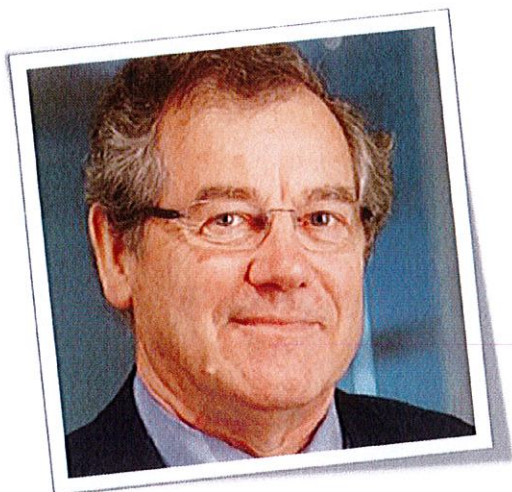


Mardi 26 mars 2019

18h - 20h

AgroParisTech



Pierre POSSÉMÉ

Ancien PDG de l'entreprise
le Bâtiment Associé

Comment bâtir une entreprise apprenante ?

Les règles, les écueils, les effets produits

Dossier Documentaire

- 117 pages -

Le Dossier Documentaire de l'UODC

Comment bâtir une entreprise apprenante ?
Les règles, les écueils, les effets produits

Sommaire

- **Autour de Pierre Possémé, Ancien PDG de l'entreprise le Bâtiment Associé..... pp. 03-12**
 - Présentation de Pierre Possémé
ForumEco (www.forumeco.com), 2 p.
 - Présentation de l'entreprise le Bâtiment Associé
Le Bâtiment Associé (www.lebatimentassocie.fr/), 1 p.
 - Afest : « rendre la formation plus accessible, plus naturelle et plus simple ». Pierre Possémé, président du FPSP
Deguery Nicolas, *Paritarisme Emploi - Formation* (www.paritarisme-emploi-formation.fr), 2018, 2 p.
 - La formation en situation de travail (FEST), un dispositif pédagogique innovant au cœur des discours actuels
Troncale Cassandra, *Epale* (<https://ec.europa.eu>), 2018, 4 p.

- **Comment bâtir une entreprise apprenante ?..... pp. 13-109**
 - Principes d'une organisation apprenante
Zarifian Philippe (<http://philippe.zarifian.pagesperso-orange.fr>), 2007, 8 p.
 - L'entreprise apprenante : une conceptualisation inachevée ?
Grimand Amaury, in VIII^{ème} conférence de l'Aims, *Aims* (www.strategie-aims.com), 23 p.
 - L'apprenance : des dispositions aux situations
Carré Philippe, *Hal Université Paris Nanterre* (<https://hal-univ-paris10.archives-ouvertes.fr>), 2018, 18 p.
 - Favoriser un environnement « capacitant » dans les organisations
Fernagu-Oudet Solveig, in « Apprendre au travail » (Bourgeois E. & Durand M., Puf, pp. 201-213), *Cairn Info* (www.cairn.info), 2012, 8 p.
 - Ergonomie des situations de formation (ESF) : analyser l'apprentissage comme un travail
Zeitler André et alii, *ResearchGate* (www.researchgate.net), 2017, 12 p.
 - Les conditions organisationnelles qui participent à la montée en compétences d'un collectif éphémère
Maureira Fabiola et alii, 51^{ème} Congrès Self, *Self* (<https://ergonomie-self.org>), 2016, 6 p.
 - Effets des dimensions de l'entreprise apprenante sur la performance des innovations des produits : le cas des entreprises de biotechnologie en France
Hannachi Yacine, *Management & Avenir* n°75 (pp. 109-128), *Cairn Info* (www.cairn.info), 2015, 21 p.

- **Sept vidéos de l'UODC sur formation, apprentissage et travail - www.uodc.fr..... pp. 110-117**

<ul style="list-style-type: none"> 1 - Comment former et apprendre à partir des situations de travail ? Ulmann Anne-Lise, VC n°234, 2018 2 - Les apprentissages informels au cœur des métiers. Ce que nous apprend le monde infirmier Muller Anne, VC n°205, 2016 3 - Les énigmes du développement des réseaux apprenants. Les expériences de la SNCF Raynard Thierry, VC n°201, 2016 4 - Quelles sont les situations de travail apprenantes ? Ce que la formation pourrait pour leur développement Mayen Patrick, VC n°186, 2015 	<ul style="list-style-type: none"> 5 - Comment la formation pourrait servir la qualité du travail, la santé et la performance ? Redéfinir la situation de formation Wargon Emmanuelle, VC n°179, 2015 6 - Refonder la formation en partant du sujet. Les voies de l'apprenance Carré Philippe, VC n°161, 2014 7 - Agir sur le pouvoir d'agir. Transformation des activités, du travail, de la « formation » Besançon Jean, VC n°124, 2011
---	---

Le Dossier Documentaire de l'UODC

Comment bâtir une entreprise apprenante ?

Les règles, les écueils, les effets produits

- Partie I -

■ **Autour de Pierre Possémé, Ancien PDG de l'entreprise le Bâtiment Associé..... pp. 03-12**

- Présentation de Pierre Possémé

ForumEco (www.forumeco.com), 2 p.

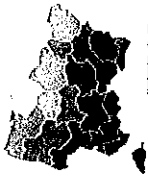
- Présentation de l'entreprise le Bâtiment Associé

Le Bâtiment Associé (www.lebatimentassocie.fr/), 1 p.

- Afest : « rendre la formation plus accessible, plus naturelle et plus simple ». Pierre Possémé, président du FPSPP

Deguerry Nicolas, *Paritarisme Emploi - Formation* (www.paritarisme-emploi-formation.fr/), 2018, 2 p.

- La formation en situation de travail (FEST), un dispositif pédagogique innovant au cœur des discours actuels
Troncale Cassandra, *Epale* (<https://ec.europa.eu/>), 2018, 4 p.



Bonjour,
Le groupe de presse économique ForumEco rassemble un ensemble de journaux hebdomadaires régionaux habilités à publier les annonces légales
[Nos services](#)
[Nous Contacter !](#)



ForumEco
PRESSE ÉCONOMIQUE RÉGIONALE



[Forumeco >>](#)

- [Appels d'offres par e-mail](#)

Le portrait de la semaine

Pierre Possémé. Après 33 ans passés à la tête du Bâtiment Associé, l'ancien président de la FFB Champagne-Ardenne tourne la page du monde professionnel avec à son actif une multitude de réalisations.

LE BÂTISSSEUR ASSOCIÉ



Originaire de Nantes, Pierre Possémé choisit très tôt de se diriger vers les métiers du bâtiment. Une décision de devenir maçon, comme son père, qui ne fait pas l'unanimité dans sa famille. « À l'époque, une de mes tantes m'a dit que c'était dommage que car j'étais fait pour réussir dans la vie », se souvient-il encore aujourd'hui avec émotion. Affecté par ces réactions, il entre cependant chez les compagnons à Nantes en 1967 et entame son Tour de France peu après. En 1975, il rejoint la région Champagne-Ardenne où il est compagnon itinérant avant d'être recruté pour être Prévôt à Reims à l'âge de 23 ans. Il participe ensuite à la création de la Maison des compagnons de Troyes, qu'il dirige pendant deux ans.

C'est à cette époque que germe l'idée de la création d'entreprise dans cet esprit entrepreneur, quand un viticulteur du Mesnil-sur-Oger s'adresse à lui pour réaliser des caves voûtées en pierre. Un projet important qu'aucune entreprise régionale ne veut lancer ? Qu'à cela ne tienne, Pierre Possémé réunit trois autres compagnons (Benoît Debout, Michel Baradel et Guy Pocquat) et crée avec eux une entreprise qui naîtra en 1979 avec ce chantier. Le Bâtiment Associé doit trouver des locaux rapidement et c'est le maire de Muizon, Albert Vecten, qui propose aux quatre

entrepreneurs de s'installer dans sa ferme. Toujours chez les compagnons, Pierre Possémé rejoint alors l'entreprise quelques mois plus tard et après d'un an d'existence, les chantiers se multiplient. « Le bouche-à-oreille a très vite fonctionné dans le vignoble et trois ans après la création de l'entreprise nous étions déjà quarante salariés », se souvient-il Amateur des médias qui le lui rendent bien, le Muizonnais d'adoption n'hésite pas à faire connaître ses projets et ses innovations. Et elles ont été nombreuses, notamment dans le domaine de l'environnement, à une époque où la notion de développement durable n'était pas à l'ordre du jour.

Unis dans la difficulté

Dès 1982, il crée une machines à fabriquer des briques en terre. Une exclusivité mondiale qui lui vaut de faire la une des journaux lors de la foire de Paris en 1982. Présentée comme une solution aux problèmes de construction en Afrique, cette innovation est, trente ans après, l'un des grands regrets de Pierre Possémé. Alors qu'il engage le Bâtiment Associé de plainpied dans le développement en Afrique, il ne pourra jamais faire décoller son procédé sur ce continent en proie à de nombreux conflits et à une grande instabilité politique. « Au-delà des constructions, je voulais mettre en place une vraie coopération et créer des écoles pour former des maçons dans les villages. Car c'est par la formation que l'on obtient des hommes libres. Les nations qui feront demain sont celles qui forment les hommes aujourd'hui. Quel regret...»

La philanthropie et l'humanisme de Pierre Possémé ont, en raison de l'échec africain un temps mis en péril la société muizonnaise, obligée de déposer le bilan en 1987. Une responsabilité qu'il assume pleinement. Alors qu'un plan de remboursement sur dix ans est mis en place il met tout en oeuvre pour sauver l'essentiel à ses yeux : l'emploi de ses quelque 70 salariés. « Je n'ai pas honte d'avoir déposé le bilan. Jamais je n'ai oublié d'où je venais et que j'étais apprenti maçon à l'âge de 14 ans. Mais c'est aussi grâce à l'unité et à la solidarité indéfectible des quatre associés que nous avons pu traverser cette période difficile. Nous avons toujours été en harmonie entre nous et avec les gens qui travaillent avec nous à la base du Bâtiment Associé ». Si sa position de leader de l'entreprise n'a jamais été

remise en cause, Pierre le doit sans doute à certaines de ses qualités, reconnues par ceux qui le côtoient au quotidien : sa transparence, son attachement aux hommes et son esprit visionnaire.

Après quelques années difficiles consacrées à relancer l'activité, il a de nouveau des envies d'engagement. C'est au sein d'organismes comme l'Union de la maçonnerie qu'il commence à défendre les intérêts de la profession, sa profession. Il accède à la présidence de l'Union de la maçonnerie nationale. Élu Président de la FFB de Champagne-Ardenne en 2003 il occupe le poste de vice-président national jusqu'en 2008. De ses nombreuses interventions au niveau national, on retiendra, entre autres, la création d'une tenue de maçon, le port obligatoire des gants et surtout le passage du sac de ciment de 50 à 35 kg. Il s'est également battu pour que les maçons aient accès au concours de Meilleur Ouvrier de France. « La valorisation d'un métier ça n'est pas qu'une reconnaissance salariale. Il faut aussi donner une belle image du métier. C'est pour cela qu'un habit ou un titre de MOF sont très importants. Nous n'avons pas à rougir de notre métier », assène-t-il.

Sentiment du devoir accompli

Ce métier, Pierre Possémé a constamment souhaité le faire évoluer. Après avoir lancé la brique en terre crue et avoir réhabilité le métier de tailleur de pierre, il lance la brique monomur collée dans les années 90. Puis, le Bâtiment Associé crée une machine de projection de béton de chanvre en 2010. Précurseur dans ce domaine, le jeune retraité ne manque d'ailleurs pas d'égratigner la frilosité des décideurs politiques. « Nous avons la machine mais pas de chantier. Le chanvre est LE matériau de cette région et pourtant il en est le grand oublié. Nos élus ont beaucoup d'atouts en main et s'ils le voulaient vraiment, ils pourraient faire évoluer les choses. Mais pour cela il faut en avoir l'envie et rarement les acteurs publics ont été vraiment soucieux de l'environnement dans la construction », regrette-t-il. Décidément consacrées au développement durable, les années 2000 verront aussi l'apparition des premières maisons à ossature bois dans la gamme de l'entreprise qui inaugure même un atelier dédié à cette activité en 2011. Son passage à la présidence du Medef régional de 2008 à 2013 aura été marqué notamment par une défense de toutes les branches, une plus grande médiatisation du mouvement patronal et par la publication d'une prospective régionale intitulée Cap 2030. Avec pour objectif de « faire bouger modestement les choses. Par exemple, si l'industrie avait fait une prospective il y a 20 ans, nous devrions fabriquer de l'éolien dans la région aujourd'hui... Nous sommes là pour préparer les grandes évolutions de demain ».

La transmission, Pierre Possémé l'a également préparée dans son entreprise qui compte désormais 200 salariés. Il y a une douzaine d'années, son fils Christophe a rejoint le Bâtiment Associé, qu'il dirige aujourd'hui. Quant à son départ en retraite, Pierre le vit sans aucune nostalgie et avec le sentiment du devoir accompli. « Avec les autres associés, nous nous sommes fait plaisir pendant toutes ces années et nous sommes réalisés dans nos métiers. C'est le moment de passer les clés et c'est important de savoir que cette transmission se passe bien et que l'oeuvre que nous avons lancée sera poursuivie ».

Benjamin Busson

APPELS D'OFFRES

Consulter les appels d'offres
Alertes appels d'offres
Publier un appel d'offre
Répondez à un appel d'offre

ANN. JUDICIAIRES LEGALES

Consulter les annonces légales
Alertes annonces légales
Publier une annonce légale

GROUPE

Les Petites Affiches Matot Braine
Le Journal du Palais de Tarn-et-Garonne
La Gazette du Midi
Le Journal du Palais de Bourgogne



Expertise, savoir-faire et inventivité

Un ancrage régional à proximité de vos projets

Créée en 1979 par Pierre Possémé et trois autres compagnons du devoir, le Bâtiment Associé est une entreprise spécialisée dans le bâtiment. Elle bénéficie de deux ancrages au sein de la Champagne-Ardenne : les bureaux et un atelier à Muizon près de Reims, et un atelier à Charleville-Mézières dans les Ardennes.

Entreprise engagée dans le Patrimoine, puisque labellisée Monument Historique, elle intervient dans différents domaines : Maçonnerie, taille de pierre, charpente/ossature, restauration du patrimoine, plomb/amiante et conception/réalisation.

Le Bâtiment Associé a repensé la façon d'accompagner ses clients dans leurs projets de construction. Après avoir défini conjointement le besoin, l'entreprise associe ses compétences reconnues en solutions constructives au savoir-faire d'architectes partenaires au travers d'une solution unique.

Une réponse adaptée aux projets de bâtiments tertiaires, bâtiments industriels ou logements.

De par son empreinte familiale, le Bâtiment Associé s'est toujours inscrite dans une relation d'engagement auprès de ses salariés. Sécurité et savoir-faire sont ses priorités.

C'est pourquoi, depuis sa création, l'entreprise œuvre pour améliorer en permanence les conditions de travail de ses collaborateurs et leur assurer qualité et santé au travail.

Son programme de développement des compétences permet de faire évoluer l'ensemble des collaborateurs tout au long de leur carrière. Elle regroupe aujourd'hui une équipe de 155 collaborateurs liés par la passion du métier.

Afest : « rendre la formation plus accessible, plus naturelle et plus simple ». Pierre Possémé, président du FPSPP

Le Copanef [[1 \(/actualites/article/afest-rendre-la-formation-plus-accessible-plus-naturelle-et-plus-simple-pierre#nb1\)](#)] et le FPSPP [[2 \(/actualites/article/afest-rendre-la-formation-plus-accessible-plus-naturelle-et-plus-simple-pierre#nb2\)](#)] organisaient mardi 2 octobre à Paris un séminaire de restitution de l'expérimentation « Afest – Actions de formation en situation de travail ». L'occasion de revenir sur les enjeux d'une innovation qui bouscule les frontières de la formation.

« En renouant avec la tradition multiséculaire de la transmission du savoir et du geste, l'action de formation en situation de travail apporte un prolongement concret à l'ambition portée par la loi du 5 septembre 2018 », a déclaré en introduction du séminaire le 2 octobre à Paris Pierre Possémé, président du FPSPP : « rendre la formation plus accessible, plus naturelle et plus simple ».

Souplesse

Pour Stéphane Lardy, directeur adjoint du cabinet de Muriel Pénicaud, ministre du Travail, l'Afest et la loi viennent réinterroger la définition même de l'action de formation. Non pas seulement pour remettre au goût du jour l'héritage du compagnonnage, mais pour faciliter l'émergence d'« autres formes d'apprentissage ». Refusant de réduire la problématique d'accès à la formation des TPE-PME à une simple question de mutualisation financière, il voit dans l'Afest une opportunité sans pareille « d'aller vers des organisations apprenantes ». Il le précise, un tel objectif requiert une « souplesse » qu'il conviendra de ne pas rigidifier dans les décrets à venir. À cet égard, Béatrice Delay, conseillère technique au Cnefop [[3 \(/actualites/article/afest-rendre-la-formation-plus-accessible-plus-naturelle-et-plus-simple-pierre#nb3\)](#)], souligne que si la définition du cadre réglementaire représente une étape indispensable, elle n'est pas suffisante : « il faut trouver un juste équilibre entre l'identification de leviers de contrôle et la nécessité de ne pas enfermer l'Afest dans un cadre trop étroit. »

Hybride

Remontant aux origines de l'expérimentation qui a vu une dizaine d'Opca accompagner une cinquantaine d'entreprises, Béatrice Delay évoque « l'intuition d'un relatif trou dans la raquette » : malgré un « constat partagé que la compétence se fabrique dans la confrontation à l'expérience de travail », il existe une « incapacité collective du système juridico-institutionnel à exploiter cette capacité ». Face à l'ultra-dominance du stage de formation hors lieu de production, apparaît la nécessité d'inventer un nouveau type d'action de formation. Celui-ci se doit d'être tout à la fois « efficace, praticable par les entreprises et reconnu comme véritable action de formation ». Pour autant, « la vocation de l'Afest n'est pas de se substituer aux autres modalités de formation mais de les enrichir, y compris dans le cadre de dispositifs hybrides », précise-t-elle.

Réflexivité

Pour préserver la dynamique d'innovation recherchée, la dizaine d'Opca engagés dans les expérimentations avaient peu de contraintes : au moins une personne formée dans le cadre d'une mise en situation de travail qui autorise le droit à l'essai ou au tâtonnement ; au moins deux séquences articulées entre activité et réflexivité. Certainement le point le plus difficile à aborder dans les expérimentations, cette dimension réflexive conduit à penser en profondeur la question de l'ingénierie d'une Afest. S'engager dans une Afest n'est pas loin de revenir à ouvrir la boîte de Pandore, en ce sens que la démarche amène à « parler du travail et de ses conditions de réalisation », souligne la conseillère technique. Elle ne le cache pas, le « coût d'entrée » dans une démarche d'Afest est « indéniable » pour les TPE-PME.

Mais dépasser cette difficulté n'est pas sans avantage : « il y a un véritable effet levier en termes d'outillage RH, d'organisation du travail, de la transmission et, au final, de la professionnalisation de l'employeur et d'une ré-internalisation de la fonction compétences ».

- **Séminaire d'appropriation « Afest – Actions de formation en situation de travail », Copanef/ FPSPP, Paris, 2 octobre 2018 : ([actualites/article/afest-seminaire-d-appropriation-le-2-octobre-2018](#))**

Nicolas Deguerry, Centre Inffo

Notes

^[1] Comité paritaire interprofessionnel national pour l'emploi et la formation professionnelle.

^[2] Fonds paritaire de sécurisation des parcours professionnels.

^[3] Conseil national de l'emploi, de la formation et de l'orientation professionnelles.

à aussi

[vous les documents utiles \(actualites/article/afest-tous-les-documents-utiles\)](#)

Le site d'information sur l'activité paritaire dans la formation et l'emploi

NOS RÉSEAUX SOCIAUX



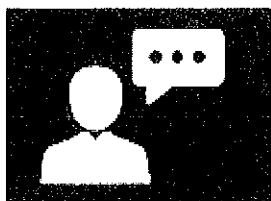
RECEVOIR NOTRE NEWSLETTER

Votre email

S'abonner

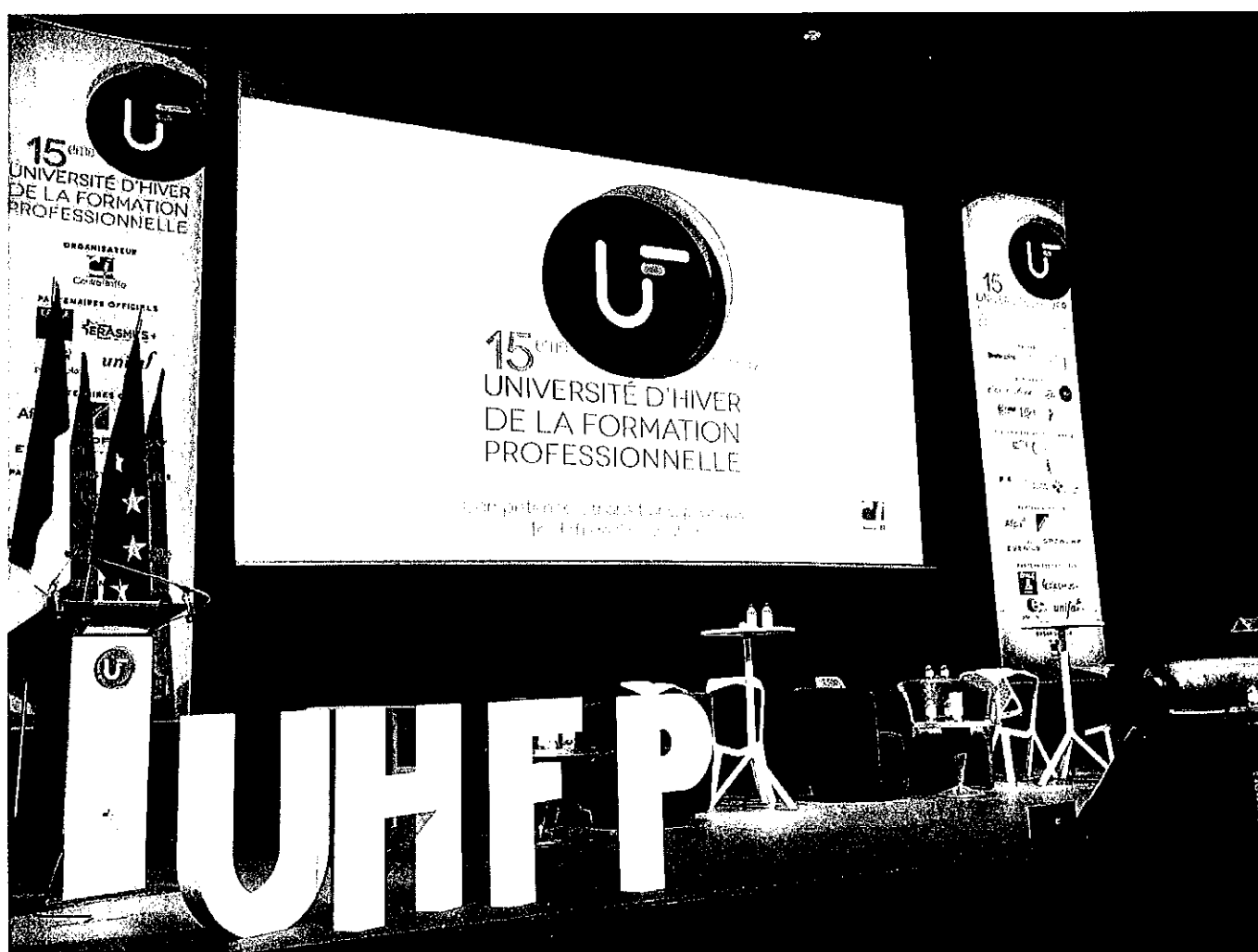
Un site développé et animé par Centre-Inffo

La formation en situation de travail (FEST), un dispositif pédagogique innovant au cœur des discours actuels



La quinzième Université d'Hiver de la Formation Professionnelle (UHFP) se tenait à Biarritz les 31 janvier, 1er et 2 février, sous le prisme de l'innovation.

[/epale/fr/file/dvb2e8iwkaektabjpgdvb2e8iwkaektab.jpg](#)



L'innovation en formation s'inscrit dans un contexte économique en pleine transition numérique et écologique, et invite ainsi les acteurs de la formation à repenser cette discipline, et à réfléchir aux enjeux nouveaux de cette société, à de nouveaux dispositifs d'apprentissage, à des nouvelles postures d'accompagnement, ou encore à de nouvelles dimensions pédagogiques inclusives.

Toutes ces réflexions devront permettre à tous les publics de trouver du sens à leur formation, de s'insérer dans un marché du travail plus que jamais en mutation économique et technologique, et de

pérenniser leur parcours.

I. La FEST comme méthode de formation innovante dans les entreprises

Parmi les nouvelles méthodes pédagogiques, la Formation En Situation de Travail (FEST) est au cœur des discours actuels.

Nous parlons là d'une nouvelle méthode d'apprentissage en pleine expérimentation, introduite notamment par la loi du 5 mars 2014 qui promeut l'innovation de la formation, et qui vise l'obtention de compétences et de connaissances, plutôt techniques, pendant l'exercice d'un métier.

Elle s'inscrit également dans les objectifs du programme Europe 2020 qui vise à outiller les différents pays pour lutter contre le chômage.

La FEST est un dispositif de formation informel, qui consiste à favoriser l'apprentissage lors d'une situation effective de travail, ponctuée par la mise en œuvre de temps de réflexion sur ces pratiques, et par l'accompagnement d'un tuteur tout au long de l'acquisition de ces nouvelles compétences.

Voici un état des lieux de la Formation En Situation de Travail.

Ses points forts :

- La FEST prend en compte le réel du métier, et de l'environnement,
- Elle tire parti de véritables situations vécues en entreprise, inhérentes aux métiers, contrairement à certaines théories vues en période de formation qui seraient étrangères à l'activité,
- Elle est loin de l'approche descendante, formelle et scolaire de certaines formations,
- Elle est généralement plus porteuse de sens pour l'apprenant,
- Elle permet la prise en compte des deux points de vue : apprenant et employeurs (trois si on prend en compte également la société),
- Elle permet de rapprocher les apprenants éloignés des dispositifs de formation dits « classiques », et ainsi leur permettre le développement de compétences en donnant du sens aux apprentissages.

II. Les critères de mise en place de la FEST

La FEST doit être organisée en deux temps :

Une mise en situation de travail, préparée, organisée et accompagnée,

Un temps réflexif pour analyser l'action et assoir les apprentissages.

Les étapes de la FEST :

- Concevoir l'ingénierie pédagogique et/ou de formation
- Déterminer les différentes approches possibles
- Etablir un tutorat et faciliter sa mise en œuvre et son accompagnement
- Réfléchir à comment rendre la situation de travail apprenante
- Repérer et exploiter les apprentissages implicites.
- Quelle(e) pratique(s) mettre en place pour favoriser la posture réflexive de l'apprenant sur ses apprentissages

Les postulats de la FEST :

- La FEST ne peut être formatrice que si plusieurs droits sont accordés à l'apprenant : droit à l'erreur, à l'expérimentation etc...,
- Le temps nécessaire doit être accordé à la situation d'apprentissage,
- L'apprenant a également des obligations : prise de recul (réflexivité) sur ses pratiques, proactivité dans son apprentissage etc...,
- L'organisation doit être facilitante : pas de pression ou d'objectifs serrés, adaptation des cadences, bienveillance, entraide etc...,
- Mise à disposition de ressources internes,
- Traçabilité du parcours et contractualisation (objectifs pédagogiques, moyens, tutorat etc...) entre l'apprenant et l'entreprise et ce tout au long du parcours.

III. L'expérimentation de la FEST au cœur des débats : table ronde à l'UHFP

S'est tenue pendant l'Université d'Hiver de la Formation Professionnelle de 2018, une table ronde intitulée « Les FEST : innovation juridique, pédagogique ou simple formalisation de pratiques existantes ? ». Cette table ronde mettait en avant, entre autres, la démarche à mettre en place dans le cadre d'une expérimentation menée par la DGEFP[1], la COPANEF,[2] le CNEFOP[3] et l'Etat, et qui portait sur la faisabilité et l'efficacité de FEST en TPE-PME.

Etaient présents pour ce temps d'échange :

- Olivia Berthelot, Présidente du GARF Région Centre Val de Loire
- Béatrice Delay, Conseiller Technique en charge de la formation professionnelle et de la qualité, CNEFOP
- Bernard Masingue, Consultant, Entreprise et Personnel
- Olivier Meriaux, Directeur technique et scientifique, ANACT
- Pierre Possemé, Président du FPSPP
- Stéphane Remy, Adjoint au sous-directeur des politiques de formation et du contrôle, DGEFP
- Djamel Teskouk, Conseiller confédéral « Formation initiale et continue », CGT

L'enjeu de cette expérimentation était de favoriser l'accès à la formation des salariés les moins qualifiés des petites et moyennes entreprises.

Plusieurs OPCA ont participé à cette expérimentation, notamment OPCALIM en partenariat avec deux entreprises bretonnes.

Une première entreprise, une PME de vingt-deux salariés, spécialisée dans la fabrication de produits charcutiers. Les salariés ne sont majoritairement pas issus d'une formation en lien avec le secteur alimentaire. Avec l'aide d'un salarié disposant un CAP charcuterie, des périodes de FEST vont être mises en place pour assurer un transfert de compétences en situation de travail.

La deuxième entreprise, avec 236 salariés, est spécialisée dans la mise à disposition de main d'œuvre qualifiée auprès d'entreprise du secteur de la viande. Cette entreprise recrute régulièrement sur le poste spécifique de désosseur-pareur, métier rare et qui ne dispose que de très peu de formations existantes. La FEST un est bon moyen de former les nouveaux embauchés « sur le tas », tout en apportant un dispositif pédagogique réfléchi et ainsi rendre les salariés rapidement opérationnels.

Trois étapes ont été identifiées pour l'élaboration de cette expérimentation[4] :

- Phase rédactionnelle : objectifs et préconisation
- Phase de formation : planification, organisation, acquisition de compétences et évaluation
- Phase d'ingénierie : préparation de l'action FEST, observation en poste de travail, identification des compétences, écriture du parcours de formation, sensibilisation des formateurs à la réflexivité

Ces étapes permettent une mise en place d'une FEST réfléchie, efficace et prenant en compte tous les acteurs inhérents à cette nouvelle pratique de formation.

L'innovation est un concept bien présent dans ce nouveau dispositif qu'est la FEST. Après plusieurs années où la transmission de savoirs ne s'envisageait que de façon descendante, et bien souvent ne prenant que peu en compte les contextes et les individus, il paraît aujourd'hui nécessaire de positionner l'apprenant et l'environnement au cœur des dispositifs, pour des apprentissages plus efficaces.

Seulement, ces nouveaux systèmes soulèvent une nouvelle question : **comment valoriser ces formations informelles ? Et également, comment repérer et formaliser des connaissances et compétences implicites acquises en situation de travail ?**

[1] Direction Générale de l'Emploi et de la Formation Professionnelle

[2] Comité Interprofessionnel pour l'Emploi et la Formation

[3] Conseil National de l'Emploi, de la Formation et de l'Orientation Professionnelle.

Le Dossier Documentaire de l'UODC

Comment bâtir une entreprise apprenante ?

Les règles, les écueils, les effets produits

- Partie II -

- **Comment bâtir une entreprise apprenante ?**..... pp. 13-109
- Principes d'une organisation apprenante
Zarifian Philippe (<http://philippe.zarifian.pagesperso-orange.fr>), 2007, 8 p.
 - L'entreprise apprenante : une conceptualisation inachevée ?
Grimand Amaury, in VIIIème conférence de l'Aims, *Aims* (www.strategie-aims.com), 23 p.
 - L'apprenance : des dispositions aux situations
Carré Philippe, *Hal Université Paris Nanterre* (<https://hal-univ-paris10.archives-ouvertes.fr>), 2018, 18 p.
 - Favoriser un environnement « capacitant » dans les organisations
Fernagu-Oudet Solveig, in « Apprendre au travail » (Bourgeois E. & Durand M., Puf, pp. 201-213), *Cairn Info* (www.cairn.info), 2012, 8 p.
 - Ergonomie des situations de formation (ESF) : analyser l'apprentissage comme un travail
Zeitler André et alii, *ResearchGate* (www.researchgate.net), 2017, 12 p.
 - Les conditions organisationnelles qui participent à la montée en compétences d'un collectif éphémère
Maureira Fabiola et alii, 51^{ème} Congrès Self, *Self* (<https://ergonomie-self.org>), 2016, 6 p.
 - Effets des dimensions de l'entreprise apprenante sur la performance des innovations des produits : le cas des entreprises de biotechnologie en France
Hannachi Yacine, *Management & Avenir* n°75 (pp. 109-128), *Cairn Info* (www.cairn.info), 2015, 21 p.

PRINCIPES D'UNE ORGANISATION APPRENANTE.

PHILIPPE ZARIFIAN

1. Les apports attendus de l'organisation apprenante.

Cette organisation doit favoriser :

- **le développement des compétences en prenant appui sur l'exercice réel du travail** par les agents et l'expérience qu'ils en acquièrent nécessairement, à la fois au quotidien de leur activité et en voyant comment concrètement se dessine l'avenir, les indices de mutations de ce travail réel, les émergences nouvelles.
- **la mise en évidence et la formalisation de règles de métier et de pratiques qui se seront révélées les meilleures**, face à des sujets identifiées, et qui permettront d'homogénéiser partiellement les façons de traiter les problèmes. A cette occasion pourra être réalisée la mise à l'épreuve et la mise en cause de règles déjà existantes, et en particulier des principes d'organisation, des chartes métiers et des référentiels de compétence. Cette " mise à l'épreuve " peut conduire à abandonner certaines règles ou certaines " manière de faire " qui s'avèrent dépassées, inadaptées face aux situations de travail présentes et à venir. Elle peut aussi être conduite à remettre en question certains principes d'organisation qui prévalaient jusqu'alors. Avec cette modification des règles et des principes, ce ne sont pas seulement les individus qui apprennent, mais l'organisation elle-même (phénomène dit de la "double boucle").
- **Les pratiques d'invention et d'innovation**, qui, par définition, explorent des domaines nouveaux, se centrent sur des innovations (de produits, d'organisation, etc.), inventent de nouvelles façons de traiter les problèmes déjà existants, se projettent vers l'avenir à partir des émergences déjà présentes, ou, de manière plus modeste, font face aux nouveaux défis, même s'ils restent au sein de domaines d'activité déjà bien identifiés.
- Enfin **le continuum " apprenant " à créer entre les stages de formation et les moments de l'organisation apprenante, en s'assurant de leur cohérence.**

Rappelons que nous entendons ici par " compétences ", à la fois **les savoirs d'action** qui sont mobilisées en situation de travail réelles et concourent à la réussite de l'action et **les attitudes professionnelles** de prise d'initiatives et de responsabilisation vis-à-vis de ces initiatives, qui marquent la mobilisation personnelle de son intelligence par l'agent et son sens du professionnalisme.

La nécessité de ces prises d'initiatives n'est pas à créer ou inventer :

toute activité de travail comporte une part de nouveau et d'imprévu, une part d'événementiel, s'affronte à des " cas singuliers ", tel qu'un dossier ou la participation à un projet ou la résolution d'un problème client et il est donc totalement impossible et contre-productif de vouloir planifier intégralement à l'avance le déroulement de ces activités.

Contre-productif, parce qu'une réponse standardisée risque de passer à côté du contenu réel de ce qu'il y a à traiter, même si, bien entendu, les routines acquises sont une aide pour la dimension non événementielle de l'activité de travail. Si donc la nécessité de prises d'initiatives n'est pas à créer, par contre la démarche consistant à les prendre, à les encourager et à les valider et donc à "faire confiance" aux individus et aux collectifs - quitte à corriger des prises d'initiatives qui se seront révélées inadéquates, - doit faire partie du management de l'organisation. C'est une responsabilité propre de la hiérarchie.

2. Les principes de l'organisation apprenante.

L'exercice concret du travail est toujours une source potentielle d'apprentissage, et d'autant plus importante que les situations sont plus complexes et incertaines.

On apprend :

- de soi-même, en tirant les leçons de ses échecs, en étant incité à rechercher des solutions et à se perfectionner, en prenant du recul par rapport au quotidien et à la pression des flux. C'est ce qu'on nomme "une démarche de réflexivité".
- des autres collègues, qui, nécessairement, détiennent des compétences en partie différentes et, sur certains points, supérieures aux siennes (dans aucun collectif, tout le monde ne détient les mêmes compétences, au même niveau : loin d'être un inconvénient, cette diversité est une richesse),
- des destinataires du travail réalisé, par la compréhension de leur demande et par leurs remarques critiques,
- des règles et " bonnes pratiques " du métier, dès lors qu'elles sont mobilisées dans le travail et mise à l'épreuve de la réalité,
- de la capacité d'invention, dans des démarches d'amélioration continue (Kaizen en japonais) et/ou d'innovation plus radicale.
- enfin, en ayant la capacité de resituer ces compétences et ces règles au sein des enjeux et missions dévolues à la personne ou à l'équipe et donc la capacité à replacer le " comment " au sein du " pourquoi ". Toutefois cet apprentissage se doit d'être organisé de manière rigoureuse. L'apprentissage purement spontané est toujours limité, risque de conduire l'agent à s'enfermer dans des pratiques peu efficaces et ne conduit à aucun partage et homogénéisation dans les manières de

travailler.

3. Trois exemples de modalités de l'organisation apprenante.

3.1. Les groupes de résolution de problèmes (échanges d'expériences et faculté d'analyse à partir des problèmes, blocages, difficultés, erreurs).

On n'apprend jamais mieux qu'à partir des problèmes non résolus et des difficultés que l'on rencontre. Il s'agit d'organiser des échanges collectifs, animés par le responsable hiérarchique et/ou le soutien (ou formateur), dont la matière première serait constituée par les problèmes et difficultés rencontrés par les agents au cours de la dernière période. Cela suppose que les agents préparent ces échanges, en notant (sur un carnet ou toute autre support ou tout simplement dans leur mémoire) les problèmes qu'ils ont rencontrés et n'ont pas su résoudre, ou ont eu le sentiment de mal résoudre. Le manager aura pu identifier de son côté, certains problèmes récurrents.

Il y aura production et échange de compétences dans la mesure où, soit les agents les plus compétents sur le sujet apporteront réponse sur la manière de comprendre la difficulté et d'y répondre, soit le soutien métier ou le manager apporteront cette réponse. Si on voit rapidement qu'un problème ne trouve pas solution au sein du collectif, il sera enregistré (par le manager) pour un traitement ultérieur.

Deux règles de base à respecter dans ces groupes de résolution de problèmes :

- le droit à l'erreur et à l'expression d'une insuffisance de compétences doit être absolument reconnu et cette réunion collective ne doit donner lieu à aucune évaluation hiérarchique. Si l'on s'aperçoit que la présence d'un hiérarchique bloque l'expression des agents, il faudra prévoir des réunions hors de la présence de tout hiérarchique, à condition qu'un animateur soit désigné à l'avance.

- La fréquence de ces réunions est plus importante que leur durée. Pour une raison simple : il faut que les agents aient encore en mémoire les problèmes et difficultés qu'ils ont rencontrés. Une fréquence hebdomadaire par exemple (dans certaines entreprises, elle est quotidienne, bien que de courte durée : on traite des principaux problèmes et événements de la veille). Le manager ou l'animateur feront systématiquement un compte rendu de la réunion, avec les problèmes traités et les solutions apportées, en isolant bien entendu les problèmes non résolus. Ce compte rendu sera archivé sur informatique de manière à être facilement accessible et transmissible à d'autres unités.

3.2. Les groupes d'échanges de bonnes pratiques.

L'objectif et la " matière première " ne sont pas identiques aux groupes précédents. L'objectif : il s'agit ici de mettre en lumière les " meilleurs

pratiques existantes " pour en faire des règles transmissibles, non seulement au sein d'un collectif, mais dans l'ensemble du milieu de l'entreprise. La matière première : elle est, partant d'un sujet donné (par exemple l'usage des applications informatiques, ou la conduite de l'entretien avec un client, ou le lancement de tel ou tel service complexe, ou la faculté de rebond en situation perturbée, etc. : la liste des sujets possibles pourra être faite, en établissant les priorités), d'examiner quelles sont les pratiques les meilleures qui ont été mises en œuvre.

Bien entendu, il convient au préalable d'établir les critères du " meilleur ", mais cela ne devrait pas poser de difficultés dès lors que les missions et la stratégie auront été clairement explicitées. Les meilleures pratiques sont celles qui concourent à la prise en charge des missions avec la meilleure efficacité (en production de résultats, en satisfaction du destinataire, en qualité et pertinence des réponses et en économie de temps par exemple).

Pour le fonctionnement de ces groupes, deux solutions sont possibles :

- soit on vise, comme pour les groupes de résolution de problèmes, mais avec une fréquence nettement moindre (une fois par mois par exemple), à réunir toute l'équipe des agents concernés par le sujet,
- soit on ne réunit que ceux que l'on sait être les plus experts dans une entreprise. Cette seconde solution est la plus économe en temps, mais elle supposera ensuite une diffusion de ces " bonnes pratiques ", que l'on peut qualifier de " règles professionnelles éprouvées ".

Le produit de ces groupes sera l'énoncé formalisé des pratiques "les meilleures" à un moment donné sur le sujet étudié, qui seront portées à la connaissance de tous les agents, soit par formation, soit par tutorat, soit en fonction du rôle normal du manager.

Trois principes importants à respecter :

- il est possible que ces manières de travailler, soit concrétisent ce qui figure déjà dans les chartes ou méthodes déjà employées et dans ce cas, elles viendront les enrichir. Soit peuvent infléchir, voire conduire à modifier assez fortement le contenu de ces acquis. Dans ce cas, il sera de la responsabilité du management de trancher. Ne peuvent pas coexister de manière durable des façons de travailler formalisées différentes. L'implicite admet cette coexistence, mais l'explicite ne l'admet pas. Implicite et explicite ayant chacun leur avantage.
- On doit toujours partir du principe selon lequel ces pratiques peuvent être modifiées ou améliorées, ne serait-ce que parce que les situations changent (les services à rendre, les problèmes à traiter changent, la stratégie de l'entreprise évolue, etc.). En clair, ces "bonnes pratiques" sont valables pour une période déterminée, mais restent toujours susceptibles d'être améliorées ou remises en cause.

- Ces pratiques ont vocation à être utilisées, non seulement au sein d'une équipe, mais au sein de l'ensemble des unités exerçant le même métier. C'est ce qui nous porte à estimer que la meilleure solution, pour l'organisation de ces groupes centrés sur la mise au point des "bonnes pratiques", serait de réunir des agents compétents (les plus compétents sur le sujet donné) provenant de diverses équipes au sein d'une entreprise. Là aussi, le résultat de ce travail sera archivé électroniquement et rendu aisément accessible.

3.3. La participation à des équipes projet.

L'expérience le prouve amplement : l'implication dans un projet est un fantastique moyen de réfléchir, d'apprendre et de s'ouvrir à l'apport des autres.

On connaît les qualités d'un projet :

- il est ciblé sur un résultat précis à atteindre et polarise les efforts et l'intelligence,
- il est mobilisateur pour tous les membres de l'équipe, qui se sentent co-responsables de la réussite du projet qu'on leur a confié,
- il invite à trouver des solutions ou démarches nouvelles,
- il met en situation de dialogue des personnes qui ont rarement l'occasion de le faire,
- il est temporaire : il possède un début et une fin.
- Il sort la personne de son travail quotidien (et de ses contraintes) et lui offre l'occasion d'une expérience nouvelle.

On en connaît aussi les défauts, en particulier :

- la forte pression du temps à cause de la date finale d'aboutissement du projet,
- une tendance, pour économiser du temps, à reprendre, pour la mise au point d'un produit nouveau, des solutions déjà utilisées auparavant, ce qui peut certes être une bonne chose, mais ce qui peut aussi limiter fortement l'esprit d'innovation.

Quel peut être le point de départ d'un projet ? Ils peuvent être divers.

Par exemple :

- un type de performance sur laquelle il existe une claire déficience et qu'il apparaît essentiel d'améliorer (un projet d'amélioration de la qualité par exemple),
- une image à redresser auprès du public,

- l'expérimentation d'une nouvelle organisation,
- le lancement d'un nouveau produit ou service. - etc.

Néanmoins, on ne peut qualifier de "projet" n'importe quoi. L'inflation de l'usage de ce mot suppose une rigueur dans sa définition. Il est important, bien entendu, que l'équipe projet soit clairement identifiée dans sa composition humaine et qu'elle porte, en tant que telle, la responsabilité de la réussite du projet, avec un sujet et un périmètre d'action clairement identifiés. Elle peut se concentrer sur un métier ou mobiliser plusieurs métiers différents, comme c'est souvent le cas. Un responsable du projet doit lui aussi être clairement identifié, avec un résultat clair à atteindre et un délai, une date butoir et une délégation du pouvoir doit lui être donnée dans la conduite du projet. Sur le projet en question, c'est lui qui détient l'autorité finale, même si les membres de l'équipe projet ne sont pas placés ordinairement sous son ordre hiérarchique.

Néanmoins un responsable de projet qui a le souci de stimuler l'apprentissage et de favoriser le développement de capacités de remise en cause de l'existant et donc d'invention, doit :

- demander que, face une solution ou un composant du nouveau produit qui devra être lancé à telle date, on présente et explore plusieurs options. La confrontation entre ces options favorise l'invention et l'argumentation raisonnée qui y correspond. Non seulement les membres de l'équipe doivent être autorisés à pratiquer ces explorations, mais celles-ci doivent être encouragées.

- donner du temps pour que ces explorations soient conduites, de manière légitime et reconnue comme telle. Une formation de base - mais qui peut rester simple - doit être fournie à tous dans le domaine des outils de management de projet (par exemple : comment mettre au point un planning de déroulement du projet, comment organiser régulièrement des revues de projet, etc.) et dans le domaine de la conduite de démarches exploratoires (en fournissant des outils de raisonnement logique).

Enfin, le résultat final auquel aboutit l'équipe projet doit être évalué sous forme de la réalisation systématique d'un bilan, pour en tirer des enseignements positifs, mais aussi négatifs. Là encore, les résultats du projet, associés au bilan, devront être largement diffusés, non seulement dans leur contenu ponctuel (" on a redressé telle performance de tant ", " on a réussi le lancement de tel nouveau produit "), mais dans les démarches et méthodes qui ont permis de l'atteindre et qui devront être intégrées dans l'activité quotidienne ou dans le processus de généralisation de ce qui se sera présenté comme une expérimentation.

Dans nombre de métiers, faire partager aux agents un " esprit projet ", une " expérience projet " peut grandement améliorer le ressenti qu'ils ont de leurs conditions de travail et les conduire à " travailler autrement

" au quotidien. A condition, nous l'avons dit, qu'il s'agisse bien d'un véritable projet et non pas d'un habillage du travail ordinaire ou d'une manière de faire travailler les gens de manière plus intensive ! (dans ce cas, on ne gère pas un projet singulier, mais un flux d'opérations !).

3.4. La constitution d'une base de données et d'un site spécifiques.

Nous avons, à chaque fois, souligné l'intérêt de formaliser, archiver, ordonner, diffuser les apports de ces différentes facettes de l'organisation apprenante (dont nous n'avons donné que trois exemples), tout en sachant, d'une part qu'une partie des connaissances et compétences resteront tacites (il est rarement bon de tout expliciter) et que ces apports peuvent, au bout d'une certaine période, devenir périmés. Une organisation apprenante ne tient rien pour définitif. Il pourrait être intéressant de réunir les apports, dans un domaine professionnel, sur une base de données, accessible à partir d'un même site dont l'existence serait portée à la connaissance de tous les agents concernés (dans un intranet par exemple).

3.5. Le lien avec les parcours de formation. *Intégrer organisation apprenante et modalités de formation apparaît indispensable.*

La formation " classique " sous forme de stages, que nous appellerons " formation formalisée ", est importante :

- en amont : il existe des connaissances (des savoirs théoriques) et des compétences (des savoirs d'action déjà formalisés et stabilisés dans un référentiel) que tout agent doit posséder pour exercer son métier, à un niveau de compétence donné.

Ces connaissances et compétences seront nécessairement à mobiliser - et non pas à appliquer de manière dogmatique ! - dans l'exercice de l'activité professionnelle,

- en aval : l'organisation apprenante possède des limites : des carences de connaissances peuvent apparaître (connaissances sur des applications informatiques, sur des " produits-services ", sur les " fondamentaux " du métier...), comme peuvent apparaître, pour tel ou tel agent, malgré les effets de l'organisation apprenante, des carences en compétences (sur des savoirs d'action et des attitudes sociales) et il est alors de la responsabilité de la hiérarchie, en accord avec l'agent concerné, de viser à combler ces carences par une formation,

- enfin des problèmes complexes peuvent se trouver hors de portée de solution pour les agents de base et les soutiens terrain. Dans ce cas, une formation-action, dont la pédagogie est identique à l'organisation apprenante (elle part des problèmes à résoudre et s'appuie sur les échanges collectifs), devra être mise en place en urgence, conduite par des experts de niveau supérieur, pour éviter la récurrence de ce problème non résolu (et qui affecte nécessairement les performances de l'unité).

Nous sommes favorable, contrairement aux pratiques actuels de construction des plans de formation, de toujours proposer *des "plans organisation - formation"*, sous responsabilité de la DRH, mais prenant appui sur les demandes et nécessités des agents et des managers opérationnels. Il faut prendre cette relation " formation formalisée / organisation apprenante " comme un processus continu. Ce qui est située en " aval " devient situé " en amont " de l'organisation apprenante. Ce qui permet un processus cumulatif.

En raisonnant cette articulation comme un processus continu :

- on peut économiser une bonne partie de formations formalisées inutiles, soit parce qu'elles sont mal ciblées ou désuètes ou trop abstraite, soit parce que l'organisation apprenante fournit, souvent bien mieux, car de manière plus concrète, les compétences en question,

- on peut beaucoup mieux " cibler " et " individualiser " les formations formalisées nécessaires. Nous touchons là à un raisonnement économique : une partie des dépenses en formation formalisée pourrait être utilement consacrée à dégager l'équivalent-temps requis par l'exercice de l'organisation apprenante (les temps de réunions collectives).

Il ne serait pas absurde, si nécessaire, d'imputer tout ou partie de ce budget temps sur le budget formation (puisque l'acquisition de compétences est devenue un objet " légal " dans les plans de formation).

(note réalisée pour la Caisse Nationale d'Assurance Maladie, juin 2007)

**L'ENTREPRISE APPRENANTE :
UNE CONCEPTUALISATION INACHEVEE ?**

Amaury GRIMAND
Maître de Conférences en Gestion
Université Jean Monnet – Saint-Etienne
Chercheur EURISTIK, Upres-a CNRS 50 55, IAE Lyon 3
15 quai Claude Bernard, BP 638, 69239 Lyon Cedex 2
Tél : 04.72.72.21.58.
Fax : 04.72.72.45.50.
E-mail : amaury05@infonie.fr

Mots-clés : entreprise apprenante, outils de gestion, management des savoirs.

L'ENTREPRISE APPRENANTE : UNE CONCEPTUALISATION INACHEVÉE ?

Introduction :

Entreprise apprenante, organisation qualifiante, apprentissage organisationnel... Les termes ne manquent pas pour désigner la place croissante prise aujourd'hui par la gestion des savoirs dans la création de valeur ajoutée et ce que d'aucuns annoncent comme l'avènement d'un nouveau modèle socio-productif. Cet article propose un essai d'articulation entre ces différents courants de recherche tout en les inscrivant dans le paradigme émergent de la théorie des ressources en management stratégique. Il soumet les notions d'entreprise apprenante et d'apprentissage organisationnel à un questionnement critique, en confrontant à l'épreuve des faits leurs principes structurants et postulats implicites. A compter de cette critique, nous suggérons plusieurs pistes d'améliorations et développons un corps de propositions afin de donner à ces notions un tour plus opératoire. Sont ainsi successivement examinées : la place occupée par les dispositifs de gestion dans la structuration de l'entreprise apprenante, la diversité irréductible des modèles identitaires et professionnels, des logiques sociologiques auxquelles elle doit nécessairement s'affronter, les modalités d'articulation entre apprentissage individuel et apprentissage organisationnel, logique d'exploitation et logique d'exploration.

1 - Entreprise apprenante et apprentissage organisationnel : des « attracteurs étranges »¹

1.1. Un premier essai de clarification sémantique :

Les notions d'entreprise apprenante et d'apprentissage organisationnel connaissent depuis plusieurs années un succès certain dans la littérature en management stratégique et contribuent à alimenter un débat théorique important. Si le concept d'apprentissage n'est pas nouveau, sa transposition de la sphère individuelle à la sphère des organisations est plus récente. Ces notions peuvent être qualifiées d'« attracteurs étranges », au sens où la difficulté à en donner une définition opératoire contraste avec l'usage extensif qui en est fait. A cet égard, on concèdera qu'il n'est pas toujours facile pour le praticien comme pour le chercheur de se repérer au sein de cette pluralité sémantique. Pour autant, et sans nier les différences d'approches entre ces deux courants², nous considérons qu'ils partagent un certain nombre de postulats et d'hypothèses implicites forts (sur les processus de changement, les formes d'apprentissage, la vision du corps social...) et que les conditions de leur émergence peuvent faire l'objet d'une analyse conjointe. On

¹ Expression que nous empruntons à G. Le Boterf, De la compétence : essai sur un attracteur étrange, Editions d'Organisation, 94.

² La littérature sur l'apprentissage organisationnel engage ainsi une démarche de construction théorique, développe une approche descriptive et compréhensive des modes de fonctionnement organisationnels quand la littérature sur l'entreprise apprenante semble davantage à finalité normative ou prescriptive, orientée vers la recherche d'un idéal-type de la « bonne » organisation. De ce point de vue, il n'est guère surprenant de voir le champ de l'entreprise apprenante investi majoritairement par des consultants et des praticiens de la fonction ressources humaines, le champ de l'apprentissage organisationnel étant surtout investi par le milieu académique. Par delà ces différences, la faiblesse des investigations empiriques est souvent citée comme l'un des travers majeurs de cette double littérature sur l'entreprise apprenante et l'apprentissage organisationnel (Huber, 91).

observera par ailleurs que les problématiques et les concepts de base issus de la littérature sur l'apprentissage organisationnel (apprentissage en simple/double boucle, notion de routine organisationnelle, question des liens entre les niveaux de l'apprentissage individuel et organisationnel...) ont depuis quelques années largement investi le champ de l'entreprise apprenante, justifiant ainsi une approche commune de ces deux courants.

1.2. La théorie des ressources en filigrane

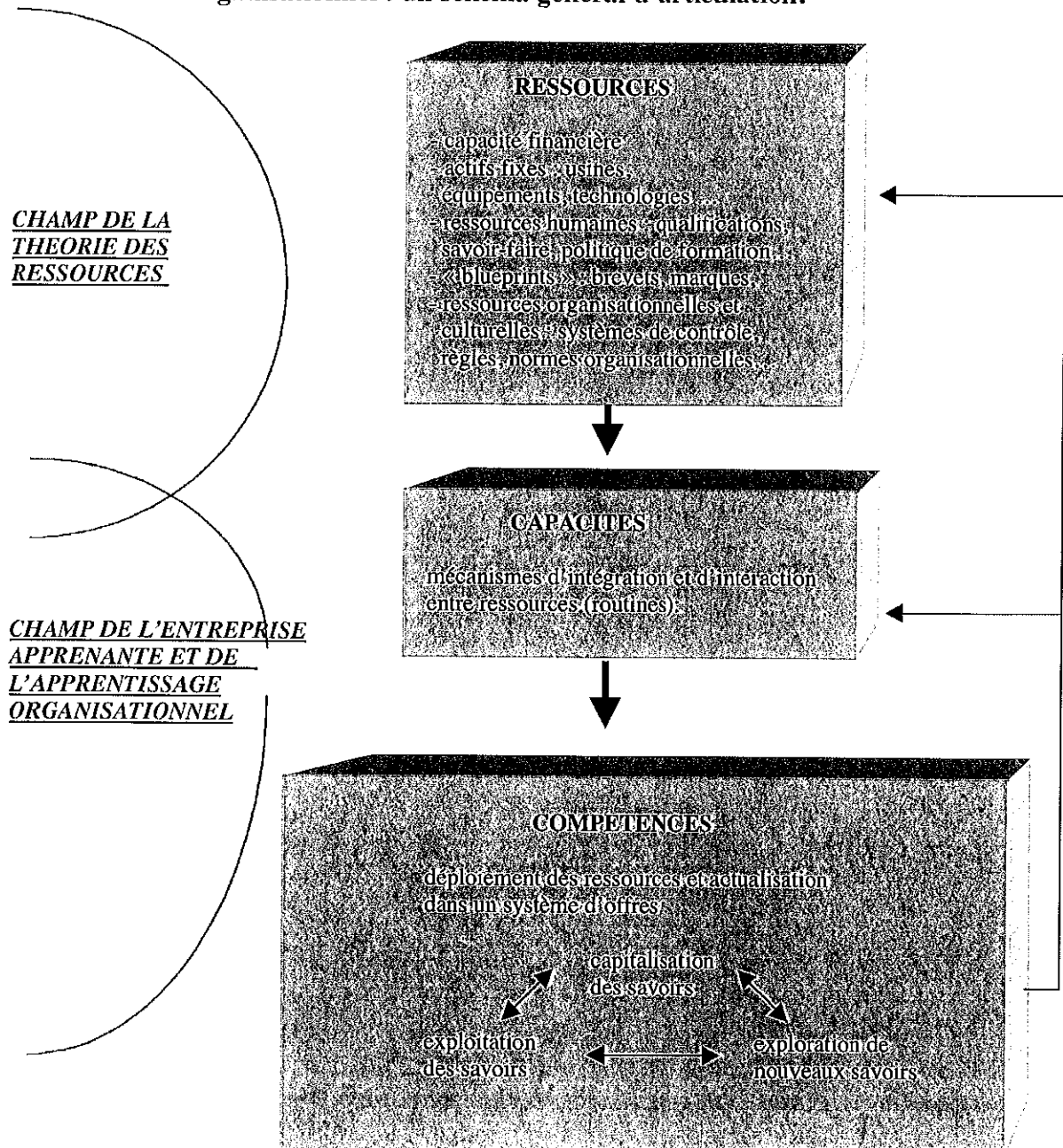
Le succès des notions d'entreprise apprenante et d'apprentissage organisationnel peut selon nous être interprété à la lumière de la théorie des ressources en management stratégique. En effet, ce courant de recherche, en pleine expansion, réhabilite d'une certaine manière le rôle du leadership, dans sa capacité à construire et concrétiser une « intention » ou une « vision » stratégique (Hamel, Prahalad, 89). Prenant délibérément le contrepied d'une vision « éco-logique » (Martinet, 97) de la stratégie, c'est-à-dire soumise aux exigences de l'environnement et aux contraintes structurelles de l'industrie (Porter, 80), les approches « ressource-based » réaffirment l'idée d'une logique de développement interne de l'entreprise, à travers la construction et la transformation d'un avantage concurrentiel durable. Qu'elle définisse l'entreprise comme l'articulation d'un système d'offre et de prestations (Koenig, 96), un ensemble de ressources et de compétences (Barney, 91), ou qu'elles proclament le retour au métier, ces approches modifient en profondeur la vision de la construction de l'avantage concurrentiel. Dans cette perspective, la genèse du profit et de la croissance serait ainsi moins liée à la structure de l'industrie (barrières à l'entrée, degré de concentration, facteurs clés de succès ...) qu'à la capacité de l'entreprise à engager un processus original d'accumulation, de consolidation et de combinaison de ses ressources et compétences clés (Meschi, 97). Ressources et compétences constituent dès lors le socle de la position concurrentielle de l'entreprise, la stratégie ayant vocation à gérer au mieux le potentiel de génération de rente qu'elles représentent (Arrègle, 95). Il serait devenu davantage question de modifier les règles du jeu concurrentiel que de les subir (Métais, Roux-Dufort, 97). La réflexion sur l'organisation apprenante et les processus d'apprentissage a pour ambition, dans ce cadre, de permettre aux entreprises de développer ex ante des compétences distinctives, et non plus seulement de s'adapter ex post aux conditions de marché (March, 91). La capacité des entreprises à réaliser un apprentissage rapide et efficace s'affirmerait ainsi comme un facteur majeur de compétitivité (Koenig, 94). C'est bien une capacité d'expérimentation permanente, d'investigation du fonctionnement organisationnel qui semblent en jeu (Argyris et Schön, 96). La notion de compétence fondamentale (« core competence ») développée par G. Hamel et C. K. Prahalad (90) s'inscrit également dans cette perspective. Participant du processus de différenciation stratégique de l'entreprise, les compétences fondamentales ne se réduisent pas à une accumulation de ressources (actifs physiques, financiers, ressources humaines, technologie...etc.), mais expriment une capacité d'intégration, de combinaison entre ces ressources. Les auteurs définissent ainsi les compétences comme la coordination de savoir-faire productifs hétérogènes et l'intégration de technologies multiples. De fait, il semble que l'accent se déplace du management des ressources vers la gestion de leurs interfaces ou des liens qui les unissent.

1.3. Un schéma général d'articulation

L'apprentissage collectif intervient ici pour exploiter au mieux les combinaisons existantes entre ressources et en susciter de nouvelles. Cette conception rejoint celle développée par Nelson et Winter (82), pour qui les ressources de l'entreprise s'inscrivent dans des routines et capacités organisationnelles nécessaires à la production du savoir collectif. L'émergence des thèmes de l'entreprise apprenante et de l'apprentissage organisationnel dans le champ de la théorie des ressources témoigne ainsi du glissement d'une « logique des facteurs » technico-économiques, qui structurait initialement ce champ théorique, vers une « logique des acteurs » mettant l'accent sur les phénomènes d'apprentissage (Martinet, 98).

Nous proposons ci-après une schéma d'articulation général permettant de saisir les liens existants entre les trois champs théoriques précédemment évoqués : théorie des ressources, entreprise apprenante, apprentissage organisationnel.

Figure 1 : théorie des ressources, entreprise apprenante, apprentissage organisationnel : un schéma général d'articulation.



Ce bref exposé des conditions d'émergence de l'entreprise apprenante et de l'apprentissage organisationnel dans le champ du management stratégique est selon nous nécessaire, si l'on veut correctement appréhender les principes fondateurs et hypothèses implicites portées par ces notions. C'est précisément l'objet de la partie suivante. Bien que se focalisant sur la notion d'entreprise apprenante et la soumettant au questionnement critique, les limites conceptuelles et opérationnelles pointées ci-dessous nous semblent également pouvoir s'adresser aux théories de l'apprentissage organisationnel.

2 - L'entreprise apprenante : principes structurants et postulats implicites :

Les définitions de l'organisation apprenante sont multiples et empruntent à des champs théoriques et disciplinaires aussi divers que l'approche socio-technique, le management des ressources productives, le management stratégique, la gestion des ressources humaines, la sociologie des organisations...etc. Nous nous limiterons ici volontairement à la définition qu'en donne P. Senge (91), l'un de ses principaux théoriciens, et qui en fait un lieu où « *les personnes augmentent continuellement leurs capacités de créer les résultats qu'ils désirent vraiment, où de nouveaux modèles de pensée sont développés, où les aspirations collectives sont encouragées et où les individus apprennent continuellement comment apprendre ensemble* ».

Cette définition résume les hypothèses et principes fondateurs de cette forme d'organisation développée par l'auteur dans son ouvrage « La cinquième discipline » :

Tableau 1 – L'entreprise apprenante : principes fondateurs

- des salariés engagés dans une dynamique permanente d'auto-apprentissage, orientés vers le développement professionnel et personnel.
- une organisation capable de modifier son comportement, de générer de nouvelles connaissances par une mise à l'épreuve régulière de ses modèles mentaux et cadres d'interprétation dominants.
- la construction de normes communes et partagées autour d'une « vision » stratégique.
- l'apprentissage en équipe.
- le développement d'une pensée systémique qui suggère d'aborder les problèmes dans leur intégralité et leurs interrelations multiples.

D'après Senge (91)

Ce premier repérage des caractéristiques et principes structurants de l'organisation apprenante peut laisser au premier abord le lecteur dubitatif :

- par son caractère de généralité : que faut-il entendre précisément par « dépassement des modèles mentaux » ?
- par son caractère tautologique : une organisation apprenante serait composée d'individus qui apprennent continuellement comment apprendre ensemble ...
- par l'ambiguïté même qu'elle induit quant au sujet de l'apprentissage : N'est ce pas faire preuve d'un anthropomorphisme implicite que d'étendre le concept d'apprentissage aux organisations ? N'est-on pas plutôt fondé à parler d'individus ou de collectifs qui apprennent dans un contexte organisationnel déterminé ?

- par sa prétention universaliste, l'entreprise apprenante pouvant être assimilée à un idéal-type, une nouvelle mouture du « one best way organisationnel » .

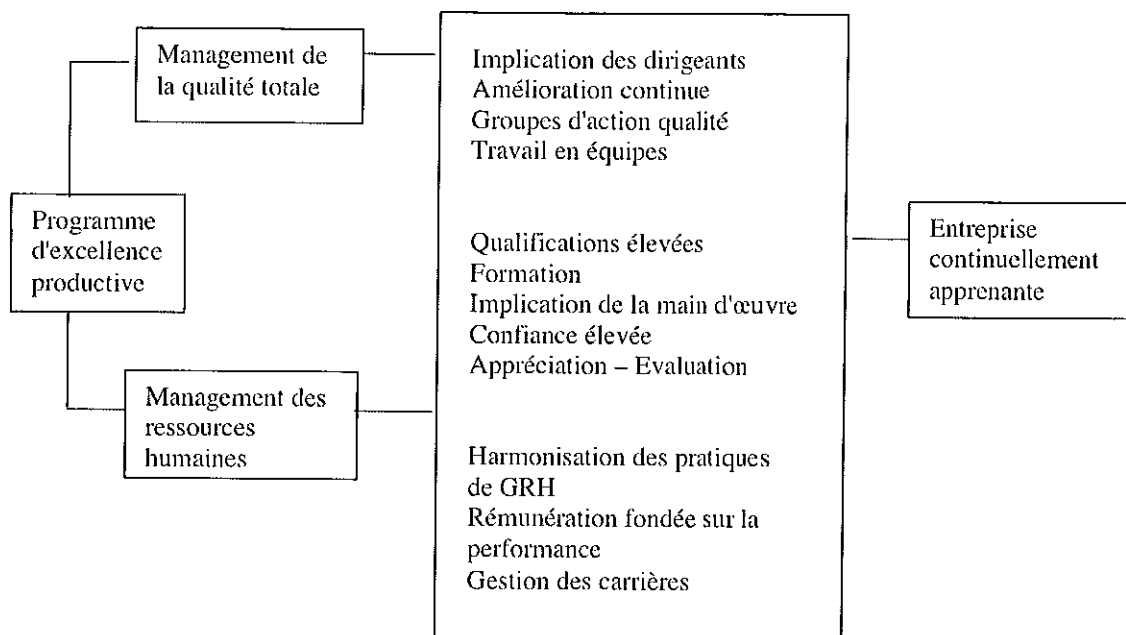
Certes, on repérera dans la littérature des approches plus pragmatiques de ce concept qui s'efforcent d'identifier les nouvelles pratiques de gestion portées par l'entreprise apprenante ³. Un inventaire (non exhaustif !) de ces pratiques est proposé dans le tableau suivant :

Tableau 2 – Entreprise apprenante et pratiques de gestion

Pratiques de gestion	Auteurs
La création d'une « vision stratégique », d'un idéal-type stimulant reposant sur la formulation d'objectifs clairs et partagés	(Senge, 90 Handy, 95)
Un haut niveau de participation des membres de l'organisation et un apprentissage stratégique ouvert à l'expérimentation (« learning by doing »).	Zarifian (88) Revans (83) Handy (78)
Un apprentissage inter-entreprises via notamment des démarches de benchmarking	Burgoyne, Pedler, Boydell (91)
Le développement de systèmes d'information et de contrôle orientés vers une évaluation permanente de la performance organisationnelle. La mise en œuvre de dispositifs (retour d'expérience, groupes de progrès...) permettant de standardiser et de diffuser les apprentissages.	Starkey (98) Watkins et Marsick (93)
Une « hypothèse de compétence » des salariés qui autorise un minimum de supervision hiérarchique et des structures organisationnelles aplaties.	Handy (95)
Un apprentissage collectif porté par des « acteurs relais » diffusant les nouvelles idées dans l'organisation. Des processus de socialisation et d'interaction sociale entre individus permettant l'émergence de « communautés de pratiques »	Watkins & Marsick (93) Senge (90) Duguid (91)
Une exploitation des nouvelles technologies de l'information et de la communication (bases de données, intranet...) afin d'organiser un partage et une accessibilité de l'information en interne.	Burgoyne, Pedler, Boydell (91)
Une opportunité pour les salariés de développer un réseau professionnel interne et externe à l'organisation	Kops (97)
Le développement de mécanismes d'incitation destinés à favoriser l'implication personnelle (commitment) : systèmes de rémunération fondés sur une reconnaissance des compétences acquises, ouverture des filières d'évolution professionnelles, interaction formation-organisation...etc.	Amadiou, Cadin (96)
Un accent porté sur la culture organisationnelle autour de démarches intégratrices : qualité totale, redéfinition de l'interface client...etc.	Zarifian (88)

L'expérience de Cadbury initiée au milieu des années 80 sur son unité de transformation de chocolat de Bournville (Royaume-Uni) est une tentative intéressante pour donner un contenu opérationnel à la notion d'entreprise apprenante. Elle mobilise de manière conjointe une démarche de qualité totale et de management des ressources humaines, visant à accroître la maîtrise globale sur le processus de production. Le schéma suivant visualise les caractéristiques essentielles de la démarche :

³ On consultera à ce propos la synthèse qu'en propose P. Krupka, « Introduction à l'entreprise apprenante », cahiers de recherche du groupe ESC Normandie Le Havre/Caen, Novembre 95.



Parmi les principes fondateurs de la réorganisation, on relèvera :

- un allègement très sensible de la ligne hiérarchique aboutissant à la suppression des postes de contremaîtres.
- l'introduction de transversalité au sein de l'organisation, via la constitution de groupes d'action qualité associant différents services et catégories statutaires et débattant des spécifications techniques des équipements.
- le développement concomitant de la polyvalence au sein des équipes de production, celles-ci étant appelées à prendre en charge une part croissante des activités de maintenance et ayant la responsabilité du contrôle statistique de process. Cette extension du champ d'intervention des opérateurs vise entre autres à multiplier les occasions d'apprentissage et de développement de nouvelles compétences en accordant une part significative à la gestion des aléas et des dysfonctionnements.
- la reconnaissance des compétences acquises dans la nouvelle grille de classifications et qui apparaît ici comme la contrepartie de la demande d'implication. Cette reconnaissance aboutit notamment à la création d'un nouveau coefficient pour les techniciens expérimentés. Elle prend également la forme de certifications internes validant des parcours de formation suivis par les salariés.

(D'après Kelleher, 97)

Malheureusement, force est de constater que cette tentative d'opérationnalisation de la notion d'entreprise apprenante ne dissipe pas les ambiguïtés précédemment évoquées. En particulier, la place dévolue aux ressources humaines dans la dynamique d'apprentissage apparaît peu lisible : quid des liens entre apprentissage individuel et apprentissage organisationnel ? En quoi la culture organisationnelle peut-elle être facteur d'apprentissage ? L'instauration de dispositifs de gestion (rémunération, formation, gestion des carrières...) suffit-elle à garantir une homologie entre des « organisations sommées d'apprendre » et des individus « capables et volontaires pour la même démarche » (Castro, Guérin, Lauriol, 95) ?

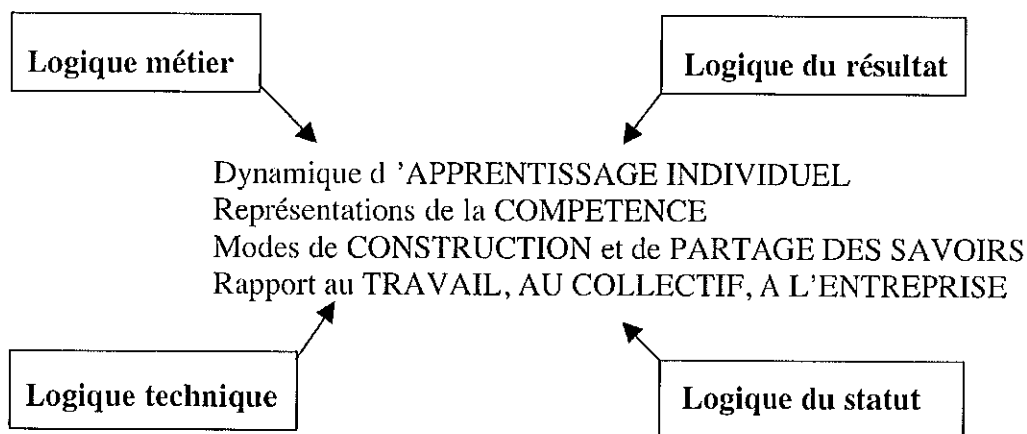
Cette présentation rapide des caractéristiques de l'entreprise apprenante laisse apparaître sinon des contradictions, du moins des questions non résolues. Nous les abordons dans la partie suivante.

3 - Les failles de l'entreprise apprenante :

3.1. Une réification de l'organisation ?

La plupart des travaux sur l'organisation apprenante témoignent d'un anthropomorphisme implicite, en donnant à voir des organisations qui, en elles-mêmes, seraient porteuses de l'acquisition de nouvelles compétences. C'est du moins le constat formulé par De la Ville (98) qui met en doute les travaux fusionnant les niveaux de l'apprentissage individuel et de l'apprentissage organisationnel. De ce point de vue, on sera gré à Argyris et Schön (96) de rappeler que l'apprentissage repose d'abord sur des individus qui interagissent dans un contexte organisationnel qui imprime un cadre à l'action collective. En choisissant d'aborder la notion d'entreprise apprenante à un niveau beaucoup trop agrégé, la plupart des travaux actuels prennent le risque d'occulter la dimension conflictuelle et contradictoire de la vie des organisations. Il y a là une vision caricaturale de la réalité sociale, réduite à des catéchismes simplistes, où l'on évoque pêle-mêle le « plus qu'apporte le groupe », la nécessité « d'apprendre des autres », voire de « se faire confiance à priori » ! (Mack, 93). De ce point de vue, le débat actuel sur l'organisation apprenante nous semble ignorer tout un pan de la sociologie des organisations. Les travaux de Dubar (91,96) sur les processus de socialisation, de Sainsaulieu et al. (97) sur les mondes sociaux de l'entreprise, témoignent s'il en est de la diversité irréductible des logiques identitaires et professionnelles à l'œuvre dans les organisations. Force est d'admettre que le modèle de la compétence, de l'apprentissage n'est, aux yeux des salariés, ni plus rationnel ni plus légitime que d'autres modes d'identification à l'entreprise. Dubar identifie ainsi dans ses travaux quatre modèles identitaires, quatre logiques de professionnalisation qui instituent autant de représentations différentes du rapport au travail, au collectif, à l'entreprise, et partant, de ce que peut être une dynamique d'apprentissage. Nous en résumons ci-après, sous d'autres intitulés, les caractéristiques majeures :

Figure 2 – Logiques identitaires et dynamiques d'apprentissage
(D'après Dubar, 91,96 ; Sainsaulieu et al. , 97.)



- la logique du résultat se centre sur les aspects codifiables et visibles du travail, amenant souvent à confondre dans le même registre compétence et performance. Elle marque le primat des critères comportementaux et relationnels. S'inscrivant dans un

registre individualiste, elle est peu sensible aux solidarités collectives et promeut la mobilité comme mode privilégié d'apprentissage, de construction de la compétence.

- **la logique de métier**, pour sa part, marque une valorisation de la technique dans le registre symbolique. Elle insiste sur la dimension temporelle de l'apprentissage et l'immersion au sein d'un collectif. Elle participe d'un rapport affectif au travail plus que de l'adhésion à l'entreprise. Les « normes » de métier, le « code de l'honneur » régissent les comportements au travail, venant en cela compléter (ou contredire !) le système de règles prescrites (De Terssac, 92).

- **la logique technique** signale l'expertise, dûment authentifiée par un diplôme. La compétence se définit ici comme la capacité à mener à bien l'expérimentation pratique de savoirs abstraits. L'apprentissage individuel repose sur l'interaction formation initiale / formation continue et est assez largement déconnecté de la situation de travail. Les salariés s'inscrivant dans ce registre développent le plus souvent des stratégies opportunistes en mobilisant des réseaux tant internes qu'externes à l'entreprise.

- **la logique du statut** regroupe des salariés positionnés sur des activités à faible valeur ajoutée, généralement dotés d'une formation initiale faible ou inexistante. Privilégiant les conditions et l'environnement de travail, quand ce n'est pas la sphère « hors travail », la réticence des agents à toute forme de mobilité les place d'autant plus à l'écart du système social d'entreprise.

La logique du statut amène à questionner par ailleurs la prétention intégratrice et universalisante de l'organisation apprenante. Cette dernière ne relèverait-elle pas davantage d'un idéal-type réservé à une élite professionnelle ? Les salariés ont-ils tous une propension égale à l'autonomie et l'apprentissage ? A-t-on jamais observé que les innovations organisationnelles avaient un effet mécanique sur le développement des compétences ?

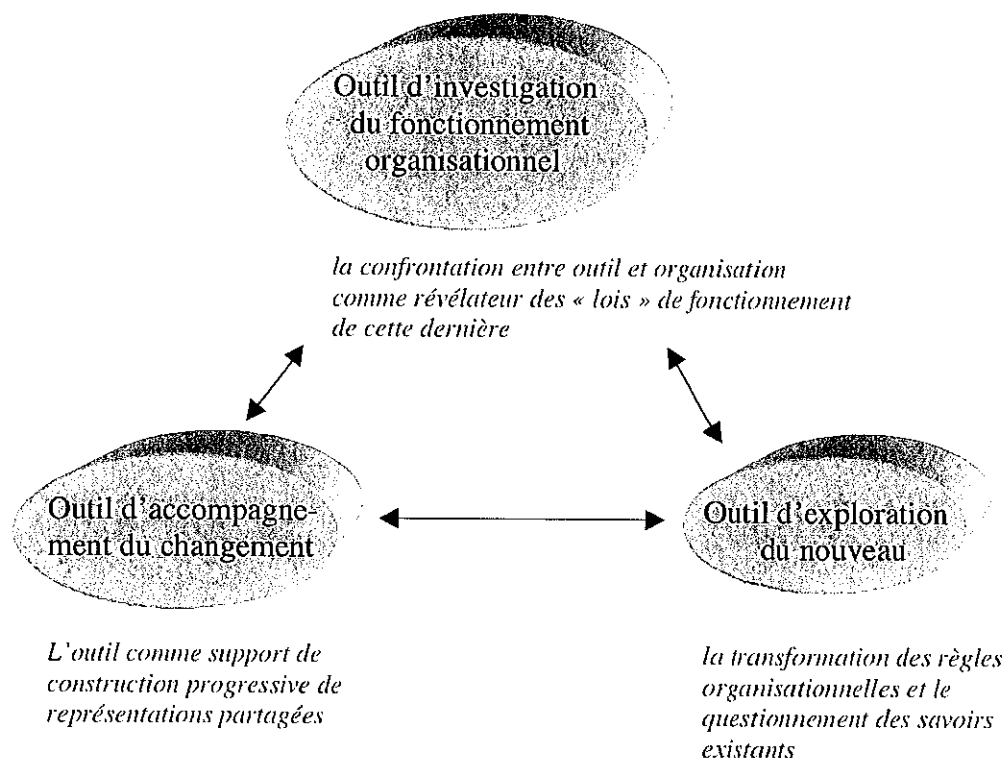
L'entreprise apprenante se doit de composer avec ces 4 logiques identitaires, en définissant, sinon les voies possibles de compromis, du moins les possibilités d'interaction (Cf proposition 1, § 4.1.). En effet, la coexistence de ces logiques identitaires, de ces « sous-cultures », qui définissent chacune des voies alternatives d'apprentissage, est identifiée par Schein (85) comme l'une des sources majeures de blocage dans l'apprentissage organisationnel.

3.2. Un défaut d'instrumentation ?

Pour Peter Senge (90), la construction d'organisations apprenantes commence par l'exercice et l'affirmation d'une intention ou d'une vision stratégique, qui, au regard de la réalité actuelle, génère une tension créatrice, moteur de la transformation de l'organisation. Cette conception replace le rôle du leadership sur le devant de la scène, tout en contribuant à faire de la régulation culturelle – au sens du partage de valeurs et d'objectifs communs – la forme de régulation dominante dans les organisations contemporaines. Pour autant, si l'exercice d'une vision stratégique réinstalle le rôle charismatique du leader, la mise en œuvre de cette vision, rappelle Senge, reste largement répartie, investie par les acteurs de l'organisation, de sorte qu'elle résulte d'un processus d'émergence. A l'instar de Desreumeaux (96), on lira en filigrane de l'« organisation apprenante » une critique de la doctrine stratégie/structure/systèmes de gestion comme « *base d'explication et de prescription en matière organisationnelle* ».

Pour notre part, il y a là une représentation de l'organisation singulièrement désincarnée, an-historique, et a-contextuelle, qui sous-estime gravement le rôle structurant des outils et dispositifs de gestion. Les travaux conduits depuis plusieurs années par le CGS montrent, de ce point de vue, que les outils de gestion ouvrent autant à la prescription qu'à la délibération (Moisdon et al., 97), et constituent des supports privilégiés d'apprentissage de l'action collective. Dans la même perspective, A. David (96), traçant un lien entre changement et conception des dispositifs gestionnaires, montrent que ceux-ci ne sauraient être réduits à leur fonction normative, celle qui consiste à orienter les comportements, à assurer une prévisibilité minimale de ces derniers. L'auteur assigne ainsi trois autres finalités aux outils de gestion, qui, isolément ou simultanément, alimentent la dynamique de l'apprentissage collectif en organisation. Nous les synthétisons dans le schéma suivant :

Figure 3 – De la conformation à l'exploration : les dimensions des outils de gestion (D'après David, 96, 98; Moisdon et al., 97)



Dans cette perspective, l'instrumentation de gestion a moins vocation à imposer des modèles d'action, une rationalité unique, qu'à définir un cadre de référence permettant de structurer les négociations d'acteurs dans un contexte complexe. Cette tendance accompagne par ailleurs un mouvement de décentralisation dans l'usage des outils de gestion qui apparaissent de moins en moins comme l'apanage du management supérieur de l'entreprise. Les débats actuels sur la planification stratégique illustrent bien cette dimension des outils de gestion, tournée vers l'apprentissage collectif et l'exploration de nouveaux savoirs.

PLANIFICATION STRATEGIQUE ET APPRENTISSAGE

Une recherche récente (Wilson, 94) suggère une évolution des systèmes de planification stratégique vers des processus davantage délibératifs, associant la ligne hiérarchique et accompagnant un mouvement de décentralisation de la planification en direction des unités opérationnelles. Dans le même temps, et dans une perspective d'apprentissage organisationnel, les entreprises semblent privilégier l'usage simultané de différentes méthodes de planification : compétences fondamentales, méthode des scénarios, benchmarking, démarches de qualité totale...A. Ch. Martinet (96), pour sa part, prenant appui sur l'exemple d'EDF, analyse les enjeux d'un usage procédural de la planification stratégique qui conduit à désigner les actions à faire sans spécifier pour autant de manière précise quoi et comment faire. A partir d'une injonction paradoxale (faites un plan stratégique !), il y a bien apprentissage croisé des acteurs autour de l'outil, construction locale et appropriation des plans stratégiques dans les unités.

L'entreprise apprenante, confrontée à la fois à la nécessité d'améliorer les routines organisationnelles existantes, mais aussi d'en suggérer de nouvelles éventuellement plus efficaces, ne peut selon nous ignorer cette dimension des outils de gestion tournée davantage vers la face « exploration » (Cf proposition 2, § 4.2.).

3.3. Des apprentissages individuels à l'apprentissage collectif : une tension problématique.

La littérature sur l'organisation apprenante, en postulant une convergence d'intérêts et d'enjeux dans l'entreprise esquive (sciemment ?) la problématique de l'articulation entre apprentissage individuel et apprentissage organisationnel. Force est pourtant de reconnaître que cette articulation ne va pas de soi, sauf à faire preuve de « myopie organisationnelle » ou d'un irénisme naïf. L'appel à la construction d'une vision commune et partagée, au dépassement des modèles mentaux, ne sauraient, à cet égard, tenir lieu d'arguments, et reviennent aussi bien à substituer un cadre normatif à l'autre. Prenant le contrepied des approches de la culture organisationnelle et de l'accent qu'elles portent sur l'existence de représentations communes ou partagées, W Occasio (97) souligne le caractère distribué et la diversité irréductible des représentations cognitives et actions organisationnelles. Penser l'organisation apprenante suppose ainsi d'explicitier les mécanismes de transfert entre apprentissage individuel et apprentissage organisationnel, ainsi que les tensions qui en résultent. Kim (93) est l'un des rares auteurs à s'inscrire dans cette perspective. Approfondissant le modèle de March et Olsen (75), il repère ainsi plusieurs « trappes » dans les processus de capitalisation des apprentissages individuels. Une interprétation de ces deux modèles, appuyée par une investigation empirique portant sur la dynamique d'apprentissage dans la relation entreprise / conseil ⁴, permet de distinguer cinq failles principales dans la dynamique de l'apprentissage collectif :

- des blocages inhérents au statut des acteurs
- des retombées incertaines ou ambiguës des actions
- un renouvellement insuffisant des schémas d'actions
- une formalisation insuffisante des retours d'expérience
- une absence de diffusion des connaissances

⁴ A. Grimand, P Laurent, A.Ch. Martinet, F Tannery, M Wissler, « La relation entreprises / services de conseil : Apprentissage et dynamiques territoriales », Rapport de recherche à la Direction des Affaires Economiques et Internationales du Grand Lyon, Janvier 1999.

Tableau 5 – De l'apprentissage individuel à l'apprentissage organisationnel : les sources de blocage

Nature de la faille	Définition
❶ <i>Blocages inhérents au statut des acteurs</i>	Les nouvelles connaissances acquises par un acteur ne modifient pas le cours de ses actions, du fait des contraintes inhérentes à son statut, effectif ou perçu, ou celui qu'il accorde aux autres acteurs.
❷ <i>Retombées ambiguës ou incertaines des actions</i>	L'acteur ne parvient à former qu'une représentation ambiguë et partielle des retombées de son action sur l'organisation et la dynamique de ses relations avec d'autres acteurs. Le lien lâche entre les actions entreprises et les résultats obtenus inhibe la création et l'amplification de nouveaux savoirs.
❸ <i>Renouvellement insuffisant des schémas d'action</i>	Les acteurs, immergés dans la gestion courante de leur activité, privilégient un apprentissage « en simple boucle » par assimilation des expériences dans leurs schémas de pensée.
❹ <i>Formalisation insuffisante des retours d'expérience</i>	La multiplication des apprentissages en situation, dans le cours de l'action, en l'absence de codification ultérieure et de confrontation avec les autres acteurs internes de l'organisation circonscrit les apprentissages individuels dans l'espace et dans le temps. Les nouvelles connaissances acquises ne sont pas mobilisables ultérieurement.
❺ <i>Absence de diffusion des connaissances</i>	Les apprentissages des acteurs individuels restent cloisonnés. L'apprentissage collectif en devient fragmentaire par manque de coordination et d'organisation des relations ou du fait de stratégies d'acteurs trop marquées.

Nous proposons ci après une illustration de ces cinq failles s'appuyant sur l'investigation empirique précédemment évoquée :

Tableau 6 – Les blocages de l'apprentissage organisationnel : l'exemple des services de conseil aux entreprises.

Nature de la faille	Définition
❷ <i>Retombées insuffisantes ou incertaines des actions</i>	La relation de service, dès lors qu'elle implique une participation du client, est entachée d'incertitude. Cette incertitude tient moins à l'« immatérialité » du service qu'à un phénomène de co-production du service, bien décrit par Gadrey (94). L'intervention éventuelle de tiers (acteurs publics locaux) rend d'autant moins lisible pour le consultant sa contribution au processus de réalisation du service.
❸ <i>Renouvellement insuffisant des schémas d'action</i>	La mesure des effets du service est problématique compte-tenu du phénomène de coproduction du service sus-mentionné. Dès lors qu'il s'en tient à la mesure des effets directs du service (respect des différentes étapes de la mission) et s'abstient de mettre en place des dispositifs d'évaluation à plus long terme, le consultant se trouve conforté dans ses schémas de pensée.
❹ <i>Formalisation insuffisante des retours d'expérience</i>	Le souci de personnalisation du service induit un risque de volatilité des connaissances. Les apprentissages individuels réalisés par les consultants, faute de confrontation et d'explicitation, restent fragmentés. Les processus de socialisation en interne les confinent dans le registre du tacite.
❺ <i>Absence de diffusion des connaissances</i>	L'absence de processus de socialisation (binômes d'intervention consultants seniors/juniors, pratiques de « coaching ») rend difficile l'appropriation et l'intériorisation des connaissances explicites du prestataire (expertise, méthodologies d'intervention ...)

Sauf à obérer les possibilités d'apprentissage, l'entreprise apprenante doit penser les conditions d'articulation entre apprentissage individuel et apprentissage collectif et s'efforcer de réguler les tensions qui en résultent (Cf proposition 3, § 4.3.).

3.4. L'organisation apprenante entre exploitation et exploration :

La plupart des travaux sur l'organisation apprenante, de même que les principales théories de l'apprentissage organisationnel opèrent une hiérarchisation explicite des niveaux d'apprentissage : apprentissage adaptatif *versus* apprentissage génératif pour P. Senge (90), apprentissage par exploitation *versus* apprentissage par exploration pour J March (91), apprentissage opérationnel *versus* apprentissage conceptuel au sens de Kim (93)...En dépit de cette pluralité sémantique, on admettra que les travaux sus-mentionnés introduisent une même ligne de démarcation dans les niveaux d'apprentissage. Il s'agit ainsi de savoir si l'organisation apprend en modifiant ses schémas de pensée, systèmes de règles et de normes préexistants (logique de rupture) ou si elle opère par changements incrémentaux, phases d'ajustement successives, sans modifier la structure même de ses actions ni ses cadres d'interprétation (logique d'adaptation). La distinction ancienne et désormais classique opérée par Argyris et Schön entre apprentissage « à simple boucle » et apprentissage « à double boucle » (78,96), est sans doute, de ce point de vue, l'une des plus éclairantes :

- **L'apprentissage à simple boucle** opère à partir de la détection d'un dysfonctionnement ou d'une non-conformité par rapport à un résultat attendu : défaut de qualité, baisse inattendue du chiffre des ventes...L'investigation des erreurs ou des non-conformités permet en retour une amélioration des pratiques ou stratégies d'action, afin de ramener la performance à des seuils acceptables, mais sans remettre en cause les schémas de pensée ou les représentations dominantes de l'organisation. Cet apprentissage vise donc à améliorer la performance organisationnelle par la consolidation des savoirs existants. Son champ d'application est restreint et porte généralement sur la formalisation de procédures ou l'amélioration des modes opératoires. Fondé sur la répétition, procédant par itérations successives et séquences d'essais-erreurs, ce mode d'apprentissage contribue à la stabilisation de l'organisation, s'enracine dans des routines organisationnelles qui gouvernent l'accomplissement des tâches. L'apprentissage à simple boucle est donc davantage orienté vers la question du « comment ? » que celle du « pourquoi ? ». Les démarches de qualité totale en constituent une bonne illustration, dès lors qu'elles visent une amélioration continue des procédures, des « manières de faire », sans remettre en cause la pertinence des tâches effectuées.

- **L'apprentissage à double boucle** mobilise face aux dysfonctionnements non seulement de nouvelles stratégies d'action, mais implique plus profondément un changement dans le système de normes ou de règles de l'organisation. Non lié à la répétition, cet apprentissage se traduit par une transformation des savoirs existants, le renouvellement des théories en usage dans l'organisation et le développement de nouveaux cadres d'interprétation. Son champ d'application est large et revient in fine à interroger les finalités et missions de l'entreprise. Tournée vers l'exploration, l'innovation, la création de connaissances, cette forme d'apprentissage induit une déstabilisation de l'organisation et s'avère fréquemment conflictuelle (Midler, 90).

Une redéfinition complète de l'interface client, dès lors qu'elle implique une nouvelle manière de penser la création de valeur ajoutée, constitue une bonne illustration d'un apprentissage de ce type.

Ce consensus relatif sur la reconnaissance de niveaux différenciés d'apprentissage disparaît dès lors qu'il s'agit de situer les risques et conditions de mobilisation des deux niveaux d'apprentissage sus-mentionnés ainsi que la « balance » optimale à respecter entre les deux. G. Koenig (94) note de ce point de vue que, face à des situations de gestion de plus en plus labiles ou incertaines, l'attention semble s'être déplacée de l'apprentissage par accumulation d'expérience ou exploitation de régularités, à l'apprentissage par expérimentation, apprentissage « en marchant » qui tente de réaliser la synthèse entre pensée et action. L'apprentissage à « simple boucle », orienté vers l'exploitation des pratiques et théories en usage de l'entreprise, fait ainsi l'objet d'une dévalorisation symbolique dans les travaux sur l'organisation apprenante. Il s'agirait ainsi d'un apprentissage mineur, d'amélioration plus que d'innovation, inapte à générer une transformation organisationnelle. Il s'agirait ensuite d'un apprentissage aveugle, puisque borné par les cadres de référence et schémas de pensée préétablis, et reposant davantage sur l'accumulation d'expériences passées que sur l'exercice d'une vision stratégique (Levitt et March, 88). Certes, ces risques ne sont pas négligeables, et on insistera jamais assez sur la nécessité pour l'organisation apprenante de questionner régulièrement la pertinence et la légitimité de ses routines organisationnelles. Pour autant, on ne saurait sous-estimer le rôle crucial que jouent ces routines dans l'amélioration et la stabilisation du fonctionnement organisationnel. C. Midler (90) note à ce propos que l'efficacité organisationnelle dépend aussi de la capacité à assurer une prévisibilité minimale de comportements, à orienter les actions individuelles par des dispositifs cognitifs collectifs. Les routines permettent de fait une « économie cognitive » : au fil de l'expérience et de leur consolidation, elles sont mobilisées de façon quasi-inconsciente ou automatisée, contribuant ainsi à simplifier et accélérer le processus de prise de décision.

Notre propos n'a pas pour objet d'affirmer la primauté d'une forme d'apprentissage sur l'autre, mais de dénoncer le caractère un peu vain et artificiel de l'opposition entre apprentissage comportemental et cognitif, par exploitation et exploration. En effet, n'est-on pas fondé à considérer que cette dualité est au cœur du fonctionnement des organisations contemporaines ? Cette position est notamment défendue par N. Alter (96). Pour l'auteur, l'apprentissage émerge d'une tension entre stabilité et changement, organisation et innovation :

- la logique d'organisation est une logique de standardisation. Elle engage une activité de définition de règles, de procédures, afin d'assurer une prévision des actions et une prévisibilité de comportements. Elle vise donc à réduire l'incertitude.
- la logique d'innovation est une logique de différenciation. Elle renvoie à la capacité de l'entreprise à se transformer, à inventer des combinaisons nouvelles entre ressources, à réagir à des opportunités ou à des événements imprévus. Elle tire parti de l'incertitude.

La question posée renverrait donc moins à l'avènement d'un nouveau modèle – celui de l'« entreprise apprenante » - qu'à l'existence d'une contradiction fondamentale entre contraintes d'organisation et contraintes d'innovation, exploitation et exploration.

La matrice « potentialisation/réalisation » développée par Martinet (98) suggère précisément de penser l'articulation entre ces deux missions essentielles du management : celle qui consiste à investir judicieusement et celle qui consiste à exploiter de façon efficiente.

Figure 4 : La matrice potentialisation / réalisation (Martinet, 98)

Exploitation de potentiel

bonne ↑ moyenne insuffisante	Risque de Décrochage a court terme	Risque à moyen/ long terme	Performances durables probables
	Défaillance probable a court terme	Compétitivité vague	Gestion opérationnelle à stimuler
	Défaillance avérée	Gestion opérationnelle	Vulnérabilité à court terme (OPA, rachat, trésorerie)
	insuffisante	moyenne	bonne

(Re) création de potentiel →

Il n'y a donc pas lieu d'opposer apprentissage par exploitation et apprentissage par exploration mais plutôt de penser leurs modes d'articulation tout en les reliant à des logiques d'acteurs (Cf proposition 1, § 4.1.).

4 - Un corps de propositions et des perspectives de construction.

Les deux parties précédentes ont permis de repérer les principales caractéristiques et logiques de gestion portées par la notion d'entreprise apprenante et de pointer certaines « failles » ou incohérences dans sa conceptualisation. Le souhait de développer des « connaissances actionnables »⁵ pour le management stratégique, nous amène à formuler trois propositions qui n'ont d'autre prétention que de poursuivre l'effort de construction théorique et de conférer aux notions d'entreprise apprenante et d'apprentissage organisationnel un statut plus opératoire.

4.1. Proposition 1 : prendre acte de la diversité irréductible des logiques identitaires et professionnelles

Les logiques identitaires et professionnelles auxquelles se rattachent les salariés n'induisent pas seulement un espace de relations et de pouvoirs, mais aussi des modalités spécifiques de construction des compétences et des voies spécifiques d'apprentissage. Ces différentes logiques entrent en lutte/coopération et c'est de cette

⁵ Par « connaissance actionnable », nous entendons des connaissances permettant aux acteurs de l'organisation d'améliorer leur compréhension des situations et des processus complexes dans lesquels ils se trouvent engagés. Ces connaissances peuvent être qualifiées de « procédurales » au sens où leur point focal réside dans les logiques d'arbitrage et les critères de raisonnement des acteurs (Chanal, Martinet, Lesca, 96). Pour autant, la dimension instrumentale de l'apprentissage stratégique n'est pas négligée. Ainsi ce statut de « connaissances actionnables » invite-t-il à elles une réflexion sur les modalités de conception des outils et dispositifs de gestion.

confrontation particulière, sans cesse renouvelée, que peut émerger un savoir collectif. Pour autant les points de tension sont nombreux. Ainsi logique du résultat et logique de métier induisent-elles des voies d'apprentissage singulièrement contrastées sinon antinomiques : la logique du résultat promeut la mobilité comme mode privilégié d'apprentissage quand le registre du métier privilégie l'immersion dans un collectif et sa stabilité. Les connaissances portées par le modèle du résultat renvoient à des critères comportementaux et relationnels, quand la logique du métier valorise les savoir-faire pratiques, les « tours de main » et autres « règles de l'art ». La logique du statut, pour sa part, en plaçant les salariés hors du système social de l'entreprise, les exclut du même coup de la dynamique d'apprentissage. La logique technique par son souci d'expérimentation de savoirs abstraits, contribue fortement à la production du savoir collectif. Dans le même temps, elle fragilise le processus d'apprentissage, les salariés s'inscrivant dans ce registre n'ayant pas forcément vocation à faire carrière dans l'entreprise.

La gestion de ces tensions suppose selon nous :

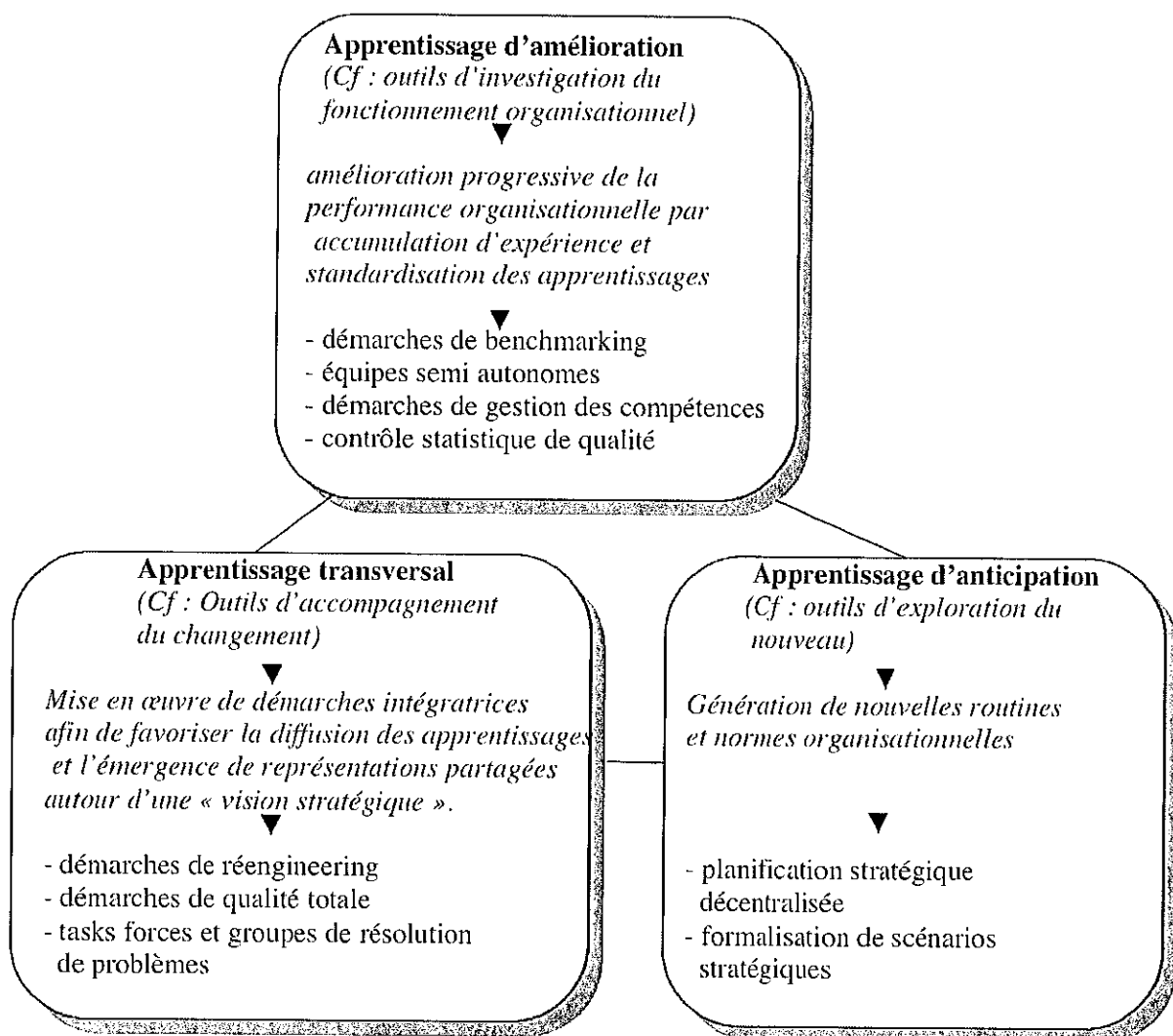
- de trouver les voies de compromis efficaces qui permettront la construction progressive d'un système réellement apprenant. L'enrichissement mutuel des logiques du résultat et de métier constitue de ce point de vue une réponse possible. La logique du résultat, par l'accent qu'elle porte sur les processus de mobilité, la transversalité dans l'organisation, contribue à ouvrir le modèle du métier, qui d'une certaine manière représente un modèle clos de la compétence, fermé sur le collectif de travail et peu sensible à des exigences externes (le marché, le client). L'accent qu'elle place sur la performance, les aspects codifiables du travail, ouvre par ailleurs la voie à une formalisation des savoir-faire tacites dominants dans le registre du métier.
- de respecter la balance entre exploitation et exploration en jouant alternativement sur les différents registres identitaires au fur et à mesure du processus d'apprentissage. La logique du métier, qui privilégie l'apprentissage par l'action, l'acquisition d'expertise par la pratique professionnelle répétée, l'amélioration continue des modes opératoires, correspond ainsi davantage au volet « exploitation ». La logique du résultat, en spécifiant la contribution attendue de l'activité mais non la manière de faire, peut davantage ouvrir la voie à l'« exploration ». La logique technique, pour sa part, se situerait dans des jeux plus opportunistes, pouvant ainsi alternativement alimenter les volets « exploitation » et « exploration ».

4.2. Proposition 2 : Lier construction de l'organisation et instrumentation de gestion

La notion d'entreprise apprenante, dans ses développements actuels, paraît singulièrement désincarnée, qui consiste le plus souvent à énoncer des principes généraux de structuration des organisations, alimentant par la même l'idée d'un « one best way » organisationnel. Cette propension à réifier l'organisation traduit également la faible place allouée aux outils de gestion en tant que support d'apprentissage et facilitateur du changement. A l'appui de ce constat, P. Romelaer (97), dans un article récent a pu montrer combien la conception des outils de gestion des ressources humaines était déconnectée des problématiques d'apprentissage et du changement organisationnel. Pour notre part, dans une orientation proche de celle développée par Moisdon et al (97), il convient de lier intimement construction de l'organisation et instrumentation de gestion. Pour autant, on ne saurait se contenter

d'affirmer le lien indissociable entre outils et organisation. La thématique actuelle de l'apprentissage organisationnel invite en effet à considérer le rôle de l'instrumentation de gestion sous un jour différent. Il s'agit moins de prédéterminer ou conformer à l'avance les comportements individuels que d'ouvrir un espace de discussion et de recomposition des savoirs (Hatchuel et Weil, 92). Encore faut-il situer clairement le rôle des outils de gestion par rapport à la nature des apprentissages qu'ils autorisent. Les travaux de Fulmer, Gibbs et Keys (98) s'inscrivent dans cette perspective, qui proposent une typologie des outils de gestion tout en la rapportant à différentes formes d'apprentissage. Nous la synthétisons dans le schéma suivant, en établissant un parallèle avec les travaux de David (96,98) précédemment évoqués :

**Figure 5 : outils de gestion et types d'apprentissages
(d'après Fulmer, Gibbs, Keys, 98)**

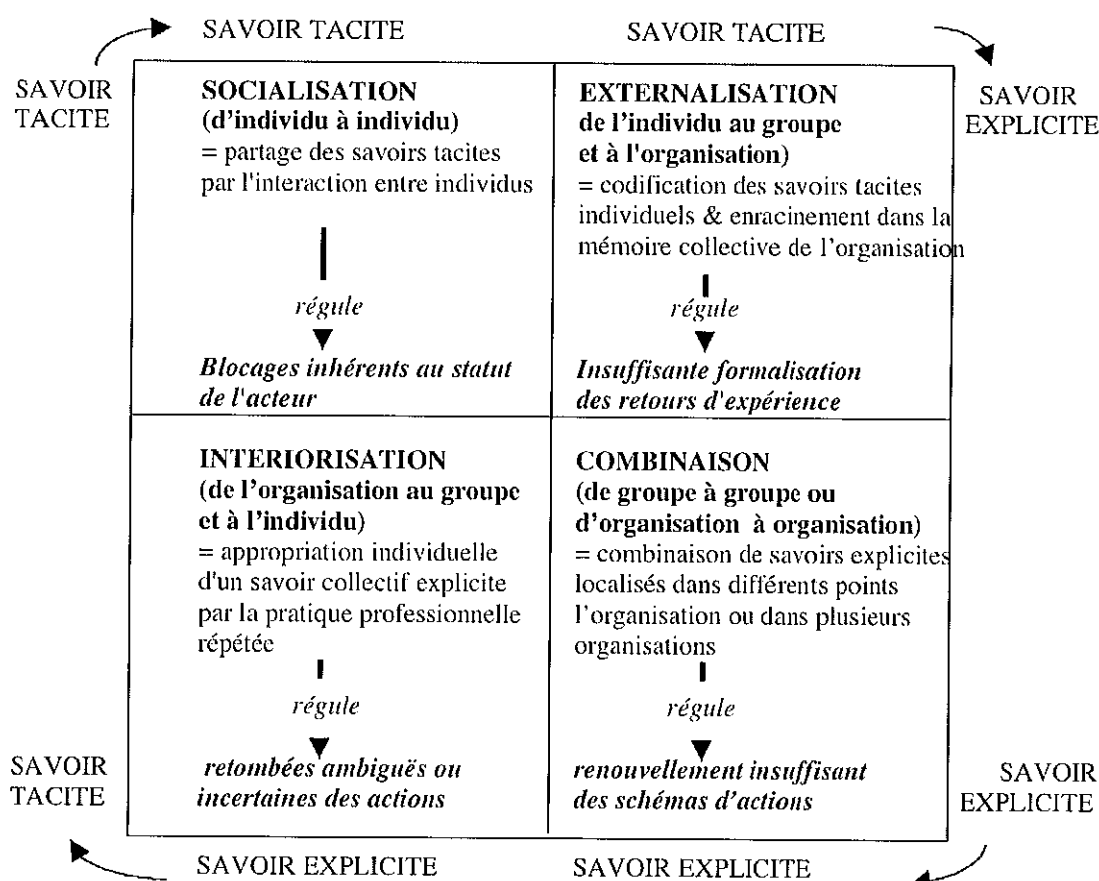


4.3. Proposition 3 : Spécifier les connaissances en jeu dans les processus d'apprentissage .

Les travaux sur l'organisation apprenante en font le lieu privilégié de la création, de l'acquisition et du partage de connaissances. Ces mêmes travaux restent malheureusement peu diserts sur la nature des connaissances en question. Pour notre

part, les théories de l'organisation apprenante gagneraient beaucoup à spécifier les modes collectifs de diffusion des savoirs ou les modalités d'articulation des compétences individuelles et à les rapprocher des formes d'apprentissage. Peut-on en effet légitimement parler d'entreprise apprenante sans évoquer la question de la mémoire organisationnelle (Charrue, 91, Girod, 95), c'est-à-dire de la manière dont les apprentissages individuels s'encapsulent dans la mémoire collective de l'organisation ? Symétriquement, il convient d'explicitier les mécanismes par lesquels les savoirs de l'entreprise (règles, procédures, routines...) sont intériorisés et réappropriés à un niveau individuel. On doit précisément à I. Nonaka (Nonaka, 94 ; Nonaka et Takeuchi, 95 ; Nonaka et Konno, 98), à partir de la distinction ancienne entre savoir tacite et savoir explicite, d'avoir identifié quatre modes principaux de création de savoir. Selon l'auteur, ces quatre modes doivent être intégrés dans un processus organisationnel de manière continue, combinant à la fois la nature du savoir en jeu (tacite/explicite) et le niveau de création du savoir (individu, groupe, organisation, inter-organisationnel). Ces modes de création de savoirs peuvent selon nous être envisagés comme autant de modes de régulation des blocages de l'apprentissage collectif. La recherche sur la relation entreprises/services de conseil précédemment évoquée vient étayer cette hypothèse de travail.

Figure 6 Création de savoirs, dynamique d'apprentissage (D'après Nonaka, 94)



- Le premier mode de création – **la socialisation** – privilégie les relations de face à face et l'interaction directe entre individus. Il vise une dissémination et une démultiplication du savoir tacite au sein de l'entreprise. Les pratiques de compagnonnage, de « coaching », le travail conjoint mais aussi l'interaction directe avec les clients ou les fournisseurs, constituent autant de variantes de ce processus de

socialisation. La socialisation s'affirme dès lors comme un facteur puissant de régulation des blocages inhérents au statut des acteurs. Elle permet aux petites structures de conseil diversifiées de se positionner favorablement dans l'accès aux grandes entreprises ou aux acteurs publics locaux. En effet, les effets de réputation peuvent inciter les acteurs publics locaux à privilégier les grands cabinets généralistes qui représentent une référence. La socialisation entre le prestataire et le client permet le cas échéant de contourner cet obstacle, via notamment : une personnalisation marquée de la relation de service (dialogue d'interlocuteur à interlocuteur et non de structure à structure); une élucidation conjointe de la demande; une appropriation réciproque des méthodes de travail, une réflexion commune sur les critères de "performance" du service.

- Le second mode de création – **l'externalisation** – consiste à extraire et mettre à jour les savoirs tacites individuels pour les inscrire, les codifier dans la mémoire de l'organisation. Ce point est d'autant plus critique chez les offreurs de conseil multispecialistes ou diversifiés. L'individualisation poussée de la relation de service a en effet pour contrepartie un risque d'émiettement des savoirs chez le prestataire. Face à cette volatilité des connaissances, les offreurs mobilisent divers moyens d'animation et de coordination internes leur permettant de confronter et de "styler" les expériences : multiplication des occasions informelles de rencontres entre consultants positionnés sur des métiers ou des secteurs d'activités différents; réunions plus formalisées de retour d'expérience qui, à travers un point sur les missions en cours, contribuent à dégager des cas-types de recours au conseil ainsi que les méthodologies et modes de résolution de problèmes afférents; organisation régulière de revues de projet avec les clients, afin d'ajuster les démarches et méthodologies d'intervention en cours.

- Le troisième mode de création – **la combinaison** – est un processus d'intégration et de fertilisation croisée des connaissances explicites disséminées dans différentes parties de l'organisation voire entre plusieurs organisations. Cette perspective n'est pas sans rappeler l'accent porté par Levitt & March (88) sur la combinaison des routines existantes comme moteur essentiel de l'apprentissage organisationnel. Ce processus qui vise à enrichir en permanence la base de connaissances explicites de l'entreprise, alloue une place considérable aux nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) : bases de données partagées, réseaux informatiques ...permettant d'organiser une fluidité et une redondance de l'information en interne.

- Le quatrième mode de création – **l'intériorisation** – renvoie à la notion d'apprentissage dans son acception courante et est directement lié à l'exercice de la pratique professionnelle. L'apprentissage sur le tas, en situation de travail, permet ainsi une appropriation et une contextualisation des savoirs explicites de l'entreprise. La sociologie du travail (Reynaud, 89 ; De Terssac, 90) a montré l'importance de ce processus d'intériorisation et de « traduction » des règles et procédures formelles. La structuration des offreurs de conseil par types de prestations /marchés est une façon d'accélérer ce processus d'apprentissage.

Conclusion : les voies plurielles de l'apprentissage

L'entreprise apprenante, dans ses développements actuels, tient plus d'un idéal-type stimulant que d'une réalité organisationnelle tangible, ancrée dans des pratiques de gestion spécifiques. Le passage du discours à la construction de nouvelles pratiques sociales amène, nous l'avons vu, à appréhender l'entreprise apprenante comme

relevant d'une gestion paradoxale: articulation apprentissage individuel / apprentissage collectif, constat de la diversité irréductible des logiques identitaires et des formes d'apprentissage, dialectique exploitation / exploration, dialectique outils / organisation...etc. Nous voudrions enfin conclure sur la nécessité d'engager d'autres voies d'apprentissage que celle du développement interne de l'entreprise ou de la transformation des cadres d'action collectifs. L'apprentissage, en effet, n'est pas un phénomène purement génératif ; l'imitation, c'est-à-dire le fait de capitaliser sur l'expérience des autres constitue aussi un vecteur puissant d'apprentissage et permet de sélectionner les routines les plus efficaces par l'observation du comportement des concurrents (Koenig, 94 , Métais, Roux-Dufort, 97). Pour De la Ville (98), la dynamique de l'apprentissage organisationnel repose à la fois sur la variation endogène des routines organisationnelles, qui sont sans cesse réappropriées et réinterprétées par les individus et sur une sélection exogène par l'environnement des routines organisationnelles les plus efficaces. Bien que réaffirmant le poids de l'intentionnalité et du volontarisme en stratégie, l'entreprise apprenante gagnerait selon nous à réintégrer l'environnement dans ses modèles d'analyse, en travaillant, à l'instar de March et Olsen (78) les liens entre actions individuelles, représentations cognitives, décisions organisationnelles et réactions de l'environnement. Cette vision plurielle des voies de l'apprentissage ne peut que contribuer à enrichir notre compréhension des modalités de construction de l'avantage concurrentiel.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALTER, (N.), 95**, « Peut-on programmer l'innovation ? », Revue Française de Gestion, Mars-Avril-Mai (78-86).
- AMADIEU, (J.F.) ; CADIN, (L.) ; 96**, Compétence et organisation qualifiante, Economica, Coll. « Gestion poche ».
- ARGYRIS, (C.), SCHÖN (D.), 78**, Organizational Learning : a theory of action perspective, Addison Wesley Publishing Company.
- ARGYRIS, (C.) ; SCHÖN, (D.), 96**, Organizational Learning II, Addison Wesley Publishing Company.
- ARREGLE, (J.L.), 95**, « Le savoir et l'approche Ressource Based : une ressource et une compétence », Revue Française de Gestion, Septembre-Octobre, (84-94).
- BARNEY, (J.), 90**, « Firm resources and sustained competitive advantage », Journal of Management, Vol 17, n°1 (99-120).
- CASTRO (J.L.), GUERIN, (F.), LAURIOL, (J.), 95**, « Les fondements de la transversalité en management stratégique : le « modèle des 3C » en question », Actes du 5^{ème} congrès de l'AGRH, Futuroscope de Poitiers.
- CHANAL, (V.) ; LESCA, (H.) ; MARTINET, (A. Ch.), 96**, « Recherche ingénierique et connaissances procédurales en sciences de gestion : réflexions épistémologiques et méthodologiques », Papier de recherche n°12, Euristik, IAE Lyon 3.
- CHATZIS, (K), DE CONINCK, (F) ; ZARIFIAN, (P), 95**, « L'accord ACAP 2000 : la « logique compétence » à l'épreuve des faits », Travail et emploi, n°64.
- DAVID, (A.), 98**, « Outils de gestion et dynamique du changement », Revue Française de Gestion, n°120, Septembre-Octobre (44-59).
- DAVID, (A), 96**, « L'aide à la décision entre outils et organisation », Entreprises et Histoire, n°16, Décembre (9-26).

DESREUMEAUX, (A.), 96, « Nouvelles formes d'organisation et évolution de l'entreprise », *Revue Française de Gestion*, Janvier-Février (86-108).

DE TERSSAC, (G.), 92, *Autonomie dans le travail*, PUF, Paris.

DUBAR, (C.), 96, « La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence », *Sociologie du travail*, n°3 (273-292).

DUBAR, (C.), 91, *La socialisation*, Armand Colin.

DUGUID, (P.), 91, « Organizational learning and communities of practice : Toward a unified view of working, learning, and innovation », *Organization Science*, Vol.2 n°7 (40-57).

FULMER, (R.M.) ; KEYS, (J.B.), 98, « A conversation with Peter Senge : New developments in organizational learning, *Organizational Dynamics* », New York, Vol. 27, n°2 (33-42).

FULMER, (R.M.) ; GIBBS, (P.) ; KEYS, (J.B.), 98, « The second generation learning organizations : New tools for sustaining competitive advantage », *Organizational Dynamics*, New York, Vol. 27, n°2.

GADREY, (J.), 96, *Services : la productivité en question*, Editions Desclée de Brouwer.

GIROD, (M.), 95, « La mémoire organisationnelle », *Revue française de gestion*, Septembre-octobre, (30-42).

GRANT (RM), 91, « The resource-based theory of competitive advantage : implications for strategy formulation », *California Management Review*, Printemps, Vol. 33, n° 3 (114-135).

GRIMAND, (A.) ; 96, *La notion de compétence en gestion des ressources humaines. De la controverse au construit opératoire*, Thèse pour le doctorat de sciences de gestion, IAE, Université Lyon 3, 1996.

GRIMAND, (A.) ; LAURENT, (P.) ; MARTINET, (A.C.) ; TANNERY, (F.) ; WISSLER, (M.) ; 98, *Les relations entreprises/services de conseil : Apprentissage et dynamiques territoriales*, Rapport de recherche à la Direction des Affaires Economiques et Internationales du Grand Lyon, Euristik, Upres-a cnrs 50 55, janvier 99.

HAMEL, (G.) ; PRAHALAD, (C.K.), 90, « The core competence of the corporation », *Harvard Business Review*, (79-91).

HAMEL, (G.) ; PRAHALAD, (C.K.), 89, « Strategic intent », *Harvard Business Review*, (63-76).

HANDY, (C.), 95, « Managing the dream », in **CHAWLA, (S.) ; RENESCH, (J.)**, *Learning Organizations*, Productivity Press.

HANDY, (C.), 78, *The gods of management*, Sovereign.

HATCHUEL, (A.) ; WEIL, (B.), 92, *L'expert et le système*, Economica.

HUBER, (G.), 91, « Organizational learning : the contributing processes and literatures », *Organization Science*, Vol. 2 n°1 (88-115).

KELLEHER, (M.) ; 97, « The impact of TQM Strategy on Worker Roles and Competence at Cadbury », in **DOCHERTY, (P.) ; NYHAN, (B.)**, *Human Competence and Business Development*, Springer.

KIM, (D.H.), 93, « The link between Individual and Organizational Learning », *Sloan Management Review*, Fall (37-50).

KOENIG, (G.), 96, *Management stratégique : paradoxes, interactions et apprentissages*, Nathan (2^{ème} édition).

KOENIG, (G.), 94, « L'apprentissage organisationnel : repérage des lieux », *Revue Française de Gestion*, Janvier (76-83).

- KOPS, (W.J.)**, 93, « Managers as self-directed learners. Findings from the public and private sector organizations », in H B. Long associates (Eds) ; Expanding horizons in self-directed learning (71-86).
- KRUPKA, (P)**, 95, « Introduction à l'organisation apprenante », Cahiers de recherche du groupe ESC Normandie Le Havre/Caen, Novembre.
- LA VILLE (De La), (V.)**, « L'apprentissage organisationnel : perspectives théoriques », Cahiers Français n°287, à paraître.
- LE BOTERF, (G.)**, 94, De la compétence. Essai sur un attracteur étrange, éditions d'organisation.
- LEVINTHAL, (D.A) ; MARCH, (JG)**, 93, « The myopia of learning », Strategic Management Journal (95-112).
- LIEDTKA, (J.M.) ; HASKINS, (M.P.) ; ROSENBLUM (J.W.), WEBER, (J.)**, 97, « The Generative Cycle : Linking Knowledge and Relationships », Sloan Management Review, Fall (47-58).
- MACK, (M.)**, 93, « Organiser pour apprendre », Personnel, n°338, Janvier (41-44).
- MARCH, (J.G.)**, 91, « Exploration et Exploitation in Organizational Learning », Organization Science, 71-87.
- MARCH, (J.G.) ; OLSEN (J.P.)**, 75, « The Uncertainty of the Past Organizational Learning under Ambiguity », European Journal of Political Research n°3 (147-171).
- MARTINET, (A.C)**, 98, « La lecture stratégique du diagnostic global », Euristik, Papier de recherche n°6.
- MARTINET, (A.C.)**, 97, « Le changement du point de vue de la pensée stratégique », Papier de recherche Euristik, n°2, IAE Lyon 3.
- MARTINET, (A.C.)** ; 96, « Planification stratégique et injonctions paradoxales comme vecteurs de changement radical d'une grande organisation », 3^{ème} Congrès Européen de Systémique, Rome, Octobre.
- MARTINET, (A.C.) ; CLAVEAU, (N.), TANNERY, (F.)**, 95, « Processus de planification stratégique et dynamique de changement radical » in NOËL, (A.), VERY, (P.), WISSLER, (M.), Perspectives en Management Stratégique, Economica.
- MESCHI, (P.X)**, 97, « Le Concept de Compétence en Stratégie : Perspectives et Limites », Actes de la 7^{ème} conférence de l'AIMS, HEC Montréal.
- MIDLER, (C.)**, 90, « Apprentissage et organisation », Actes du séminaire Contradictions et Dynamique des Organisations (CONDOR), séance du 11 janvier, (75-90).
- MINTZBERG, (H)**, 94, The Rise and Fall of Strategic Planning, Prentice Hall.
- MOISDON, (J.C.)**, 97, « Du mode d'existence des outils de gestion », Actes du séminaire Contradictions et Dynamique des Organisations (CONDOR), séance du 23 janvier (7-37).
- NELSON, (RR), WINTER, (S.G.)**, 82, An Evolutionary Theory of Economic Change, Harvard University Press.
- NONAKA, (I.) ; KONNO, (N.)**, 98, « The concept of « Ba » : Building a Fondation for Knowledge Creation », California Management Review, Vol 40, n° 3, Spring (40-54).
- NONAKA, (I)**, 94, « A Dynamic Theory of Knowledge Creation », Organization Science, Vol. 5, n°1 (14-37).
- NONAKA, (I)**, 90, « Redundant, overlapping organization : a japanese approach to managing the innovation process », California Management Review, Vol. 32, n° 3, (27-38).
- OCCASIO, (W.)**, 97, « Towards an attention-based view of the firm » Strategic Management Journal, Vol. 18 (187-206).

PORTER, (M.E.), 80, *Competitive Strategy : Techniques for analysing Industries and Competitors*, Free Press.

REYNAUD, (J.D.), 89, *Les règles du jeu. L'action collective et la régulation sociale*, Armand Colin.

SAINSAULIEU, (R.), OSTY (R.) ; UHALDE, (M.), FRANCFORT, (I.), 95, *Les mondes sociaux de l'entreprise*, Desclée de Brouwer.

SCHEIN, (E.), 85, *Organizational Culture and Leadership*, Joey-Bass.

SENGE, (P.), 90 « *The Leader's New Work : Building Learning Organizations* », *Sloan Management Review*, Fall.

TARONDEAU, (J.C.), 98, *Le management des savoirs*, PUF, Coll. « Que sais-je ? », n° 3407.

TSANG, (E.W.), 97, « *Organizational learning and the learning organization : a dichotomy between descriptive and prescriptive research* », *Human Relations*, Vol.50, n°1 (73-89).

WATKINS, (K.) & MARSICK, (V.), 93, *Sculpting the learning organization. Lessons in the art and science of systematic change*, San Francisco, Joey-Bass.

WERNERFELT, (B.), 84, « *A Ressource Based View of the Firm* », *Strategic Management Journal* (171-180).

WRIGHT, (R.W.), VAN WIJK, (G.), BOUTY, (I.), 95, « *Les principes du management des ressources fondées sur le savoir* », *Revue Française de Gestion*, Septembre-Octobre (70-76).

ZARIFIAN, (P.), 93, *Quels modèles d'organisation pour l'industrie européenne ? L'émergence de la firme coopératrice*, L'Harmattan.

ZARIFIAN, (P.), 88, « *L'émergence du modèle de la compétence* » in STANKIEWICZ (Dir.), *Les stratégies d'entreprises face aux ressources humaines. L'après-taylorisme*, *Economica* (77-82).

ZARIFIAN, (P.) , VELTZ, (P.), 93, « *Vers de nouveaux modèles d'organisation de la production ?* », *Problèmes Economiques*, n°2359, 19 Janvier (1-10).



L'apprenance : des dispositions aux situations

Philippe Carré

▷ To cite this version:

Philippe Carré. L'apprenance : des dispositions aux situations. Éducation permanente, Paris : Documentation française, 2016, pp.7-24. <hal-01410790>

HAL Id: hal-01410790

<https://hal-univ-paris10.archives-ouvertes.fr/hal-01410790>

Submitted on 8 Jan 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

L'apprenance, des dispositions aux situations

V.2.2

Philippe Carré

Professeur, équipe *Apprenance et formation* (Cre, EA1589)

Université Paris Ouest Nanterre la Défense

Philippe.carre@u-paris10.fr

Le terme d'apprenance pose l'hypothèse selon laquelle les influences concourantes des mutations du travail, de la mondialisation économique, des transformations culturelles et de l'explosion technologique entraînent l'émergence d'un nouveau rapport au savoir dans les sociétés occidentales. Elle s'appuie sur les nombreux rapports qui, tant au niveau supranational que national, promeuvent l'idée de l'*apprentissage* tout au long de la vie (*Lifelong Learning*) en mettant au premier plan le rôle du « sujet social apprenant » dans le développement des compétences individuelles et collectives aujourd'hui (Carré, 2005). Cette thématique ré-interroge les fondements de la formation des adultes, nos conceptions des processus d'apprentissage, des approches pédagogiques, des environnements « apprenants » et du rôle des professionnels appelés à en faciliter le fonctionnement.

Cette introduction propose un bref prologue permettant de situer les notions de formation et d'apprenance, avant d'aborder cette dernière à travers ses trois pôles constitutifs : dispositions personnelles à apprendre, pratiques d'apprentissage et environnements apprenants. La conclusion recensera plusieurs pistes de recherche et de développement autour de cette perspective.

La formation : portée et limites d'une idée reçue

L'objet « formation » est, en dépit du consensus médiatique qui en donne l'image d'une pratique sociale homogène et cohérente, victime d'une double incertitude.

D'une part, la formation s'inscrit dans des temporalités extrêmement variables, puisque l'on peut utiliser le terme pour décrire aussi bien des séquences d'à peine plus d'une demi-heure (connues sous le nom de *fast* ou *rapid learning* dans certaines entreprises) que le processus de construction d'une vie entière comme dans la *Bildung* allemande, trajet existentiel d'élaboration progressive, culturelle et personnelle de l'être humain tout au long de sa vie. Entre ces extrêmes, rappelons que la durée annuelle

moyenne des formations en entreprise est de 28 heures (Lambert & Marion-Vernoux, 2014) et que les différentes modalités d'accès individuel (DIF, CPF) prévoient un volume annuel de 20 heures. Sans compter les cas-limite (depuis celui de l'*insight* fulgurant de la formation expérientielle jusqu'aux projets de formation promotionnelle pluri-annuels, menant aux transformations identitaires les plus durables) un tel empan temporel rend délicate toute tentative de généralisation de ce que veut dire « la » formation des adultes.

D'autre part, et de façon concourante avec cette première ambiguïté, un clivage majeur déchire la formation entre deux visions si ce n'est contradictoires, du moins radicalement différentes. Pour la première, socialement dominante, la formation est une *intention d'action sur autrui* formulée et concrétisée par un agent éducatif, en vue de la modification de certaines des caractéristiques (connaissances, habiletés, attitudes) d'une *autre personne*, dotée de statuts divers (« élève », « formé », « stagiaire », « auditeur », « participant », etc.). Elle est donc exercée de l'extérieur, l'action de *former* (verbe transitif direct) ayant pour *objet* le bénéficiaire de la formation. Dans une seconde acception, la formation se « pronominalise, » en étant vue comme *l'action du sujet* pour se « donner sa propre forme », de l'intérieur cette fois-ci. On ne peut alors que *se former soi-même*, quelles que soient les aides et les ressources, pédagogiques entre autres, que cette action *sur soi* requiert. La formation devient dans ce cas *autoformation*, ou « formation par soi-même »¹. Selon cette seconde vision, sauf à prendre en considération les formes les plus extrêmes de conditionnement, l'on ne peut, à proprement parler, former personne. On ne peut que *créer les conditions* de la formation.

Du point de vue « culturel » qui nous intéresse ici, c'est-à-dire sous l'angle des pratiques, représentations et usages partagés dans les groupes sociaux, les soixante années écoulées depuis 1955 (année du « grand tournant » fondateur de la formation selon Palazzeschi, 2011) ont été dominées par trois vecteurs caractéristiques : suprématie de la forme présenteielle et du modèle canonique du stage, essor incertain du recours aux toujours « nouvelles » technologies, multiplication des formes de rapprochement entre formation et travail. Examinons ces trois lignes de force avant de poser l'hypothèse qu'une même « erreur pédagogique fondamentale » peut être à l'œuvre à travers elles.

La domination du présentiel

Les trop rares enquêtes portant sur l'évolution des formes pédagogiques en formation continue font état de la permanence du modèle canonique du stage qui régit encore aujourd'hui une écrasante majorité des actions repérables (Cegos, 2012 ; Fiehl, S., Diaz & Solom, 2012 ; Lambert & Marion-Vernoux, 2014). Cette forme pédagogique est héritée d'un modèle scolaire historiquement daté, bien que modernisé et adapté aux publics adultes. On peut en faire remonter les origines à la conception transmissive de la classe de lycée et aux lois Ferry à la fin du XIX^{ème} siècle, voire aux écoles chrétiennes de J.-B. de La Salle un siècle plus tôt (Houssaye, 2014). L'idée que

¹ ... et non « formation solitaire », qui serait alors à nommer soloformation !

la formation – et donc l'apprentissage - doit s'inscrire dans une triple unité de temps (l'horaire du cours ou du stage), de lieu (la salle de classe ou de formation) et d'action (l'intervention permanente d'un/e expert/e, enseignant ou formateur, chargé de transmettre des savoirs) représente une péripétie spécifique de l'histoire de la pédagogie et non la forme archétypique de toute formation. Cette apparente évidence, à laquelle est largement adossée la culture contemporaine de la formation des adultes (depuis les « cours du soir » jusqu'aux « séminaires de formation ») doit donc être largement revisitée...

De fait, l'histoire des idées pédagogiques nous offre d'innombrables exemples de stratégies pédagogiques alternatives à la forme du « groupe-stage » ainsi dérivée de celle du « groupe-classe » scolaire. Citons par exemple l'enseignement mutuel, le préceptorat, l'étude plus ou moins surveillée, le chantier-école et bien sûr le compagnonnage (Houssaye, 2014). Ou plus récemment les cercles d'études, les ateliers de pédagogie personnalisée, les réseaux d'échanges de savoirs et la formation à distance. Sans parler des pratiques autodidactiques multiséculaires et universellement observées dans tous les domaines de la connaissance et de l'action ...

L'essor incertain des technologies en formation

L'histoire récente de l'utilisation des « nouvelles » technologies pour la formation révèle beaucoup d'espoirs et de lourdes désillusions. Depuis le milieu des années 80², les vagues se sont succédées, sans réellement transformer radicalement les constats sur l'intérêt de l'informatique et de ses dérivés pour former les adultes. De l'enseignement assisté par ordinateur (années 80) au multimédia (années 90) puis à la F'OAD et au *e-learning* (années 2000) avant d'en arriver aux déclinaisons multiples de la pédagogie digitale que sont les *serious games* (vers 2005), les *Moocs* (aujourd'hui), et aux inventions de demain, nul ne peut affirmer que l'effervescence technologique des 30 dernières années a engendré une révolution des pratiques de formation. Les rares chiffres disponibles, mêmes issus d'enquêtes menées par de grands cabinets de conseil auprès d'entreprises déjà acquises au principe du *e-learning* (Cegos, 2012), indiquent des taux de progression très modestes de ces formations digitales (Fiehl, S., Diaz & Solom, 2012 ; Lambert & Marion-Vernoux, 2014). Une méta-analyse de 35 recherches comparatives entre présentiel et *e-learning* confirme par ailleurs l'équivalence de ces deux formes au plan des performances et de la satisfaction des apprenants (Fenuillet & Déro, 2006), déplaçant la problématique de la dimension pédagogique vers les aspects économiques et organisationnels de la formation.

La révolution digitale ne semble donc pas avoir (encore ?) transfiguré le monde de « la formation ». Pourtant, comme nous le verrons par la suite, la généralisation de l'usage des outils numériques mobiles dans la vie quotidienne pourrait bien avoir commencé à métamorphoser les pratiques d'*apprentissage*, poussant certains prospectivistes à poser la question iconoclaste : faudra-t-il encore apprendre demain ? (Enlart et Charbonnier, 2010)

² ...et même avant, comme le note Tricot (2014)

Le rapprochement formation-travail

Entre format présentiel classique et innovation récurrente des modalités digitales, une troisième voie, complémentaire aux précédentes, se précise à travers la multiplication des formes visant à rapprocher la formation et le travail, jusqu'à les fusionner. L'alternance, dans la diversité de ses dispositifs, est sans doute la figure historique emblématique de ce courant. Les formations en situation de travail et la formation-action, au croisement des formes anciennes d'apprentissage « sur le tas » et de dispositifs contemporains conçus et mis en place dans le vif de la pratique professionnelle, connaissent un renouveau certain. L'organisation, appelée à devenir « apprenante », après avoir été successivement souhaitée « formatrice », puis « qualifiante », inscrit peu à peu l'idée de développement des compétences dans la trame du travail quotidien (Fernagu-Oudet, 2012). La littérature anglosaxonne, quant à elle, fait état du *workplace learning* sous ses multiples modalités comme courant majeur de transformation concourante des compétences des salariés et de la performance des organisations (Malloch et al., 2013).

D'autres manifestations moins évidentes traduisent ce mouvement d'osmose entre formation et activité professionnelle. Les formes visibles, organisées, comptabilisées, de formation par et dans le travail ne recouvrent pas la totalité du champ. La réalité du travail a, de tout temps, ouvert des possibilités de se former, par delà la routine des tâches, grâce à – ou à cause de – la réalité quotidienne de l'activité professionnelle. Le développement récent des approches plurielles de la formation par l'activité (didactique professionnelle, analyse des pratiques, approches ergonomiques de l'activité) en est une manifestation visible sur le champ de la recherche. On s'interroge ainsi sur l'identification de « situations potentielles de développement » (Mayen, 1999) dans le travail. Les études sur les « apprentissages professionnels informels » se démultiplient depuis quelques décennies et lèvent le voile sur ce « continent inexploré » fourmillant d'interactions quotidiennes entre formation et travail (Carré & Charbonnier, 2003 ; Cristol & Muller, 2013). L'évolution juridique traduit cette prise en compte des savoirs professionnels et expérientiels « buissonniers » dans le fonctionnement institutionnel à travers le développement de la VAE.

Domination de la forme canonique du stage, essor incertain des technologies digitales, rapprochement de la formation et du travail : c'est au confluent de ces trois courants souvent opposés, parfois complémentaires, que s'organise le débat pédagogique contemporain en formation d'adultes. Malgré la vivacité des idées et la richesse des expérimentations dans ces trois domaines depuis un demi-siècle, de multiples rapports, enquêtes et recherches font état de la perplexité récurrente des acteurs dans un secteur d'activité en perpétuelle recherche des fondements de son efficacité. A l'occasion de toute nouvelle réforme (et elles sont fréquentes !), le procès de la formation continue est régulièrement ouvert par les médias (Parrino, 2014), les experts (Bertrand, 2013) et les chercheurs (Cahuc et al., 2013). Au constat de l'opacité des mécanismes juridiques et financiers qui président à son organisation se combine

celui la permanence des inégalités d'accès³. L'incapacité radicale du milieu professionnel à générer les instruments d'évaluation de ses effets est régulièrement dénoncée tandis qu'au plan des pratiques, semblent alterner vagues de soumission aux effets de mode et manifestations de conservatisme résigné. A la manière du mythe de Sisyphe, le micromonde de la formation paraît en permanence à la recherche de l'innovation radicale, de la formule salvatrice ou de l'ingénierie définitive qui garantirait le succès de la formation... des autres⁴.

L'erreur pédagogique fondamentale

C'est ici que surgit, à notre sens, une erreur pédagogique que l'on peut qualifier de fondamentale. Un contresens dans l'attribution des causes de la performance des apprentissages et du développement des compétences résulte de nos héritages pédagogiques partagés, d'une longue fréquentation de la forme scolaire et souvent universitaire, de leur auto-reproduction dans l'éducation parentale et, éventuellement, dans les propres pratiques des formateurs. A travers ces strates expérientielles cumulées s'est en effet installée une croyance en forme d'évidence : l'apprentissage serait avant tout le résultat de l'intervention extérieure sur le « formé ». Or, comme l'ont déjà affirmé de multiples prédécesseurs, de Rogers à Freire, de Freinet à Meirieu ou de Schwartz à Beillerot, *on ne forme jamais personne*, ce sont *les personnes qui se forment* dans les situations variées où elles sont, pour trouver des réponses à *leurs* questions, à *leurs* problèmes, à *leurs* enjeux, en contexte pédagogique organisé ou non, et, comme l'indique l'oxymore bien connu : toujours seuls ... mais jamais sans les autres ! La grande illusion qui porte cette erreur fondamentale serait dès lors de penser qu'apprendre et enseigner sont synonymes⁵ (Tricot, 2014).

Accepter la priorité, dans les processus de développement de compétences, de la logique de l'apprenance implique un véritable renversement de perspective, comparable aux mutations contemporaines de nombreux autres secteurs d'activité depuis les années 1960. Ainsi de l'industrie automobile, passant avec Toyota d'une logique de programmation standardisée à une logique du client. Ainsi de l'urbanisme, introduisant (à la suite des dérives de l'architecture des grands ensembles) le projet d'inscrire la voix des habitants dans l'ingénierie de la construction en formulant la notion de maîtrise d'usage. Ainsi de la psychothérapie, s'éloignant, toujours à la même époque, des rivages établis de la toute-puissance psychiatrique pour prendre en compte, avec Rogers en particulier, le rôle de la personne dans la gestion de son

³ Selon une enquête Ifop / Ernst & Young de 2013, « 3 Français sur 4 estiment que l'argent public consacré à la formation professionnelle est utilisé de manière inefficace » (Bertrand, 2013).

⁴ Il est toutefois évident que ce tableau clair-obscur ne traduit pas la réalité de nombreux domaines où la formation ne pose guère problème. Dans toutes les activités à risque élevé (pilotage d'aéronefs ou de centrales nucléaires, formation à la sécurité par exemple), et plus généralement partout où l'intérêt du sujet passe nécessairement par l'adhésion, ou l'observance volontaire de pratiques édictées par une organisation ou une autorité scientifique, les états d'âme critiques qui semblent traverser l'opinion disparaissent, ou sont fortement atténués...

⁵ La langue française entretient d'ailleurs cette confusion en autorisant la formule « apprendre quelque chose à quelqu'un », ce que la quasi-totalité des langues ne permet pas...

propre devenir. Ainsi de la santé, quand l'expérience subjective du patient est appelée à compléter, éclairer, voire mettre en question, le savoir scientifique des médecins. Ainsi des technologies de l'information, quand la notion de « logique d'usage » vient relativiser les dogmes assurés des hérauts de la technicité triomphante. Et bien sûr, ainsi de l'éducation nouvelle depuis Rousseau, ouvrant la voie à une reconsidération du rôle de l'élève dans la conduite de ses propres apprentissages.

En postulant la radicale priorité à la logique du sujet dans l'univers de ses apprentissages, la notion d'apprenance est héritière de telles façons de penser à l'envers, en partant du « dedans »...

Apprendre : la primauté des processus endogènes

L'histoire des idées pédagogiques est traversée, toujours en marge des courants dominants de la transmission, par la volonté de réformer l'enseignement en fondant les interventions éducatives sur la connaissance de l'élève, de ses intérêts et des mécanismes qui président à ses apprentissages (Houssaye, 2014 ; Meirieu, 2014). Dans le domaine de la pédagogie des adultes, de multiples grands témoins ont affirmé, de Knowles en Amérique à Dumazedier en France, à quel point la pertinence et l'efficacité des apprentissages adultes ne pouvaient que reposer sur cette entrée par le sujet social, ses logiques d'action, motivations et dynamiques propres (Carré, 2016).

Les enseignements de plus d'un siècle de recherches en psychologie de l'apprentissage viennent confirmer la priorité aux processus endogènes de construction des savoirs et des compétences sur les processus exogènes d'intervention ou de transmission. En ce qui concerne les mécanismes perceptifs ou de construction des représentations, depuis le « virage cognitif » du milieu du XX^{ème} siècle, le rôle des dimensions subjectives du traitement de l'information n'est plus à démontrer. La perception est une activité complexe d'élaboration personnelle, irréductible à la simple réception de signaux extérieurs. Nous absorbons et reconstruisons ainsi le monde en permanence, en fonction de nos dispositions, schémas mentaux et états intérieurs singuliers (Peterson, 1997).

En matière de motivation, l'affaire est également désormais entendue : on ne motive jamais que soi-même. Les influences exercées par autrui ne peuvent que contribuer aux dynamismes de nos comportements. Les multiples études réalisées dans le cadre des théories sociocognitives, aujourd'hui largement dominantes, prouvent à l'envi l'impact crucial de l'autodétermination, du sentiment d'efficacité personnelle et des buts du sujet sur l'efficacité des pratiques, dont l'apprentissage (Carré & Fenouillet, 2009). L'intérêt individuel (dispositionnel), plus profond et ancré dans des motivations personnelles durables, prend de ce fait le pas sur l'intérêt situationnel (lié aux événements du contexte), généralement plus éphémère et superficiel (Fenouillet, 2012).

En conséquence, les mécanismes attentionnels endogènes (liés aux projets, intérêts et préoccupations des sujets) seront plus susceptibles d'entrer en action de manière

efficace et soutenue que ceux liés à l'attention exogène, sauf en cas d'émotion exceptionnelle. Comme le souligne Lachaux (2011), « le contrôle volontaire de l'attention est avant tout un contrôle de l'attention par des objectifs à long terme (...) Répétons-le : l'attention s'oriente naturellement vers ce que le cerveau considère comme important ». Le débat entre origines endogènes et exogènes de la construction de l'action, s'il n'a pas encore fait l'objet d'un consensus en sciences cognitives, penche néanmoins du côté que Jeannerod (2009) qualifie de « centraliste ».

« ... une proportion importante des actions humaines dérive de processus internes au sujet, fondés sur des représentations qui appartiennent à son fonctionnement cognitif. Cette thèse, que je qualifierai de « centraliste », soutient que l'expérience et la connaissance émergeraient d'une interaction avec le monde extérieur *causée par le sujet* et dont *il anticiperait les effets*⁶. La structuration du moi cognitif s'opérerait de l'intérieur ».

Enfin, pour conclure ce trop bref aperçu des bonnes raisons que nous avons aujourd'hui de penser l'adulte comme sujet potentiellement proactif et responsable de ses apprentissages plutôt que comme acteur éventuellement réactif aux intentions de formation d'autrui, bref, comme « apprenant » plus que comme « formé », observons que le même débat a été conduit, et aujourd'hui tranché, en sciences de la communication. La « cible » de la communication est aujourd'hui conçue comme un partenaire actif du processus, et non plus comme un simple « récepteur » du message. La psychologie de la communication et des médias nous enseigne que la transmission est une illusion (Carré, 2003). Si l'on a pu croire qu'elle dépendait avant tout de la qualité de la source, on sait aujourd'hui que la cible a un rôle au moins aussi important dans le « contrat de communication », souvent implicite, qui régit les échanges sociaux.

La formation, pour être effective, requiert donc un sujet apprenant, partenaire proactif d'un contrat avec soi-même et/ou son contexte de travail et de vie, disposé à entreprendre les activités, brèves ou de longue durée, requises en vue de l'atteinte des objectifs. Comme un triple bilan de l'histoire de l'autodidaxie, des recherches sur les apprentissages informels et de la psychopédagogie des adultes dans son ensemble pourraient aisément le démontrer, si l'on peut (de plus en plus) apprendre par soi-même sans l'intervention d'un formateur, en revanche il ne peut y avoir de formation sans apprenant. D'où l'importance dans la société à visée cognitive du XXI^{ème} siècle, de l'attitude d'apprenance, cet « ensemble durable de dispositions favorables à l'action d'apprendre dans toutes les situations formelles ou informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite » (Carré, 2005).

Cette posture fondatrice d'une formation véritablement « adulte » est rendue d'autant plus nécessaire aujourd'hui par les évolutions sociétales, juridiques, technologiques et organisationnelles qui sous-tendent la problématique de la formation et des compétences au cours des premières années du XXI^{ème} siècle. Une étude récente menée auprès de 76 adultes engagés dans des projets d'autoformation souligne à quel point les formes contemporaines d'apprentissage autodirigé sont soutenues,

⁶ Italiques ajoutés

développées et enrichies par le recours quasi-réflexe aux technologies digitales, au premier rang desquelles figurent moteurs de recherche, encyclopédies en ligne et réseaux sociaux (Nagels et Carré, 2015). Essor des technologies de l'information et de la communication et mutations de l'économie, du travail et de l'emploi combinent aujourd'hui leurs influences pour consacrer la nécessité du renversement de perspective porté par la notion d'apprenance.

Les trois chantiers de l'apprenance

La notion d'apprenance s'organise autour de trois dimensions conceptuelles : *dispositions* (à apprendre), *pratiques* (apprenantes) et *situations* (d'apprentissage). Ce tripode « méta-théorique » s'adosse à deux constructions théoriques majeures, l'une en sociologie chez Lahire (2013), l'autre en psychologie sociale chez Bandura (2003). Il est remarquable que, dans ces deux cadres, l'action humaine est conceptualisée à partir de l'interaction dynamique de trois pôles expérimentalement, voire ontologiquement identifiables, mais empiriquement confondus dans l'analyse de l'activité d'un sujet concret (Carré, 2015). Au stade actuel de développement des recherches du domaine, la compréhension de cette globalité du fonctionnement humain passe à notre sens par le traitement analytique des pôles en question et de leurs interactions, dont nous donnerons, dans le cadre limité de cette introduction et avec l'appui de sa bibliographie, un aperçu nécessairement abrégé.

Les facteurs personnels de l'apprenance : « un ensemble de dispositions favorables ... »

A la lecture du récent ouvrage de Lahire (2013), sociologie et psychologie sociale peuvent trouver un terrain commun d'analyse autour du concept de *disposition* :

« L'idée, qu'il existe un social (ou une histoire) à l'état incorporé, sous la forme de dispositions à agir, à croire, à sentir, etc., me paraît fondamentale lorsqu'on entend rendre raison des pratiques ou des comportements (...) Chaque individu percevant, pensant, agissant n'existe qu'en tant qu'il est le dépositaire de l'ensemble des formes d'expérience qu'il est amené à faire en fonction de sa situation dans le monde social ».

On retrouve ici la notion de « facteurs personnels » de la causalité triadique réciproque proposée par Bandura (2003) comme cadre organisateur de l'étude du fonctionnement humain, sous l'angle de la psychologie sociocognitive. Il s'agit pour cet auteur de l'ensemble des événements cognitifs, émotionnels et biologiques incorporés par le sujet en tant que facteurs causaux de l'agentivité, c'est-à-dire de son potentiel individuel d'action. On se rapproche ici des « conditions internes » (« ou déterminants internes ») de l'ergonome (Leplat, 2006).

Selon Lahire (2013), ce patrimoine individuel d'expériences incorporées se construit par sédimentation des expériences socialisatrices et se traduit en « manières plus ou moins durables de voir, de sentir et d'agir ». Dans les termes du sociologue, rejoignant ici la psychologie et les sciences cognitives,

« Qu'ils parlent de « dispositions », d'« habitudes », d'« inclinations », de « tendances », de « penchants », de « propensions », de « capacités », de « compétences », de « traces mnésiques », de « schèmes », d'« ethos » ou d'« habitus », les chercheurs tiennent compte du fait scientifique évident – tant du point de vue neuroscientifique que du point de vue sociologique – que constitue l'incorporation par les hommes des produits de leurs expériences sociales ».

Les dispositions traduisent donc, en un temps t , les effets de cette sédimentation progressive des expériences et événements vécus par l'individu à travers la variété de ses apprentissages et socialisations progressives. Elles régissent donc, dans la rencontre toujours singulière avec les contextes d'action qu'il traverse, les processus motivationnels et, *in fine*, les pratiques dans lesquelles il s'engage.

En sciences sociales et humaines, les dispositions sont d'abord, classiquement saisies à travers les grandes catégories d'analyse sociodémographiques que sont la catégorie socioprofessionnelle, le niveau d'études, l'âge, le sexe d'état-civil, la situation familiale, l'habitat, etc. En matière d'études sur la formation, on trouvera de fréquentes analyses du rôle de cette première « strate » dispositionnelle dans les travaux des grands organismes de recherche socio-économique (Cereq, Insee, etc.). Ces études contribuent en effet largement à éclairer la question du rapport individuel à la formation et des déterminations sociostructurelles contribuant à la construction des dispositions à se former (Lambert & Marion-Vernoux, 2014). Complétant la perspective sociostructurelle classique, le courant de recherche biographique appréhende les dispositions des sujets à travers l'analyse fine des expériences, transitions, ruptures et bifurcations des histoires de vie (éventuellement éducatives), (Dominicé, 2000).

Depuis ses origines, la psychologie des apprentissages contribue largement à l'analyse des dispositions, que ce soit à travers l'approche « génétique » classique de Piaget, la perspective historico-culturelle de Vygotski, Bruner ou Meyerson, voire la psychanalyse. Ces trois traditions posent en effet, chacune à leur manière, comme préalable à la compréhension des processus d'apprentissage la prise en compte des dimensions singulières de la construction des connaissances et des savoirs, liées à l'histoire individuelle et collective, génératrice de dispositions. Avec la notion de causalité triadique réciproque, Bandura (2003) ouvre la voie à l'intégration de ces perspectives psychologiques dans une conception sociocognitive englobant facteurs dispositionnels, comportementaux et sociaux dans un même schéma intégratif du fonctionnement humain.

Pour ce qui concerne la formation des adultes, l'analyse dispositionnelle contribue de façon déterminante au diagnostic des besoins, à l'analyse des motivations, des préconceptions et aux possibilités de transformation des représentations. Un adulte arrive en formation d'autant moins vierge de dispositions à apprendre (ou à ne pas le faire) qu'il a vécu d'années d'expériences socialisatrices antérieures. C'est l'ensemble de ces dispositions vis-à-vis de l'acte d'apprendre, au temps t , que cherche à saisir la notion d'apprenance, vue comme une attitude. Conformément à la vision tripolaire de

l'attitude (Maio et Haddock, 2009), l'apprenance sera conceptualisée en trois dimensions : cognitive (perception de la valeur de l'apprentissage à l'âge adulte), affective (dimensions émotionnelles liées à l'acte d'apprendre) et conative (intention d'engagement dans l'apprentissage) (Carré, 2005).

« ... aux pratiques apprenantes... » : les facteurs comportementaux

Pour la « sociologie de la pluralité dispositionnelle » de Lahire (2013),

« comprendre une décision individuelle, un choix, une préférence ou une orientation, c'est les saisir au croisement des dispositions mentales et comportementales, plus ou moins fortement constituées, et des contextes de leurs mises en œuvre ou en veille »⁷.

Une tentative de repérage des courants de recherche sur les pratiques apprenantes, au cœur de « sciences de la formation » en pleine émergence peut laisser entrevoir quatre grandes entrées dans cette question complexe. Le mot-clé central utilisé par les chercheurs dans chacune des approches identifiées servira d'organisateur provisoire à cette brève analyse.

L'entrée par l'autonomie du sujet adulte apprenant, historiquement fondatrice des recherches du domaine de l'andragogie aux Etats-Unis dès les années 1960 a donné lieu, dans la foulée des travaux princeps de Houle, Knowles, Tough et Rogers, au courant de l'apprentissage autodirigé (*self-directed learning*). Cette perspective s'inscrit, en francophonie peu de temps après, dans la famille elle-même plurielle des travaux sur l'autoformation initiée par les figures historiques du domaine que sont Schwartz et Dumazedier. Elle a donné lieu à différentes inflexions : autoformation « assistée », « accompagnée » ou « éducative », « apprentissage transformateur », « autoformation numérique », « néo-autodidaxie », etc. (Carré, Moisan et Poisson, 2010). Malgré le poids des préconceptions attachées au préfixe « auto », et à mesure que les dimensions sociales des pratiques d'autoformation se dévoilent au fil des recherches, s'éloigne l'image encore répandue dans les représentations courantes d'une « soloformation » (Cyrot, Jeunesse et Cristol, 2013) au profit d'une vision de l'agentivité humaine, inscrite dans l'univers limité des possibilités de l'environnement social et matériel.

L'entrée par l'histoire de vie, proche de la précédente par son recours à la notion centrale d'autobiographie, explore dans une perspective phénoménologique le vaste territoire de l'expérience apprenante des adultes. Initiée en francophonie par Pineau et Dominicé dans le cours des années 1970, elle participe aujourd'hui du dynamisme des approches réflexives en formation et de l'essor des notions d'apprentissage expérientiel et d'autoformation existentielle (Dominicé & Pineau, 2011).

⁷ On retrouve, comme déjà noté, cette articulation dialectique des pratiques, entre dispositions et contextes, sous un autre vocabulaire, dans la psychologie sociocognitive de Bandura (2003). Les « pratiques » du sociologue, tout comme les « comportements » du psychologue sont alors à situer dans un même cadre de causalité triadique réciproque, à l'interface des dispositions (« facteurs personnels » ou « conditions internes ») d'une part et des environnements (« contextes » ou « conditions externes ») d'autre part (Carré, 2015).

L'entrée par l'activité jouit, en France tout du moins, depuis les années 1990, d'une popularité à la mesure de son ambition : saisir, à travers l'analyse de l'activité et du travail par le sujet lui-même, le vif des pratiques d'apprentissage et de développement des compétences professionnelles. L'originalité des techniques générées par cette approche (observation, explicitation, autoconfrontation, instructions au sosie, etc.) participe de cette récente mais légitime vogue. L'accent porté à la réflexivité dans l'action, ici encore, favorise le rapprochement avec l'analyse des pratiques professionnelles, par-delà la variété des courants épistémologiques et des références théoriques sous-jacents, de l'ergonomie à la psychanalyse (Champy-Remoussenard, 2005). Le lien théorique et empirique avec l'étude des pratiques apprenantes est ici encore immédiat, de même que le voisinage avec l'entrée suivante.

L'entrée par l'informel est à la fois la plus ancienne historiquement et, sans doute, la plus récente au plan des publications scientifiques du domaine. On peut en effet en faire remonter les origines aux pratiques autodidactiques des adultes, dont Cyrot (2010) fait plonger les racines dans l'Antiquité. Il s'agit de saisir ici les pratiques d'apprentissage vécues par les adultes en dehors de toute intervention d'un agent ou d'une institution éducatifs « formels ». La spécificité de cette entrée tient sans doute à son périmètre, cette « face cachée de l'iceberg » des pratiques d'apprentissage, buissonnières, souterraines, souvent invisibles et dont l'omniprésence est pourtant, paradoxalement révélée par certaines procédures de repérage comme l'observation ethnographique, le journal de bord ou l'entretien d'explicitation (Carré et Charbonnier, 2003 ; Cristol et Muller, 2013).

La recherche sur les pratiques apprenantes, quelle qu'en soit l'entrée, représente donc un domaine effervescent, dont le dynamisme s'accompagne d'une grande diversité d'approches. Objet privilégié, mais non unique, des investigations, le travail fait l'objet d'enquêtes de terrain nombreuses, qu'il s'agisse d'analyser l'activité apprenante d'employés agricoles, d'opérateurs industriels, de cadres du tertiaire, d'enseignants, de personnels médicaux, dans de multiples contextes d'activité. On trouve également, en marge du travail, de nombreuses études sur les pratiques apprenantes des adultes dans des domaines variés. L'apprentissage du bricolage, des langues étrangères, de la bureautique, de la musique, de la gestion de sa propre santé en sont quelques exemples fréquents (Nagels et Carré, 2014). L'observation des apprentissages militants, syndicaux, associatifs, touristiques, parentaux qui se déploient dans le cadre de la vie quotidienne (Brougère et Ulmann, 2009) vient compléter le panorama infini, baroque et foisonnant des pratiques apprenantes des adultes aujourd'hui.

Ces analyses s'inscrivent dans une culture de l'apprenance en tant qu'elle portent la focale sur les activités apprenantes du sujet, afin d'en mieux saisir les dynamiques singulières, endogènes, indépendamment (dans un premier temps) de propositions d'interventions formatrices exogènes. Elles cherchent à analyser la diversité des apprentissages sous l'une ou plusieurs des formes repérées par différents auteurs sous un vocabulaire lui-même évolutif, que l'on peut ramener aux trois processus proposés par Muller et Cristol (2013) : apprentissages intentionnels (volontaires et conscients),

incidents (involontaires mais conscients), implicites (involontaires et inconscients). On en trouvera de nombreux exemples dans la suite du présent dossier.

« ... dans toutes les situations » : les facteurs environnementaux »

Les facteurs environnementaux de l'apprenance peuvent être saisis à travers les multiples catégories d'identification des éléments exogènes qui viennent interagir avec les facteurs dispositionnels pour générer les pratiques apprenantes. En nous inspirant de Vallerand (2009), l'on pourra les classer en trois niveaux. Le niveau situationnel sera appréhendé dans le cours d'activités précises, au travail, en formation ou dans la vie quotidienne ; le niveau contextuel caractérisera une classe de situations donnée ; le niveau global saisira l'ensemble des domaines d'activité actuelle du sujet. On notera avec Bandura (2003) que les environnements personnels pourront être construits, choisis ou imposés.

L'apprentissage se déroulera en situation formelle, c'est-à-dire à travers la participation à des activités de formation organisées en milieu éducatif explicite, ou en situation informelle, en dehors de toute influence d'un agent ou d'une institution à vocation pédagogique. En dehors de ces classes contextuelles aujourd'hui largement repérées, l'on pourra détecter l'émergence de situations semi-formelles, lorsque par exemple en utilisant les ressources de plus en plus nombreuses de l'internet, le sujet exerce ses activités d'apprentissage en-dehors d'un contexte éducatif formel. Il utilise alors, au gré de son cheminement propre, les auxiliaires pédagogiques hyper-puissants que sont devenus les moteurs de recherche, les ressources organisées que sont les Moocs, wikis et autres sites d'autoformation (Nagels & Carré, 2015).

En situation formelle d'apprentissage, une culture de l'apprenance engage à un ré-équilibre des priorités, y compris budgétaires, au profit de l'ingénierie des phases amont et aval de l'acte de formation. En amont, c'est l'ancien débat sur l'analyse des besoins, du public et de la demande, le diagnostic préliminaire et l'étude des conditions préalables à l'engagement en formation qui se trouve réactivé, afin d'assurer aux projets de formation les bases de leur efficacité pour le sujet concerné. En aval, les problématiques de l'évaluation et du transfert des compétences trouvent, si besoin est, une nouvelle légitimité. En regard de ces priorités, l'importance de l'intervention de formation sous ses formes présentielles canoniques (cours, stage, séminaire) se trouve relativisé, en premier lieu par l'explosion récente et continue des ressources et des outils d'apprentissage individuel et collectif disponibles ou constructibles via internet, en second lieu par la montée des dispositifs et occasions d'apprentissage en situation de travail. Comme la littérature professionnelle et scientifique de la formation le souligne à l'envi, le rôle historique du formateur d'adultes est dès lors appelé à évoluer profondément. Avec la multiplication des sources et des situations d'accès au savoir, celui-ci se trouve « naturellement » orienté vers un rôle de facilitateur d'apprenance, chargé de l'accompagnement de projets au triple plan du contenu, de la méthode et de la relation. Comme l'illustre la formule, il est encouragé à passer « du face-à-face au côte-à-côte » avec l'apprenant, ou, comme

la langue anglaise le dit avec élégance, à devenir *guide on the side* plutôt que *sage on the stage*.

Sur le champ en pleine émergence des apprentissages semi-formels, entre liberté de l'apprenant et structures à vocation pédagogique médiatisées, les terrains et situations fertiles en savoirs font florès. On citera, pour mémoire, la multiplication des sites internet dédiés à la formation en autonomie, l'essor récent des Moocs et la généralisation des outils d'autoformation, depuis ceux proposés à leurs clients par les grandes enseignes commerciales jusqu'aux initiatives d'acteurs individuels dont la plus belle illustration est sans doute la Khan Academy. Des échanges linguistiques aux cours de musique, des vidéos de formation au bricolage jusqu'aux forums spécialisés, réseaux et communautés d'intérêt de toutes natures, s'organise progressivement une véritable tissu de ressources d'apprentissage conçues et structurées de manière didactique. La culture de l'apprenance y trouve d'évidence un terrain privilégié d'exercice.

Les apprentissages en situation informelle, donc indépendamment de toute forme d'input ou d'accompagnement pédagogique représentent, comme cela a souvent été noté, la face cachée d'un iceberg dont l'intérêt pour les spécialistes de la formation est à la hauteur du paradoxe qui les régit. On aimerait en effet, dépasser la contradiction en « formalisant l'informel », pour nourrir, encourager, démultiplier ces situations propices au développement des compétences dans le quotidien du travail, dont on entrevoit déjà le potentiel d'apprenance. Les recherches sur les apprentissages professionnels informels ont déjà livré de multiples hypothèses de facilitation, en particulier quant au rôle du management intermédiaire, de la communication d'entreprise et de la stratégie organisationnelle. L'observation du fonctionnement des communautés de pratiques, en tant que structures informelles d'apprentissage collaboratif auto-organisées par les collectifs de praticiens mobilisés sur des thèmes d'intérêt partagé, est une autre piste de compréhension des processus d'apprentissage informel. L'analyse des stratégies et des ressources mobilisés par les candidats à la VAE en représente une autre voie d'accès. Le fil naissant de travaux sur les apprentissages du quotidien, dans la ville, les activités touristiques, les pratiques culturelles pourrait également contribuer au nécessaire renouveau de l'(auto-)éducation populaire. Enfin, *last but not least*, l'étude des apprentissages réalisés de façon informelle à l'occasion de formations formelles (stage en entreprise, séminaire de formation, cours à l'université) pourrait permettre de lever le voile sur les frontières du vaste continent de l'informel.

Pistes de recherche et de développement de l'apprenance

Par-delà la consolidation de travaux existants (en particulier via d'indispensables méta-analyses et notes de synthèse) autour de son tripode méta-théorique fondateur (dispositions à apprendre, pratiques apprenantes, environnements d'apprentissage), la recherche sur l'apprenance, par le renversement de perspective qu'elle implique, ouvre sur plusieurs concepts novateurs dont on ébauchera ci-après, pour conclure, un aperçu nécessairement partiel.

La notion d'*agentivité limitée*, que l'on doit à Evans (2015) contribue de façon centrale à la compréhension des interactions complexes entre dispositions incorporées du sujet et effets multivariés des contextes sociaux et personnels qui se concrétisent (ou non) dans les pratiques d'apprentissage tout au long de la vie. Comme le souligne l'auteure,

« l'agentivité limitée est une agentivité socialement située, influencée, mais non déterminée par les environnements, elle met l'accent sur des cadres de référence intériorisés ainsi que sur des actions extérieures : de multiples flux d'influence se transforment en modes d'agentivité via un processus d'internalisation » (Evans, 2015).

Dans le même esprit, Singhal (2015) propose d'exploiter la notion de *déviance positive* dans la recherche sur l'éducation des adultes. Le constat de la réussite de pratiques « déviantes » d'acteurs sociaux minoritaires, parvenant grâce à la transgression des normes néfastes au bien-être, à la santé ou à l'insertion sociale, à échapper à la fatalité du destin, peut aider à expliquer comment certains adultes arrivent à déjouer les effets combinés de la reproduction sociale et de la résignation psychologique dans, et par, l'apprentissage. Inscrite dans la foulée d'une psychologie positive en plein essor, cette perspective trouve un écho particulier dans la difficile problématique de l'insertion sociale des jeunes en difficulté.

Inspirée des réflexions contemporaines sur l'urbanisme et l'ingénierie sociale, l'idée de *maîtrise d'usage* peut se révéler d'une grande utilité dans la recherche et les pratiques. « Moyen de donner une place active et décisive aux usagers en postulant que la pratique génère un savoir » selon Vulbeau (2010), la maîtrise d'usage est l'un des moyens disponibles pour mieux penser la place et le rôle des apprenants aux différentes phases de la construction d'un dispositif de formation. Elle peut également se manifester, par exemple, en ergonomie dite « centrée utilisateur » ou encore, dans le domaine de la santé, par la participation active des patients à l'explicitation, la formalisation et la diffusion de leurs propres expériences apprenantes (Jouet et al., 2014).

Au plan des modes d'intervention pédagogique, le renversement de perspective qui caractérise la culture de l'apprenance engage à analyser les méthodes, techniques, outils ou dispositifs de formation du point de vue de l'utilisateur-apprenant, en deçà du point de vue abstrait (et parfois fictif) du spécialiste de la pédagogie ou de la technologie. Des études psychopédagogiques comparatives des effets d'apprentissage d'un même dispositif auprès de publics variés, ou, à l'inverse, de dispositifs différents auprès de publics comparables, pourraient mener à l'élaboration progressive de l'idée de *pédagogie contingente*. Cette dernière notion, en mettant en évidence la nécessité d'articulation entre dispositions des apprenants et régimes pédagogiques proposés (Lameul et al., 2009), contribuerait à relativiser emballements technologiques et modes éphémères, et à remplacer la quête permanente du Graal pédagogique par la juste mesure des poids respectifs des dispositions et des contextes d'apprentissage.

Enfin, dernière piste d'une liste assurément inachevée, la *théorie des capacités* de l'économiste Sen peut trouver dans la formation et l'apprentissage des adultes une traduction assurément heuristique (Fernagu-Oudet, 2012). Il s'agit alors d'apprécier pourquoi et comment, à ressources égales, sujets ou groupes sociaux sont (ou non) mis en capacité d'apprendre et de transformer lesdites ressources en accomplissements, c'est-à-dire en apprentissages réussis. Les notions de facteur et de handicap de conversion permettent de saisir ce qui, dans un environnement donné, autorise – ou non – l'appropriation et l'usage des ressources disponibles et participe de la transformation d'un acteur doté de droits en auteur proactif.

Envoi

En postulant une priorité radicale à la dynamique des apprentissages du sujet social adulte et à travers la critique de l'erreur pédagogique fondamentale héritée de l'artefact scolaire, la notion d'apprenance conduit ainsi à un renversement de perspective en formation autour du rôle du sujet, de la nature des pratiques, de la conception des environnements et des fonctions de facilitation. Le présent dossier est une invitation à mieux saisir, à travers les témoignages de pratiques, les expertises et les résultats de recherche qu'il réunit, la portée et les limites de cette proposition.

Références bibliographiques

- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : de Boeck.
- Brougère, G. & Ulmann, A.-L. (2009). *Apprendre de la vie quotidienne*. Paris : PUF.
- Carré, P. (2003). « Transmettre des savoirs et des compétences : une fausse question ? » in Ruano-Borbalan, J.-C. (Dir.). *Transmettre en éducation, formation et organisation*. Paris : Editions Demos, 82-92.
- Carré, P. (2005). *L'apprenance*. Paris : Dunod.
- Carré, P. (2015). *Cadre théorique sociocognitif et sociologie des dispositions*. Nanterre : Université Paris Ouest Nanterre La Défense.
- Carré, P. (2016). « De l'apprentissage à la formation. Pour une nouvelle psychopédagogie des adultes ». *Revue Française de Pédagogie*, 190 (à paraître).
- Carré, P. & Charbonnier, O. (2003). *Les apprentissages professionnels informels*. Paris : L'Harmattan.
- Carré, P. & Fenouillet, F. (2009). *Traité de psychologie de la motivation*. Paris : Dunod.
- Carré, P., Moisan, A. & Poisson, D. (2010). *L'autoformation. Perspectives de recherche*. Paris : PUF.
- Cegos (2012). *La formation professionnelle en Europe*. Paris : Cegos.
- Champy-Remoussenard, P. (2005). « Les théories de l'activité entre travail et formation ». *Savoirs*, 8, 11-52.
- Cristol, D. & Muller, A. (2013). « Les apprentissages informels dans la formation pour adultes ». *Savoirs*, 32, 13-59.
- Cyrot, P. (2010). « Aux racines de l'autoformation : l'autodidaxie », in Carré, P., Moisan, A. & Poisson, D. (2010). *L'autoformation. Perspectives de recherche*. Paris : PUF, 79-116.

- Cyrot, P., Jeunesse, C. & Cristol, D. (2013). *Renforcer l'autoformation*. Lyon : Chronique Sociale.
- Dominicé, P. & Pineau, G. (2011). « les histoires de vie en formation, entre illusion et injonction biographique », in Carré, P. & Caspar, P. (Dir.). *Traité des sciences et des techniques de la formation*, 3^{ème} éd., 308-329.
- Enlart, S. & Charbonnier, O. (2010). *Faut-il encore apprendre ?* Paris : Dunod.
- Evans, K. (2015). « Apprentissage tout au long de la vie : politique sociale et agentivité individuelle ». *Savoirs*, 37, 11-33.
- Fenouillet (2012). *Les théories de la motivation*. Paris : Dunod.
- Fenouillet, F. & Déro, M. (2006). « Le e-learning est-il efficace ? Une analyse de la littérature anglosaxonne ». *Savoirs*. 12, 87-100
- Fernagu Oudet S. (2012). « Favoriser un environnement capacitant dans les organisations » in Bourgeois E. & Durand M. (Dir.). *Apprendre au travail*. Paris : PUF, 201 – 213.
- Fiehl, S., Diaz, M. & Solom, A. (2012). *Premier baromètre du e-learning en Europe*. Paris : Crossknowledge, Féfaur, Ipsos.
- Houssaye, J. (2014). *La pédagogie traditionnelle*. Paris : Fabert.
- Jeannerod, M. (2009). *Le cerveau volontaire*. Paris : Odile Jacob.
- Jouet, E., Las Vergnas, O. & Noël-Hureaux, E. (2014). *Nouvelles coopérations réflexives en santé*. Paris : Editions des archives contemporaines.
- Lachaux (2011). *Le cerveau attentif*. Paris : Odile Jacob.
- Lahire, B. (2013). *Dans les plis singuliers du social*. Paris : La Découverte.
- Lambert, M. & Marion-Vernoux, I. (2014). *Quand la formation continue. Repères sur les pratiques de formation des employeurs et des salariés*. Marseille : Cereq.
- Lameul, G., Jézégou, A. & Trollat, A.-F. (2009). *Articuler dispositifs de formation et dispositions des apprenants*. Lyon : Chronique Sociale.
- Le Boterf, G. (2011). « Ingénierie de la formation : quelles définitions et quelles évolutions ? » in Carré, P. & Caspar, P. (Dir.). *Traité des sciences et des techniques de la formation*, 3^{ème} éd., 383-400.
- Leplat, J. (2006). « La notion de régulation dans l'analyse de l'activité », *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 8-1, 1-25.
- Maio, G. & Haddock, G. (2009). *The Psychology of Attitudes and Attitude Change*. London : Sage.
- Malloch, M., Cairns, L., Evans, K. & O'Connor, B. (Eds.) (2011). *The SAGE Handbook of Workplace Learning*. London : Sage.
- Mayen, P. (1999). « Des situations potentielles de développement ». *Education permanente*, 139, 65-86.
- Meirieu (2014). *Pédagogie : des lieux communs aux concepts clés*. Issy : ESF Editeur.
- Nagels, M. & Carré, P. (Dir.) (2015). *Apprendre par soi-même aujourd'hui. Les nouvelles modalités de l'autoformation dans la société contemporaine*. Paris : BPI / Editions des archives contemporaines.
- Palazzeschi, Y. (2011). « Histoire de la formation post-scolaire » in Carré, P. & Caspar, P. (Dir.). *Traité des sciences et des techniques de la formation*, 3^{ème} éd., 23-41.
- Peterson, C. (1997). *Psychology. A Biopsychosocial Approach*. New York, NY : Longman, 2nd ed.

- Singhal, A. (2015). « Transformer l'éducation de l'intérieur : développer l'apprentissage et la mémorisation par la déviance positive ». *Savoirs*, 37, 99-121.
- Tricot, A. (2014). « Peut-on se passer des profs » ? in Bedin, V. & Fournier, M. (Dir.) *Apprendre. Pourquoi ? Comment ?* Auxerre : Editions Sciences Humaines, 99-102.
- Vallerand (2009). « La théorie de l'autodétermination et le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque : perspectives intégratives, in Carré, P. & Fenouillet, F. (2009). *Traité de psychologie de la motivation*. Paris : Dunod, 47-65.
- Vulbeau, A. (2010). « La maîtrise d'usage, entre ingénierie participative et travail avec autrui ». *Cahiers de l'ED 139. Sciences de l'éducation*. Nanterre : Université Paris Ouest Nanterre La Défense, 53-70.

(Envoi à P. Carré – 5bis rue du Renard – 78600 Maisons Laffitte)

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/308750199>

Fernagu Oudet, S. (2012) Favoriser un environnement « capacitant » dans les organisations in Bourgeois, E. & Durand, M. Former par le travail, PUF Chapitre 14

Chapter · January 2012

CITATIONS

0

READS

386

1 author:



Fernagu oudet Solveig

Université Paris Ouest Nanterre La Défense

18 PUBLICATIONS 22 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

A Des compétences aux organisations pour apprendre

Au début des années 1990, le terme de « compétence », même s'il constitue ce que Guy Le Boterf, dans son ouvrage homonyme¹, a appelé un *attracteur étrange*, polysémique, à la conceptualisation inachevée, apparaît apporter une solution idoine aux problèmes de gestion de l'emploi et de la formation. En témoignent le nombre d'ouvrages parus sur ce thème (1332 ouvrages référencés par le Service Universitaire de Documentation en 2012 contre 33 en 1975) et le nombre de thèses soutenues depuis 2002 (1773 – www.theses.fr). Les compétences ont fait couler beaucoup d'encre, elles sont ce « quelque-chose en plus » qui décrit une forme d'intelligence située, désignant la capacité d'un individu à résoudre des problèmes, à savoir agir en situation. Elles ne peuvent se construire en dehors de l'action en situation, contrairement aux savoirs et aux connaissances qui peuvent être détenus indépendamment de leur mise en œuvre. Elles sont contextuelles et singulières, résultat d'une rencontre entre l'individu et l'environnement (en termes de savoirs, de motivations et de possibilités d'action) dans lequel elles s'insèrent.

Ce n'est pas le fait de détenir des savoirs sur la petite enfance qui rend une personne compétente, mais le fait qu'elle puisse les investir avec succès dans des situations déterminées : accueillir un nouvel enfant à la crèche, animer une séance de psychomotricité, ou encore assurer la cohérence de l'action socio-éducative au sein d'une structure... Ces savoirs mobilisés en situation ne seront pas mis en œuvre de la même manière selon le lieu où ils sont investis : secteurs médico-social, sanitaire ou de la culture et de l'animation et de la manière dont ils pourront l'être (moyens techniques, humains ou matériels, ambiance de travail, management, motivation, etc.).²

Les compétences sont à la croisée du savoir, du vouloir et du pouvoir qui en constituent les ressources pour l'action et que l'individu va structurer, avec lesquelles il va transiger, au gré des situations qu'il rencontre (cf. figure 1).

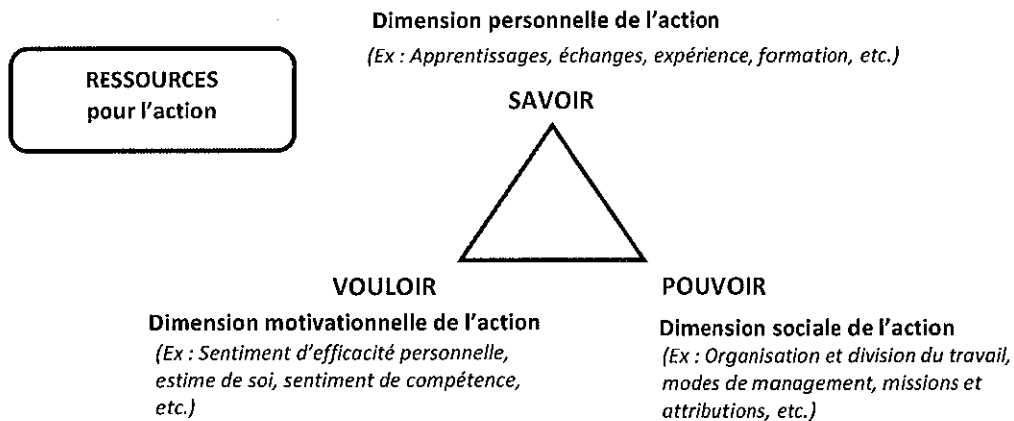


Figure 1 : Le triangle des compétences³

Certaines organisations peuvent s'avérer plus propices que d'autres au développement des compétences ; l'organisation du travail va engendrer des pratiques professionnelles particulières qui vont être plus ou moins porteuses d'apprentissages, comme nous l'avons

souligné par ailleurs⁴. D'où le développement de l'idée d'organisation « apprenantes », « qualifiantes » ou « formatrices » (cf. tableau).

Organisation	Objectif	Dispositifs
Formatrice Ph. Méhaut (1989) Kirsch (1989) G. Malglaive (1990) Blanc (2003)	Contribuer aux apprentissages individuels en proposant des actions de formation intégrées aux pratiques de travail quotidiennes.	Dispositifs formels articulés autour de l'acquisition de savoir-faire pratiques contextualisés
Qualifiante Ph. Zarifian (1992, 1999) A. Moisan (1994) S. Mare-Girault (2001) S. Fernagu-Oudet (2006)	Permettre le développement d'apprentissages individuels et collectifs	Dispositifs formels managériaux et organisationnels s'appuyant, en général, sur le recours aux formations diplômantes ou qualifiantes, et/ou la reconnaissance de savoirs socialement validés
Apprenante J. Lave et É. Wenger (1991) I. Nonaka (1994) C. Argyris et D. Schön (1996) P. Senge (2004, 2006, 2008) I. Nonaka et H. Takeuchi (2004)	Privilégier les apprentissages individuels et collectifs en vue d'organiser une progression collective des compétences à partir de la capitalisation et de la diffusion des savoirs détenus dans l'organisation	Dispositifs managériaux et organisationnels, formels ou informels à visée formatrice tournés vers la stratégie de l'entreprise

Tableau : Des organisations pour apprendre⁵

Les mérites de ce type d'organisation ont été largement soulignés et diffusés (24 ouvrages et 1923 thèses en langue française, près de deux millions de références sur Google, 15907 sur ERIC, 72469 sur JSTOR, etc.). L'abondante littérature sur le sujet a permis de mieux identifier et comprendre les facteurs qui conditionnent le développement des compétences dans les organisations. Il est cependant difficile de penser simultanément *processus de production* et *processus d'apprentissage*, et d'imposer une obligation d'apprendre aux individus. Les expériences relatées dans la littérature tendent à montrer que c'est dans des moments particuliers de la vie de l'organisation qu'on peut espérer promouvoir l'idée d'organisation apprenante, au moment d'une réorganisation ou d'un changement, mais qu'elle ne peut être étendue à l'ensemble de son cycle de vie... et à tous ses salariés. En effet, ces organisations postulent des humains et des collectifs de travail génériques, et des individus poussés par l'envie d'apprendre. Or, lorsque l'on aborde la question des apprentissages, on sait combien ces derniers sont singuliers et contingents, ils varient d'une personne à l'autre, d'un contexte à l'autre.

Ce qui apparaît certain, par contre, est l'existence de nombreuses occasions d'apprentissages, qu'elles soient formelles ou informelles, pour les individus et les collectifs : introduction d'un nouveau produit ou marché, implantation de nouvelles lignes de production ou technologies, accueil de nouveaux arrivants, aléas de production, etc. Le potentiel formateur des situations de travail n'est pas un leurre dans nombre de cas, à condition d'avoir la possibilité de l'actualiser ! Que l'organisation apprenne à partir des apprentissages ou des actions de ses membres est une chose, que les individus aient la possibilité d'apprendre en est une autre. C'est précisément dans ce cadre que l'approche par les capacités prend tout son

sens. Elle introduit à une réflexion sur les contraintes qui pèsent sur les individus et sur les opportunités dont ils disposent pour agir. Si l'on considère que l'enjeu, au regard des mutations du travail et de la formation, est moins d'identifier la nature des savoirs acquis en situation de travail que de repérer la manière dont ils évoluent et se transforment, dont ils sont façonnés, mobilisés et mis à l'épreuve, alors il devient intéressant de penser en termes d'« environnements capacitants »⁶ et d'organisations capables de les promouvoir.

A Des organisations pour apprendre aux environnements capacitants

On peut attribuer la paternité de l'approche par les capacités à l'économiste Amartya Sen, qui l'a élaborée et diffusée au cours des années 1990 dans le domaine de la justice sociale⁷. Elle est aujourd'hui relayée par les sociologues, les ergonomes et les économistes⁸. On peut penser que cette approche trouvera sa place en éducation et en formation professionnelle, à une époque où des termes comme ceux de capacité d'adaptation professionnelle, de sécurisation des parcours professionnels, d'employabilité, de flexisécurité ou de formation tout au long de la vie sont sur toutes les lèvres.

De manière très synthétique, le cœur de l'approche d'Amartya Sen repose sur l'idée de capacités (*capabilities*) et relie la question des libertés à la capacité d'agir. Les capacités diffèrent des capabilités en ceci que les premières relèvent d'un *savoir-faire quelque-chose*, et les secondes du fait d'*être en mesure de faire quelque-chose*, elles sont donc un « pouvoir faire ». La capacité définit un champ de possibles tout à la fois pour l'individu qui en est porteur et pour l'organisation qui peut en profiter⁹. Elle s'appuie pour cela sur un ensemble de ressources mobilisables (internes et externes à l'individu) qui vont subir des conversions et se traduire en opportunités afin de s'actualiser dans des réalisations ou des conduites choisies. Amartya Sen parle d'*accomplissements* ou de *fonctionnements* (cf. figure 2).

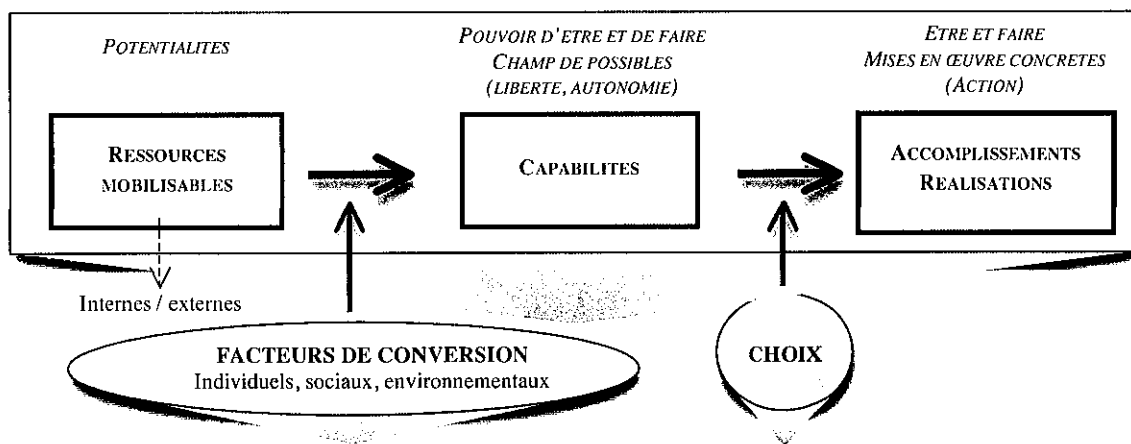


Figure 2 : L'approche par les capacités¹⁰

Les facteurs de conversion sont les facteurs – liés à l'individu et/ou au contexte dans lequel celui-ci évolue – qui facilitent ou entravent sa capacité à faire usage des ressources pour les convertir en réalisations concrètes¹¹. Ces facteurs peuvent être individuels (sexe, âge, caractéristiques génétiques, expérience, niveau de formation, etc.), sociaux (héritage social de l'individu, équipe de travail, etc.), ou environnementaux (contraintes/opportunités géographiques et institutionnelles, contexte normatif et culturel, moyens techniques, organisation du travail, etc.).

Les capacités sont des ressources externes et internes à l'individu. Ainsi la mise en œuvre d'une capacité ne dépend pas seulement de sa disponibilité, mais aussi d'un ensemble de conditions organisationnelles, techniques, sociales, etc., qui lui permettent de s'actualiser, de se transformer et de devenir capacité¹². Si l'on considère, du point de vue de l'individu, qu'une situation lui apparaît telle qu'il l'appréhende, la perçoit, la comprend, la problématise en vue d'y faire quelque chose ou d'en faire quelque chose, les ressources au service de l'action doivent être disponibles, suffisantes, visibles et pouvoir se combiner adéquatement.

Prenons un exemple pour illustrer la dynamique de la mise en capacité :

Louis est opérateur dans une entreprise de plasturgie. Lorsqu'une panne survient sur une presse, il appelle le régleur et le seconde dans la réparation. Dans son entreprise, tous les régleurs sont d'anciens opérateurs qui ont appris le métier au pied de la machine. Ils ont peu à peu acquis les gestes du métier et ont été reconnus comme pouvant devenir régleurs. Louis veut devenir régleur, il profite de chaque problème pour apprendre, et il commence à « bidouiller ». Lorsqu'il sera prêt, son chef d'équipe l'enverra en formation.¹³

Cet exemple montre que les ressources du milieu et celles de l'individu entrent en interaction. Louis a envie d'évoluer et s'intéresse aux situations qui vont le permettre (ressources internes), l'entreprise accepte que Louis seconde le régleur, voire d'autres régleurs, et son chef d'équipe lui fait confiance pour juger les problèmes et la nécessité d'appeler le régleur (ressources externes). On voit ainsi l'interaction entre différentes dimensions de la capacité : les compétences – Louis intervient sur des pannes et il lui arrive de monter des moules ; les opportunités – la possibilité pour lui de réparer des pannes ou d'assister à des réparations ; les moyens – il peut naviguer d'une presse à l'autre, il suivra une formation qualifiante ; et les réalisations – il effectue des réparations volontairement.

Benjamin est également opérateur dans une entreprise de plasturgie. Il aimerait lui aussi devenir régleur mais, dans son entreprise, il ne lui est possible ni d'intervenir sur les presses ni d'assister aux opérations de maintenance ou de réparation. Lorsqu'une presse est en panne, son chef d'équipe le place sur une autre presse.¹⁴

Entre Louis et Benjamin, les compétences, les opportunités, les moyens et les réalisations ne sont pas de même nature, et les possibilités de se former et d'évoluer sont très différentes.

Louis fait preuve de compétences dans un certain nombre de situations-problèmes qu'il réussit à solutionner.¹⁵

Les facteurs de conversion correspondent ainsi à l'ensemble des facteurs qui permettent à Louis de transformer les ressources à sa disposition en réalisations concrètes. Du côté des ressources externes, des facteurs géographiques, organisationnels ou encore culturels interviennent : les quatre ateliers sont spécialisés par type de production, les moules sont nombreux, les régleurs ont trop de travail et ont besoin d'aide, la promotion d'opérateur à régleur est une tradition dans l'entreprise, etc. Du côté des ressources internes, on trouve entre autres des facteurs psychologiques : Louis a envie de progresser, il a confiance en lui car il est polyvalent grâce aux rotations d'équipes sur les ateliers et il dispose d'un CAP mécanique. La capacité s'inscrit dans une démarche qui n'isole ni l'individu, ni les conditions de l'action, ni l'environnement dans lequel se situe l'action. Voyons un autre exemple.

Mickaël et Cyril sont techniciens d'atelier. Thomas et Régis sont chefs d'équipe. Ils se renvoient en permanence la responsabilité des problèmes de production (pannes, défauts de qualité, approvisionnement, retards, absentéisme, turn-over, disponibilité des presses, etc.) et se reprochent leur incompréhension respective. Le dirigeant de l'entreprise décide d'imposer des rotations : une semaine par mois, les techniciens prendront la place des chefs d'équipe, les chefs d'équipe celle des techniciens. Il fait l'hypothèse que ces rotations vont leur permettre de mieux comprendre leurs responsabilités respectives et atténueront les problèmes, et qu'elles lui donneront l'occasion d'appréhender l'aptitude de ces deux techniciens à occuper des responsabilités managériales. Mickaël souhaite intégrer le service de recherche et développement. Seuls les problèmes techniques l'intéressent et ce sont les seuls auxquels il accorde de l'importance. Ces rotations, pour lui, ne lui apporteront rien et il les voit d'un œil très critique. Cyril aimerait, lui, évoluer vers le service méthodes et essais. Il sait qu'il a besoin pour cela de développer des compétences en management de projet. Il accueille donc ce projet avec beaucoup d'enthousiasme. Thomas et Régis, quant à eux, sont convaincus qu'ils seront mieux compris en prenant la place des techniciens et qu'il y aura moins de conflits. Ils acceptent donc les rotations temporaires proposées par le dirigeant.¹⁶

Selon l'approche par les capacités, on peut faire l'hypothèse que Cyril est celui qui va retirer le plus grand bénéfice de cette situation : il souhaite évoluer et a conscience des compétences qu'il doit développer pour réaliser son projet. L'organisation lui offre l'occasion de les développer, il la saisit. Les opérateurs de conversion sont ici tout à la fois organisationnels (rotation sur les postes de travail) et individuels (projet personnel, connaissance du milieu professionnel, âge et ancienneté propices). À milieu identique, on voit dans cet exemple que les opportunités, les ressources et les facteurs de conversion varient d'un individu à l'autre.

Les capacités sont donc le résultat d'une interaction milieu-individu. Sur le plan de l'ingénierie de formation ou pédagogique, l'approche par les capacités incite à concevoir autrement les situations de formation comme les situations de travail, les trajectoires et les parcours professionnels. Elle permet d'introduire une réflexion sur les contraintes qui pèsent sur les individus et les opportunités dont elles disposent pour agir, car elle prend en compte à la fois ce que l'individu est capable de faire et les possibilités qui lui sont offertes pour développer ses compétences.

De l'approche par les capacités aux environnements capacitants

On peut définir l'*environnement capacitant* (EC) comme un environnement qui met des ressources à disposition des individus et leur permet de les utiliser. Ainsi, il ne suffit pas, par exemple, de décréter des zones d'initiative dans le travail, encore faut-il que les jugements puissent être éclairés. Tout comme il ne suffit pas d'envoyer un individu en formation pour qu'il apprenne, encore faut-il préparer son retour et lui permettre d'utiliser ses acquis...

Pierre Falzon estime qu'un EC permet aux individus de développer de nouvelles compétences et connaissances, d'élargir leurs possibilités d'action, leur degré de contrôle sur leur tâche et sur la manière dont ils la réalisent, c'est-à-dire leur autonomie¹⁷. Autrement dit, un EC offre des opportunités de développement professionnel en contribuant directement aux progrès des savoirs dans, sur et par l'action. Cela nous conduit à définir l'EC comme un environnement favorable au développement du pouvoir d'agir des individus et de leurs dispositions à apprendre. Le pouvoir d'agir est à l'intersection de la capacité d'agir – qui représente une potentialité, un ensemble de ressources mobilisables en situation par un sujet, et des conditions propres aux situations dans lesquelles les sujets sont engagés. La première qualité d'un environnement capacitant serait... de ne pas être incapacitant.

Vers une instrumentation des environnements capacitants

Dans cette perspective, une organisation du travail ou des modes de management qui prétendent être des EC doivent mettre à la disposition des individus des possibilités d'extension de leur pouvoir d'agir. Par exemple :

- *Sur les contenus du travail*, en leur donnant la possibilité de varier les tâches confiées et les activités conduites, de se confronter à des situations inédites, de travailler sur les situations rencontrées, les événements, les aléas, les imprévus, de leur donner du sens, etc.

« J'ai dû faire un dépannage au chargement... C'est là que j'ai pris conscience de ce que c'était qu'une bonne palette et du boulot de ce que c'était le chargement. Depuis, je m'y prends autrement pour faire mes palettes. »

« Mon chef, il règle les problèmes, il les explique pas. Le technicien, il prend le temps d'expliquer. Et quand un problème se représente, je sais le solutionner... ceux que le technicien m'a expliqués... ou en tout cas, je sais repérer maintenant s'il faut faire appel au régleur ou à la maintenance ou si je peux faire moi-même. »¹⁸

« L'accueil en entreprise a beaucoup d'importance. Si un tuteur vous fait visiter l'entreprise, vous présente les personnes, c'est tout de même plus facile ensuite de repérer les personnes ressources et les interrelations entre elles. »¹⁹

« Dans le réseau réciproque d'échanges des savoirs, il y a des bourses d'échanges. Cela nous permet de voir ce qui est demandé et c'est rassurant car cela nous permet d'évaluer ce que l'on sait. »²⁰

- *Sur les modes d'organisation du travail*, en leur offrant la possibilité de travailler en binôme, de tutorer de nouveaux arrivants, de participer à des groupes de travail, de réaliser des rotations de responsabilité ou d'équipe, de visiter des entreprises clientes ou fournisseurs, etc. « On doit devenir électro-mécanicien, du coup, on travaille en binôme pour commencer à se former mutuellement avant d'aller en formation... Ça permet de voir plein de choses et surtout comment on contribue chacun aux solutions. »²¹

« Lorsqu'ils reviennent des périodes en entreprise, je fais le point avec eux sur ce qu'ils n'ont pas fait. En fin d'année, j'organise un jeu de rôles et je distribue les responsabilités en fonction de ce qui a été vu ou non en entreprise. » ; « Le référentiel nous impose un certain nombre de compétences. Il arrive que certaines structures d'accueil ne couvrent pas l'ensemble des compétences. On organise des échanges d'entreprise entre les étudiants. »²²

« Avec le réseau réciproque d'échange des savoirs, on peut sortir de notre site pour les échanges. Cela permet de voir d'autres sites, leur organisation, les problèmes qu'ils ont... »²³

- *Sur la gestion des ressources humaines*, en leur permettant d'accéder aux savoirs et aux connaissances dont ils ont besoin pour résoudre les problèmes professionnels par le biais de formations, en leur donnant accès au marché interne du travail, en offrant des possibilités d'évolution d'emploi, etc.

« Ici, tous les chefs d'équipe ont été magasiniers. » ; « J'apprends la maintenance sur le tas. On peut regarder les régleurs travailler. C'est tous des anciens opérateurs qui sont devenus régleurs. »²⁴

« Le réseau réciproque d'échange des savoirs dans l'entreprise, il permet de s'entraider, de voir ce qui est fait ailleurs, de comparer avec ce que l'on fait, de se donner des idées... et de voir qu'on partage les mêmes problèmes et d'en résoudre certains ensemble. » ; « Le réseau, ce n'est pas pareil que la formation. C'est opérationnel. On a les réponses adaptées à nos situations. En formation, c'est trop général. » ; « Quand je suis arrivé, le réseau m'a permis d'apprendre à connaître les métiers de l'entreprise et sa politique. Cela m'a permis de mieux me situer car je ne suis pas du sérail. » ; « La formation cela peut être utile si on fait en sorte de pouvoir réinvestir les acquis dans le travail, si les conditions de travail vous le permettent. »²⁵

Ces mesures ont toutes en commun de promouvoir des situations à partir desquelles il est possible d'apprendre. Elles se présentent comme des situations potentielles d'apprentissage. L'individu a la possibilité de développer ses capacités et son pouvoir d'agir grâce aux ressources qui lui sont proposées – travail collaboratif, pratiques réflexives ou réfléchies, tutorat, explicitation du travail, formation, etc.

Il arrive également que des individus puisent des ressources dans l'environnement qui est le leur sans que celles-ci aient été pensées en ce sens. Les pratiques d'entraide et d'échanges informels en sont une bonne illustration. Il est donc possible d'affirmer que le potentiel capacitant des environnements de travail ne réside pas uniquement dans des espaces organisés, mais également dans les espaces informels de l'organisation.

Références

1 G. Le Boterf, *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*, Paris, Éditions d'Organisation, 1994.

2 S. Fernagu-Oudet, « Des organisations pour apprendre : Tentative de contribution à l'idée de "ville apprenante" », *SpécifiCITÉS*, 2011, n°3, p20

3 G. Le Boterf, *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Éditions d'Organisation, 2006.

4 S. Fernagu-Oudet, *Organisation du travail et développement des compétences : construire la professionnalisation*, Paris, L'Harmattan, 2007 ; S. Fernagu-Oudet, « Alternance et professionnalisation », *Les dossiers des sciences de l'éducation : Revue Internationale des Sciences de l'Éducation*, 2010, n°24, p. 83-96

5 S. Fernagu-Oudet, 2011, *op. cit.*, p. 33

6 P. Falzon et V. Mollo, « Pour une ergonomie constructive : les conditions d'un travail capacitant », *Laboreal*, 2009, vol.5, n°1, p. 61-69 ; S. Fernagu-Oudet, « Concevoir des environnements capacitants. L'exemple d'un dispositif d'autoformation sociale : un réseau

réci-proque d'échanges des savoirs », in D. Cristol, P. Cyrot et C. Jeunesse (dirs.), *Les Aspects sociaux de l'autoformation*, Lyon, Chronique Sociale, 2012, à paraître.

7 A. Sen, *L'Idée de justice*, Paris, Flammarion, 2010.

8 Pour une approche par les capacités, *Formation Emploi*, 2007, n° 98, p.1-153 ; La flexisécurité à l'aune de l'approche par les capacités, *Formation Emploi*, 2011, n°113, p. 1-109

9 B. Zimmermann et J. de Munck (dirs.), « La Liberté au prisme des capacités. Amartya Sen au-delà du libéralisme », *Raisons Pratiques*, EHESS, n°18, 2008 ; B. Zimmermann, *Ce que travailler veut dire. Sociologie des capacités et des parcours professionnels*, Paris, Economica, 2011.

10 Adapté de M. Bonvin et N. Farvaque, « L'accès à l'emploi au prisme des capacités, enjeux théoriques et méthodologiques », *Formation Emploi*, 2007, n°98, p. 9-22.

11 M. Verhoeven, J.-F. Orienne et V. Dupriez, « Vers des politiques d'éducation "capacitantes" ? », *Formation Emploi*, 2007, n°98, p. 93-107.

12 B. Zimmermann et J. de Munck (dirs.), *op.cit.* ; B. Zimmermann, *op. cit.*

13 S. Fernagu-Oudet, 2007, *op. cit.*, p.159-169

14 S. Fernagu-Oudet, 2007, *op. cit.*, p. 159-169

15 S. Fernagu-Oudet, 2007, *op. cit.*, p. 136-159

16 S. Fernagu-Oudet, 2007, *op. cit.*, p. 136-159

17 P. Falzon, « Ergonomics, knowledge development and the design of enabling environments », *Humanizing Work and Work Environments*, 2005, p.1-8; P. Falzon, *Enabling safety: issue in design and continuous design*, AISS Congress, 2006, p.1-12; P. Falzon, A. Nascimento, P. Pavageau, « Towards models and tools for assessing the developmental quality of work » in L. Sznclwar, F. Mascia and U. Montedo (Eds.) *Human Factors in Organizational Design and Management – IX*, Sao Paulo, 19-21 mars 2008

18 S. Fernagu-Oudet, 2007, *op. cit.*, p. 136-159

19 S. Fernagu-Oudet, 2007, *op. cit.*, p. 136-159

20 S. Fernagu-Oudet, 2012, *op. cit.*, à paraître.

21 S. Fernagu-Oudet, 2007, *op. cit.*, p. 136-159

22 S. Fernagu-Oudet, 2012, *op. cit.*, à paraître

23 S. Fernagu-Oudet, 2012, *op. cit.*, à paraître

24 S. Fernagu-Oudet, 2007, *op. cit.*, p. 136-159

25 S. Fernagu-Oudet, « Concevoir des environnements de travail capacitants : l'exemple d'un réseau réci-proque d'échanges des savoirs », *Formation Emploi*, 2012, à paraître

Ergonomie des situations de formation (ESF) : analyser l'apprentissage comme un travail

A. Zeitler¹, J. Guérin², S. Benghanem³ et E. Jacquet⁴

A. Zeitler, J. Guérin, S. Benghanem et E. Jacquet (2017). Ergonomie des situations de formation (ESF) : analyser l'apprentissage comme un travail. *Education permanente* n°HS9 - 2017-1 - Hors série AFPA 2017.

Cet article portant sur l'analyse du travail pour concevoir la formation pourra surprendre le lecteur habitué à la didactique professionnelle. Bien que nous utilisions des démarches empruntées à l'analyse ergonomique du travail, nous ne faisons pas porter l'analyse sur le travail du professionnel pour concevoir la formation⁵. Notre approche de l'analyse du travail pour concevoir la formation est autre et complémentaire. Nous nous proposons d'utiliser les méthodologies d'analyse du travail pour comprendre de façon rigoureuse l'activité du formé en situation de formation afin d'améliorer les conditions de son apprentissage. Cette démarche appelée *ergonomie des situations de formation* (Guérin, 2012 ; Zeitler, 2011) prend au sérieux l'idée que le formateur ne peut pas apprendre à la place du formé et qu'en conséquence les intentions et les actions mises en œuvre dans la formation n'impliquent pas *ipso facto* la réalité des apprentissages effectués. En d'autres termes, il y a une différence entre la formation prescrite (former) et l'apprentissage réel (se former)⁶ qu'il est nécessaire d'appréhender si l'on veut comprendre ce qui joue sur et dans l'apprentissage afin de créer des environnements de formation innovants et adaptés. L'objectif de cet article est de présenter cette ergonomie des situations de formation (ESF) : ses objectifs, ses méthodes et de les illustrer par des résultats d'études menées sur le terrain de la formation professionnelle en institut.

1 Les différentes approches de l'analyse du travail dans la conception de la formation

L'analyse du travail pour concevoir la formation se manifeste sous différentes formes. La didactique professionnelle (Astier, et Olry, 2005, 2016 ; Pastré, 2015) propose ainsi des démarches d'identification des éléments de compétences mis en jeu dans les activités professionnelles (Boucheix, 2003) afin de concevoir des contenus de formation adaptés aux besoins des apprenants (Caens-Martin, Specogna, Delépine, & Girerd, 2004). Dans une deuxième approche, l'analyse du travail devient un outil de formation intégré au travail en étayant notamment une réflexivité de l'action en contexte professionnel. Une troisième approche se réfère à l'analyse du travail pour étudier l'activité « se former » des personnes en

¹ Maître de conférences en sciences de l'éducation, à l'ESPE de Brest, membre du CREAD (EA 3875)

² Professeur des universités, directeur de la faculté des sciences du sport et de l'éducation de l'université de Brest, membre du CREAD (EA 3875).

³ Formatrice professionnelle à l'AFPA de Brest, titulaire du master « Formation de Formateurs d'Adultes » de l'université de Brest.

⁴ Directrice de l'IFAS de Pont L'Abbé, titulaire du master « Formation de Formateurs d'Adultes » de l'université de Brest.

⁵ Bien que cette démarche soit tout à fait légitime bien sûr.

⁶ Voir Kaddouri (2011) pour la distinction Former / Se former

formation, y compris dans les situations de formation informelles (Guérin, 2012 ; Horcik & Durand, 2011 ; Ria, & Leblanc, 2011 ; Zeitler, 2006, 2011). Elle considère l'activité de « se former » comme un travail au cours duquel l'activité et le sujet se transforment conjointement, transformations qui peuvent être abordées par une approche ergonomique.

Cette approche se concrétise dans le cadre d'un programme de recherche en « Ergonomie des Situations de Formation » (ESF) (Zeitler, 2011 ; Guérin, 2012) qui se situe en quelque sorte en aval d'une didactique professionnelle. Ce programme vise à déterminer les contenus de formation, et a pour ambition de fournir une aide à l'amélioration de la formation en identifiant ce qui facilite ou au contraire inhibe *l'apprentissage en tant que processus de construction de l'expérience* (Barbier, Zeitler et Guérin, 2012). En d'autres termes, il s'agit de comprendre du point de vue du *vécu* de l'apprenant comment ce dernier interagit avec le *dispositif de formation* (Albero, 2010), et comment cette interaction l'aide (ou pas) à construire de l'expérience pour transformer son activité dans des situations professionnelles en relation avec des critères d'efficacité, de confort ou encore de sécurité. Cette démarche est illustrée par la présentation de résultats relatifs à l'étude de l'activité d'apprenants dans deux environnements de formation : le premier est un prototype d'environnement numérique de formation à distance⁷, le second vise une formation intégrée au travail sous supervision tutorale.

La spécificité de l'ESF est présentée en trois temps : 1/ étude de l'activité de l'apprenant en situation réelle de formation, 2/ étude des apprentissages « en train de se faire », c'est-à-dire des processus d'apprentissage, 3/ mise en relation avec les conditions de formation aidant ou pénalisant l'apprentissage. Une dernière partie est consacrée, à partir de quelques résultats de l'ESF, à la présentation de perspectives praxéologiques en termes d'aide à la conception des dispositifs de formation.

2 L'ESF : une analyse ergonomique centrée sur l'activité de l'apprenant en situation réelle de formation

Le premier objectif de l'Ergonomie des Situations de Formation (ESF) est de prendre pour point de référence, l'activité des apprenants au sein du dispositif de formation donnant lieu potentiellement à apprentissage afin de concevoir ou d'améliorer les situations de formation.

Il s'agit de saisir la complexité des processus d'apprentissage dans leurs interactions avec les dimensions sociales et matérielles des situations ; processus tels qu'ils sont effectivement mobilisés et non pas tels que les concepteurs des dispositifs voudraient (ou supposent) qu'ils le soient. Cette compréhension nous semble indispensable pour fournir une aide pertinente à la conception des dispositifs de formation. Les concepts de l'analyse du travail, travail prescrit / travail réel (De Terssac, 1992) ; tâche / activité (Leplat, 2000) sont mobilisés pour comprendre pourquoi les apprentissages souhaités ne sont pas toujours actualisés dans des situations de formation à priori bien construites.

Dans le cadre de la conception d'un environnement expérimental de formation à distance, une formatrice (S. Benghanem) avait réalisé un prototype ayant pour but de former des formateurs stagiaires à la conception de ressources en et pour l'autoformation. Une large part de cet

⁷ Développé à titre expérimental par une formatrice de l'AFPA dans le cadre d'un travail de recherche réalisé dans le cadre du Master « Formation de Formateurs d'Adultes » de l'université de Brest.

environnement a été créée à partir d'animations vectorielles⁸. Ce type de matériau pédagogique qui est coûteux en temps de développement offrait plus de souplesse dans la scénarisation des contenus et permettait d'intégrer les principes de conception de Keller (2010) visant à encourager la motivation et l'apprentissage. De façon secondaire et surtout moins chronophage, des séquences vidéo présentant l'action de professionnels expérimentés ont été placées dans l'environnement. Au regard de cette activité de développement la formatrice s'attendait à ce que les apprenants privilégient des animations vectorielles. L'activité des apprenants et plus particulièrement le visage et l'écran ont été filmés simultanément lors de séquences de formation. Ces traces audiovisuelles ont ensuite été utilisées dans le cadre d'un entretien d'autoconfrontation (Theureau, 2004) pour accéder au point de vue de l'apprenant à propos de l'utilisation de l'environnement de formation. L'objectif était d'identifier les ressources privilégiées et de comprendre ce qui incitait les apprenants à les utiliser pour apprendre. Ce travail de compréhension a été complété d'une objectivation du temps passé sur les différentes espaces de l'environnement.

L'analyse des matériaux a montré de manière inattendue pour la conceptrice, que les sujets avaient passé un temps équivalent à travailler sur les vidéos (51,69% du temps total de navigation) que sur les animations vectorielles (48,31%) alors que ces dernières avaient représenté 93% du temps de développement. Mais le plus intéressant est que l'activité de questionnement des apprenants lors des phases de visionnage des vidéos de l'action d'un professionnel dont ils devaient comprendre les principes d'efficacité était beaucoup plus forte que lors du visionnage des animations vectorielles⁹ montrant ainsi le caractère plus significatif des vidéos pour les apprenants que les animations vectorielles. Les données de verbalisations provoquées lors des entretiens ont montré que les apprenants ont été davantage sensibles au caractère humain et incarné des vidéos qu'à la rigueur didactique et méthodologique des épisodes d'animations vectorielles. Ils ont pu plus facilement confronter leurs expériences de débutants avec ces séquences vidéo qu'avec les vectorielles. Ceci met en évidence que le travail réel des apprenants peut être très différent de ce à quoi l'on peut s'attendre en tant que concepteur et/ou formateur sans que cette divergence ne soit pour autant défavorable à l'apprentissage. Ce résultat confirme qu'il est difficile d'imaginer de l'extérieur le fonctionnement réel de l'activité « se former ». Il montre également l'intérêt de cette approche ergonomique pour appréhender les processus à l'œuvre dans ces situations de formation.

3 Saisir l'apprentissage « en train de se faire »

Le deuxième objectif de l'ESF est de tenter de saisir les processus d'apprentissage et pas seulement leurs résultats en termes de transformation d'activité ou d'acquisition de savoirs. L'ESF se donne trois types de questions :

- 1/ Est-ce que l'apprenant apprend et si oui quoi (quel est le résultat de l'apprentissage) ?
- 2/ Comment l'apprenant apprend-t-il (quel est le processus d'apprentissage) ?

⁸ De style dessins animés

⁹ La procédure de recherche a utilisé des autoconfrontations simples (Theureau, 2010). Des apprenants volontaires ont été invités à revoir et à commenter des images de leurs propres activités dans l'utilisation de l'environnement de formation. Ils se sont arrêtés et ont commenté entre 3 et 5 fois plus leurs interactions avec les images vidéo qu'avec les images vectorielles.

3/ Quelles sont les conditions qui facilitent ou au contraire inhibent les processus d'apprentissage (quelles en sont les conditions subjectives et objectives)¹⁰ ?

Ces intentions de recherche posent des questions épistémologiques, théoriques et méthodologiques : comment saisir les processus d'apprentissage, leurs interactions avec l'environnement et les conditions significatives d'apprentissage ?

3.1 Se former comme un travail...

Pour comprendre l'activité réelle des apprenants il est important de ne pas mélanger les démarches d'intelligibilité (non normatives et non évaluatives) et celles d'aides à la conception sous peine de comparer uniquement l'activité réelle à l'activité souhaitée. Il faut aussi tendre vers une intelligibilité de l'activité d'apprentissage utile à la conception pour ne pas réduire l'ESF à la production d'une intelligibilité non normative mais inutile pour la conception de la formation. Ici l'apport de l'ergonomie est déterminant. La psychologie ergonomique s'est confrontée à des difficultés similaires de relations entre les démarches d'intelligibilité et d'amélioration du travail (Astier et Olry, 2005, 2006).

L'idée a été de reprendre les présupposés, démarches et outils de l'ergonomie de langue française, qui depuis Ombredane et Faverge (1955), considère que l'aménagement et la conception des situations de travail exigent une analyse de l'activité des opérateurs dans les situations réelles de travail. Le travail a été alors identifié à l'activité « se former » de l'apprenant (versus l'activité « former » du formateur), ce travail consistant en une activité de transformation de soi afin de développer des ressources nécessaires pour faire face à la demande de l'environnement.

Dans le même temps, il s'agit d'analyser l'aide ou les obstacles à l'apprentissage émergeant des interactions entre l'apprenant et le dispositif. Cette interaction est appréhendée du point de vue du sens construit pas à pas par l'apprenant dans son interaction avec son environnement de formation. Pour respecter une exigence épistémique d'intelligibilité, l'activité d'apprentissage est considérée d'un point de vue non-normatif c'est-à-dire en débarrassant la notion d'apprentissage de tout jugement social et orientation axiologique. Il s'agit d'être en rupture avec le sens commun de la notion d'apprentissage qui tend à reconnaître comme seul apprentissage les transformations de la personne valorisées socialement. Au contraire, un des postulats est de considérer que la transformation du référentiel d'expérience du sujet témoigne d'un apprentissage, que celui-ci soit souhaitable ou non.

Par exemple, dans certaines conditions ce qu'apprennent les apprenants est essentiellement de se méfier de la situation de formation et de leur interrelation avec leurs formateurs (Zeitler, 2007a et b). Bien que non-souhaitée par les formateurs et socialement non-valorisée, il n'en reste pas moins que l'acquisition de cette méfiance est un apprentissage. Celui-ci est défini comme une transformation du référentiel d'expérience et plus précisément l'émergence de nouvelles habitudes d'activité dans des situations typiques. Cette posture épistémologique peut sembler paradoxale : pourquoi se référer à une définition non-axiologique de l'apprentissage alors que l'on cherche justement à comprendre ce qui le favorise ou au

¹⁰ Nous reviendrons dans la prochaine partie sur cette question.

contraire l'inhibe. Deux raisons expliquent cette posture : d'une part considérer l'apprentissage par rapport à un jugement de valeur empêche de remarquer des apprentissages non-socialement souhaitables, ou non envisagés par le formateur. D'autre part cette considération restreint l'analyse scientifique des processus d'apprentissage en les rabattant uniquement sur l'appropriation de nouveaux savoirs facilement identifiables et identifiés par l'apprenant.

Prenons une métaphore pour expliquer ce point de vue. Quand une personne est devant une machine et réalise un travail, l'analyse en psychologie ergonomique, nous permet de comprendre l'activité du sujet, ses difficultés, ses moments de facilité, de confort et d'efficacité, de sécurité ou de mise en danger, mais aussi les dégâts éventuels que le travail produit sur le sujet. Ces nouvelles connaissances fournissent une aide à l'amélioration ou à la conception de la machine pour faciliter le travail, le rendre plus efficace et plus sécurisé pour l'opérateur. Transposons cette métaphore dans la formation, en considérant maintenant que le sujet est dans un environnement à intention de formation visant son apprentissage. Cet environnement peut-être compris alors comme une « *machine formative* » qui aurait pour fonction d'aider l'apprenant à réaliser son travail : apprendre, c'est-à-dire « se transformer ». Il devient alors possible de comprendre ce qui facilite, inhibe, met en danger, *etc...* l'apprenant et son apprentissage et d'imaginer sur la base de ces connaissances une amélioration des formations.

3.2 ... de transformation de soi dans un contexte donné

Pour répondre à cette visée d'intelligibilité, un cadre théorique a été conçu pour comprendre « l'apprentissage en train de se faire ». C'est un véritable défi de saisir ces processus d'apprentissages alors que l'on sait que les transformations de l'activité sont le plus souvent silencieuses (Jullien, 1996).

Sans entrer dans le détail, la stratégie globale, revient à repérer « en quoi », « comment » et à quelles conditions, le référentiel d'expérience¹¹ de la personne change lors de son interaction avec son environnement de formation. Pour ce faire, il a fallu se doter d'une théorie de l'activité et de l'apprentissage, et d'une méthodologie de recueil et d'analyse de l'activité des apprenants en situation réelle.

3.3 Cadre théorique et méthodologique de l'ESF

L'ESF se fonde sur le postulat de l'énaction de Varela (1989) et de l'auto-organisation de l'activité humaine en tant que couplage asymétrique entre l'apprenant et sa situation, car c'est l'apprenant qui sélectionne et donne sens aux éléments de l'environnement pour organiser son activité. La situation est alors définie comme le sens donné aux éléments de l'environnement pour agir. L'activité et la situation se co-déterminent et constituent ainsi un couplage dynamique (Astier, 2003). L'acteur est en quelque sorte l'auteur de la situation dans laquelle il agit (Wittorski, 1998). Il s'agit alors de comprendre comment l'acteur pense et agit dans

¹¹ C'est-à-dire l'ensemble des éléments génériques d'expérience mobilisés effectivement en cours de situation de façon particulière.

l'interaction avec cette situation et comment cette interaction donne lieu à une transformation de son référentiel d'expérience qui intègre des habitudes d'actions, d'interprétations, de raisonnement, d'émotions, *etc.*

Il s'agit alors pour le chercheur de documenter, en relation avec l'action visible et l'évolution de l'environnement, la « conscience pré-réflexive », (Theureau, 2004, 2006) (schématiquement les raisonnements-en-action), survenant pas à pas tout au long de l'activité. Cette pensée pré-réflexive est appréhendée à travers ce qui est montrable, racontable et commentable et donc significatif pour l'acteur dans son interaction avec l'environnement.

Très schématiquement la méthodologie consiste à :

1/ Repérer les actions manifestes de l'acteur, en général en filmant l'activité quand cela est possible ; 2/ Renseigner la conscience pré-réflexive, par des entretiens d'auto-confrontation utilisant des traces de l'activité (souvent la bande vidéo de l'activité) ; 3/ Établir une analyse (dite globale) de l'activité à partir de la dynamique des engagements (intentions et préoccupations) de l'acteur ; 4/ Établir une analyse approfondie (dite locale) sur les moments clés de l'activité en décomposant et recomposant l'activité en éléments constitutifs de cette activité. Ceci permet de comprendre ce qui organise les moments significatifs du point de vue de l'activité de l'acteur.

3.4 Cadre théorique et méthodologie d'analyse de l'apprentissage situé

Mais il est nécessaire d'aller plus loin afin de comprendre comment se développe l'apprentissage à l'occasion de l'activité. Lorsque les ressources du référentiel de l'apprenant sont insuffisantes pour faire face à la demande de la situation, il peut, sous certaines conditions, y avoir apprentissage, au sens d'une transformation du référentiel d'expérience.

Une démarche méthodologique visant à comprendre ces processus et leurs dynamiques a été créée et nommée « *cours d'apprentissage* ». Elle consiste à repérer les éléments du référentiel de connaissances et d'expérience de l'apprenant mobilisés au cours de l'activité et de suivre leurs transformations (trajectoire) ainsi que les raisons de ces transformations (genèse). Cette étape d'identification est réalisée essentiellement de façon *rérodictive*, c'est-à-dire à partir de l'identification d'un apprentissage actualisé pour reconstituer à rebours sa trajectoire et sa genèse (Zeitler, 2017). Ces processus sont ensuite mis en relation avec des conditions subjectives et objectives de la situation qui soutiennent ou inhibent le travail de ces processus dans une conception située de l'apprentissage.

3.5 Exemple d'apprentissage situé

En reprenant l'exemple présenté ci-dessus de l'apprentissage dans un environnement numérique, un des apprenants regarde les vidéos contenues dans le dispositif de formation qui présentent des activités menées par des professionnels expérimentés. Ce sujet s'attend à ce que la procédure professionnelle qu'il visionne donne de mauvais résultats ayant lui-même vécu une expérience négative avec cette même procédure. Il se trouve d'emblée dans une situation de dissonance entre ses propres convictions et les connaissances à acquérir. Après un premier temps de confirmation de ses connaissances initiales, il constate progressivement et à

sa grande surprise que la procédure peut réussir. Tout ce processus d'apprentissage s'accompagne de surprises et de chocs qui contredisent et font évoluer son référentiel d'expérience passé. Son ressenti passe progressivement d'un sentiment de malaise à une position de bien être parce qu'il se projette dans une nouvelle possibilité d'agir. Au fond, on peut dire qu'il apprend d'autant plus qu'au départ il ne croit pas à la pertinence de la procédure proposée.

L'apprentissage se traduit par l'ouverture de nouveaux possibles qui émergent de l'interaction avec les traces audiovisuelles de l'activité de professionnels en situation réelle montrant au sujet comment cette procédure peut être mise en œuvre avec succès. Là où la dimension expérientielle et incarnée de la vidéo fait force de preuve par son côté réel, les images vectorielles proposent des contenus moins convaincants.

Ces données nous incitent à proposer la conception d'environnements de formation présentant des images d'activités réelles. Outre l'incarnation des compétences facilitant l'identification de l'apprenant à l'activité visionnée, ces images offrent également des opportunités de repérer des éléments de compétences non prévus par les concepteurs. L'identification de ces éléments par le chercheur permet de découvrir un couplage spécifique entre l'apprenant et l'environnement associé à des processus d'apprentissage non anticipés par le concepteur. Ce qui fait surprise pour un apprenant ne le fait pas forcément pour un autre. Dans un environnement relativement ouvert et complexe, l'apprenant peut plus facilement devenir coscénariste de son propre cheminement d'apprentissage que dans un environnement trop simplifié et linéaire. Cette forme de sollicitation de l'apprenant pourrait renforcer son engagement dans les dispositifs de formation à distance. C'est aussi une manière de pouvoir activer l'expérience antérieure de l'apprenant pour faciliter l'ancrage des nouveaux apprentissages.

4 Identifier les conditions des apprentissages

Le troisième objectif de l'ESF est de tenter de déterminer les conditions facilitatrices ou inhibitrices des apprentissages. Sur la base de l'identification des processus d'apprentissage, il s'agit de repérer les éléments de l'environnement qui influencent l'activité d'apprentissage de l'acteur (pour le meilleur ou pour le pire).

L'analyse des relations entre les éléments significatifs de la situation pour l'acteur et l'activité donnant lieu à apprentissage est complexe. Nous pensons, qu'il est illusoire de rechercher des « causes » uniques ayant des conséquences uniques sur l'apprentissage. Les matériaux empiriques recueillis sur la base du cours d'action (Theureau, 2006) réduite au cours d'apprentissage (Zeitler, 2017) montrent que ce sont en fait des combinaisons de causes qui influencent l'activité. Ces causes objectives pouvant être aussi des causes subjectives (raisons) propres aux individus. Les conséquences deviennent très souvent de nouvelles causes dans des phénomènes circulaires d'auto-construction de l'activité et de la situation.

A titre d'illustration dans une recherche concernant une formation d'Aide- Soignants (AS) intégrée au travail, l'interprétation de l'analyse des données met en évidence des situations perçues de manière très différentes entre les apprenantes, malgré un environnement identique.

La première des AS est ainsi centrée sur des éléments de l'environnement perçus par elle-même comme des ressources pour apprendre tandis qu'une autre AS est centrée sur les éléments de l'environnement la faisant se focaliser sur la conformité à un attendu qu'elle présuppose chez sa formatrice. La première se pose des questions sur l'adéquation de son geste par rapport à la nature de la situation en cours. La seconde se focalise sur la recherche de la bonne conformité de son geste considérant que le dispositif de formation a pour objectif d'évaluer sa compétence dans ce qu'il a de plus immédiatement visible (la surface de l'activité) et n'est pas considéré comme un facilitateur de son apprentissage en tant que transformation de sa compétence professionnelle (en profondeur). L'activité de la première AS se traduit par une transformation de son référentiel¹², ce qui n'est pas le cas de la seconde apprenante.

Pour la seconde AS il est possible de constater :

- 1/ un engagement visant essentiellement à se conformer de façon superficielle et surtout comportementale à la norme qu'elle pense être attendue ;
- 2/ une focalisation sur des éléments non-pertinents par rapport à la tâche de soins ;
- 3/ une focalisation sur ce que la formatrice pense d'elle, ce qui parasite l'action en cours ;
- 4/ une difficulté à se focaliser sur l'essentiel dans la situation c'est-à-dire la personne dont elle doit prendre soin ;
- 5/ une absence d'une transformation de son référentiel d'expérience ;
- 6/ une augmentation importante du stress ;

On voit ici que la situation n'est pas totalement inhérente à l'environnement objectif de formation, car il est possible de constater que les deux AS ne donnent pas le même sens au même environnement de formation. Les éléments de l'environnement forment un tout significatif pour l'apprenant, « tout » auquel il donne un sens et qui influence considérablement les processus d'apprentissage. A titre d'exemple, nous avons constaté que 1/ l'engagement de l'apprenant visant à se conformer en surface aux attentes supposées de la formatrice (versus se transformer réellement pour accomplir le travail) ; 2/ ses préoccupations à se montrer compétent immédiatement (versus apprendre de nouvelles choses) ; 3/ le sens de la présence de la formatrice perçu comme instance d'évaluation de la performance immédiate (versus une aide à un apprentissage prenant du temps) ; 4/ le statut de l'erreur identifié à une faute sanctionnable (versus un mal nécessaire pour apprendre) ; ces constats organisaient ensemble une interprétation de la situation de formation qui inhibe l'apprentissage (versus une situation de formation positive riche d'apprentissage et de développement professionnel).

Cependant, si c'est bien l'apprenant qui donne un sens particulier à son environnement de formation, il ne faut pas pour autant oublier que les environnements de formation encouragent la construction d'un sens plutôt qu'un autre. Ce tout significatif constructeur de sens apparaît comme une co-construction émergeant de l'interaction entre l'activité du formé et les caractéristiques de l'environnement de formation. Ce tout dynamiquement co-construit est qualifié de « configuration de formation »¹³. Celle-ci se présente comme un processus

¹² Changement ou une apparition de nouveauté dans la mobilisation de connaissances théoriques ou d'éléments d'expérience mobilisés pour interpréter et agir dans l'environnement.

¹³ Voir Zeidler 2007 a et b pour une présentation plus approfondie de cette notion de configuration sociale de formation.

permanent de construction de sens donné par l'apprenant à des éléments de l'environnement, dont le sens est construit dans les interactions matérielles et sociales et qui influence en retour l'activité individuelle et sociale de l'apprenant. Ici la référence à la notion de « *configuration* » est précieuse car elle permet de fournir une intelligibilité de la complexité de la relation entre les processus d'apprentissage et les caractéristiques de l'environnement. Elle permet de mettre en relation des éléments dans un tout cohérent dont la dynamique interactionnelle avec les processus d'apprentissage devient intelligible. En effet l'interaction de l'activité de l'apprenant avec l'environnement de formation crée dans le cas d'une configuration positive, des boucles renforçant l'apprentissage ; dans le cas contraire la configuration inhibe de plus en plus celui-ci (Zeitler, 2007 a et b). Ces configurations de formation induisent des boucles circulaires de causes – effets qui la renforcent de façon continue. Dans l'exemple ci-dessus, la conformation de surface et les demandes insistantes de l'apprentie AS visant à savoir ce que la formatrice attend d'elle, amène la formatrice en répondant à ces demandes à une conformation de surface encore plus grande envers l'apprentie. Ceci renforce le sens donné par l'apprentie à la situation de formation vécue comme une conformation théâtralisée dans laquelle l'activité professionnelle doit davantage être « *singée* » qu'elle n'est accomplie. Cet exemple pointe le caractère dynamique des configurations de formation.

Mais, pour fournir une aide à la conception des dispositifs de formation, ce gain en intelligibilité ne doit pas en rester au niveau de la compréhension de la singularité d'une situation. Il est nécessaire de pouvoir saisir les régularités des interactions entre des configurations et les processus d'apprentissage. En d'autres termes, il est nécessaire de typifier les configurations dans leurs interactions avec les processus d'apprentissage des apprenants, en termes d'interactions types entre des configurations types et des processus d'apprentissage types. C'est ce que nous tentons de faire dans ce programme de recherche. Ceci nous amène par exemple à proposer à la suite de Bourgeois et Nizet, (1997) l'établissement d'« *environnement protégé de formation* ». Par exemple, il apparaît qu'une contractualisation de la formation extrêmement précise est importante pour faciliter la construction d'un sens partagé entre les formateurs et les apprenants. Elle concerne notamment le statut de l'erreur, la mise à distance d'une évaluation normative pour faire place à une évaluation davantage auto-référencée, la coopération dans le groupe d'apprenants et avec les formateurs, le statut de réussite de l'action et celui de l'apprentissage, *etc.*

5 Quelques conséquences praxéologiques de l'ESF

Les résultats relatifs à la compréhension des processus et conditions d'apprentissage sont exploités pour proposer des pistes praxéologiques *en termes d'aides à la conception des environnements de formation.*

Outre les propositions déduites de ce qui a été précédemment évoqué, nous proposons deux autres axes praxéologiques complémentaires. Le premier vise une utilisation des connaissances sur les processus d'apprentissage situés. Si l'on comprend mieux les apprentissages, il est possible de rendre les environnements de formation davantage compatibles avec la cognition humaine « *naturelle* » en situation réelle. Ici la libre adhésion

aux contenus de formation, le rôle de la surprise, la stimulation des apprentissages d'ordre sémiologiques visant dans l'action la compréhension des situations professionnelles, la recherche de l'opérativité de l'activité, la réflexivité visant la typification de l'expérience sont des exemples de propositions.

Le second axe praxéologique concerne l'écoute et la compréhension empathique de l'activité des apprenants (Archieri, 2017 ; Zanna, 2015), y compris et surtout quand leurs actions ne sont pas pertinentes afin de les aider à s'améliorer. Car s'il est facile de constater l'erreur d'un apprenant, il est bien plus difficile d'en comprendre les raisons et sa genèse, compréhension sans laquelle l'action du formateur renvoie inmanquablement à une exhortation à se conformer à une norme quelques fois hors d'atteinte ou dénuée de sens. Ce programme de recherche s'appuie pour le moment sur un appareillage théorique et méthodologique du cours d'action (Theureau, 2004, 2006, 2006), mais il reste ouvert à d'autres cadres théoriques comme ceux de la « conceptualisation dans l'action » étudiant l'apprentissage en situation de formation (Pastré et Ouarrak, 2015).

A la lecture de cet article, on pourra se demander s'il est bien utile de passer par tout l'appareillage méthodologique de l'ESF pour améliorer les formations. Certains penseront peut-être qu'il serait plus simple (comme cela est souvent fait) de demander leur avis aux apprenants pour améliorer la formation. Ces démarches d'évaluation sont certes utiles. Mais elles contiennent un biais essentiel. Les apprenants comparent alors la formation telle qu'ils l'ont perçue à ce qu'ils pensent être une bonne formation. Mais ils ne peuvent pas avoir accès à ce qui les organise réellement en situation, car finalement se sont essentiellement les habitudes d'activité qui gouvernent l'action bien qu'elles restent assez impénétrables spontanément à l'apprenant. C'est pourquoi, nous défendons l'idée qu'une compréhension en profondeur de l'activité d'apprentissage et de ses conditions de réussite nécessite une analyse de l'activité des apprenants en situation réelle de formation.

Références :

Albero, B. (2010). La formation en tant que dispositif : du terme au concept. In Charlier B., Henri F., (dir. par), *La technologie de l'éducation : recherches, pratiques et perspectives*. Paris, PUF, coll. "Apprendre", pp. 47-59.

Archieri, C. (2017, à paraître), Formation par la simulation filmée et mise en scène de soi, in B. Albero, J. Eneau & S. Simonian (Dir.) "*Activité humaine & numérique : état des lieux et prospective en éducation & formation. Hommage aux travaux de Monique Linard*". Rennes : PUR.

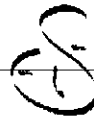
Astier, P. (2003). La fonction situante de l'activité: le cas d'une blanchisserie industrielle. *Recherche et formation*, 42, pp. 75-85.

Astier, P. et Olry, P. (2006) (dir.). Analyse du travail et formation (2). *Education Permanente*, 166.

Boucheix, J.M (2003). Ergonomie et Formation : Approche d'ergonomie cognitive des apprentissages professionnels. *Psychologie Française*, 48(2), pp. 17-34.

- Bourgeois E., Nizet J. (1999).-*Apprentissage et formation des adultes*. Paris : PUF, 222 p. (2e édition mise à jour)
- Caens-Martin, S., Specogna, A., Delépine, L., & Girerd, S. (2004). Un simulateur pour répondre à des besoins de formation sur la taille de la vigne. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation (STICEF)*, 11, 13- pages.
- Guérin J. (2012). *Activité collective et apprentissage : de l'ergonomie à l'écologie des situations de formation*, Paris : L'Harmattan.
- Horcik, Z., & Durand M. (2011). Une démarche d'ergonomie de la formation: Un projet pilote en formation par simulation d'infirmiers anesthésistes. *Activités*, 8 (2), pp. 173-188, <http://www.activites.org/v8n2/v8n2.pdf>
- Jullien, F. (1996). *Traité de l'efficacité*. Paris : Grasset.
- Kaddouri, M. (2011). Motifs identitaires des formes d'engagement en formation. *Savoirs*, (1), pp. 69-86.
- Keller, J. M. (2010). *Motivational design for learning and performance: The ARCS model approach*. New York: Springer.
- Leplat, J., 2000, *L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie, aperçu sur son évolution, ses modèles et ses méthodes*, 164 p., Toulouse : octarès Editions
- Olry, P., & Vidal-Gomel, C. (2011). Conception de formation professionnelle continue : tensions croisées et apports de l'ergonomie, de la didactique professionnelle et des pratiques d'ingénierie. *Activités*, 8 (2), pp. 115-149, <http://www.activites.org/v8n2/v8n2.pdf>
- Ombredane, A. et Faverge, J.M. (1955). *L'analyse du travail*. Paris : PUF.
- Pastré, P. (2015). *La didactique professionnelle: approche anthropologique du développement chez les adultes*. Presses universitaires de France.
- Pastré, P., & Ouarrak, B. (2015). Des modèles d'apprentissage. *Education permanente*, 204, pp. 127-140.
- Ria, L., & Leblanc, S. (2011). Conception de la plateforme de formation Néopass@ction à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants débutants: enjeux et processus. *Activités*, 8 (2), pp. 150-172, <http://www.activites.org/v8n2/v8n2.pdf>
- Terssac, G. DE, 1992, *Autonomie dans le travail*, coll. Sociologie d'aujourd'hui, Paris : PUF
- Theureau, J. (2004). *Le cours d'action. Méthode élémentaire*. Toulouse: Octarès.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action. Méthode développée*. Toulouse: Octarès.
- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche «cours d'action». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2), pp. 287-322.
- Varela, F. J. (1989). *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant*. Paris : Seuil.

- Wittorski, R. (1998). De la fabrication des compétences. *Education permanente*, 135, pp. 57-69.
- Zanna, O. (2015). *Apprendre à vivre ensemble en classe : des jeux pour éduquer à l'empathie*. Paris : Dunod.
- Zeitler, A. (2007a). La dimension sociale des apprentissages expérientiels. In S. Fernagu-Oudet (dir.), *L'alternance : pour des apprentissages situés (2)*, *Education permanente*, 173, pp. 121-139.
- Zeitler, A., (2007b). Le parcours de formation comme co-construction sociale. In C. Chauvigné, J-C. Coulé, P. Gosselin (Eds), *Journées Compétences, Emploi et Enseignement Supérieur*, pp. 63-75. Rennes (France), 13- 15 décembre 2006.
- Zeitler A. (2011). *Les apprentissages interprétatifs : interprétation en action et construction de l'expérience*, Paris : L'Harmattan.
- Zeitler A., Guerin J. et Barbier J.-M (2012). « La construction de l'expérience », *Recherche et Formation*, n° 70.
- Zeitler, A. (2017, paraître). Comprendre le développement de l'activité interprétative à l'occasion de l'action, in J.-M. Barbier et M. Durand (dir.) *Encyclopédie d'analyse des activités*. Paris : PUF. Col. Formation et pratiques professionnelles.



*Texte original**.

Les conditions organisationnelles qui participent à la montée en compétences d'un collectif éphémère

Fabiola MAUREIRA¹, Tahar-Hakim BENCHEKROUN², Pierre FALZON³

¹ Unité d'Ergonomie, Université de Concepcion/CHILI ² Cnam, CRTD, Paris

³ Cnam, CRTD, Paris

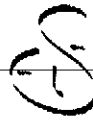
fmaurei@udec.cl; tahar-hakim.benchekroun@cnam.fr; pfalzon@cnam.fr;

Résumé. Cette communication est issue d'un travail de recherche dans le cadre d'une thèse en ergonomie (Maureira 2015) centré sur la gestion des feux de forêt dont la charge revient à une institution dépendante du gouvernement chilien, la Corporation Nationale Forestière (CONAF). La gestion des feux de forêt est menée par une équipe éphémère dont la durée d'existence se limite à la saison des feux d'environ 6 mois. Ce turn-over organisé, conduisant à des équipes éphémères, pose la question de la construction des savoirs et des savoir-faire, des collectifs de travail et de leurs pérennités. Cette forme d'organisation représente une fragilité du système et implique un investissement important dans la formation des nouveaux opérateurs, ceci à chaque nouvelle saison. A partir d'approches ethno-méthodologiques et de la cognition sociale distribuée, nous avons analysé les activités individuelles et collectives avec un but formatif et de développement des compétences entre les membres de l'équipe du centre de la CONAF. Les résultats obtenus mettent en lumière des stratégies organisationnelles visant à créer des environnements collaboratifs favorisant l'apprentissage informel, opportuniste et situationnel. Dans ce sens, nous avons identifié des mécanismes collectifs de type accélérateurs de formation qui rendent possible une montée rapide en compétences ainsi que l'émergence d'une compétence collective de vigilance et assistance mutuelle avec un but de formation entre les membres de l'équipe.

Mots-clés : formation en situation, informal learning, accélérateurs, style managériale, épistémovigilance.

The organizational conditions that take part into the skill rise of an ephemeral team work

Abstract. This communication comes from a doctoral thesis in Ergonomics (Maureira, 2015) focused on the management of forest fires of a Chilean government institution, the National Forestry Corporation (CONAF). Forest fire management is conducted by a team whose ephemeral period of existence is limited to the forest fire season for about 6 months. This organized turnover, leading to ephemeral teams, raises some questions in terms of the construction of knowledge and know-how, but also in terms of team work and their perenity. This form of organization shows the fragility of the work system and involves a significant investment in training new operators in every. From both ethno-methodological and distributed social cognition approaches, we analyzed the individual and group activities aimed to a formative and skill development among the members of the center at CONAF. The results obtained show some organizational strategies aimed to create collaborative



*Texte original**.

environments by the informal, opportunistic and situational learning. In this sense, we identified some collective training accelerator mechanisms that make possible a rapid increase in skills and also the emergence of a collective competence of vigilance and mutual assistance with training purposes among the team members.

Keywords: situated training, informal learning, accelerators, managerial style, epistemological vigilance.

*Ce texte original a été produit dans le cadre du congrès de la Société d'Ergonomie de Langue Française qui s'est tenu à Marseille du 21 au 23 septembre 2016. Il est permis d'en faire une copie papier ou digitale pour un usage pédagogique ou universitaire, en citant la source exacte du document, qui est la suivante :

Maureira, F., Benekroun, T-H. & Falzon, P. (2016). Les conditions organisationnelles qui participent à la montée en compétences d'un collectif éphémère, Actes du 51^{ème} Congrès de la SELF, Marseille, 21-23/09/16.

Aucun usage commercial ne peut en être fait sans l'accord des éditeurs ou archiveurs électroniques. Permission to make digital or hard copies of all or part of this work for personal or classroom use is granted without fee provided that copies are not made or distributed for profit or commercial advantage and that copies bear this notice and the full citation on the first page.

INTRODUCTION

La présente recherche se consacre au sujet de la formation en situation de travail ainsi qu'à la construction d'un collectif apprenant dans un contexte particulier : la gestion des feux de forêt au Chili d'une institution de droit privé, appartenant à l'État. Cela a un impact significatif d'un point de vue économique (la forêt est l'une des ressources d'exportation les plus importantes du pays) et concerne la vie des personnes impliquées (coûts humains importants). Cette institution opère avec un collectif éphémère à cause des contraintes budgétaires qui ne lui permettent pas d'avoir des équipes permanentes et ce même en dehors de la saison des feux de forêts. Ce pose alors la question de la formation et de l'apprentissage des nouveaux membres recrutés chaque année en début de la saison des feux et remerciés à sa clôture. Le cadre théorique a été construit à partir de la compréhension du rôle du collectif dans la formation et dans la construction du métier (Samurçay and Rogalski 1992, Benchekroun 2000, Falzon, Nascimento et al. 2008, Daniellou, Boissières et al. 2010, Caroly and Barchellini 2013) ainsi que dans la compréhension de la gestion collective des systèmes dynamiques à risque (Hoc, Amalberti et al. 2004). Et puis, empruntée des sciences managériales, nous avons identifié des facteurs organisationnels qui aident à accélérer la montée en compétences individuelles et collectives. Ces facteurs encouragent les personnes à l'opérativité et à la construction mutuelle des savoirs et savoir-faire en situation de travail. Ces possibilités collectives sont rendues possibles lorsqu'elle sont soutenues par une organisation de type apprenante (Senge 1990, Garvin 1993).

MATERIEL ET METHODES

L'objectif de cette recherche est de comprendre le rôle des agents du centre et la façon dont l'équipe s'organise tout au long de la saison pour articuler la

formation sur le tas, la montée rapide en compétences, la création d'un collectif et la réussite des opérations de coordination et de contrôle des feux de forêt.

Terrain

La recherche a été menée dans un centre de coordination et contrôle des feux de forêt dans la région du Biobio au Chili.

Ella porté sur les membres de l'équipe du centre constituée par cinq opérateurs expérimentés (venant des saisons précédentes), quatre opérateurs novices, un responsable et une responsable adjointe.

Méthodes de recueil, modes d'analyse des données

L'étude de terrain inclue deux grandes étapes : une étape préliminaire menée en 2009 basée sur des entretiens exploratoires, l'observation ouverte et l'analyse des documents institutionnels en vue de bien cerner la demande, de connaître le centre, son organisation et de débiter l'élaboration de la problématique de la recherche. Ensuite, une étape d'observation systématique des activités individuelles et collectives ainsi que des entretiens d'explicitation semi-dirigés en situation de formation et de travail. Cette deuxième étape a été menée au cours de la saison des feux de forêt 2010-2011. L'analyse de l'activité des opérateurs du centre a été réalisée en s'appuyant sur l'approche de la cognition sociale distribuée (Hutchins 1995) et sur le modèle des espaces de coopération proxémique (Benchekroun 2000). Le focus a été mis sur les initiatives individuelles d'autoformation ainsi que sur les dialogues centrés sur la formation.

Quatre variables du contexte du travail ont été prises en compte pour réorganiser l'exploitation et le traitement des observables lors des observations systématiques : a) la période de la saison, b) le nombre de feux de forêt journalier, c) le moment de la journée par rapport à la charge de travail et d) l'activité des opérateurs observés.

RESULTATS

Lors de la période de la formation formelle initiale l'équipe en charge de la formation et le responsable mettent en place une stratégie pédagogique flexible, adaptable et opportuniste par rapport à la dynamique de l'activité en cours. Cette stratégie est portée par la participation active des membres de l'équipe du centre et par des activités réflexives sur leurs propres pratiques ou expériences vécues. Cette participation est fonctionnelle (richesse des échanges issus du déroulement des séances de formation), mais aussi méta-fonctionnelle lorsque le responsable encourage les opérateurs expérimentés à prendre du recul et à expliciter leurs propres pratiques et expériences vécues afin de contribuer à l'amélioration du processus de formation. D'autre part, l'invitation à participer activement au processus de formation alimente leurs connaissances mutuelles jusqu'à développer des initiatives émergentes d'autoformation collective. L'encouragement à l'interaction, à l'assistance mutuelle et à l'entraide permettent au responsable d'adapter progressivement les modalités de formation des phases futures et permettent le développement de l'épistémovigilance. Cette notion a été construite à partir de deux concepts : la vigilance épistémique empruntées de la sociologie (Bourdieu, Chamboredon et al. 2005)¹ et la vigilance didactique (Bulten, Charles-Pezard et al. 2011)². Dans ce sens, nous développons dans cette communication une définition de l'épistémovigilance centrée sur le contenu des échanges, des interactions

¹ La notion de vigilance épistémique renvoie selon les auteurs à la Surveillance d'un chercheur de son propre travail scientifique afin d'identifier ses erreurs et les mécanismes que en sont à l'origine.

² La notion de vigilance didactique selon les auteurs s'attache à un certain type d'attention centrée sur le contenu des échanges des personnes engagées dans une démarche d'apprentissage.

collectives et des mécanismes de reconnaissance d'intention et de prise d'initiative. Cette compétence collective est encouragée par le responsable du centre dès le début de la saison, lors de la période de formation formelle initiale.

Lors de la période opérationnelle, on a identifié des situations où les membres de l'équipe créent des opportunités, formelles ou informelles, visant à apprendre et à développer leurs compétences de gestion des feux en mobilisant des modalités d'action individuelles et d'interaction collectives. Ces situations ont été modélisées en Situations d'Interactions Apprenantes (SIA). Ces SIA peuvent être enclenchées à l'initiative individuelle ou collective suite à un manque de connaissances ou de méthodes ressenti, par le constat d'un écart à une norme ou suite à une évaluation formative réalisée par le responsable d'équipe (voir figure 1).

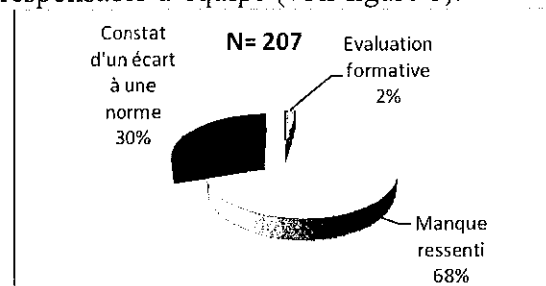


Figure 1 : Distribution des motifs d'enclenchement des SIA

Enfin, nous avons identifié et modélisé sept types de modalités de formation qui se déroulent à l'intérieur des SIA selon la dynamique des échanges et selon les personnes impliquées lors de ces échanges. Ces modalités de formation ont été appelées des *accélérateurs organisationnels de la formation, de l'apprentissage et de renforcement des savoirs* (AOFAR). Ceux-ci correspondent à un ensemble de processus individuels et collectifs qui ont la propriété *d'activer et de faire progresser* les opérateurs dans leurs démarches d'apprentissage et d'autonomie, mais également de les *mobiliser vers plus d'opérativité et de performance*. Les AOFAR identifiés correspondent à l'évaluation et le

renforcement des savoirs et savoir-faire, l'animation des situations de formation, l'analyse rétrospective de l'activité, l'assistance à l'assistance, l'assistance directe et focalisée sur l'apprentissage et la coopération apprenante (voir tableau 1).

AOFAR	Fréq.	(%)
Assistance directe et focalisée sur l'apprentissage	124	52,5
Analyse rétrospective de l'activité	27	11,4
Autodidaxie	24	10,2
Evaluation et renforcement des savoirs et savoir-faire	24	10,2
Animation des situations de formation	19	8,1
Coopération apprenante	13	5,5
Assistance à l'assistance	5	2,1
Totale	236	100,0

Tableau 1 : Distribution des AOFAR identifiés au cours de la saison

Les AOFAR sont mobilisés différemment dans la journée de travail. On constate que les AOFAR d'analyse rétrospective de l'activité, d'autodidaxie, d'évaluation et de renforcement des savoirs et des savoir-faire sont davantage mobilisés lors des périodes creuses de la journée. Tandis que les AOFAR portant sur la coopération apprenante et l'assistance à l'assistance, leur fréquence d'occurrence est plus importante lors de la gestion des feux de forêt. Le seul AOFAR mobilisé à tout moment est l'assistance directe et focalisée sur l'apprentissage.

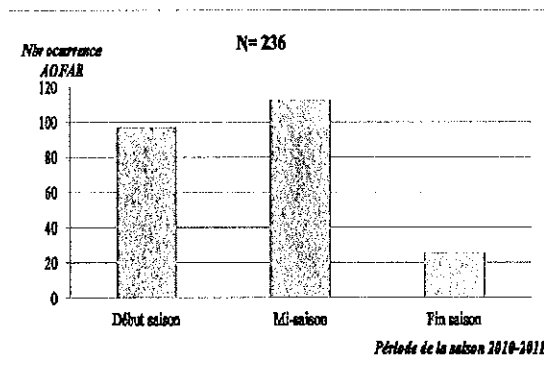


Figure 2 : Evolution temporelle des AOFAR selon la période de la saison

La figure 2 montre qu'à la mi-saison, l'occurrence des AOFAR est la plus élevée, cette période correspond au nombre le plus important des feux de forêt. Vers la fin de la saison, les AOFAR baissent sensiblement.

DISCUSSION ET CONCLUSION

Les situations d'interaction avec un but d'apprentissage (SIA) ainsi que les AOFAR mobilisés en situation d'action révèlent une prise d'initiative des opérateurs du centre centrée sur l'autoformation informelle, situationnelle et opportuniste. Une telle dynamique est en relation avec un style de management particulier porté par le responsable d'équipe.

Le style de management rend possible en créant les possibilités de développement d'une compétence collective relevant de l'épistémovigilance.

La présente recherche permet de constater en condition de travail réel, l'articulation de l'activité constructive et de l'activité productive en situation d'action, même dans des situations contraignantes.

L'identification des SIA où sont mobilisés les AOFAR en vue de se former mutuellement étant partie d'une stratégie organisationnelle informelle opportuniste des organisations apprenantes.

Cette recherche met en évidence l'importance de l'apprentissage informel que nous avons caractérisé et modélisé sous forme d'AOFAR et de SIA ainsi que la pratique réflexive pour la construction des savoirs dans des environnements dynamiques à risque.

Cette recherche propose différentes notions à faire évoluer, telles que les SIA, les AOFAR qui émergent en fonction des initiatives et de arbitrages fait par les opérateurs dans l'exploitation constructive de l'activité en situation d'action. Elle met l'accent également sur l'importance du style de management qui définit des règles d'action en tant qu'éléments clés pour la mise en place des SIA, des AOFAR et de

la compétence collective de l'épistémovigilance.

Ces résultats encouragent la proposition d'un modèle explicatif du processus de développement d'un collectif éphémère apprenant. La démarche et ses résultats sont à envisager dans différentes situations pour mesurer leurs caractères généralisables à toute situation de didactique professionnelle.

BIBLIOGRAPHIE

Benckroun, T. H. (2000). Les espaces de coopération proxémique. Le Travail collectif : perspective actuelles en ergonomie. T. H. Benckroun and A. Weill-Fassina. Toulouse, Octarès: 35-53.

Bourdieu, P., et al. (2005). Le métier de sociologue: préalables épistémologiques. Berlin, Mouton de Gruyter.

Bulten, D., et al. (2011). Deux dimensions de l'activité du professeur des écoles exerçant dans des classes de milieu défavorisés : Installer la paix scolaire, exercer une vigilance didactique. Colloque international INRP: Le travail enseignant au XXI^e siècle Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle.

Caroly, S. and F. Barchellini (2013). Le développement de l'activité collective. Ergonomie Constructive. P. Falzon. Paris, PUF: 33-46.

Daniellou, F., et al. (2010). Les facteurs humains et organisationnels de la sécurité industrielle: un état de l'art. Toulouse,

Fondation pour une Culture de Sécurité Industrielle. **2010-02**: 125.

Falzon, P., et al. (2008). Towards models and tools for assessing the development quality of work. Human Factors, Organizational Design and Management IX. L. Sznalwar, F. Mascia and U. Montedo. Sao Paulo.

Garvin, D. (1993). "Building a Learning Organization." Harvard Business Review **71**(4): 78-91.

Hoc, J. M., et al. (2004). Adaptation et gestion des risques en situation dynamique. Psychologie ergonomique: tendances actuelles. J. M. Hoc and F. Darses. Paris, Presses Universitaires de France: 15-48.

Hutchins, E. (1995). Cognition in the wild. Cambridge MA, MIT Press.

Maureira, F. (2015). Favoriser la construction d'un collectif apprenant : les conditions organisationnelles du développement des compétences d'un collectif éphémère. Centre de Recherche sur le Travail et le Développement. Paris, Conservatoire nationale des arts et métiers. **Docteur en Ergonomie**: 298.

Samurçay, R. and J. Rogalski (1992). "Formation aux activités de gestion d'environnements dynamiques : concepts et méthodes." Education permanente **111**: 227 - 242.

Senge, P. (1990). The Fifth Discipline. New York, USA, Courency Doubleday.



CAIRN

CHERCHER, REPÉRER, AVANCER

EFFETS DES DIMENSIONS DE L'ENTREPRISE APPRENANTE SUR LA PERFORMANCE DES INNOVATIONS DES PRODUITS : LE CAS DES ENTREPRISES DE BIOTECHNOLOGIE EN FRANCE

Yacine Hannachi

Management Prospective Ed. | « Management & Avenir »

2015/1 N° 75 | pages 109 à 128

ISSN 1768-5958

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-management-et-avenir-2015-1-page-109.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour Management Prospective Ed..

© Management Prospective Ed.. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Effets des dimensions de l'entreprise apprenante sur la performance des innovations des produits : le cas des entreprises de biotechnologie en France¹

Yacine HANNACHI²

Résumé

Ce papier étudie comment les dimensions de l'entreprise apprenante (EA) affectent la performance des innovations des produits (PIP). Nous utilisons la méthode des équations structurelles pour tester nos hypothèses sur un échantillon d'entreprises de biotechnologie en France. Les résultats confirment notre modèle conceptuel et soulignent l'importance du fonctionnement en EA pour la PIP.

Abstract

This paper examines how the dimensions of the learning organization (LO) affect product innovation performance. We use structural equations modeling to test our hypotheses on a sample of biotechnology firms in France. Results support our conceptual model and underline the importance that learning has for product innovation performance.

Introduction

L'enrichissement de la base des compétences d'une entreprise (Métais et Moingeon, 1999), renvoie au processus de l'apprentissage organisationnel (AO), c'est-à-dire à la capacité de l'entreprise à acquérir, transférer, et exploiter de nouveaux savoirs et savoir-faire. En ce sens, « la théorie des ressources fait de la capacité à activer les phénomènes d'apprentissage collectif le fondement de la performance stratégique » (Grimand, 1999, p.2). Dans ce cadre, la réflexion sur l'entreprise apprenante (EA) a pour ambition de fournir un cadre organisationnel propice à l'apprentissage permanent à tous les niveaux. Le temps que l'axe de l'EA soit investi par les partisans de l'approche prescriptive (Moingeon et Ramanantsoa, 1995), de l'organisation de l'apprentissage (Argyris, 1995), celui de l'AO est investi par les tenants de l'approche processuelle, descriptive et par les théoriciens

1 Une partie de ce travail est soumise à la 23^{ème} conférence de l'AIMS.

2 Yacine HANNACHI : Docteur en sciences de gestion de l'Institut Supérieur de Management - université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines, email : yachannachi@gmail.com

de l'apprentissage. Jacob et Turcot (2000, p. 50) voient que « ces deux perspectives sont complémentaires, l'une s'intéressant davantage aux processus alors que l'autre met davantage l'emphase sur l'identification des caractéristiques des contextes qui déclenchent, canalisent et renforcent les processus d'apprentissage organisationnel ». Ici, nous considérons, à la manière de Mbengue et Sané (2013) que l'EA est un antécédent de l'AO. Plus spécifiquement, l'EA est un potentiel dont l'AO est la réalisation.

Les liens entretenus entre le fonctionnement en EA, la performance et l'innovation ont fait l'objet de plusieurs études. La tendance des résultats montre que le fonctionnement en EA affecte positivement l'innovation et la performance (Calantone et al., 2002), et affecte positivement la performance via l'innovation (Jiménez et Sanz-Valle, 2011).

L'innovation, est considérée dans plusieurs domaines comme le moteur le plus déterminant du succès concurrentiel. Plusieurs entreprises réalisent plus d'un tiers de leurs profits grâce à des produits de moins de cinq ans (Schilling, 2005). Cette dernière rapporte que Baxter, un leader de l'équipement et des fournitures médicales, a réalisé 37% de ses ventes en 2002 avec des produits introduits les cinq années précédentes. Toutefois, le nombre des entreprises qui échouaient à atteindre leurs objectifs de performance de nouveaux produits est alarmant (Evanschitzky et al., 2012). Plus de 95% des projets de développement de nouveaux produits ne produisent aucun retour sur investissement (Schilling, 2005). Plusieurs projets ne sont jamais achevés, et pour ceux qui le sont, nombreux sont ceux qui échouent à être commercialisés avec un seul produit réussi sur quatre selon Cooper (2011). En Europe, le taux d'échec des lancements de nouveaux produits de grande consommation est de l'ordre de 90 % (Gotteland et al., 2009). De ce fait, un nombre considérable de recherches a été consacré à la façon de rendre les processus de développement de nouveaux produits plus efficaces et plus efficaces. À cet effet, et étant donné que plusieurs auteurs considèrent l'innovation comme le résultat de l'AO (Baker et Sinkula, 1999) il est recommandé que les entreprises fonctionnent en EA et ce afin de générer des innovations performantes (Alegre et Chiva, 2008). Le postulat de base étant que l'apprentissage joue un rôle clé en permettant aux entreprises de rendre leurs processus d'innovation plus flexibles, plus rapides et plus efficaces (Jiménez et Sanz-Valle, 2011). Bien que les développements théoriques présumant l'existence de liens positifs entre le fonctionnement en EA et la Performance des Innovations des Produits (PIP) soient nombreux, les études empiriques en la matière sont non seulement rares mais ne décrivent pas de manière claire les effets de chaque dimension de l'EA sur la PIP. De même, bien qu'on postule dans la littérature managériale que l'intérêt porté à l'AO trouve une explication dans la turbulence de l'environnement, cette notion de turbulence n'est que peu prise en considération dans l'étude du lien EA-PIP (Tsai et Huang, 2008). Partant, nous nous sommes posé les questions suivantes : quels sont les liens entre le fonctionnement en EA et la PIP, notamment dans un environnement turbulent ? Dans quelle mesure les dimensions de l'EA impactent-elles la PIP ?

Dans la première section de ce papier, les concepts : entreprise apprenante, performance des innovations des produits et turbulence de l'environnement seront respectivement présentés. La deuxième section sera réservée au modèle conceptuel. La méthodologie mobilisée ainsi que la présentation des résultats et des discussions feront successivement l'objet de la troisième et de la quatrième section.

1. Définitions des variables de recherche

1.1. Entreprise apprenante : logique et modélisation

Bien que le concept de l'EA trouve ses racines dans la pensée managériale des années soixante-dix et quatre-vingt (Belet, 2003), son apparition explicite n'était qu'au début des années quatre-vingt-dix avec l'américain Peter Senge (1990). Avec l'importance accrue accordée aux actifs immatériels, les méthodes classiques de management, fondées sur des approches tayloriennes ont montré leurs limites dans le traitement des problèmes posés. Ceci était à l'origine de développement de nouveaux principes de gestion ayant pour principal fondement l'AO. Dès lors, on considère que « les seules approches de management qui peuvent s'avérer pertinentes dans un tel contexte, sont des solutions privilégiant l'AO » (Belet, 2003, p. 23). Une analyse des définitions de l'EA montre qu'il s'agit d'une organisation qui se base sur une logique de fonctionnement favorisant l'apprentissage individuel et collectif dans une vision globale de développement continu. Cet apprentissage aura lieu dans un climat que l'entreprise nourrit. De cette manière, les individus acquièrent plus d'efficacité et plus de créativité ce qui serait à l'origine de deux phénomènes. D'une part, les connaissances et les compétences de chaque individu deviennent meilleures et plus larges. D'autre part, l'entreprise développe la capacité à se remettre en cause et à se transformer de façon permanente. L'EA ne peut être considérée ni comme une technique de gestion, ni comme une configuration organisationnelle idéale qu'il conviendrait d'adopter (Belet, 2003). Elle est plutôt un mode d'organisation dynamique caractérisée par des principes généraux (Fillol, 2006) et constitue un paradigme de management de nature multidimensionnelle impliquant une évolution continue et conjointe des hommes, des équipes et de l'organisation (Belet, 2003). Plusieurs travaux de modélisation de l'EA ont été proposés. On cite ceux de Zarifian (2001) et de Belet (2003) dans le monde francophone et ceux de Senge (1990), Pedler (1991), Goh et Richards (1997) dans le monde anglo-saxon. Un des modèles les plus répandus dans la littérature (Moilannen, 2001 ; Ortenblad, 2004 ; Song et al., 2009) est celui développée par Watkins et Marsick (1996). Ces derniers, ont identifié sept dimensions de l'EA. Ce sont l'apprentissage continu (AC), le dialogue et le questionnement (DQ), le travail en équipes (TE), l'acquisition et le partage des connaissances (APC), la vision commune et partagée (VCP), l'ouverture sur l'environnement (CE) et le leadership stratégique pour l'apprentissage (LS). C'est ce dernier modèle, synthétisé par le tableau suivant, que nous avons choisi comme cadre de référence de notre étude.

Tableau 1 - Les dimensions de l'entreprise apprenante selon Watkins et Marsick (1996)

Dimension	Définition
L'apprentissage continu	C'est l'effort de l'entreprise en vue de créer des opportunités d'apprentissage continu, pratiquer une politique de GRH qui encourage les efforts de chacun en matière d'apprentissage ; les processus d'apprentissage sont permanents et sont de plus en plus intégrés aux tâches quotidiennes de travail.
Le dialogue et le questionnement	C'est l'effort de l'entreprise pour créer une culture de dialogue, de questionnement, d'échange, d'écoute et d'ouverture aux autres.
L'apprentissage en équipes	Le travail est basé sur une structuration en équipes, on y encourage l'apprentissage collectif pour améliorer les habilités de la pensée collective, la collaboration y est valorisée par la culture (récompenses).
La vision commune	Il s'agit d'impliquer les membres de l'entreprise dans la définition et la mise en œuvre d'une vision collective, la responsabilité est répartie de façon que les membres soient motivés à apprendre ce qu'ils sont tenus responsables de faire.
Les systèmes pour capturer et partager l'apprentissage	La mise en place et le maintien de procédures et d'outils intégrés au travail en vue de capturer et faire diffuser les informations et les connaissances ; l'accès y est facilité pour tous les membres de l'entreprise.
L'ouverture sur l'environnement	Il s'agit de la culture et des actions censées connecter l'entreprise à ses environnements internes et externes.
Le leadership stratégique pour l'apprentissage	C'est la mobilisation des leaders qui supportent l'apprentissage aux niveaux individuels, d'équipe et organisationnel.

Ce choix est motivé par plusieurs raisons. D'abord, ce modèle intègre les dimensions d'apprentissage touchant tous les niveaux : les niveaux de l'individu, du groupe et celui organisationnel. En fait, Redding (1997) après avoir évalué quelques modèles d'EA affirmait que ce modèle est le seul à couvrir tous les niveaux d'apprentissage. Ensuite, Song et al. (2009) indiquent que ce modèle englobe la plupart des attributs de l'EA décrite par la littérature puisqu'il prend en considération les modèles de Senge (1990), de Pedler (1991), de Garvin (1993) et de Goh et Richards (1997). Puis, Ortenblad (2002) a proposé sa typologie des travaux d'EA se basant sur quatre perspectives. Ce sont l'apprentissage organisationnel, l'apprentissage par le travail, la structure apprenante, et le climat d'apprentissage. Les deux premières s'intéressent au processus d'apprentissage et les deux autres s'intéressent aux formes d'organisation. Deux ans après, Ortenblad (2004) considère que ces perspectives sont complémentaires et qu'elles présentent ensemble les traits distinctifs d'une EA. Parmi les onze modèles évalués par ce dernier auteur, le seul à couvrir toutes ces perspectives est celui de Watkins et Marsick (1996). Enfin, Moilanen (2001) a évalué huit outils de mesure d'EA développés par divers auteurs par rapport à quatre critères : l'archétype du modèle, l'holisme, la profondeur et la validation scientifique. Cet auteur a montré que le modèle de Watkins et Marsick (1996) a obtenu

Effets des dimensions de l'entreprise apprenante sur la performance des innovations des produits...

la meilleure note. À l'exception de l'archétype, ce modèle répond positivement au reste des critères.

1.2. Performance des innovations des produits : quels outils de mesure ?

« Une innovation de produit correspond à l'introduction d'un bien ou d'un service nouveau ou sensiblement amélioré sur le plan de ses caractéristiques ou de l'usage auquel il est destiné » (OCDE, 2005, p. 56). Le concept de performance signifie à la fois l'exécution d'une action, et le résultat qui en découle ou le succès que l'on peut y attribuer (Aliouat et Besbes, 2013). Comprendre la relation entre l'innovation et la performance dans tout type d'organisation était longtemps le sujet d'intérêt des chercheurs et des managers. L'innovation contribue à améliorer la performance de l'entreprise notamment via l'atteinte de ses objectifs de profitabilité et l'augmentation de sa part de marché (Alegre et Chiva, 2008). L'objectif du travail d'évaluation de la PIP met en question le lien ressources-résultats. À cet effet, aussi bien les académiques que les praticiens mettent en relief l'importance d'avoir un bon instrument de mesure de ce concept (Alegre et al., 2006). La performance d'un nouveau produit peut être approchée d'un point de vue commercial, financier, technique, ou global, etc. Bien que les indicateurs financiers et commerciaux soient les plus mobilisés dans la littérature, il y a un appel de plus en plus insistant pour adopter d'autres types d'indicateurs tels que l'amélioration de l'image de l'entreprise, l'ouverture de nouveaux marchés, la satisfaction des clients, etc. Plusieurs auteurs (Storey et Easingwood, 1999 ; Alegre et al., 2006) suggèrent que les différentes facettes de la PIP sont mieux reflétées par une mesure multidimensionnelle plutôt qu'unidimensionnelle.

Nous avons retenu trois terminologies représentatives des mesures adoptées par différents auteurs en vue d'évaluer la PIP. La première terminologie est proposée par Storey et Easingwood (1999), Hsu et Fang (2009) et s'articule autour de la performance commerciale (englobe celle relative à la clientèle au sens de Hsu et Fang), la performance financière, la performance technique (ou de produit selon Hsu et Fang), et la performance globale (« *enhanced opportunities* » selon Cooper et Kleinschmidt, 1995 et « *company benefits* » selon Storey et Easingwood, 1999). La deuxième terminologie est proposée par Alegre et al., (2006) et consiste en deux dimensions : efficacité et efficacité des nouveaux produits. La troisième terminologie est adoptée par l'OCDE (2010). Elle s'articule autour des impacts en lien avec le marché, la demande, la concurrence et autres.

1.3. La turbulence de l'environnement

L'environnement d'une entreprise est composé de l'ensemble des facteurs extérieurs à ses frontières et qui influencent, ou peuvent influencer, sa structure, ses objectifs et son efficacité (Gotteland et al., 2008). La notion de l'environnement est centrale en management, puisque ses caractéristiques notamment sa turbulence peuvent affecter la valeur des compétences de l'entreprise. La turbulence résulte selon Gervais et Thenet (1998) de l'incertitude des comportements des acteurs (clients et concurrents), de l'imprévisibilité de leurs actions, de la complexité et du dynamisme du système dans lequel ils opèrent (technologie, législation). Un environnement incertain se caractérise par la rapidité des changements et la rareté des informations. La complexité renvoie au degré de diversité des agents composants l'environnement, et le dynamisme désigne le degré de variation dans le temps des éléments constitutifs de l'environnement. Ainsi, le nou-

vel environnement est caractérisé par l'accélération des changements technologiques, l'accroissement et l'imprévisibilité des exigences des clients, la réduction de la durée de vie des produits, la présence d'une concurrence acharnée et imprévisible, et l'existence des réglementations compliquées et parfois oppressives.

On distingue dans la littérature les mesures objectives de la turbulence de l'environnement et les mesures subjectives se basant sur les perceptions des dirigeants (Gotteland et al., 2008). Ici, ce qui nous intéresse est la seconde approche de mesure puisque c'est la perception qu'ont les dirigeants de cette turbulence qui conditionnera les décisions, les actions et les stratégies.

2. Modèle conceptuel

2.1. Entreprise apprenante et performance des innovations des produits

Mintzberg (1982) et Inkpen et Crossan (1995) voient que les performances réalisées ne sont que le reflet de l'efficacité et de l'efficience des processus d'apprentissage au sein de l'entreprise. Il a été montré que plus une entreprise tendait vers le modèle de l'EA, plus elle était en mesure d'améliorer non seulement sa capacité d'innovation mais aussi sa performance globale (Calantone et al., 2002). Plusieurs travaux ont stipulé que cette dernière est affectée positivement par le fonctionnement en EA et ce via l'innovation (Jiménez et Sanz-Valle, 2011). Partant de ce qui précède et sous l'angle de l'innovation des produits, quelques auteurs (Baker et Sinkula, 1999 ; Alegre et Chiva, 2008 ; Hsu et Fang, 2009) ont indiqué que l'EA est un cadre propice à la génération des innovations performantes des produits. À ce niveau d'analyse, on passe de l'étude de l'impact de l'EA sur la performance et sur l'innovation à l'étude de cet impact sur la performance des nouveaux produits. Dans ce qui suit, nous nous contenterons de visualiser l'impact du fonctionnement en EA selon le modèle développé par Watkins et Marsick sur la PIP.

L'importance de l'apprentissage individuel réside dans le fait que l'individu est la première entité apprenante dans une entreprise et que c'est de cet apprentissage qu'émergent l'innovation et l'AO. Watkins et Marsick (1996) proposent deux dimensions à ce niveau à savoir **la création d'opportunités d'apprentissage continu** et **le dialogue et le questionnement**. En considérant que l'apprentissage individuel est censé améliorer le capital humain de l'entreprise, l'on peut considérer que l'entreprise qui se dote d'un personnel compétent pourra générer des innovations performantes et ce comme montré par Hsu et Fang (2009). Alegre et Chiva (2008) ont indiqué pour leur part que le dialogue contribuait à générer des innovations performantes des produits. **L'apprentissage en équipe** est le second niveau proposé par Watkins et Marsick (1996). Les analyses des entreprises performantes aussi bien au plan de la productivité qu'au plan de l'innovation, ont montré que la transition d'une structuration du travail dont l'unité de base est l'individu dans un poste à une autre dont l'unité de base est l'équipe, se confirme comme un des plus importants enjeux à maîtriser par les entreprises (Jacob et Turcot, 2000). La quatrième dimension de notre modèle est **la création d'une vision commune et partagée**. Une des pratiques courantes suscitant l'adhésion des acteurs est leur participation à la prise des décisions. La mise en œuvre d'une telle démarche favorise la motivation, la satisfaction

Effets des dimensions de l'entreprise apprenante sur la performance des innovations des produits...

et l'engagement au travail. Cette participation nécessite un meilleur accès à l'information et améliore donc la qualité des résultats des décisions (Mbengue et Sané, 2013).

La création des systèmes pour capturer et partager l'apprentissage est la cinquième dimension du modèle de l'EA. Il s'agit de mettre en place un ensemble de structures, de procédures et d'outils en vue de capturer et faire partager les informations et les connaissances. Le partage des connaissances apprises est un moyen fondamental par lequel les employés peuvent échanger mutuellement leurs connaissances pour contribuer à leur mise en pratique, à l'innovation (Zarifian, 2001) et finalement à l'avantage concurrentiel de l'entreprise (Corbel et Simoni, 2012). Le partage intra-organisationnel des connaissances peut mener à répondre plus rapidement aux besoins des clients et avec des coûts moins élevés (Baker et Sinkula, 1999). Wang et Wang (2012) ont montré que les pratiques relatives au partage des connaissances explicites influençaient positivement la qualité et la rapidité de mise sur le marché des innovations. Ils ont montré également que les pratiques relatives au partage des connaissances tacites étaient positivement reliées à la qualité des innovations produites. La sixième dimension s'intéresse à **la pensée systémique** et aux actions censées connecter l'entreprise à ses environnements internes et externes. La pensée systémique renvoie à la prise en compte de la part de l'entreprise de tous ses partenaires comme les fournisseurs, les clients, les distributeurs, les investisseurs, etc. Ceci est de nature à favoriser une compréhension pertinente des besoins de toutes ses parties prenantes et en cherchant à les satisfaire, l'entreprise sera amenée naturellement à améliorer la performance de ses produits. Yang et al. (2004) ont montré que cette dimension était la plus déterminante de ce qu'ils appellent « *the knowledge performance* ». Cette dernière mesure l'amélioration apportée aux produits et aux services destinés aux clients et l'amélioration des aptitudes intellectuelles des employés. La dernière dimension est **le leadership stratégique pour l'apprentissage**. Il s'agit de susciter des processus d'apprentissage généralisés et permanents, au service des performances globales, dans le cadre du projet stratégique de l'entreprise (Belet, 2003). Plusieurs auteurs (Garcia-Morales et al., 2012) voient que le leadership transformationnel est le plus convenable pour la dynamique de l'AO. Pour Privé (2009), le leadership transformationnel est le fruit de l'interaction de quatre composantes à savoir : l'influence charismatique, l'inspiration et la motivation, la stimulation intellectuelle et la considération individualisée. Chen et al. (2012) ont étudié l'impact du style de leadership transformationnel sur l'innovation technologique et ont conclu à l'existence d'un lien direct positif entre ces deux dimensions. Yang et al. (2004) ont montré lors d'une étude empirique que le leadership stratégique avait un impact positif direct sur la performance financière de l'entreprise.

Les dimensions de l'EA sont interdépendantes et chacune d'elles influe les autres directement ou indirectement. Par conséquent, l'action sur le processus d'apprentissage à partir de l'une de ces dimensions implique nécessairement les autres (Yang et al., 2004). Alegre et Chiva (2008) ont montré que plus l'entreprise tend vers le modèle de l'entreprise apprenante plus elle est susceptible de réaliser des innovations performantes des produits.

À l'issue de ce qui précède nous proposons l'hypothèse suivante : **H1 : le fonctionnement en entreprise apprenante affecte positivement la performance des nouveaux produits.**

2.2. Effet modérateur de la turbulence de l'environnement

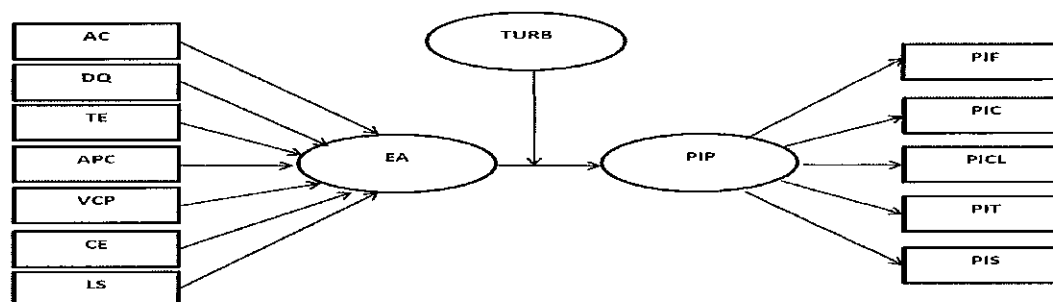
La compréhension de l'environnement étant fondatrice de la création des innovations, sa turbulence pourrait affecter négativement la PIP (Gotteland et al., 2008). Mais, le fait de fonctionner en EA permet aux entreprises de disposer d'une certaine compréhension, d'une vision de la réalité qui va leur permettre d'interpréter les signaux de leur environnement et ainsi de déterminer les stratégies adéquates à suivre (Leroy, 1998). Ainsi, cette turbulence agit en tant que stimulant des processus de l'AO, qui à son tour affecte positivement la performance de l'entreprise (Pesamaa et al., 2013). Dans cet ordre d'idées Hanvanich et al. (2006, p. 604) indiquent : *"Strong learning orientation also signifies firms' strategic intent to succeed, which most likely motivates them to remain attentive to changes in market and technological environments (Hamel and Prahalad, 1989). As a result, such firms are likely to uncover useful new knowledge and ideas that are appropriate for addressing changes in highly turbulent environments"*. Kim et Atuahene-Gima (2010) ont montré que le lien EA-PIP est positivement modéré par la turbulence de l'environnement et surtout lorsque les entreprises axent le fonctionnement en EA sur les pratiques d'apprentissage d'exploration. Dès lors, nous pensons que plus l'environnement de l'entreprise est turbulent, plus celle-ci est amenée à adopter le modèle de l'EA et plus le lien entre le fonctionnement en EA et la PIP est établi. Ainsi, nous proposons la deuxième hypothèse : **H2 : La turbulence de l'environnement modère positivement la relation entre le fonctionnement en EA et la PIP.**

3. Méthodologie de recherche

3.1. Instruments de mesure des variables du modèle

L'échelle de mesure de l'EA que nous retenons est celle adoptée par Watkins et Marsick (1996). Cette échelle se compose de sept dimensions mesurées par trois items chacune. La validité et la fiabilité de cet instrument de mesure se sont révélées solides après les tests empiriques effectués par quelques auteurs (Yang et al., 2004 ; Song et al., 2009). Il a été demandé aux répondants à l'enquête finale de notifier leur accord avec les items au niveau de chaque dimension sur une échelle de 1- en complet désaccord à 5- complètement d'accord. L'échelle de mesure de la PIP a été développée après avoir soumis notre conception élargie de ce concept à un pré-test qualitatif auprès de sept dirigeants d'entreprises. Au final, cet instrument de mesure, largement inspiré de la première terminologie de la PIP citée ci-dessus, englobe cinq dimensions à savoir les performances financière (PIF = 3 items), commerciale (PIC = 5 items), technique (PIT = 4 items), clientèle (PICL = 3 items), et stratégique (PIS = 3 items). Nous avons demandé aux répondants à l'enquête d'apprécier la PNP réalisée entre début 2009 et fin 2011 sur ces cinq dimensions via une échelle allant de 1- résultat non produit, à 5- résultat parfaitement réalisé. En ce qui concerne la turbulence de l'environnement (TURB), nous nous sommes inspirés de Pédon et Schmidt (2002) afin de développer l'échelle de mesure en question. À cet effet, il a été demandé aux répondants d'apprécier la turbulence de leur environnement sur une échelle allant de 1- pas de tout turbulent à 5- très turbulent. Cette appréciation concerne les environnements technologique, concurrentiel, légal et commercial. Au final, notre modèle conceptuel se présente comme suit :

Figure 1 - Le modèle conceptuel



3.2. Structure de l'échantillon

Après avoir soumis notre questionnaire à un pré-test qualitatif, nous l'avons administré en sa version finale par Internet aux entreprises visées. Ces dernières sont celles actives dans le secteur de la biotechnologie en France. Ce secteur constitue un terrain convenable pour notre problématique puisque la survie des entreprises intensives en connaissances et en technologie dans des secteurs turbulents repose sur leurs capacités d'AO, c'est-à-dire leurs capacités de créer, d'améliorer, de transformer et d'exploiter les connaissances (Lamari et al., 2001). En plus, ces entreprises sont innovantes par essence et leur survie est tributaire de la performance des innovations qu'elles produisent. Donc, la question du fonctionnement en EA et son impact sur la PIP s'y trouve pertinemment posée et justifiée. Nous avons ciblé les entreprises de biotechnologie situées en France et qui ont généré au moins une innovation de produit entre 2009 et 2011. Notre échantillon final se compose de 100 entreprises. Cet échantillon comprend des entreprises jeunes (51 % au-dessous de 10 ans), de tailles plutôt petites (77 % au-dessous de 50 employés) et qui œuvrent en majorité dans des activités de biotechnologie rouge, c'est-à-dire dans le domaine de santé et de médecine (76 %). Bien que nous nous sommes adressés aux responsables R&D pour répondre aux questionnaires, car ils sont les mieux placés comme le stipulent Alegre et al. (2006) pour répondre aux questions se rapportant à l'innovation, ces responsables n'ont répondu que dans 25 % des cas. Pour le reste des cas, les répondants se répartissent entre PDG ou directeurs généraux (58 %) et responsables marketing, responsables financiers, responsables production et autres (17 %).

3.3. Outil de l'analyse empirique

La présence de variables latentes à plusieurs dimensions dans notre modèle de recherche nous amène à utiliser la méthode d'équations structurelles de second ordre. Les techniques d'estimation les plus utilisées dans ce cadre (Fernandes, 2012) sont *Linear Structural Relationship* (LISREL) et *Partial Least Square* (PLS). La première technique, la plus connue, (LISREL) est fondée sur l'analyse des covariances et la technique du maximum de vraisemblance. La deuxième technique est basée sur l'analyse de la variance et l'optimisation du pouvoir explicatif des variables manifestes, basée sur un algorithme appelé PLS. Nous avons choisi la seconde méthode d'estimation. Ce choix est motivé par plusieurs raisons ; on en cite l'aptitude de PLS : (1) à résoudre les modèles complexes avec l'assurance d'obtenir une solution admissible, (2) à mieux résoudre les modèles

complexes avec variables modératrices, (3) à s'affranchir des conditions de la normalité de la distribution des données et (4) de la taille de l'échantillon classiquement requise.

4. Résultats et discussion

4.1. Validation des échelles de mesure

Les modèles de mesure de l'EA et de la PIP ont été conçus comme des variables latentes de second ordre. En d'autres termes, l'EA et la PIP mesurées respectivement par les sept et les cinq dimensions sont appelées variables latentes de second ordre et les dimensions représentant l'EA et la PIP sont appelées des variables latentes de premier ordre. L'EA est modélisée dans un sens réflexif-formatif alors que la PIP est modélisée dans un sens réflexif-réflexif. Les relations entre les variables latentes et leurs indicateurs de mesure peuvent être de différentes natures : mixte, réflexive ou formative. Dans le modèle réflexif, le concept latent est expliqué comme la cause des variables mesurables. Dans le modèle formatif, les rapports de causalité sont inversés et vont des variables manifestes pour arriver au concept latent. L'évaluation de la qualité psychométrique de l'EA et de la PIP passe par deux étapes : évaluation du modèle de premier ordre et évaluation du modèle de second ordre.

4.1.1. *Evaluation des modèles de mesure de premier ordre*

Les résultats illustrés par les Tableaux 2 et 3 (premier ordre) montrent que la condition de la fiabilité, évaluée au moyen de la fiabilité composite (*composite reliability* : CR.), est remplie puisque toutes les mesures sont supérieures aux limites recommandées de 0,70 (Fernandes, 2012). Après avoir supprimé un item au niveau de la première dimension de l'EA et un autre item au niveau de la dimension performance commerciale de la PIP et ce pour cause d'incohérence avec leurs construits, la validité convergente est vérifiée. En fait, toutes les contributions factorielles (ou *loadings*) des mesures avec leurs construits respectifs sont supérieures au seuil recommandé de 0,70 et sont statistiquement significatives (Fernandes, 2012). En plus, la moyenne des variances entre le construit et ses mesures, appelée variance moyenne extraite (*Average Variance Extracted* : AVE), est supérieure à 0.5 (Hair et al., 2013) pour toutes les dimensions. La validité discriminante est remplie lorsque les racines carrées des AVE sont supérieures aux corrélations entre différents construits (Fernandes, 2012). Comme le montrent les Tableaux 2 et 3, cette condition est bien remplie.

Tableau 2 - Propriétés psychométriques de l'échelle de mesure de l'EA

Construits	Premier ordre							Second ordre				
	CR	AVE	1	2	3	4	5	6	7	wheight	t-value	VIF
AC	0,768	0,694	0,833							0,196	10,725	2,366
APC	0,825	0,613	0,597	0,783						0,182	7,517	2,3
CE	0,856	0,666	0,509	0,607	0,816					0,196	10,103	2,436
DQ	0,845	0,646	0,631	0,452	0,484	0,803				0,174	8,898	2,029
LS	0,890	0,730	0,580	0,685	0,675	0,368	0,854			0,171	7,212	2,715
TE	0,849	0,653	0,534	0,554	0,586	0,570	0,561	0,808		0,188	11,043	2,095
VCP	0,849	0,654	0,524	0,471	0,612	0,402	0,583	0,553	0,808	0,164	11,179	1,931

Les nombres en gras se trouvant en diagonale sont les valeurs des racines carrés de l'AVE pour chacun des construits et chacune de ces valeurs est supérieure à toutes les autres valeurs se trouvant dans la même colonne (corrélations).

Tableau 3 - Propriétés psychométriques de l'échelle de mesure de la PIP

Construits	Premier ordre					Second ordre					
	CR	AVE	1	2	3	4	5	loading	t-value	AVE	CR
PIC	0,887	0,612	0,821					0,913	48,170		
PICL	0,894	0,737	0,728	0,858				0,880	26,513		
PIF	0,912	0,777	0,785	0,606	0,881			0,830	19,514	0,767	0,942
PIS	0,889	0,728	0,772	0,778	0,692	0,852		0,905	40,738		
PIT	0,879	0,645	0,704	0,734	0,561	0,710	0,803	0,845	23,507		

4.1.2. Evaluation des modèles de mesure de second ordre

Etant donné que la relation entre les facteurs de premier ordre et le facteur latent de second ordre de l'EA est de nature formative, les critères habituellement mobilisés afin de s'assurer de la fiabilité et de la convergence ne s'appliquent pas (Hair et al., 2013). Dans le cadre de l'analyse PLS, Diamantopoulos et al. (2001) proposent d'évaluer la pertinence des construits formatifs en s'assurant que les indicateurs de mesure (les sept sous dimensions de l'EA) contribuent significativement au construit formatif (EA), ce qui revient à mesurer la significativité des coefficients de régression et à étudier le risque de multi-colinéarité. Cette dernière est mesurée par des ratios dénommés « facteurs d'inflation de variance » (*Variance Inflation Factor* ou VIF), qui signalent la part de variance d'une variable expliquée par les autres variables : « un ratio de VIF supérieur à 10 indique une probable colinéarité pour la variable examinée » (Lacroux, 2009, p.17). Le Tableau 2 (second ordre) résume les résultats obtenus de cette étape. Aucun problème de multi-colinéarité n'est détecté. De même pour les dimensions de l'EA, elles présentent

toutes des contributions positives et significatives ($t > 1,96$). Afin de s'assurer de la fiabilité et de la validité convergente concernant le second ordre de la PIP, nous avons mobilisé les mêmes tests adoptés pour le premier ordre (Tableau 3, second ordre). Les résultats obtenus sont satisfaisants puisque tous les critères excèdent largement les seuils requis.

L'échelle de mesure de la turbulence de l'environnement a été réduite à une variable mono-item. Ainsi, nous avons calculé pour chaque entreprise un score présentant la note moyenne obtenue par rapport à tous les types de turbulence.

Au terme de cette section, et étant donné que l'AVE pour l'EA n'a pas de sens et n'est pas calculable puisqu'il s'agit d'un concept formatif, nous nous limitons pour l'étude de la validité discriminante de toutes les variables de notre modèle de recherche à la lecture du tableau des contributions croisées (non reporté ici pour des raisons de place) et ce comme stipulé par Hair et al (2013). L'absence de corrélations entre les items des différents construits est généralement considérée comme un indicateur de l'existence d'une validité discriminante ce qui était notre cas.

Après avoir obtenu des spécificités psychométriques satisfaisantes du modèle de recherche, nous pouvons maintenant vérifier les hypothèses.

4.2. Vérification des hypothèses

4.2.1. Impact de l'EA sur la performance des innovations des produits

Le coefficient structurel (β) mesurant le lien entre l'EA et la PIP est de l'ordre de 0,509. Ce résultat est considéré comme très important puisqu'il est supérieur à 0,3 (Chin, 2008). En faisant recours à la technique de *bootstrapping*, il s'est avéré que ce lien est significatif ($t = 5,971 > 2,57$) avec un seuil de risque « p » inférieur à 0,01. La capacité prédictive de notre modèle vérifiée via le coefficient de détermination R^2 est significative ($R^2 = 26,2\%$) puisque supérieur à 0,1 (Hair et al., 2013). La pertinence prédictive du modèle évaluée par le coefficient Q^2 de Stone-Geisser permet de vérifier dans quelle mesure les coefficients obtenus sont reproduits par le modèle quand on en retire quelques observations. Ce coefficient de Q^2 est égal à 0,199. Ce résultat est satisfaisant puisqu'il est supérieur à 1 (Hair et al., 2013). Tous les critères de l'évaluation du modèle structurel sont satisfaits. De même, tous les liens émanant des facteurs de premier ordre vers le facteur de second ordre de l'EA, des facteurs de premier ordre vers le facteur de second ordre de la PIP, de facteur latent de second ordre de l'EA vers le facteur latent de second ordre de la PIP, ne sont pas seulement dans les sens postulés par les développements théoriques mais ils sont également significatifs. Ceci dit que l'hypothèse H1 est confirmée : *Le fonctionnement en EA affecte positivement la PIP.*

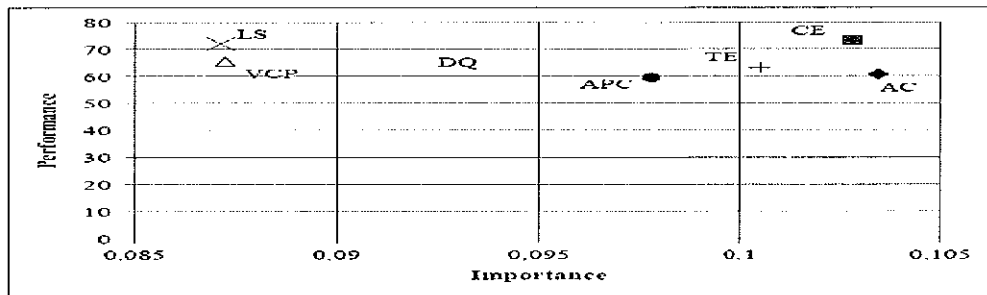
4.2.2. Impacts des dimensions de l'EA sur la performance des innovations des produits

Pour visualiser l'impact de chaque dimension de l'EA sur la génération de la PIP, nous avons mobilisé la technique de la matrice importance-performance comme instrument d'analyse complémentaire. L'IPA (*Importance Performance Analysis*) est une technique largement répandue en Marketing et qui est généralement mobilisée pour la formulation

Effets des dimensions de l'entreprise apprenante sur la performance des innovations des produits...

des stratégies. L'IPA met en relation pour une variable dépendante deux dimensions qui sont l'importance et la performance. L'importance représente l'impact d'un indicateur donné sur la variable dépendante et elle est mesurée directement par le logiciel que nous avons mobilisé : Smart PLS. L'importance est indiquée par « *total effect* ». La performance est définie par la valeur moyenne du score factoriel de la variable indépendante (Hair et al., 2013). Elle est indiquée par le logiciel mobilisé par « *Index Values* ».

Figure 2 – Matrice importance-performance de la PIP



La lecture de ce graphique est interprétée en positionnant chaque facteur par rapport à ses deux dimensions (importance-performance). En prenant en compte la moyenne de chaque dimension que sont 0,095 pour l'importance et 65 points pour la performance, on obtient quatre zones de décisions. Les facteurs connexion à l'environnement (CE) et travail en équipe (TE), se caractérisent par une bonne performance et par un impact élevé. Autrement dit, ces deux facteurs ont l'impact le plus déterminant pour la PIP et sont bien adoptés par les entreprises de notre échantillon. Ces deux facteurs se situent dans la meilleure zone et la stratégie qui leur correspond est « maintenir ». Les facteurs création d'opportunités d'apprentissage continu (AC) et création des systèmes permettant l'acquisition et le partage des connaissances (APC) se caractérisent par des impacts importants pour la PIP, mais ils ne sont que faiblement cotés par les entreprises de notre échantillon avec 60 points pour l'AC et 59 points pour l'APC. La stratégie qui convient pour ces deux facteurs est « améliorer la performance ». En d'autres termes, il serait mieux que les entreprises veillent à s'investir davantage dans l'adoption des pratiques censées améliorer ces facteurs. Dans la troisième zone de décision se situent les facteurs ayant une performance élevée mais avec une faible importance quant à la génération de la PIP. Ces facteurs sont LS, VCP et DQ. La stratégie correspondant à cette zone est « pas d'action particulière ».

4.2.3. Effet de la turbulence de l'environnement sur le lien EA-PIP

Quand l'échelle de mesure d'une variable est continue, son effet modérateur est estimé en se basant sur les effets d'interaction entre cette même variable et la variable indépendante sur la variable à expliquer. De façon pratique, Chin (2008) préconise que pour mesurer l'effet modérateur d'une variable M sur le lien entre une variable exogène X et une variable endogène Y, il faut construire une variable multiplicative (X*M) représentant l'effet d'interaction entre X et M. Deux équations de régressions sont à tester : (1) $Y = a + b1.X + b2.M$ (2) $Y = a + b1.X + b2.M + b3.(X*M)$

Dans le cas où le coefficient b_3 est significatif et R^2 de la seconde régression est supérieur à celui de la première, l'effet modérateur est confirmé. Nous avons commencé par tester la première équation (1) ou ce qu'on appelle le modèle à effets principaux. Autrement dit, nous avons testé les effets de la turbulence de l'environnement sur la PIP. Les résultats de ce test ont montré que la variance expliquée (R^2) est passée de 26,2 % à 26,8 %. De même, le coefficient structurel liant l'EA et la PIP est passé de 0,509 à 0,535. Mais, on note que l'effet de la turbulence de l'environnement sur la PIP est très faible ($\beta = -0,088$) et non significatif ($t < 1,96$). Les résultats du test de la seconde équation (modèle à effets additionnels) ont montré que l'impact de la variable multiplicative EA*TURB sur la PIP était très faible ($\beta = 0,028$) et non significatif ($t < 1,96$). Par ailleurs, la prise en compte de cet effet d'interaction n'améliore ni la variance expliquée ($R^2 = 26,8\%$) ni la pertinence prédictive ($Q^2 = 20,2\%$) de la PIP. Par conséquent, nous pouvons conclure au rejet de l'hypothèse H2 stipulant que la turbulence de l'environnement modère la relation entre le fonctionnement en EA et la PIP.

4.3. Discussion des résultats

Les résultats de notre étude ont montré que le modèle de l'EA, originellement développé par Watkins et Marsick (1996), est bien approprié dans le contexte français. Ce résultat est en ligne avec les résultats du test de ce même modèle effectué par Watkins et Marsick (1996) ; Yang et al. (2004) aux Etats-Unis, Song et al. (2009) en Corée de Sud. L'échelle de mesure de la PIP que nous avons développée, conçue comme un concept multidimensionnel, est empiriquement validée et il s'est avéré qu'elle est bien appropriée au contexte des entreprises de biotechnologie en France. Ce résultat est en ligne avec celui d'Alegre et Chiva (2006) qui ont montré que ce concept peut être modélisé en tant que concept latent de second ordre composé de deux dimensions à savoir l'efficacité et l'efficience. Les résultats de notre modèle sont à rapprocher de ceux de Griffin (1997) qui a prouvé que la PIP est un concept multidimensionnel avec trois sous-dimensions à savoir la performance financière, la performance technique et celle se rapportant à la clientèle. Cet auteur a intégré les performances financière et commerciale en une seule sous-dimension. Ce qui distingue notre modèle par rapport à ces modèles est l'ajout d'une cinquième dimension « la performance stratégique » et ce, suite à la prise en compte des remarques et des critiques de divers auteurs à l'encontre des divers modèles.

La confirmation de la première hypothèse va dans le sens des développements théoriques de plusieurs auteurs (Baker et Sinkula, 1999 ; Hsu et Fang, 2009) voyant que le fonctionnement en EA et l'activation de la capacité d'apprentissage sont des pratiques déterminantes et incontournables pour le développement des innovations performantes de produits.

L'analyse IPA a montré que les dimensions de l'EA ont des comportements différents par rapport à la PIP. Les dimensions qui avaient le poids le plus déterminant étaient la création d'opportunités d'apprentissage continu, le travail en équipes, la connexion à l'environnement interne et externe de l'entreprise et l'acquisition et le partage des connaissances. Ce résultat est en ligne avec ceux de Hsu et Fang (2009), Alegre et Chiva (2008), Yang et al. (2004) et Wang et Wang (2012). Ceci montre aussi la validité des propos stipulant que la montée en puissance de l'EA était dictée par l'importance accrue du capital humain, par la turbulence de l'environnement et la nécessité de bonnes capacités d'adaptation

Effets des dimensions de l'entreprise apprenante sur la performance des innovations des produits...

et par le caractère devenu de plus en plus stratégique de la ressource connaissance. Le reste des dimensions, à savoir : la vision collective et partagée, le leadership stratégique pour l'apprentissage et le dialogue et le questionnement n'avaient pas des poids déterminants pour la PIP. Ceci n'empêche pas de dire que ces dernières dimensions pourraient jouer un rôle important pour le fonctionnement des autres dimensions de l'EA. Dans ce sens, Yang et al. (2004) ont conclu que les facteurs du niveau des individus (AC, DQ, TE et VCP) agissent positivement sur la performance financière de l'entreprise via les facteurs organisationnels (LS, CE et APC). L'analyse IPA a montré aussi que notre modèle est consistant avec les propos de Peter Senge (1990) stipulant que la pensée systémique est le moteur qui fait fonctionner les autres disciplines. Selon Watkins et Marsick (1996), la pensée systémique englobe l'interaction avec l'environnement (CE) et la création des systèmes pour l'acquisition et le partage des connaissances (APC), or ces deux facteurs avaient bien un impact important sur la PIP dans notre modèle.

Bien que la turbulence de l'environnement des entreprises de biotechnologie fût perçue comme assez élevée, les résultats de notre étude montrent que cette variable n'exerce pas un effet modérateur sur le lien EA-PIP. Quelques explications pourraient être avancées pour ce résultat. D'abord, il se peut que ces entreprises aient déjà atteint un niveau d'EA leur permettant d'intégrer la turbulence de l'environnement à leur processus quotidien d'affaires, au point que cette variable ne constitue plus un handicap pouvant contraindre leurs activités d'innovation et leurs performances. Puis, notre instrument de mesure de la turbulence de l'environnement évoque deux remarques susceptibles d'affaiblir sa portée empirique. *Primo*, nous avons conçu cet instrument en tant que variable unidimensionnelle, or l'appel de plusieurs auteurs (Gotteland et al., 2008) est de plus en plus insistant afin de mobiliser un instrument multidimensionnel reflétant de la sorte une réalité plus complexe. *Secundo*, cet instrument de mesure n'a pas pris en compte l'effet individualisé de chaque type de turbulence (commerciale, technologique, etc.) sur le lien étudié, ce qui pourrait empêcher l'obtention des résultats pertinents. Enfin, le test des effets modérateurs avec la présence des variables latentes (EA et PIP), et/ou un échantillon réduit, induit un risque élevé de rejeter à tort l'hypothèse modératrice (Hair et al., 2013). Par exemple, Chin (2008) suggère, pour un test de modération, un échantillon de taille comprise entre 100 et 150 observations, or la taille de notre échantillon se situe juste à la borne inférieure avec 100 entreprises.

Conclusion

Au terme de ce papier, il est important de dresser un bilan. Nous commençons à cet effet par les apports de notre étude. Sur le plan théorique, la validation du modèle de l'EA proposé par Watkins et Marsick (1996) pour la première fois dans le monde francophone ajoute du poids au *corpus* des évaluations faites de ce modèle dans divers contextes et pays et indique la validité de la théorie de l'EA proposée par ces auteurs. Puis, concernant l'instrument de mesure de la PIP, s'il convient de vérifier la stabilité de sa structure sur d'autres échantillons, l'échelle proposée montre, à ce stade de développement, des qualités psychométriques satisfaisantes. Ensuite, ce travail de recherche apporte la confirmation de l'impact positif du fonctionnement en EA sur la PIP. Autrement dit, lorsque les dimensions de l'EA sont mises en œuvre ensemble, elles sont susceptibles de générer un bon niveau de la PIP. Dans le cadre de l'approche par les ressources, nous confirmons que le

fonctionnement en EA et l'AO qui en découle, en tant que capacités organisationnelles combinant des ressources tangibles et intangibles revêtent un aspect stratégique pour la performance de l'entreprise. Au final, la survie des entreprises intensives en connaissances et en technologie - œuvrant dans un environnement se caractérisant par une rapidité et une complexité technologique et scientifique, par une concurrence acharnée et par plusieurs pressions d'ordre éthique, réglementaire et économique, par une grande incertitude et donc par les risques multiples - repose sur leurs capacités d'AO. Un autre apport théorique réside dans la précision des pratiques constitutives d'une EA et susceptibles d'impacter la PIP. Pour les apports méthodologiques, l'appropriation de la technique PLS au traitement d'un modèle aussi complexe que le nôtre avec un échantillon relativement petit, témoigne de sa flexibilité et plaide pour un usage plus fréquent de cette technique dans l'estimation des modèles d'équations structurelles en sciences de gestion. Un autre apport méthodologique réside dans la démonstration de l'utilité de la technique IPA (*Importance Performance Analysis*) pour la détermination des stratégies à adopter en vue d'améliorer l'impact de l'EA sur la PIP. Ce travail présente également des apports managériaux. L'instrument de mesure de l'EA pourrait construire un outil de diagnostic organisationnel pragmatique, qui représente les traits distinctifs de l'EA et qui permette ainsi d'évaluer le mode de fonctionnement d'une entreprise qui chercherait à tendre vers ce modèle. Pour la PIP, l'instrument validé pourrait être mobilisé par les entreprises dans la fixation des objectifs en rapport avec les nouveaux produits, ou dans une perspective postérieure d'évaluation des résultats. Les managers sont invités à être plus conscients que la génération des innovations performantes est dépendante, du moins en partie, de la capacité de leurs entreprises à améliorer leurs processus d'AO. Cette amélioration serait possible en recourant au modèle de l'EA. L'analyse importance performance (IPA) donne des résultats qui pourraient être utiles aux preneurs de décision sur une échelle sectorielle, notamment, pour pouvoir agir stratégiquement en faveur de la réalisation des innovations performantes. Pour notre cas, les responsables du secteur de la biotechnologie sont censés sensibiliser les entreprises actives dans ce secteur à être plus performantes dans les points se situant dans la zone de la stratégie « améliorer la performance » à savoir : AC et APC. Cette recherche présente un certain nombre de limites cependant. S'agissant des limites théoriques, nous citons la non prise en compte des facteurs de contingence tels que le profil des dirigeants, l'intensité de la R&D, et le soutien financier de l'Etat, etc. La généralisation des résultats reste relative puisque cette étude est faite dans un même contexte environnemental et culturel. Sur le plan empirique, une première limite vient de la perspective perceptuelle de mesures mobilisées dans cette recherche avec un seul répondant ce qui pourrait être à l'origine d'un biais de subjectivité. Une seconde limite est induite par la qualité de l'ajustement du modèle avec l'approche PLS. Même l'indice mobilisé pour remédier à ce problème (GOF) est encore sujet de controverse (Hair et al., 2013). Ces limites ouvrent les perspectives pour les recherches futures. D'abord, dans un souci de généralisation des résultats, on peut tester ce modèle en se basant sur des mesures plutôt objectives surtout en relation avec la PIP, sur des échantillons plus larges et dans d'autres contextes. Ensuite, l'étude du lien EA-PIP serait plus pertinente si on introduit l'effet modérateur de la trajectoire de croissance dans laquelle se situe l'entreprise surtout que les entreprises de biotechnologie sont majoritairement à fort potentiel de croissance. Puis, nous avons supposé que la génération des innovations par les entreprises est une activité inhérente à leur existence-même surtout qu'elles œuvrent dans un secteur aussi intensif en connaissances et en technologie que celui des biotechnologies. Dans d'autres secteurs traditionnels, il

Effets des dimensions de l'entreprise apprenante sur la performance des innovations des produits...

serait mieux de tester l'aptitude de l'EA à influencer l'innovativité et le taux d'innovation avant de tester son effet en termes de performance. Ensuite, l'instrument de mesure de la turbulence de l'environnement gagnerait à être plus approfondi et mieux opérationnalisé. Enfin, étant donné que le fonctionnement en EA et l'AO requièrent du temps pour avoir lieu, et dans la mesure où l'innovation n'affecte la performance qu'après un certain moment, nous pensons qu'une étude longitudinale serait d'une portée éclairante de ce modèle de recherche.

Bibliographie

ALEGRE J. & CHIVA R. (2008), "Assessing the impact of organizational learning capability on product innovation performance : An empirical test", *Technovation*, 28(6) : 315-326.

ALEGRE J., LAPIEDRA R. & CHIVA R. (2006), "A measurement scale for product innovation performance", *European Journal of Innovation Management*, 9(4) : 333-346.

ARGYRIS A. (1995), *Savoir pour agir : Surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel*, Dunod, Paris.

BAKER W. & SINKULA J. (1999), "Learning Orientation, Market Orientation, and Innovation : Integrating and Extending Models of Organizational Performance", *Journal of Market Focused Management*, 4(4) : 295-308.

BELET D. (2003), *Devenir une vraie entreprise apprenante*, Ed. d'organisations, Paris.

CALANTONE R.-J., CAVUSGIL T., ZHAO Y. (2002), "Learning orientation, firm innovation capability, and firm performance", *Industrial Marketing Management*, 31, 515-524.

CHEN C.-F., CHANG M.-L. & LI C.-S. (2013), "Configural paths to successful product innovation", *Journal of Business Research*, 66(12) : 2561-2573.

CHIN W. (2008), "Structural equation modeling in marketing : some practical reminders", *Journal of marketing theory and practice*, 16(4) : 287-298.

COOPER R.-G. & KLEINSCHMIDT E.-J. (1995), "Performance typologies of new product projects", *Industrial Marketing Management*, 24(5) : 439-456.

COOPER R.-G. (2011), "Perspective : The innovation dilemma : How to innovate when the market is mature", *Journal of Product Innovation Management*, 28(7) : 2-27.

CORBEL P. & SIMONI G. (2012), « Innovation et partage des connaissances », *Revue française de gestion*, 221(2) : 71-75.

DIAMANTOPOULOS A., RIEFLER P. & ROTH K.-P. (2008), "Advancing formative measurement models", *Journal of Business Research*, 61(12) : 1203-1218.

FERNANDES V. (2012), « En quoi l'approche PLS est-elle une méthode a (ré)-découvrir pour les chercheurs en management ? », *M@n@gement*, 15(1) : 102-123.

EVANSCHITZKY H., EISEND M., CALANTONE R.-J. & JIANG Y. (2012), "Success Factors of Product Innovation : An Updated Meta-Analysis", *Journal of Product Innovation Management*, 29 : 21-37.

FILLOL F. (2006), « L'émergence de l'entreprise apprenante et son instrumentalisation : Études de cas chez EDF », *Thèse de doctorat : Sciences de gestion*, Université Paris Dauphine.

GARCÍA-MORALES V., JIMÉNEZ M. & GUTIÉRREZ L. (2012), "Transformational leadership influence on organizational performance through organizational learning and innovation", *Journal of Business Research*, 65(7) : 1040-1050.

GARVIN D. (1991), "Building a learning organization", *Harvard Business Review*, 69 : 78-91.

GERVAIS M., THENET G. (1998), « Planification, gestion budgétaire et turbulence », *Finance Contrôle Stratégie*, 1 (3) : 57- 84.

GOH S. & RICHARDS G. (1997), "Benchmarking the learning capability of organizations", *European Management Journal*, 15(5) : 575-583.

GOTTELAND D., HAON C. & JOLIBERT A. (2009), « L'orientation marché affecte-t-elle la performance des produits nouveaux ? Une approche méta-analytique », *M@n@gement*, 12(3) : 204-223.

GOTTELAND D., HAON C., RAY D. & BOULÉ J. (2008), « La perception de l'environnement : quels effets sur la performance de l'entreprise », *Finance Contrôle Stratégie*, 11 : 155- 183.

GRIFFIN A. (1997), "PDMA research on new product development practices", *Journal of Product Innovation Management*, 14(6) : 429-458.

GRIMAND A. (1999), « L'entreprise apprenante : une conceptualisation inachevée », *8^{ème} Conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique*. Chatenay-Malabry : 26-28 mai.

HAIRJ., HULT T., RINGLE C. & SARSTEDT M. (2013), "A primer on partial least squares structural equation modelling (PLS-SEM)", New York, SAGE.

HANNACHI Y. (2014), « L'impact de l'entreprise apprenante sur la performance des nouveaux produits et effets intermédiaires de la turbulence de l'environnement et de l'apprentissage organisationnel », *XXIII^{ème} Conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique*. Rennes, 26-28 mai.

HANVANICH S., SIVAKUMAR K. & HULT G.-T. (2006), "The relationship of learning and memory with organizational performance : The moderating role of turbulence", *Journal of the Academy of Marketing Science*, 34(4) : 600-612.

HSU Y. & FANG W. (2009), "Intellectual capital and new product development performance : The mediating role of organizational learning capability", *Technological Forecasting and Social Change*, 76(5) : 664-677.

INKPEN A.-C. & CROSSAN M.-M. (1995), "Believing Is Seeing : Joint Ventures and Organization Learning", *Journal of Management Studies*, 32(5) : 595-618.

JACOB R. & TURCOT S. (2000), « La PME apprenante : information, connaissance, interaction, intelligence », *Développement économique Canada*, Ottawa.

Effets des dimensions de l'entreprise apprenante sur la performance des innovations des produits...

JIMÉNEZ D. & SANZ-VALLE R. (2011), "Innovation, organizational learning, and performance", *Journal of Business Research*, 64(4) : 408-417.

KIM N. & ATUAHENE-GIMA K. (2010), "Using Exploratory and Exploitative Market Learning for New Product Development", *Journal of Product Innovation Management*, 27(4) : 519-536.

LACROUX A. (2009), « L'analyse des modèles de relations structurelles par la méthode PLS : une approche émergente dans la recherche quantitative en GRH », *XX^{ème} congrès de l'AGRH. Toulouse*.

LAMARI M., LANDRY R. & AMARA N. (2001), « Apprentissage et innovation : une analyse économétrique à partir de données d'enquête dans les entreprises des régions de Québec », *Revue canadienne des sciences régionales*, 24(1) : 57-80.

LEROY L. (1998), « L'apprentissage organisationnel : une revue critique de la littérature », *VII^{ème} Conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique*. Louvain-la-Neuve, 27-29 mai.

MBENGUE A. & SANÉ S. (2013), « Capacité d'apprentissage organisationnel : analyse théorique et étude empirique dans le contexte des équipes de projets d'aide publique au développement », *Revue Canadienne des Sciences de l'Administration*, 30(1) : 1-16.

MÉTAIS E. & MOINGEON B. (1999), « Stratégie de rupture basée sur des innovations radicales : Etude du cas de l'entreprise Salomon à la lumière de ses compétences et capacités organisationnelles », *Les Cahiers de Recherche du Groupe HEC*, n°677.

MINTZBERG H. (1982), *Structure et dynamique des organisations*, Editions d'Organisation, Paris.

MOILANEN R. (2001), "Diagnostic tools for learning organizations", *Learning Organization*, 8(1) : 6-20.

MOINGEON B. & RAMANANTSOA B. (1995), « Comment rendre l'entreprise apprenante », *L'expansion management review*, 78 : 96-103.

OCDE (2005), « Cadre pour les statistiques de biotechnologie », [En ligne] www.oecd.org [Consulté le 22-03-2012].

OCDE (2010), « La stratégie de l'OCDE pour l'innovation », [En ligne] www.oecd.org [Consulté le 02-03-2011].

ORTENBLAD A. (2002), "A Typology of the Idea of Learning Organization", *Management Learning*, 33(2) : 213-230.

ORTENBLAD A. (2004), "The learning organization : Towards an integrated model", *The learning organization*, 11(4) : 129-144.

PEDLER M. (1991), "Action learning in practice", Gower, Londres.

PÉDON A. & SCHMIDT G. (2002), « L'apprentissage organisationnel en PME : réalité et déterminants », *XVI^{ème} Journées Nationales des IAE*, Paris : 10-12 septembre.

PESÄMAA O., SHOHAM A., WINCENT J. & RUVIO A. (2013), "How a learning orientation affects drivers of innovativeness and performance in service delivery", *Journal of Engineering and Technology Management*, 30(2) : 169-187.

PRIVÉ C. (2009), « L'impact du leadership transformationnel sur l'efficacité organisationnelle », [en ligne] <http://www.chairelacapitale.enaq.ca> [Consulté le 19-05-2011]

REDDING J. (1997), "Hardwiring the learning organization", *Training and Development*, 51(8), 61-67.

SCHILLING M. (2005), "Strategic Management of Technological Innovation", Mac Graw Hill International Edition, New York.

SENGE P. (1990), *La cinquième discipline*, First, Paris.

SONG J.-H., JOO B. & CHERMACK T. (2009), "The Dimensions of Learning Organization Questionnaire (DLOQ) : A validation study in a Korean context", *Human Resource Development Quarterly*, 20(1) : 43-64.

STOREY C. & EASINGWOOD C. (1999), "Types of New Product Performance : Evidence from the Consumer Financial Services Sector", *Journal of Business Research*, 46 :193-203.

WANG Z. & WANG N. (2012), "Knowledge sharing, innovation and firm performance", *Expert Systems with Applications*, 39(10) : 8899-8908.

WATKINS K.-E. & MARSICK V.-J. (1996), *Sculpting the learning organization : Lessons in the Art and Science of systematic Change*, Jossey-Bass, San Francisco.

YANG B., WATKINS K. & MARSICK V. (2004), "Construct of the learning organization : Dimensions, measurement, and validation", *Human Resource Development*, (15) :31-55.

ZARIFIAN P. (2001), *Les modèles de compétences*, Liaisons, Paris.

Le Dossier Documentaire de l'UODC

Comment bâtir une entreprise apprenante ?
Les règles, les écueils, les effets produits

- Partie III -

- **Sept vidéos de l'UODC sur formation, apprentissage et travail - www.uodc.fr..... pp. 110-117**
 - 1 - Comment former et apprendre à partir des situations de travail ?**
Ulmann Anne-Lise, VC n°234, 2018
 - 2 - Les apprentissages informels au cœur des métiers. Ce que nous apprend le monde infirmier**
Muller Anne, VC n°205, 2016
 - 3 - Les énigmes du développement des réseaux apprenants. Les expériences de la SNCF**
Raynard Thierry, VC n°201, 2016
 - 4 - Quelles sont les situations de travail apprenantes ? Ce que la formation pourrait pour leur développement**
Mayen Patrick, VC n°186, 2015
 - 5 - Comment la formation pourrait servir la qualité du travail, la santé et la performance ? Redéfinir la situation de formation**
Wargon Emmanuelle, VC n°179, 2015
 - 6 - Refonder la formation en partant du sujet. Les voies de l'apprenance**
Carré Philippe, VC n°161, 2014
 - 7 - Agir sur le pouvoir d'agir. Transformation des activités, du travail, de la « formation »**
Besançon Jean, VC n°124, 2011

Comment former et apprendre à partir des situations de travail ?

Anne-Lise Ulmann

Maître de conférences HDR en sciences de l'éducation au CNAM



Nous connaissons tous ce mot de Woody Allen : « La réponse c'est oui. Mais quelle était la question ? ». Dans le monde de la formation - ou dans le monde politique - nous entendons très souvent sa transposition : « **La réponse, c'est la formation. C'est quoi au fait la question ?** ». Et cela, quel que soit le sujet abordé. Depuis quelques années, un changement de vision semble enfin se dessiner : le retour au travail, à ce que le travail permet d'apprendre. Mais qu'est-ce qui fait qu'une situation de travail est apprenante ?

Une entreprise veut permettre aux personnes d'apprendre en situation de travail ? **Il lui faut mettre en place une organisation...**

Les Séquences :

- 1. Une belle ingénierie, une belle formation d'agents d'accueil voulue « très pratique » et... une expérience cuisante (03:19)
- 2. Quand la formation n'a pas regardé le travail : « c'est théorique, à côté de la plaque ! ». Et personne n'a rien appliqué (02:32)
- 3. Si la formation commence à regarder le travail : c'est le bazar, on ouvre la boîte de Pandore. Et ce n'est pas pour ça que les solutions sont là ! (03:13)
- 4. Des manières plurielles d'apprendre auxquelles le formateur doit s'intéresser. Quand l'erreur, la rupture permettent d'apprendre (02:06)
- 5. Rater quelque chose ne fait rien apprendre : il faut revenir sur ce que l'on a raté et déplier les raisonnements (04:14)
- 6. Le retour sur l'action : comprendre le « micro » pour pouvoir transposer sur d'autres situations proches, monter en généralité (02:43)
- 7. Quand on forme à partir des situations de travail, on forme aussi et surtout aux raisonnements qui permettent leur résolution (02:32)
- 8. En quoi les situations de travail peuvent-elles être une ressource pour apprendre ? En quoi permettent-elles de développer les compétences ? (03:17)
- 9. Mettre la personne en situation de faire ne suffit pas pour apprendre. Cela peut même lui faire prendre des risques (02:51)
- 10. Les agencements qui permettent d'apprendre en situation de travail mobilisent toute l'organisation. Et pas seulement la personne en formation (02:58)
- 11. Alors, pour apprendre en situation de travail ? Dépasser le clivage entre travail et formation, avoir une « vraie » pratique réflexive (03:55)
- 12. Mettre la personne en situation de faire ne suffit pas pour apprendre. Cela peut même lui faire prendre des risques (02:08)
- 13. Quelle légitimité du formateur pour intervenir sur l'écosystème de la situation de travail ? (02:35)
- 14. La formation « classique » dans les grandes entreprises, peut-on dire que « ça ne sert à rien » ? (01:12)
- 15. Demain, avec la formation en situation de travail, des formations sans formateurs ? Assurées par les managers ? (02:36)
- 16. Le temps de formation pour « raisonner », « déplier l'action » : n'est-ce pas très compliqué, un luxe inouï quand on cherche la productivité ? (03:01)
- 17. Former par des pratiques d'explicitation permanente des situations de travail, ou faire confiance à l'intelligence des personnes en situation ? (01:16)
- 18. Apprentissage, compétences collectives, parler des manières d'apprendre plutôt que de formation ? (03:14)
- 19. Comment convaincre qu'il faille partir des situations de travail pour former et apprendre ? (02:36)
- 20. La pause-clope, les savoirs et apprentissages informels vs l'intention de former ? (04:03)

Les Mots-clefs :

Formation situation de travail, Ingénierie de formation, Formateur, Métier formation

Vidéo séquencée n° 234

© Pratiques & Stratégies / UODC - décembre 2018

Questions, commentaires, renseignements ? : Université ouverte des compétences, uodc@uodc.fr.

Pratiques & Stratégies - 509 211 959 R.C.S PARIS - 42, rue Monge 75005 Paris - Déclaration d'activité de formation : N° 11 75 45765 75.

Les apprentissages informels au cœur des métiers

Ce que nous apprend le monde infirmier

Anne Muller

Cadre supérieure de santé, formatrice à l'IFCS Sainte-Anne



Comment les infirmières se professionnalisent ? Avec leurs pairs, dans l'ici et le maintenant, sur le lieu de travail ? C'est l'intuition de beaucoup d'entre nous : la plupart des apprentissages réels dans le travail, utiles, se font de manière informelle, au jour le jour, à chaque fois que nous sommes confrontés à une situation nouvelle. Tellement le travail, les techniques évoluent vite, Encore fallait-il le mesurer. Et le prouver.

Anne Muller a fait ce travail. D'abord infirmière, puis cadre de santé, elle s'est intéressée de près - dans le cadre rigoureux d'une thèse - **à ce que les infirmières apprennent dans le travail**. Ce qu'elles apprennent, comment elles l'apprennent, avec qui ou grâce à quelles ressources.

Les résultats sont absolument stupéfiants. Et nous sommes dans un métier où la question de la compétence est vite une question de vie ou de mort...

Alors est-ce que l'hôpital, la clinique sont des organisations apprenantes ? Pas sûr. Par contre, il y a **là des îlots d'apprentissage**. **Quelles sont leur caractéristiques, comment les développer ?** Cette question intéresse tous les métiers...

Les Séquences :

- 1. Les apprentissages informels dans les métiers : parfois une question de vie ou de mort (03:30)
- 2. Apprentissages informels et compétences des entreprises libérales : des résultats qui intriguent et questionnent (01:48)
- 3. Mélanie, 23 ans infirmière : l'apprentissage quotidien au travail, parfois dans l'urgence (02:48)
- 4. L'enquête : prouver les apprentissages informels en situation de travail, les nommer (02:26)
- 5. Pour les infirmières : la perception d'effectuer des apprentissages professionnels informels massifs et permanents (02:14)
- 6. Les types et occasions d'apprentissage : intentionnels, implicites ou incidents (06:06)
- 7. Les apprentissages professionnels incidents : nécessaires à la performance, complémentaires des savoirs acquis, progressifs, professionnalisants (03:38)
- 8. Les ressources pour apprendre de manière informelle : la posture apprenante, l'autoformation, la transmission de pair à pair, les outils (01:55)
- 9. Les apprentissages informels, bricolés en situation sont indispensables à la performance. La preuve par la recherche ! (05:00)
- 10. À quelles conditions l'organisation favorise-t-elle les apprentissages informels ? (04:59)
- 11. Des « îlots apprenants » dans l'organisation : à l'intersection entre dispositions des personnes et environnement favorable (03:35)
- 12. L'apprentissage informel : un moteur d'adaptation pour faire face aux évolutions du travail (01:33)
- 13. L'apprentissage informel : une vraie valeur ajoutée au métier (01:50)
- 14. Quelles articulations entre formation informelle et formation classique ? (05:32)
- 15. Les apprentissages informels doivent-ils être capitalisés ? Impacter les référentiels ? (05:08)
- 16. Comment le cadre s'assure-t-il que les infirmières utilisent les bons savoirs (informels) au bon moment ? (04:20)
- 17. Les apprentissages informels pourraient-ils remplacer la formation classique ? (03:04)
- 18. Les apprentissages informels infirmiers concernent nettement plus le « cure » que le « care » ? (01:56)
- 19. Reconnaître les apprentissages informels et les entreprises apprenantes : et si ça permettait d'éviter d'envoyer en formation ? (01:54)
- 20. L'apprentissage informel infirmier : du mimétisme, du « pair à pair », jamais par le collectif (03:40)
- 21. Peut-on mutualiser et évaluer les apprentissages informels ? (01:48)

Les Mots-clefs :

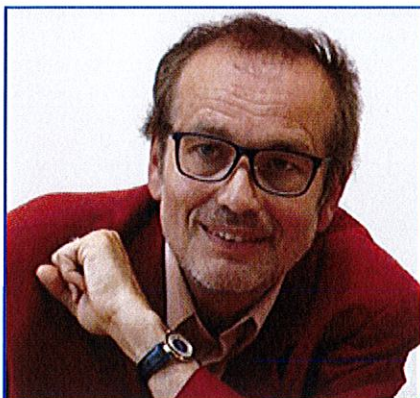
Secteur santé, formation situation de travail, recherche formation, compétences, infirmier

Les énigmes du développement des réseaux apprenants

Les expériences de la SNCF

Thierry Raynard

Responsable du Pôle conseil et intelligence collective, DRH SNCF



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. Mais qu'est-ce qui coince ?

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, dans une région. **Avec des résultats étonnants.** Sur la qualité du travail, sur la qualité du service rendu aux usagers (la ponctualité par exemple...), sur l'invention par les agents de nouveaux produits et services pertinents...

Les Séquences :

- 1. Les démarches apprenantes à la SNCF : énigmes et paradoxes (02:45)
- 2. Soigner des « TGV malades » dans une région : des résultats spectaculaires, mais... (05:04)
- 3. 500.000 clients par jour dans une gare : comment améliorer les flux en « situation perturbée » ? 4000 heures de réunion et zéro résultat, ou bien... (03:28)
- 4. Les parties prenantes d'un réseau apprenant : « volontaires », managers, sponsors, bénéficiaires et clients (01:46)
- 5. Quelles conditions pour qu'un réseau apprenant ne se casse pas la figure ? (03:49)
- 6. Lancement d'une nouvelle ligne de TGV : des démarches apprenantes qui marchent ! Et que pourtant l'on ne reproduit pas... (05:25)
- 7. Les réseaux apprenants en entreprise : pourquoi ça coince ? (1) Des démarches orthogonales à la culture managériale (02:49)
- 8. Les réseaux apprenants en entreprise : pourquoi ça coince ? (2) La résistance des collaborateurs (03:40)
- 9. Peut-on définir un réseau apprenant ? Pas de recette, des ingrédients, un « esprit de la méthode » (05:28)
- 10. Qui impulse un réseau apprenant ? Quelles conditions pour qu'il soit durable ? (03:23)
- 11. Le temps, le don / contre-don, la confiance : trois conditions essentielles de réussite des réseaux apprenants (04:23)
- 12. Lancer un réseau apprenant pérenne : combien de volontaires faut-il embarquer ? (03:30)
- 13. Le réseau apprenant au sein d'une grande entreprise : en deux mots qu'est-ce que c'est ? (01:18)
- 14. Pourquoi n'y a-t-il pas de volonté stratégique d'instituer des lieux « d'intelligence collective » ? (02:10)
- 15. À la SNCF L'expérimentation fait-elle peur aux managers ? (03:16)
- 16. Entre le premier noyau des 3% et embarquer toute l'entreprise, comment franchir le gap ? (03:46)
- 17. Les démarches d'intelligence collective ? Elles permettent aussi aux agents de réaliser que leur entreprise est mortelle (07:09)

Les Mots-clefs :

Collectif travail, réseau, organisation travail, SNCF

Vidéo séquencée n° 201
© Pratiques & Stratégies - octobre 2016

Questions, commentaires, renseignements ? : Université ouverte des compétences, uodc@uodc.fr.
Pratiques & Stratégies - 509 211 959 R.C.S PARIS - 42, rue Monge 75005 Paris - Déclaration d'activité de formation : N° 11 75 45765 75.

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

Comment la formation pourrait servir la qualité du travail, la santé et la performance ?

Redéfinir la situation de formation

Emmanuelle Wargon

Déléguée générale à l'emploi et à la formation professionnelle



Est-ce que la formation professionnelle pourrait contribuer à développer des situations apprenantes dans les entreprises et les organisations ?

Permettre à ceux qui travaillent de développer la qualité de leur travail, leur santé et la performance ?

La question est tellement importante dans le pays que l'UODC et l'ITMD ont organisé une soirée exceptionnelle pour l'aborder sur le fond.

La loi du 5 mars 2014 réformant la formation professionnelle peut représenter une ouverture. Ce moment où ce qui s'était souvent figé depuis plus de 40 ans peut s'ouvrir sur des pistes réellement neuves. Mais lesquelles, dans quelles directions ?...

Les Séquences :

- 1. Formation, qualité du travail, santé et performance : un sujet de controverse (Jean Besançon, Uodc) (05:04)
- 2. Le travail bien fait source de compétences : avec la réforme de la formation, un moment à saisir (Alain Coffineau, Itmd) (05:04)
- 3. Est-ce qu'il faut « partir » en formation ? (Emmanuelle Wargon, Dgefp) (05:15)
- 4. La question : est-ce qu'une situation de travail peut être une situation de formation ? (05:12)
- 5. Et si les DRH se réintéressaient au travail et au développement des compétences de tous ? (02:43)
- 6. Formation et... insertion /situations de travail apprenante /évolutions dans l'entreprise : les trois chantiers de la DGEFP (07:34)
- 7. La qualité du travail : une affaire d'État (Yves Clot, CNAM, Itmd) (06:27)
- 8. « Partie » ou non en formation : l'intégration de la personne dans l'entreprise avec ses nouvelles compétences (Emmanuelle Wargon) (02:26)
- 9. Modélisation, formalisation, place du collectif de travail : à quel moment, pour l'individu, ça serait de la formation ? (06:24)
- 10. Sortir de la zone de confort : expérimenter de nouvelles manières de définir la situation de formation (04:04)
- 11. On apprend dans l'entreprise que si l'entreprise apprend (Yves Clot) (04:57)
- 12. Le facteur-clé : s'arrêter dans l'entreprise pour réfléchir sur le travail (Emmanuelle Wargon) (04:17)
- 13. Situations apprenantes, organisations apprenantes : est-ce que le sujet est porté politiquement ? (Alain Coffineau, Emmanuelle Wargon) (04:53)
- 14. La reconnaissance de la formation dans l'entreprise : est-ce que ça va marcher ? (Emmanuelle Wargon) (03:15)
- 15. La reconnaissance collective : une opportunité pour changer le travail ? (Yves Clot, Emmanuelle Wargon) (04:25)

Les Mots-clefs :

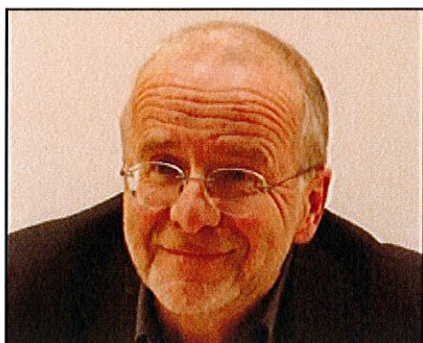
Formation professionnelle continue, formation situation travail, situation de formation

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

Agir sur le pouvoir d'agir

Transformation des activités, du travail, de la « formation »

Jean Besançon

Directeur de l'Université ouverte des compétences



Cette présentation commence sur un paradoxe.

Les actions d'éducation, de formation, de professionnalisation devraient servir des personnes, des activités, une société où le travail humain devient plus que jamais central.

En Europe, ce travail n'est plus réglé par le mouvement d'évolution lent de la terre, puis de la chaîne de Taylor. Il évolue et se transforme à un rythme plutôt vif. La capacité d'anticipation, la vitesse de réaction, l'aptitude à trouver des réponses adéquates - et souvent imprévues - sont les mots clefs, au côté de la **confiance, de la compétence et de la pertinence de l'organisation...**

Les Séquences :

- . **Extrait découverte** > Une histoire de tomates (01:41)
- . 1. Pourquoi aborder la question d'agir sur le pouvoir d'agir ? (02:33)
- . 2. Des décennies de modernisation de la « formation »... (04:22)
- . 3. Comment inventer du neuf en matière de formation ? « Grains de sable » et « pépites » (02:39)
- . 4. Quatre petits faits « grains de sable » (1) : C'est dans les entreprises où l'on forme le moins que se crée le plus d'emploi (01:32)
- . 5. (2) Dans la vallée du Rhône, tomates et compétences (01:44)
- . 6. (3) La révolution agricole française... sans formation académique (01:33)
- . 7. (4) Le pouvoir d'agir, enseveli sous des tonnes de procédures (02:33)
- . 8. Où trouve-t-on les « pépites », les points d'appui pour l'action ? (03:16)
- . 9. Sept points d'appui (1) : Le travail vivant, principal facteur de productivité (04:05)
- . 10. (2) Les hommes ont besoin de bien faire leur travail (02:33)
- . 11. (3) La controverse du collectif sur le travail est essentielle (03:02)
- . 12. (4) Don, contre-don et reconnaissance (01:35)
- . 13. (5) Il existe des territoires apprenants (02:10)
- . 14. (6) Le retour du métier (01:31)
- . 15. (7) La négociation, des négociateurs, sur les territoires (03:37)
- . 16. Trois pistes d'action pour agir sur le pouvoir d'agir (1) Instaurer des lieux où l'on puisse se « disputer » (03:02)
- . 17. (2) S'appuyer sur le métier d'un formateur « agent de développement » (03:45)
- . 18. (3) Agir sur les procédures, les circuits de l'argent pour agir (02:09)
- . 19. La société de la connaissance, une fausse route ? (rebond 1) (03:49)
- . 20. Donner de l'envie, du pouvoir d'agir... Et ceux qui ne veulent pas ? (rebond 2) (05:49)
- . 21. Pour agir sur le pouvoir d'agir : la question de l'argent et de la confiance (rebond 3) (05:56)
- . 22. Le marqueur de la confiance, ce qui permet d'agir : pouvoir parler de ce qui ne va pas (rebond 4) (04:44)
- . 23. Que faire quand ça coince ? « Caillou dans la chaussure (rebond 5) », chef et gouvernance (04:08)

Les Mots-clefs :

Formation professionnelle, éducation, compétences, formateur, identité professionnelle

Vidéo séquencée n°124
© Pratiques & Stratégies - juillet 2011

Questions, commentaires, renseignements ? : Université ouverte des compétences, uodc@uodc.fr.
Pratiques & Stratégies - 509 211 959 R.C.S PARIS - 42, rue Monge 75005 Paris - Déclaration d'activité de formation : N° 11 75 45765 75.