets transverses</li> <li>- Production de livrables et sans doute de changements</li> <li>- Travail dans l'intérêt du collectif</li> <li>- Travail en groupe</li> <li>- Recherche d'innovation</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| Demain                                                                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Savoir aller chercher les compétences y compris en dehors de l'équipe projet</li> <li>- Introduire plus de liberté dans le mode projet : dans la co-construction de la cible</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |

Il semble que les différences entre les deux modes de management ne soient pas aussi marquées, surtout lorsque l'on demande aux personnes de se projeter dans l'avenir. Ce constat est renforcé par les propos des acteurs tenus lors des entretiens. Ainsi ils ont tendance à penser que les deux modes de fonctionnement sont différents mais peuvent être complémentaires. Différent, parce que pour être traité par le réseau (à la différence des projets), le thème ne doit pas être technique, ne doit pas disposer de solution toute prête et le travail ne peut être normé dans le temps (nécessité d'aller vite). Mais une bonne moitié des personnes interrogées pense que les deux modes de fonctionnements auraient tout à gagner de s'enrichir l'un et l'autre. Ce dernier point est mis en discussion dans la partie suivante.

#### 4 - DISCUSSION : LA STRUCTURATION COLLECTIVE DES CHANGEMENTS ENTRE RÉSEAUX ET PROJETS

La problématique de la structuration collective, telle que nous la pensons, englobe plusieurs éléments :

- la capacité des acteurs à mobiliser ensemble les pratiques acquises au sein des réseaux dans leur travail quotidien. Ces capacités font référence à la notion d'appropriation par les acteurs qui, comme le souligne Grimand (2006) peut s'apparenter à la dialogique assimilation / accommodation de Piaget (1967) : L'accommodation permet d'intégrer de nouvelles pratiques alors que l'assimilation favorise l'interprétation de nouvelles situations à la lumière des pratiques existantes ;
- la capacité à diffuser et intégrer les changements produits par les réseaux apprenants (changements tangibles et changements de valeurs) dans l'ensemble de l'organisation. Cette notion de diffusion et d'intégration pose la question de la formalisation des nouvelles pratiques introduites par les réseaux dans l'entreprise. Elle s'apparente à l'activité de rétention évoquée par Burgelman (1991).

En théorie, un réseau peut prendre plusieurs formes (Josserand, 2007) : une forme hybride entre marché et hiérarchie ou la forme d'interactions sociales. Les réseaux apprenants de la SNCF sont issus de cette seconde forme mettant l'accent sur la façon dont les acteurs vivent les échanges, plus que sur le cadre institutionnel qui sous tend les échanges. Cette relation peut être qualifiée de coopération (Josserand, 2001) ou selon les termes de la SNCF de transversale et a-hiérarchique. Le réseau permet ainsi de développer de nouvelles compétences à partir d'une maîtrise informationnelle et du tissu relationnel, en réactivant les liens souples favorisant la réactivité. De tels réseaux favorisent l'apprenance et la capacité de l'organisation à combiner les

connaissances pour notamment développer l'innovation (Josserand, 2007). Josserand (2007) pose la problématique du pilotage de tels réseaux comme une injonction paradoxale visant à organiser une coopération non hiérarchique et transversale. Ainsi le pilotage doit-il trouver un équilibre entre le besoin des membres d'organiser ce mode de fonctionnement pour mieux répondre à leur objectifs et la nécessité de coopérer *"dans une vision intégrant la dimension sociale en échanges plus ouverts"* (Josserand, 2007 ; 98). C'est ce que certaines organisations cherchent à développer à travers les communautés de pratiques ou dans le cas de la SNCF avec les réseaux apprenants. Ces "espaces sociaux productifs" sont créés pour échapper à la bureaucratie qui les entoure (Wenger *et al.*, 2002). Comme le souligne un acteur du réseau apprenant : *"on est rentré dans un mode de fonctionnement ou tout est réglementé, formalisé. Il faut passer par dix interlocuteurs avant de pouvoir engager un chantier. Avant ce n'était pas comme ça, c'était plus fluide, on savait à qui il fallait s'adresser et l'affaire pouvait être bouclée en quelques semaines alors qu'il faut aujourd'hui des mois. Le réseau permet de retrouver cette réactivité, il nous sort du formalisme"*. Cette réaction souligne la place importante accordée à la flexibilité, la réactivité en opposition au mode projet tel qu'il est mobilisé à la SNCF. Ainsi, les réseaux tels qu'ils sont organisés permettent de développer une compétence improvisationnelle (Chédotel, 2005) en associant flexibilité, esprit critique et apprentissage d'une part et d'autre part une formalisation minimale nécessaire à la stimulation des acteurs (Cunha *et al.*, 1999, Kamoche et Cunha, 2001). C'est ainsi que les organes tels que le comité d'influence, les animateurs et les facilitateurs sont présents pour favoriser l'engagement et l'implication des acteurs dans les groupes de travail. La théorie de l'improvisation organisationnelle tente alors de gérer la tension entre innovation et organisation (formelle), plaçant ces deux notions aux deux extrémités d'un axe.

Pourtant pensés comme des espaces sociaux productifs, ou comme des lieux de développement de compétences improvisationnelles, les réseaux apprenants ont du mal à structurer un collectif organisationnel autour de nouveaux comportements, ou postures. Dans le discours des membres il y a toujours ceux qui font partie des réseaux et ceux qui n'en sont pas membre. Cette problématique de la structuration collective se retrouve également dans l'improvisation organisationnelle. Ainsi, comme le souligne Cunha *et al.* (2003), il ne faut pas tomber dans le piège de l'opportunisme tendu par la seule improvisation. Celui-ci reflète la difficulté que peuvent alors rencontrer les acteurs à tirer partie des connaissances acquises à travers les expérimentations qu'ils ont lancées, soit parce que celles-ci sont nombreuses et sans cohérences, soit parce les acteurs ne peuvent mobiliser ces connaissances dans leur activité quotidienne. Pour Miner *et al.* (2001) l'improvisation marque ses limites en matière d'apprentissage organisationnel sur le long terme, dans la mesure où son activité se focalise plus sur la résolution de problèmes que sur la création de connaissances. On retrouve bien cette idée avec les réseaux apprenants dont l'objectif est de se saisir d'un thème et de trouver des pistes d'actions pour traiter ce thème. Le travail des réseaux permet la création de connaissances pour les membres du réseau sans pour autant favoriser l'apprentissage de l'ensemble de l'organisation sur le long terme.

Faut-il pour autant supprimer l'improvisation liée aux réseaux apprenants. Non car elle nous semble essentielle dans une organisation telle que la SNCF, rythmée par une très forte culture technique laissant peu le droit à l'erreur, une planification des activités et une gestion anticipée des éventuels accidents. L'improvisation, au sein des réseaux apprenants, fournit alors comme le souligne Weick 1998 citant Gioia (1988 ;66) *"des moments d'une rare de beauté entremêlée avec erreurs techniques et passages sans but"*, ce sont bien ces moments que recherchent les membres du réseau lorsqu'ils reconnaissent souhaiter participer au réseau pour échapper à la lourdeur du quotidien. Le réseau trouve alors son utilité dans la promotion d'une forme de bien-être au travail, qui se répercute parfois, pour les membres du réseau, au-delà des temps partagés lors des travaux de groupe.

Cependant, les compétences improvisationnelles, développées par les membres du réseau, ne peuvent s'appliquer à la gestion de projet telle qu'elle est conçue à la SNCF. En effet, pour les acteurs du réseau un projet se décline en un objectif clair et prédéfini à la constitution de l'équipe (à l'inverse des réseaux dont l'objectif émerge

progressivement du travail des groupes), en un planning déterminé à l'avance tenant compte des impératifs de coûts, délais et qualité. A la SNCF, "la mécanique" projet est-elle bien rodée pour produire à la fois des effets à courts termes (mettre en place rapidement des solutions aux problèmes techniques) et assurer un changement à plus long terme (modification des pratiques) ? Sans s'apparenter au modèle séquentiel de la gestion de projet tant décrié dans la littérature (Cooper, 1984) pour sa lourdeur et son inefficacité, ce mode de gestion de projet est encore loin du modèle concourant proposé par Midler (2004) ou aux métarègles du management de projet proposé par Jolivet (2003). Or ce sont ces deux nouvelles formes de management de projet qui permettraient d'introduire les bénéfices des réseaux apprenants (appropriation des changements par les individus et innovation permanente) au sein des projets conduits par la SNCF.

## ALLIER ORGANISATION APPRENANTE ET MANAGEMENT DE PROJET

La solution possible à la difficulté des réseaux apprenants à organiser la structuration collective et à la gestion de projet à assouplir son fonctionnement vers plus de créativité et de flexibilité, serait peut-être de trouver une forme hybride entre réseau et projet. Cette forme proposerait de structurer une démarche (comme celle des projets) tout en se gardant la possibilité d'expérimenter, d'agir par opportunisme et de réagir aux imprévus (Chédotel, 2005). Elle nous semble essentielle car, comme le soulignent Hasfi et Demers (2003), la structure organique (celle du réseau) favorise le développement des innovations et la structure formalisée (celle des projets) favorise la diffusion de l'innovation. C'est ce qui distingue la gestion de projet du management de projet. Ainsi, la gestion de projet consiste à utiliser des outils et des méthodes facilitant la planification des tâches et leur suivi, l'anticipation d'imprévus, le contrôle des ressources et la maîtrise des coûts. Le management de projet, quant à lui, combine la gestion de projet avec une direction de projet dont la mission est tout autant d'en préciser l'objectif, que d'en assurer la réalisation (Garel, 2003). Cette organisation permet alors de travailler sur un objectif définissable et partagé par l'ensemble des acteurs du projet, qui peut évoluer, voire être remis en cause lors de la mise en œuvre du projet (Garel, 2003). Ce management de projet s'inscrit dans un nouveau paradigme pouvant être rapproché de la vision systémique de l'organisation, se substituant à la rationalité cartésienne de la gestion de projet (Jolivet, 2003). Il inscrit alors le projet dans un ensemble de métarègles favorisant le partage des responsabilités, la création de valeur pour répondre aux attentes des différentes parties prenantes, l'intégration/coordination des décisions relatives à la qualité, aux délais et aux coûts et le souci de développer la confiance, la transparence, la responsabilité, l'exemplarité, l'égalité devant la règle (Jolivet, 2003). L'intérêt de ce nouveau management de projet est comme le souligne Jolivet (2003) de favoriser l'ancrage des bonnes pratiques, l'auto-organisation et l'apprentissage de l'autonomie. Il facilite ainsi les apprentissages en double boucle et l'ancrage des changements de type 2 (Jolivet 2003). Il inscrit ainsi le projet dans une nouvelle dynamique : *"le projet produit l'homme qui produit le projet ... Imposer un objectif ne produit pas la performance, c'est le système de management qui produit les hommes qui produisent les objectifs"* (Jolivet, 2003 : 213).

## CONCLUSION

A travers l'analyse de deux réseaux apprenants mis en place au sein de la SCNF nous avons pu discuter de l'intérêt et des limites de ce mode de management quant à sa capacité à produire des changements profonds (de valeurs et de postures) et d'envergure (touchant l'ensemble de l'entreprise). S'il est indéniable que de tels réseaux apportent aux individus, qui s'impliquent, un enrichissement personnel et leurs permettent de dévoiler et développer leur capacité créatrice, ils faiblissent à engendrer un changement profond au niveau de l'ensemble de l'organisation. Ainsi, si l'on considère que le changement se construit par un processus d'oscillations entre des niveaux d'appropriation individuelle et de structuration collective, les réseaux apprenants ne permettent pas d'aller jusqu'au bout de cette structuration collective. Ils mettent alors en doute la capacité de formes d'organisation apprenante, comme

47

48

les réseaux apprenants, à produire un apprentissage organisationnel au sein d'une entreprise, qui au départ ne fonctionne pas naturellement en suivant les 5 disciplines. Une solution à cette faille serait alors d'introduire une dose "d'improvisation" dans les modes de management plus formalisés et structurant de l'organisation (comme les projets au sein de la SNCF).

Argyris, C., (1995), *Savoir pour agir : Surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel*, Éd. InterÉditions : Paris.

Argyris, C. et D. Schön, (2002), *Apprentissage organisationnel : Théorie, méthode, pratique*, Éditions De Boeck Université : Paris.

Autissier, D. et Vandangeon-Derumez I., (2005), "Le Management des Cadres dans les Projets de Changement : de la Prescription à la Participation", *Gestion 2000*, Sept-Oct, Vol. 22, n°5 : p. 157-172.

Autissier, D. et Vandangeon-Derumez I., (2007), "Les managers de première ligne et le changement", *Revue Française de Gestion*, n°174, Mai 2007 : p. 115-130.

Bateson, G., (1977), *Vers une écologie de l'esprit*, Éditions du seuil : Paris.

Burgelman, R.A., (1983), "A Model of the Interaction of Strategic Behavior, Corporate Context, and the Concept of Strategy", *Academy of Management Review*, Vol. 8, n°1 : 61-70.

Burgelman, R.A., (1991), "Intraorganizational Ecology of Strategy Making and Organizational Adaptation : Theory and Field Research", *Organization Science*, august, Vol. 2, n° 3 : 239-262.

Burgelman, R.A., et B.S. Mittman, (1994), "An Intraorganizational Ecological Perspective on Managerial Risk Behavior, Performance, and Survival : Individual, Organisational, and Environmental Effets", in *Evolutionary Dynamics of Organizations*, edited by J.A.C Baum and J.V. Singh, Oxford University Press, NY Oxford : p. 53-75.

EN LIGNE Chédotel, F., (2005), "L'improvisation organisationnelle : Concilier formalisation et flexibilité d'un projet", *Revue Française de Gestion*, n°154, p. 123-140.

Cooper, R., 1984, "The strategy performance link in product innovation", *R&D Management*, vol.4, p. 247-259.

EN LIGNE Cunha, M.P., J.V. Cunha et K. Kamoche., (1999), "Organizational Improvisation : What, When, How and Why ?", *International Journal of Management Review*, vol. 1, p. 299-341.

Cunha, M.P., K. Kamoche et R.C. Cunha, (2003), "Organizational Improvisation and Leadership. A Field Study in two Computer-Mediated Setting", *Studies of Management and Organization*, vol. 33, n°1, p. 34-57.

✱ EN LIGNE Garel, G., (2003), *Le management de projet*, Éditions La découverte : Paris.

Gioia, T., (1988), *The Imperfect Art*, Oxford, New York.

EN LIGNE Gioia, D. A. et K. Chittipeddi, (1991), "Sensemaking and Sensegiving in Strategic Change Initiation", *Strategic Management Journal*, Vol. 12 : 433-448.

Grimand, A. (2006), "Introduction : l'appropriation des outils de gestion, entre rationalité instrumentale et construction du sens", dans *L'appropriation des outils de gestion : vers de nouvelles perspectives théoriques ?*, coordonné par A. Grimand, Publication de l'université de Saint-Etienne ; 2006 : p.13-27.

Hasfi, T. et C. Demers, (2003), *Comprendre et mesurer la capacité de changement des organisations*, Les éditions Transcontinental : Montréal.

EN LIGNE Hendry, J., (2000), "Strategic decision making, discourse, and strategy as social practice", *Journal of Management Studies*, Vol. 37, n°7 : p. 955-977.

Jolivet, F., (2003), *Manager l'entreprise par projets : les métarègles du management par projet*, Éditions EMS, Management et Société : Colombelles.

Josserand, E., (2001), *L'entreprise en réseau*, Éditions Vuibert : Paris.

EN LIGNE Josserand, E., (2007), "Le pilotage des réseaux : fondements des capacités dynamiques de l'entreprise", *Revue Française de Gestion*, n°170 : p. 95-102.

EN LIGNE Kamoche, K. et M.P. Cunha, (2001), "Minimal Structures : From Jazz Improvisation to Product Innovation", *Organization Studies*, vol. 22, n°5 : p. 733-764.

Kim, D.H, (1993), "The Link between Individual and Organizational Learning", *Sloan Management Review*, Fall : pp. 37-50.

Kotter, J.P. (1995), "Leading Change : Why Transformation effort fail", *Harvard Business Review*, vol. 73, n°2, 59-67.

Lincoln, Y.S. et Guba E. G., (1985), *Naturalistic Inquiry*, Sage : Beverly Hills.

|           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|-----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| EN LIGNE  | <p>March, J.G et J.P. Olsen, (1975), "The Uncertainty of the Past : Organizational Learning under Ambiguity", <i>European Journal of Political Research</i>, N°3 : 147-171.</p> <p>Midler, C., (2004), <i>L'Auto qui n'existait pas</i>, Dunod : Paris.</p> <p>Miles M.B. et A.M. Huberman, (2003), <i>Analyse des données qualitatives : Recueil de nouvelles méthodes</i>, De Boeck Université : Paris.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| EN LIGNE  | <p>Miner, A.S, P. Bassoff et C. Moorman, (2001), Organizational Improvisation and Learning : Afield Study", <i>Administrative Science Quarterly</i>, vol. 46, n°2, p. 304-337.</p> <p>Piaget, J., (1967), <i>La psychologie de l'intelligence</i>, Éditions Armand Collin : Paris.</p> <p>Senge, P., (1990), "The Leader's New Work : Building Learning Organizations", <i>Sloan Management Review</i>, fall.</p> <p>Vas, A., (2005), "Revisiter la résistance au changement aux différents Niveaux Hiérarchiques : une Etude Exploratoire", <i>Gestion 2000</i>, Vol. 22, n°5 : p. 131-154.</p> <p>Vandangeon-Derumez I., (1998), "La dynamique des processus de changement", <i>Revue Française de Gestion</i>, n°120, Septembre - Octobre 1998 : p. 120-138.</p> <p>Watzlawick, P., J.Weakland et R.Fisch, (1975), <i>Changements : paradoxes et psychothérapie</i>, Éd. Seuil, Paris.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| EN LIGNE  | <p>Weick, K.E, (1998), "Improvisation as a Mindset for Organizational Analysis", <i>Organization Science</i>, vol. 9, p. 543-555.</p> <p>Wenger, E., McDermott R., Snyder W. M., <i>Cultivating communities of practice</i>, Boston,Massachusetts, Harvard Business School Press, 2002.</p> <p>Wenger, E. et W. Snyder, (2000), "Communities of practice : the organizational frontier", <i>Harvard Business Review</i>. January-February : p. 139-145.</p> <p>Yin, R.K, (1990), <i>Case Study Research : Design and Methods</i>, Applied Social Research Methods series, Vol. 5, CA, Sage, Newbury Park.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|           | <p>[1] Ces principes sont :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- la maîtrise personnelle : principe d'un apprentissage individuel constant, s'échelonnant sur toute une vie. Cet apprentissage permanent offre la possibilité aux individus de produire les résultats qu'ils souhaitent atteindre dans leur vie ;</li> <li>- clarifier et remettre en cause les modèles mentaux : correspond à la capacité à remettre en question et contester ses <i>a priori</i>, ses schémas de pensée, guidant les actions de tous les jours ;</li> <li>- la construction d'une vision partagée : correspond à la capacité des individus à créer une vision du futur, partagée par tous. Cette vision doit pouvoir entraîner les salariés à poursuivre ensemble des objectifs communs ;</li> <li>- l'apprentissage en équipe : savoir penser et apprendre ensemble, en équipe, pour améliorer ses performances. Le travail en équipe permet alors à chacun de développer plus de compétences qu'il ne l'aurait fait individuellement ;</li> <li>- la pensée systémique (5<sup>e</sup> discipline) : correspond à la capacité à percevoir le tout plutôt que les parties d'une organisation et à comprendre comment l'action individuelle peut modifier l'ensemble de l'organisation. Ainsi, les actions de chaque individu peuvent se renforcer mutuellement ou se contrecarrer.</li> </ul> |
|           | <p>[2] Comme nous allons le voir dans la présentation des études de cas, un réseau peut avoir plusieurs versions. Lorsque le réseau produit des actions il prend fin et les acteurs du réseau peuvent alors choisir d'engager ou non une deuxième version du réseau sur d'autres thématiques.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|           | <p>[3] Le volontariat se construit et se pilote. C'est pour cette raison que bien souvent les facilitateurs prennent contact directement avec les acteurs potentiels pour leur proposer de participer au réseau.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| Français  | <p><i>Le changement est en général déployé au travers de projets avec un début, une fin et des livrables. Cette manière de conduire le changement tient peu compte de l'appropriation des dimensions du changement. Pour pallier les limites d'appropriation des changements en mode projet, la SNCF a mis en place des réseaux apprenants. Couplés avec le mode projet, les réseaux apprenants peuvent constituer une modalité efficace d'appropriation du changement. Une méthodologie qualitative d'analyse a posteriori de mises en place de réseaux apprenants a constitué un terrain pour traiter la problématique suivante : Comment les réseaux apprenants facilitent-ils les changements ?</i></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| Mots-clés | <p>changement   réseaux apprenants   SOL   projet</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| English   | <p><b><i>Learning networks as change facilitators</i></b><br/> <i>Change is generally displayed through projects with a beginning, an end and deliverables. This way of managing Change barely takes into account the</i></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |

*appropriation of change aspects.*

*To compensate for the limits of appropriation of change in project mode, SNCF established learner networks. Combined with the project mode, learner networks can become an effective method for Change appropriation.*

*A qualitative methodology of post analysis to introduce learner networks constituted a way to deal with the following issue : How can learner networks facilitate changes ?*

**Keywords**      change   learner networks   SOL   project

## INNOVATION ORGANISATIONNELLE VUE COMME UNE COMPOSANTE DE L'INNOVATION GLOBALE

Eunika Mercier-Laurent  
Chercheur Associé Groupe MODEME Centre de Recherche IAE Lyon 3  
eunika@innovation3D.fr

### Résumé :

L'innovation globale [Mercier-Laurent 2003] intègre toutes les formes de l'innovation dans une approche transversale et pluridisciplinaire. Le processus de génération et de transformation des idées en produits et en services se nourrit des connaissances glanées par les participants d'une entreprise apprenante. L'efficacité de ce processus dépend fortement de l'organisation des connaissances dans un flux optimisé [Mercier-Laurent 1997] et de la capacité de l'organisation à transformer des idées en profit [Amidon 1997].

Notre approche s'inspire d'abord de travaux menés dans des groupes de réflexion multidisciplinaires au sein de l'Institut F.R.Bull<sup>1</sup> depuis 1987, et ensuite par ceux de Peter Drucker [Drucker 1992] et par la 5<sup>ème</sup> génération du management [Amidon 1997]. Des expériences en organisation de connaissances pour la résolution des problèmes complexes à l'aide des techniques de l'Intelligence Artificielle, menées dans des entreprises internationales ont donné naissance à cette approche globale. Des activités multidisciplinaires du réseau Entovation<sup>2</sup> décrites partiellement dans le livre The Innovation SuperHighway [Amidon 2001] ont également contribué à son développement.

Par opposition aux découpages liés aux systèmes de la propriété industrielle et intellectuelle, de l'innovation technologique et du marketing, on cherche à identifier et à pratiquer d'autres formes de management de l'organisation propices à la création des valeurs à partir des idées. La capacité à innover et à transformer ces idées en actions et en profit peut être mesurée à l'aide de la méthode générique de 10 modules [Amidon 1997]. Les résultats de cette analyse peuvent influencer la stratégie et la structure de l'organisation.

Les TIC<sup>3</sup> incluant le web 2.0 et les techniques de l'intelligence artificielle permettent d'assister intelligemment l'organisation dans cette démarche de l'innovation globale.

Nous proposons d'aborder l'ensemble du processus de l'innovation dans son contexte de l'organisation étendue, analyser la 5<sup>ème</sup> génération du management pour en déduire des caractéristiques de l'innovation organisationnelle.

**Mot clefs :** Innovation Globale, Knowledge Innovation, Intelligence Artificielle, Management, Entreprise/Organisation étendue et apprenante.

<sup>1</sup> <http://www.institutbull.com.fr/publication/groupe/groupe.htm>

<sup>2</sup> <http://www.entovation.com/kleadmap>

<sup>3</sup> Technologies de l'information et de la communication

## Introduction :

Depuis le début de l'humanité les différentes formes de l'entreprise<sup>4</sup> ont été proposées et expérimentées. Elles avaient pour objectif de la rendre plus puissante et plus efficace pour produire plus de valeurs et aussi créer des positions sociales. Selon l'Encyclopædia Universalis une entreprise peut être du type simple ou hybride, mécaniste, basée sur les compétences ou sur les résultats. L'architecture et le fonctionnement de l'entreprise exerce une influence économique et sociale sur son environnement [Dhers 2006].

La mondialisation et l'arrivée de l'Internet ont bousculé les formes existantes sans pour autant rendre légitime les organisations en réseau à l'intérieur et à l'extérieur de l'entreprise. Une PME faisant partie d'un grand réseau international est toujours considérée comme une PME par les institutionnels nationaux et européens. Les TIC ont fait naître les organisations virtuelles et mobiles. Selon l'OCDE les TIC sont devenues un instrument stratégique : *Le progrès technologiques et la diffusion ainsi que l'utilisation des TIC ont stimulé les mutations économiques au cours de la dernière décennie* [OCDE 2007]. Dommage que pour l'OCDE la définition des TIC se limite uniquement à l'Internet.

La nouvelle tendance à promouvoir et valoriser l'innovation se préoccupe, dans la plupart des cas de l'innovation technologique seule, mais par ce biais elle a provoqué des nouvelles formes d'organisations comme les incubateurs, les pépinières et les clusters.

Une organisation de l'entreprise innovante repose sur le mix de hiérarchique, de réseaux internes et externes des jardiniers de la connaissance, mobiles pour la plupart, et sur les TIC. Ce type d'organisation n'est pas efficace s'il ne s'appuie pas sur un flux de connaissances organisé et optimisé.

Dans la première partie de cet article nous passons en revue les différentes facettes de l'innovation organisationnelle. Nos travaux sur l'innovation globale sont ensuite présentés et illustrés. Quelques perspectives et pistes de recherche et d'expérimentation sont citées en conclusion. Dans une démarche du Knowledge Management pluridisciplinaire il est indispensable de créer un langage commun au fil de l'eau, un mini-glossaire accompagne cette communication.

## 1. Innovation organisationnelle

Selon l'OCDE [OCDE 2002], l'innovation organisationnelle consiste à l'introduction de nouvelles **méthodes** (managériales) dans les pratiques de l'entreprise, organisation de **l'espace du travail** ou des **relations externes**.

### 1.1. Méthodes managériales

Les spécialistes en management, les théoriciens et les praticiens ont essayé différentes approches : s'organiser pour produire plus vite [Taylor, 1911], pour créer plus de valeurs tout en maîtrisant les dépenses (Strategic Business Unit, Alfred Sloan MIT, 1953), pour délivrer les meilleurs produits et services (Qualité Totale, [Hermel 1989]), pour être plus efficace grâce à la reconception des processus d'entreprise et l'organisation du Système d'Information (BPR [Hammer et Champy 1993]). Le BPR vise à *revoir l'organisation de manière radicale en partant de besoins du client*. Les postes de travail (ordinateur individuel) de chacun sont organisés en réseau, connectés avec les bases de données afin de faciliter la circulation de l'information. Il faut changer la façon de gérer les ressources matérielles et humaines, de motiver pour le travail en équipe. En qualité totale la qualité des produits et services dépend fortement d'une bonne compréhension de la stratégie d'entreprise par tous les acteurs et intégration de celle-ci dans leurs méthodes de travail. Néanmoins, la qualité totale ne s'intéresse pas à la gestion de l'ensemble hommes + ordinateurs.

D'autres méthodes comme les organisations flexibles [Volberda 1996] ont été certainement inspiré des ateliers flexibles pratiqués dans l'industrie automobile dans des années 80. Alors que dans l'industrie automobile les ateliers flexibles sont rapidement reconfigurables en fonction des contraintes de production, les organisations flexibles ou agiles s'adaptent aux marchés en pleine dynamique. Le travail flexible pratiqué aussi bien en entreprises qu'en e-learning est également à signaler.

<sup>4</sup> Nous considérons toute organisation, quelque soit son activité, comme une entreprise proposant des produits et/ou des services à ses clients.



Toutes ces approches ne donnent pas les résultats espérés pour plusieurs raisons. Les principaux obstacles sont de nature humaine – aussi bien les dirigeants que des employés ont la tendance à perpétuer les mêmes schémas de fonctionnement, le style de management, la résistance aux changements et à défendre les acquis sociaux...

Face à la mondialisation de l'économie, de l'hypercompétition [D'Aveni 94], face à des difficultés financières les entreprises se réorganisent ou fusionnent. Ces modifications impliquent la conduite du **changement** (depuis 1992) pour justifier la nouvelle situation. Deux variantes sont courantes dans les organisations : managériale pour justifier une fusion et licenciements qui vont suivre, et celle pour accompagner l'introduction des TIC dans les organisations.

La fin des années 80 a vu naître le concept du Knowledge Management. A ma connaissance il est d'abord apparu en management [Drucker 1992] et ensuite en Intelligence artificielle [Mercier-Laurent 1997], [Maesano 1994]. Knowledge Management est né d'expériences pratiques, cherchant à organiser l'entreprise pour maximiser le profit et améliorer la conception, le service client, la formation, la gestion de ressources humaines, la veille technologique, la pénétration du marché, l'image, la recherche et le partage d'informations. Des théories comme celle de la cybernétique [Wiener 50], la systémique [von Berthalanffy 40], [Lemoigne 84], [Penalva 93], [Lapointe 93], celle du chaos (Poincaré), [Gleick 87], [Prigogine 98] et de la holistique [Koestler 67], [Amidon 97] ont certainement apporté leur contribution et ont influencé la façon de penser. Deux principales tendances du KM sont ascendante [Mercier-Laurent 1997] et stratégique [Amidon 1997]. Une troisième, middle-up-down, est celle décrite par Karl Erik Sveiby [Sveiby 1997] et pratiquée dans la plupart des entreprises sans succès. Elle a des ressemblances avec l'approche de Schumpeter [Schumpeter 1939]. Ce dernier parle aussi de l'importance de fusion de connaissances en innovation.

Leif Edvinsson [Edvinsson, Malone 1997] propose une organisation basée sur la gestion intelligente du Capital Intellectuel. Les compétences doivent avoir une influence sur la stratégie de l'entreprise.

Debra Amidon [Amidon 97] propose le **management par l'innovation** (Knowledge Innovation). La Figure 1 représente les 5 générations du management de l'innovation.

Les générations ont comme actif successivement le produit, le projet, l'entreprise, le client et les connaissances. La stratégie de l'entreprise de la cinquième génération est basée sur un système d'innovation participative. Les clients et les partenaires font partie du réseau apprenant de l'entreprise. Les compétences sont vitales pour sa réussite. Elles ont une influence sur la stratégie dynamique de l'entreprise/organisation. Les ordinateurs dotés de capacités de traitement intelligent des connaissances doivent travailler en symbiose avec leurs utilisateurs. Ce fait entraîne un seul changement indispensable, celui de penser autrement pour organiser l'ensemble.

|                                   | 1 <sup>ère</sup> Génération<br>Actif : Produit | 2 <sup>ème</sup> Génération<br>Actif : Projet | 3 <sup>ème</sup> Génération<br>Actif : Entreprise | 4 <sup>ème</sup> Génération<br>Actif : Client     | 5 <sup>ème</sup> Génération<br>Actif : Connaissance |
|-----------------------------------|------------------------------------------------|-----------------------------------------------|---------------------------------------------------|---------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|
| <b>Fondements de la stratégie</b> | R&D vue comme fonction isolée                  | Liée au business                              | Intégration technologie/business                  | Prise en compte du client dans la R&D             | Système d'innovation participative                  |
| <b>Facteurs du changement</b>     | Imprévisible, inopiné                          | Interdépendance                               | Management systématique                           | Changement global, accéléré et discontinu         | Dynamique kaléidoscopique                           |
| <b>Performance</b>                | R&D vue comme des frais généraux               | Partage des frais                             | Équilibre prise de risque et résultat financier   | « Paradoxe de la productivité »                   | Impact de compétences                               |
| <b>Structure</b>                  | Hierarchique et fonctionnelle                  | Matricielle                                   | Coordination répartie                             | « Communauté de pratiques » multi-dimensionnelles | Réseaux symbiotiques                                |
| <b>Ressources Humaines</b>        | Concurrence nous/eux                           | Collaboration proactive                       | Collaboration répartie                            | Focalisation sur les valeurs et compétences       | « Knowledge Workers » autonomes                     |
| <b>Processus</b>                  | Communication minimale                         | Projet par projet                             | Produits sont fonction de capacités R&D           | Retour d'expérience persistance de l'information  | Apprentissage transversal et flux de connaissance   |
| <b>Technologie</b>                | Embryonnaire                                   | Basée sur les données                         | Basée sur l'information                           | NTIC comme arme concurrentielle                   | Traitement intelligent des connaissances            |

Retention du client → Satisfaction du client → Succès du client

**Figure 1. Cinq générations du management**



Les incubateurs, les pépinières et les Pôles de compétitivité (ou clusters) constituent une organisation ayant pour objectif de faciliter et de valoriser l'innovation technologique, en général.

Debra Amidon et Bryan Davis [Amidon et Davis, 2004] ont proposé un concept de Knowledge Zone. Ce concept est né suite aux réflexions et expérimentations de Villes et Régions de la Connaissance [Monterrey 2003], [Qualitique 2007]. Knowledge Zone, tout comme une Ville ou Région de la connaissance est un cluster composé de tous les acteurs d'un territoire physique ou virtuel.

Knowledge ou Innovation Cafés ont pour l'objectif l'amplification de la création suite à l'émergence d'une intelligence collective.

Le Storytelling, inspiré de la méthode du transfert de connaissance pour les systèmes experts est proposé par John Seely-Brown de Xerox Park [Seely Brown 2004] comme une méthode managériale.

## 1. 2. Organisation de l'espace du travail

Les différentes formes des espaces ont été testées comme les ateliers, les bureaux individuels ou de groupe, espace ouvert. Selon l'OCDE [OCDE 2002] *les innovations dans l'organisation de lieu de travail impliquent la mise en œuvre de nouvelles méthodes pour distribuer des responsabilités et la prise de décisions parmi des salariés pour la division de travail dans et entre des activités fermes (et des unités organisationnelles), aussi bien que de nouveaux concepts pour la structuration d'activités, comme l'intégration d'activités différentes d'affaires. Un exemple d'une innovation organisationnelle dans l'organisation de lieu de travail est la première mise en œuvre d'un modèle organisationnel qui donne l'autonomie plus grande aux salariés de la société dans la prise de décisions et les encourage à contribuer leurs idées.*

Nokia a créé des espaces mobiles pour faciliter les échanges des idées, Leif Edvinsson a créé le Skandia Future Center dans un environnement inspirant et plein d'odeurs pour activer le cerveau ; il est rempli d'objets évocateurs pour apprendre à penser autrement et à innover. Les Futurs Centres européens [Dvir, Edvinsson] sont basés sur ce modèle.

Les TIC et des équipements mobiles transforment l'espace de travail en espace virtuel.

## 1. 3. Relations externes

En créant le Club d'utilisateurs d'IA en 1987, le CEDIAG<sup>5</sup> a impliqué ses clients, d'abord universitaires puis industriels, dans l'innovation produits et services par partage d'expériences et des idées [Arbor 1988]. Debra Amidon [Amidon, 1996] propose d'innover avec le client. Le concept de l'organisation étendue ou apprenante intègre les clients, les partenaires, les distributeurs.

Les hôpitaux et des universités virtuels (e-learning) mettent le « client » au centre [Larrasquet, Ellie, Lartigue, 2004], [de Chalendar, Mercier-Laurent, 2001].

Michelin s'associe avec les concurrents pour prendre les parts de marché du pneu increvable PAX [Mercier-Laurent, 2003].

Novo Nordisk lutte contre le diabète en travaillant étroitement avec les patients [Qualitique].

L'entreprise en réseau est un fait, mais en recherche d'identité [Minatec], car du point de vue administratif elle n'est pas reconnue. Cependant les communautés de pratiques, réseaux de compétences, de l'intérêt et de l'influence jouent un rôle signifiant dans le succès des entreprises.

## 1. 4. Innovation organisationnelle induite par les TIC et l'innovation technologique

Dans les 25 pays de l'OCDE plus de 89 % des entreprises utilisent l'Internet [OCDE 2007].

Comme nous avons précisé précédemment la mondialisation, les TIC et les équipements mobiles ont une grande influence sur l'organisation des entreprises et la façon de travailler.

L'OCDE pense que certaines disciplines, comme les biotechnologies et les nanotechnologies méritent une attention particulière en raison de leur impact actuel ou prévu sur la société et l'économie, notamment sur le plan de l'innovation et des applications industrielles, de la santé et de l'environnement. NB L'intelligence artificielle a un grand impact, mais on « oublie » d'en parler.

<sup>5</sup> Centre d'Etudes et Développement en Intelligence Artificielle Groupe Bull

La survie des entreprises est de plus en plus conditionnée par leurs aptitudes à explorer de nouvelles pistes technologiques et, simultanément, à exploiter et rentabiliser au mieux les acquis dont elles disposent. Ceci est possible dans les organisations ambidextres [Brion, Favre-Bonté, Mothe 2007].

Minattec [Minattec] constate que les organisations flexibles [Volberda, 1996], semi-structures (Brown et Eisenhardt, 1997) ou communautés dynamiques (Galunic et Eisenhardt, 2001) sont propices à l'innovation de rupture car elle ont une capacité à se renouveler rapidement afin de favoriser le transfert et la reconfiguration de connaissances et de compétences, en réponse aux évolutions technologiques et de marché (Verona et Ravasi, 2003).

Focalisé sur la rentabilité et le développement des entreprises et les territoires, toutes ces tendances ne prennent pas en compte la propagation de ces inventions et leur influence sur le vivant et la planète.

## 2. Innovation globale

L'innovation globale [Mercier-Laurent 2001] intègre toutes les formes de l'innovation dans une approche transversale et pluridisciplinaire. Cette approche est née de l'expérience, des rencontres physiques et virtuelles, de participation dans des *think tank* pluridisciplinaires. Nos expériences en résolution des problèmes complexes à l'aide des techniques de l'intelligence artificielle ont donné lieu à une approche globale à l'organisation de connaissances (Cediag 91), [Mercier-Laurent 96] et ont inspiré l'approche de construction du flux de connaissances pour une entreprise étendue.

Notre définition de l'innovation est la suivante : *De l'idée au succès durable*

Le processus de génération et de transformation des idées en produits et en services se nourrit des connaissances glanées par les participants d'une entreprise apprenante. Son efficacité dépend fortement de l'organisation des connaissances dans un flux optimisé [Mercier-Laurent 1997] et de la capacité de l'organisation à transformer des idées en profit [Amidon 1997].

### 2. 1. Flux de connaissances

Les connaissances interviennent à tous les stades du processus de l'innovation. Elles favorisent la transformation des idées en produits et en services innovants. Elles permettent de générer des valeurs matérielles et immatérielles à partir des idées et de contribuer ainsi au développement des entreprises et des territoires. La démarche du **Knowledge Management** a pour objectif d'organiser, d'optimiser et de gérer les sources de connaissances afin de mieux innover. Elle favorise l'émergence des idées grâce à l'accès pertinent aux informations et aux connaissances, grâce aux échanges dans les réseaux physiques et virtuels et à la création de l'intelligence collective. Les ordinateurs sous toutes les formes peuvent amplifier notre efficacité, l'intelligence et l'imagination à condition d'être conçus et programmés pour. Ils doivent nous faire gagner du temps et non pas en perdre. Et ils doivent favoriser la convergence des intelligences. Manager les connaissances implique également le savoir de mobiliser les humains et leurs compétences.

L'optimisation du flux ne peut pas se faire sans une vue globale. Les connaissances doivent être modélisées (modélisation conceptuelle) une seule fois pour le besoin de tous les métiers et activités. Cette modélisation [Open KADS 1993] peut se faire de façon incrémentale, mais avec une recherche de modularité et de généricité en vue d'une réutilisation future. La recherche d'informations et de connaissances utilisera ce modèle pour une efficacité optimale.

La construction d'un flux de connaissances peut débuter de deux façons :

- partant de la résolution d'un problème, comme par exemple la construction d'une expérience collective, le diagnostic, l'indexation et la recherche des documents, la capitalisation de connaissances, la mémoire des projets, la conception collaborative à distance de documents ou de produits.
- à partir d'une analyse stratégique [Mercier-Laurent 1997]

Dans le premier cas il s'agit de comprendre le problème à traiter dans son contexte global, impliquer tous les acteurs internes et externes et construire progressivement un flux de connaissances le plus global possible. Cette vision globale est une condition sine qua non de la réussite d'une démarche KM. Un problème annoncé peut en cacher un autre, parfois plus urgent à traiter. Ce fait ne peut être découvert que dans le cadre d'une analyse la plus large du contexte. Elle permet en même temps de recenser les acteurs concernés et leurs rôles dans le processus. Une ou plusieurs communautés de pratiques se forment au fil de l'eau.



Cette démarche devrait être complétée en cours de route par une analyse stratégique, permettant, entre autres, d'impliquer le top-management et d'associer les bénéfices à court terme avec une vision à long terme, de mesurer les bénéfices, fixer et contrôler les indicateurs du progrès.

La Figure 2 présente la méthode stratégique Knowledge Innovation proposé par Debra M. Amidon [Amidon 1997]. Etant générique, elle doit être adaptée aux besoins de chaque organisation. Elle permet de mesurer sa capacité à innover [Drucker 1992] en mobilisant les connaissances et les compétences de tous les acteurs d'une organisation étendue et prend en compte toutes les dimensions du KM. Le diagramme en étoile représente une vision collective des participants de l'analyse. Il constitue une image de la situation actuelle et celle à laquelle les participants souhaitent arriver. Cette vision doit être traduite en stratégie et en tactique permettant de définir et de planifier un ensemble d'actions pour arriver à la situation visée. Il s'agit de mettre en dynamique tous les ingrédients indispensables à la réussite d'une démarche globale comme, entre autres, l'existence d'un animateur du processus de l'innovation, d'un instrument pour mesurer les bénéfices de la démarche, des réseaux pour mieux innover ensemble. Il s'agit également d'améliorer les attitudes : apprendre à apprendre utile, faire de la veille, travailler en collaboration plutôt qu'en concurrence, prendre en compte le retour d'expérience. Cette démarche nécessite une implication de tous les acteurs de l'organisation étendue dans le processus et une utilisation pertinente de la technologie. Les résultats de cette analyse peuvent influencer la stratégie et la structure de l'organisation.

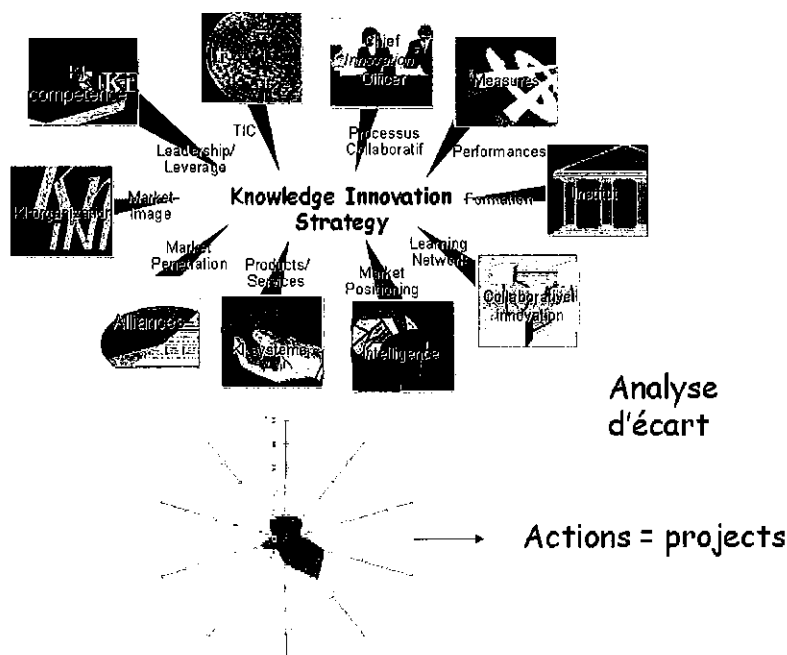


**Figure 2. Evaluation de la capacité à innover**

Tous les participants d'un flux de connaissances doivent apprendre à innover (innover est bien une attitude). Cette innovation est facilitée par l'organisation même des connaissances et des échanges aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur d'une entreprise.

## 2. 2. De l'innovation technologique à l'innovation globale

Le carré *Machine à innover* de la Figure 2 représente les activités de recherche et développement. C'est l'image de la plupart d'organisations. Les idées viennent du brainstorming, leur génération est donc provoqué et non pas



spontanée. Elles sont évaluées, testées et le résultat mis sur le marché pour générer des revenus dont une partie alimentera la machine à innover.

Nous proposons de l'intégrer dans le flux global des connaissances, représenté en partie par l'extérieur de la machine. Selon Hanne Shou-Rode, la Vice-présidente de Novo Nordisk, 80 % de nouvelles idées viennent des acteurs externes - principalement de clients. Plus de 70 % de produits nouveaux sont développés à partir de leurs idées, au moins 60 % de ce qu'une société doit savoir se trouve à l'extérieur. Les acteurs externes à l'organisation doivent donc être considérés comme les porteurs d'idées dans une entreprise étendue ou apprenante [Qualitique].

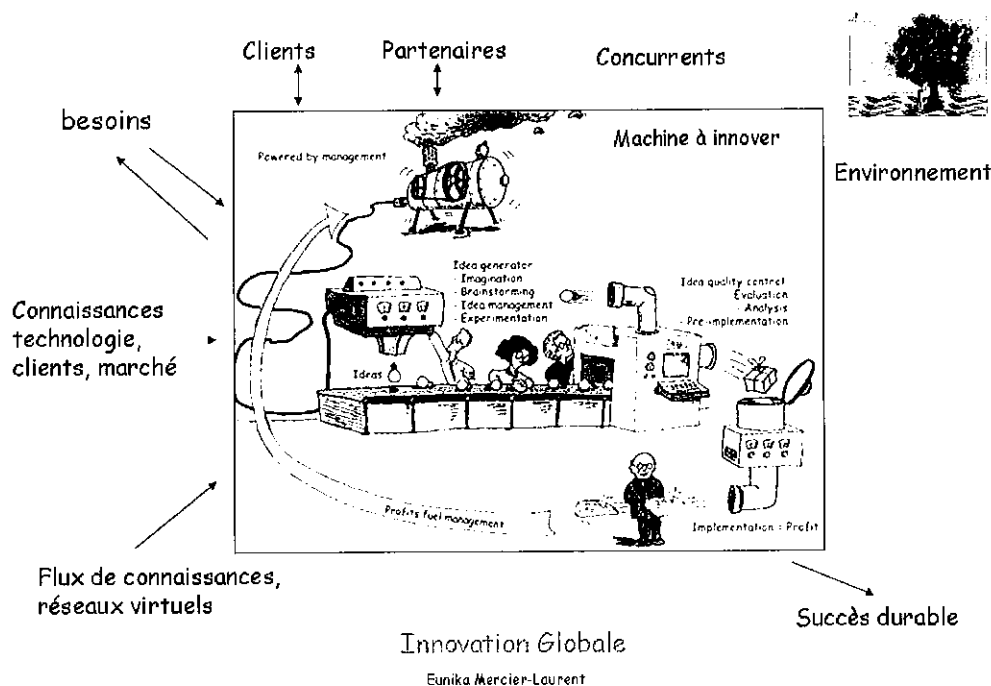


**Figure 3 Machine à innover dans le contexte de l'innovation globale**

Les idées peuvent correspondre aux besoins ou faire naître des nouveaux besoins (exemple du walkman).  
Les connaissances technologiques doivent être complétées par celles des clients et du marché.  
Organisées en flux de connaissances elles permettant des échanges physiques et virtuelles.

Le succès durable comprend des aspects matériels et immatériels comme le revenu, le nombre de clients, l'image, la satisfaction des employés dont les compétences sont connues et utilisées, le développement territorial...  
La propagation de conséquences de l'innovation, notamment son influence sur l'environnement doit être prise en compte et estimée à l'aide de simulateurs [Mercier-Laurent 2007], [Sony CSL].

Les TIC incluant le web 2.0 et les techniques de l'intelligence artificielle permettent d'assister intelligemment l'organisation dans cette démarche de l'innovation globale. Les ordinateurs deviennent des assistants intelligents des humains et sont capable d'apprendre des échanges avec les utilisateurs et du web.

Quelle influence sur l'organisation ? Elle doit prendre en compte les connaissances des clients, des partenaires et voire même des concurrents. La stratégie de l'entreprise devient dynamique et est fonction de la vision collective du futur, des opportunités du marché et des compétences des participants du processus de l'innovation globale.  
L'attitude de devenir leader va pousser une entreprise à s'associer avec des centres de recherche prestigieux et avec d'autres leaders [Qualitique].

Cette logique exige le changement de schéma mental – de passer d'une logique *faster cheaper better* vers celle de l'innovation intelligente et collaborative, permettant d'assurer la longévité de l'organisation en bonne santé et de sa reproduction suite à l'entrepreneuriat et des alliances, ainsi que de contribuer au développement territorial.

### 3. Conclusions et perspectives

L'organisation de l'entreprise doit faciliter les échanges entre tous les participants du processus de l'innovation globale aussi bien internes qu'externes. Les compétences ont une importance fondamentale – tous les participants apprennent en permanence. Ils sont à l'écoute des opportunités du marché, des possibilités d'alliances permettant d'affirmer la position de leader. Les clients participent activement dans le processus de l'innovation. Le flux de connaissances facilite la convergence des intelligences naturelle et artificielle, les participants travaillent en symbiose avec leurs assistants artificiels dans des espaces physiques et virtuels.

Les produits et services à finalité humaine, issu de ce processus intègrent une composante du développement durable. En développant ainsi des nouveaux produits et services adaptées aux besoins de la société, l'entreprise contribue au développement territorial et au bien être de ses habitants. Les ordinateurs et les équipements mobiles organisés faisant partie d'un flux de connaissances organisé et optimisé accompagnent intelligemment tous les participants du processus de l'innovation. Le Web 3.0 est « intelligent ».

## Références

1. [Mercier-Laurent 2003] Innovation Globale à partir de connaissances, Technologies Internationales, 2003
2. [Mercier-Laurent 1997] Mercier-Laurent E. *Knowledge based Enterprise - How to optimise the flow of knowledge - theory and practice* : Knowledge Acquisition Szklarska Poreba Poland 25-27 april 97
3. [Amidon 1997] Amidon D. M. *Innovation Strategy for The Knowledge Economy*, Butterworth Heinemann 1997, version française *Innovation et Management des Connaissances*, Editions d'Organisation, 2001, traduction et adaptation G. Gruz et E. Mercier-Laurent
4. [Drucker 1992] Drucker, Peter. F. *The New Society of Organizations*, Harvard Business Review, Sept. - Oct. 1992.
5. [Amidon 2001] Amidon, Debra M. *Innovation Super Highway*, Butterworth Heinemann, 2001
6. [Dhers 2006] Dhers , G. Pour des dispositifs d'intermédiation créative au service du développement des personnes et des territoires, Thèse Université de Poitiers, 2006
7. [OCDE 2007] Science, technologie et industrie, TABLEAU DE BORD DE l'OCDE 2007, décembre
8. [OCDE. 2002] *Organisational Change and Firm Performance*, DSTI/DOC, 2002, Paris
9. [Hermel 1989] Hermel Philippe: *Qualité et Management Stratégiques du mythique au réel*, Les Editions d'Organisation, 1989
10. [Taylor 1911] Taylor Frederick W.: *The Principles of Scientific Management*, 1911, <http://www.fordham.edu/halsall/mod/1911taylor.html>
11. [Champy, Hammer 1993] Reengineering The Corporation A Manifesto For Business Revolution, Nicholas Brealey London 1993
12. [Volberda 1996] Volberda, H. W. 1996. Toward the flexible form: How to remain vital in hypercompetitive environments. *Organization Science*, 7(4): 359-374.
13. [D'Aveni 1994] D'Aveni R. *Hypercompetition*, traduction française Vuibert, 1995
14. [Mercier-Laurent 1997] Mercier-Laurent E. *Global Knowledge Management beginning from website - How to organize the Flow of Knowledge in an International Company -theories and practice - ISMICK 97* Compiegne
15. [Maesano 1994] Maesano L. *Knowledge Management*, Tutorial, Systèmes Experts et leurs Applications, Avignon, 1994
16. [Wiener 1950] Wiener N. *The human use of human being, Cybernetics and Society* HOUGHTON MIFFLIN COMPANY, 1950
17. [von Bertalanffy 1940] Bertalanffy von L. *General System Theory*, Ed 1968 New York, Braziller
18. [Lemoigne 1984] Lemoigne JL, *Théorie du Système Général*, PUF 1984
19. [Lapointe 1993] Lapointe Jacques: *L'approche systémique et la technologie de l'éducation*, [www.fse.ulaval.ca](http://www.fse.ulaval.ca)
20. [Penalva 1993] <http://www.agora21.org/ari/penalva1.html>
21. [Gleick 1987] Gleick J. *Chaos: Making a New Science* Viking Penguin, 1987
22. [Prigogine 1998] Prigogine I The End of Certainty. Time, Chaos and the New Laws of Nature, 1998, The Free Press, N.Y
23. [Koestler 1967] Koestler Arthur *Ghost in the machine* <http://www.tecnix.net/holon.html>
24. [Sweiby 1997] Sweiby, K.E. (1997), *The New Organizational Wealth : Managing and Mesuring Knowledge-Based Assets*, Berrett-Koehler
25. [Schumpeter 1939]. J. Schumpeter Cycle des affaires, 1939
26. [Edvinsson, Malone 1997] Edvinsson L., Malone M.S. *Intellectual Capital*, Harper Business, 1997.
27. [Amidon, Davis 2004] <http://www.inthekzone.com/principles.htm>
28. [Monterrey] <http://www.knowledgesystems.org/el100mtly/>
29. [Qualitique 2007] Dossier Innovation, Knowledge Management et développement durable, décembre 2007

30. [Seely Brown 2004] Seely Brown J., Denning S., Groh C., Prusak L. *Storytelling in Organizations : Why Storytelling Is Transforming 21st Century Organizations and Management*, Butterworth-Heinemann; August 2004
31. [Dvir, Edvinsson] <http://futurecenters.net>
32. [Arbor 1988] Arbor & Sciences, Publication Groupe Bull, N°8, 1988.
33. [Amidon 1996] *Dialogue with Customers: A New Innovation Strategy*, Sloan Management Review, Fall 1996.
34. [Larrasquet, Ellie, Lartigue, 2004] J.M. Larrasquet, E. Ellie, V. Lartigue, Innovation organisationnelle en santé. Centrage patient et processus-réseaux : espoirs et difficultés, Colloque IPI, 2004
35. [de Chalendar, Mercier-Laurent 2001] *Le e-learning aux Etats Unis*, Faits et tendances octobre 2001, <http://pro.wanadoo.fr/eml-conseil/rapport.pdf>
36. [Minatec] <http://www.ideas-laboratory.com>
37. [Brion, Favre-Bonté, Mothe, 2007] Quelle ambidextrie pour l'innovation continue ? Le cas du groupe SEB, XVIème Conférence Internationale de Management Stratégique, 2007
38. [Mercier-Laurent 1996] Mercier-Laurent E. *Knowledge Management some industrial examples* Expersys 96 Paris
39. [Open KADS 1993] Open KADS Guide d'Utilisation, Bull 1993
40. [Gu, Gera, 2004] Wulong Gu et Surendra Gera : Effet des innovations organisationnelles et des technologies de l'information, 2004, <http://www.statcan.ca/francais/research/11-622-MIF/11-622-MIF2004007.pdf>
41. [Mercier-Laurent 2007] Rôle de l'ordinateur dans le processus de l'innovation globale à partir de connaissances, HDR, Université Lyon 3, 2007
42. [Sony CSL] <http://www.csl.sony.fr/>



## Glossaire

### Entreprise

Nous considérons toute organisation quelque soit son activité comme une entreprise.

### Flux de connaissances

la création, la collecte, le traitement et le partage d'informations et de connaissances de façon organisée et optimisée<sup>6</sup>, prenant en compte les différentes activités de l'entreprise étendue, les besoins, les motivations individuelles et collectives de tous les participants [Mercier-Laurent 1997].

Pour comprendre le rôle qu'un flux de connaissances doit jouer il faut prendre en compte l'apport de différents domaines qui se sont intéressés au KM séparément.

### Knowledge Management

*"Un système d'initiatives, de méthodes et d'outils destinés à créer un flux optimal des connaissances pour le succès de tous les participants"* définition de Debra Amidon et Eunika Mercier-Laurent [Mercier-Laurent 1997].

### Innovation

De l'idée au succès durable

### Ordinateur

Tout équipement ayant un ou plusieurs microprocesseurs, mémoires, E/S, interface utilisateur, PC, serveur, PDA, tel mobile (ex iphone), console de jeux...

### TIC

Technologies de l'Information et de la Communication. Avec de l'intelligence artificielle elles peuvent devenir les Technologies de l'Imagination et de la Création

---

<sup>6</sup> l'optimisation du flux ne peut pas se faire sans une vue globale. Les connaissances doivent être modélisées (modélisation conceptuelle) une seule fois pour le besoin de tous les métiers et activités. Cette modélisation peut se faire de façon incrémentale, mais avec la recherche de modularité et de genericité en vue d'une réutilisation future. La recherche d'information et des connaissances utilisera ce modèle pour une efficacité optimale.





## SAVOIR-VOIR COLLECTIF ET DÉVELOPPEMENT DE CAPACITÉS RÉSEAU

Pierre-jean Barlatier

Catherine Thomas

L'environnement négocié que représente le réseau est une source privilégiée d'acquisition et de création de connaissances : la structure du réseau fournit à la fois la stabilité nécessaire aux processus d'apprentissage collectif et une certaine variété issue des bases de connaissances des différentes organisations qui y sont impliquées. Foss (1999) et Kogut (2000) soulignent l'émergence à travers le temps, les interactions et l'expérience de « capacités réseau » permettant à la fois des gains de coordination et d'apprentissage. En ce sens ces capacités sont essentielles à la création, l'accumulation et le transfert des connaissances. L'objectif de cet article est de comprendre le rôle des capacités réseaux dans la dynamique de création de connaissances au sein d'un réseau de firmes localisé.

Dans la mesure où la création de connaissances organisationnelles est un processus social, notre démarche propose d'abord d'enrichir le concept de capacités réseau en nous appuyant sur les travaux de Nahapiet et Ghoshal (1998) sur le capital social. En effet, ces auteurs ajoutent aux dimensions traditionnelles du capital social, à savoir les dimensions structurelle et relationnelle, une troisième dimension, la dimension cognitive. Cet article s'interroge alors sur le rôle-clé de la dimension cognitive sur la dynamique de création de connaissances. Notre étude s'appuie sur une recherche intervention que nous avons menée dans le cadre de la technopole de Sophia-Anti-polis (Alpes-Maritimes, France). À la demande d'une association majeure de cette technopole, Telecom Valley® (TV), un projet de conception puis d'implémentation d'une solution TIC (le projet *Knowledge Management Platform*, KMP) devant permettre de renforcer les dynamiques d'échange et de combinaison de connaissances au sein du cluster Télécom sophilopolitain, a été lancé en janvier 2003. Nous focalisons l'étude sur l'impact du processus de codification, consubstantiel à l'élaboration de la solution TIC, dans le renforcement des capacités réseaux et tout particulièrement de la dimension cognitive. Nous faisons l'hypothèse que la construction des schémas interprétatifs, des règles, des normes et des options de facilitation, inscrits dans la technologie favorise le développement d'un savoir collectif particulièrement important en ce qui concerne la capacité des firmes à échanger et combiner des connaissances hétérogènes.

Cet article s'articule en trois parties : une première partie analyse l'impact des réseaux sur les processus de création de connaissances organisationnelles, en se focalisant sur le concept de capacités réseau; une seconde partie présente l'étude empirique issue du projet KMP, en insistant tout particulièrement sur le processus de codification des connaissances réalisé au sein du projet KMP; la troisième et dernière partie étudie l'émergence d'un savoir collectif et analyse son influence sur la dynamique de création de connaissances au sein d'un réseau télécom.

### I. – LES MÉCANISMES DE CRÉATION DE CONNAISSANCES AU SEIN DE RÉSEAUX

Après avoir souligné l'importance des relations sociales dans les processus de création de connaissances, nous analyserons le concept de capacités réseau en nous appuyant sur les travaux de Nahapiet et Ghoshal (1998).

#### 1. LES PROCESSUS DE CRÉATION DE CONNAISSANCES ORGANISATIONNELLES

Selon Kogut et Zander (1992) et Nahapiet et Ghoshal (1998) la création de connaissances organisationnelles est avant tout un processus social. Dans une perspective similaire, Shawney et Prandelli (2000) montrent que le processus de création de connaissances organisationnelles est un processus émergent et dynamique où une nouvelle connaissance est l'output d'un couplage synergétique entre les contributions individuelles et l'interaction sociale (Shawney et Prandelli, 2000). Cette conception est proche de la perspective schumpétérienne avancée par Moran et Ghoshal (1996) et Nahapiet et Ghoshal (1998) selon laquelle la création de connaissances organisationnelles est fondée sur deux mécanismes-clés : l'échange et la combinaison (même si ces auteurs admettent que d'autres processus peuvent exister, en particulier au niveau individuel...). La combinaison et l'échange sont des processus sociaux complexes qui reflètent l'enchevêtrement des formes de connaissances dans une organisation capable de créer, de partager, de coordonner et de structurer des connaissances. En ce sens le capital social facilite la création et le développement des connaissances organisationnelles en affectant les conditions nécessaires aux mécanismes d'échange et de combinaison. En s'appuyant sur les travaux initiaux de Moran et Ghoshal (1996), Nahapiet et Ghoshal (1998) ont identifié quatre conditions nécessaires à l'échange et à la combinaison :

1. l'opportunité de faire l'échange et/ou la combinaison;
2. l'anticipation de la valeur créée par l'interaction;
3. la motivation qui garantit l'engagement des parties;
4. enfin, la capacité de combiner les connaissances.

La première condition souligne la nécessité pour les organisations de s'ouvrir vers l'extérieur afin de développer leurs perspectives d'exploration, indispensables à la création de nouvelles connaissances. Dans cette optique, l'émergence d'un réseau de firmes grâce à des phénomènes de proximité spatiale et/ou technologique crée des opportunités d'échange. Selon Håkansson (1993), le recours à la forme organisationnelle en réseau est un moyen efficace pour acquérir des ressources externes comme la connaissance, car l'établissement de relations interorganisationnelles qui composent un réseau, stimulées par des dynamiques de proximité, conduit à la création de complémentarités technologiques, d'interdépendances non marchandes et de flux d'informations, qui représentent autant d'externalités positives. Ainsi, l'idée de « diversité combinatoire » proposée par Håkansson (1993) et Kogut (2000) repose à la fois sur la complémentarité des bases de connaissances des différents acteurs du réseau et sur l'émergence de capacités réseau qui facilitent les processus d'échange et de combinaison.

## 2. LES CAPACITÉS RÉSEAU

Selon Foss (1999), les capacités réseau s'apparentent au concept de capacité défini par la théorie des ressources, et sont accumulées à travers le temps et l'expérience. Les capacités réseau sont vues comme des facteurs bénéfiques qui résident hors de la firme individuelle, et qui émergent des interactions entre les firmes. Les différentes définitions des capacités réseau proposées dans la littérature font toutes référence à des gains de coordination et d'apprentissage (Kogut, 2000). Les travaux de Kogut (*ibid.*) mettent en évidence deux dimensions des capacités réseau, *la structure* et *l'identité*. L'auteur souligne alors le rôle de la dimension identitaire notamment sur la génération de règles de coordination.

Ces travaux suggèrent le rôle-clé des capacités réseau dans la dynamique de création de connaissances : coordination et apprentissage collectif facilitant l'échange et la combinaison de connaissances complémentaires. Toutefois, leur définition demeure encore très abstraite et peu opérationnelle. Dans la mesure où la création de connaissances organisationnelles est un processus fondamentalement social, nous suggérons alors d'enrichir la notion de capacités réseau en mobilisant les travaux de Nahapiet et Ghoshal (1998).

Dans leur analyse du capital social, Nahapiet et Ghoshal (1998) se réfèrent d'abord aux travaux de Granovetter (1985), selon lesquels tout collectif social (comme un réseau) est encadré dans des relations structurelles et relationnelles. Le « structurel » représente les propriétés générales du réseau dans son ensemble, comme la configuration du réseau et la nature de ses liens. Le « relationnel »

représente la qualité des relations dyadiques du réseau, le genre de relations personnelles que les acteurs développent entre eux à travers l'évolution de leurs interactions en soulignant les relations de confiance, les normes de coopération, les obligations et attentes, et l'identification. Nahapiet et Ghoshal (1998) ajoutent une troisième dimension au capital social : la dimension cognitive, fondée sur les représentations partagées et les systèmes de signification. Dans la mesure où le processus de création de connaissance est socialement encadré et dépendant de son contexte, les phénomènes comme les langages communs, les croyances et les codes partagés deviennent centraux Nooteboom (2000).

Ainsi nous proposons d'enrichir le concept de capacités réseau en mobilisant les dimensions structurelle, relationnelle et cognitive du capital social proposées par Nahapiet et Ghoshal (1998). Il s'agira alors d'analyser l'influence de ces différentes dimensions sur les processus de création de connaissances, notamment sur les quatre conditions nécessaires aux mécanismes de création de connaissance. Nous étudierons tout particulièrement l'impact du processus de codification développé lors de la conception d'une solution TIC sur les dimensions des capacités réseaux et par effets joints sur les conditions de création de connaissances.

## **II. – LE PROJET KMP : LA CONSTRUCTION D'UNE SOLUTION TIC DE KM À L'ÉCHELLE D'UN RÉSEAU**

Après une brève description du contexte de la recherche, nous présenterons le projet KMP.

### **1. LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE : LE CLUSTER « TÉLÉCOM » DE SOPHIA ANTIPOLIS**

L'illustration de cette recherche se situe au sein de la technopole de Sophia-Antipolis (Alpes-Maritimes, France). Cette technopole a été créée *ex-nihilo*, sans tissu industriel ou tradition universitaire, par une volonté étatique forte. Pendant les années 1980 et 1990 les organismes de normalisation des télécoms se sont implantés sur le site (l'ETSI en 1988 et le W3C en 1994), constituant de fait un pouvoir d'attraction important; ce qui permet au cluster <sup>(1)</sup> Télécom d'atteindre un niveau critique tant en termes « d'effet de masse » que de diversité des acteurs. Toutefois ce cluster souffrait d'un manque de liens internes essentiels à l'exploitation et au développement des compétences et connaissances présentes sur le site. Aussi de nombreuses associations se sont créées dans les années 1990 pour tenter de favoriser les synergies et de profiter ainsi des proximités technologiques et géographiques.

Au début des années 2000, les principales caractéristiques du cluster « Télécom » sophilopolitain (cluster TS) peuvent être résumées de la façon suivante :

1. les firmes évoluent dans un contexte multitechnologique couvrant un large spectre d'industries de la microélectronique à l'informatique;
2. dans la mesure où les maison-mères sont localisées à l'étranger, les firmes sophilopolitaines ont des liens forts avec l'externe;
3. les firmes sophilopolitaines souhaitent combiner des stratégies de partenariat locales et globales dans une logique de gestion modulaire de la chaîne de valeur; et 4) au niveau local, la dynamique du cluster repose essentiellement sur des interactions sociales développées par de multiples clubs et associations, toutefois une absence de synergies effectives est constatée par les principaux acteurs.

Notre étude empirique se focalise sur la communauté d'entreprises Telecom Valley® <sup>(2)</sup> (TV). Acteur important de l'environnement économique reconnu au plan international, TV rassemble aujourd'hui environ 70 membres du cluster « Télécom » de Sophia-Antipolis, représentant localement plus de 10000 salariés et 3 milliards d'euros de chiffre d'affaires annuel. Aujourd'hui les membres de TV partagent une vision commune : « Être la première communauté en Europe qui anticipe, développe et promeut les usages, services et technologies qui bâtissent le futur des télécommunications. »

### **2. LE PROJET KMP**

Le projet KMP propose de construire une solution innovante de « Knowledge Management » partagée entre les différents acteurs de TV. Cette solution est une composante d'un portail web destiné à une communauté d'entreprises, d'institutionnels et d'organismes de recherche pour instrumenter, de la manière la plus efficace possible, un processus d'échange et de combinaison de leurs connaissances et compétences.

L'équipe de conception du projet KMP est composée d'économistes et de gestionnaires appartenant au GREDEG (équipes Latapses et Rodige) et à Télécom Paris, d'informaticiens, de psychologues et d'ergonomes appartenant à l'INRIA (équipe Acacia) et à l'ENST Bretagne. Ce projet, labellisé par le RNRT en mai 2002, a mobilisé 187 hommes/mois sur une durée de deux ans (2003-2005). Il entre aujourd'hui dans une phase de pré-industrialisation.

#### **LES OBJECTIFS DU PROJET KMP**

Le déploiement de ce service web de compétences s'articule autour de trois types d'usages : (scénario 1) avoir et donner une visibilité générale de TV, (scénario 2) favoriser les coopérations entre entreprises et, (scénario 3) favoriser les coopérations entre la recherche publique et la recherche privée. La solution technique repose sur une cartographie des compétences des acteurs de TV qui doit permettre :

- un repérage des compétences (cartographie) et leur description (guide) ;
- un repérage des acteurs (firmes, organismes de recherche, organismes de développement régional, etc.) et de leurs interactions.

En ce sens la conception de la solution TIC suppose une codification des compétences, des acteurs et de leurs interactions.

#### **LA CODIFICATION PROPOSÉE DANS LE PROJET KMP**

La codification suppose un processus d'extension (ou d'articulation) qui vise à convertir la connaissance tacite en connaissance explicite, et un processus d'abstraction qui vise à identifier des catégories abstraites, facilitant la communication et la diffusion, notamment sous forme informatique. Les processus d'articulation et d'abstraction sont très liés, ce qui explique qu'ils sont souvent confondus. Le premier donne une forme au phénomène, le second en propose une structure.

La première étape consiste à expliciter les connaissances essentielles pour les acteurs concernés dans des codes socialement partagés; ces codes peuvent être des images, des cartes, toutes formes symboliques utilisées comme des langages <sup>[3]</sup> (Håkanson, 2002). L'articulation correspond à un processus de différenciation des diverses catégories d'expérience (Boisot, 1998). La seconde étape consiste en l'identification de codes ou catégories abstraites permettant d'éclairer la structure sous-jacente du phénomène étudié, structure dont la pertinence est à relier avec l'objectif poursuivi de la codification. L'abstraction <sup>[4]</sup> est un processus d'association des différentes catégories utilisées lors de la phase précédente (Boisot, 1998). Cette phase permet de faciliter la diffusion rapide des connaissances. Toutefois, cette étape plus abstraite que la précédente, peut générer une perte de finesse dans la retranscription des connaissances et compétences, et une éventuelle déperdition de ces dernières, notamment si les acteurs ayant participé au processus d'articulation ne sont plus mobilisés.

Par conséquent, le processus de codification a d'autant plus de chance de réussir et d'évoluer que les communautés d'acteurs sont mobilisées dans la phase d'abstraction des données (Lazarcic *et al.*, 2003). La confiance dans le processus de codification repose sur l'existence de « feed-back » permanents entre connaissances tacites, articulées et abstraites.

Les entretiens exploratoires menés en 2001/2002 et début 2003, phase d'articulation, ont permis de délimiter le projet : le domaine de référence (le cluster TS), les activités (différentes stratégies liées au nouage de partenariats), les flux d'informations nécessaires à la réalisation de ces activités (notamment sur les compétences détenues par les partenaires potentiels). La codification a alors principalement porté sur la représentation du cluster TS (modélisation de l'espace

commun), la codification des « savoir-faire » en matière de partenariats (scénario d'usage) et la description des compétences, en termes de « savoir qui » et « savoir quoi » et non de « savoir comment ». Pour ce faire un nouveau référentiel des compétences a été élaboré : une compétence est une *action* qui mobilise des *ressources* (scientifiques et/ou technologiques et/ou managériales) pour produire un *délivrable* qui participe à un *système d'offres* (Rouby et Thomas, 2004). Les connaissances détenues par les différentes équipes des membres de TV apparaissent ainsi comme des ressources mobilisées par les compétences.

Les catégories abstraites retenues pour décrire une compétence constituent les racines des différentes ontologies mobilisées par le moteur sémantique. Les ontologies, ou arbres sémantiques, définissent les termes utilisés pour décrire et représenter un champ de connaissances. Ces arbres très abstraits à la racine, proposent au niveau le plus fin un vocabulaire riche et varié (pour décrire par exemple une action ou des technologies), qui correspond au langage usuel des membres de la communauté professionnelle. Une fois les racines identifiées et validées par les utilisateurs, le peuplement des ontologies se fait de façon incrémentale au fur et à mesure du travail de cartographie. Ainsi des *feed-back* permanents entre les processus d'articulation et d'abstraction sont maintenus.

#### LA STRATÉGIE D'ACCÈS AU TERRAIN

Traditionnellement, la question de la conception d'outils TIC en sciences de gestion s'inscrit dans les problématiques de recherche intervention. L'hypothèse que nous avons soutenue dans ce projet est qu'il est nécessaire, dans la lignée des travaux de Callon et Latour (1985), d'adopter une démarche de conception en boucles itératives, de placer les usagers au cœur de ces boucles et de mettre en place des processus d'intéressement de plus en plus larges. On peut à ce jour identifier quatre boucles de co-conception correspondant approximativement à une année : 2002 : élaboration du projet ; 2003 : élaboration, conception et implémentation de la solution technique autour du scénario générique 1 ; 2004 : scénarios génériques 2 et 3 ; 2005 : appropriation de KMP par l'ensemble des acteurs de TV et poursuite du projet grâce au concours du conseil régional et de la DRIRE (phase de préindustrialisation). Dans la perspective d'une recherche intervention, les interactions avec le terrain se situent à deux niveaux qui se renforcent mutuellement : le dispositif d'interaction et la démarche de connaissance (Hatchuel, 1994). Le dispositif d'interaction s'est organisé autour de quatre modalités principales :

1. des entretiens exploratoires (21) et des comités *ad-hoc* (10) auprès des utilisateurs potentiels pour définir les objectifs génériques assignés à la solution KMP;
2. des entretiens semi-directifs (38) réalisés auprès des utilisateurs pilotes pour capturer leurs pratiques et leurs logiques d'action récurrentes (scénarios d'usage) ;
3. les comités de pilotage (8) pour valoriser périodiquement (périodicité généralement trimestrielle) les résultats intermédiaires auprès des utilisateurs pilotes ;
4. des entretiens individuels ou collectifs (18) pour l'évaluation auprès des utilisateurs pilotes de la solution technique proposée dans chacune des boucles.

La démarche de connaissance s'est construite par des confrontations itératives entre les savoirs de l'intervenant (théories managériales des compétences, relations interfirmes, processus de création de connaissances, etc.) et ceux des acteurs concernés. Elle a croisé des approches *top down* et *bottom up* et favorisé l'émergence progressive, en collaboration avec les acteurs du terrain, de connaissances nouvelles : la chaîne de valeur du cluster sophilipolain (cf. figure 2), le modèle des compétences (Rouby et Thomas, 2004) et les ontologies des compétences.

### III. – RÉSULTATS ET DISCUSSION

Dans la mesure où notre recherche porte sur la phase exploratoire du projet

(prototype implémenté à l'échelle d'une vingtaine d'organisations pilotes, entreprises ou organismes de recherche), il ne s'agit pas ici d'étudier l'influence de la solution KMP sur les capacités réseaux et la dynamique des connaissances. Notre étude se limite à l'analyse de l'influence du processus de codification sur les capacités réseaux à créer des connaissances, tant au niveau des stratégies individuelles des acteurs (entreprises ou organismes de recherche) que collectives (développement du cluster TS).

La première partie s'interroge sur l'émergence et le développement d'un savoir-voir collectif. La seconde examine ses influences sur les différentes dimensions des capacités réseaux. Enfin, la dernière partie soulignera les interactions dynamiques entre le processus de codification, les dimensions des capacités réseau, et les conditions de création de connaissances organisationnelles.

## **1. PROCESSUS DE CODIFICATION ET ÉMERGENCE D'UN SAVOIR-VOIR COLLECTIF**

En « réifiant » un certain nombre d'éléments (concepts, modèles, représentations), le processus de codification permet l'élaboration d'un répertoire partagé autour duquel la négociation de sens peut s'organiser (Wenger, 1998). Cette négociation de sens autour de points focaux autorise la construction et le partage d'un système de signification source d'un savoir-voir collectif. Dans le projet KMP deux points focaux sont apparus comme particulièrement importants : les concepts de similarité et de complémentarité, d'une part et la représentation de l'espace commun, d'autre part.

### **COMPÉTENCES COMPLÉMENTAIRES VERSUS COMPÉTENCES SIMILAIRES**

C'est à partir des travaux précédents concernant la codification des compétences que les concepts de similarité et de complémentarité (Richardson, 1972) ont émergé et enrichi le processus de cartographie en donnant du sens aux combinaisons potentielles de compétences. Pour reprendre les exemples de G. B. Richardson (1972), la similarité de deux compétences peut être illustrée par le fait de vendre une brosse à dents et de vendre un savon tandis que la complémentarité traduit le fait de produire une brosse à dents et de vendre une brosse à dents. Si l'on reprend la codification des compétences retenue dans le projet KMP, la similarité représente des compétences partageant les mêmes ressources et les mêmes actions, et la complémentarité représente les compétences visant le même système d'offre.

Prenant appui sur ces définitions, des algorithmes ont été élaborés; ils permettent l'identification puis la représentation de deux types de combinaisons : la combinaison de compétences complémentaires, représentant une chaîne de valeur, qui est orientée vers les marchés et les usages et la combinaison de compétences similaires ou quasi similaires (même système de ressources), représentant un pôle de compétences, qui est axée sur les métiers et les technologies. Ces représentations participent à structurer le cluster « Télécom ». La similarité va permettre l'identification de pôles de compétences notamment technologiques (microélectronique, informatique, télécoms, etc.) et de mesurer le poids et l'atteinte d'une masse critique pour chacun de ces pôles. La complémentarité en revanche va autoriser l'identification et la représentation de chaînes de valeur, plus ou moins complètes, et/ou plus ou moins émergentes.

### **REPRÉSENTATION DE L'ESPACE COMMUN**

Telecom Valley souffrait d'un problème identitaire : « Traditionnellement il y a toujours eu une ambiguïté pour savoir si Sophia est plutôt télécoms ou informatique... » (Responsable d'une commission de TV). Afin de lever cette ambiguïté, très vite il a été décidé de construire une représentation de l'espace « Telecom Valley », partagé par tous les membres de cette communauté. Cette représentation s'est élaborée en deux temps : la première étape a consisté à représenter les acteurs clés de cette communauté industrielle et leurs relations. La seconde étape a enrichi cette première représentation en intégrant tous les acteurs de la communauté télécom : industriels, académiques, et institutionnels. Dans un premier temps, la représentation de la chaîne de valeur télécom (cf. figure 1), caractéristique du cluster sophilopolitain a été conçue à partir des travaux du MIT et en

30

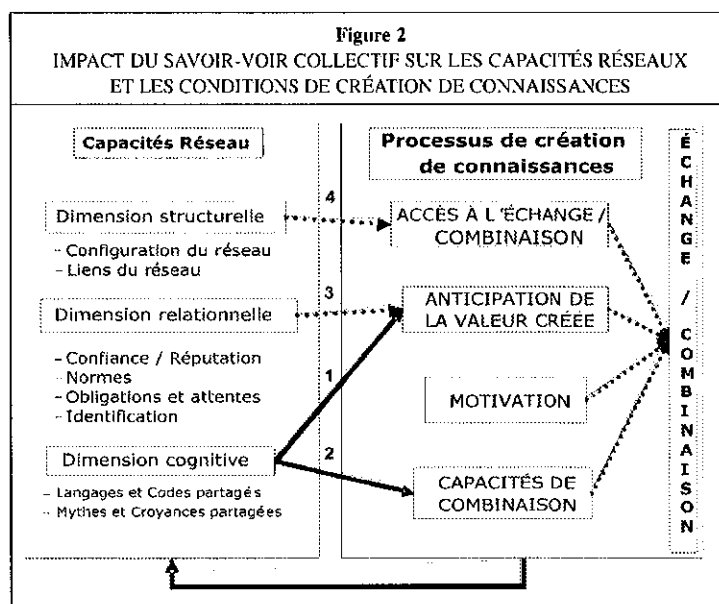
31

Le processus de codification a permis de créer, nous l'avons vu, un langage commun. Comme ce processus a privilégié des feedback permanents entre connaissances tacites, articulées et abstraites, il a favorisé l'émergence d'un système de signification partagé. En ce sens, il participe prioritairement à l'enrichissement de la dimension cognitive. Au-delà des effets directs du processus de codification sur la dimension cognitive nous montrerons également ses effets indirects sur les dimensions relationnelles et structurelles. Pour chaque dimension nous nous attacherons à identifier leur influence sur les conditions qui prévalent aux mécanismes de création de connaissance.

À ce stade de l'analyse, nous pouvons repérer quatre types de liens qui illustrent le rapport entre le processus de codification, les capacités réseaux et les conditions qui prévalent à l'échange et à la combinaison de connaissances. Les liens un et deux (figure 2) renvoient à l'influence de la dimension cognitive sur l'anticipation de la valeur créée par les coopérations et les capacités de combinaison. Ces effets sont liés à l'élaboration d'un langage commun : la création et l'implémentation d'un référentiel commun de compétences, fondé sur un processus de coconception entre concepteurs, experts et praticiens, d'une part, et l'identification et le partage des concepts de similarité et de complémentarité qui permettent de structurer les compétences diverses du territoire, d'autre part. Ce langage commun a été approprié par les acteurs de TV, et au-delà par les différents acteurs du territoire sôphipolitain, voire même de la région Paca.

Ce langage commun a influencé les capacités des acteurs à anticiper la valeur créée par les coopérations (lien 1) tant au niveau individuel (les firmes) que collectif (les associations). Au niveau individuel, nous pouvons citer un exemple relatif aux sociétés de service d'ingénierie informatique (SSII) « pilotes » engagées dans le processus de codification de KMP. En effet, durant le processus d'élaboration des ontologies technologiques dans lequel elles ont joué un rôle actif, ces entreprises pilotes ont réalisé qu'elles avaient potentiellement à gagner en se voyant également comme partenaires plutôt que concurrentes, ce qui était plutôt le cas. La plupart d'entre elles souhaitent aujourd'hui développer les partenariats notamment en ce qui concerne le développement conjoint de solutions, ce qui pourrait leur donner accès à davantage et à de plus importants clients, au sein et en dehors de Sophia-Antipolis. Afin de renforcer cette dynamique partenariale, elles pensent même créer une nouvelle association, composée exclusivement de SSII.

**Figure 2 - IMPACT DU SAVOIR-VOIR COLLECTIF SUR LES CAPACITÉS RÉSEAUX ET LES CONDITIONS DE CRÉATION DE CONNAISSANCES**



Au niveau collectif, ce cadre de référence commun a permis d'identifier le rôle de chaque club et association du territoire sôphipolitain, qui ont comme objectif le développement de synergies au sein du territoire. Certains ont été classés comme visant le développement de complémentarités (business-clubs, plutôt orientés

marché) et d'autres ont été classés comme visant le développement de similarités (clubs technologiques, plutôt orientés vers l'innovation technologique). Cette cartographie des clubs et de leur rôle a été présentée durant la manifestation de la « Journée des Clubs » par les membres du comité de pilotage de KMP et a résolu une grande partie des problèmes de légitimité des clubs et associations. Par exemple, certains clubs (comme le club Sophia-Antipolis MicroElectronique ou le laboratoire des logiciels) ont pu justifier leur création en montrant que leur objectif n'est pas redondant avec ceux d'autres clubs préexistants. En effet, c'est en s'appuyant sur cette cartographie que ces clubs ont démontré que leur implémentation correspond à un besoin réel et se sont affirmés vis-à-vis des clubs déjà existants, initialement réfractaires à leur création.

Cette méthodologie de cartographie basée sur les concepts de similarité/complémentarité a également été adoptée et réutilisée par les acteurs de la région Paca afin de répondre au projet national de pôles de compétitivité, notamment par ceux du pôle SCS (solutions communicantes sécurisées). Ces concepts ont permis de structurer la présentation des projets de coopération au sein du pôle SCS, augmentant ainsi la capacité à combiner des acteurs (lien 2). Deux types de projets ont été identifiés : les projets orientés usages (*i.e.* combinant des compétences complémentaires), et des projets orientés technologies (*i.e.* combinant des compétences similaires et visant l'innovation technologique).

Ces deux derniers exemples montrent que l'identification et le partage des deux concepts de similarité et de complémentarité accroît les capacités de combinaison du réseau (lien 2 dans la figure 2) et l'anticipation de la valeur créée (lien 1 dans la figure 2). Dans cette optique, ces codes de communication spécifiques représentent, selon Kogut et Zander (1992), un actif source de création de valeur.

Le troisième lien (figure 2) traduit l'influence du processus de codification sur la variable identitaire du réseau (dimension relationnelle), constituant elle-même un puissant facteur de motivation des partenaires à échanger et combiner leurs compétences. La représentation partagée de l'espace révèle les jeux d'intérêts des acteurs et donne du sens aux logiques d'action qui structurent les dynamiques territoriales. Ce système de signification partagé relatif aux jeux d'intérêts et aux logiques d'actions présents dans le réseau (dimension cognitive) renforce l'identité collective (dimension relationnelle) et influence les stratégies de coopération. Par exemple, la filiale d'une multinationale informatique américaine, réticente au début du projet, a vivement souhaité devenir « utilisateur-pilote » lorsqu'elle a été capable de se positionner dans l'espace commun. L'impact sur le potentiel de développement collectif est souligné par de nombreux acteurs du territoire sophilopolitain. Selon le vice-président de Télécom Valley, « Il ne peut exister de véritable dynamique d'exploitation des compétences sur Sophia que si les jeux d'intérêts sont clairs et aux vues de tous ». Dans une même optique, la présidente du club Énergie affirme que « rendre les logiques d'actions compréhensibles participe à la construction d'une identité collective qui fait que le territoire sophilopolitain va pouvoir se développer de façon pérenne ».

Enfin, le quatrième lien (figure 2) concerne l'influence du processus de codification sur l'accès à l'échange et la combinaison *via* la dimension structurelle des capacités réseaux. Avant la mise en œuvre du projet KMP, la plupart des relations au sein du cluster étaient informelles, fortement dépendantes des relations entre individus. Ces liens pouvaient être forts (e.g. les relations au sein d'associations et de clubs) ou faibles (e.g. les amis des amis) mais d'une manière générale, les individus, dans Sophia-Antipolis, avaient tendance à travailler avec des personnes avec lesquelles ils avaient déjà travaillé. Les « affaires » étaient essentiellement relationnelles, et ceci avait façonné la structure du cluster TS, en faisant émerger des « structural holes » (Burt, 1992). Par exemple, la plupart des entreprises d'ingénierie et de consulting de Sophia-Antipolis avaient l'habitude de travailler avec les mêmes clients. Ainsi, le cadre travaillant dans l'entreprise « donneur d'ordres » contactait habituellement les mêmes personnes (*i.e.* les mêmes fournisseurs) pour une nouvelle affaire, constituant d'une certaine façon des barrières à l'entrée pour les autres et notamment pour les nouveaux entrants. Ces derniers ont très vite anticipé le potentiel de communication de la solution KMP reposant sur le modèle et les ontologies de compétences. Dès les premiers mois du projet ils ont souhaité devenir pilotes et ont constitué un groupe

*ad-hoc* afin d'élaborer ensemble les ontologies constitutives de leur domaine. Ces acteurs ont ainsi clairement anticipé une multiplication des opportunités d'échange et de combinaison *via* l'utilisation de KMP; la construction collective des ontologies devant garantir une certaine équité des acteurs dans leur manière de communiquer sur leurs compétences.

Globalement, nous pouvons observer que ces résultats s'inscrivent dans les travaux de Nahapiet et Ghoshal sur les effets des différentes dimensions du capital social (ici des capacités réseau) sur les conditions de création de connaissances. Les résultats suivants proposent un enrichissement en révélant des dynamiques complexes.

### 3. SAVOIR VOIR COLLECTIF ET DYNAMIQUES COMPLEXES

Nous avons vu que la conception du service web de compétences KMP a joué sur les trois dimensions des capacités réseau du cluster TS et par conséquent a amélioré les conditions de création de connaissances. Mais au-delà de ces dynamiques « simples » que nous avons soulignées, le processus de codification de KMP et l'élaboration progressive de ce savoir voir collectif (modèles et ontologies des compétences, chaîne de valeur télécom, etc.) ont généré des dynamiques complexes, multidimensionnelles qui ont affecté à la fois les capacités réseau, les conditions de création de connaissances et la cohérence (*i.e.* équilibre entre diversité et spécialisation de la base de connaissances du réseau) du cluster TS.

En effet, la chaîne de valeur télécom a fourni une représentation collective partagée qui a eu pour principale conséquence, nous l'avons vu, le développement d'un savoir-voir collectif tant au niveau des frontières du réseau, des effets de masse et des manques, que des jeux d'intérêts des différents acteurs. Par exemple, le positionnement des acteurs sur la chaîne de valeur a montré des effets de concentration sur le site au niveau du développement d'applicatifs (pôle informatique) et du design microélectronique (pôle microélectronique) alors que le futur des télécoms (présentant les perspectives de profit les plus attractives) réside désormais dans les fournisseurs de contenu (pôle multimédia). Cette prise de conscience de la situation actuelle de TV par ses propres acteurs a rapidement déclenché une dynamique de changement, affectant à la fois la cohérence du réseau (entrée de nouveaux acteurs) et les trajectoires de diversification stratégique des membres de TV, *i.e.* leurs jeux d'intérêts.

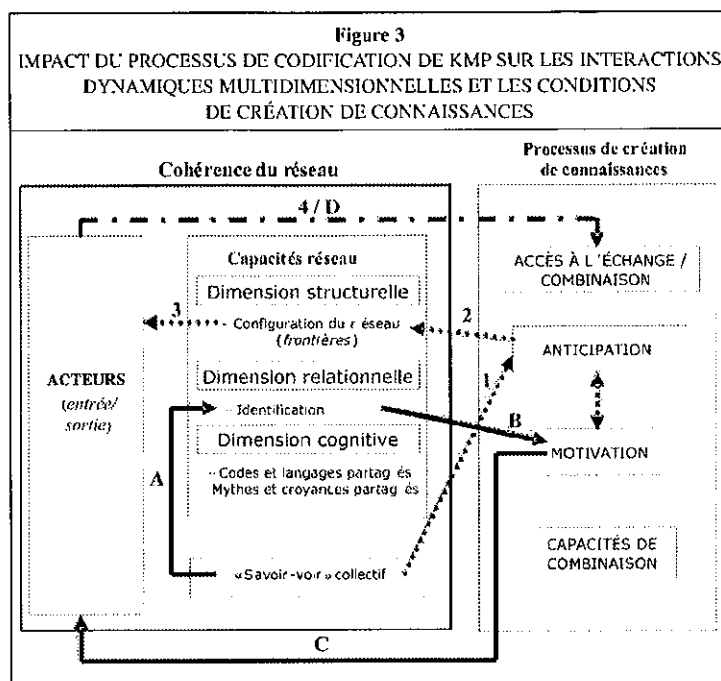
Par exemple, un réseau de firmes de petite taille évoluant dans les domaines du multimédia, localisé en dehors de Sophia-Anti-polis mais dans la région PACA, a récemment fait la demande de rejoindre TV après avoir eu connaissance des modèles développés dans KMP [51]. Quelques années auparavant, ces entreprises n'auraient vraisemblablement pas candidaté pour devenir membre de TV, car elles sont à la fois géographiquement et technologiquement assez éloignées des membres de TV, et de la même façon TV qui avait du mal à se définir, était très frileuse quant à l'entrée de nouveaux membres. Aujourd'hui, grâce à la modélisation de l'espace commun, le nouvel entrant potentiel est capable de détecter des opportunités *via* le portail KMP, et TV a augmenté ses possibilités de sélection des « bons » nouveaux entrants, afin d'élargir sa base de connaissances de façon cohérente.

Ainsi, cette représentation de l'espace commun, issue du processus de codification a eu un impact important sur les dimensions cognitive et relationnelle (identification) du réseau. Cette compréhension collective de l'identité de TV a provoqué une certaine « clôture organisationnelle » du réseau, car les acteurs de TV étaient, à ce moment-là, capables de définir précisément les frontières du réseau, et par conséquent, de leur base de connaissances; Cette clôture est pourtant, paradoxalement, à l'origine de perspectives nouvelles et appropriées d'ouverture du réseau. Cela a opéré une « régionalisation » du temps et de l'espace qui est aujourd'hui un élément-clé de la gestion de la cohérence du réseau.

L'impact du processus de codification sur les dimensions relationnelle et cognitive des capacités réseau, ont déclenché la mise en œuvre d'interactions multiples et récursives entre les capacités réseau, les acteurs du réseau et les conditions de création de connaissances. Ces effets peuvent être synthétisés dans la figure 2.

**Figure 3 - IMPACT DU PROCESSUS DE CODIFICATION DE KMP SUR**

## LES INTERACTIONS DYNAMIQUES MULTIDIMENSIONNELLES ET LES CONDITIONS DE CRÉATION DE CONNAISSANCES



Dans cette figure, nous pouvons voir que le savoir-voir collectif résultant de l'appropriation cognitive des modèles managériaux (modèles des compétences, de la chaîne de valeur et concepts de similarité/ complémentarité) par les acteurs a conduit à la mise en œuvre de deux processus dynamiques de changement, eux-mêmes en interaction :

- processus 1 : en cartographiant les échanges actuels, la chaîne de valeur a révélé les futures opportunités les plus profitables et/ou potentiellement créatrices de valeur, augmentant ainsi les capacités d'anticipation (lien 1 dans la figure 3). Cette capacité accrue à anticiper la valeur créée par l'échange et la combinaison de connaissances et compétences a conduit les acteurs à ouvrir les frontières du réseau et par là même à modifier sa configuration (lien 2 dans la figure 3) afin de permettre l'entrée de nouveaux acteurs (lien 3 dans la figure 3) ;
- processus 2 : simultanément, le modèle de la chaîne de valeur, en définissant les frontières du réseau, a développé les capacités d'identification des acteurs du réseau, qui peuvent désormais bénéficier d'une représentation claire du réseau et de leur position (lien A dans la figure 3), augmentant par conséquent leur propre motivation à développer la dynamique d'échange afin d'influencer et/ou maîtriser leur position au sein du réseau (lien B dans la figure 3). Cela peut motiver également l'entrée de nouveaux acteurs ou le départ de certains (lien C dans la figure 3).

Les deux processus conduisent simultanément (ou non) à la nécessité de modifier la cohérence du réseau (par l'entrée ou la sortie d'acteurs) afin de développer des opportunités négociées, i.e. l'accès à l'échange et la combinaison (liens 4/D dans la figure 3), condition primordiale pour la création de connaissances (en particulier sur une vision à long terme).

Ainsi, le processus de codification consubstantiel à l'élaboration de la solution TIC a procuré à TV une opportunité majeure de gérer sa propre dialectique hétérogénéité/spécialisation, i.e. sa cohérence. Il est intéressant de souligner que le processus de codification a réduit les dissonances cognitives parmi les acteurs de TV, i.e. développé leur proximité cognitive, ce qui *in fine* a permis à TV d'accroître sa cohérence, en réduisant les contraintes liées à la proximité géographique (la zone géographique a été étendue) et/ou à la proximité technologique (la dimension technologique a été étendue au multimédia).

## CONCLUSION

Dans cet article, nous avons proposé un enrichissement du concept de capacités réseau ainsi qu'une analyse de leur rôle sur la création de connaissances organisationnelles, à partir des travaux théoriques de Nahapiet et Ghoshal (1998) sur le capital social. Nous avons alors montré, à travers une étude empirique issue de la conception et l'implémentation d'un service web de compétences le rôle du processus de codification sur le renforcement des capacités réseau et par effets joints sur la dynamique de création de connaissances.

Cette étude a d'abord révélé le rôle du processus de codification sur l'émergence d'un savoir-voir collectif et ses influences sur la dimension cognitive des capacités réseaux. Elle a ensuite permis d'illustrer et d'affiner les dynamiques simples entre les dimensions sociales des capacités réseaux et les conditions de création de connaissances identifiées par Nahapiet et Ghoshal (1998). Enfin, cette expérimentation a mis en évidence l'existence de dynamiques complexes, multidimensionnelles, où le processus de codification est apparu comme essentiel. La représentation de l'espace commun du réseau, résultat du processus de codification engendré par la création d'une solution TIC a eu un impact important sur ses dimensions relationnelle et cognitive. Un « savoir-voir » collectif a émergé et a incontestablement accru l'identité du réseau, provoquant alors une véritable « clôture organisationnelle » qui a paradoxalement procuré au réseau la possibilité de s'ouvrir sur l'extérieur sans pour autant nuire à sa cohérence. Cette ouverture a transformé la structure du réseau en attirant/cherchant de nouveaux acteurs et en modifiant la nature de ses liens. Au cours de cette expérience, nous avons constaté que le développement de la proximité cognitive des acteurs du réseau, plus qu'aucun autre type de proximité, joue un rôle significatif sur ses capacités de création de connaissances.

Boisot M., *Knowledge Assets Securing Competitive Advantage in the Information Economy*, Oxford University Press, 1998.

Burt R.S. *Structural holes : the social structure of competition*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1992.

Gallon M., Latour B., *Les scientifiques et leurs alliés*, Paris, Pandore, 1985.

Cooke P., Huggins R., "High-technology clustering in Cambridge (UK)", *The institutions of local development*, Amin A., Goglio S. and Sforzi F. (eds.), 2003.

Foss N.J., "Networks, Capabilities, and Competitive advantage", *Scandinavian Journal of Management*, vol. 15, 1999, p. 1-15.

Granovetter M., "Economic Action and Social Structure : the Problem of Embeddedness",

*American Journal of Sociology*, n° 91, 1985, p. 481-510.

Håkanson L., "Creating knowledge – the power and logic of articulation" (what the fuss is all about), Paper presented for the *LINK conference*, November 1-2, 2002.

Håkansson H., "Networks as a mechanism to develop resources", *Networking in Dutch*

Industries, Beije P., Groenewegen J., Nuys O. Garant, 1993, p. 207-223.

Hatchuel A., « Les savoirs de l'intervention en entreprises », *Entreprises et Histoire*, n° 7, 1994, p. 59-75.

Kogut B., "The Network as Knowledge : Generative Rules and the Emergence of Structure",

*Strategic Management Journal*, 21, 2000, p. 405-425.

Kogut B., Zander U., "Knowledge of the firm, combinative capabilities, and the replication of technology", *Organization Science*, 1992, p. 383-397.

EN LIGNE Lazarc N., Mangolte P.A., Massue, "Articulation and codification of collective know-how in the steel industry : evidence from blast furnace control in France", *Research Policy*, 32, 2003, p. 1829-1847.

Moran P., Ghoshal S., "Value Creation by Firms", *Academy of Management Best Papers*

Proceedings, Keys J.B., Dossier L.N. eds., 1996. p. 41-45.

EN LIGNE Nahapiet J., Ghoshal S., "Social Capital, Intellectual Capital, and the Organizational Advantage", *Academy of Management Review*, vol. 23, n° 2, 1998, p. 242-266.

Nooteboom B., *Learning and innovation in organizations and economies*, Oxford, Oxford University Press, 2000.

EN LIGNE Richardson G.B., "The Organisation of Industry", *The Economic Journal*, September 1972, p.

- EN LIGNE Rouby E., Thomas C., « La codification des compétences organisationnelles : l'épreuve des faits », *Revue française de gestion*, n° 149, mars-avril 2004, p. 51-68.
- Shawney M., Prandelli E., "Communities of Creation : Managing Distributed Innovation in Turbulent Markets", *California Management Review*, vol. 42, n° 4, 2000, p. 24-54.
- EN LIGNE Wenger E., *Communities of Practice, Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge University Press, 1998.

- [1] Un cluster est une concentration géographique d'acteurs technologiques unis par des chaînes de valeur économiques, évoluant dans un environnement bénéficiant d'infrastructures de soutien, partageant une stratégie commune et visant à attaquer un même marché (Cooke et Huggins, 2003).
- [2] TVest une association à but non lucratif créée en 1991 par 8 membres fondateurs : Aérospatiale Satellites (maintenant Alcatel Space Industries), AT&TParadyne, Digital Equipment (maintenant Hewlett-Packard/Compaq), ETSI (European Telecommunications Standards Institute), France Télécom, IBM, Rockwell International et Texas Instruments. Des informations complémentaires sont disponibles sur l'URL : <http://www.telecom-valley.fr>
- [3] Certains auteurs (Boisor, 1998) appellent cette étape « codification », d'autres « articulation » (Håkanson, 2002).
- [4] Le processus d'abstraction est très proche de celui de « codification » au sens d'Håkanson, qui décrit la codification comme l'expression d'un savoir dans une forme relativement standardisée et fixe.
- [5] Ce réseau a, *in fine*, directement intégré le pôle SCS.

**Français** *L'objectif de cet article est de comprendre le rôle des capacités réseau dans la dynamique de création de connaissances en prenant appui sur une recherche-intervention menée au sein d'un réseau de firmes localisé. Pour ce faire, nous proposons un enrichissement du concept de capacités réseau en intégrant des travaux sur le capital social, puis nous montrons le rôle-clé de la dimension cognitive dans le renforcement des capacités du réseau à créer des connaissances.*

**English** ***Collective « savoir-voir » and network capabilities development***  
*This paper aims to understand the role of network capabilities in the dynamics of knowledge creation based on an action research conducted within a localized network of firms. To do so, we propose an enrichment of the network capabilities concept, drawing on social capital literature. Then we show the key role of the cognitive dimension in the strengthening of network capabilities of knowledge creation.*

EDITIONS



# *F*ormation-organisation :

*une démarche pour construire une organisation apprenante*

Patrick Conjard (ANACT)  
Bernard Devin (ARACT Pays de la Loire)

Juillet 2004

**Comment construire une organisation réactive et formatrice ?** ..... p. 4

**1 - Compétences et organisation du travail** ..... p. 6

- Le modèle de la Compétence ..... p. 6
- Les spécificités des PME ..... p. 10
- L'organisation apprenante ..... p. 12

**2 - La formation-organisation** ..... p. 14

- Les principes ..... p. 15
- Piloter et réguler l'action ..... p. 17
- Les acteurs ..... p. 18
- Les configurations propices ..... p. 21
- Origines et filiations ..... p. 22

**3 - Construire le dispositif** ..... p. 27

- Ingénierie du dispositif : s'imposer des préalables ..... p. 27
- Le diagnostic ..... p. 28
- Construire une cible organisationnelle et professionnelle ..... p. 30
- La pédagogie du dysfonctionnement ..... p. 31
- Se donner le temps nécessaire pour construire le changement ..... p. 33

**4 - L'évaluation** ..... p. 37

- Le processus d'évaluation ..... p. 37
- Impact sur les compétences ..... p. 38
- L'impact sur l'organisation ..... p. 39
- Les apports du dispositif ..... p. 39

**En conclusion...** ..... p. 40

**Bibliographie sur la formation-organisation** ..... p. 41

## Avant-propos

Cet ouvrage s'appuie sur l'expérience du réseau ANACT ainsi que des nombreux acteurs (AFPA, CAFOC, GRETA, MNQ, consultants et Formateurs divers) qui ont mené depuis plus de dix ans des « formations actions » aussi exigeantes que performantes dans plusieurs centaines d'entreprises.

Il s'appuie également sur l'expérience de consultants et formateurs de la région des Pays de la Loire : Mireille Creno-Chauveau (CIF/INTEFP), François Goureau (RM Conseil), Christine Penin (AFPA d'Angers), Hélène Person (Atlantique Assistance Achat), Martine Renaut (GRETA du Mans), Murielle Roche Brunet (cabinet Hommes et Mobilité), Gabriel Thomas (CRITT Productique), Franck Valembois (AFPI du Mans). Le chapitre 3 « construire le dispositif » repose en grande partie sur leurs contributions.

Nous remercions également Gérard Magnier, Directeur adjoint de l'AFPA des Pays de la Loire, et Jean Paul Martin, Directeur des Etudes du Cafoc de Nantes pour leur soutien, ainsi que Xavier Blay (Cafoc), Jean Michel Guillemot et Daniel Daniel (AFPA) qui ont co-animé la formation de formateurs conduite en Pays de la Loire avec l'ARACT. De même, François Beaujolin (Cabinet Geste) et Christian Jouvenot (ARACT Nord-Pas-de-Calais) ont contribué à cette action.

Cet « Études & Documents » est donc le fruit du travail de multiples intervenants en entreprise. C'est leur regard qui est rapporté ainsi que les nombreuses interrogations qui se posent en permanence au cœur de l'action. Nous faisons le pari que ces questions rencontrent celles que se posent aujourd'hui nombre de chefs d'entreprise, de responsables des ressources humaines, de cadres opérationnels, d'organisations représentatives du personnel, confrontés à des besoins d'évolution des compétences et de l'organisation du travail.

Enfin, il convient d'associer à ce travail de capitalisation, l'ensemble des contributeurs au projet réseau « Professionnalisation, VAE et travail », projet co-piloté par les auteurs de cet ouvrage.

## Comment construire une organisation réactive et formatrice ?

L'organisation du travail n'est plus ce qu'elle était : la prescription détaillée des tâches correspond de moins en moins aux besoins des entreprises. Certes, un usage rigoureux de cette « logique de poste » ouvre toujours des marges de progression dans un système de production de masse peu diversifié. Mais cette logique se transforme rapidement en frein, voire en obstacle, lorsque l'enjeu devient la réactivité, la diversification et le renouvellement accéléré des produits. L'instabilité devenant la règle, des formes d'organisation plus flexibles se sont imposées. La flexibilité est par nature complexe : elle nécessite d'agencer de nombreuses variables, et la prescription ne peut prétendre les maîtriser toutes. La flexibilité repose donc largement sur les compétences et l'adaptabilité des équipes de travail. Elle s'appuie sur leur capacité à prendre la bonne décision, au bon endroit, au bon moment. C'est ainsi que l'on parle aujourd'hui de « **logique compétences** » pour désigner un élargissement du métier, du rôle et de l'autonomie des opérateurs.

Ces évolutions sont confirmées par la commission européenne pour qui les organisations les plus performantes tant du point de vue de la santé des salariés que des résultats économiques se caractérisent par :

- une dynamique continue d'innovation en termes de produits, de services ou de procédés, de nature à stimuler la croissance économique ;
- l'élargissement et l'enrichissement du travail qui, même si des contre-exemples sont à déplorer, confèrent aux salariés une meilleure maîtrise de leur environnement et stimulent l'apprentissage. Lorsqu'elles élargissent les possibilités de se réaliser dans son travail, elles tendent à améliorer la santé et la qualité de vie.

Dans le large éventail des pratiques de management et d'organisation du travail, le modèle le plus abouti de l'entreprise flexible est « **l'organisation apprenante** » qui place les compétences au rang d'enjeu économique et social majeur. Paradoxalement, ce modèle est à la fois un mythe et une réalité. Un mythe parce qu'actuellement aucune entreprise ne le met en œuvre intégralement. Une réalité parce qu'il inspire un nombre grandissant de décideurs qui ont compris le formidable gisement de progression auquel l'organisation apprenante permet d'accéder. Des entreprises construisent, localement et à leur niveau, des réponses managériales et organisationnelles cohérentes. Ces évolutions, même si elles sont parfois tâtonnantes et incomplètes, ouvrent des voies nouvelles dont l'efficacité est rarement discutable.

Les cheminements observés sont très variables, mais ils présentent une tendance commune : ils débouchent, à des moments différents selon les approches, sur les besoins opératoires, les nécessités concrètes des situations de travail et cherchent à en fluidifier le fonctionnement. Les principaux ingrédients de réussite sont des circuits d'information courts, voire directs, entre les services et les acteurs concernés ainsi que des arbitrages et des décisions au plus près de l'action. Pour atteindre ces objectifs, ces organisations, à l'image des individus, ont « appris à apprendre » de l'expérience et de l'aléa, lorsqu'il survient. Elles ont su développer les compétences organisationnelles des opérateurs et des collectifs de travail. C'est-à-dire qu'elles ont su leur fournir progressivement les informations, les outils et les capacités d'analyse et d'action qui leur permettent de faire face à l'événement de façon pertinente. Les modalités d'émergence d'une organisation apprenante sont multiples, et les constructions les plus empiriques côtoient les plus « outillées ». Nous avons fait le choix d'éclairer plus particulièrement un cheminement possible vers ce type d'organisation réactive et formatrice, **la formation-organisation**.

Les raisons de ce choix sont multiples :

- la formation-organisation réunit l'essentiel des caractéristiques clés d'une organisation apprenante dont elle vise explicitement la mise en œuvre ;
- il s'agit d'une démarche progressive, qui implique simultanément la direction et les acteurs concernés dans un processus de progrès continu ;

- elle accompagne ces acteurs, dans la durée, vers la co-construction d'améliorations de l'organisation et des conditions de travail, à partir de démarches concertées de résolution de problème qui répondent bien aux enjeux ;
- enfin, elle constitue l'un des modes d'initialisation de la logique compétences parmi les plus adaptés aux PME. Car, avant de mettre en place des outils de gestion rapidement complexes, et rarement en harmonie avec leur fonctionnement habituel, les PME attendent souvent des approches ancrées sur l'activité et les situations de travail : les démarches inductives concrètes correspondent mieux à leurs attentes.

En 1999, l'ANACT publiait « **agir sur l'organisation du travail et la formation** »<sup>(1)</sup> qui détaillait la démarche et ses conditions de réussite. Ce guide fournit de précieux repères tant sur l'amont que sur le déroulement du processus. Cinq ans plus tard, il s'agit de faire le point des pratiques, et tout particulièrement des questions qui se posent aux entreprises et aux intervenants qui ont fait le choix de telles approches. La plupart de ces actions ayant été conduites dans des PME, les spécificités de ces entreprises constituent le fil rouge de ce document de réflexion.

Sur la base des principes fondateurs du modèle de la compétence, brièvement évoqués au chapitre suivant, la formation-organisation apparaît comme une modalité d'action susceptible de contribuer au développement des compétences dans les PME. Elle peut, sous certaines conditions, favoriser la mise en place d'une organisation apprenante, dont les principes sont également rappelés. Ces trois concepts entretiennent entre eux les liens suivants :

- Le modèle de la compétence renouvelle radicalement les principes de la conduite de projets et apporte un cadre gestionnaire à l'intérieur duquel une PME pourra progressivement mettre en œuvre une logique de développement et des outils conformes à ses besoins.
- L'organisation apprenante est un modèle de management des compétences sur le terrain. Elle repose sur un principe d'évolution continue conforme aux exigences d'adaptation et de réactivité de la production. Elle encourage, au quotidien, l'initiative et le développement des compétences.
- Enfin, la formation-organisation est une démarche pragmatique d'évolution vers un objectif de progrès. Elle constitue un mode d'entrée concret et progressif, d'une part vers une démarche compétence, et d'autre part vers la mise en place d'une organisation apprenante, soit deux modèles, gestionnaire pour l'un, organisationnel pour l'autre, parfaitement complémentaires.

L'apport essentiel de la formation-organisation est de fournir de solides points de repère conceptuels et méthodologiques... à partir desquels les différentes expériences présentées ici se sont délibérément accordé des marges de liberté. Il reste cependant des passages obligés, des invariants qui, s'ils sont ignorés, entraînent une réelle prise de risque. C'est plus particulièrement sur ces invariants qu'une attention particulière sera portée. Dans un premier temps, nous présenterons le modèle de la formation-organisation au regard de la problématique du développement des compétences dans les PME. Dans un second temps, nous aborderons les principales questions et les points de vigilance qui émergent aujourd'hui des pratiques de consultants et d'entreprises ainsi que des expériences du réseau de l'ANACT. Notre approche, délibérément pragmatique et empirique, vise à sensibiliser le lecteur sur les points clés issus de l'expérience de ceux qui ont contribué, de près ou de loin, à consolider les pratiques.

1 - Coordonné par Thomas (D.) et Bouclet M., avec les contributions de chercheurs : Beaujolin (F.) (Geste), Maisdon (J.C.) et Weil (B.) (CGS de l'Ecole des Mines), et d'intervenants des ARACT : Devin (B.) (Pays de la Loire), Jouvenot (Ch.) (Nord - Pas-de-Calais) et Simeon (Fl.) (Ile-de-France).

# Compétences et organisation du travail

## Le modèle de la Compétence

Les démarches compétences occupent aujourd'hui une place privilégiée dans le débat social au sein des branches professionnelles et au plan national. Elles constituent des dynamiques vers des organisations du travail évolutives et qualifiantes. Elles préconisent des formes de management plus coopératives et décentralisées, où l'initiative et l'autonomie des salariés sont sollicitées. Elles visent fondamentalement à élargir les compétences maîtrisées par les personnes et renvoient à quatre enjeux majeurs :

- La transformation des organisations, pour répondre aux mutations en cours ;
- L'évolution du management vers plus d'autonomie et de responsabilité des salariés, en réponse aux besoins de réactivité ;
- Le développement des compétences et des qualifications tout au long de la vie ;
- Les garanties collectives, la reconnaissance des compétences et des qualifications dans les entreprises et les branches.

Ces enjeux concernent à des degrés divers les PME, étant entendu qu'elles sont souvent moins en mesure d'apporter des réponses gestionnaires et « anticipatrices » que des entreprises plus importantes : le niveau d'élaboration d'un « outillage RH » dépend des compétences disponibles en interne. Le plus souvent, c'est la présence d'un responsable des ressources humaines qui en permettra le déploiement. Néanmoins, quel que soit le degré de rusticité des outils mis en place (tableau de polyvalence, définitions sommaires de fonctions, fiches de suivi des formations, etc.), ils doivent rester en cohérence avec les grands principes d'une démarche de développement des compétences et prendre en compte les enjeux des acteurs.

**Les travaux du réseau ANACT sur ce champ nous conduisent à appréhender la démarche compétence au regard de la mobilisation, du développement et de la reconnaissance des compétences, trois dimensions qui doivent être pensées comme indissociables.**

## Mobiliser dans la durée

L'intention de l'entreprise de mobiliser ses salariés signifie généralement de sa part un surcroît d'exigences dans trois domaines :

- **L'accroissement de la polyvalence**<sup>2</sup>, c'est-à-dire une capacité à prendre en charge plusieurs activités avec une efficacité égale. On parle aussi de « métier complet ». Ce terme a été utilisé à la fois pour les ouvriers spécialisés de l'industrie automobile, il y a une douzaine d'années, puis pour les cadres dirigeants d'entreprises du service public. Il s'agit donc de cas de figure très diversifiés. C'est ce métier complet ou cette polyvalence qui permettent une organisation plus souple, plus réactive, afin de répondre à la complexité des demandes de la part des clients ;
- **Les « compétences comportementales »**. Cette expression, lorsqu'elle ne se réduit pas à l'attente d'une stricte conformité aux usages de l'entreprise, est désormais à peu près stabilisée : elle évoque l'autonomie, la prise d'initiative ainsi que des capacités de coopération et d'adaptation au changement. Cette dimension comportementale est supposée « faire la différence », autant pour les entreprises que pour les individus ;
- **Ce surcroît d'exigence s'observe dans la durée**. Contrairement à ce qu'on pouvait imaginer antérieurement dans d'autres systèmes de gestion, rien, dans l'approche compétence, n'est acquis de façon

2 - Anger (M.), Cukierman (S.) : *Agir sur... La polyvalence et le contenu du travail*. Coédition. Liaisons - ANACT, 2001, 81 p.

définitive. Au contraire, tout est susceptible d'être remis en question. C'est ainsi que le concept de formation, voire celui d'apprentissage tout au long de la vie, intéresse les entreprises : sachant que le marché, les produits, la concurrence, l'organisation du travail se modifient en permanence, le « capital compétences » des individus doit lui aussi évoluer. Il est attendu des salariés qu'ils puissent se projeter dans leur avenir professionnel, et les dispositifs de gestion doivent effectivement inclure cette dimension temporelle... notamment pour éviter de laisser sur le bord de la route des personnes qui n'auraient pas suffisamment intégré les nouvelles règles du jeu.

En résumé, la recherche de mobilisation des collaborateurs se manifeste par des exigences accrues de polyvalence, de compétences comportementales et d'évolution continue des compétences. Mais les démarches compétences ne doivent pas se limiter à des modalités permettant aux entreprises d'exiger sans cesse plus de leurs ressources humaines, au risque d'épuisement de ces ressources. C'est sur la base d'une réciprocité qu'une efficacité durable pourra se construire. Cette nécessité ne pourra que s'accroître avec les tensions que génère, sur le marché du travail, le vieillissement de la population.

### **« Sept considérations sur la gestion innovante des ressources humaines dans les PME »**

- L'innovation en GRH est un investissement de forme moins caractérisé par la nature de ses instruments (normes, règles.. « que par l'usage qui en est fait par les entreprises pour s'assurer une certaine stabilité dans la coordination des rapports sociaux.
- Les innovations en GRH en PME, une affaire de dirigeants inspirés et « passeurs de frontières », « car pour innover il faut (surtout) y croire » (Alter 2003).
- Les innovations en GRH en PME sont liées aux relations externes cultivées par leurs dirigeants, « elles ne tombent pas du ciel ».
- Les innovations en GRH sont plutôt associées à des stratégies de compétitivité hors coûts.
- L'innovation en GRH dépend du cycle de vie de la PME et de la cohérence entre les discours et les pratiques. En phase de « décollage » c'est la captation des ressources individuelles spécifiques qui pose problème... en période de croissance ce sont plutôt la coordination organisationnelle et la cohésion sociale... en phase de maturité, la question se pose surtout de l'exploitation et de la capitalisation des ressources.
- La gestion innovante des compétences suppose des apprentissages organisationnels et des organisations apprenantes. Pour diffuser le modèle de la compétence, tous les dirigeants rencontrés, revendique de pratiquer, à plus ou moins grande échelle, un « management participatif », une responsabilisation et une autonomisation accrues de l'ensemble de leurs collaborateurs.
- Les innovations en GRH dans les PME réclament de nouveaux outils d'observation, les processus d'innovation dans les petites firmes sont radicalement différents de ceux qui opèrent dans les grandes organisations.

(Trouvé (P.), **Ressources humaines dans les PME : Sept considérations sur la gestion innovante** in revue *Personnel*, N°450, juin 2004, pp.28 à 33)

## **Développer les compétences**

La notion de développement des compétences est plus large que celle de formation. Il s'agit non seulement d'acquérir de nouvelles compétences mais de les entretenir et s'inscrire dans un processus de développement permanent - à l'intérieur duquel on constate une multiplicité des modalités d'apprentissage. Cette notion dépend donc :

- des **réalités organisationnelles** et des conditions de réalisation du travail,
- des modalités de **gestion** des compétences et des parcours professionnelles,
- des opportunités de **formation**, formelles et informelles.

Le développement des compétences est de plus en plus considéré comme un enjeu partagé. Cette co-responsabilité entreprise - salarié apparaît clairement dans le cadre de la loi du 4 mai 2004 sur la formation professionnelle tout au long de la vie, texte qui fait suite à l'accord interprofessionnel signé par les partenaires sociaux en septembre 2003. Le salarié doit être « acteur de son évolution professionnelle » et des moyens sont mis à sa disposition pour qu'il contribue activement à gérer et développer ses compétences (entretien professionnel, droit individuel à la formation, validation des acquis de l'expérience). Face aux opportunités mais aussi aux risques de cette co-responsabilité, il est nécessaire de s'interroger sur les conditions favorables à l'engagement de tout salarié, quelle que soit sa position dans l'entreprise et sa qualification. Au-delà d'une réflexion sur les ressorts de la motivation, ces évolutions interpellent les entreprises sur leurs leviers d'actions en matière d'organisation et de gestion des ressources humaines.

En ce qui concerne l'acquisition et le développement des compétences, on sait depuis longtemps que tout apprentissage met en jeu de façon complexe l'inter-relation entre l'individu et son environnement. Trois leviers d'actions sont essentiels<sup>3</sup> :

- les interactions interpersonnelles et les modalités organisationnelles,
- le recul réflexif et les opportunités de distanciation du travail,
- les processus de motivation et l'engagement individuel.

### **Interactions interpersonnelles et modalités organisationnelles**

En premier lieu, il s'agit de favoriser les interactions interpersonnelles (à l'initiative des individus) et organisationnelles (à l'initiative de l'organisation). Certaines dispositions organisationnelles favorisent les échanges entre les individus, les équipes, les unités de travail. Ces dispositions permettent aux uns et aux autres de mieux connaître les activités réciproques, de créer du lien entre les différents postes de travail, d'élargir les périmètres d'action, en un mot de décloisonner le travail. On pense aux Unités Élémentaires de Travail, aux équipes autonomes, qui reposent sur la responsabilisation des opérateurs et contribuent à un élargissement et à un enrichissement des tâches avec le développement de la polyvalence. En lien avec les collectifs de travail, on évoquera également ce que Philippe Zarifian qualifie de « communautés d'action », des groupes qui se réunissent ponctuellement et pour une durée déterminée autour d'un projet ou d'une action donnée (groupes de travail mono ou inter-métiers réunis dans le cadre de démarches de progrès continu). Enfin, le décloisonnement des services, les coopérations et collaborations entre entités et métiers complémentaires offrent également des perspectives d'apprentissages importantes. Au-delà des interactions induites par l'organisation de manière formelle ou informelle, les relations interindividuelles qui se déroulent au sein d'une équipe ou plus largement au sein de l'entreprise sont toutes aussi déterminantes. Les situations formelles ou informelles d'entraide, d'échange entre pairs, de communication inter-hiérarchique, qui favorisent la réflexion et l'analyse, le sont également.

### **Les approches réflexives et les opportunités de distanciation du travail**

En second lieu, il s'agit de favoriser un recul réflexif sur le travail : la nature et la qualité des apprentissages sont largement dépendantes de la manière dont l'individu comprend et exploite son expérience, la rend « signifiante ». Si de nombreuses personnes expliquent par l'expérience leur efficacité au travail, l'expérience seule, au sens d'accumulation, ne suffit pas. C'est par la distanciation du travail, la réflexion sur sa pratique au détour des aléas ou événements rencontrés que l'on développe ses compétences. La posture du manager, le collectif de travail et les pratiques organisationnelles déterminent très largement ces possibilités de distanciation et de réflexion sur le travail. De même, l'acquisition de compétences transversales, la capacité à transmettre et à expliquer sa pratique professionnelle renvoient à une expérience plus qualitative que quantitative.

### **Les processus de motivation et l'engagement individuel**

En troisième lieu, il s'agit de développer des occasions de motivation. En effet, comme évoqué précédemment, la nature et la qualité des apprentissages dépendent également de phénomènes d'autodétermination<sup>4</sup>. C'est l'individu qui apprend, et qui décide de le faire. Et cette décision dépend à la fois de facteurs intrinsèques et extrinsèques :

- pour les facteurs intrinsèques : le projet professionnel, le sens donné au travail, les perspectives, l'image de soi, le sentiment d'exister, l'autonomie, l'initiative, l'éthique relationnelle...
- pour les facteurs extrinsèques : polyvalence, enrichissement des tâches, contenus de travail valorisant, possibilité de mesurer les résultats de son travail, de participer à l'instruction des décisions, perspectives d'évolution, de mobilité professionnelle, reconnaissance, pratiques de management (objectifs de progrès, évaluation, communication, encouragement, pratiques participatives...).

### **Point de repère : liens entre développement des compétences et organisation du travail**

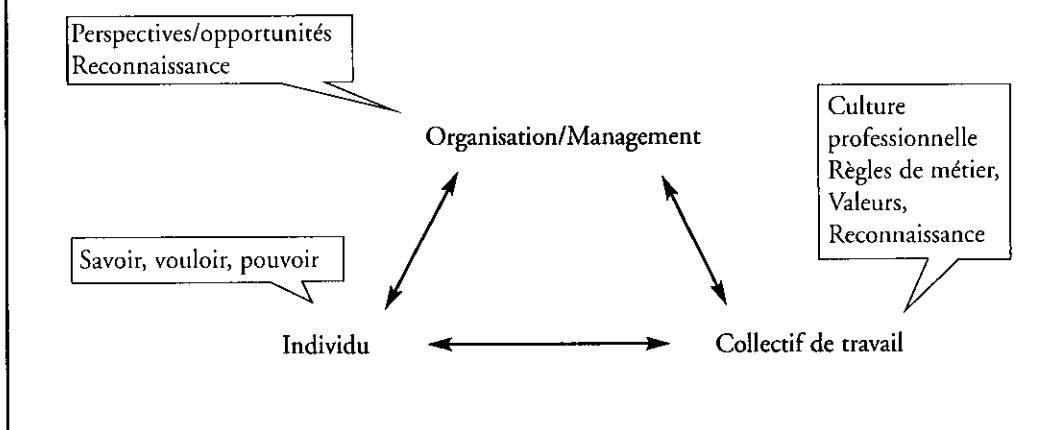
La notion de développement des compétences recouvre non seulement l'acquisition de compétences, mais aussi leur inscription dans un processus de consolidation et de développement continu. Elle renvoie donc aux réalités organisationnelles et collectives ainsi qu'aux conditions de réalisation du travail, aux modalités de gestion, de validation, de reconnaissance des compétences, aux dynamiques de parcours professionnels, aux modalités d'apprentissage formel ou informel.

3 - Voir sur ce thème, l'étude ANACT/IISPEF LYON 2 sur le développement des compétences en lien avec l'organisation, Lyon, 2003. Étude téléchargeable sur le site de l'ANACT.

4 - Clot (Y.) parle de « subjectivation » (2001)

Tout apprentissage met en jeu l'interrelation entre l'individu et son environnement organisationnel. Ce processus se déroule dans un cadre collectif qui est essentiel à son accomplissement. Ces trois dimensions doivent être analysées, ainsi que les relations qu'elles entretiennent entre elles :

- **L'environnement (organisation du travail et du management)**, doit offrir des perspectives, des opportunités d'apprentissage et de reconnaissance des acquisitions,
- **L'individu** doit « savoir, vouloir et pouvoir » acquérir ces compétences. Ce qui renvoie au plan du « savoir », aux pré-requis indispensables à de nouvelles acquisitions. Le « vouloir » renvoie globalement à la motivation, aux « bonnes raisons d'apprendre » et le « pouvoir » aux conditions environnementales.
- **Le collectif de travail** dans lequel l'individu est inséré, collectif qui fonctionne dans une culture professionnelle donnée, en fonction de valeurs et de règles de métier spécifiques et qui produit lui-même de la reconnaissance.
- **Les enjeux et les liens** entre ces trois pôles fonctionnent selon des logiques différentes qu'il est souhaitable d'identifier. En toute hypothèse, la relation de l'individu à l'organisation est principalement un lien de **dépendance** et de subordination même s'il peut être complété (à des degrés très divers) par une dimension de négociation. Le lien de l'individu au collectif est principalement marqué par un enjeu d'**intégration** (inclusion/exclusion). Enfin, la relation collectif de travail / organisation relève plus de la **négociation** (sur les conditions requises pour l'acquisition et la transmission des compétences, sur les modalités d'action et de reconnaissance, etc.).



## Reconnaître les compétences

En réponse à l'engagement supplémentaire que l'entreprise attend de ses salariés, la reconnaissance des compétences est nécessaire<sup>5</sup>. Cette contrepartie est souvent difficile à mettre en œuvre car elle représente un investissement lourd, notamment en termes de disponibilité des acteurs.

Cette reconnaissance commence avec l'élaboration du référentiel de compétences. C'est la compréhension préalable des situations de travail qui va permettre la réalisation de descriptifs opérationnels, « sur mesure », dans lesquels chacun pourra se retrouver.

Se pose ensuite, la question de l'évaluation et du management des compétences avec notamment la mise en place d'entretiens professionnels. Si cette pratique reste la modalité principale d'évaluation, elle ne peut être considérée comme le seul moyen d'évaluer et de manager les compétences sans prendre le risque de se transformer progressivement en jeu d'acteurs statique. La reconnaissance des compétences dépend aussi du rôle du management de proximité. L'encadrement de terrain est le passage obligé, mais aussi la zone de fragilité d'une démarche compétences. Il est à la fois au plus près du travail et porteur des contraintes de résultats immédiats, potentiellement contradictoires avec l'apprentissage. Il est donc important d'accompagner l'encadrement de proximité dans l'évolution de ses missions.

5 - Parlier (M.), Savereux (S.), (Coord.) : Reconnaître les compétences : des démarches d'entreprises. Coll. Les cahiers de l'ANACT n°15, ANACT, 2001, 95 p.

Les possibilités d'évolutions professionnelles représentent également un levier de reconnaissance fort. Ces perspectives dépendent largement des parcours que l'organisation offre aux personnes. Dans cette optique, l'engagement conjoint du salarié et de l'entreprise dans la construction d'un parcours professionnel constituera progressivement une des dimensions essentielles des relations de travail. « *Ce qui manque souvent, c'est la volonté de miser sur des stratégies de mobilité professionnelles parce qu'elles pourraient être pénalisantes pour atteindre des objectifs productifs à très court terme* »<sup>6</sup>. Le développement de la VAE va très vite exacerber une tension inhérente à tout système de gestion par les compétences : celle sur la reconnaissance en termes de construction de parcours professionnels et de rémunération. La construction de parcours professionnels suppose à la fois une lisibilité des parcours envisageables (avec ou sans formation) et la possibilité de décrire et d'évaluer les compétences des salariés. Concernant la rémunération, il est peu probable qu'un lien automatique se mette en place entre l'obtention d'un titre ou d'un diplôme et la progression salariale, une telle position freinerait considérablement l'engagement des entreprises dans ces démarches. Il s'agit de trouver le cadre conventionnel qui préserve les garanties collectives en matière de reconnaissance des qualifications tout en laissant les entreprises libres de valoriser les compétences dont elles ont besoin. Enfin la reconnaissance des acquis de l'expérience suppose une évolution culturelle. Est-on prêt aujourd'hui, dans une société où le diplôme reste un critère essentiel pour recruter ou positionner les emplois entre eux, à reconnaître à l'expérience le même poids que la formation ?.

Enfin, même si l'exercice reste difficile, il est souhaitable rechercher une bonne cohérence entre modalités de gestion des compétences et système de classification et de rémunération de l'entreprise. Ce qui renvoie au problème délicat de la pérennité et de la maintenance du système : sans une actualisation régulière, il glisse inévitablement vers une obsolescence progressive.

#### **Points de repère pour la mise en place d'une « démarche compétence »<sup>7</sup>**

- Mettre à parité les enjeux économiques et sociaux de la démarche
- L'articuler avec la stratégie, l'organisation du travail et le management
- Concevoir et mettre en œuvre une démarche participative
- Développer un dialogue social de qualité
- Décrire les compétences à partir d'une analyse du travail
- Multiplier les modalités et les occasions de développement des compétences
- Négocier des règles équitables d'évaluation des compétences
- Articuler l'évaluation interne des compétences avec une certification externe

## **Les spécificités des PME**

Dans les PME, les pratiques de gestion des compétences sont très hétérogènes et rarement formalisées. Les études et les témoignages convergent pour constater que, malgré les profondes évolutions du contexte au cours des dix dernières années, les pratiques de management restent globalement stables<sup>8</sup>. La fonction RH n'est qu'exceptionnellement assurée dans sa totalité. Le plus souvent, elle est portée, dans l'action, et quasiment en temps masqué, par le chef d'entreprise. Le recrutement, la mobilité, la formation, la rémunération, font peu l'objet d'investissement de forme et restent largement non codifiés. Enfin, la négociation sociale est d'autant plus réduite que les organisations syndicales sont faiblement représentées.

Les premiers éléments de capitalisation relatifs à l'étude conduite en 2004 par le réseau ANACT sur la conception et la mise en œuvre du modèle de la compétence dans les PME permettent d'avancer quelques grandes tendances<sup>9</sup>. Pour Michel Parlier, « *nombre de PME n'ont pas les moyens<sup>10</sup> de recruter les niveaux de qualification qu'elles souhaiteraient. Elles « font sans » et s'en accommodent plus ou moins* ». La formation, qui constitue souvent la réponse la plus immédiate - voire la seule - aux besoins d'évolution des compétences,

6 - Du Roy (O), Lemay (J), Paulino (C) : « La gestion par les compétences », Coll. Outils et Méthodes, ANACT, 2003, 168 p.

7 - Parlier (M) : « Plate-forme pour la conception et la mise en œuvre d'une démarche compétence », ANACT, 2001, 16 p.

8 - Enquête de l'IFACE, effectuée pour le programme européen Racine (revue Compétences - janvier 1996)  
Étude du CEREQ sur la gestion des ressources humaines dans les TPE/PME, 1999

9 - Sous la direction de Parlier (M.) (ANACT) et Jouvenot (Ch.) (ARACT Nord-Pas-de-Calais).

10 - Les raisons en sont multiples : niveau de rémunération, espérance d'évolution professionnelle, nature des responsabilités confiées mais aussi pénuries croissantes du marché du travail

occupe une place généralement modeste, à la fois pour des raisons de coût, de manque de disponibilité mais aussi de crainte du chef d'entreprise de voir le salarié monnayer ailleurs sa qualification récemment acquise. Comme le constate une enquête de l'IFACE « *les dirigeants ne s'intéressent pas à la formation, qu'ils assimilent au stage externe. (...) Ils jugent les stages trop chers et les contenus peu adaptés à leurs préoccupations* ». À l'exception de compléments techniques ponctuels (formations constructeurs, ou à un nouveau logiciel par exemple), « *Envoyer quelqu'un en stage revient pour eux à avouer qu'ils se sont trompés dans le recrutement* », de même « *avoir recours à la formation, c'est donner la preuve à ses partenaires que l'entreprise a un problème* ». En revanche « *les PME veulent du sur-mesure, des propositions pragmatiques et une offre plus flexible* », de même « *les PME veulent un lien entre formation et conseil* ».

Cependant, même si elle n'emprunte que rarement les formes classiques, la construction des compétences n'est pas pour autant absente, notamment avec le rôle prééminent de la formation sur le tas. Enfin, l'intérêt au travail, la motivation se manifestent généralement de façon spécifique dans les PME-PMI : la proximité du dirigeant, le climat social, l'indispensable polyvalence, la vision des résultats de son activité... constituent souvent autant de raisons, pour les salariés, de rester attachés à leur entreprise. De fait, nombre de PME fonctionnent implicitement, et souvent de façon sporadique, selon une logique proche d'une organisation apprenante, sans en formaliser les principes.

### **La formation professionnelle dans les TPE/PME**

Les inégalités d'accès à la formation professionnelle persistent. Au-delà des catégories professionnelles, du sexe et de l'âge des individus, la taille de l'entreprise est un facteur déterminant. La formation va au plus qualifié et le taux de participation augmente proportionnellement à la taille de l'entreprise. En 2001, le taux d'accès à la formation des ouvriers non-qualifiés d'entreprises de 10 à 19 salariés est de 3,1 contre 23 pour des entreprises de 500 à 1999 salariés (pour un cadre : respectivement 15,6 et 67,1). En ce qui concerne les pratiques de formation, les TPE participent davantage à la formation initiale des jeunes (1/3 des contrats d'apprentissage). Leurs spécificités entraînent des pratiques de formation particulières hors du marché de la formation professionnelle. On trouve essentiellement des pratiques de formation informelles du type tutorat, compagnonnage en doublon ou en binôme, formation en situation de travail. La formation continue formalisée concerne essentiellement la dimension technique. On est avant tout sur des logiques d'adaptation au poste : « l'observation des pratiques effectives conduit à réaffirmer l'importance de la formation sur le tas, de l'autoformation et des apprentissages collectifs »<sup>11</sup>. Les pratiques et les représentations de la formation varient en fonction du statut et du type d'entreprise (traditionnelle, entrepreneuriale ou managériale), de son secteur d'activité et des segments de marché (besoins plus importants pour les entreprises sur les secteurs d'innovation, à haute intensité intellectuelle), de son stade de développement ou bien encore du profil de son dirigeant. Selon les travaux Français et Européens non seulement la majorité des TPE investissent peu dans la formation continue sous ses modalités les plus normalisées, mais encore elles sont peu touchées par les politiques publiques d'incitation. Une telle situation peut s'expliquer, soit alternativement, soit simultanément, par l'inadéquation de l'offre et l'insuffisance de la demande. Si le rôle « d'intermédiaire » assuré par les organismes collecteurs agréés (OPCA) s'avère insuffisant pour atténuer le lourd handicap des plus petites structures en matière de formation, leur évolution vers des logiques de conseil peut contribuer à une inversion de cette tendance. La dynamique de l'environnement dans lequel s'insère la petite entreprise est tout aussi déterminante, à ce titre, les initiatives régionales ou territoriales basées sur des actions collectives regroupant financeurs, organismes de formation, organismes d'intermédiation interprofessionnelle ou de branche et entreprises commencent à produire des effets.

Pour mémoire : Dans le cadre de l'accord national interprofessionnel de 2003, depuis le 1<sup>er</sup> janvier 2004, les entreprises employant au moins 10 salariés doivent consacrer chaque année au financement de la formation professionnelle 1,60 % du montant de leur masse salariale (contre 1,50% auparavant). Pour les entreprises de moins de 10 salariés, l'obligation passe de 0,25 à 0,40% en 2004, puis à 0,55% à compter du 1<sup>er</sup> janvier 2005.

11 - « *Gestion des hommes et de la formation dans les TPE* », CEREQ, Coll. Études, n°72, 1999, 175 p. Voir également Trouvé (P), « *La formation dans les TPE, un champ d'étude en voie de construction* », dans *Actualité de la Formation permanente*, n°184, juin 2003, pp.103-110.

## L'organisation apprenante

Il y a 30 ans apparaissaient, dans l'industrie, les premières « équipes autonomes ». C'était une réponse aux besoins de réactivité qui émergeaient alors et préfiguraient les mutations actuelles. Pratiquement toutes les entreprises sont aujourd'hui confrontées à ces enjeux du fait d'un phénomène d'accélération où se combinent :

- l'incertitude sur les perspectives économiques, en lien avec la mondialisation des marchés ;
- la consolidation d'une économie de la variété, de la réactivité, toujours plus attentive aux désirs du client ;
- les mutations technologiques, en particulier le développement des TIC, qui transforment parfois radicalement le travail, dans l'ensemble des secteurs d'activité.

La prescription détaillée des tâches devient, de plus en plus fréquemment, un objectif inatteignable, au point que les chercheurs parlent depuis une dizaine d'années de « crise de la prescription » (J.C. Moisdon). Nombre d'exemples le montrent : une organisation du travail, où l'ensemble des tâches est prescrit et où l'opérateur met en œuvre les seules compétences techniques requises, peut difficilement être réactive et faire face à la complexité. Ainsi, les entreprises tentent de maîtriser l'accroissement de l'incertitude et demandent aux salariés de prendre en charge les aléas. Les mutations organisationnelles qui s'imposent se traduisent par un changement accéléré des règles du jeu : l'autonomie des équipes de travail et des individus est plus que jamais un enjeu clé. « L'exécutant » est invité à plus de réactivité, de responsabilité et de polyvalence.

Mais, alors même que les salariés doivent comprendre et intégrer, dans leur activité quotidienne, la complexité des enjeux, l'incertitude sur la nature des connaissances à acquérir augmente avec l'indétermination de la prescription. On sait globalement qu'ils doivent être en capacité d'établir une relation entre les tâches qu'ils réalisent et les finalités de la production. Même si c'est à des degrés divers, ils doivent donc maîtriser, parallèlement aux savoir-faire techniques, des compétences cognitives et sociales, organisationnelles et procédurales, économiques et commerciales. C'est à partir de tels constats qu'est né **le concept d'organisation apprenante**, qui désigne une organisation en capacité de :

- faire face à l'imprévu ;
- **faire de cet imprévu une opportunité d'apprentissage, tant individuel que collectif ;**
- ajuster son fonctionnement et ses procédures **en apprenant elle-même de l'imprévu, selon une logique d'évolution continue.**

Selon Argyris et Schön<sup>12</sup>, les objets d'apprentissage résultant de l'investigation organisationnelle peuvent prendre de nombreuses formes. Mais si l'on veut réellement parler d'apprentissage, ceux-ci devront comporter les preuves d'un changement dans l'organisation. Ce sont les leçons tirées de l'investigation, du recul critique sur l'action, qui induisent ces changements. Au demeurant, des nombreux travaux sur les organisations apprenantes, nous retiendrons les caractéristiques suivantes :

- une efficacité qui résulte d'une capacité individuelle et collective à analyser et résoudre des problèmes, à confronter les points de vue, à s'appuyer sur la créativité ;
- un fonctionnement souple et flexible, avec un objectif de responsabilisation, où le management doit savoir déléguer et s'appuyer sur l'autonomie du personnel ;
- une logique dynamique et proactive, où les circuits et les procédures visent plus à fournir des outils et des supports qu'à générer du contrôle ; ce qui signifie souvent une profonde révision des cultures d'organisation ;

Cette énumération, très sommaire, des nécessités de telles organisations permet de comprendre en quoi leur mise en œuvre ne va pas de soi : l'organisation apprenante va à l'encontre des réflexes habituels, en particulier dans une organisation complexe et hiérarchisée. On comprend mieux dès lors le constat de Philippe Zarifian, l'un des chercheurs qui a le plus travaillé sur cette question : si le modèle est globalement stabilisé, aucune des entreprises auprès desquelles il est intervenu ne le met en œuvre intégralement ! L'objectif de ces entreprises reste cependant de préserver une dynamique en mettant en place des dispositifs souples et évolutifs sans les figer par des outils ou des procédures intangibles. Autant qu'un modèle, l'entreprise apprenante est un état d'esprit.

12 - Argyris (C), Schön (D.A.) : *Apprentissage organisationnel*, Boeck Université s.a., 2002, 380 p.

### **Une forme possible d'organisation apprenante**

*Cette entreprise qui fabrique des semi-conducteurs utilisés sur le marché de la télécommunication, l'informatique, l'automobile, ou bien encore la carte à puce, a connu une forte croissance de 1994 à 2001, avec une augmentation constante de ses effectifs. L'unité de fabrication « 6 pouces » regroupe environ 800 personnes, la production en continue se découpe en 2 zones spécifiques.*

*L'organisation repose sur des Équipes de travail autonomes (ou équipes à responsabilités élargies) réparties en îlots de production à l'intérieur de ces zones. Chaque équipe de 20 personnes environ est animée par un team manager, l'ensemble des équipiers est susceptible d'être polyvalent aux bornes de son îlot. Il n'existe pas à priori de répartition des activités, celle-ci est laissée à l'initiative de l'équipe et tient compte du niveau de compétence de chacun. Le team manager a un rôle « d'animateur d'équipe, il prévoit et planifie les ressources nécessaires à la bonne marche de la production (homme, formation, équipements...). Il est le garant des règles de fonctionnement de l'îlot ». Il peut être amené à trancher en cas de difficulté du groupe à fonctionner ensemble. Lors de la phase de démarrage, l'ensemble des équipes de travail autonome a pu, à partir d'un outil de positionnement collectif, estimer son niveau de « maturation ». À partir de 60 questions, une cartographie des dynamiques d'engagement s'est dessinée, à partir de là des actions de coaching collectives et individuelles se sont mises en place.*

*L'organisation repose sur la notion de « métier élargi ». Partant d'un fonctionnement où les responsabilités étaient peu partagées, elle a évolué vers une organisation où le personnel de production intègre toutes les dimensions. L'intégration d'un premier niveau de maintenance par les opérateurs préexistait à la nouvelle organisation, le projet s'est donc surtout attaché à intégrer des activités et des champs de responsabilité qui relèvent habituellement de l'encadrement : Sécurité, Qualité, Gestion, Suivi production, Informatique, Formation. « Au sein des îlots, l'opérateur prend en charge une ou plusieurs étapes de fabrication de composants ». « Il partage les règles de comportement établies par l'îlot (charte), s'approprie et contribue au suivi des objectifs et performances de l'îlot. Il s'implique dans l'amélioration continue (participe à l'analyse des résultats intègre des groupes de travail). Il se forme en permanence ».*

*L'objectif de développement des compétences individuelles et collectives est clairement affiché. La montée en puissance vers une responsabilisation des opérateurs de fabrication est passée par des actions de formation et de coaching à l'intention de tout le personnel. L'organisation du travail est décloisonnée, elle favorise la polyvalence. L'engagement dans des groupes de travail, lieu d'échanges et d'analyse des pratiques et la démarche d'amélioration continue contribuent à cette dynamique d'apprentissage permanent. L'enjeu de développement des compétences et repris dans le cadre de l'engagement de l'entreprise dans une logique de « responsabilité sociale de l'entreprise ».*

## La formation-organisation

La démarche consiste à enclencher un mouvement et des apprentissages qui se fondent sur trois variables :

- une articulation forte avec les situations de travail (l'objectif est de mieux les maîtriser) ;
- une démarche collective de confrontation des points de vue sur les problèmes rencontrés et les solutions à mettre en œuvre, ainsi que l'acquisition de connaissances adaptées aux questions traitées ;
- un réinvestissement permanent dans le travail des apprentissages acquis.

Il s'agit d'un changement radical de point de vue par rapport au modèle taylorien. Fondamentalement l'objectif est de partir des problèmes rencontrés par les salariés dans leur travail et de mobiliser leur intelligence pour construire des solutions et les mettre en œuvre. On vise le développement des compétences du collectif de travail autant que celle des individus. Les apprentissages, ainsi que les solutions aux problèmes traités en formation, sont réinvestis dans le travail, ce qui engendre une multiplicité de micro-changements qui vont progressivement faire évoluer l'organisation vers plus d'efficacité.

Dans le même temps, il s'agit de considérer que les savoirs qu'ont construits les salariés dans le cadre de leur pratique professionnelle sont le plus souvent partiels, peu systématisés, voire désordonnés, et qu'une démarche de formalisation et d'articulation avec le champ des connaissances est indispensable à leur consolidation, à leur structuration et à leur reconnaissance. Cette consolidation s'appuie sur l'explicitation, l'analyse des situations de travail et des problèmes que les opérateurs doivent résoudre. Le travail de formalisation doit donner aux salariés des repères théoriques et des supports méthodologiques suffisamment stabilisés pour qu'ils puissent consolider leur pratique professionnelle, tout en permettant aux entreprises d'identifier et de capitaliser ces compétences.

L'objectif est de construire un dispositif qui permette conjointement l'émergence d'un processus de développement des compétences et l'évolution de l'organisation afin de répondre plus efficacement aux changements attendus. De tels dispositifs trouvent particulièrement leur place dans des entreprises qui souhaitent renforcer l'efficacité et l'autonomie des collectifs de travail pour qu'ils soient mieux à même de gérer les imprévus, de faire face aux dysfonctionnements ou de conduire des actions d'amélioration. Ces entreprises sont généralement confrontées à un contexte d'évolution rapide dans lequel les circuits habituels de conception et de formalisation (études, méthodes, etc.) sont jugés trop longs. Elles cherchent donc à les compléter par des circuits courts directement inscrits dans les situations de production.

**Ces approches relèvent de « l'apprentissage organisationnel »<sup>13</sup> - soit la capacité des organisations elles-mêmes, et plus seulement des personnes, à apprendre de l'expérience, à évoluer :** *« même lorsque les individus qui apprennent sont les membres de l'organisation, au-delà des individus, les procédures, les règles d'action doivent faire l'objet d'évolutions »*. De tels apprentissages sont difficiles à anticiper dans le détail : même si les objectifs généraux et les modes de fonctionnement vers lesquels on souhaite aller peuvent être formalisés, la question qui se pose est moins celle d'une définition des savoirs requis que celle du processus à mettre en œuvre pour permettre le développement des compétences.

L'objectif est également de faire évoluer les modalités de conduite du changement dans l'entreprise. En rupture avec les démarches habituelles (qui reposent en fait sur une fiction : la mesure d'écart entre un point de départ et un point d'arrivée, supposés connus avec précision), c'est le principe d'une « cible organisationnelle et professionnelle » qu'il faut retenir, en laissant ouverte une part d'incertitude tant sur ses

13 - Cf. note précédente

contours que sur l'itinéraire pour l'atteindre. L'essentiel est de fixer un cap et de réunir les moyens pour y parvenir. La préservation de marges de manœuvre est une condition essentielle à la construction progressive d'une réelle capacité d'initiative et d'autonomie des individus et des collectifs de travail. La cible s'affine progressivement de façon interactive : c'est la formation qui permet de l'ajuster, de construire les marges d'évolution possibles dans les registres professionnels et organisationnels, en permettant leur appropriation par les opérateurs.

## Les principes

Un dispositif de formation-organisation n'est pas une mécanique intangible. Sa construction nécessite des ajustements en lien avec la prise en compte de spécificités et de nécessités dont la diversité est importante<sup>14</sup>. Néanmoins, un certain nombre de règles et de principes constituent des bases minimales pour la réussite du projet. Nous en retiendrons six :

- **Ancrer la formation sur les situations de travail** : partir de l'analyse des événements et des aléas qui y surviennent. L'objectif est de développer à la fois les compétences des salariés et l'efficacité de l'organisation, en renforçant la maîtrise des aléas ou des changements qui surviennent dans le travail.
- **Organiser les groupes à partir des collectifs de travail** : les critères de composition des groupes sont ceux du travail, en respectant l'homogénéité du niveau hiérarchique des participants afin de faciliter l'expression. Cependant, la configuration des collectifs peut varier au cours du temps : par métiers, par produits, groupe de travail transversal thématique ou inter-hiérarchique... La formation s'appuie sur la confrontation et l'intercompréhension des différents points de vue sur le travail.
- **Construire les contenus de formation au fur et à mesure** : les apports formatifs interviennent en réponse aux besoins révélés par le traitement des événements et des problèmes retenus comme prioritaires et non à partir d'un contenu prédéfini. Ils sont construits par l'échange sur les conditions mêmes de l'activité.
- **Réinvestir dans le travail** ce qui a été appris : les apprentissages effectués ainsi que les productions réalisées sont réinvestis et validés au fur et à mesure sur le terrain ; ce qui transforme progressivement l'organisation du travail. Il s'agit d'un processus d'aller-retour permanent entre la formation et les situations de travail.
- **Susciter les coopérations** à tous les niveaux : les hiérarchiques ainsi que des membres des différents services sont sollicités pour intervenir ou contribuer au travail du groupe en fonction de leur domaine d'expertise. Il s'agit de faire des coopérations l'un des objectifs et un moyen de la démarche.
- **Piloter et réguler les évolutions** pour les transformer en principes organisationnels : la direction s'engage dans le pilotage de l'ensemble du dispositif. Elle donne les orientations et valide les évolutions d'organisation du travail qui se mettent rapidement en œuvre sur le terrain. La réactivité du pilotage face aux propositions des salariés est une condition de réussite et de crédibilité de la démarche.

### *Un exemple d'appel d'offres à Consultant-Formateur*

#### *L'entreprise, son métier ses marchés*

*L'entreprise se positionne sur les 3 principaux secteurs de la menuiserie industrielle : l'aluminium, le PVC et le bois. Elle occupe 46 salariés... (vient ici une description du métier, des marchés, de l'organisation par secteurs...)*

*Nous nous situons dans une perspective de croissance forte, et nous devons faire évoluer notre structuration interne. Notre croissance est limitée par le manque de menuisiers expérimentés disponibles sur le marché du travail. Or, nous éprouvons des difficultés à intégrer des apprentis, car notre organisation est basée sur une forte autonomie des professionnels.*

14 - Le chapitre 5 « Construire un dispositif de formation-organisation » illustre cette complexité et les points de vigilance à prendre en compte.

### **Les objectifs**

Dans ce contexte, l'entreprise souhaite s'engager dans une démarche de progrès qui réponde aux objectifs suivants :

- assurer la **perfection technique de tous nos produits**, et une homogénéité des manières de faire.
- Orienter les menuisiers vers une optique qualité, avec notamment l'utilisation effective de gammes de fabrication.
- Diminuer le nombre de mauvaises transmissions d'informations entre l'atelier et les autres services.
- Favoriser l'**intégration des nouveaux** en leur donnant des points de repère sur le métier
- Continuer la structuration de l'atelier (démarche de rangement à continuer, etc)
- Favoriser l'engagement de chacun dans les mutations de l'entreprise

**Nous souhaitons une formation-action qui vise la transmission des savoirs faire d'un menuisier à l'autre, et l'amélioration de l'organisation existante, à partir des problèmes rencontrés au quotidien.** Il ne s'agit pas d'une formation qui apprendrait leur métier à des professionnels qui le pratiquent depuis longtemps, mais qui fasse progresser un groupe entier dans une entreprise qui change.

Une grande partie de la réussite de ce projet passe par l'implication de chaque menuisier, la volonté de chacun de s'approprier la démarche et d'en devenir acteur. L'idée est bien celle de la réussite collective d'un groupe, d'une équipe, de l'entreprise entière.

### **Les points à respecter**

Nous pouvons formuler **3 difficultés à surmonter** dans une démarche de ce type :

- Elle pourrait être perçue comme une greffe, et donc être rejetée : **le progrès doit venir de l'interne, des menuisiers.** Les améliorations doivent être proposées par les menuisiers eux-mêmes, à partir des problèmes du travail qu'ils rencontrent. La démarche doit permettre **de susciter des changements**, non pas les importer, imposer, etc.
- Toutes les ficelles du métier sont pour l'instant complètement implicites : « C'est la routine qui fait que l'on connaît son travail. Ici, on sent les choses, on ne sait pas les transmettre ». L'enjeu est de **rendre explicite les savoir faire**, et d'abord de les repérer et de les faire s'exprimer. Comme dans le bâtiment en général, il existe une réelle réticence devant l'écrit.
- La stratégie de l'entreprise doit être ré expliquée, pour que tout le monde sache où on va et mesure les évolutions faites et à faire.

### **La formation action projetée**

Elle s'adresse aux opérateurs de l'atelier sans l'encadrement (soit 12 personnes) à travers **une dizaine de séquences d'une demi-journée sur 9 mois**, dont le contenu est à préciser au fur et à mesure de la démarche. Le consultant-formateur a un **rôle d'animateur**, pour faciliter le transfert de connaissance entre professionnels. Il aide à la formalisation du métier. Il n'a pas d'apport technique à organiser, mais il peut organiser des interventions dans le groupe (bureau d'études, hiérarchie, fabricants de profilés, etc). Les séances sont construites à partir de l'analyse en groupe des problèmes concrets rencontrés par les opérateurs. Après chaque séance, le consultant organise le suivi des orientations/propositions du groupe avec l'encadrement ou la direction.

### **Les résultats attendus**

- des progressions individuelles en compétences,
- des améliorations d'organisation visibles par les menuisiers,
- l'enrichissement et l'appropriation par les menuisiers d'outils de gestion des compétences (référentiel métier) et de gestion de production (gammes de fabrication),
- une véritable capacité d'intégration de salariés non-menuisiers

Budget estimatif : 15000 €.

## Piloter et réguler l'action

La régulation d'un dispositif de formation-organisation se réalise à différents niveaux auxquels correspondent des espaces et des acteurs particuliers. Différentes formules peuvent être envisagées, néanmoins, quel que soit le cas de figure (en fonction de la taille de l'entreprise, du type d'organisation, du nombre de niveaux hiérarchiques...), il est important d'identifier un véritable chef de projet doté d'un pouvoir décisionnel, d'organiser un système de régulation, de communication et d'évaluation, et enfin d'impliquer tous les acteurs, du responsable de l'entreprise aux représentants du personnel.

Tout d'abord, il s'agit d'aider les groupes à prendre de la distance vis-à-vis du terrain par un regard critique constructif sur l'activité. L'animation d'un groupe de travail dans le cadre d'une formation-organisation nécessite des compétences spécifiques avec une activité de régulation et de coordination importante.

Mais la réussite d'une opération de cette nature reste très liée à la mise en place d'un dispositif de régulation et de prise de décision qui assure, quasiment en temps réel, le pilotage du projet. Il est essentiel de mettre en place une instance de *pilotage décisionnel* qui examine les propositions d'amélioration émanant du ou des groupes de travail. C'est une instance stratégique qui veille au bon déroulement de l'opération, décide de la mise en œuvre rapide des propositions et apporte, le cas échéant, des réajustements en fonction des événements ou aléas susceptibles de se produire tout au long du projet. La cohérence du dispositif de formation-organisation avec les orientations stratégiques de l'entreprise est conditionnée à l'implication de la direction.

Il incombe au comité de pilotage d'assurer la communication en continue entre les différents espaces et acteurs du dispositif. La qualité des communications entre les différents acteurs mobilisés (collectifs de travail, encadrement, comité de pilotage, ensemble du personnel de l'entreprise) est essentielle à la clarté des enjeux, des hypothèses d'évolutions proposées, et de la validation et du suivi des plans d'action. Il s'agit de créer des liens entre toutes les instances sans négliger la communication au-delà du périmètre d'action de la formation-organisation. Compte tenu de la durée et de l'ambition affichée par ce type de dispositif, qui interfère avec la vie de l'entreprise, il est nécessaire de communiquer très largement sur le projet, ses objectifs, l'état d'avancement et les mises en œuvre opérationnelles.

La finalité étant le transfert sur le terrain tant des propositions d'amélioration que des compétences nouvelles, il est nécessaire d'organiser le suivi et l'évaluation de ce transfert après leur validation par le comité de pilotage. L'encadrement a alors un rôle essentiel. La démarche de formation-organisation passe par une articulation forte entre l'organisation du travail et les groupes de travail, qui sont appréhendés comme des espaces collectifs de réflexion et de professionnalisation. Les collectifs en formation doivent pouvoir mesurer concrètement les évolutions liées à leur action. L'évaluation doit permettre à tous les acteurs de l'entreprise de mesurer l'impact du dispositif, tant au niveau des compétences développées par les salariés qu'au niveau des évolutions organisationnelles. Les critères et les indicateurs d'évaluation sont à construire dans cette optique (voir chapitre 4).

Différentes configurations de pilotage et de régulation du dispositif peuvent être envisagées. Elles dépendent globalement de la taille de l'entreprise et de la complexité de son organisation. Direction, fonction RH, encadrement supérieur, encadrement de proximité, partenaires sociaux, salariés en formation et intervenants externes sont les acteurs du dispositif.

Quatre fonctions sont à assurer :

- le pilotage décisionnel,
- la régulation technique et la préparation des décisions,
- la communication,
- la régulation opérationnelle.

Dans une petite entreprise, ces fonctions seront assurées, de façon synchrétique, par une poignée de personnes. Dans une organisation complexe, la mise en place de différentes instances s'impose souvent : comité de pilotage, comité technique, staff opérationnel, collectif de communication. La construction du dispositif de pilotage et de régulation relève d'un dosage subtil entre implication active des acteurs et efficacité de fonctionnement.

**Le salarié**

En écho au modèle de la compétence, la formation - organisation sollicite l'intelligence et la prise d'initiative, quelles que soient les catégories de salariés concernées. Si elle vise explicitement le développement des compétences d'un collectif de travail, c'est à partir du constat que les performances d'un collectif « efficace » sont supérieures à la somme des compétences individuelles. Il reste qu'au-delà du collectif, ce sont les individus qui apprennent. Cette logique repose sur un engagement du salarié. Il est concerné au regard des situations-problèmes qui sont mises en débat dans le groupe. La confrontation des points de vue et de l'expérience de chacun est déterminante dans la réussite du processus. Dans le cas contraire, la démarche n'aura que des effets limités (que se soit au niveau des compétences acquises par les membres du groupe ou des évolutions organisationnelles induites par le processus). Si ce risque est réel, il est néanmoins très réduit, et ce pour deux raisons essentielles : la première est liée aux principes sur lesquels repose le dispositif, la seconde renvoie à la motivation des salariés à apprendre.

En plaçant le collectif de travail au centre du dispositif, la formation-organisation va à l'encontre des approches traditionnelles de la formation. De ce point de vue, elle est potentiellement déstabilisante. Cependant, l'ancrage sur les situations de travail, la prise de distance réflexive, la confrontation avec des pairs et le réinvestissement des acquis sur le terrain sont autant de principes qui contribuent à l'investissement des individus dans le processus. Ces principes sont connus comme des leviers de motivation importants de la formation des adultes. La perception par les individus de l'utilité de la formation et de l'influence qu'ils peuvent avoir sur le processus est de nature à susciter l'engagement de tous. Car la réussite de ce type de démarche et l'intérêt qu'elle suscite auprès des salariés renvoient au renforcement de valeurs au sein de la société qui, si elles ne sont pas à proprement parler nouvelles, se traduisent par des aspirations renforcées, trop souvent ignorées dans le monde du travail. Des enquêtes sociologiques récentes<sup>15</sup> montrent une soif d'apprentissage et de développement des compétences. La question porte sur la motivation des salariés à mettre cette soif de savoir au service de l'entreprise. Et, le plus souvent, les logiques d'entreprises sont en retard sur les individus. Cette tendance baptisée « learning individual » conduit Patrick Degreve<sup>16</sup> à affirmer que « *la quête d'une vie au travail plus proche des motivations et centres d'intérêts personnels deviendra de plus en plus difficile à ignorer pour les entreprises* ».

**Les collectifs de travail**

Souvent redouté parce que susceptible de produire de la « résistance au changement », le comportement collectif est fréquemment assimilé à des réactions défensives, voire revendicatives, dont on n'est jamais certain de maîtriser les évolutions. Bref, la relation individuelle est privilégiée parce que ressentie comme plus contrôlable. Or, le travail prend une dimension plus collective, en s'éloignant d'un fonctionnement parcellisé. Les salariés ont besoin d'énoncer, d'expliquer, de se coordonner, de communiquer entre eux pour atteindre les objectifs de production et répondre dans les meilleurs délais aux exigences des clients.

Pour que cette communication soit possible, elle doit reposer sur des règles de travail communes. Si ces règles sont uniquement prescrites par l'entreprise, le risque est d'observer une coordination à minima, qui pourra se révéler formelle et lourde. Le respect des procédures prendra le pas sur une véritable coopération, et ce risque sera proportionnel à la rigidité des procédures. Une telle option est antagonique avec des objectifs de réactivité et de flexibilité.

L'alternative consiste à reconnaître aux collectifs de travail la possibilité d'élaborer localement des repères et communs et des règles partagées. Car s'il est banal de noter que tel groupe de travail est plus efficace que tel autre, cette observation est souvent le résultat d'une meilleure cohésion au sein des groupes performants : chacun y est à même de s'appuyer sur un bon repérage des compétences, des limites et des complémentarités des uns et des autres, ainsi que sur des principes et des règles de fonctionnement partagés qui permettent d'aller plus rapidement à l'essentiel. Ces modes opératoires, ces valeurs, ce langage commun se construisent généralement dans le temps, au gré des événements et des réponses apportées par le

---

15 - Notamment les études concernant les grandes évolutions socioculturelles, réalisées en France et en Europe par l'organisme européen Cofremca Sociovision.

16 - Président de Cofremca Sociovision

groupe. De fait, les collectifs les plus efficaces sont souvent relativement stables. Ce bagage partagé, fait pour l'essentiel de règles tacites informelles, est un élément central de la coopération. L'expérience montre que lorsque l'encadrement est en mesure de reconnaître les limites de l'organisation prescrite ainsi que la contribution irremplaçable des salariés face à l'événement, des relations de confiance se construisent presque spontanément entre les opérateurs. La difficulté pour le management est donc moins d'inciter à la coopération que de ne pas entraver la dynamique interne au collectif.

On sait que, pour garantir le succès d'un changement, il est préférable de faire évoluer l'ensemble d'un collectif de travail afin de permettre l'éclosion d'un nouveau système de valeurs et de nouveaux codes partagés ; étant entendu que les changements les plus solides sont produits par les acteurs eux-mêmes. A contrario la plupart des entreprises se sont heurtées, un jour ou l'autre, aux difficultés du transfert, au sein d'un groupe de travail, de nouvelles façons de faire, tout particulièrement lorsque celles-ci ne sont portées que par un individu, que l'on aura préalablement envoyé en formation et missionné pour transmettre ses acquisitions à ses collègues.

Généralement, en matière d'acquisition de compétences, la place des pairs est essentielle. La transmission de l'expérience en est le meilleur exemple : en l'absence de coopération et de confiance, cette transmission est pour le moins freinée, voire elle ne se fait pas. Les nécessités de développer les compétences organisationnelles des salariés auxquelles sont de plus en plus confrontées les entreprises passent par la prise en compte de la dimension collective du travail. Au-delà des évolutions culturelles qui sont ici en jeu, cette dimension est l'une des conditions de développement des organisations apprenantes .

## L'encadrement

On n'imagine pas l'absence d'implication de l'encadrement de proximité dans un dispositif de formation-organisation. Cette implication est de deux types : technique et stratégique, étant entendu que l'une des finalités clés de la démarche est l'évolution du mode de management vers une organisation apprenante. Au risque de l'image idyllique, c'est une sorte de tuilage qui est recherché : le N+1, absent de la formation à son début (pour faciliter l'expression des participants), va progressivement y prendre sa place puis, au départ du formateur, le remplacer - en ce sens que son style de management aura évolué dans la même direction que l'organisation du travail.

On n'imagine pas non plus que ces évolutions se fassent « contre » l'encadrement supérieur. La pérennisation des pratiques de coopération et de réflexion collectives impulsées par le dispositif repose largement sur son engagement. Celui-ci doit s'inscrire dans une optique d'amélioration continue et de développement des compétences de ses collaborateurs.

Quel que soit le niveau de l'encadrement - étant entendu que l'encadrement de proximité a une place particulière - son premier champ d'implication est lié à ses compétences techniques. L'encadrement exerce, ici, un rôle essentiel en matière d'accompagnement des collectifs de travail et des intervenants externes. Il est sollicité sous différentes formes : apports de ressources écrites, interventions directes auprès du groupe en formation, appui à la formalisation écrite ou orale, échanges fréquents avec le consultant/formateur... Ce dernier étant parfois amené à jouer auprès de lui un rôle de type coaching, ou tout au moins une mission de soutien : aide à la préparation pédagogique d'une intervention dans le cadre de la formation, réflexion plus stratégique, par exemple sur l'évolution de sa posture de manager.

Ce second niveau, plus transversal et stratégique, est lié à sa fonction d'animation d'équipe et à ses responsabilités de management de terrain. Dans ce cadre, il s'agit à la fois de jouer un rôle de transmission d'information et de gérer la mise en œuvre des propositions effectuées par les groupes : choix entre les solutions, allocation de ressources, ajustements organisationnels, suivi et évaluation des actions engagées... Les pratiques de management et les évolutions organisationnelles conduites sous la responsabilité de l'encadrement déterminent les conditions de réinvestissement des compétences développées par la formation. Sous réserve d'un niveau d'information et d'implication suffisant, le N+1 se situe en relais du comité de pilotage pour veiller au bon déroulement de l'action. Compte tenu de la durée de ce type d'opération et des impératifs de régulation et de communication entre les différents acteurs, l'encadrement de proximité est un élément clef pour maintenir une dynamique et une cohérence autour du projet.

## **l'intervenant**

Ces démarches transforment considérablement l'action de formation qui devient une véritable intervention. Le profil du formateur est donc un profil mixte de consultant-formateur. Il requiert à ce titre des compétences pédagogiques spécifiques et des compétences plus large d'intervention. Cette dimension particulière nécessite une position de tiers, une distance par rapport aux acteurs qui permet de questionner, de s'étonner de ce que l'habitude a fini par banaliser. De ce fait, sauf cas de figure particulier, un tel dispositif nécessite le recours à un consultant formateur expérimenté, extérieur à l'entreprise. Le recours à un intervenant interne ne pourra être envisagé qu'avec prudence. Ce cas ne peut se concevoir qu'à deux conditions. La première est évidemment de s'assurer qu'il a la disponibilité requise, tout au long du projet. La seconde est essentielle : il devra être en capacité de préserver une position « d'extériorité » qui lui évitera d'être pris dans les jeux d'acteurs internes et donc de perdre une partie de sa crédibilité aux yeux des uns ou des autres.

Au demeurant, les compétences requises sont complexes et multiples : l'intervenant agit à la fois au niveau du diagnostic initial, de l'ingénierie globale du dispositif, de sa régulation, de l'approche pédagogique et de l'animation des groupes de travail.

### **Le diagnostic initial et de l'ingénierie globale du dispositif**

Le temps amont consacré à l'analyse de la demande et au diagnostic va déterminer en grande partie les possibilités de mettre en œuvre ou pas une formation-organisation. Une capacité de résistance à la commande du client est, à ce titre, une condition essentielle pour conduire un véritable diagnostic avant d'amorcer l'élaboration d'un cahier des charges. Cette capacité détermine à la fois le lien que le consultant va entretenir avec son commanditaire et le travail qu'il va pouvoir accomplir. La réalisation du diagnostic suppose que l'intervenant maîtrise des compétences en termes d'analyse du travail et de sociologie des organisations. De plus, l'action doit se positionner sur le registre de la conduite de projet et du conseil autour des compétences ; ce qui nécessite des repères sur l'articulation entre compétences (outils de repérage, de gestion...) organisation du travail et formation. Enfin, l'ingénierie du dispositif, la coordination de l'action et la régulation entre les différents acteurs renvoient également à des compétences spécifiques.

### **De la commande au diagnostic : l'apport de l'analyse du travail**

*Dans cette PME de l'agroalimentaire, les difficultés récurrentes rencontrées pour stabiliser les réglages des machines de conditionnement conduisent à une conclusion : il faut former les régleurs. Cette hypothèse, construite a priori, résiste cependant mal au diagnostic. En fait, la réussite des réglages dépend moins de compétences techniques que d'un savoir-faire subtil (et diffus dans l'entreprise) d'ajustement aux aléas (par exemple, les « caprices » des emballages liés à la température, à l'hygrométrie, à leur durée de stockage, etc.). Les régleurs cristallisent les tensions produites par ces aléas : compte tenu de l'impossibilité technique d'interrompre la production (les produits circulent en amont dans un four-tunnel et seraient carbonisés), une panne au conditionnement se traduit rapidement par des débordements, et le ton monte parfois lorsque s'enchaînent des pannes successives !*

*Sur la base de ces constats, une palette de pistes de travail se dessine. Nous en retiendrons plus particulièrement deux :*

- *mettre en place une démarche de résolution concertée des problèmes de réglages,*
- *chercher à réduire les nuisances occasionnées par ces dysfonctionnements en aménageant différemment les postes de travail du secteur conditionnement.*

*La formation des régleurs devient manifestement secondaire, et pour le moins, la question du contenu de cette formation se déplace radicalement. Pour l'essentiel, la réponse la plus adaptée consiste en fait à co-construire avec les salariés concernés (régleurs et conditionnement) des réponses organisationnelles et techniques, des aménagements de postes et une répartition des rôles plus conformes aux difficultés rencontrées.*

*Un tel exemple est parfaitement illustratif d'un mode trop classique de prise de décision qui tend à construire les réponses en faisant l'économie de l'analyse du problème : en s'appuyant sur un raisonnement de « bon sens » (les réglages sont mauvais, il faut donc former les régleurs) et en faisant l'impasse sur la mise à plat de la situation, on créait ici les conditions potentielles d'un échec ! C'est le choix de l'intervenant de refuser d'apporter une réponse standard et de privilégier la compréhension préalable du problème par un diagnostic qui a permis la construction d'une réponse formation largement plus pertinente que la formation technique des régleurs.*

## L'approche pédagogique et l'animation des groupes :

L'intervenant est à la fois :

- **Formateur**, auprès du public cible, mais aussi auprès des autres acteurs internes (et plus particulièrement le N+1 des salariés en formation) susceptibles d'intervenir dans le ou les groupes en formation sur des questions spécifiques (en les aidant à construire leur intervention et en les soutenant pendant celle-ci, par exemple)
- **Médiateur**, afin de fournir un cadre fiable et sécurisant à la confrontation des points de vue, à la mise en œuvre des changements retenus et veiller à la synergie entre les multiples projets qui mobilisent parfois simultanément l'encadrement ;
- **Catalyseur**, en apportant écoute et soutien aux acteurs et en les aidant à « faire », sans se substituer à eux ;
- **Témoin et rapporteur** des avancées et des difficultés rencontrées.

La connaissance des démarches de résolution de problème et de leur animation est indispensable. Cette approche sous-entend aussi une bonne connaissance du fonctionnement de l'entreprise, de son organisation, de son activité et donc des repères qui permettent d'analyser le travail. L'intervenant passe en effet une partie de son temps de préparation et de suivi sur le terrain (sur le lieu de travail des salariés de la formation mais aussi auprès des différents services de l'entreprise en fonction des besoins), à analyser, comprendre et recueillir du matériel qui lui servira pour construire ses documents pédagogiques.

La maîtrise de l'ensemble de ces champs de compétences par une même personne n'allant pas de soi, on observe fréquemment la constitution de « binômes » d'intervenants (d'une part un profil « consultant » et d'autre part un profil « formateur »). L'avantage de cette option réside dans le possible soutien mutuel, la complémentarité de leur expérience, mais aussi du type de « regard » qu'ils portent sur l'entreprise en lien avec leur position différente dans le dispositif.

| Compétences du formateur - consultant dans un dispositif de f/o                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                          |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Connaissances                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | Savoir-faire                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Posture                                                                                                                                                                                                                                                  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Connaissance de l'entreprise,</li> <li>• Sociologie des organisations et stratégies d'acteurs,</li> <li>• Psychologie du travail.</li> <li>• Ergonomie,</li> <li>• Législation de la formation</li> <li>• Outils méthodologiques d'animation de groupes et de résolution de problèmes</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ingénierie de projet,</li> <li>• Ingénierie de formation,</li> <li>• Communication écrite et orale,</li> <li>• Intervention, analyse du travail,</li> <li>• Négociation, régulation,</li> <li>• Évaluation</li> <li>• Animation de formation</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Approche globale,</li> <li>• Distanciation intellectuelle et affective,</li> <li>• Médiation et construction de compromis</li> <li>• Facilitation,</li> <li>• Écoute et empathie</li> <li>• Rigueur.</li> </ul> |

## Les configurations propices

Une formation-organisation est particulièrement adaptée lorsque les compétences à développer concernent la maîtrise de ce qui fait événement dans le travail, et qui le plus souvent, échappe à la prescription. Le développement de ces compétences requiert une nouvelle approche des savoirs : il s'agit, pour une part, de compétences organisationnelles qui élargissent la maîtrise de l'activité par les salariés. De telles évolutions trouvent particulièrement leur place dans des entreprises qui souhaitent que les opérateurs soient mieux à même de gérer les imprévus ou de conduire des actions d'amélioration.

La démarche vise tout ou partie des objectifs suivants :

- développer l'autonomie, l'initiative et la polyvalence ;
- mobiliser les salariés dans la mise en œuvre d'une nouvelle organisation ;
- faire évoluer l'encadrement intermédiaire vers un rôle d'animation et de conduite de projets ;
- faire en sorte que la formation soit pleinement efficace et utile alors que le contexte de mutation organisationnelle permet peu de s'appuyer sur les référentiels d'emplois existants.

Ces besoins apparaissent plus particulièrement dans les configurations suivantes :

- **Le progrès continu** : répondre à une forte concurrence par une amélioration constante de ses produits ou prestations. Il s'agit ici de développer la réactivité et l'efficacité de l'entreprise en appréhendant notamment les problèmes de qualité de produits ou de service, de stabilité de la performance, de délais mais aussi de compétences.
- **Le saut qualitatif ou technologique** : faire ses preuves sur de nouveaux marchés ou bien maîtriser une nouvelle technologie. Il s'agit ici, au regard d'un nouvel environnement de développer de nouvelles compétences pour faire face à ces changements.
- **Le changement organisationnel** : optimiser l'organisation en apportant des solutions à ses défauts de structuration et de formalisation.
- Ou plus globalement lorsqu'un contexte instable de changement, nécessite que l'évolution de l'organisation du travail et des compétences se fasse simultanément.

Au regard des principes d'action de ces dispositifs, l'engagement de la direction et de l'encadrement est une condition sine qua non de réussite. Le projet doit être articulé avec la stratégie de l'entreprise et porté : seule une mobilisation réelle et affichée de la direction permet d'engager l'action. Cela suppose que direction et encadrement soient a minima convaincus du bien fondé de ce type d'approche et qu'existe, au moins en germe, une volonté de construire un management et une organisation apprenante.

La mise en place d'une formation-organisation renvoie également aux acteurs externes à mobiliser dans le cadre du projet. Au-delà de la difficulté, plus ou moins grande selon les régions, à trouver des organismes de formation maîtrisant ce type d'approche, il n'est pas toujours facile de mobiliser les organismes relais. Néanmoins, en écho à la demande des entreprises et à l'évolution du cadre législatif, pouvoirs publics, Organismes Paritaires Collecteurs Agréés (OPCA) et organismes de formation amorcent une réflexion sur l'évolution de l'offre de formation, notamment en direction des PME.

## Origines et filiations

« *Formation-organisation* », si ce terme a finalement été retenu en 1999 par le groupe de travail mis en place par le réseau ANACT pour capitaliser et formaliser ce type de démarche<sup>17</sup>, c'est parce qu'il désigne clairement la double cible de ce type d'intervention.

Le modèle ainsi défini s'appuie sur une série d'expériences conduites en entreprises ainsi que sur des pratiques antérieures qui ont fait la preuve de leur efficacité :

- d'une part les interventions de « Requalification » telles qu'elles ont été développées par la « MNQ » (Mission Nouvelles Qualifications) entre 1989 et 1993, sur l'initiative de Bertrand Schwartz;
- d'autre part la « FIT » (Formation Intégrée au Travail) développée par l'AFPA depuis le début des années 90.

Il est intéressant de noter que ces deux approches se sont développées indépendamment l'une de l'autre. Les actions de la MNQ relevaient du volontarisme des pouvoirs publics face aux risques d'exclusion, alors que la FIT constituait une réponse aux besoins d'évolution de la gestion des compétences et du management des entreprises du BTP. Cependant, malgré ces origines différentes, les proximités sont frappantes. En systématisant les enseignements des nombreuses actions déjà conduites, la formation-organisation élargissait le champ de l'intervention : alors que la « MNQ » s'adressait à des salariés faiblement qualifiés dans une optique de « requalification », **la formation-organisation intéresse a priori tous les publics d'une entreprise, étant entendu que les objets traités varient considérablement** selon que l'on s'adresse à des salariés de production ou aux techniciens et ingénieurs d'un bureau d'étude. Par rapport à la FIT, la formation-organisation élargit à la fois la place accordée à la résolution des problèmes rencontrés dans le travail et la durée de la formation.

## Les actions de Requalification de la Mission Nouvelles Qualifications

La Mission Nouvelles Qualification initiée par Bertrand Schwartz au milieu des années 80 s'est développée tout d'abord avec des actions « d'Insertion ». Il s'agissait d'accompagner des jeunes peu ou pas diplômés dans leur insertion en entreprise. La plupart des principes méthodologiques définis dans ce contexte

17 - Thomas (D.) et Bouclet (M.) (Coord. Par) : « Agir sur l'organisation du travail et la formation », avec les contributions de chercheurs : Beaujolin (F.) (Geste), Moisdon (J.C.) et Weil (B.) (CGS de l'Ecole des Mines), et d'intervenants des ARACT : Devin (B.) (Pays de la Loire), Jouvenot (Ch.) (Nord-Pas-de-Calais) et Simeon (Fl.) (Ile-de-France).

restent de solides points de repères pour l'intégration<sup>18</sup>. À partir de 1989, le constat des difficultés que rencontraient les salariés les moins qualifiés face aux changements accélérés de l'univers industriel incitent Bertrand Schwartz et son équipe à concevoir un nouveau mode d'action dit de « Requalification »<sup>19</sup>. Nombre de ces actions sont conduites en coopération avec des GRETA (Groupement d'établissements de l'Education nationale intervenant dans le champs de la formation continue). Les premières entreprises intéressées sont d'abord des grandes entreprises, celles qui sont en lien avec les grandes directions des ministères de l'emploi et de l'industrie. Enfin, ces actions sont à mettre en lien :

- avec les grands mouvements relatifs à la qualité (cercles de progrès, cercles de qualité, certification, dans un contexte de polarisation sur le modèle japonais),
- ainsi qu'avec les recherches de nouvelles organisations du travail (les UET de Renault ou de Pechiney Aluminium Dunkerque par exemple),
- dans un contexte de surqualification généralisé qui se traduit en particulier par une augmentation des exigences de diplômes à l'embauche,
- et où les grandes restructurations industrielles entraînent de vastes tentatives de reconversions (ainsi en 1988, à Dunkerque, la restructuration ou la fermeture de 4 grandes entreprises de la sidérurgie et de la navale nécessite la reconversion de 4500 personnes sur le bassin d'emploi).

Se pose alors la question du difficile rapport à la formation des personnes les moins formées. Pour Bertrand Schwartz : **« un adulte n'accepte de se former que s'il trouve dans la formation une réponse à ses problèmes, dans sa situation »**<sup>20</sup>. La motivation ne peut intervenir que si des résultats concrets se manifestent rapidement. C'est ainsi que se consolident les principes de la « Pédagogie du dysfonctionnement »<sup>20</sup> qui intéresse à la fois les entreprises, soucieuses d'améliorer la qualité des produits et des prestations, et les salariés en formation qui voient se mettre en œuvre les solutions auxquelles ils ont contribué et qui les concernent directement. Cette approche pédagogique est par ailleurs un puissant vecteur d'apprentissages fondamentaux :

- capacités d'analyse (par la mise en œuvre d'outils et de méthodes de résolution de problèmes) ;
- connaissances sur le fonctionnement des machines, du process, de l'entreprise... ;
- compétences d'argumentation et de négociation sur les améliorations apportées.

Lors de la disparition de la MNQ au milieu des années 90, François Beaujolin<sup>21</sup>, directeur de la mission depuis sa création en 1989 jusqu'en 1992, et devenu depuis directeur du Fond d'Action Sociale (FAS), perpétue des actions de requalification en coopération étroite avec Jean Claude Moisdon et Benoît Weil du CGS de l'Ecole des Mines. C'est en s'appuyant sur leur expérience que le réseau de l'ANACT s'est engagé dans le suivi et l'accompagnement de ce type de démarche.

## La Formation Intégrée au Travail (FIT)

La FIT est définie aujourd'hui par l'AFPA comme **« une formation-action fondée sur l'analyse des situations de travail et la résolution de problèmes, au service de la conduite des changements organisationnels »**. Elle est issue d'une recherche-action menée en 1990 par AFPA Conseil Bretagne auprès des entreprises du BTP et s'est développée dans le cadre d'un partenariat entre l'AFPA et l'AREF-BTP. Constatant que la mise en place d'un système de formation intégré au travail intéressait rapidement les industriels, l'AFPA formalise une pratique qui concilie démarche de conseil et approche innovante de la formation. Un dispositif de formation de formateurs interne est bientôt mis en place. Il sera en particulier animé par Marie-Annick Griengl et Jean Michel Guillemot. Les principes de la FIT sont posés en ces termes :

- une démarche d'accompagnement à la conduite d'un changement dans l'entreprise ;
- un mode de formation qui développe les nouvelles compétences nécessaires aux salariés, dans une approche globale de l'entreprise ;
- un dispositif intégrant les situations et le lieu de travail comme support de formation et d'anticipation des évolutions.

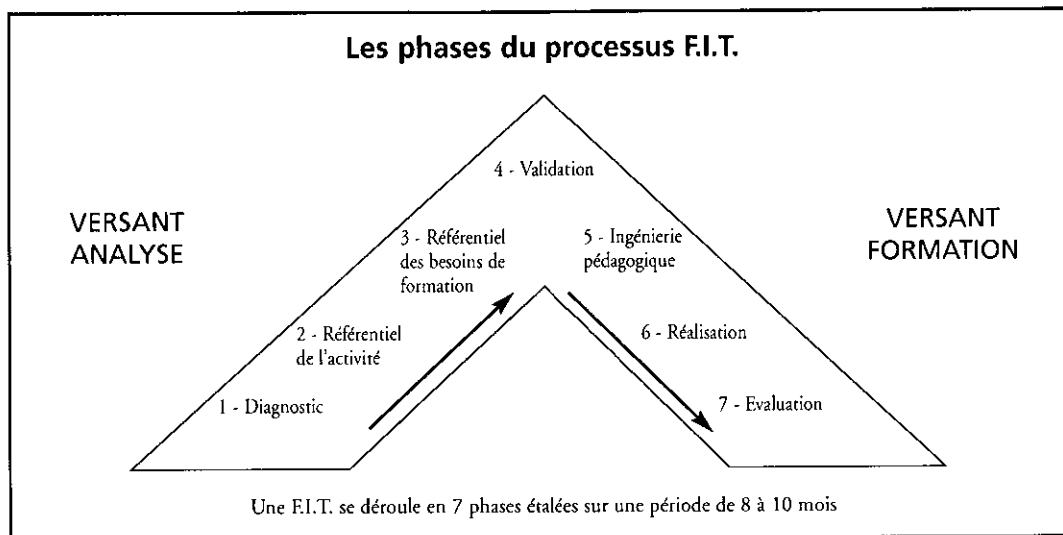
18 - SCHAWRTZ (B.) : « Moderniser sans exclure »

19 - Cette rapide synthèse s'inspire des notes de Jouvenot (Ch.), chargé de mission à l'ARACT Nord - Pas-de-Calais, ex-délégué régional de la MNQ dans cette région de 1991 à 1995

20 - Voir le chapitre 3-4, ci-après

21 - Beaujolin (F.), Moisdon (J.Cl.) et Weil (B.) : La pédagogie du Dysfonctionnement - La Trans-formation des entreprises, étude réalisée pour la DGEFP - Ministère de l'Emploi et de la Solidarité, sept. 1998

La FIT s'inscrit dans une problématique de changement et ne convient pas si l'attente exprimée est strictement technique. Elle mobilise fortement l'entreprise et tout particulièrement la hiérarchie des salariés directement concernés. La démarche est formalisée en 7 phases au cours desquelles interviennent deux acteurs : un consultant, chargé de la construction du dispositif, un formateur chargé de l'action de formation. Chacun a reçu une formation spécifique. Ils appartiennent à un pôle de ressource formé et supervisé par l'AFPA. Le consultant est chef de projet, il en assure la conception, l'animation et la coordination. Le formateur aide les salariés concernés à acquérir par eux-mêmes de nouveaux savoirs. Il intervient à partir de la phase 3, en coopération avec le consultant, pour le repérage des besoins de formation.



Au cours des années 90, plus de 100 FIT ont intéressé, au-delà du BTP, des entreprises d'électronique, de plasturgie et du secteur tertiaire. Au cours des premières années, les actions menées visaient essentiellement la production (compagnons du BTP, opérateurs dans l'industrie, etc.) ; mais, très rapidement, elles se sont élargies vers l'encadrement intermédiaire, levier principal du changement vers l'accroissement de l'autonomie des opérateurs, ainsi que vers l'encadrement supérieur en termes de délégation et de décloisonnement des fonctions : **« les actions menées à ce jour, et celles en cours, autorisent à affirmer qu'il n'y a ni secteur d'activité, ni taille d'entreprise, ni niveau de qualification que la FIT ne puisse concerner potentiellement, à la condition que l'entreprise ait un projet clair ou soit engagée dans un processus volontaire de changement, d'évolution de son organisation »**.

### 2-5-3 La consolidation de coopérations en Pays de la Loire et dans le Nord-Pas-de-Calais

Les passerelles entre ces deux approches se sont consolidées à partir de l'année 2000 dans le cadre d'un projet commun entre l'AFPA, l'ARACT des Pays de la Loire et le CAFOC de Nantes. Dans un premier temps une réflexion a été engagée avec les prescripteurs de formation (OPCA, DRTEFP, Région, et acteurs relais de la formation en entreprise), elle a été formalisée dans un court texte de synthèse commun : **« Éléments de cahier des charges pour la mise en œuvre et la réussite d'actions de formation-organisation »** (voir encadré).

Par ailleurs les trois partenaires ont co-construit et co-animé un dispositif de formation de formateurs (10 jours en 4 modules de 2 à 3 jours). Cette offre de formation s'appuyait sur un constat : alors que les principes d'un dispositif de formation-organisation étaient connus et avaient fait la preuve de leur pertinence, rares étaient les consultants ou les formateurs en capacité de mettre en œuvre cette approche. Il fallait donc contribuer à la construction d'une offre qui concorde mieux aux besoins et aux enjeux des entreprises. Quatre sessions de formation ont eu lieu entre 2001 et 2003, elles ont intéressé 45 participants. À l'issue de ces sessions, un point frappant est le fort intérêt qu'ont manifesté la plupart des participants pour les démarches d'analyse des situations de travail, largement appuyée sur l'ergonomie, qui leur ont été présentées. Cette dimension était pour beaucoup une découverte. Elle est venue consolider leur outillage d'intervenants en apportant des réponses pragmatiques à une question trop souvent évacuée par les consultants : « observer le travail d'accord, mais observer quoi et comment ? ». Plusieurs participants ont engagé des démarches de ce type en entreprise. Aucune n'est une copie conforme du modèle. La nécessité de s'adapter aux spécificités de chaque configuration, largement traitée dans la formation de formateurs,

explique ces indispensables ajustements. Ces écarts montrent également à quel point l'enjeu est beaucoup plus de disposer de solides repères scientifiques et méthodologiques et de connaissances sur l'homme au travail que de dérouler un dispositif intangible. Une telle posture nécessite une forte vigilance pour éviter les risques de dérives liés à des insuffisances du dispositif ou à des difficultés mal anticipées en amont (« mécompréhensions » sur les objectifs, propositions rejetées en raison de blocages entre acteurs de l'entreprise, transfert des solutions mal conduit, etc.). Ce débat s'est ensuite poursuivi sous la forme de regroupements périodiques pour faire le point sur les expériences conduites par les uns et les autres. C'est dans ce contexte qu'ont été élaborées des synthèses d'expériences qui ont largement alimenté le 3<sup>e</sup> chapitre de cet ouvrage.

L'ARACT Nord-Pas-de-Calais, quant à elle, riche des nombreuses expériences conduites dans cette région dans le prolongement de l'action de la MNQ, poursuit également des coopérations régionales avec les différents acteurs intéressés. Elle a, en particulier, publié en juillet 2003 « Les compétences au cœur du Changement; l'expérience de la formation-action dans 5 entreprises régionales », en coopération avec C2RP (Centre Régional de Ressources Pédagogiques). Par ailleurs un dispositif de formations de formateurs a été mis en place, fin 2003. Il est co-animé avec le C2RP.

Enfin, fin 2004, l'offre de formation du réseau de l'ANACT propose une action de formation en direction des « prescripteurs ». L'objectif de cette formation est de promouvoir le développement d'organisation apprenante et de sensibiliser des acteurs relais au rapprochement nécessaire entre formation et organisation du travail dans un contexte de mutation des entreprises et de réforme de la formation professionnelle. Il s'agit de donner des points de repère et des outils opérationnels pour la préconisation de démarches d'intervention dans cette perspective.

### **Éléments de cahier des charges pour la mise en œuvre et la réussite d'actions de formation-organisation**

L'évolution des modes de production appelle de nouveaux modes d'acquisition des savoirs et de construction des compétences. Le modèle de la « formation-organisation »<sup>22</sup> propose de partir des problèmes concrets rencontrés par les collectifs de travail pour construire avec eux des solutions et les mettre en œuvre avec une double finalité : développer les compétences et transformer l'organisation du travail.

Cette approche de la formation se situe en rupture avec les démarches habituelles : la question qui se pose étant moins celle d'une définition préalable des savoirs requis que celle du processus à mettre en œuvre. De ce point de vue, il ne s'agit plus de simplement garantir un « produit » (ici un « contenu » de formation) comme le ferait la norme ISO 9003, mais de garantir, depuis la conception jusqu'aux résultats, un processus et sa capacité à « produire » de la compétence (cf. norme ISO 9001)

De tels dispositifs peuvent apparaître déconcertants en première approche, en particulier si on se réfère au livre IX du code du travail (article R 950-4), qui retient 5 critères de définition d'une action de formation :

- un déroulement conforme à un **programme**,
- établi en fonction d'**objectifs préalablement déterminés**,
- qui précise les **moyens pédagogiques** et d'encadrement mis en œuvre,
- et définit un dispositif permettant de **suivre l'exécution** de ce programme,
- et d'en **apprécier les résultats**.

On identifie ainsi un décalage entre les principes méthodologiques fondamentaux de ces dispositifs et les critères usuels d'une « formation » : l'**indétermination du programme** avant le lancement de l'action. Ce point pose indiscutablement une difficulté puisqu'il s'agit d'apprécier si cette indétermination relève d'une carence ou s'il s'agit d'un projet fiable et crédible fondé sur un choix pédagogique qui veut que les « contenus » de la formation soient identifiés progressivement, et de façon inductive, au cours de la démarche.

Il convient donc d'être particulièrement vigilant sur les points suivants : la « crédibilité » du dispositif doit être examinée au regard de la qualité de deux autres critères du livre IX : la définition des objectifs et les moyens pédagogiques mis en œuvre. L'hypothèse étant que, **si l'incertitude sur**

22 - Ce terme réfère, par exemple, à des démarches inspirées par l'approche « requalification », telle que la Mission Nouvelles Qualifications, initialisée par Bertrand Schwartz, l'avait développée, ainsi qu'à la « Formation Intégrée au Travail » formalisée par l'AFPA. Ces démarches peuvent concerner des publics très variés.

**les contenus relève d'un principe pédagogique**, et non d'une insuffisance ou d'une carence, **il est possible d'en apprécier la validité au regard de la qualité de la démarche d'ingénierie, de la définition des objectifs et du processus pédagogique mis en place**. Enfin, l'appréciation des résultats devra porter sur **l'évaluation des acquis formatifs d'une part et l'évolution du contenu du travail d'autre part**. Les modalités et les critères d'évaluation doivent dans les deux cas être précisés en amont (au regard des objectifs, des moyens pédagogiques et/ou du suivi).

C'est sur ces bases que les dimensions suivantes devront être particulièrement prises en compte :

- la qualité de formalisation des changements visés et de l'ingénierie préalable (évolution conjointe des compétences et de l'organisation) ;
- la définition du rôle des formateurs/animateurs ainsi que leur capacité à assurer une fonction de « facilitateur/ensemblier ». Le rôle central du formateur étant de créer et d'entretenir, en lien permanent avec « l'environnement » de la formation, les conditions pédagogiques pour l'acquisition de compétences ainsi que les conditions managériales pour leur mise en œuvre rapide au sein de l'entreprise ;
- la durée, le rythme et l'architecture de l'action (articulation entre acquisition de connaissances/résolution de problème et expérimentation/mise en œuvre dans le travail) ;
- le mode de formalisation/capitalisation :
  - des problèmes identifiés,
  - des démarches et des solutions mises en œuvre,
  - des connaissances acquises,
- la mise en place d'outils de mesure/évaluation :
  - des acquis,
  - de l'évolution du contenu du travail et de l'organisation,
  - et leur cohérence avec les objectifs visés et les contraintes existantes.

De même, la réussite de la démarche étant très liée à **l'implication de la direction de l'entreprise** et de l'encadrement dans le dispositif, la qualité du projet s'appréciera également au regard de :

- la consistance du dispositif de pilotage et de régulation (décision, communication, confrontation des points de vue ...) ;
- l'implication de l'encadrement de proximité qui rend possible :
  - les transferts,
  - l'évolution des modes de management,
  - l'inscription des changements dans la durée.

L'ensemble de ces indicateurs est à prendre en compte pour apprécier la qualité et la crédibilité d'un projet et construire un pronostic sur l'atteinte des objectifs visés. Ils sont en cohérence avec la circulaire EDDF de 1999 qui intègre parmi les actions éligibles :

- d'une part l'ingénierie de projet de formation,
- et d'autre part « des actions de formation faisant appel à de nouvelles modalités pédagogiques... sous réserve qu'elles soient clairement identifiées et assorties **d'indicateurs d'évaluation** ».

Au demeurant, le financement de tels dispositifs par le recours à des aides publiques ou aux fonds mutualisés des OPCA nécessite de définir des principes d'arbitrage face à une possible controverse entre :

- la part d'acquisition de compétences par les salariés en formation ;
- et le recours, par l'entreprise, aux compétences de ces mêmes salariés pour optimiser son organisation via la démarche de résolution de problème qui est au cœur du dispositif.

Face à cette difficulté potentielle, deux axes d'arbitrage peuvent être envisagés :

- soit déterminer un ratio de financement entre les volets « formation » et « résolution de problème » ;
- soit considérer l'effectif concerné par le dispositif au regard du nombre de salariés usuellement impliqués dans les démarches de résolution de problème. On appréciera ainsi l'effort de l'entreprise pour placer un nombre conséquent de salariés en situation formative, au-delà des moyens normalement requis pour améliorer les procédures, les circuits d'information et plus globalement l'organisation du travail.

## Construire le dispositif

Le propos de ce document n'est pas d'entrer dans le détail de la construction du dispositif, cette dimension a été traitée par ailleurs<sup>23</sup>. Il s'agit, plus spécifiquement, d'apporter un éclairage sur les principales questions qui se posent lorsque, dans une PME, on met en place cette démarche.

Sur la base des expériences des différents consultants ou formateurs qui ont conduit de tels projets, nous avons identifié plusieurs points critiques qui concernent les différentes étapes d'un processus de formation - organisation. Ils mobilisent plus particulièrement la vigilance des intervenants et sont significatifs des enjeux, de la richesse mais aussi des difficultés de la démarche. Il s'agit :

- de la conception du dispositif (ingénierie, implication des acteurs, système de régulation et de communication...) ;
- de la mise en œuvre du diagnostic préalable ;
- de la construction de la « cible organisationnelle et professionnelle » ;
- des principes méthodologiques de la « pédagogie du dysfonctionnement », qui est au cœur du dispositif ;
- de la gestion du temps et de la nécessité d'un accompagnement dans la durée.

### Ingénierie du dispositif : s'imposer des préalables

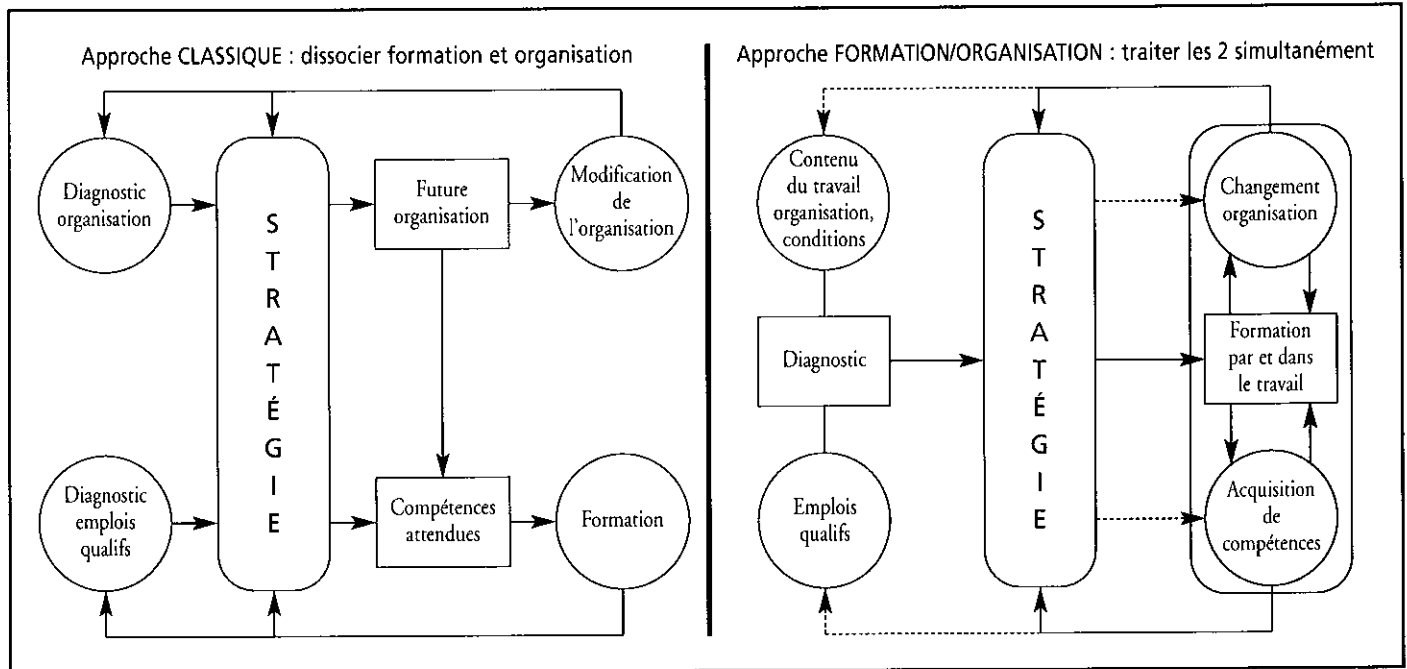
Même si la cohérence de l'ensemble des principes d'une formation-organisation est généralement vite reconnue par les acteurs de l'entreprise, leur mise en œuvre bute inévitablement sur un certain nombre de difficultés. Il est donc déterminant de s'imposer des préalables qui garantissent la pertinence et l'adaptation du dispositif. **À l'extrême, l'impossibilité d'instruire ces préalables est susceptible de remettre en cause le projet, ou, pour le moins, de déboucher sur une démarche différente, moins exigeante, mais plus conforme à la culture ou aux marges de manœuvre dont dispose l'entreprise.** Les cinq passages obligés suivants permettent d'apprécier la faisabilité et les conditions de réussite de la démarche :

- Réaliser un **diagnostic approfondi** de la situation et des enjeux, qui doit être **partagé** à tous les niveaux de l'entreprise. La prise en compte du point de vue des différents acteurs (direction, représentants du personnel, encadrement, salariés), dès la phase d'élaboration du projet, est déterminante. Elle permettra de l'enrichir, ou d'anticiper des incompréhensions voire des blocages. Rappelons que, plus que toute autre formation, cette démarche sollicite et développe une forte implication des salariés et leur reconnaît un savoir sans lequel le système de production fonctionnerait moins bien.
- Définir clairement les **objectifs du projet** et tracer les contours d'une « **cible organisationnelle et professionnelle** » qui laisse les marges de manœuvre indispensables à une **co-construction progressive**.
- Préciser le **rôle** dévolu à l'**encadrement intermédiaire** et aux **services prescripteurs** (bureaux d'études, méthodes) **ou connexes** ainsi que les modalités concrètes de leur implication dans la démarche.
- Soigner la **qualité du système de pilotage** : rôle et composition des instances de décision et de régulation, processus de suivi, engagement de la direction à **arbitrer les changements d'organisation**, et à reconnaître les compétences développées par les salariés...
- Valider, avec l'ensemble des acteurs concernés **une maquette opérationnelle** détaillée du dispositif (périmètre de l'intervention, rôle des différents acteurs impliqués, planification possible des séances en fonction de l'activité, modalités de pilotage et de mise en œuvre des évolutions du travail et de l'organisation...).

23 - Op. cit.

### 3.2 Le diagnostic

Généralement, les contenus de la formation sont définis préalablement, au regard d'une organisation virtuelle, puis la démarche repose sur l'acquisition de connaissances dont le lien ultérieur avec les situations de travail ne va pas toujours de soi. L'engagement dans un dispositif de formation-organisation bouleverse ce schéma : l'entreprise gère de façon simultanée les évolutions de l'organisation et celles des compétences des salariés. La formation est conçue comme un cheminement pragmatique au cours duquel les deux volets évoluent simultanément.



La démarche de diagnostic et d'ingénierie est destinée à aider l'entreprise dans l'évolution de ses pratiques de formation et de changement d'organisation. Cette logique conduit, le plus souvent, à un profond renouvellement des pratiques ainsi qu'à un changement des représentations sur les modalités de développement des compétences pour la plupart des acteurs internes (direction, salariés, encadrement, représentants du personnel...) et externes (financeurs, organismes de formation). À ce titre, la réalisation d'un diagnostic amont est une étape déterminante du processus, elle va permettre d'identifier les questions qui se posent dans l'entreprise, d'apprécier les marges de manœuvre, de formuler des hypothèses en vue d'élaborer le cahier des charges de la démarche.

La réalisation d'un diagnostic socio-organisationnel partagé ne va pas de soi. L'entreprise envisage généralement peu cette phase exploratoire préalable lorsqu'elle s'engage dans un processus de formation. La nécessaire mobilisation en amont de salariés de l'entreprise (public-cible, management, représentants du personnel) peut, au-delà des contraintes de disponibilité, être perçue comme superflue par le dirigeant. Les premiers échanges avec la direction sont donc des moments clés pour apprécier la faisabilité d'un tel projet. Au cours de cette première étape il s'agit de mettre à plat, au regard de la stratégie et des perspectives économiques et sociales de l'entreprise, les questions qui relèvent de l'organisation et des compétences. Au demeurant, il est indispensable de repérer les enjeux et les motivations de l'entreprise.

La notion de diagnostic partagé doit prendre tout son sens, il s'agit de s'accorder avec le dirigeant sur la nécessité de compléter son propre diagnostic de la situation par la prise en compte des points de vue et des enjeux de l'ensemble des acteurs concernés. C'est un débat qu'il faut ouvrir en résistant à la tentation de « coller » à la demande initiale et de proposer une réponse pré-construite. Il s'agit d'élargir le questionnement en démontrant la nécessité d'une approche enrichie du développement des compétences.

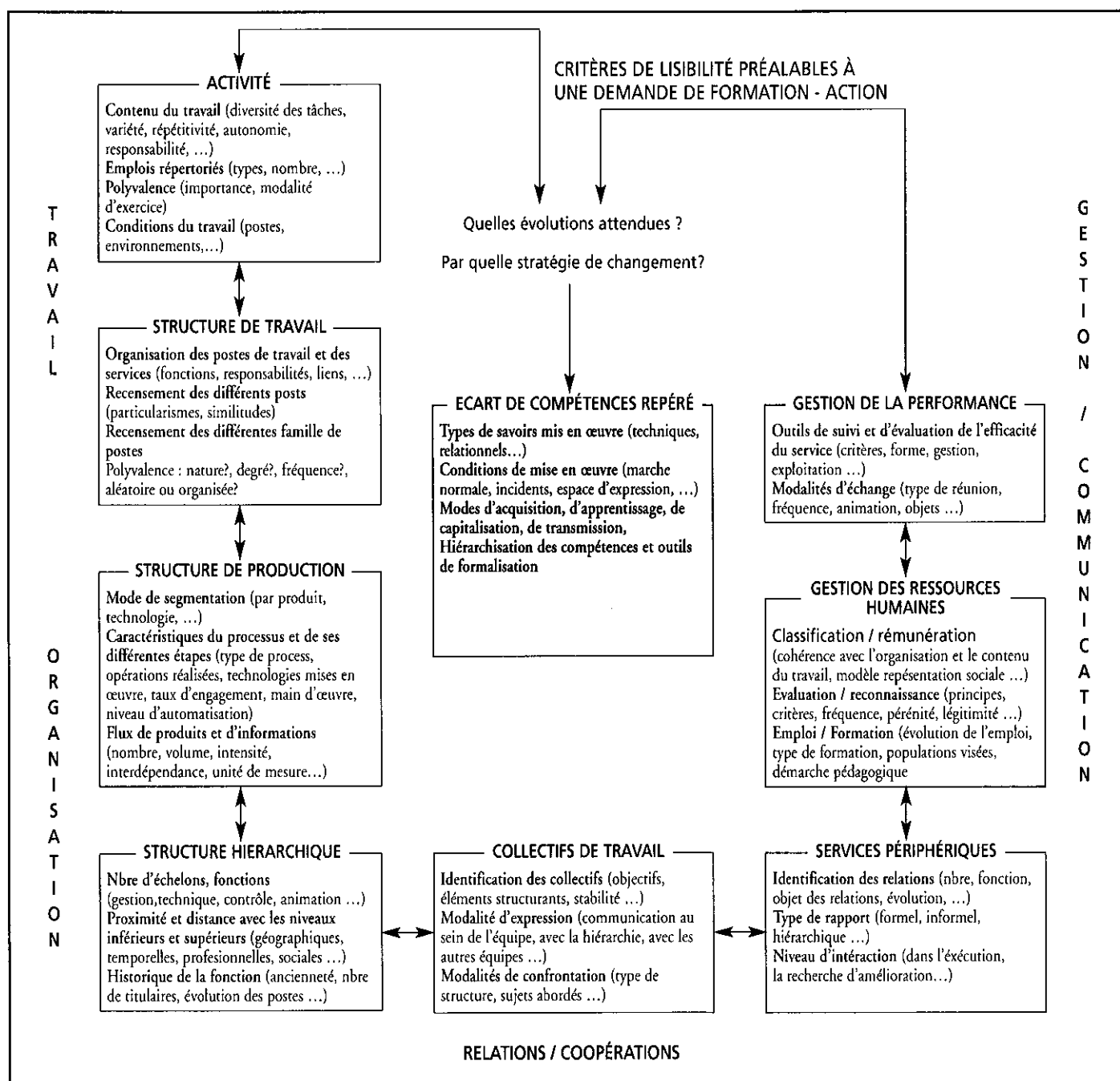
Les entretiens avec la direction doivent être conduits avec la ou les personnes (direction générale, responsables opérationnels, ressources humaines ...) qui ont un réel pouvoir de décision : la démarche n'a de sens que si elle se construit en lien direct avec la stratégie de l'entreprise. À ce titre, elle ne peut être portée que par ceux-là mêmes qui définissent et conduisent cette stratégie. Dans le cas contraire, la définition de la cible organisationnelle et la possibilité d'agir sur l'organisation du travail deviennent rapidement des objectifs difficiles, voire impossibles.

Le point de vue des salariés concernés et de l'encadrement ainsi qu'une première analyse des situations de travail constituent également un passage obligé. Il s'agit pour l'intervenant de :

- prendre en compte leurs points de vue tant sur le projet en cours de construction, que sur la situation actuelle et les conditions de réussite du projet ,
- repérer d'éventuels préalables à l'action,
- apprécier la faisabilité de la démarche ainsi que de la cible organisationnelle,
- présenter les pistes de travail envisagées et le dispositif probable,
- esquisser un premier repérage des situations problème.

Enfin, les entretiens avec les représentants du personnel, sont une autre étape essentielle. Il est souhaitable de rencontrer tous les délégués concernés. Une attention particulière devra leur être portée afin qu'ils puissent maîtriser les éléments clés de la démarche et ainsi asseoir un positionnement argumenté, tant auprès de leurs mandants qu'auprès de la direction. La question de la place des instances représentatives du personnel dans ce type de projet reste néanmoins délicate, notamment pour les TPE/PME.

L'analyse préalable est interactive et mobilise les différents acteurs sociaux et organisationnels de l'entreprise. Elle se fait en boucle et n'est ni linéaire ni chronologique. La place et le poids du recueil d'informations dans les différents domaines résumés dans le tableau ci-après sont donc susceptibles de varier selon la nature de la problématique. Néanmoins on imagine difficilement de faire l'impasse sur l'une ou l'autre de ces dimensions.



### Point de repère : Guide d'autoévaluation du diagnostic préalable

- L'état des lieux a-t-il permis une mise en perspective des questions de stratégie de l'entreprise, d'organisation, de GRH, de compétences et de formation ?
- Les enjeux et perspectives de l'entreprise ont-ils été identifiés et formalisés sous forme d'une « cible organisationnelle et professionnelle » ?
- Le principe d'une « cible mouvante » est-il acquis et partagé ?
- Le diagnostic a-t-il fait l'objet d'une restitution/validation auprès du personnel de l'entreprise ou de ses représentants ?
- A-t-on validé la pertinence et la faisabilité d'une démarche de type F/O ?
- Nécessité de développer plus des compétences d'ordre organisationnel et méthodologique que des compétences techniques spécifiques.
- Marges de manœuvre permettant de faire évoluer l'organisation.
- Volonté des différents acteurs de développer la participation et de renforcer les modes de coopération.

## Construire une cible organisationnelle et professionnelle

On ne peut s'engager dans un dispositif complexe sans avoir clairement défini les objectifs. Cette question est l'un des points clés du diagnostic initial, elle constitue autant un préalable qu'un indicateur de faisabilité de l'action. Il s'agit de fixer les finalités du projet en veillant à ce qu'il soit compris et accepté par l'ensemble des acteurs concernés. Compte tenu des objectifs d'implication des salariés qui sont au cœur de tels dispositifs, une large communication sur les objectifs s'impose sous la forme d'une information concrète et opératoire. C'est ainsi qu'a progressivement émergé la nécessité de dessiner une « **cible organisationnelle et professionnelle** », soit la description des objectifs et des grandes lignes de la future organisation ainsi que des compétences requises pour la faire fonctionner.

Mais, en cohérence avec les finalités de la démarche, l'appropriation authentique des objectifs par les salariés concernés nécessite qu'ils puissent affiner par eux-mêmes le cheminement envisagé. Concrètement, il est indispensable que des marges de manœuvre existent afin que les « formés » puissent proposer des ajustements du fonctionnement, voire des caractéristiques de l'organisation prévue. Sans remettre en cause les grands axes du projet, il s'agit de préciser progressivement ses contours concrets, sa mise en œuvre opératoire, en prenant appui sur les connaissances et l'expérience des acteurs directement concernés. Et cette prise en compte des ajustements proposés par les opérateurs devient la meilleure garantie d'un fonctionnement efficace parce que co-construit et partagé.

Ce point de méthode s'oppose à une vision « cartésienne », qui n'envisagerait qu'un seul chemin pour atteindre la cible. Cette « cible mouvante » est un principe méthodologique profondément cohérent avec la perspective d'une organisation apprenante. Elle est indispensable à l'intervenant, faute de quoi, il ne pourrait que chercher à « convaincre » les « formés » du bien-fondé d'une cible intangible. De même, le cas de figure où la direction refuserait tout changement d'option, considérant que la formation doit « démontrer » aux salariés la justesse de son propre point de vue, serait en contradiction avec un objectif de développement de leur capacité d'initiative.

Il est donc indispensable que le client/décideur s'appuie sur la prise en compte de l'expérience et des propositions des salariés comme facteur d'optimisation du projet, quitte à ce que certaines de ses dimensions soient modifiées en vue d'un résultat mieux garanti.

### Une exception qui confirme la règle

*Cette action avait pour public l'encadrement des services de l'ensemble de l'établissement. L'analyse de la demande n'avait pas permis de faire émerger une cible organisationnelle et professionnelle, faute de vision précise de la direction. L'absence d'une cible devait-elle faire renoncer à la mise en place d'une formation-organisation ? Face à la forte attente des encadrants et compte tenu de l'esprit d'ouverture de la direction, ne rien faire présentait plus de risque (baisse de la motivation, de l'implication...) que s'engager dans une action. Nous avons donc choisi, compte tenu des fonctions des acteurs concernés, de démarrer l'intervention. Deux groupes ont été constitués : les responsables de service, d'une part, et l'équipe de direction, d'autre part. Chacun des groupes a élaboré une cible organisationnelle et professionnelle en précisant les attributions, les niveaux de décision et de délégation. Les deux groupes ont ensuite confronté leurs travaux et se sont entendus sur une cible commune et partagée. Le fait que la cible organisationnelle ait été définie pendant le processus a permis un véritable consensus, scellant ainsi*

*les fondements de la démarche. Cette option a cependant présenté un inconvénient : elle a demandé un certain temps et le travail sur les dysfonctionnements n'a pu démarrer rapidement. Ce qui a impliqué un fléchissement momentané de la motivation exprimé en comité de pilotage. Les effets de l'accompagnement n'ont pas été visibles suffisamment tôt. Si c'était à refaire, le travail sur la cible organisationnelle serait réalisé lors d'un séminaire préalable de réflexion d'une journée.*

## La pédagogie du dysfonctionnement

« C'est grâce à une méthode pédagogique fondée sur la résolution des dysfonctionnements, que la formation ouvre une réflexion sur le travail en vue de sa transformation » (J.C. Moisson et B. Weil).

### Les principes

La pédagogie du dysfonctionnement a pour colonne vertébrale le processus suivant : questionner les problèmes rencontrés dans le travail, les formaliser, trouver des solutions partagées par les différents niveaux de l'entreprise, puis les mettre en œuvre. Elle vise à apprendre à un collectif de travail à traiter les événements du quotidien, renforcer ses compétences et faire évoluer l'organisation du travail. Elle permet le développement progressif d'attitudes proactives chez l'ensemble des acteurs : le cheminement collectif outillé qui leur est proposé est, en soi, formateur. Les apports de connaissances réalisés en vue d'une meilleure maîtrise des sujets traités renforce ces acquisitions.

Cette méthode pédagogique repose sur le constat qu'un adulte en formation est d'autant plus réceptif à des apprentissages qu'il en voit l'utilité et qu'il constate, dans la durée, les transformations générées. Du point de vue du « formé », ce qui permet de vérifier rapidement l'utilité du projet, c'est, en particulier, de constater que l'on y résout des problèmes de sa vie quotidienne au travail, et d'en ressentir des effets bénéfiques.

Cette méthode s'adresse à des collectifs de travail qui ont en commun un métier, un secteur d'activité ou encore un service. Ainsi, des salariés, dont la coopération est nécessaire pour réaliser le travail forment le (ou les) groupe(s) de formation. La composition du groupe répond à la logique du travail et non à celle de la pédagogie. Le niveau individuel ou les pré-requis n'entrent donc pas en ligne de compte : l'hétérogénéité des niveaux scolaires est bénéfique à partir du moment où elle est associée à des pratiques d'entraide et d'échange de connaissances et de savoir-faire. L'hétérogénéité des statuts, en particulier hiérarchique, est par contre à proscrire, du moins lors de la première phase de l'action : l'expression spontanée n'est optimale qu'entre pairs.

L'objectif central de la méthode est de **rendre les apprenants acteurs de la transformation** de leur travail. On sera donc vigilant à :

- **Privilégier le développement de nouveaux modes de coopération** pour traiter les événements, les aléas ou les incidents qui surviennent dans la production : les « formés » sont encouragés à aller chercher des informations auprès d'experts internes et/ou externes, pour faire avancer l'analyse d'une situation. Les mises en relations entre les différents niveaux de l'entreprise et les différents professionnels concernés par les problèmes sont donc recherchées et facilitées.
- **Dispenser les apports formatifs au fur et à mesure** que les événements traités les rendent nécessaires. Il ne s'agit pas de « plaquer » des connaissances sans qu'elles ne soient attendues ou sans que le lien avec les besoins des « formés » ne soit évident pour tous. Les apprentissages sont ainsi directement opérationnels, car ils viennent en réponse aux besoins révélés par la démarche.
- **Réinvestir rapidement les apprentissages dans le travail**, provoquant ainsi une succession de microchangements qui façonnent une transformation progressive de l'organisation du travail.

Bien que la pertinence et l'efficacité de cette posture pédagogique soient unanimement reconnues par ceux qui l'ont pratiquée, elle génère cependant des questions, voire des inquiétudes. Au registre des questions les plus fréquentes, l'incohérence apparente entre le principe d'actions très concrètes et la nécessité de développer chez les salariés des capacités d'abstraction (le plus souvent en lien avec les technologies nouvelles) est un thème récurrent. Ainsi une approche trop locale ne permettrait pas de transférer les compétences acquises à d'autres contextes de travail. De même, la pédagogie du dysfonctionnement répond-elle à tous les profils d'apprentissage ?

De telles objections permettent de préciser un point de méthode essentiel : l'objectif est ici autant de renforcer les compétences des formés que de « trouver des solutions ». Dans ce but, la pédagogie du dysfonctionnement prend le temps d'un recul réflexif, une fois le problème traité, pour revisiter et analyser la démarche utilisée en vue d'une modélisation de ce qu'on a fait. Ce recul est un moment formateur majeur, il produit un discours sur l'action, améliore la capacité à dire son travail et à recourir à des registres de lecture et d'analyse parfois insoupçonnés.

Une telle démarche est formatrice, quel que soit le niveau ou le profil des « formés », étant entendu que la nature et la complexité des problèmes à résoudre est susceptible de varier énormément. Fondamentalement, la construction d'un outillage, de connaissances et d'un langage communs sont des enjeux formatifs importants quelle que soit la fonction des collectifs concernés.

Par ailleurs, des inquiétudes plus opératoires sont également exprimées sur la mise en œuvre de la méthode. De fait, en raison de son objet même, elle est susceptible de se heurter à des difficultés diverses, potentiellement déstabilisantes. Les deux questions les plus fréquentes sont les suivantes :

- Quel processus de sélection des problèmes et des priorités ?
- Comment ne pas se laisser déborder par des problèmes insolubles ?

## Traiter des problèmes

À l'issue de la phase initiale de recensement des problèmes<sup>24</sup>, intervient le moment où il faut choisir les actions à conduire et planifier les suites de la démarche. Cette phase est potentiellement à risque dans la mesure où les priorités sont rarement ressenties de la même façon selon la place que l'on occupe dans une organisation. Fondamentalement se pose la question des critères de choix. Ils permettent une prise de recul et l'élaboration d'une grille multicritères à construire au cas par cas.

Les grands principes suivants peuvent cependant être considérés comme quasi-constants :

- le degré d'urgence ;
- le degré de difficulté (qui peut justifier que l'on diffère telle question dans l'attente d'une meilleure maîtrise des outils par les participants) ;
- envisager les liens possibles et les regroupements de thèmes, par exemple en fonction des premières hypothèses explicatives (exemple : plusieurs problèmes nécessitent de travailler en coopération avec le service X) ;
- rechercher, pour commencer, une problématique significative, simple, démonstrative et mobilisatrice, avec des résultats rapides ;
- inclure assez vite une question « délicate » qui permet de démontrer l'efficacité du processus.
- S'assurer de la validation des thèmes et des solutions en Comité de Pilotage ;
- expliquer et justifier clairement les choix du Comité de Pilotage si les options qu'il retient sont différentes.

## Anticiper les difficultés

Nombre d'entreprises ont leurs serpents de mer : que faire des difficultés anciennes et « jamais réglées » qui risquent de générer le scepticisme du groupe ? De notre point de vue, cette question dépend moins de l'inventaire réalisé avec le collectif en formation, que du diagnostic amont : l'un des points de vigilance majeurs, au moment du diagnostic, consiste justement à identifier les difficultés prévisibles ou les points de tensions susceptibles de faire obstacle. L'écoute du consultant permet souvent d'anticiper ces questions. En toute hypothèse, l'expérience montre qu'elles peuvent souvent être abordées, avant le lancement de la démarche, avec la direction de l'entreprise... qui pourra dès lors, a minima apporter des explications complémentaires, voire trouver rapidement les solutions appropriées afin de réduire l'obstacle.

On peut ainsi anticiper considérablement les difficultés potentielles et réduire la crainte (fondée ou imaginaire) du formateur d'être débordé par la quantité et la complexité des problèmes (en particulier ceux qui renvoient aux relations sociales ou à des revendications). Mais, plus fondamentalement, cette question renvoie également à la capacité du formateur à dire ce qui semble jouable ou pas (en resituant les problèmes dans leur contexte par exemple) et à décoder les implicites (en travaillant dessus avec les stagiaires).

24 - Voir sur ce point, Bouclet (M.) : « Pour une pratique de la pédagogie du dysfonctionnement », Coll. Points de repère, ANACT, 2001. 134 p.

Par ailleurs, la supervision du formateur par un pair ou par le consultant qui est intervenu en amont (sous forme de debriefing, de soutien ou de conseil) peut également contribuer à prévenir ou traiter ce risque.

## **Se donner le temps nécessaire pour construire le changement**

La durée est une condition de solidité des changements visés (donner du temps au temps, ajuster après validation sur le terrain, prendre en compte la complexité, etc.). Mais c'est aussi un facteur d'usure de l'action. Par ailleurs, plus la démarche dure et plus grande est la probabilité que surviennent des événements parallèles imprévus, potentiellement perturbants pour l'action engagée. Comment prendre en compte ces événements ? Enfin, concernant la fin de mission, la pire des situations serait que la mission s'arrête... parce que le contrat est arrivé à son terme (l'intervenant s'en irait alors, laissant les acteurs au milieu du gué). Il semble donc nécessaire de formaliser les conditions de cette fin de mission, et de lui porter un soin tout particulier.

### **L'accompagnement dans la durée**

Le temps en entreprise est toujours compté, mais force est de constater que l'immédiateté des attentes n'est pas toujours justifiée. Voire, elle est parfois contradictoire avec l'efficacité recherchée. L'évolution des compétences, la réorganisation des modes opératoires ou des procédures imposent fréquemment de s'inscrire dans la durée, et ce d'autant plus que l'on escompte des changements en profondeur. Une formation-organisation est le contraire d'une « opération coup de poing ». Elle se définit comme un accompagnement, un cheminement, au cours duquel on veille à valider et consolider, pas à pas, les changements mis en œuvre. Mais, autant que la durée, c'est le rythme de la structure (ou du collectif concerné) qui importe. Autrement dit, **le dispositif est d'autant formateur qu'il répond, dans la durée, au rythme des collectifs qu'il implique et de l'entreprise.**

Les actions engagées nécessitent souvent des ajustements, voire des remises en causes organisationnelles, individuelles ou collectives. Il faut donc un recul suffisant pour comprendre, « digérer » et les mettre en œuvre. Il faut également s'assurer, dans le temps, que le risque de retour en arrière est écarté. Il faut enfin avoir suffisamment de temps pour évaluer l'efficacité des solutions choisies et, en fonction des résultats enregistrés ou estimés, modifier ou adapter ces solutions, si elles ne s'avèrent pas satisfaisantes. De plus, l'apprentissage de l'expression et de la confrontation constructive des points de vue prend du temps lorsqu'il ne fait pas partie de la base de compétence des individus et des collectifs. Il constitue pourtant un facteur de progrès pour lequel le retour sur investissement est souvent considérable.

Mai, par ailleurs, la durée présente des risques :

- l'essoufflement, l'usure ;
- la prise d'habitudes qui émoussent l'extériorité de l'intervenant ;
- l'accroissement des risques de dépendance du client ou du collectif vis-à-vis du consultant ;
- l'augmentation des difficultés à terminer la mission (de manière irrationnelle ou rationnelle - par attachement, par découverte constante de chantiers potentiels qui entrent « logiquement » dans le droit fil de l'action...).

De plus, on connaît le caractère versatile des groupes et des organisations en lien avec leur propension à oublier les événements une fois qu'ils ont été résolus et appropriés. Donner en permanence une visibilité sur ce qui est réalisé, et sur ce qui reste à faire, constitue le meilleur antidote. C'est aussi le meilleur moyen, pour l'ensemble des acteurs, de mesurer les progrès réalisés.

Gérer l'action dans la durée, en évitant l'usure, c'est :

- Réunir et préserver les conditions d'une décision et d'une mise en œuvre rapide des propositions des formés afin d'entretenir la crédibilité du dispositif ;
- Veiller scrupuleusement à la traçabilité des problèmes traités, à leur devenir, etc. Sur ce point nombre d'intervenants construisent, à côté d'un indispensable tableau de bord de l'action, une « bibliothèque des problèmes », accessible à tous moments, qui recense systématiquement les problèmes traités, les démarches et les outils mis en œuvre, les acteurs concernés, les solutions retenues, les actions complémentaires, les réajustements, etc.
- Entretenir les conditions d'implication des formés en prenant en compte les événements susceptibles de perturber la démarche : surcharges passagères, changements périphériques au projet, déplacement des « priorités », etc.

## Planification et réactivité

Plus la démarche avance dans le temps et plus grande est la probabilité que surviennent des événements imprévus, potentiellement perturbants pour l'action engagée (parce qu'ils viennent la percuter, ou parce qu'ils détournent l'attention des acteurs en raison d'enjeux jugés plus importants). Comment prendre en compte ces événements ?

Rester en prise avec l'imprévu est sans doute un bon moyen d'entretenir la motivation des acteurs. Mais, en même temps, se tenir à ce qui était prévu est un facteur de crédibilité : sauter du coq à l'âne ne fait pas sérieux... Il s'agit donc d'identifier en permanence le bon niveau de réactivité : réagir toute affaire cessante est rarement pertinent (sauf événement majeur) ; à l'extrême, on est dans l'émotionnel. L'essentiel est avant tout de prendre en compte ce qui semble faire problème sans pour autant se laisser bousculer : **la capacité de recul réflexif est l'une des compétences collectives à développer dans le cadre d'un dispositif FO.**

Une « **réactivité planifiée** » est un champ de compromis à explorer. Elle implique :

- que le formateur assure une présence, **un suivi de terrain entre les séances**, ce qui lui permettra de s'assurer des modalités de transfert et d'appropriation ainsi qu'une meilleure prise en compte des événements ;
- qu'il accorde une place au **retour d'information lors des sessions** : pour assurer le suivi des actions terrain en lien avec la formation (ce qui semble aller de soi) mais aussi pour rester à l'écoute de ce qui se passe en périphérie (ce qui peut éclairer sur les raisons de tel retard par rapport aux prévisions par exemple...) ;
- qu'il planifie avec le groupe et avec la direction les temps de travail qui seront consacrés aux événements imprévus, si l'on convient qu'ils méritent approfondissement.

D'une façon générale, il est impératif d'organiser et de structurer un retour d'informations minimum entre chaque session, afin de s'assurer qu'aucun événement ou aucune nouvelle décision méconnue ne remette en cause l'efficacité ou la crédibilité du processus. Si tel devait être le cas, il est indispensable d'être réactif, quitte à aller parfois jusqu'à modifier une partie ou la totalité de l'ordre du jour de la séance suivante pour traiter l'événement en question, analyser à froid ce qui s'est produit et réfléchir aux implications sur l'accompagnement en cours.

### *Parfois, la réactivité s'impose*

*Entre 2 sessions de la formation-organisation en cours, la direction de cette entreprise a organisé une réunion à laquelle participaient la plupart des stagiaires. Cette réunion s'est mal passée : alors qu'un contexte de crise se présentait et qu'il fallait faire face, chacun a défendu son pré carré, et toutes les discussions qui avaient eu lieu lors de l'accompagnement, où tout le monde était d'accord pour travailler « main dans la main » sont devenues caduques. À l'issue de cette réunion, un sentiment général : la formation-organisation ne portait pas ses fruits.*

*Par bonheur, avant la séance suivante, nous avons pris contact avec l'un des participants qui nous a fait part de l'événement et du sentiment général qui prévalait. Nous avons donc décidé de changer l'ordre du jour : analyse de la dernière réunion (METAPLAN : points de satisfaction et d'insatisfaction) ; mise au point des modes de prise de décision en cas de désaccord.*

*À l'issue de cette séance, l'ensemble des participants a beaucoup apprécié d'avoir pu revenir à froid sur les raisons de cet échec. Lors du comité de pilotage suivant, ils ont souligné la réactivité dont nous avons fait preuve pour changer l'ordre du jour et rester en prise avec la vie de l'établissement. Mais surtout, ils ont considéré que la mise à l'épreuve des engagements pris qu'avait représenté cette expérience avait été un bon révélateur de la limite des bonnes intentions et de la nécessité de règles communes plus solides. Si nous n'avions pas pris contact avec la personne qui nous a informés de l'événement en question, il est fort probable que nous n'aurions pas été spontanément avertis. Nous aurions alors constaté une démotivation générale...*

## La fin de mission

Par expérience, une fois une action engagée, et après un certain temps de déroulement, il est rare que le client refuse des ajustements de durée, s'il en comprend évidemment les raisons. Finalement, la logique de résultat prime sur la logique économique. Ainsi, certaines missions durent : le climat de confiance entre client et consultant peut s'installer au point que le premier sollicite l'intervenant sur un champ de plus en

plus large. À l'extrême, on peut se trouver dans une logique de fuite en avant, qui se traduira inévitablement par la disparition progressive de « l'extériorité » du consultant.

Or la fin de mission est une échéance déterminante, un cap à franchir au-delà duquel les acteurs sont censés reprendre en main la suite du processus. Dans l'idéal, cette fin signe le début d'un fonctionnement renouvelé de l'unité de travail, et les indicateurs doivent converger pour signifier que toutes les conditions sont réunies pour aller dans ce sens. Dans cette optique, l'échéance de clôture de l'intervention doit être intégrée et construite selon le principe du compte à rebours. En effet, l'intervenant doit veiller, dès le diagnostic, puis tout au long de la démarche, à la construction des relais internes qui seront progressivement amenés à prendre la main, selon une logique de tuilage. Le plus souvent, c'est le N+1 du collectif de salariés en formation qui se voit attribuer ce rôle. L'intervenant devra donc élaborer, avec l'ensemble de ses interlocuteurs, les réponses locales aux questions suivantes :

- quelle définition des suites de la démarche et de sa prise en charge en interne ?
- quels sont les chantiers à poursuivre, les questions restées ouvertes ?
- quels indicateurs, quels outils, quelles recommandations laisser à l'entreprise ?
- quelle aide apporter aux acteurs qui poursuivront le processus ?
- etc.

Bref, il s'agit de consolider les acquis en vue d'une ré-appropriation opérationnelle par l'entreprise. Peu ou prou, les modalités de clôture de l'intervention sont un indicateur significatif de la rigueur et de la pertinence de la démarche.

### ***Un exemple d'accompagnement sur deux ans***

#### ***La demande initiale, le contexte***

*Un service déconcentré d'une administration. 110 salariés, une Equipe de Direction Restreinte (EDR) composée de 4 personnes qui, lorsqu'elle se réunit avec les 12 responsables de services, devient l'Equipe de Direction Elargie (EDE).*

*Juillet 2001 : La Direction relaye la demande des responsables de service qui souhaitent une meilleure définition de leur rôle, clarifier les modes de prise de décisions, améliorer l'animation de l'EDE et des différents services.*

*Dans la culture de ces services, les préoccupations managériales sont faibles. La plupart des responsables de services et les directeurs adjoints se considèrent avant tout comme des référents techniques, ils sont plus tournés vers l'extérieur que vers l'animation interne. Or le renforcement de cette animation améliorerait l'efficacité des services à l'externe, et une non-réponse de la direction au malaise exprimé par les responsables de service risquerait d'entraîner leur démobilisation.*

*Deux responsables de service avaient dans le passé participé à des formations au management, mais n'avaient pas pu mettre en œuvre les enseignements compte tenu de leur isolement. Une formation-organisation était l'occasion d'impliquer l'ensemble des responsables de service et de résoudre des problèmes concrets et l'évolution des modes de management impliquait nécessairement un accompagnement sur le long terme.*

#### ***L'analyse de la demande et la construction de l'offre***

• *Juillet 2001 : Aide apportée à la direction pour préciser son projet et l'objectif poursuivi. Précision sur les conditions de faisabilité d'un accompagnement (objectif précisément défini, implication de tous les responsables de service, adhésion à une démarche participative dans la durée).*

• *Septembre à décembre 2001 : Rencontre individuelle (1h/1h30) des participants potentiels lors d'un entretien mené conjointement par le consultant interne et l'intervenant (consultant externe).*

*Thèmes abordés : degré d'implication dans le projet, organisation de leur service (points forts, points faibles), fonctionnement de l'EDE, fonctionnement de l'EDR, intérêt pour un accompagnement formation, obstacles/opportunités.*

*Soit 5 mois entre le début et la fin de l'analyse de la demande. Phase cruciale au cours de laquelle le processus est déjà engagé. L'implication de l'intervenant dans le service a permis son immersion dans la culture professionnelle locale et l'établissement de relations de confiance avec les futurs participants. À l'issue de cette phase, nous constatons une forte volonté de faire (tant des responsables de service que de l'équipe de direction), mais l'objectif et la cible organisationnelle restent imprécis. Nous proposons que la définition des objectifs et de la cible constitue la première étape de l'accompagnement (une des conditions de faisabilité de l'accompagnement n'était pas remplie, mais il y avait plus de risque à ne pas faire qu'à faire). Les fonctions des participants à la démarche justifiant par ailleurs ce choix.*

*Le dispositif mis en place comprend 2 étapes :*

- 1<sup>re</sup> étape : Définition des objectifs et de la cible organisationnelle - Janvier à Avril. 2002

*Quels objectifs poursuit-on, à l'externe et à l'interne, en voulant améliorer l'animation interne des services (c'est un moyen et pas une fin en soi) ? Quelle cible pour l'équipe de direction restreinte, pour l'équipe de direction élargie et pour les responsables de service ?*

- 2<sup>e</sup> étape : Accompagnement vers la cible organisationnelle - Avril 2002 à Avril 2003

*Apports d'outils et de méthodes en lien avec les cibles définies (techniques de résolution de problème, rédaction de fiches de poste, conduite d'entretiens d'appréciation). Ces choix ont été faits à partir d'un autopoisonnement sur les compétences prioritaires à acquérir, réalisé à la fin de la phase 1.*

*Résolution de problèmes concrets (parmi ceux identifiés au moment de la 1<sup>ère</sup> étape).*

*Le public concerné : les 12 responsables de service et les 4 membres de l'équipe de direction restreinte, avec des séances de travail en configuration variable selon les besoins : EDR seule, chefs de services seuls, EDE (soit les 16 personnes). Intervention sur 18 demi-journée, hors analyse de la demande. Chaque séance de travail a donné lieu à un compte rendu réalisé à tour de rôle par un des participants. Le comité de pilotage s'est réuni 3 fois.*

*Le projet s'est achevé fin Avril 2003, soit près de 2 ans après le premier contact et 16 mois après le lancement de la formation-organisation proprement dite.*

#### **Les enseignements clés**

*Importance de l'analyse de la demande.*

*Importance de laisser des traces (compte tenu de la durée de l'intervention).*

*Importances d'avoir des réalisations concrètes rapides ; mais aussi de prendre le temps d'une réelle co-construction des solutions.*

*Ne pas négliger l'accompagnement de la direction qui peut avoir ses propres difficultés à jouer son rôle.*

*Richesse de la co-intervention consultant interne/intervenant externe*

## L'évaluation

La question de l'évaluation se pose ici à deux niveaux. Le premier consiste à mesurer à court terme les impacts d'évolution des compétences et de l'organisation. Le second consiste à mesurer à moyen terme la pérennisation des pratiques et l'émergence ou la consolidation d'une organisation apprenante. Par ailleurs, au regard de l'objet à évaluer et du contexte, il est nécessaire d'apporter un regard sur les processus d'évaluation.

### **Le processus d'évaluation**

---

Il s'agit de déterminer, en amont, et avec le commanditaire, une procédure et des indicateurs pour mesurer l'acquisition et l'exercice des compétences, mais aussi leur reconnaissance et l'évolution de la performance productive. Les modalités d'évaluation, planifiées dans le temps, seront fonction du cadre dans lequel se déroule le dispositif. L'engagement dans un processus d'évaluation passe classiquement par un questionnement amont sur :

- L'objet et les objectifs (quoi et pourquoi) ;
- Le moment de l'évaluation (quand) ;
- Les modalités et les moyens (comment).

En fonction du contexte et des enjeux, l'accent sera mis sur tel ou tel objet. Des indicateurs spécifiques seront construits en conséquence. Dans le cadre d'une démarche de progrès continu, l'accent portera, d'une part sur l'acquisition de savoirs généraux (technique de résolution de problèmes, statistiques, outils qualitatifs, structure de l'organisation, connaissance des clients et des marchés, etc.) et à un moindre degré sur les savoirs techniques, qui sont moins directement l'objet de ce type de démarche<sup>25</sup>. D'autre part, l'évolution d'un certain nombre d'indicateurs de l'entreprise (qualité, productivité, délais...) est à examiner. Face à des enjeux de changements organisationnels, une attention particulière sera portée sur la nature de ces changements et leur impact sur l'activité des salariés.

Au-delà des résultats et des effets, il est utile d'évaluer la démarche afin de repérer les étapes significatives du projet, les actions mises en œuvre et les acteurs mobilisés<sup>26</sup>. Ce regard sur le processus est important pour l'intervenant : la mise en place d'une évaluation en continue peut permettre des réajustements pédagogiques ou de contenu. De plus, une évaluation différée permet de compléter les enseignements d'une expérience spécifique. Pour l'entreprise c'est l'opportunité d'avoir une visibilité sur la démarche et de s'approprier les principes méthodologiques pour les pérenniser.

En résumé, l'évaluation se réalise en cours et en fin d'action. Mais elle se réalise également en différé (à 6 mois/1 an) de façon à identifier les compétences développées et les modalités d'organisation retenues. Cette phase est particulièrement utile pour aider l'entreprise à stabiliser ses options organisationnelles et sa gestion des compétences.

---

25 - Fréquemment une formation-organisation met à jour des besoins de formations complémentaires dans le champ technique. Mais ce registre, au-delà d'une première sensibilisation ponctuelle, se joue généralement ailleurs. Le dispositif ne peut guère accorder une place centrale à ces dimensions (voir ci-après les compétences que développe prioritairement ce type d'action).

26 - Voir en annexe outil d'évaluation d'une démarche de formation - organisation.

| Questions                                                                                                                                                                   | Niveau de prise en compte | Remarques                                                                      |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|
| Les solutions apportées sur le terrain ont-elles été suivies dans le temps ?<br>Mesure-t-on leur efficacité ?                                                               |                           |                                                                                |
| Des indicateurs cohérents avec les objectifs de l'entreprise ont-ils été mis en place pour mesurer les effets de la formation sur l'activité et l'organisation du travail ? |                           | Quels effets ? :                                                               |
| Quels sont les effets sur les modes de management et les relations de travail ?                                                                                             |                           |                                                                                |
| Des indicateurs ont-ils été mis en place pour mesurer l'acquisition des compétences ?                                                                                       |                           |                                                                                |
| L'évolution des compétences des collectifs de travail a-t-elle favorisé des changements organisationnels ?                                                                  |                           |                                                                                |
| Les compétences acquises ont-elles été reconnues au niveau de l'entreprise ou plus largement à l'extérieur de l'entreprise (certification interne, CQP, etc.) ?             |                           | Préciser le type de compétence :<br><br>Préciser les modalités de validation : |

## Impact sur les compétences

Ce type d'approche contribue au développement de compétences génériques ou transversales. Nous distinguerons trois grandes catégories : les compétences méthodologiques, les compétences comportementales et les compétences en lien avec l'organisation.

### • Compétences méthodologiques :

L'analyse des dysfonctionnements permet aux salariés de développer des **compétences de communication orale et écrite**. D'une part, les séances de travail en groupe favorisent la prise de parole organisée et réfléchie. Le rôle de l'animateur est primordial pour l'encourager et parvenir progressivement à une participation de l'ensemble des membres du groupe. L'écrit est également encouragé avec l'apprentissage d'outils de formalisation comme les comptes rendus, les feuilles de relevés, ou autres histogrammes et tableaux de bord. L'élaboration des comptes rendus de séance par les participants tout comme la présentation de travaux de synthèses contribuent à développer des compétences de communications essentielles dans toute organisation. La pédagogie du dysfonctionnement favorise l'acquisition de méthodes d'analyse et de résolution de problème, de hiérarchisation des priorités... La connaissance et la pratique d'outils spécifiques permettant d'**analyser, de suivre et d'optimiser le process de production** est aujourd'hui essentielle.

### • Compétences comportementales :

Elles désignent ici les comportements attendus lorsque le salarié est confronté à un événement particulier : **autonomie, responsabilité, travail collaboratif, prise d'initiative**... La formation-organisation contribue directement à les développer compte tenu des principes pédagogiques sur lesquels elle repose.

### • Compétences en lien avec l'organisation :

Ce sont les connaissances complémentaires acquises dans le cadre de la formation, qui renvoient au contexte dans lequel le professionnel intervient. On distinguera, **les compétences techniques** liées au matériel, outil ou process de fabrication, et **les compétences organisationnelles** (organigramme, fonctions et missions des différents services, situer son rôle et son poste, connaître les finalités des missions de la structure, élargissement du réseaux d'interlocuteurs, etc.) qui sont celles qui évoluent le plus dans ce type d'action.

## Impact sur l'organisation

Les effets de ces démarches sur l'organisation du travail se manifestent de trois manières :

D'abord les propositions du groupe qui, une fois validées, sont **mises en œuvre**<sup>27</sup> et apportent des **micro-changements** dans l'environnement de travail. L'amélioration de la **maîtrise des événements** rencontrés permet souvent de générer des **gains de productivité**.

Ensuite, grâce aux démarches d'analyse qu'ils acquièrent les salariés se construisent de nouveaux **repères d'action** et développent des **coopérations**. Celles-ci sont rendues possibles par une meilleure **identification des personnes ressources** de l'entreprise et facilitées par l'expérience des apprentissages collectifs avec les collègues de travail.

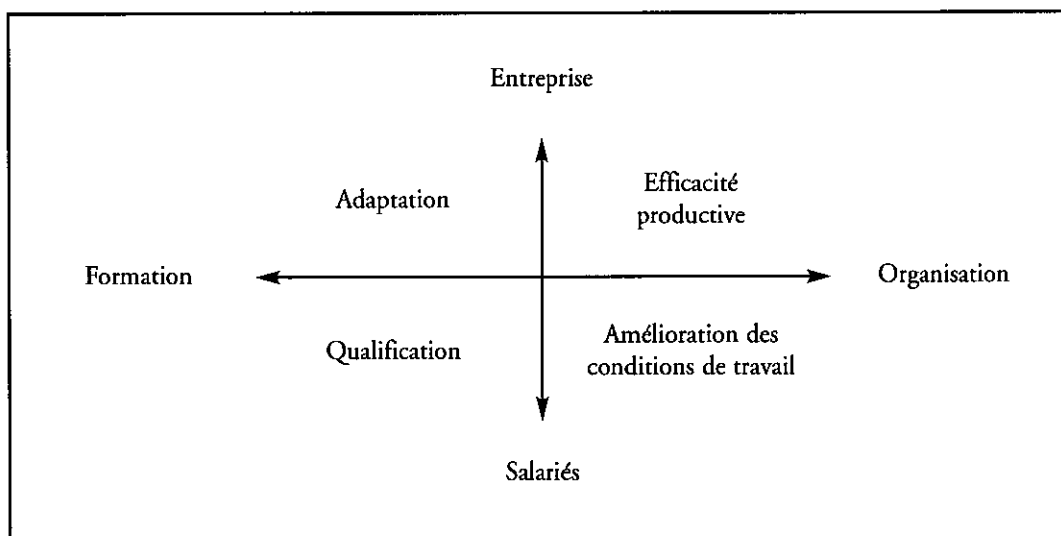
Enfin, le travail prend du **sens** et les **savoirs acquis** peuvent être réinvestis de deux manières. D'une part, des **outils** élaborés en formation (par exemple des fiches de relevés...) sont réutilisés dans le travail. D'autre part, des **tâches nouvelles** (poste élargi, polyvalence, polycompétence) sont rendues possibles par l'acquisition de ces nouveaux savoirs dont le transfert peut être accompagné sur le poste par tutorat.

## Les apports du dispositif

Au-delà de ses impacts observables, la démarche a souvent un effet plus général, et diffus, sur les relations de travail et l'implication des acteurs. L'étude qualitative des traces de la formation (carnet de bord, « bibliothèque des problèmes », évolution des comptes rendus de séances, etc.) permet d'en apprécier les effets, d'observer des phases d'évolution ou de stagnation... pour en tirer des enseignements.

Enfin, à un niveau plus global une grille d'appréciation des effets de l'action permet de débattre de ses différents apports, et d'infléchir d'éventuels déséquilibres. Cette boussole se compose de quatre cadrans qui éclairent les différents volets d'un système nécessairement en tension :

- un curseur permettant de repérer les dominantes de l'action entre formation et organisation du travail ;
- un curseur d'appréciation de son impact entre les enjeux de l'entreprise et les enjeux des salariés.



Ainsi, on pourra porter une appréciation globale (ou ponctuelle, sur chacun des axes de travail du dispositif) sur le type d'évolution produit par la démarche :

- la dimension formative a-t-elle eu plus de poids ? S'est-elle traduite par une meilleure adaptation des salariés aux besoins de l'entreprise ou a-t-elle plutôt développé leur employabilité ?
- l'impact sur l'organisation du travail a-t-il été plus important ? S'est-il plutôt traduit par une amélioration globale des conditions de travail et d'emploi ou plutôt par une meilleure efficacité productive ?

Ce cadran met en perspective la largeur du champ et des axes de progrès qu'une formation-organisation est susceptible de dynamiser dans une entreprise. En théorie, le point d'équilibre est au centre. Autant dire qu'il est hypothétique. Ce sont les acteurs de l'entreprise qui apportent à chaque fois leurs réponses, en fonction des équilibres qu'ils ont su construire et des questions qui, à ce moment-là, sont à résoudre.

27 - Chaque terme surligné dans ces trois paragraphes est un objet possible d'évaluation qualitative et/ou quantitative, aussi bien en temps réel qu'en temps différé.

## En conclusion...

Les débats autour de la réforme de la formation professionnelle s'inscrivent dans la perspective d'un développement des compétences tout au long de la vie. Par ailleurs, le vieillissement de la population active rend sensible la question des compétences et de l'expérience des salariées... en particulier lorsqu'elles se raréfient. Face à ces enjeux, les entreprises s'interrogent sur les conditions favorables à l'acquisition et à la transmission des compétences, ainsi que sur les processus de professionnalisation à développer. Au-delà des compétences techniques, la construction d'organisations du travail réactives et formatrices nécessite de développer les apprentissages organisationnels et les apprentissages par l'action. Ces constats renouvellent profondément la place de la formation et, autant que les entreprises, ils interrogent les prescripteurs et les opérateurs de formation. En écho à l'évolution de la demande et du cadre législatif, pouvoirs publics, conseils régionaux, organismes paritaires collecteurs agréés (OPCA), et formateurs poursuivent leur réflexion sur l'évolution de l'offre, notamment en direction des PME : il s'agit de combiner approche individuelle et collective et de favoriser les apprentissages en situation de travail avec le développement d'entreprises apprenantes.

Sur l'essentiel, la formation-organisation apporte des réponses adaptées. Elle constitue également un point de départ, un mode d'entrée concret et progressif vers une démarche compétence. De ce fait, elle est particulièrement adaptée à l'accompagnement des changements et de la croissance dans les PME. S'il fallait résumer les conditions de réussite de ces démarches à trois points de vigilance décisifs, nous retiendrions ceux-ci :

- Les phases amont d'analyse de la demande et de **diagnostic approfondi** de la situation et des enjeux sont essentielles, elles permettent au commanditaire et à l'intervenant de valider la pertinence et la faisabilité du projet au regard du contexte économique et des cARACTéristiques sociales et organisationnelles de l'entreprise.
- L'efficacité de l'action repose sur un **pilotage décisionnel et opérationnel** qui valide les propositions d'amélioration des groupes de travail, communique les décisions et veille à la mise en œuvre rapide des plans d'action.
- Enfin, la crédibilité du dispositif passe par un système d'**évaluation** capable d'appréhender d'une part les compétences développées par les salariés, d'autre part les évolutions organisationnelles induites par la formation.

Au demeurant, nous l'avons plusieurs fois évoqué, la mise en œuvre de tels dispositifs ne va pas de soi. Pour l'entreprise, il s'agit de veiller à ce que les principes d'action soient en cohérence avec l'organisation du travail et les pratiques de management : la mise en place d'un processus qui repose sur la réflexion critique et les propositions d'améliorations des collectifs de travail n'a de sens que si l'entreprise s'inscrit pleinement dans cette logique et qu'elle possède des marges de manœuvre organisationnelles.

S'engager dans un dispositif de cette nature, c'est aussi accepter de prendre le temps nécessaire à la construction du changement et au développement de nouvelles approches du management. Pour l'intervenant, c'est le basculement vers des pratiques plus proches de l'intervention en entreprise que de la formation. Cela passe par une bonne connaissance de l'entreprise, un accompagnement dans la durée et la mobilisation de compétences spécifiques. En cohérence avec le modèle de la pédagogie du dysfonctionnement, l'intervenant est un médiateur. Il détermine le cadre et crée les conditions de l'apprentissage mais il n'est pas, loin de là, la seule source de savoir.

# Bibliographie sur la formation-organisation

## Ouvrages

---

- *Agir sur l'organisation du travail et la formation*, sous la direction de THOMAS (D.) et BOUCLET (M.), ANACT, 1999
- *Agir sur la polyvalence et le contenu du travail*, ANGER (M.), CUKIERMAN (S.), Liaisons/ANACT, 2001, 81 p.
- *Apprentissages formels et informels dans les organisations*, CUKIERMAN (S.), de NANTHEUIL (M.), PARLIER (M.), Coll. Dossiers Documentaires, ANACT, 1996
- *Compétences et Alternances*, JEDLICZKA (D.), DELAHAYE (G.), Ed. Liaisons, Paris, 1994
- *Construire les compétences individuelles et collectives*, LEBOTERF (G.), Ed. d'Organisation, 2004, 244 p.
- *Des Situations de Travail Formatives*, BARDET (B.), Comité de liaison pour la promotion des migrants et des publics en difficulté d'insertion, Ed. CLP, janv. 1997
- *Enseigner à des Adultes, travail et pédagogie*, MALGLAIVE (G.), P.U.F., Paris, 1990
- *Gestion des hommes et de la formation dans les TPE*, CEREQ, Coll. Études, n°72, 1999, 175 p.
- *L'encadrement de proximité, Quel rôle dans les changements d'organisation ?* LÉTONDAL (A.M.), Coll. Outils & Méthodes, ANACT, 1997, 264 p.
- *L'expert et le système, Quatre histoires de systèmes-experts*, HATCHUEL (A.), WEIL (B.), Economica, Paris, 1992
- *La gestion par les compétences*, du ROY (O.), LEMAY (J.), PAULINO (C.), Coll. Outils & Méthodes, ANACT, 2003, 168 p.
- *La pédagogie du dysfonctionnement - La Trans-formation des entreprises*, BEAUJOLIN (F.), MOISDON (J.Cl.) et WEIL (B.), étude réalisée pour la Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle - Ministère de l'Emploi et de la Solidarité, sept. 1998
- *La requalification d'ouvriers de faible niveau : le cas d'une usine automobile du groupe Renault à Maubeuge* (MCA), Mission Nationale Nouvelles Qualifications, Coll. Points de Repère, ANACT, 1991
- *Le transfert des Apprentissages*, TARDY (J.), Ed. Logique, Paris 1999
- *Méthodologie d'évaluation des compétences professionnelles transférables des adultes peu qualifiés*, ACIOLY (N.), PAGONI (M.), VERGNAUD (G.), avec la collaboration de CARVALHO RIBAS (M.C.), Rapport final, Convention C.N.R.S. et Délégation de la Formation Professionnelle, Mars 1995
- *Nouvelles Qualifications, Des Entreprises s'engagent*, Mission Nationale Nouvelles Qualifications, Paris, 1993

- *Plate-forme pour la conception et la mise en œuvre d'une démarche compétence*, PARLIER (M.), ANACT, 2001, 16 p.
- *Pour une pratique de la pédagogie du dysfonctionnement*, BOUCLET (M.), Coll. Points de repère, ANACT, 2001, 134 p.
- *Rapport final de la Mission Intégration du FAS*, Rhône-Alpes, LAMENT (L.), sept.1995
- *Reconnaître les compétences : des démarches d'entreprise*, PARLIER (M.), SAVEREUX (S.) (coord.), Coll. Les Cahiers de l'ANACT n°15, ANACT 2001, 95 p.
- *Situations de travail et formation*, BARBIER (J.M.), BERTON (F.) et BORU (J.J.), Coll. Action & Savoir, Ed. l'Harmattan, 1996
- *Vers une organisation apprenante*, BEAUJOLIN (F.), Editions liaisons, 2001, 167 p.

## Revues

---

- « *Développement des compétences : de la formation à l'organisation* » (dossier), CONJARD (P.), DEVIN (D.), in *Travail & Changement*, n°290, ANACT, août 2003, PP7-18
- *Dossier « Nouvelles organisations du travail et formation des salariés »*, in *Actualité de la formation permanente* n°142, pp. 17 à 113, mai-juin 1996
- « *Investir en formation* », pp. 1 à 17 et « *Automatisation et transformation des compétences ouvrières* », pp. 17 à 27, in revue *Etudes & Expérimentations en formation continue* n°2, La documentation française, nov-déc. 1989
- « *L'alternance : formes traditionnelles et logiques nouvelles* », CHARLOT (B.), in *L'Alternance, Education Permanente* n°115, sous la Direction de LERBET (G.) et PINEAU (G.), Paris, 1993
- « *L'ingénierie de la formation dans les branches professionnelles* », pp. 1 à 17, in revue *Etudes & Expérimentations en formation continue* n°20, La documentation française, mai-juin 1993
- *La construction des actions d'insertion « Nouvelles Qualifications »*, Comité d'évaluation et de prospective des « Nouvelles Qualifications », Ministère du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle, 2<sup>e</sup> rapport du comité, oct. 1991
- « *La formation continue dans les entreprises et son retour sur investissement* », pp. 45 à 59, et « *Formation-Emploi : quelle adéquation ?* », pp. 59 à 81, in *Economie & Statistique* n°303, 1997, INSEE, 1997
- « *La formation dans les TPE, un champ d'étude en voie de construction* », TROUVÉ (P.), in *Actualité de la Formation permanente*, n°184, juin 2003, pp. 103-110
- « *La formation professionnelle intégrée* », TÉRY (M.), in *Droit Social* n°7-8, pp. 683 à 686, juil-août 1993
- *Les capacités de formation dans les établissements de plus de 10 salariés : de l'alternance à la formation en situation de travail*, *Premières Synthèses* n°79, 16 janv. 1995, DARES
- *Les capacités de formation des entreprises en 1995 de l'alternance à la formation en situation de travail*, *Premières Synthèses* n°119, 15 déc. 1995, DARES
- « *Les formateurs et le travail* », JOBERT (G.) in *Education Permanente* n°116, 1993
- *Technologies et approches nouvelles en formation*, *Education Permanente* N°127, 1993

**Le Dossier Documentaire de l'UODC**

**L'énigme du difficile développement des réseaux apprenants**  
L'expérience de la SNCF

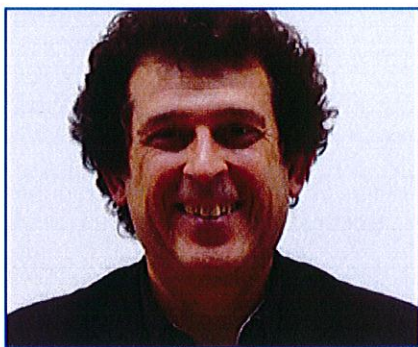
**- Partie III -**

- **Cinq vidéos de l'Uodc en lien avec cette thématique..... pp. 119-124**
- Université des pratiques, communautés et professionnalisation. L'exemple de la Sales Academy chez L'Oréal  
Eric Mellet, *Site web Université ouverte des compétences* ([www.uodc.fr](http://www.uodc.fr)), Vidéo séquencée n°193, mars 2016
  - Comment développer un collectif métier dans un collège ? L'alliance de la principale, du chercheur et des enseignants  
Luc Ria et Magdalena Solabarrieta, *Site web Université ouverte des compétences* ([www.uodc.fr](http://www.uodc.fr)), Vidéo séquencée  
n°192, février 2016
  - Quelles sont les situations de travail apprenantes ? Ce que la formation pourrait pour leur développement  
Patrick Mayen, *Site web Université ouverte des compétences* ([www.uodc.fr](http://www.uodc.fr)), Vidéo séquencée n°186, septembre 2015
  - Produire de la valeur à plusieurs centaines de personnes. Intelligence collective, réseaux, coopération  
Jean-Michel Cornu, *Site web Université ouverte des compétences* ([www.uodc.fr](http://www.uodc.fr)), Vidéo séquencée n°170, novembre  
2014
  - Refonder la formation en partant du sujet. Les voies de l'apprenance  
Philippe Carré, *Site web Université ouverte des compétences* ([www.uodc.fr](http://www.uodc.fr)), Vidéo séquencée n°161, janvier 2014

## Université des pratiques, communautés et professionnalisation L'exemple de la Sales Academy chez L'Oréal

**Éric Mellet**

Fondateur de la L'Oréal Sales Academy



**Comment constituer une "communauté de métier" de professionnels qui sont au quotidien en concurrence ?** Un exemple emblématique : les commerciaux de L'Oréal. Ils travaillent par exemple pour la marque Kérastase et surtout pas pour Shu Uemura, Carita ou L'Oréal Professionnel, mais... c'est le même groupe.

Et pourtant, **Éric Mellet** a fondé chez L'Oréal une **Académie pour les vendeurs. Comment ? En partant du métier.**

L'histoire commence il y a 20 ans aux États-Unis, avec une marque nouvellement entrée dans le giron de L'Oréal, Redken. Qui permet de comprendre ce qui peut rassembler des professionnels. Quelques années plus tard, avec le rachat de Matrix, Éric Mellet doit répondre à la question : **comment former des milliers de commerciaux dans 40 pays ?...**

### Les Séquences :

1. La solitude du commercial, l'esprit de compétition et la découverte du management de terrain (03:58)
2. Douze ans chez L'Oréal : 20.000 professionnels formés dans 75 pays. Mais surtout : l'importance du lâc (03:48)
3. Avant de dérouler l'histoire chez L'Oréal : trois enseignements sur les communautés de pratiques (03:06)
4. Le brief : lancer une marque américaine dans quarante pays en trois ans. Un premier pilote en Pologne (06:20)
5. Pas de « murs », mais tous les ingrédients d'une université : la Matrix Sales University (04:18)
6. L'événement fondateur de la première communauté de pratiques : les « trainers » de la Matrix Sales University (02:14)
7. Les limites du modèle, les leçons apprises, la crise en 2008 : le choix d'une sortie par le haut (05:03)
8. Trois découvertes qui deviennent trois objectifs de la L'Oréal Sales Academy (03:16)
9. Tout miser sur l'encadrement de proximité, partager un « solfège » commun à tous les commerciaux (05:21)
10. La quatrième découverte de la L'Oréal Sales Academy : l'effet de contagion... (04:05)
11. La L'Oréal Sales Academy : pour ceux qui intègrent L'Oréal ou pour ceux qui sont déjà là ? (04:01)
12. Comment L'Oréal articule le global et le local dans un dispositif de professionnalisation ? (05:40)
13. Une place centrale de l'erreur dans le processus apprenant : sortir du « c'est bien, c'est pas bien » ! (04:36)
14. Comment convaincre les russes qu'il vaut mieux professionnaliser qu'éjecter ceux qui ne font pas l'affaire ? (03:36)
15. Quelques leçons d'expérience pour des communautés pérennes : être à l'affût « d'où est-ce qu'il y a de la vie » (04:59)
16. Le paradoxe très intrigant : un dispositif central, des effets reconnus et toujours si peu de moyens ? (05:41)
17. Déployer le dispositif au Japon ? Culturellement sur la Lune... mais ça se passe très bien ! (02:01)
18. Comment peut-on mesurer le ROI d'une université d'entreprise ? (04:24)
19. L'intrapreneur, porteur d'une « pépite » au sein d'un grand groupe : une position tolérée, pourquoi ça peut lâcher (03:32)
20. Le digital et la formation chez L'Oréal : l'évolution des outils dans le temps (2003-2015) (05:20)
21. La formation « classique » chez L'Oréal : aujourd'hui en marge ou intégrée à la démarche globale ? (03:38)
22. Comment créer un climat apprenant, afin que ce qui se sait dans la salle soit partagé ? (03:11)

### Les Mots-clefs :

Formation professionnelle, communauté de pratiques, professionnalisation, L'Oréal

## Comment développer un collectif métier dans un collège ? L'alliance de la principale, du chercheur et des enseignants

Luc Ria / Magdalena Solabarrieta

Chercheur Chaire UNESCO / Principale de collège



**Qu'est-ce qu'il faut mettre en place pour** que des personnes puissent vraiment travailler et apprendre ensemble pour mieux faire une œuvre commune ?

C'est la question que se pose **Magdalena Solabarrieta**, principale du Collège Garcia Lorca à Saint-Denis (93), pour les enseignants de l'établissement qu'elle dirige.

C'est la question que se pose Ariane Mnouchkine lorsqu'elle crée une pièce avec la troupe de comédiens du Théâtre du Soleil. C'est la question que se posent tous ceux qui « managent ». Dont le travail est de favoriser le travail en commun des personnes dans une organisation, sur un lieu de travail...

### Les Séquences :

- 1. Comprendre le métier d'enseignant avant de le transformer (02:14)
- 2. Observer, filmer ses pairs pour saisir les situations réelles de travail (02:57)
- 3. Un dispositif de professionnalisation sur site, directement issu des outils du chercheur (04:12)
- 4. La cheffe d'établissement au chercheur : « si dans trois mois pas de résultats, c'est dehors ! » (02:21)
- 5. Une équipe soudée dans un collège difficile : autoriser à dire « je n'y arrive pas » (03:32)
- 6. Et puis l'arrivée des 6ème 4 : comment ensemble résoudre « notre » problème ? (02:48)
- 7. Les TAPAS et MACRO TAPAS : un dispositif original d'accueil des nouveaux arrivants (05:58)
- 8. L'enjeu d'un dispositif d'analyse de pratiques : construire du collectif (04:50)
- 9. Que faire avec un jeune enseignant déprimé, très mal au bout d'un mois ? Une reprise collective de la situation (05:20)
- 10. Sortir de la zone de confort : expérimenter de nouvelles manières de définir la situation de formation (02:39)
- 11. Remettre au travail les enseignants sur leur propre travail : cinq clés de succès pour la généralisation d'un dispositif (03:50)
- 12. Manager une démarche novatrice dans un collège difficile : gérer les sceptiques, les réfractaires à l'aide, compter les petites graines (05:44)
- 13. Pérenniser un mouvement apprenant dans une organisation : quatre questions en suspens (02:38)
- 14. Quelle place du bénéficiaire dans le dispositif : élèves, parents d'élèves, CPE ? (04:18)
- 15. Capitaliser et généraliser ce qui parfois se construit contre l'institution, la hiérarchie : quelle place pour le « off » ? (04:03)
- 16. La mise au travail sur le travail dans l'Éducation Nationale : pourquoi est-ce si rare et paraît si extraordinaire ? (02:08)
- 17. L'organisation apprenante des enseignants contribue-t-elle à la réussite des élèves ? (05:19)
- 18. Mettre en place un cadre qui enrichit le métier, qui fait réfléchir à de nouvelles professionnalités (04:02)
- 19. Classes ouvertes, analyses de pratiques, vidéo... rien de neuf sous le soleil ? (01:54)
- 20. Pas des tuteurs officialisés mais des personnes ressources (04:14)
- 21. Quelles réactions de l'institution (inspecteurs, formateurs académiques) à cette innovation ? (04:26)

### Les Mots-clefs :

Collectif travail, collège, recherche éducation, enseignement secondaire, enseignant, développement professionnel

## Quelles sont les situations de travail apprenantes ? Ce que la formation pourrait pour leur développement

**Patrick Mayen**

Professeur des universités, responsable de recherches AgroSup Dijon



**Le travail n'est pas toujours apprenant ? La formation non plus.** Le travail comme la formation peuvent composer des environnements par lesquels on peut plus ou moins apprendre, parfois ne pas apprendre et parfois désapprendre.

Dit autrement, **il existe des organisations apprenantes, qui présument que tous les salariés peuvent apprendre et qui leur permettent d'apprendre. L'inverse est vrai également.**

Il existe en France des lieux où se conjuguent qualité du travail, qualité de vie au travail et performance. Des PME exportent dans le monde entier en rémunérant bien leurs salariés. Il peut faire très bon travailler intensément dans des services hospitaliers extrêmement performants en terme d'accueil, de qualité de soin, de rigueur de gestion...

### Les Séquences :

- 1. Comprendre comment les personnes apprennent dans le travail et par la formation (01:58)
- 2. Comment une situation de travail peut être non apprenante, voire désapprenante (04:35)
- 3. Apprendre en situation de travail, ne pas désapprendre, rester « à la page » (03:29)
- 4. Pour une personne en situation de travail : comment viser la zone potentielle d'apprentissage ? (03:38)
- 5. Trois conditions pour qu'une situation de travail soit apprenante (03:47)
- 6. Comment une personne apprend dans une situation de travail ? Cinq facteurs clés de réussite (06:57)
- 7. Il n'y a pas d'apprentissage possible dans la routine du travail (05:36)
- 8. Apprendre des postures professionnelles des autres, s'intéresser aux apprentissages implicites (03:04)
- 9. Qu'est-ce qui fait qu'une situation est facteur d'apprentissage ? (06:18)
- 10. Chercher des situations qui font « ouvrir le capot », proposer ressources et étayages (04:18)
- 11. Ce que peut la formation pour développer les situations de travail apprenantes (06:16)
- 12. Le développement : comment le définir par rapport à l'apprentissage ? (04:45)
- 13. Quand on n'a pas envie d'apprendre, quand on n'y pense pas (04:40)
- 14. L'atelier perdu : un exemple d'une intervention de formation exclusivement en situation de travail (07:56)
- 15. Peut-on identifier et « légiférer » sur ce que seraient des situations apprenantes ? L'exemple des situations de traitement d'incidents à la SNCF (05:31)
- 16. Quand le juridique de la formation rencontre le « cognitif » de l'apprentissage... (02:01)
- 17. Quelle posture du formateur-accompagnateur de situations de travail apprenantes ? (02:00)
- 18. Accroissement des tâches, manque de reconnaissance : peut-on obliger à apprendre et à se développer ? (06:25)

### Les Mots-clefs :

Didactique professionnelle, situation de travail, formation situation de travail

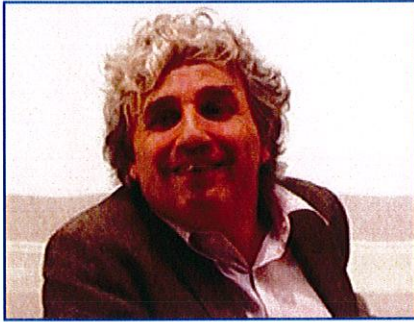
Vidéo séquencée n° 196

© Pratiques & Stratégies - septembre 2015

## Produire de la valeur à plusieurs centaines de personnes Intelligence collective, réseaux, coopération

**Jean-Michel Cornu**

Consultant et expert européen des NTIC, directeur scientifique de la FING



Nous en avons tous l'expérience : pour travailler de manière collective et efficace, 12 personnes paraît un maximum !

Et pourtant... **Jean-Michel Cornu** nous révèle que **100, 1000 personnes et beaucoup plus peuvent travailler ensemble de manière très efficace, produire de nouvelles idées et innover.**

Dans le monde des nouvelles technologies et de la création de logiciels libres ? Oui, mais pas seulement : **des exemples très intéressants émergent autant dans les pays du Nord que dans les pays du Sud...**

### Les Séquences :

- **Extrait découverte** > Choisir a posteriori ça veut dire quoi ? (01:34)
- 1. De l'intelligence collective à plus de 12, est-ce possible ? (02:26)
- 2. Première règle de l'intelligence collective : la règle des 1, 10, 100 (04:00)
- 3. Proactifs, réactifs, non-actifs : pour travailler à plus de 12, il faut être au moins 100 ! (04:17)
- 4. Travailler de 100 à 1000, 10.000 personnes ? Des étapes et de la méthode (03:11)
- 5. Deuxième règle de l'intelligence collective : ne pas choisir a priori (06:11)
- 6. Bonnes idées et fausses mauvaises idées : pourquoi il faut choisir a posteriori (04:17)
- 7. Troisième règle de l'intelligence collective : cartographier les idées (06:34)
- 8. Saint-Georges et le dragon : l'art oublié de la mémoire (03:33)
- 9. De la cartographie à la stratégie d'entreprise : mettre en œuvre l'intelligence collective (06:57)
- 10. Quelles ressources pour animer un processus d'intelligence collective ? (03:54)
- 11. Comment définir l'intelligence collective ? (rebond 1) (02:41)
- 12. Concrètement dans l'entreprise : comment mettre en œuvre l'intelligence collective ? (rebond 2) (01:45)
- 13. Qu'est-ce qui peut convaincre des responsables intelligents de s'engager sur la « voie de la bêtise » ? (rebond 3) (02:31)
- 14. Comment le numérique permet d'accélérer le processus d'intelligence collective ? (rebond 4) (03:18)
- 15. Quelles règles pour passer des bonnes idées aux décisions collectives ? (rebond 5) (04:46)
- 16. Après les idées et décisions collectives, comment passer à l'action ? (rebond 6) (03:15)
- 17. Pays du Sud : quels exemples de mise en œuvre du processus intelligence collective ? (rebond 7) (05:45)
- 18. Faut-il avoir des catégories préconçues avant d'animer un processus intelligence collective ? (rebond 8) (03:18)
- 19. Temps court et temps long dans l'entreprise : comment les concilier ? (rebond 9) (05:44)
- 20. Est-ce que ce sont les mêmes règles pour passer des bonnes solutions aux bonnes décisions ? (rebond 10) (03:13)

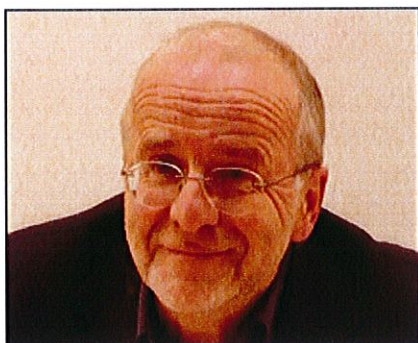
### Les Mots-clefs :

Collectif travail, intelligence, organisation travail, changement organisationnel, approche psychosociale, gestion connaissances, décision

## Refonder la formation en partant du sujet Les voies de l'apprenance

**Philippe Carré**

Professeur des universités en Sciences de l'éducation à l'Université de Paris Ouest - Nanterre La Défense



Soyez autonomes : apprenez par vous-même !

Engagez vous, soyez créatifs, faites preuve d'initiative, soyez responsables. Et avec les nouvelles technologies, quoi de plus simple ?

**Les bénéficiaires de la « formation » devraient devenir acteurs, sujets apprenants.** Il ne serait plus question d'apporter le savoir aux acteurs, mais de donner au sujets les moyens d'aller le chercher.

Nous entendons ce discours tous les jours. Tellement que nous n'y prêtons plus attention. Sur les principes, de nombreux professionnels de la formation peuvent partager ce point de vue...

### Les Séquences :

- **Extrait découverte** > Le compte personnel de formation : retour au pédagogique ! (01:26)
- 1. Ariane Mnouchkine à l'UODC : pour tenir ensemble il nous faut faire des œuvres (02:30)
- 2. Les « amphithéâtres de l'ennui » : comment en sortir ? (05:44)
- 3. La formation : du « rapid learning » à l'expérience existentielle. De quoi parle-t-on ? (02:23)
- 4. À la recherche des invariants de l'efficacité pédagogique (05:40)
- 5. Le stage de formation présentiel : plus personne n'y croit (04:18)
- 6. L'erreur fondamentale en formation : l'oubli du « Théorème de Bertrand Schwartz » (03:44)
- 7. Penser la formation à partir du sujet apprenant. (1) Avec Joffre Dumazedier et Carl Rogers (03:53)
- 8. Penser la formation à partir du sujet apprenant. (2) Avec Jacques Perriault, Roland Castro, Joseph Jacotot (02:57)
- 9. Comment sortir la formation continue du carcan de la formation initiale ? (rebond 1) (03:06)
- 10. Comment dans une entreprise mettre en place d'autres manières de se former ? (rebond 2) (03:53)
- 11. Que faut-il réformer dans la FPC ? L'amont, l'aval de la formation, un contrat pédagogique (rebond 3) (03:51)
- 12. Autoformation : un terme plombé. Le « e-learning » : ce n'est pas futuriste ! (rebond 4) (04:20)
- 13. Un exemple chez PSA : créer un écosystème de développement des compétences (rebond 5) (02:56)
- 14. Penser la motivation en formation : la fin des enseignants (rebond 6) (03:51)
- 15. Quels sont les trois invariants de l'efficacité d'une formation ? (rebond 7) (05:36)
- 16. Quelle part de la « pédagogie » ? Seulement 15 à 20% de la variance des résultats (rebond 8) (03:53)
- 17. La quête du Graal du « dispositif absolu » : à chaque situation de formation un régime pédagogique adapté (rebond 9) (04:32)

### Les Mots-clefs :

Formation professionnelle continue, autoformation, autodidaxie, processus cognitif, métier formation, ingénierie formation, formateur, pédagogie adulte

Vidéo séquencée n°161  
© Pratiques & Stratégies - janvier 2014