



HAL
open science

Organisation et apprentissage : des compétences aux capacités

Solveig Fernagu-Oudet

► **To cite this version:**

Solveig Fernagu-Oudet. Organisation et apprentissage : des compétences aux capacités. Education. Université Bourgogne Franche-Comté, 2018. tel-01988063

HAL Id: tel-01988063

<https://shs.hal.science/tel-01988063>

Submitted on 21 Jan 2019

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.

Copyright

UNIVERSITE DE BOURGOGNE FRANCHE-COMTÉ

Département des Sciences de l'Éducation



Habilitation à Diriger des Recherches

Soutenue le 5 décembre 2018 par

Solveig Fernagu

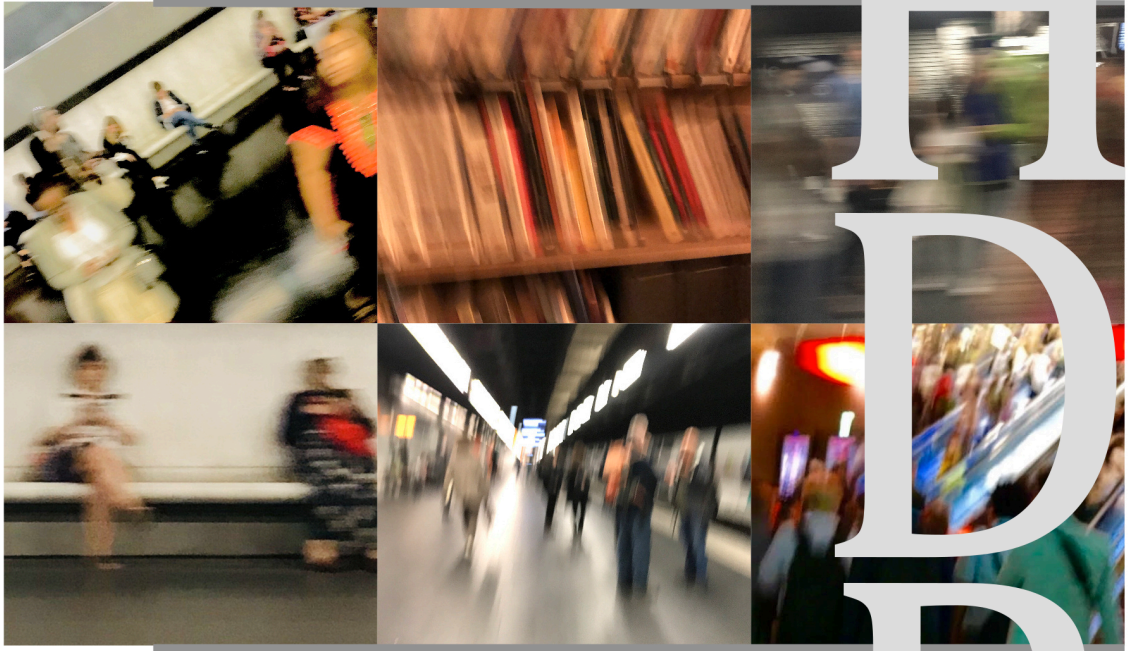
Maîtresse de conférences en sciences de l'éducation, Université Paris Nanterre

Organisation et apprentissage : *des compétences aux capacités*

Jury

Carré Philippe	<i>Professeur des Universités en sciences de l'éducation, Université Paris Nanterre</i>
Develay Michel	<i>Professeur émérite des Universités en sciences de l'éducation</i>
Giret Jean-François	<i>Professeur des Universités en sciences de l'éducation, Université Bourgogne Franche-Comté</i>
Olry Paul	<i>Professeur des Universités en sciences de l'éducation, Université Bourgogne Franche-Comté, garant scientifique</i>
Ulmann Anne-Lise	<i>Maîtresse de Conférences en sciences de l'éducation habilitée à diriger des recherches, CNAM Paris</i>
Vidal-Gomel Christine	<i>Professeure des Universités en sciences de l'éducation, Université de Nantes</i>
Zimmermann Bénédicte	<i>Professeure des Universités, EHESS</i>

Organisation et apprentissage :



*des compétences
aux capacités*

Remerciements

L'itinéraire qui a été le mien est aussi le fruit de précieuses rencontres:

- *celle de **Michel**, qui a été par trois fois mon directeur de mémoire, puis mon directeur de thèse, et qui aujourd'hui continue d'être là et à m'encourager. Il m'a appris à aller toujours plus loin, au devant de moi-même, à découvrir que l'on a que les limites que l'on se donne. Un jour, peut-être, serai-je Fletcher le Goëland (Bach, 1975) pour rendre un peu de ce qu'il m'a donné,*
- *celle de mon équipe qui depuis 2008 m'a apporté un soutien sans faille : **Philippe, Christophe et Magali**. L'environnement qu'elle m'a offert m'a permis de cheminer, de m'enrichir et de surmonter quelques obstacles épistémologiques,*
- ***Pierre** pour ses innombrables attentions, sa présence, sa bienveillance, sa confiance en moi, ses clics pour agrémenteer mon travail, et son sourire,*
- ***Paul** pour son accompagnement, et son soutien depuis le séminaire de thèse de didactique professionnelle,*
- *celle de personnes qui, ici et là, m'ont fait confiance pour m'ouvrir les portes de leur entreprise ou institution, et me permettre d'avancer sur mes objets de recherche*
- *mais je n'oublie pas **Christine, Cédric, Ewan, et Sigolène** pour leurs précieuses relectures, même partielles, et leurs conseils,*
- ***Nora, Annabela, Coralie, Nathalie, Delphine, Bénédicte, Olivier** pour leurs encouragements et leur amitié,*
- ***Frédéric** pour la mise en images de mon itinéraire de professionnelle et de chercheuse,*
- *enfin, mes enfants, **Mathis et Elfie**, pour les étoiles dans leurs yeux...*
- *et bien d'autres...*

A tous, je dis merci. Si j'ai pu prendre la plume pour cette HDR, ils y sont tous, chacun à leur manière, pour quelque chose. L'environnement qu'ils m'ont offert a ouvert tous les possibles. Il s'est fait capacitant.

Sommaire

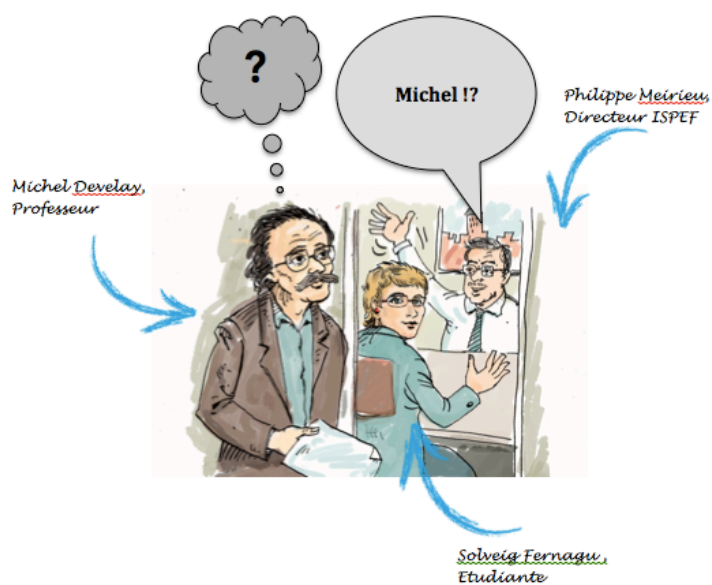
Remerciements	5
Prologue	11
Première période : quand le travail est empêché.....	12
Seconde période : quand organisation du travail et travail d'organisation peuvent être apprenants... ..	12
Troisième période : quand organisation du travail et travail d'organisation peuvent être plus pédagogiques... ..	15
Quatrième période : quand le travail interroge la formation	17
Cinquième période : quand travail et formation s'ouvrent aux capacités... ..	18
Introduction : Au commencement	23
Premier ancrage : un cheminement à partir de la notion de compétence	23
Second ancrage : un cheminement à partir des organisations les plus à même de développer les compétences	25
Troisième ancrage : des compétences aux capacités	25
Première partie : voyage au cœur des compétences	29
Introduction	31
I. Les approches compétences :	
une diversité de pratiques et de conceptions	33
1.1. Enjeux d'une naissance	33
1.2. Origines d'une naissance	33
1.2.1. <i>Le point de vue juridique</i>	34
1.2.2. <i>Le point de vue psychologique</i>	34
1.2.3. <i>Le point de vue linguistique</i>	34
1.2.4. <i>Le point de vue socio-ergonomique</i>	35
2. Les mondes des compétences :	
entre nomadisme et diversité	37
2.1. Le monde des entreprises.....	37
2.2. Le monde de l'éducation et de la formation.....	37
2.3. Le monde des pratiques.....	38
2.3.1. <i>Des usages polyphoniques</i>	38
2.3.2. <i>Des usages hétérogènes</i>	40
2.4. Le monde des conceptualisations.....	41
2.4.1. <i>La psychologie (du travail & des organisations)</i>	42
2.4.2. <i>La sociologie du travail</i>	43
2.4.3. <i>L'ergonomie (et la psychologie ergonomique, et la psychologie du travail)</i>	44
2.4.4. <i>Les sciences de l'éducation</i>	45
2.4.5. <i>En conclusion</i>	46
3. À la recherche d'un compromis:	
construction d'une définition	47
3.1. Une pluralité de définitions.....	47
3.2. Vers un espace sémantique des compétences... et un parti pris.....	49
3.2.1. <i>Entre situation et contexte</i>	50

3.2.2. Contexte & contours	50
3.2.3. Situation & entours.....	51
3.2.4. Ressources	55
3.2.5. Ouvertures, pourtours & détours.....	55
4. En conclusion	57
Deuxième partie : Du développement des compétences, ce que l'organisation fait aux apprentissages	59
Introduction	61
1. Se saisir de l'agir avec compétence	63
2. Développer l'agir avec compétence	66
2.1. Ce que l'autoformation "fait" aux compétences et aux apprentissages.....	66
2.2. Ce que le travail "fait" aux compétences et aux apprentissages.....	67
2.2.1. Entrer dans l'apprentissage par le travail.....	68
2.2.2. Entrer dans le travail par l'apprentissage.....	69
2.3. Ce que l'organisation "fait" aux compétences et aux apprentissages.....	71
3. Des organisations pour faire apprendre	74
3.1. Géométrie organisationnelle	76
3.2. Organisations formatrices	78
3.3. L'exemple des pédagogies de l'alternance à l'Université Claude Bernard Lyon 1 (UCBL)	79
3.3.1. Contexte de la recherche : Le développement des pédagogies de l'alternance dans l'enseignement supérieur	79
3.3.2. Objectifs de l'étude et méthodologie d'enquête.....	81
3.3.3. Résultats : les formes de l'alternance, de l'ingénierie de l'alternance à la construction de parcours et de trajectoires de formation	82
3.3.4. Résultats : régulation et pilotage des formations	85
3.3.5. Apports de cette recherche	89
3.3.6. Des impensés pédagogiques	89
3.4. L'exemple du Réseau d'Échanges Réciproques des Savoirs (RERS) à la Poste	93
3.4.1. Contexte de la recherche et contours du dispositif.....	93
3.4.2. Objectifs et méthodologie de la recherche	95
3.4.3. Résultat : Portée du dispositif.....	95
3.4.4. Les apports de cette recherche.....	98
3.4.5. Des impensés pédagogiques	98
3.5. L'exemple des clubs d'échanges et de réflexion de l'Association Progrès pour le Management (APM)	101
3.5.1. Contexte de la recherche.....	101
3.5.2. Méthodologie de recherche.....	102
3.5.3. Des impensés pédagogiques	104
3.6. Organisations qualifiantes.....	106
3.6.1. Dans ces organisations, l'apprentissage est un produit construit et non fortuit.....	108
3.6.2. Qui s'observe à partir d'une pluralité de discours... ..	109

3.6.3. ... Et de pratiques	109
3.6.4. Mais en définitive...	110
3.7. L'exemple de notre recherche doctorale.....	111
3.7.1. Contexte de la recherche.....	111
3.7.2. Méthodologie de la recherche.....	111
3.7.3. Objectif de la recherche.....	113
3.7.4. Résultats : Les opportunités d'apprentissage	114
3.7.5. Résultats : Les voies de développement des apprentissages.....	115
3.7.6. Les obstacles et les leviers à l'apprentissage : le cas d'un dispositif groupe de travail (enquête vérificative)	118
3.7.7. Des impensés pédagogiques	120
3.8. Organisations apprenantes	121
3.9. Des organisations pour faire apprendre : une douce utopie, des limites aux mythes.....	124
Troisième partie : Des organisations pour faire apprendre aux capacités.....	131
Introduction	135
1. L'approche par les capacités, les origines	137
1.1. Aux origines... une question de droits d'accès	137
1.2. Puis de liberté d'être et de faire.....	137
1.3. Et de capacités pour réaliser, se réaliser...	138
1.4. Selon une dialectique organisation-individu	139
1.5. Applications.....	140
1.5.1. Un dispositif de formation à distance	140
1.5.2. Les conditions de mise en place d'une initiative de déconnexion aux TIC.....	141
2. L'approche par les capacités, théorie proposée et concepts.....	143
2.1. Des concepts clairement identifiés	143
2.2. Les accomplissements	145
2.3. Les ressources.....	146
2.4. Les facteurs de conversion	148
2.5. Les facteurs de choix.....	150
2.6. Les capacités.....	153
3. L'approche par les capacités, pistes de travail pour une approche processuelle de la capacité d'agir et d'apprendre	156
3.1. Des processus opportunités, liberté & capacités.....	156
3.2. Du lien entre organisation et individus.....	159
3.3. Une responsabilité partagée	160
3.4. Autour de la question du développement.....	161
4. L'approche par les capacités dans le champ du travail et de la formation : vers des environnements capacitants ?	161
4.1. Les thématiques explorées.....	161
4.2. Une thématique en cours d'exploration : les environnements capacitants	163
4.3. Vers une définition, en ergonomie	167
4.4. Vers une définition, en sciences de l'éducation	169
4.5. Vers une définition, en sciences de gestion.....	171
4.6. Une centration sur le pouvoir d'agir	171

4.7. Quand pouvoir d’agir rime avec développement	173
5. Capabilités et environnements capacitants : conséquences méthodologiques.....	177
5.1. Du côté des ressources et des facteurs de conversion	179
5.2. Du côté des facteurs de choix.....	179
5.3. Du côté du développement.....	180
5.4. Méthodes de recherche.....	181
6. Les capabilités à l’épreuve de nos terrains de recherche	181
6.1. L’exemple du réseau réciproque d’échange des savoirs	182
6.1.1. <i>Contexte de la recherche.....</i>	182
6.1.2. <i>Apports de cette recherche au regard des capabilités : le développement de la mise en capacité à apprendre</i>	183
6.1.3. <i>Apports de cette recherche au regard des environnements capacitants.....</i>	183
6.2. L’exemple d’un cabinet de conseil X.....	184
6.2.1. <i>Contexte de la recherche.....</i>	184
6.2.2. <i>Apports de cette recherche au regard des capabilités</i>	185
6.2.3. <i>Apports de cette recherche au regard des environnements capacitants.....</i>	186
6.3. L’exemple des formateurs de la Police Nationale.....	187
6.3.1. <i>Contexte de la recherche.....</i>	187
6.3.2. <i>Apports de cette recherche au regard des capabilités</i>	187
6.3.3. <i>Apports de cette recherche au regard des environnements capacitants.....</i>	190
6.3.4. <i>Mise en perspective des apports de cette recherche</i>	190
6.4. Les Clubs APM.....	191
6.4.1. <i>Contexte de la recherche</i>	191
6.4.2. <i>Apports de cette recherche par rapport aux capabilités.....</i>	192
6.4.3. <i>Apports de cette recherche au regard des environnements capacitants.....</i>	192
6.4.4. <i>Mise en perspective des apports de cette recherche</i>	195
6.5. Recherche collective.....	196
6.5.1. <i>Contexte de la recherche.....</i>	196
6.5.2. <i>Apports de cette recherche au regard des capabilités et des environnements capacitants.....</i>	197
6.5.3. <i>Mise en perspective des apports de cette recherche</i>	207
7. L’approche par les capabilités, conclure pour ouvrir.....	211
Conclusion.....	213
Bibliographie.....	223
Annexes non académiques.....	243

*On ne cherche pas ce sur quoi sur l'on cherche au hasard...
Notre recherche est souvent à l'image de nos expériences de vie ...
et donne à voir ce que nous sommes au plus profond de nous-mêmes...
Elle parle de nous.
Il suffit d'une rencontre pour que de nouvelles expériences prennent forme,
et vous emmène, d'histoire en histoire... jusqu'à aujourd'hui...
Ce 5 décembre 2018.*



*Tout a commencé ce jour là,
par une après midi de 1993...*

*L'histoire d'un compagnonnage qui m'a conduite
et portée vers d'autres horizons...*

Prologue

Tout mon cheminement intellectuel s'ancre dans la **relation formation et travail**. Il a cherché à **comprendre comment les organisations du travail, dans les choix qu'elles opèrent, influencent une bonne partie des apprentissages** ; que cela soit en termes de possibilités ou de contenus.

Il y a dans ce parcours à la fois une volonté de spéculer sur cette relation et d'alimenter les pratiques professionnelles qui sont les miennes depuis une vingtaine d'années. La démarche est heuristique et praxéologique, l'objet sociopédagogique.

En ce sens, je considère que si toute démarche pédagogique, et psychopédagogique en particulier, élabore des hypothèses sur le sujet apprenant, il est de plus en plus difficile de se dispenser d'une vraie réflexion sur les environnements dans lesquels s'inscrivent les apprentissages, qu'ils soient individuels, collectifs ou organisationnels. Ce sont ces environnements et leurs particularités (voire leur singularité) qui m'interpellent dans leur capacité à faire œuvre ou non de pédagogie, et ce au travers de trois notions centrales: les **compétences**, les **organisations pour faire apprendre** et les **capabilités**. Ce sont ces figures emblématiques de la relation organisation-individu pour appréhender la question des apprentissages qui constituent à la fois l'objet et le fil conducteur de mes travaux. Ce sont leurs faiblesses, impasses et contradictions, leurs *impensés* pédagogiques (ce à quoi l'on a pas pensé), mais aussi leurs promesses et leurs possibles que nous avons explorés au fil des années.

Dans ce prologue, je chercherais à mettre au jour l'itinéraire qui a été le mien, et la manière dont j'ai élaboré les hypothèses et les convictions qui sont les miennes aujourd'hui pour **penser les apprentissages en milieu de travail ou de formation**. Ce voyage témoignera de l'**ancrage sociopédagogique** qui particularise mes travaux et ouvrira sur mon implication scientifique et la perspective de travaux futurs.

Lorsque je suis arrivée en 2008 dans l'équipe "Apprenance et Formation des Adultes", j'ai entendu parler d'« *attracteur d'apprenance* ». Mon collègue, Philippe Carré, déplorait que mon prédécesseur, Gérard Jean Montclerc, qui l'utilisait volontiers n'ait pas cherché à plus le définir, voire le conceptualiser. L'apprenance peut se définir comme l'« *ensemble des dispositions favorables à l'acte d'apprendre, dans toutes les situations formelles et informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite* » (Carré, 2005). Et l'attracteur comme « *ce qui exerce une attraction* » ou comme un « *élément dans un ensemble dynamique qui modifie, oriente, perturbe, organise, les relations et agit sur les comportements des composants de l'ensemble* » (Jean Montclerc, 2008). En ce sens, l'*attracteur d'apprenance* relève de ce qui stimule, dans une situation d'apprentissage qu'elle soit naturelle ou organisée, les dispositions à apprendre. Ce terme m'a immédiatement séduite.

Il est sans doute possible de dire que **mon premier attracteur d'apprenance depuis une quinzaine d'année a été le champ des compétences, et plus exactement la relation qu'elles entretiennent aux environnements dans lesquels elles sont conduites à être mobilisées, construites, et développées**. Elles sont devenues très rapidement, pour moi, un objet d'interrogation persistant, sans doute

parce que j'étais destinée à concevoir des ingénieries de formation ou pédagogique au sein desquelles elles avaient une place prépondérante (mode, pratiques ou usages de la formation obligent) mais aussi, parce que ma pratique en la matière me renvoyait sans cesse vers de nouvelles questions.

Au fil du temps et de mes expériences, elles commencèrent à s'envelopper dans des voiles d'ombre, et je n'ai eu, jusqu'à aujourd'hui, de cesse de chercher à lever.

J'ai souvent eu le sentiment que lorsque l'on est chercheur, on ne cherche pas par hasard ce sur quoi l'on cherche... Alors sans doute faut-il évoquer les moments clés, les épisodes de vie, qui ont jalonné ma route pour mettre en lumière l'attraction qu'exercent les compétences sur mon itinéraire.

Cinq périodes charnières peuvent être distinguées.

Première période : quand le travail est empêché...

La première remonte à près de 25 ans.

Nous sommes en 1990. Jeune professionnelle sortant d'une école de tourisme, j'accède à mon premier emploi dans une association de tourisme sportif.

Je dois concevoir et diffuser une offre de services autour des sports d'eaux vives dans l'Allier. Je n'ai jamais pratiqué ces sports et ne connais pas ce département. Le dirigeant a refusé que je me rende sur place, que je teste les « produits » et découvre la géographie des lieux et des infrastructures. Il me semblait pourtant que cela aurait été plus facile pour moi de vendre nos services en pouvant faire plus que les imaginer... Pour la première fois, je me confrontais à l'idée de « *travail empêché* »... Par chance, les animateurs sportifs ont œuvré en dehors de mon temps de travail pour me permettre de m'approprier les activités que j'allais organiser... Ils m'ont accueillie et permis de tester l'ensemble des sports d'eaux vives et les infrastructures hôtelières. Par la suite, je pu parler en connaissance de cause des émotions que procurent ces sports, des lieux, des paysages, de l'ambiance, etc.

L'expérience qui suivi pris la même tournure. J'acceptais un poste de formatrice dans une école de tourisme et j'allais y enseigner, entre autres, l'informatique... sans ordinateur... avec des feuilles de papier ! Cette expérience, ahurissante, me permis de découvrir la pédagogie et d'éprouver le besoin de me former en la matière. Je rejoignais les sciences de l'éducation et reprenais mes études.

Seconde période : quand organisation du travail et travail d'organisation peuvent être apprenants...

1992. Je découvre les bancs de l'Université tout en travaillant dans cette école de tourisme où j'enseigne l'informatique...

Je découvre le plaisir de se former en alternant pratique et théorie, passe au tamis mon expérience de formatrice qui entre ou non en résonance avec les enseignements que je reçois ... puis plus tard celle de coordinatrice de dispositifs de formation. À cette époque, je pense ne faire qu'une licence, mais je ferais également une maîtrise, un DESS, un DEA et une thèse.

Ce qui va s'avérer caractéristique de mon parcours est son ancrage dans les situations professionnelles. Je choisis année après année des objets d'études en lien avec mon expérience professionnelle, pour la mettre en question, l'éclairer, lui donner du sens.

Sans surprise, mon mémoire de licence porte sur mon expérience de formatrice et je cherche à **comprendre s'il suffit de savoir pour savoir enseigner**.

Par la suite, attentive aux questionnements du public fréquentant les sciences de l'éducation de Lyon, je me rend compte qu'une bonne partie de ce dernier est constitué d'enseignants qui semblent ne pas avoir trouvé dans les IUFM d'alors, le moyen de faire face à leurs classes. Ils venaient analyser, décoder, enrichir leurs pratiques. Mon mémoire de maîtrise porta alors sur **l'analyse des pratiques enseignantes** et les moyens de les analyser comme levier de professionnalisation (Fernagu Oudet, 1999).

Avec un plaisir non dissimulé, je découvre le plaisir d'apprendre. Je dévore les livres, surprise de l'étendue des connaissances à explorer. Tout est occasion de regarder, scruter, donner du sens... J'observe même mes enseignants et les effets de leurs pratiques pédagogiques sur nos apprentissages (et notre volonté d'aller plus loin). Je ne peux m'empêcher de repenser ici à deux enseignants... Le premier qui nous tournait le dos sans jamais nous regarder, débitant son cours au micro et traçant des schémas au tableau qu'il ne quittait pas des yeux, comme si nous n'étions pas là (c'était un cours de sciences du comportement) ; le second qui arrivait en salle avec un mini post-it sur lequel était écrit trois mots. Il nous "tenait" deux heures (nous captivait !), nous regardant dans les yeux et pouvant même nous faire penser que nous étions seuls face à lui (avec lui !). Il y avait un tel écart de posture, d'environnement, de méthodes, de régimes pédagogique, de présence à l'autre, de mise en éveil de l'apprenant... je me "régalais".

Tout m'intéressait... les contenus, les pratiques... ce que je pouvais en faire, ce qu'ils venaient bousculer, mettre en question, valider, etc.

Je m'engage alors, après la maîtrise, sur la voie du DESS concepteur réalisateur de formation. Au cours de mes années de licence et de maîtrise, je m'étais rendue compte que *l'andragogie* m'intéressait plus que la pédagogie ; parce qu'elle laissait une place de choix à l'expérience, au vécu, à l'adulte !!! Il faut dire que j'étais étudiante en formation continue, "travaillant à côté", et que mes emplois me renvoyaient sans cesse à des problématiques de formation (accueil de nouveaux arrivants, transmission de savoirs, développement des savoir faire, animation de groupes, etc.).

En entrant en DESS, en 1997, je découvre Guy Le Boterf et les compétences, mais aussi les organisations apprenantes avec Philippe Zarifian.

Ces "choses" me passionnent parce qu'elle se font l'écho de mes expériences de "travail empêché". Le stage en entreprise que je réalise cette année là va me permettre d'accéder aux pratiques de formation des entreprises (et à la manière dont elles investissent le champ des compétences). Je souhaite une vision grand angle de ces dernières et ne pas m'enfermer dans les pratiques d'une seule entreprise. Ce que j'ai lu sur les **organisations apprenantes** mais aussi sur la difficulté des entreprises à structurer la fonction formation (et l'omniprésence de l'achat de for-

mation sur catalogue) me questionne. J'ai envie d'aller plus loin et d'accéder à un terrain qui me permette de "voir ce qu'il en est". La Chambre de Commerce et d'Industrie de Lyon me confie alors une mission d'étude concernant **les pratiques de gestion et de développement des compétences** dans une quarantaine de petites et moyennes entreprises.

Je découvre un monde où l'on n'achète très peu de formation mais où l'on tente malgré tout de faire monter les gens en compétence, en professionnalisme ou en efficacité. Dans ces entreprises, il n'existe pas de service de formation, ni de service RH. L'achat de formation est pris en charge par les directions administratives et financières (DAF) lorsque ce n'est pas le dirigeant qui s'en charge ou son assistante de direction. Le plus souvent, il se fait sur catalogue en fonction des besoins définis par la direction de l'entreprise (souvent limités à la vente, l'informatique, la technologie, la sécurité et la qualité) en fonction de ses objectifs stratégiques ou ses investissements matériels. La pratique de l'ingénierie de formation s'avère très éloignée de ce que j'ai pu apprendre en cours... Mais si l'on achète peu de formation, cela ne veut pas dire que l'on ne cherche pas à faire monter les personnes en compétences !!! Pour gagner en compétences, outre la formation dont elles sont peu utilisatrices, je découvre **des entreprises qui utilisent des leviers organisationnels et managériaux pour faire monter en compétences leurs salariés**. Il n'est pas question dans ces entreprises de *démarches compétences* ou de *gestion par les compétences* mais elles agissent sur les processus de travail (groupe projet, cercle qualité, groupes interprofessionnels, îlots de production, *lean* management, binômat, rotation sur les postes de travail, etc.) et sur les contenus du travail (élargissement, enrichissement des tâches, remplacements temporaires, tutorat, etc.) pour acquérir les compétences dont elles ont besoin, en l'occurrence elles cherchent, en priorité, à développer la polyvalence des personnels ou la capacité de ceux-ci à travailler ensemble. Les pratiques sont peu organisées, plutôt informelles et souvent intuitives, mais bien présentes au travers un ensemble d'actions concrètes, qui bouleversent parfois les manières de travailler, voire les routines organisationnelles (visiter les usines des clients, accueillir un fournisseur, participer à un groupe de travail, réaliser des rotations sur poste de travail, faire vivre une boîte à idée, etc.). Tout cela peut paraître d'une grande banalité, mais c'était il y a plus de 20 ans... Une étude plus précise dans une entreprise de 300 salariés organisée en îlots de production va me conduire à appréhender de plus près **le lien entre organisation du travail et développement des compétences**.

Je n'ai pas, à cette époque, vraiment cherché à approfondir la notion de compétence (ce sera l'objet de mon DEA), l'associant plus au fait de réaliser des **apprentissages en situation de travail** et montrant que **certaines pratiques organisationnelles pouvaient être plus apprenantes que d'autres** (les possibilités d'échanges, de participation, de réflexion sur le travail, etc.). Il faut dire également, qu'à cette époque, l'on sait encore peu de choses sur les compétences (les entretiens de Deauville n'ont pas encore eu lieu et elles n'ont pas encore envahi tous les discours !), si ce n'est qu'elles peuvent être d'une grande utilité pour « parler du travail », de ce que les qualifications n'arrivent plus à mettre en mots... Mon travail de DEA puis celui de la thèse se consacrent (en partie) à leur mise en lumière et je chercherai à les définir.

Je continue aujourd'hui de penser que la stabilisation d'une définition s'avère difficile, et, si un consensus semble à se dégager sur le plan scientifique, il n'en est rien du côté des pratiques (Fernagu Oudet & Batal, 2013, 2016)... Il suffit pour s'en convaincre de comparer quelques référentiels de compétences (Fernagu Oudet, 2016a)... L'évocation des compétences se confond dans bien des cas avec des savoir-faire, des savoirs, des tâches à réaliser, des activités conduites, des actions, des comportements, etc. Plus tard avec mes travaux de DEA et de thèse, je mettrai en évidence que **dans bien des cas, les "compétences" qui sont décrites le sont, sans que soient interrogées les processus qui permettent de les mobiliser, sans que les organisations ne soient inquiétées de leur (in)capacité à proposer des situations ou des environnements de travail qui soient porteurs de développement.**

Je retiens de ce travail de DESS que **les modes d'organisation du travail configurent la nature et la qualité des apprentissages** qu'il est possible de réaliser en situation de travail, et que les entreprises qui ont participé à mon travail d'étude voient en la formation uniquement une possibilité parmi d'autres de participer au développement des compétences des salariés. Elles font plus confiance aux apprentissages sur le tas pour ce qui relève des compétences métiers car ils sont au plus près de l'exercice professionnel. Ces constats interrogeant directement la fonction formation et la nécessité de l'associer aux acteurs du terrain en matière de pratiques de formation (Fernagu Oudet, 2001, 2004).

Troisième période : quand organisation du travail et travail d'organisation peuvent être plus pédagogiques...

Après mon DESS, je ne sais pas encore que je reviendrai sur les bancs de l'Université. Néanmoins, je m'attache à prendre en compte dans mon travail au GRETA, les enseignements issus des réflexions et des observations autour de mon travail de DESS. J'ai été recrutée comme coordinatrice pédagogique de dispositifs de préprofessionnalisation à un métier (arts graphiques, magasinage et gestion de stock, horticulture). Ces dispositifs financés par le conseil régional sont organisés selon un principe d'alternance entreprise/centre de formation. Je vais dès le début travailler avec les entreprises d'accueil de nos stagiaires (et ces derniers !) à l'élaboration de "plans de formation" (objectifs des missions, nature et organisation des tâches confiées, objectifs d'apprentissages, etc.) pour les impliquer et construire ensemble certaines étapes du parcours de formation, faciliter les ponts entre théorie et pratique (en termes d'applications, d'étayage, d'approfondissements), orienter les situations de stage pour les faire coïncider avec les contenus des dispositifs de formation, etc. La diversité des entreprises d'accueil va me ramener très rapidement (inéluçtablement) vers les compétences et me rappeler combien il peut parfois être difficile de rapprocher contenus de travail et contenus de formation. D'abord parce que les situations de travail ne s'y prêtent pas systématiquement (en termes d'attentes, de contenus, de matériel, de tâches à réaliser, etc.) ou/et parce que la valeur perçue de la formation par nos jeunes (et moins jeunes) fonctionne comme un vrai handicap à l'apprentissage (*ils n'ont pas vraiment choisi leur formation, se montrent parfois peu enclins, peu désireux, à réaliser les tâches qu'on veut leur confier, se faisaient une autre représentation du métier ou des conditions de*

travail, n'ont pas les prérequis suffisants pour s'adapter facilement aux postes de travail, ou simplement parce qu'ils voudraient plus que ce que la formation ne leur offre, etc.). Sur les périodes d'inter-stages, je travaille tout cela avec eux, sur des temps de régulation de groupe. Grâce à ces temps de paroles, de discussion, de débats, ou d'ateliers de créativité, j'essaie modestement de les aider à se positionner, développer leur sentiment de compétence, formaliser leurs acquisitions, trouver des raisons de persévérer dans leur formation, etc. tentant de construire avec eux, des **alternances interactives** (Fernagu Oudet, 2008a, 2008b). Mon intérêt pour le lien travail et formation est omniprésent...

Un an et demi après mon arrivée au GRETA, une opportunité se présente à moi dans un centre ressources pour formateurs, où je vais devenir responsable du pôle formation-travail. J'y organise des journées de formation sur ce thème à destination de formateurs travaillant essentiellement dans le domaine de l'insertion socio-professionnelle. Mon passage au GRETA et le travail que je conduis à l'espace formateurs vont me ramener à l'université.

J'entre en DEA en 1998 et travaille sur les **pédagogies de l'alternance** et le **transfert des apprentissages en situation de travail**. Je cherche à **repérer les modalités d'expression, de mise en œuvre et de soutien au développement et au transfert des apprentissages en milieu organisationnel**. Ma population d'étude est celle d'une promotion du DUT Logistique et Transport de l'IUT Lumière Lyon 2. Je commence à travailler sur la notion de compétence et prends conscience que leur caractère extrêmement situé et contingent a des conséquences sur leurs processus de développement. Ainsi, alors même que les étudiants occupent des missions identiques (objectifs, contenus), ils acquièrent et mobilisent des compétences très variables et très différentes (*l'un dispose d'un logiciel informatique, l'autre d'une cartoline, d'une gomme et d'un crayon de papier pour remplir ses camions d'essence par exemple ; l'un ne réfléchit pas pour optimiser ses chargements, l'autre au contraire doit compter, comparer, analyser, transvaser, etc. ses commandes d'essence d'un camion à l'autre pour faire partir des "camions pleins"*). Ce qu'ils apprennent est parfois en lien, ou au contraire en décalage, avec leur référentiel de formation, en raison des activités saisonnières, des moyens techniques du travail, des raccourcis pratiques de ce dernier, de la nature des tâches réalisées, de la réalité de la division du travail, etc.). Ils n'ont par ailleurs, pas toujours un tuteur qui les aide et les accompagne, etc. L'écart entre travail prescrit et réel m'interroge, mais aussi la nature et la qualité des situations de travail dans les processus d'apprentissage, le rôle du management ou du tutorat...

Une certitude est acquise, **les compétences s'enchaînent dans un système socio-organisationnel qui en détermine les contours** et qui va permettre ou non aux compétences d'être mobilisées et/ou développées, de réaliser ou non des transferts d'apprentissages. Commencent à germer dans mon esprit un ensemble de questions liées aux **conditions d'apprentissage en situation de travail** et le souhait de travailler sur les situations les plus propices aux apprentissages (Fernagu Oudet, 2005).

Après le DEA, je quitte l'Espace Formateurs pour prendre un poste d'ingénieur d'étude au sein du département des sciences de l'éducation de l'université Lyon 2 Lumière. Je suis chargée de la coordination du DESS Concepteur Réalisateur de

formation où je continue à réfléchir aux questions qui me travaillent au travers des stages des étudiants mais aussi de la manière dont le dispositif de formation est pensé, ce qu'il permet ou non, ce qu'il favorise ou non.

J'expérimente le contrat d'objectifs de stage pour "obliger" les étudiants à négocier leurs stages, des contenus de mission et des conditions de travail qui leur permettent de réinvestir leur formation et d'apprendre ce qu'ils ont envie d'apprendre. Les retours de stages sont l'occasion de prendre de la distance, de réfléchir ensemble aux **problématiques de formation dans et par le travail**, et de leurs **implications pour le métier de concepteur-réalisateur de formation**.

Dans cette continuité, la thèse viendra naturellement se poser sur mon parcours, pour réfléchir à l'influence des environnements de travail sur les apprentissages, au lien entre organisation du travail et développement des compétences. Je vais l'explorer au sein de cinq entreprises. Pour les choisir, j'ai rencontré une dizaine de branches professionnelles et une vingtaine d'entreprises. Seules (à l'époque et en Rhône alpes !) les secteurs de la logistique et du transport et la plasturgie déclaraient, compte tenues des transitions socio-économiques qu'elles rencontraient, avoir des entreprises dynamiques et innovantes en matière de développement des compétences. Le travail de recherche que je vais déployer, sur le plan empirique, me conduira à mettre en question l'idée d'**organisation apprenante** et à montrer qu'elle relèverait d'un idéal type (un mythe contemporain). Je mettrai en évidence que si de nombreux apprentissages se réalisent, ils ont lieu essentiellement dans des **espaces interstitiels de l'organisation** qui ont en commun d'être des espaces où l'on décroïssonne et/ou désenclave le travail (*Fernagu Oudet, 2006*), et qui renvoient à la manière dont le travail est organisé, à la dialectique à l'œuvre entre organisation et individus dans ces **situations de développement**.

J'entre dans la quatrième période qui jalonne mon parcours...

Quatrième période : quand le travail interroge la formation ...

Après avoir coordonné le DESS durant presque 8 ans, et après la thèse, j'ai rejoint l'université Claude Bernard Lyon 1 en 2006 pour devenir responsable de la cellule alternance et apprentissage, avec pour mission de développer les pédagogies de l'alternance. Je m'attaque à un vaste chantier dans un établissement où la pédagogie ne fait pas toujours bon ménage avec des priorités données à la recherche, à "*la paille*" (biologie, physique, chimie, sciences de la vie et de la terre, etc.). Mon "terrain de jeu" devient celui de 26 licences professionnelles et 46 masters professionnels ; tous doivent ouvrir aux contrats d'alternance. Le Président de l'Université accepte que je réalise, avant de démarrer ma mission, un état des lieux des **pratiques pédagogiques de l'alternance** (*Fernagu Oudet, 2007a, 2007b*), ce qui me permis de bien me saisir de l'environnement dans lequel j'allais évoluer (services supports, enseignants, Centre de Formation par Apprentissage, etc.) et avec lequel j'allais travailler. C'est également l'occasion de repérer les rares équipes pédagogiques qui expérimentent des dispositifs particulièrement intéressants autour de l'idée d'**alternance intégrative** ou de ce que j'appellerai plus tard "**alternance circonstancielle**" (*Fernagu Oudet, 2008a, 2008b, 2008c, 2010a*). J'éprouve néanmoins rapidement un sentiment d'isolement, compte tenu du peu d'acteurs intéres-

sés par les pédagogies de l'alternance, et de l'absence de pairs avec lesquels échanger. Dans un premier temps, je trouve refuge et réponse à mes questions dans la littérature dédiée et, au fil de mes contacts avec d'autres praticiens de l'alternance dans d'autres établissements. Je découvre des pratiques très intéressantes, des pistes de travail séduisantes.

Je m'intéresse particulièrement durant cette période à la manière dont l'expérience du travail est exploitée ou non dans les dispositifs de formation, et sur les effets du type d'alternance mobilisée. À force d'échanges avec d'autres praticiens et quelques chercheurs, deux numéros de la revue Education Permanente prennent forme (Fernagu Oudet (coord.), 2008a, 2008b) et, avec eux, l'idée de devenir enseignant-chercheur.

Cinquième période : quand travail et formation s'ouvrent aux capacités...

Mon besoin de comprendre les choses pour les améliorer, de construire des pratiques éclairées, m'amène en 2008 à rejoindre l'Equipe "Apprenance et Formation des Adultes" de l'Université Paris Nanterre.

Commence ici un nouvel itinéraire, un enrichissement considérable de ma manière de travailler et de penser les choses. En effet, Je me suis concentrée pendant des années sur le **lien entre organisation du travail et développement des compétences**, ou le **lien entre travail et formation**, et j'ai, en définitive, assez peu intégré dans mes analyses l'individu et ses dispositions. Je découvre de nouveaux cadres théoriques jusqu'à ressentir un besoin de liaison important entre des approches et des références plutôt sociopédagogiques (les miennes) et d'autres plus psychopédagogiques (celles de mon équipe) grâce, en particulier, aux travaux de Philippe Carré et de Fabien Fenouillet pour commencer. Je découvre ou me réapproprie ainsi de nombreux concepts tels que ceux de **sentiment d'efficacité**, d'**apprenance**, de **motivation**, de **volition**, de **sentiment d'utilité perçue**, d'**agentivité**, d'**auto-formation**, d'**autorégulation**, d'**autodétermination**, d'**engagement en formation**, etc.

C'est l'approche par les capacités qui va m'offrir l'occasion de faire du lien entre des approches plutôt centrées sur l'organisation (sociologie des organisations, ergonomie, etc.) d'un côté et, des approches plutôt centrées sur les individus (théories de l'apprenance, de la motivation, sociocognitive, etc.) de l'autre. Avec les capacités, je vais pouvoir construire, en quelque sorte, un sillon de recherche fédérateur de ces différents points de vue.

La participation à différentes recherches que j'évoquerai au cours de ce document (La Poste, APM, cabinet de conseil X, Orange, E2C, Police Nationale, IUMM, Fondation de France, Office National des Forêts) m'a permis de poser quelques jalons en ce sens, et de dépasser le cadre du développement des compétences pour me saisir de celui du pouvoir d'agir. La rencontre avec cette approche a été déterminante dans mon parcours puisqu'elle m'a permis d'intégrer plus précisément dans mes préoccupations de recherche un double niveau d'analyse méso/micro (dispositif/dispositions). J'ai pu ainsi renouveler le regard que je portais sur la dialectique individus-organisations, et en interroger sous un jour nouveau des problématiques

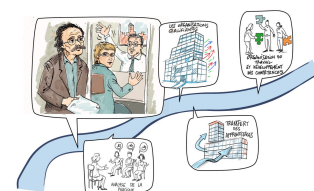
relevant du champ de la formation des adultes. De fil en aiguille, explorer la question des environnements capacitants.

La route n'est pas finie... Elle commence, d'une certaine manière.

Le bout de chemin parcouru est riche, s'est montré propice à de nombreuses rencontres humaines ou situationnelles, jusqu'à voir paraître en 2016, un ouvrage qui est sans doute à l'image de la route qui a été le mienne, entre doutes et certitudes, désappointements et emballements, ombres et lumières : Fernagu Oudet, S. & Batal, C., (2016), *Révolution dans le management des ressources humaines : des compétences aux capacités*, Lille : Septentrion. Il est loin d'être un aboutissement mais il est une manière de mettre de l'ordre où le chaos règne parfois lorsque l'on tente de donner du sens aux idées ou aux concepts.

Les capacités sont donc aujourd'hui mon troisième attracteur d'apprenance (Fernagu Oudet, 2012a, 2012b, 2013a, 2013b, 2014a, 2014b, 2016a, 2016b). Le premier, les compétences (Fernagu Oudet, 2004 ; 2006a, 2008c ; Fernagu Oudet & Batal, 2013c) m'ayant amené au second: environnement de travail et/ou de formation et leur lien aux apprentissages (Fernagu Oudet, 2006, 2008a, 2008b). Ce document va tenter de s'arrêter sur chacun de ces attracteurs pour en montrer les relations, et réfléchir à la manière dont l'approche par les capacités d'Amartya Sen semble offrir des perspectives prometteuses pour la formation des adultes.

Faut-il souligner que **quelques soient mes attracteurs d'apprenance, tous ont en commun d'avoir participé à réfléchir aux questions d'ingénierie pédagogique qui m'interpellaient**, que cela soit de manière académique ou opérationnelle, scientifique ou empirique... et ce, en lien permanent avec ce que les environnements de travail ou de formation permettent, facilitent... contraignent et limitent. **L'apprendre, l'aider à apprendre, la mise en capacité d'apprendre** sont ainsi le cœur de mes préoccupations.



Résumé en image
prologue, annexe 1, p245

Introduction

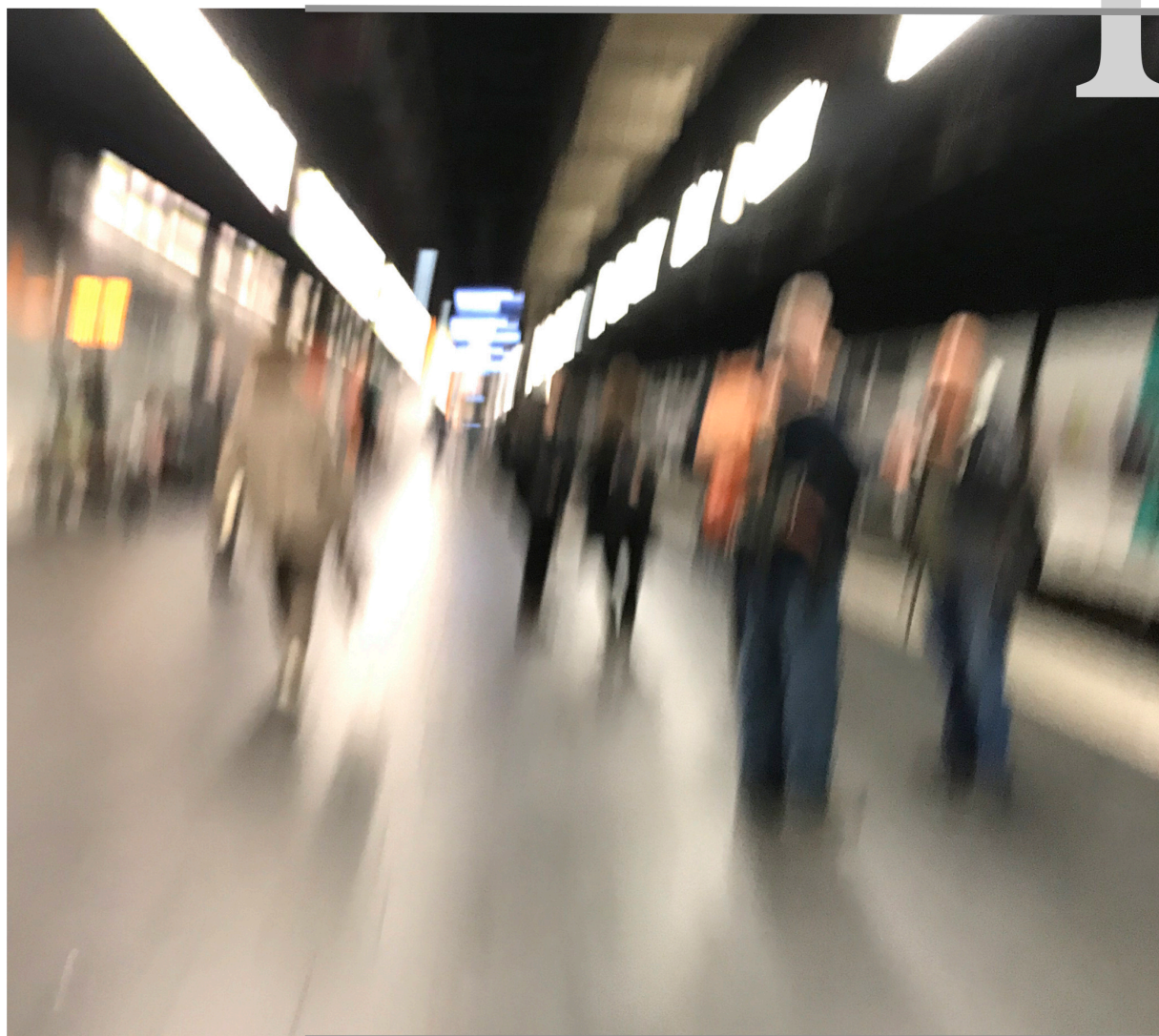


image: SF

... Chevallard (1996) a dit un jour que les savoirs étaient des bottes de 7 lieues. J'étais loin de me l'imaginer lorsque j'ai obtenu mon baccalauréat... Les savoirs n'ont vraiment pris de sens pour moi, que lorsque j'ai compris qu'ils me portaient, me transportaient d'un lieu à un autre... Me permettant de comprendre, de questionner, de bousculer... de lever des voiles d'ombre, d'en déposer d'autres... mais toujours d'avancer.

Introduction : Au commencement...

Il est difficile de donner à voir quasi 20 ans de sa vie et de retracer la manière dont sa pensée s'est construite au fil des événements, des situations, des recherches, des responsabilités professionnelles, etc. Néanmoins, si je tente de le faire, il me semble possible d'articuler, dans un premier temps, l'itinéraire qui est le mien autour de trois questions :

- ***Comment les conditions d'apprentissage opèrent dans les contextes de travail?***
- ***Quelles sont les caractéristiques des environnements de travail qui influent sur ces conditions?***
- ***Comment dynamiser les environnements pour qu'ils soient plus apprenants?***

Ces questions portent essentiellement sur la qualité des environnements de travail et leur contribution à la compréhension de ce qui facilite ou inhibe les possibilités d'apprentissage. Elles sont du côté du "**sujet qui peut**", du côté de "**ce qui rend possible les apprentissages**". Cela m'a conduit à m'intéresser au développement des compétences, aux organisations apprenantes (au sens large) et aux pédagogies de l'alternance, jusqu'à la rencontre avec les capacités. Tout au long de ce document, je montrerai en quoi mes travaux sur ces notions m'ont permis de cheminer vers une incontournable mise en question de la relation organisation et apprentissage lorsqu'il s'agit d'aider les individus à apprendre ou de les mettre en capacité d'apprendre.

Je suis convaincue, qu'une rencontre n'arrive jamais par hasard, à moins qu'à l'image de Paul Eluard, il soit possible de considérer qu'il n'y a pas de hasard mais uniquement des rendez-vous. Alors hasard ou rendez-vous, la rencontre avec les capacités est sans aucun doute l'aboutissement (provisoire) d'un cheminement de plusieurs années à **partir de la notion de compétence** d'une part (et de son incapacité à rendre compte de ce qu'elle est) **et des environnements les plus à même de les développer** (et de leur difficulté à leur donner vie) d'autre part, et dont les failles sont au cœur de mes préoccupations (Fernagu Oudet & Batal, 2013, Fernagu Oudet, 2014, 2016a).

Premier ancrage : un cheminement à partir de la notion de compétence

Pourquoi un "concept" ou un "objet social" comme celui des compétences, le plus à même d'opérer un trait d'union entre organisation et apprentissage, n'a pas réussi à impulser des pratiques cohérentes avec ce qu'il est censé expliquer: une mobilisa-

tion en situation de ressources propres à l'individu (ressources internes), à l'environnement et aux situations elles-mêmes (ressources externes) qui s'agrègent et se combinent pour faire face au traitement réussi des situations professionnelles ?

On sait désormais, avec certitude, que **les compétences prennent la couleur des contextes dans lesquels elles sont mises en œuvre**. Situées et contingentes, elles sont le fruit de la responsabilité partagée entre individus qui agissent et milieu dans lesquels ils opèrent. Ainsi, travailler en équipe pluri-professionnelle ou mono-disciplinaire, dans un relai ou une maison de département, une grande entreprise ou une petite entreprise, etc. ne conduit pas aux mêmes pratiques (ni activités, ni savoir faire...) et donc à des compétences différentes, que cela soit en terme de contenus ou de formes et de conditions de mobilisation. Pourtant, la formalisation des compétences dans des référentiels est loin de l'illustrer : décontextualisées parce que généralisées, portées par des individus qui agiraient indépendamment de contextes de mise en œuvre, dissociées des contraintes ou des circonstances qui les caractérisent, éloignées du travail réel parce que décrivant le travail prescrit, décomposant les éléments du travail sans êtres porteuses de leur recombinaison, etc. On passe par ailleurs sous silence **les conditions de mobilisation et de développement des compétences** : les descriptions font l'impasse du pluriel dans le singulier et du singulier dans le pluriel (Fernagu Oudet, 2016).

Des descriptions qui font l'impasse du pluriel dans le singulier

Pourtant un individu n'agit jamais seul, il est pris dans un environnement social, organisationnel, matériel, technique, informationnel, etc. qui va contraindre son action, la rendre possible ou non, donner forme aux compétences¹.

Des descriptions qui font l'impasse du singulier dans le pluriel

Elles font également l'impasse du singulier dans le pluriel oubliant la singularité de celui qui est amené à les mobiliser (dispositions, expérience, intentions)²

Elles apparaissent (dans leur pratique) comme désincarnées, comme si tout le monde disposait des mêmes ressources et donc des mêmes compétences et donc de la même capacité à les mobiliser. Peuvent-elles être pensées indépendamment des contextes de leur exercice et de leurs conditions de développement ? Comment alors rendre compte de ce qu'elles sont, les amener au plus près des réalités qu'elles décrivent ? Est-ce possible ? L'action à partir de dispositifs organisationnels ou pédagogiques à même de les développer n'échappent pas à ces questions !

Nous verrons que l'action sur les environnements, qu'ils soient de travail ou de formation, et quelque soit le vocable utilisé : établissement formateur, site qualifiant, organisation apprenante, ville apprenante, alternance interactive, simulation, formation en situation de travail, etc., même si elle a rapproché la formation du travail (ou le travail de la formation) n'a pu relever les ambitions qui étaient les siennes. Ces actions ont souvent été pensées en termes de ressources pour la formation ou pour le travail, *d'input* et *d'output*, oubliant, par là même, que les compétences ne sont pas que des états ou des produits (que l'on peut évaluer, certifier, nommer...), elles sont aussi des processus (Fernagu Oudet, 2006)... et des combinaisons entre ressources internes et externes... C'est dire combien il ne suffit pas de mettre des ressources à disposition pour que celles-ci se transforment *de facto* en

¹ Voir notamment Durand & Filliettaz, 2009 ; Fernagu Oudet, 2016 ; Jonnaert & al., 2015 ; Ayotte Baudet, 2013 ;

² Voir notamment Masciotra & Medzo, 2009 ; Le Boterf, 2011 ; Jonnaert, 2017 ; Lavielle-Gutnik, Negroni & Sorel, 2013 ; Billett, 2001a, 2009

compétences... malgré un certain nombre de discours et de pratiques allant dans ce sens (Fernagu Oudet & al., 2013, Fernagu Oudet & Batal, dir., 2016).

Second ancrage : un cheminement à partir des organisations les plus à même de développer les compétences

La présence aujourd'hui, dans de nombreux discours et dans la littérature, de nombreuses injonctions concernant la prise en charge de ses apprentissages, du développement de ses compétences pour se maintenir dans l'emploi ou y accéder pose question, et notamment celle de l'étayage, du soutien, des conditions d'exercice de cette prise de responsabilité. La mise à disposition de ressources pour apprendre ou pour agir suffit-elle à garantir l'apprendre et l'agir ?

Ces injonctions (notamment Commission Européenne : *Entretiens de Lisbonne & Stratégie Europe 2020* ; *Communiqué de Bruges, 2010* ; *Réforme de la formation professionnelle 2014 & 2018*) laissent à penser qu'il reviendrait à chacun de prendre en main sa formation, d'adopter une posture d'apprenant tout au long de la vie, sans que soient questionnées les conditions d'étayage de telles conduites d'apprenance. Interrogeons nous ! Est-il possible de tenir de telles injonctions en oubliant que tout processus de développement des compétences ne prend forme que dans les interactions individus-organisation ? Que c'est de et dans ces interactions que les individus peuvent réaliser une bonne partie de leurs apprentissages, être ou non empêchés d'apprendre ?

Est-il possible de tenir de telles injonctions lorsque l'on sait depuis longtemps que les possibilités d'apprentissage qui gisent dans les organisations dépendent largement de la qualité des situations de travail qu'on y rencontre (Fernagu Oudet, 2006, 2016a) ? Que l'organisation du travail engendre des pratiques professionnelles particulières, spécifiques qui vont être ou non porteuses d'apprentissages (Fernagu Oudet, 2011) ? Que certaines organisations sont plus propices, plus facilitantes, plus « nourricières » ou plus façonnantes que d'autres en matière d'apprentissage (Fernagu Oudet, 2012) ? Qu'en faisant évoluer les structures organisationnelles, les procédures de travail et le style de management des hommes, il est possible de structurer de nombreuses occasions d'apprentissages (Fernagu Oudet, 2006) ? Si l'on peut parler de situations potentielles d'apprentissage (Fernagu Oudet, 2006) ou de "situations potentielles de développement" (Mayen, 2003), sans doute y-a-t-il lieu de parler de "potentiel capacitant de l'organisation et des environnements" (Fernagu Oudet, 2014) ... de "dispositions organisationnelles" (Fernagu Oudet, 2016a) ... et de ne pas oublier qu' "il y a mille et une façon de saboter, neutraliser, tuer une compétence de qualité dans un environnement de travail qui ne l'est pas" (Bouteiller & Gilbert, 2005)³

A partir de ce double questionnement, sur les compétences et les organisations les plus à même d'en soutenir le développement, l'absence d'une vraie réflexion est questionnée sur les conditions même de mobilisation et de développement des compétences. L'approche par les capacités semble, de notre point de vue, à même d'éclairer ces conditions parce qu'elle permet de mettre à jour ce qui se passe et se joue dans ces environnements, qu'ils soient de travail ou d'apprentissage.

Troisième ancrage : des compétences aux capacités

³ De nombreux travaux témoignent du lien organisation et apprentissage, voir notamment Carré & Charbonnier (2003), Marsick & Watkins (2007), Bouteiller & Morin (2012), Bourgeois & Durand (2012), Conjard (2014), Olry (2016), Lavielle-Gutnik & al. (2013), Billett (2008), Endrizzi (2015), Lauzier & Denis (Dir.) (2017), Bouteiller & Morin (2012)

Avec les capacités, le "*sujet qui peut*" prend une double signification :

- *celui qui peut* parce que son environnement le lui permet,
- *celui qui peut* parce qu'il se sent en capacité de pouvoir, pouvoir apprendre (s'il s'agit d'un environnement d'apprentissage) ou pouvoir agir (s'il s'agit d'un environnement d'action).

Se sentir en capacité d'apprendre (ou d'agir) renvoie à la fois aux dispositions individuelles et aux dispositions organisationnelles, les unes interagissant avec les autres pour rendre les apprentissages ou l'action possibles.

Se sentir en capacité d'apprendre ou d'agir questionne également l'engagement individuel et organisationnel, les responsabilités réciproques, etc. Cette "mise en capacité" amène alors à lier, délier, relier individus et organisations autour de deux questions qui nous semblent essentielles dès lors où l'on cherche à comprendre, favoriser, optimiser les conditions d'apprentissages et/ou de développement professionnel :

- ***Comment apprécier et exploiter le potentiel d'apprentissage des environnements de travail et/ou de formation ?***
- ***Comment permettre aux apprenants de se saisir des opportunités de développement qui gisent dans ces environnements ?***

Ces questions ouvrent des perspectives intéressantes sur la *conception* d'"**environnements capacitants**", des environnements susceptibles de participer au développement des personnes, de leur pouvoir d'agir ; des environnements dans lesquels se pensent les interdépendances entre individus et organisation (*Fernagu Oudet, 2012, 2016a,b, 2018a, b, c*) et les possibilités mutuelles de progresser.

La notion d'environnement capacitant s'inscrit dans le prolongement des organisations apprenantes (au sens large), et semble pouvoir leur offrir de nouvelles voies de réflexion en cherchant à **interpeller les organisations sur le plan de leur capacité à organiser les conditions de l'apprentissage** et à prendre en compte ces derniers. À titre d'exemples, on ne peut attendre que les individus fassent preuve d'esprit d'équipe si ne leur sont pas proposées des situations de travail collaboratives ou coopératives au cours desquelles ils peuvent construire leur capacité à travailler en équipe et si l'on a pas cherché à comprendre comment ces situations de travail permettent ou non de développer cette capacité (*Fernagu Oudet, 2014*). Tout comme l'on ne peut attendre des pratiques de déconnexion de mails en heures non ouvrées si les conditions de déconnexion ne sont pas pensées que matériellement au travers un module de déconnexion et non au travers des pratiques de management du travail (*Prost & Fernagu Oudet, 2016b*).

En ce sens, si les organisations apprenantes se sont centrées sur les compétences et sur les ressources qui permettent aux acteurs d'agir et d'apprendre, la notion d'environnement capacitant se centre davantage sur le pouvoir d'agir des acteurs en considérant que l'exercice effectif d'un pouvoir d'action dépend à la fois des possibilités offertes par l'environnement mais aussi des capacités des personnes à convertir ces possibles et à exercer ce pouvoir.

Dans ce document d'habilitation à diriger des recherches, nous nous proposons d'aborder ces trois ancrages qui constituent la colonne dorsale de nos travaux de recherche et témoignent nos tentatives de lever quelques voiles d'ombre.

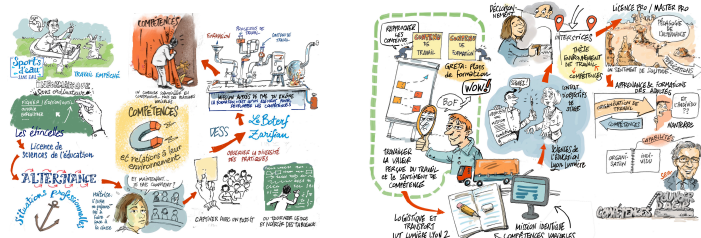
La première partie abordera les différentes conceptions des compétences qu'il est

possible de répertorier du point de vue des disciplines et des pratiques organisationnelles.

Ce tour d'horizon sera l'occasion de souligner l'usage hétérogène et polyphonique de cet « attracteur étrange » (*Le Boterf, 1994*) et de construire à cette occasion une typologie des **rapports aux compétences** (*sachant, agissant, réactant*). Cette formalisation nous permettra de prendre position et donner à voir le cheminement théorique et empirique qui a été le nôtre, et au lecteur d'apprécier notre parti pris pour des compétences appréhendées de manière située, contextualisée et singulière, avec toutes les conséquences que notre approche peut avoir sur la manière d'en comprendre et d'en envisager le développement. L'idée selon laquelle **les compétences résultent ainsi des interactions entre individus et organisation** nous conduira vers la seconde partie et les dispositifs les plus emblématiques de cette relation : les organisations pour apprendre.

Dans la seconde partie, nous aborderons en premier lieu, les différentes manières dont il est possible d'*attraper* les compétences quand on cherche à développer les **apprentissages en milieu organisationnel**. Nous apprécierons, dans un premier temps, ce que l'autoformation et le travail *font* aux compétences, pour nous concentrer ensuite de manière plus conséquente sur ce que l'organisation *fait* à ces dernières. À cette occasion, nous traiterons des organisations formatrices, qualifiantes et apprenantes, et reprendrons, au fil de l'eau, nos travaux de recherche afin de voir comment ils s'inscrivent dans chacune de ces perspectives, et ce qu'ils ont apporté. Les limites que nous mettrons en évidence en terme d'**impensés pédagogiques** nous permettront de basculer vers les capacités.

Nous terminerons ainsi ce document, par une troisième partie sur les **capabilités**, et saisissons à cette occasion, le cadre théorique proposé par l'économiste Sen (2001). Ce cadre permettra de lire les *possibles* qu'ouvre la réflexion, non sur la capacité des personnes à apprendre, mais sur leur **mise en capacité à apprendre**. Après avoir présenté l'approche par les capacités, nous aborderons, au travers de nos travaux, la manière dont nous l'avons importé du côté des sciences de l'éducation, pour (re)penser les relations individus-organisation lorsqu'il s'agit de traiter des apprentissages en milieu organisationnel.



Résumé en images
introduction, annexe 2 et 3, pp246-247

PREMIÈRE PARTIE

Voyage au cœur des compétences

1

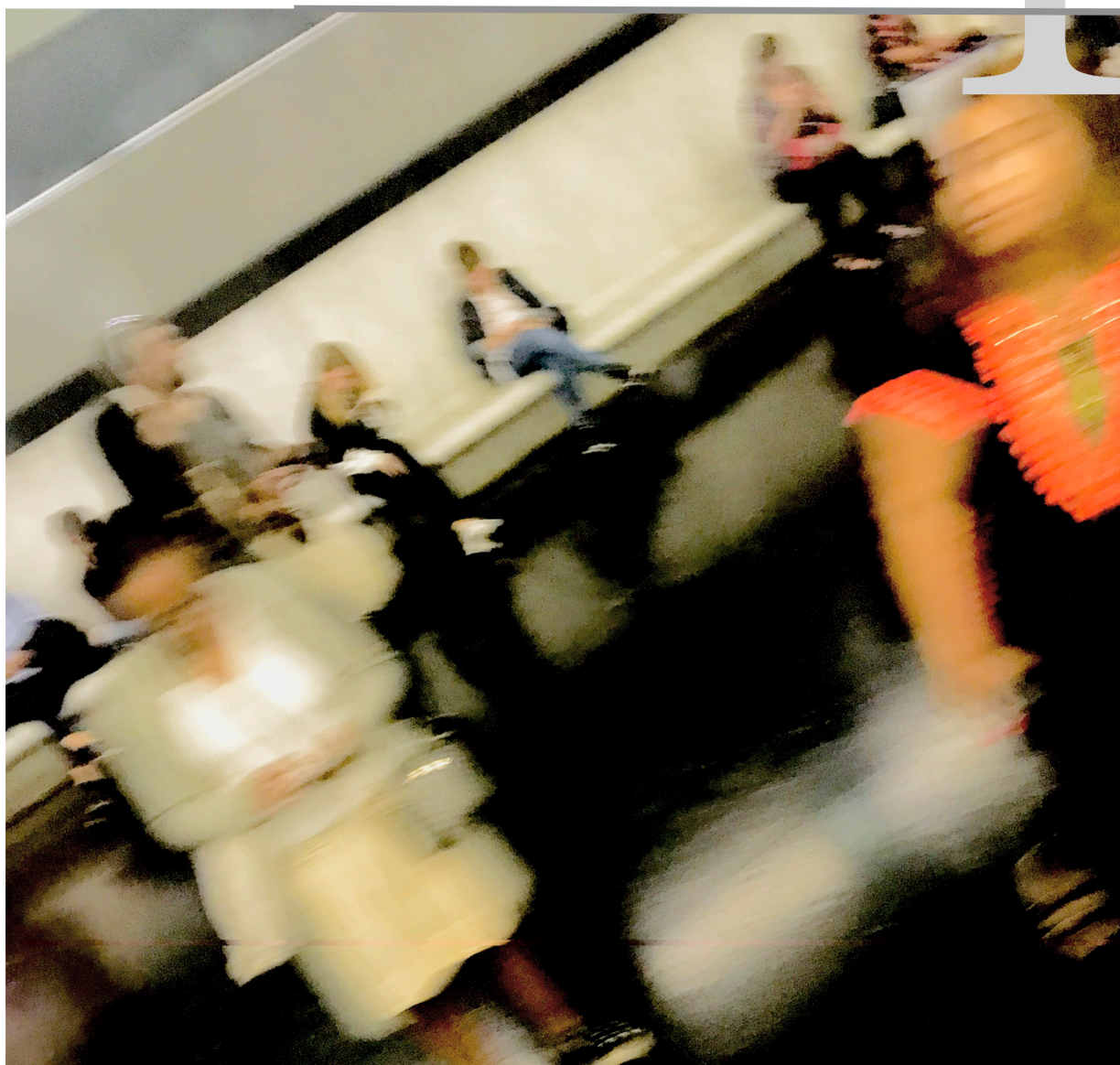


image: SF

Introduction

Lorsque nous entrons en Licence en 1994, nous sommes amenée à nous questionner sur "Savoir suffit-il pour savoir enseigner ?" autrement dit, sur la compétence à enseigner. Bien entendu, à cette époque, on ne parle que très peu de compétences et, nous ne pourrions mettre le mot sur cette expérience que quelques années plus tard... Il en est de même en maîtrise (1996) lorsque nous nous intéresserons aux espaces d'analyse des pratiques et à la manière dont ils participent à la professionnalisation des enseignants (Fernagu Oudet, 1999).

Aujourd'hui, le terme de "compétence(s)" est désormais l'un des termes les plus employés en sciences sociales, aussi bien dans le champ de l'éducation que de la formation, des ressources humaines ou du travail (Ardouin, 2006), il est pourtant peu conceptualisé alors que ses premiers usages remonteraient au XV^{ème} siècle (Rey, 1985). C'est en 1997, lorsque nous entrons en DESS "Concepteur réalisateur de formation" que nous le découvrons, commençons à le côtoyer et, à nous y intéresser. Il est, on ne peut plus séduisant, puisqu'il est "*intelligence en situation*" (Zarifian & Veltz, 1994), "*intelligence de la tâche*" (De Montmollin, 1984). On dit de lui, qu'il serait à même de résoudre, du côté du travail, de la formation et de la gestion des ressources humaines, un certain nombre de problèmes liés aux évolutions des systèmes de production et à la nature même du travail. Il serait porteur de nombreuses promesses... Il suscitera un engouement tel, qu'en quelques années, il nourrira pas moins de 227 ouvrages dans le champ de l'enseignement et de l'éducation⁴, 271 thèses en sciences de l'éducation⁵, et plusieurs milliers d'articles toutes disciplines confondues⁶.

Pour notre part, notre thèse portera sur les compétences et leur développement et sera publiée l'année qui suivra sa soutenance (2006), et nous écrirons 6 articles, spécifiquement, dédiés à la question (cf. Vignette 1).

Néanmoins, aujourd'hui, on ne lui reconnaît pas que des qualités (Fernagu Oudet & Batal, 2013, 2016), de nombreuses désillusions sont au rendez-vous au point de se demander *s'il faut brûler la gestion des compétences*" (Pichault & al., 2006), ou de quelle manière il est possible de surmonter les "*intenable promesses de la logique compétence*" (Mohib, 2016), voire ses "*dangers, incertitudes, et incomplétudes*" (Crahay, 2006). Ces désillusions nous conduiront à coordonner un ouvrage collectif réunissant 32 contributeurs, et permettant de retracer ce que le modèle des compétences a apporté et n'a pas résolu, d'en dessiner les limites, souligner ses tensions et ses contradictions (Fernagu Oudet & Batal, 2016) pour ouvrir quelques pistes de réflexions sur la manière de le réinterroger notamment à la lumière du modèle des capacités (Sen, 2001).

⁴ 227 ouvrages sur les 915 répertoriés sur Electre, interrogation de la base de données au 30/03/2017

⁵ 271 thèses sur les 3508 thèses répertoriées sur Abès.fr au 31/03/2017

⁶ À titre d'exemple, 676 000 occurrences sur *google Scholar*, 270 517 sur *Academic Search Premier* en mars 2018. 322 articles dans Recherche et Formation, 4019 dans Formation Emploi, 74 dans les Dossiers de Sciences de l'Éducation, etc. en octobre 2018.

Fernagu Oudet, S., & Batal, C., (2013), Les compétences, un folk concept en difficulté?

Savoirs n°33

Fernagu Oudet, S., (2006), *Organisation du travail et développement des compétences : construire la professionnalisation*, Paris : L'Harmattan, 321 pages

Fernagu Oudet, S., (2005), La compétence à l'épreuve du temps : vers le paradoxe d'une formation contrôlée, *Personnel ANDCP n°463*

Fernagu Oudet, S., (2005), Organisation du travail et développement des compétences : le cas des qualifiantes, *Personnel ANDCP n°462*

Fernagu Oudet, S., (2004), Ingénierie de professionnalisation et didactique professionnelle, *Recherche et Formation n°46*

Fernagu Oudet, S., (2003), L'ingénierie de professionnalisation : nouvel enjeu pour les responsables de formation, *Actualité de la Formation Permanente n°183*

Fernagu Oudet, S., (2001), Voyage au cœur de la compétence, *Actualité de la Formation Permanente n°170*

Vignette 1 : Les compétences sous toutes leurs formes (cf. annexes, document 2)

Si en 1999, Lichtenberger avait souligné le fait qu'avant d'être une solution, la compétence était l'indice de problèmes, dans la pratique, de toute évidence, les compétences n'ont pas permis de surmonter un certain nombre de difficultés.

Pour mieux s'en saisir, nous allons dans cette partie, stabiliser une définition, et faire le choix d'un parti-pris la concernant.

Avant cela, nous aborderons les différentes conceptions des compétences qu'il est possible de répertorier, du point de vue des disciplines d'une part, des pratiques organisationnelles d'autre part ; et proposerons une typologie des rapports aux compétences. Au final, nous prendrons position pour un point de vue selon lequel **les compétences sont le résultat de l'articulation de ressources internes et externes qui ne peut être pensé en dehors des contextes et des situations dans lesquels elles prennent forme**. Ce point de vue, sociopédagogique, nous le verrons, aura des conséquences sur la manière d'en penser le développement, puis la mise en capacité à les développer, si tant est que les compétences puissent être *développées*...

I. Les approches compétences : une diversité de pratiques et de conceptions

1.1. Enjeux d'une naissance

Au milieu des années 90, le mot n'est pas encore à la mode même s'il commence à être travaillé depuis quelques années déjà par certaines disciplines comme la sociologie du travail ou l'ergonomie (*Stroobants, 2007; Ropé & Tanguy, 1994; De Montmollin, 1984*). Sa vulgarisation reste néanmoins limitée au microcosme scientifique et à ceux qui sont alors en mesure d'entrer dans une littérature quelque peu spécialisée et souvent dédiée aux spécialistes du travail. Du côté de la formation des adultes, peu, voire pas, d'ouvrages traitent des compétences en dehors de celui, éponyme, de Guy Le Boterf : « *La compétence, essai sur un attracteur étrange* » (1994) qui va constituer, de notre point de vue, une première tentative de vulgarisation et de diffusion du terme dans les milieux de la formation. Il sera suivi quatre ans plus tard par un tout aussi incontournable ouvrage : « *L'ingénierie des compétences* » (1998) dont la sortie coïncidera avec les non moins célèbres entretiens de Deauville (*Medef, 1998*). Ces derniers vont marquer, dans le champ des pratiques, l'avènement de nouvelles pratiques de gestion, de formation, de reconnaissance ou d'évaluation des acquis de l'expérience du travail, plus à même (*dit-on*) de reconnaître et de valoriser le *réel* du travail ou les nouvelles manières de travailler. On parlera alors, du côté du travail, de gestion ou de management des compétences, de logique ou de démarches compétences, etc., et du côté de la formation, d'approche par compétences mais aussi de formations en situation de travail (*avec toutes ses déclinaisons : alternance, simulation, formation action, etc.*).

A partir des années 2000, le terme deviendra incontournable et bouleversera les pratiques de formation, d'éducation et de travail tel en témoigne la parution des ouvrages sur la question (459 entre 2001 et 2010)⁷ et la déferlante d'outils censés en soutenir le repérage, le développement ou l'évaluation. On produira à cette occasion un ensemble de cartographies, de portefeuilles, de portefeuilles, de référentiels, de cibles compétences, etc.

1.2. Origines d'une naissance

Un rapide tour d'horizon de la littérature montre que l'origine des compétences s'enracine dans **de multiples histoires**. Elles reflètent chacune les **postures épistémologiques** de ceux qui ont pris la plume, leurs interrogations, inflexions et paradigmes respectifs. Différents ancrages historiques peuvent être mis en évidence (*juridique, psychologique, linguistique, socio-ergonomique*).

⁷ 36 ouvrages recensés entre 1980 et 1990, 118 entre 1991 et 2000, 459 entre 2001 et 2010 et 341 entre 2011 et 2018 (*Electre, décembre 2018*)

1.2.1. Le point de vue juridique

Le point de vue juridique entend signifier la légitimité d'un tribunal à s'emparer d'une affaire. Dans l'encyclopédie Universalis, la compétence est donc « *aptitude pour un tribunal à juger une affaire* » (2017). Il existe deux type de compétences en droit : la compétence d'attribution déterminée, entre des tribunaux d'ordre différent, par la nature de l'affaire à juger ; et la compétence territoriale, déterminée entre les tribunaux de même ordre, par le domicile d'une des parties, par la situation de la chose litigieuse ou par l'accomplissement d'un acte juridique (*Larousse en ligne, 2017*). Par extension, on considèrera la compétence comme une **connaissance approfondie**, un **savoir-faire reconnu** qui confère le droit de juger, d'intervenir dans tel ou tel domaine.

1.2.2. Le point de vue psychologique

Les travaux de Maclelland (1973) sur les *high achievers* sont souvent convoqués pour expliquer l'essor de la notion de compétence. Enseignant en psychologie à l'université d'Harvard et spécialisé dans l'étude de la motivation et du développement personnel, McClelland établit que les tests d'aptitudes et de connaissances ainsi que **les diplômes ne sont pas de bons prédicteurs de la performance** en emploi, défi que pourrait relever les compétences. Il montre dans cette continuité que deux individus ayant le même diplôme et les mêmes capacités n'obtiennent pas les mêmes résultats sur le terrain (*Aubret & Gilbert, 2003 ; Bouteiller & Gilbert, 2005*). On croise ici les travaux de l'ergonomie et de la sociologie autour de l'intelligence située. Pour beaucoup, McClelland aurait posé "*les premiers jalons conceptuels et méthodologiques et lancé les premières expérimentations d'envergure dans le domaine*" (*Bouteiller & Gilbert, 2005*).

1.2.3. Le point de vue linguistique

Le point de vue linguistique est porté par Noam Chomsky (1965). A partir de ses travaux sur la linguistique générative, il va **distinguer performance et compétence**. « *La compétence désigne la connaissance du système d'une langue que possède tout sujet parlant cette langue, et qui concerne spécifiquement la capacité de produire et de reconnaître l'infinité des phrases grammaticalement bien formées, d'interpréter l'infinité des phrases sémantiquement bien formées (c'est-à-dire qui ont un sens), d'identifier les phrases ambiguës (c'est-à-dire qui ont plusieurs sens), de reconnaître les phrases grammaticalement apparentées ainsi que les paraphrases (c'est-à-dire les phrases ayant le même sens). [...] La performance, qui renvoie aux productions et aux interprétations effectives de phrases par des sujets particuliers, dans des contextes spécifiques* » (*Encyclopédie Universalis, 2016*). Autrement dit, il distingue la capacité langagière (la compétence) de l'acte de parole (la performance) et l'on comprend que la compétence est pour lui un « *savoir linguistique implicite* », une « *connaissance intuitive de la langue* », une « *langue interne* », qui permet à des sujets parlants d'émettre une infinité de phrases différentes. Il souligne par là le caractère innéiste et interne des compétences et montre que le contexte est ce qui va contraindre l'expression de la compétence, donc la performance.

1.2.4. Le point de vue socio-ergonomique

Pour les sociologues, après des années de (néo)taylorisme, les compétences permettent un « retour de l'homme dans le travail » (Zarifian, 1999), « une reconnaissance des individus et plus seulement des travailleurs » (Neyrat, 2008) et désignent « sans ambiguïté une caractérisation du salarié et non du poste » (Lichtenberger, 1999). Elles deviennent emblématiques d'organisations qui se mondialisent, se technologisent, se servicalisent, etc. et le reflet d'un certain nombre d'évolutions du travail et notamment de ce qu'il requiert désormais : plus de soi (*du cognitif, de l'engagement...*) et plus d'autrui (*du social, de la coordination, de la coopération...*) dans des contextes particuliers (Fernagu Oudet, 2006, 2005, 2003). Le travail serait ainsi, bien plus complexe que ce qu'il donne à voir... mais nous verrons plus loin qu'à trop chercher à l'appriivoiser, nous nous en sommes éloignés (Fernagu Oudet, 2016). Pour l'ergonomie, l'introduction d'une telle notion est nécessaire, en complément de concepts plus classiques comme ceux de tâche ou d'activité, pour **expliquer et décrire les conduites professionnelles** (De Montmollin, 1984).

L'intérêt porté aux compétences par les sociologues mais aussi les ergonomes va permettre:

- de faire référence à l'invisibilité du travail, à ce qui sépare le travail réel du travail prescrit, à ce qui se fait réellement lorsque l'on travaille (Lichtenberger, 1999 ; Neyrat, 2008 ; Leplat & De Montmollin, 2001 ; De Terssac, 1996), à mettre à jour « ces stratégies insoupçonnées, ces formes de créativité et d'initiatives » auparavant largement négligées (Stroobants, 2007).
- de mettre des mots sur les nouvelles exigences du monde de la production (intellectualisation, technologisation, servicalisation, mondialisation, etc.) appelant de nouvelles formes de savoir-faire (réactivité, adaptation, flexibilité, autonomie, responsabilisation, coopération, etc.) et de nouvelles organisations du travail (plus plates, plus matricielles, en réseaux, en mode projet, etc.) dont les qualifications ne seraient plus en mesure de rendre compte (Zarifian, 1999, 2000, 2001 ; Lichtenberger, 1999). Ainsi, « un salarié compétent devient pour l'employeur celui qui se révèle performant dans les nouvelles conditions d'exigences productives nécessitant des capacités d'appréciation, de décision et d'intervention autonome et non plus seulement une obéissance aux directives fixées » (Lichtenberger, 1999).

Mais qu'en est-il aujourd'hui ? On peut en effet s'interroger sur les bouleversements qui continuent à toucher certaines organisations, notamment sur cette fameuse révolution digitale et ses énigmatiques compétences en littéracie numérique, sur ces organisations que l'on veut désormais agiles, liquides, en réseau, connectées... peuplées semble-t-il d'*Homonuméricus* (Doueihy, 2008)... truffées de nouvelles manières de travailler (*fablabs, design thinking, lean startup, hackerspaces, crowdsourcing, tech shops, corpworking, etc.*)... et posant plus que jamais la question de la reconfiguration des activités de travail et de leurs conditions de réalisation (Vallejo & al., 2014 ; Enlart & Charbonnier, 2013; Amadiou & Tricot, 2014; Bobillier-Chaumon, 2013)... Comment repérer et mesurer dans ces organisations des compétences dont on peine à tracer et caractériser les contours et leur donner les moyens de se développer (Prost & Fernagu Oudet, 2016), quand dans le même

temps, il est difficile de le faire dans des organisations plus classiques, plus traditionnelles voire pré-innovantes (pré 2.0 voire 3.0) ? (Fernagu Oudet & Batal, 2016).

Cette rapide exploration historique permet d'apprécier que quelque soit l'ancrage historique des compétences, l'apparition du terme et son considérable essor va permettre de signifier un changement de paradigme à la fois organisationnel (évolution des modes de production), économique (évolution des marchés) et social (évolution des manières de travailler et des attendus du travail). Les logiques compétences n'auront alors de cesse de s'implanter dans les organisations et tous les secteurs d'activités.

Tout le monde s'y intéressera, personne n'y échappera. L'engouement pour les compétences va devenir un « *vrai phénomène* » (Bouteiller & Gilbert, 2005) et conduire la sociologie, l'économie, le management, les sciences de gestion, la psychologie cognitive, la psychologie du travail, l'ergonomie, les sciences de l'éducation, ou encore la linguistique, etc. à se pencher sur ce qu'elles *sont*, voire ce qu'elles *font* (aux individus, aux organisations !). Aucune discipline n'y échappera et toutes chercheront à explorer les domaines d'activités (enseignement, formation, travail, apprentissage, management, gestion, etc.) qu'elles souhaitent éclairer, chacune à leur manière et en fonction de leurs perspectives. Toutes vont tenter d'expliquer ce que sont les compétences (ou ce qu'elles ne sont pas) jusqu'à élaborer des **conceptions très contrastées** de ces dernières, des **définitions d'une foisonnante diversité** (Fernagu Oudet & Batal, 2016 ; Ayotte Baudet & al., 2013 ; Montchatre, 2007 ; Coulet, 2011).

L'élasticité (voire l'amplitude) du terme se traduit dans des pratiques de gestion ou des expérimentations très variables (Fernagu Oudet & Batal, 2013 ; Aubret & al., 2002 ; Lichtenberger & Ughetto, 2016 ; Bouteiller & Morin, 2012) fonction des définitions qui ont été choisies (ou des partis pris, voire des paradigmes) pour asseoir et justifier les pratiques mises en œuvre. En définitive, **les usages des compétences varient alors en fonction de la position, des attentes et des objectifs des acteurs concernés par l'usage des compétences** (Oiry, 2016 ; Ughetto & Lichtenberger, 2016), ce qui en fait une notion polysémique et, propice aux dérives idéologiques (Montchatre, 2010, De Ketele, 2009 ; Coulet, 2011), très loin de pouvoir prétendre au statut d'« *objet frontière* » (Star & Griesemer, 1989).

Lorsque nous avons commencé à chercher à donner sens et contenu à la notion de compétences, c'est un périple sinueux, chaotique, ... passionnant, que nous avons entrepris, un « *voyage au cœur des compétences* » (Fernagu Oudet, 2001). Nous étions alors loin d'imaginer que ce voyage nous mènerait non seulement d'histoire en histoire, mais aussi de monde en monde, celui des entreprises, de la formation, des pratiques et des conceptualisations.

2. Les mondes des compétences : entre nomadisme et diversité

2.1. Le monde des entreprises

Historiquement, en France, c'est du côté des entreprises, au sein de l'Usine Sacilor de la Nièvre, dans les années 70, qu'il est possible de trouver les premières traces des démarches compétences (Le CUCES de Nancy accompagne alors l'entreprise dans la reconversion de ses salariés par une réorganisation du travail et de nouveaux modes de gestion de la main d'œuvre) mais c'est quinze ans plus tard qu'IBM lancera véritablement le mouvement. En 1985, elle formalise 740 compétences pour gérer ses recrutements, ses mobilités et sa formation... Suivront ensuite quelques expériences marquantes notamment dans les milieux bancaires (Société Générale) et ceux de l'assurance (GAN) avant que le fameux accord de branche ACAP 2000 (Accord sur la Conduite de l'Activité Professionnelle) en 1990 vienne marquer tous les esprits. L'ensemble de l'accord repose sur une sorte de postulat selon lequel le développement des salariés et la performance de l'entreprise vont de pair. Définissant l'emploi comme la mobilisation de compétences, et non plus comme l'occupation d'un poste de travail. Cet accord fera de la sidérurgie un secteur pionnier de la logique compétence (Cereq, 2001).

Dans le monde de la production, de toute évidence, c'est en réaction "aux crises du taylorisme" (Baudry de Vaux & al., 1988 ; Zarifian, 1999), à l'émergence de nouveaux modèles de production et à la recherche de nouvelles sources de gains de productivité, que **le vent des compétences va porter en lui les signes annonciateurs de nouveaux modes de management** des organisations, des hommes et du travail (Entretiens de Deauville, CNPF, 1998 ; Veltz & Zarifian, 1993 ; Courpasson et Livian, 1991 ; Levy-Leboyer, 1996), portant en eux les racines des organisations apprenantes.

2.2. Le monde de l'éducation et de la formation

Dans les milieux de la formation et de l'éducation, le vent des compétences soufflera en France à partir des années 90 (en général sous le terme d'approche par les compétences - APC) en place et lieu, entre autres, des pédagogies par objectifs (Perrenoud, 1998 ; Jonnaert, 2009 ; Dierendonck & al., 2003 ; Legendre, 2008). Il marque le « passage d'un paradigme fondé sur la transmission des savoirs académiques à un autre centré sur l'appropriation de ces savoirs et sur leur insertion dans des problématiques pratiques » (Chauvigné & Coulet, 2010). Le désarroi des personnels enseignants est grand, le chantier colossal voire chimérique (Crahay, 2005, 2006) mais la dynamique engagée a permis de travailler notamment sur la différenciation et l'accompagnement pédagogique (Chauvigné, 2010 ; Langevin, 2009), les curriculum (Prégent & al. 2009) et les modalités d'évaluation (Scallon, 2007 ; Tardif, 2006). On attend alors des compétences de **donner du sens aux apprentissages** et **favoriser leur transfert**, redonner une place privilégié aux apprenants et à leurs apprentissages, apprendre à **mobiliser des ressources** d'origine multiples et pas seulement cognitives (Crahay, 2006 ; Perrenoud, 1998 ; Rey, 2014), passer en définitive, d'une logique de celui qui sait, à celui qui fait.

Ses détracteurs y voient l'inféodation de l'éducation aux intérêts économiques et un appauvrissement de l'enseignement par la relégation au second plan des savoirs (Boutin & Julien, 2000 ; Butlen & Dolz, 2015 ; Hirtt, 2009). Ses partisans soulignent, eux, la nécessité de reconfigurer les savoirs à transmettre et leurs modalités d'appropriation.

Dans l'enseignement supérieur, elle va donner lieu à de nombreuses innovations pédagogiques non dénuées d'intérêt (*en terme d'organisation des contenus ou d'implantation de nouvelles méthodes pédagogiques ou de travail entre les enseignants*) qui vont se traduire entre autres par le développement des pédagogies de l'alternance et une vraie réflexion sur les processus de professionnalisation des étudiants et des enseignants (Fernagu Oudet, 2007, 2008). L'AIPU (Association Internationale de Pédagogie Universitaire) œuvre ainsi depuis longtemps à la diffusion d'expérimentations et a impulsé la création de services de pédagogie universitaire associés à une offre de formation spécifique à destination des enseignants dans un certain nombre d'universités (Sherbrooke, Louvain la Neuve, Claude Bernard Lyon 1, etc.). La diffusion des portefeuilles de compétences et des démarches d'auto-évaluation (Georges, Dupont & Poumay, 2015) ou de co-production de ressources par les équipes enseignantes (Berthiaume & Daele, 2013) sont également des illustrations des démarches compétences engagées, et qui vont dans le sens d'une meilleure prise en compte des apprenants et de leur parcours de formation. Mais faire œuvre de pédagogie à l'Université reste un sacerdoce... l'investissement pédagogique n'y étant pas reconnu, une bonne partie des initiatives qui pourraient être prises sont freinées par les conditions mêmes d'évaluation du travail des enseignants (Fernagu Oudet, 2007a). Dans tous les cas, les référentiels de compétences ont *a minima* fait leur irruption dans toute l'offre de formation quelle qu'elle soit, ne serait-ce que pour satisfaire aux exigences du RNCP et devenir exigibles à leur financement par le biais de la formation continue. Quant aux expérimentations pédagogiques, elles restent isolées et loin d'être généralisées, jusqu'à parfois manquer de soutien, mais elles ont le mérite d'exister.

2.3. Le monde des pratiques

2.3.1. Des usages polyphoniques

L'observation des pratiques de gestion des compétences donne l'impression d'une grande **hétérogénéité**. Elles dévoilent de nombreuses manières de les interpréter et de les décrire jusqu'à révéler de véritables ruptures entre le discours sur ces dernières et les pratiques auxquelles elles donnent lieu⁸ (Fernagu Oudet, 2016). Les travaux de Bouteiller et Gilbert (2016) dans les entreprises Nord américaines et le travail de Sandra Enlart (2011) en France en offre une belle illustration. Il n'existerait **pas de convergences entre les pratiques** et donc les manières d'opérationnaliser la notion de compétence. Par exemple, Enlart identifie cinq types d'approches compétences ayant cours dans les entreprises: approche par les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être, mixte et cognitive, qui renvoient chacune à des conceptions très différentes de ce que peuvent être les compétences (*de facto* de la manière dont il est possible d'en penser le développement). L'approche mixte

⁸ Voir aussi : Jonnaert (2012, 2015), Bretesché & Krohmer (dir.) (2010), Monchatre (2010)

(ou trilogie « savoir, savoir-faire, savoir être ») étant la plus utilisée pour décrire les compétences. D'autres typologies ont pu être mises à jour (*notamment Coulet, 2015 ; Bronckart & Bronckart, 2016 ; Pigeyre & Dietrich, 2016*) : behavioristes, cognitivistes, psychologiques, socio-cognitives, sociales, etc. qui témoignent toutes d'une pluralité qui rend, aujourd'hui, difficile la lecture, la compréhension et l'opérationnalisation des compétences (*Fernagu Oudet & Batal, 2013 ; Durrive, 2016 ; Bronckart & al., 2002*) que cela soit en terme de formalisation, d'évaluation ou de formation (développement).

La **diversité du vocabulaire** que l'on est amené à associer aux compétences n'est pas non plus sans poser de problème et témoigne de l'**amplitude des interprétations** possibles lorsqu'il s'agit de *discuter* compétences. Ainsi, nous avons montré (*Fernagu Oudet & Batal, 2013*) que les substantifs ou les qualificatifs qui sont utilisés pour les nommer sont nombreux, qu'ils viennent du monde scientifique ou du terrain sous forme d'« appellations maisons ». Les compétences sont ainsi individuelles, collectives ou organisationnelles... mais aussi transversales, cognitives, comportementales, discriminantes, seuils, de troisième dimension, fondamentales, de base, techniques, conatives, métacognitives, relationnelles, d'organisation, d'adaptation, d'intégration, seuils, discriminantes, contributionnelles, méthodologiques, techniques, esthétiques, tactiques, juridiques, etc. quand elles ne sont pas, personnelles, interpersonnelles, tacites, explicites, incorporées, formelles, informelles, critiques, clés, sensibles, génériques, spécifiques, etc.. Comment s'y retrouver ? Et **lorsque l'on parle de développement des compétences, de quelles compétences parle-t-on en définitive dès lors où chacun s'approprie un langage qui lui est propre** ? Que nous donnent à voir l'ensemble de ces termes, ce jargon dédié aux compétences, si ce n'est une idée de la complexité du monde des compétences, voire des « **mondes des compétences** » qui leur vaut désormais un ensemble de sobriquets qui parlent d'eux-mêmes (*Fernagu Oudet, 2016a*). Sans chercher à l'exhaustivité, nous avons croisé au cours de nos lectures et recherches plus d'un vingtaine de mots qui tendent à valider le fait que les compétences sont un véritable « *folkconcept* » (*Fernagu Oudet & Batal, 2013*) (cf. vignette 2) jusqu'à se demander s'il ne faudrait pas « *brûler la gestion des compétences* » (*Pichault & al., 2006*) après en avoir fait une « *bataille* » (*Cannac, 1985*) ? En 2013, nous avons interpellé différents experts des compétences (*Fernagu Oudet & Batal, 2013*) et leur avons demandé de réagir aux critiques que nous formulions alors à propos des compétences. Tous convenaient d'un **usage polyphonique et polysémique des compétences**.

« *imaginaire de la compétence* » (*Trepos, 1992*), « *attracteur étrange* » (*Le Boterf, 1994*), « *mot valise* » (*Parlier & Gilbert, 1992*), « *caverne d'ali baba* » (*Crahay, 2009*), « *concept flou* » (*Bouteiller & Gilbert, 2005*), « *énigme* » (*Hillau, 2006 ; Dolz & Ollagnier 2002*), « *mot éponge* » (*Gilbert, 2011*), « *corps mou* » (*Muller, 2012*), « *dangereux trublion* » (*Denimal, 2013*), « *impasse* » (*Mohib, 2016*), « *valse-hésitation* » (*Jorro, 2015*), « *mirage* » (*Rozenblatt, 2000*), « *nébuleuse* » (*Jonnaert et al., 2015*), « *cheval de Troie* » (*Causer, 2012*), « *faux nez* » (*Baron, 2016*), « *novlangue* » (*Neyrat, 2008*), « *gyroconcept* » (*Pemartin, 1999*)

Vignette 2 : Les compétences comme folkconcept (*Fernagu Oudet & Batal, 2013*)

2.3.2. Des usages hétérogènes

En 2016 (Fernagu Oudet, 2016a), pour argumenter l'affirmation selon laquelle il n'existe pas, dans le domaine des pratiques, d'unité de construction, nous nous étions prêtée au jeu d'une recherche internet de quelques référentiels de compétences (dans le monde du travail) et les avons comparés. Les formulations se sont avérées hétérogènes et disparates. Se côtoyaient sous le vocable de « compétences », des choses, qui, de notre point de vue, relèvent de capacités, d'aptitudes, de qualités, de savoir-faire parfois cognitifs, parfois procéduraux, etc., voire de tâches, d'activités, d'actions, etc. qui ne peuvent être des compétences. Les formulations relèvent soit d'éléments de compétences (capacité, qualités, savoir faire, etc.) mais ne peuvent s'y réduire, tandis que d'autres renvoient à ce qui est à faire (tâche) ou à ce qui est fait (action, activité). **Contenu et forme des compétences sont ainsi souvent confondus**, alors même que les construits théoriques, objets ou réalités auxquels les formulations renvoient ne décrivent pas les mêmes choses. Coulet (2016), à partir de l'étude de référentiels de compétences clés dans le domaine scolaire, a réalisé une démonstration quasi identique à la nôtre et souligné, comme nous, tout le flou des conceptualisations sous-jacentes et, l'incapacité des acteurs à utiliser une terminologie commune.

Au regard de nos préoccupations, et parce que les référentiels de compétences sont à la base de toutes les pratiques de gestion et de formation, leurs *anomalies* peuvent poser de vrais problèmes, lorsqu'il s'agit de les traduire en plan de formation ou sous la forme de stratégies managériales ou organisationnelles (Fernagu Oudet & Batal, 2013), en vue de les développer. Au-delà des problèmes de formulations, transparaissent d'autres problèmes qui relèvent de ce que ces « compétences » décrivent. Sorties de leurs contextes, ces compétences décrivent plutôt le travail prescrit (le contenu des référentiels) que le travail réel (ce qui se fait vraiment sur le terrain) (Oly, 2016 ; Chenu, 2016 ; Durrive, 2016). En second lieu, sorties de leurs contextes, elles se traduisent bien souvent par des attributs du sujet (ce dont il est porteur) plutôt que des conditions de réalisation (Fernagu Oudet, 2014), laissant à penser que les compétences peuvent exister indépendamment des contextes dans lesquels elles sont mises en œuvre puisqu'ils ne les décrivent jamais (contextes technique, matériel, organisationnel, humain, managérial, etc.), et de leur équation sociale (avec qui ?) (Fernagu Oudet, 2016a). Il est également possible d'ajouter un problème de mailles⁹, dans la manière dont sont formalisées les dites compétences, souvent trop larges ou trop étroites pour décrire la réalité du travail (en tout cas parcellaires) au-delà d'être a-contextuelles (Fernagu Oudet, 2016a). Nous avons ainsi pu montrer au cours de nos travaux de DEA et de thèse que les compétences ne peuvent exister indépendamment des contextes auxquelles elles

⁹ Pour la démonstration, admettons un instant que les tâches, les activités ou les savoir-faire décrits dans un certain nombre de référentiels soient des compétences. Prenons-en une: « *animer un groupe de formation* ». On ne peut voir dans cette formulation qu'une *méga compétence* qui recouvre bien d'autres *compétences* : analyser des besoins de formation, mobiliser des pédagogies, concevoir un scénario pédagogique, etc. Et derrière ces *compétences* gisent d'autres *compétences*... Concevoir un scénario pédagogique implique d'analyser une demande, de traduire des attentes en objectifs de formation, de mettre en lien méthodes et objectifs pédagogiques, de traduire des contenus théoriques en contenus d'activités, etc. et l'on peut continuer ainsi indéfiniment. Ainsi, on voit alors qu'animer un groupe de formation ne constitue pas en soi un descripteur de la réalité des compétences investies, au-delà du contexte même dans lequel cette dite compétence est investie à un moment donné, dans un contexte précis (Fernagu Oudet, 2016a)

sont chevillées et dont elles prennent la couleur, voire qu'elles colorisent¹⁰. Tout est question de point de vue et les rapports aux compétences déployés ici ou là, dans les organisations ou la littérature académique, témoignent bien de conceptions sous-jacentes qui vont influencer la manière dont il est possible de penser les conditions du développement des compétences. De toute évidence, **la notion de compétence reste difficile à opérationnaliser**, *de facto* les conditions de son développement.

Alors, peut-on vraiment décrire les compétences ? Sans doute, si l'on pouvait en démontrer le caractère stable et permanent, quelque soient les situations et les individus qui en sont porteurs. Mais tout dépend, en définitive, de la manière dont on définit les compétences, si l'on considère qu'elles sont un **état**, un **produit** ou un **processus** (Fernagu Oudet, 2006) ; ou de la nature des tâches à réaliser qui sont plus ou moins complexes, et qui ne méritent pas toutes sans doute, entre autres, le même investissement cognitif ou ne comportent pas les mêmes dimensions sociales. Il y a donc sans doute à conjuguer ensemble conditions d'exercice des compétences et compétences, et appréhender la notion de compétence, non comme un concept, mais comme « *une catégorie de la pratique dont il importe de saisir les représentations sur lesquelles elle se fonde pour mieux comprendre les usages qui en sont faits* » (Monchatre, 2010).

2.4. Le monde des conceptualisations

D'un point de vue conceptuel, les choses ne sont pas plus aisées que dans le champ des pratiques. Les conceptualisations des compétences s'avèrent tout autant **protéiformes**. Une véritable **inflation** s'est emparée du monde de l'édition, et l'on compte pas moins de 56000000 d'occurrences en 2016 sur google, contre 35000000 en 2008 (Sellenet, 2009) et 1630000 en 2005 (Fernagu Oudet, 2005), soit une progression de plus de 97% entre 2005 et 2016. Nombre de revues inscrites dans le champ de la formation des adultes ont publié plusieurs dizaines, voire centaines d'articles sur la question, qu'elles soient d'interface ou non. Des thèses, au nombre de 4071 (*theses.fr, mars 2018*), ont été soutenues toutes disciplines confondues (généraliste, droit, sciences politiques, économiques, de gestion, du langage, de l'éducation, psychologie, ergonomie, etc.) et un millier étaient en préparation début 2017. 498 ont été soutenues – ou vont l'être – en sciences de l'éducation ces 20 dernières années (*theses.fr, septembre 2018*) mais seules 9 concerneraient le champ de la formation des adultes.

¹⁰ Est-on compétent pour animer des groupes en formation quelque soient leur taille, leur nature, leur climat, leur problématique, etc. ; quelque soient les situations, les lieux d'intervention ? Mobilise-t-on les mêmes compétences lorsque l'on travaille dans un GRETA, un cabinet de conseil, à l'Université ou dans un service formation, etc. ? Est-ce la même chose d'être formateur dans une institution publique ou privée, auprès de jeunes en difficultés ou de cadres de la fonction territoriale, intégré dans une équipe de formateurs permanents ou au contraire indépendants, etc. ? Il existe certes des dénominateurs communs entre les compétences qui sont mobilisées ici ou là (ces fameux savoir faire, savoir-être, savoirs, qualités, tâches, etc.) mais ces derniers ne suffisent pas, à eux seuls, à décrire ce qui est réellement investi et mobilisé au moment d'agir, et comment l'individu tire parti des différentes ressources qui s'agrègent et se combinent entre elles, pour agir avec compétence (Fernagu Oudet, 2016a).

Aucun doute, le sujet fait couler beaucoup d'encre du côté des sciences humaines, et la lecture d'un ensemble de textes *princeps* rend compte d'un **manque d'unité de perspective et de convergence théorique**. Les lunettes chaussées pour conceptualiser la notion de compétences amènent notamment la psychologie du travail, la sociologie du travail et des organisations, l'ergonomie et les sciences de l'éducation à porter des regards distincts sur cette question des compétences. Il est de ce fait important de survoler l'apport de ces disciplines pour mieux appréhender la posture que nous avons développée.

2.4.1. La psychologie (du travail & des organisations)

La psychologie du travail s'intéresse essentiellement aux **variables personnelles du comportement**, aux caractéristiques individuelles dans leurs dimensions motivationnelles, conatives et cognitives, et ce, dans un objectif d'évaluation des personnes. C'est d'ailleurs souvent en terme de performances que les compétences vont être analysées en psychologie, et c'est sans doute à McClelland que l'on doit l'introduction de ce terme dans le champ de la psychologie. Ce dernier était convaincu que la réussite professionnelle et sa prédictibilité ne pouvaient s'appuyer sur les échelles de mesures habituelles (diplômes, tests d'aptitudes, etc.) et qu'il fallait introduire une notion à même d'expliquer plus objectivement les écarts de performance entre deux individus. Il voyait dans les compétences le moyen d'évaluer la part sociale et affective de la performance au travail. On peut donc affirmer que dans le champ de la psychologie, les compétences sont appréhendées comme un support permettant de comparer les personnes entre elles. Essentiellement préoccupés par des objectifs de différenciation interindividuelle, la notion de compétences permet aux psychologues d'« *exprimer un jugement sur le potentiel d'adaptation de l'individu à la formation ou à l'emploi* » (Aubrey & Gilbert, 2003). D'autres travaux permettront par la suite d'étudier l'influence de variables plus interindividuelles (Nguyen-Xuan & Richard, 1986 ; Houdé et Al., 1998). On introduira alors dans l'analyse des compétences (et des performances) des dimensions sociales et environnementales.

Au cours des années 2000, ce sont les psychologues de l'orientation qui s'empareront de cette notion de compétences. La perspective devient celle de l'auto-évaluation et non plus de l'évaluation *stricto-sensu* (qu'elle soit ou non interindividuelle). On s'intéresse alors aux compétences construites dans l'activité professionnelle susceptibles d'être repérées, développées et réinvesties (ou réinvestissables) dans d'autres activités (Guichard, 2010 ; Guichard & Huteau, 2005 ; Levy leboyer, 1993). Les bilans et les portefeuilles de compétences font leur apparition et seront promus par la loi de 1992 sur la validation des acquis professionnels ou de l'expérience. Dans cette continuité, une autre notion fera son apparition, celle d'employabilité. De nombreux travaux de recherche seront entrepris autour des préférences professionnelles, de l'image de soi, du sentiment d'efficacité personnelle, etc. et de l'effet des dispositifs de bilan de compétences sur la capacité des individus à formaliser leurs compétences et, à se projeter dans l'avenir. D'autres recherches porteront sur les pratiques d'accompagnement dans ces dispositifs. En parallèle, de nombreux dispositifs d'analyse des pratiques voient le jour. Animés de manière variable, ils ont tous pour objectif de mettre en forme l'expérience et son

vécu et partent du principe selon lequel « *le développement de la pensée sur ce que l'on fait est source de transformation* » (Baktine in Clot & Diallo, 2003).

Nos propres travaux permettent de mettre en évidence leur portée en terme de professionnalisation des individus (Fernagu Oudet, 1999, 2004) et des organisations (Fernagu Oudet, 2006), dans leurs dimensions cognitives.

Ainsi, **l'évaluation des personnes, l'analyse des activités ou des pratiques, l'orientation professionnelle** des adultes ou l'étude psychosociale des relations entre l'individu et l'organisation font partie des objets d'analyse de la psychologie. Ses applications portent sur l'évaluation des compétences, le recrutement, la gestion des carrières ou encore la certification des compétences, etc.

2.4.2. La sociologie du travail

La sociologie a refusé de faire de la compétence un instrument d'analyse (peu de sociologues utilisent la compétence comme un concept qui leur permettrait de *dire quelque chose* sur les collectifs au travail, sur la trajectoire des individus, etc.). Néanmoins, dans son rapport prudent avec la compétence, la sociologie accepte d'en faire un objet d'analyse. En la comparant avec la **qualification** qui a toujours été au cœur de ses préoccupations, la sociologie s'attache alors à analyser comment la gestion des compétences a un impact sur l'emploi, la rémunération, la division du travail, les changements techniques et organisationnels, etc. De nombreuses thématiques sont explorées à cette occasion: processus identitaires, reconnaissance au travail, jugement de compétences, négociations et (de)régulations collectives, dialogue social, professions et professionnalités, socialisation et transmission des savoirs, socialisation professionnelle, etc..

D'un point de vue socio-historique, précisons d'abord, que l'irruption de la notion de compétences dans le vocabulaire des sociologues coïncide avec ce que l'on appelle souvent la fin du « *compromis fordiste* » ou la « *crise de la prescription* » et viserait à marquer **l'évolution des savoirs et capacités** investis par les salariés dans des organisations qui se modernisent. Néanmoins, si certains sociologues abordent cette irruption en terme de rupture (Osty, 2000 ; Veltz, 2008 ; Zarifian, 1999 ; Lichtenberger, 1999), d'autres, plus réservés (voire sceptiques), vont l'analyser en terme de continuité voire de gémellité ou de synonymie (Linhart, 2009 ; Oiry, 2016 ; Stroobants, 2010 ; Campinos Dubernet, 2001). En certains lieux, les logiques cohabiteraient (Montchatre, 2002) et conduiraient à voir se développer des modes de socialisation professionnelle et de professionnalisation qui ne renverraient ni aux mêmes pratiques, ni aux mêmes conceptions des identités professionnelles.

D'un point de vue psychosociologique, on voit se développer de nombreuses recherches cherchant à valoriser la part individuelle, voire dispositionnelle, impliquée dans les activités de travail. En ce sens, certains travaux évoquent l'inexorable avancée vers une **responsabilisation accrue** des salariés en terme de maintien et de développement de leurs capacités au travail (Montchatre, 2007; Lallement, 2007 ; Linhart & Moutet, 2005 ; Zimmermann, 2008 ; Causer, 2012), d'engagement dans le travail (Paradeise & Lichtenberger, 2001 ; Lichtenberger, 1999), et s'interrogent sur la présence d'« *un ver dans le fruit* » (Merchiers, 2000) au regard de toutes les conséquences qu'une telle conception de l'homme au travail peut impliquer (charge mentale, déresponsabilisation organisationnelle ou collective, etc.).

D'un point de vue socio-organisationnel, et dans la continuité du point de vue psychosociologique, on s'interroge sur la réalité de l'étendue du **pouvoir d'agir** des travailleurs ou leur « *désir de métier* » (Osty, 2003), sur une forme de renonciation des organisations à entretenir leur capital humain leur permettant de piloter la production des compétences par l'aval (Vonokur, 2005 ; Stroobants, 2007), mais aussi sur la **capacité des organisations** à impulser des pratiques d'« *appropriation du travail* » (Bernoux, 2015) ou du « *contrôle de l'engagement* » (Zarifian, 2009).

D'un point de vue socio-pédagogique et dans la continuité du point de vue socio-organisationnel, on s'attache à **étudier les nouvelles organisations et leurs effets sur les pratiques de gestion et de développement des hommes**. Différents étendards sont convoqués tels ceux des organisations qualifiantes, apprenantes ou capacitanes (Wittorski, 1996 ; Ughetto, 2009 ; Zarifian, 1999 ; Moisan, 1994 ; Fernagu Oudet, 2006 ; Zimmerman, 2016) qui appellent de nouvelles formes de formation et de management du travail pour favoriser le maintien, l'acquisition ou le développement des compétences.

2.4.3. L'ergonomie

(et la psychologie ergonomique, et la psychologie du travail)

Le terme de compétence est apparu progressivement indispensable pour expliquer, et non seulement décrire, les **conduites des opérateurs**, qui ne sont pas produites de manière aléatoire et imprévisible, mais signalent clairement ce que chacun sait et fait de ce qu'il sait (De Montmollin & Leplat, 2001), et éventuellement l'assure collectivement (Barcellini et Caroly, 2013). Derrière des compétences que certains nomment « d'exécution » se nichent des **activités d'adaptation du travail** aux caractéristiques des situations, et de régulation des situations de travail. Même le travail à la chaîne peut faire preuve de variabilité et de diversité, et cela est d'autant plus vrai que les conditions de travail et la nature des tâches évoluent (mécanisation, technologisation, digitalisation, adaptation des gammes de produits aux clients, etc.) et réclament de nouvelles formes d'investissement et d'engagement dans le travail. C'est en partie cette intelligence au travail nichée dans le travail réel que vont chercher à débusquer et mettre en forme les ergonomes tout en réfléchissant à ses effets sur la santé et la sécurité des travailleurs. Pour Leplat (1992, 2011) deux conceptions des compétences seraient développées en ergonomie: l'une behavioriste, l'autre cognitive. La conception behavioriste définit les compétences par les **tâches** que le sujet sait exécuter ; leur expression est liée au **contexte**. A l'inverse, l'approche cognitive fait de celle-ci une stratégie qui engendre l'activité et la rend inobservable mais inférable. Etudier les compétences, en ergonomie, consiste alors à analyser les **relations de codétermination** existants entre tâches, compétences et activité (Leplat, 2011 ; De Montmollin, 2001) et selon cette perspective, à inférer de l'observable l'inobservable grâce aux méthodes d'analyse de l'activité. Toutes ces méthodes vont chercher à prélever des informations sur l'activité des opérateurs (individuelle ou collective), afin d'en décrire et d'en analyser la dynamique en vue de la comprendre et de la modéliser, de mieux cerner et décrire les compétences pour en penser les processus de développement. Au fil du temps, l'analyse de l'activité est même devenu un outil de formation au-delà d'être un outil de recherche et de transformation de l'action et des organisations.

Si pendant longtemps, les analyses de compétences se sont inscrites le plus souvent dans la perspective d'interventions visant l'amélioration des conditions de travail, c'est à dire la recherche d'efficacité et d'efficience, elles s'intéressent de plus en plus à la formation, que cette dernière ait lieu au sein même du travail, par ou dans les activités de travail, ou à la marge dans des espaces et des lieux dédiés.

2.4.4. Les sciences de l'éducation

Enfin les sciences de l'éducation portent des préoccupations qui sont rattachées aux processus formels et informels de **mobilisation**, de **développement**, d'**évaluation** et de **transfert** des compétences, et à l'organisation des curriculums, en milieu scolaire, de formation et (para)professionnel (Jonnaert, 2009 ; Duru-Bellat, 2015 ; Develay, 2015 ; Lauzier & Denis, 2017 ; Tardif, 2006). En formation des adultes, si l'on réduit la compétence à sa fonction de pilotage, elle est devenue une **condition d'accès à la formation** (VAE, VAP), un **objectif d'acquisition** (pédagogique, de formation, d'évolution), ou encore un **objet d'évaluation** en fin de formation. Elle peut néanmoins renvoyer à d'autres usages, telles que des fonctions de management des équipes et des dispositifs de formation (Postiaux, Bouillard & Romainville, 2010 ; Fernagu Oudet, 2008 ; Dierendonck & al., 2014). Les compétences, en ce sens, permettraient de structurer les offres de formation, de planifier des cibles de développement, d'évaluer des potentialités, des objectifs à atteindre, d'élaborer des langages communs, etc. Si au moment de l'introduction des approches compétences dans l'enseignement initial, les compétences ont donné lieu à une littérature abondante, aujourd'hui, c'est du côté de la formation des adultes qu'elles continuent à interroger, questionner, bousculer... On peut dire que ce sont même les questions de la formation des adultes qui sont les plus documentées, et notamment du côté des sciences infirmières, de l'enseignement supérieur et de la formation en milieu organisationnel (Bourgeois & Durand, 2012 ; Fernagu Oudet & Batal, 2016 ; Solar & al., 2016 ; Bouteiller & Morin, 2012).

Il ne nous appartient pas de retracer l'ensemble des sujets traités, mais il nous semble que trois thèmes se dégagent en particulier des recherches conduites ici et là : celui de l'**autoformation et des apprentissages informels** (voire *autodidactes, auto-dirigés, tacites, fortuits, expérientiels, réflexifs, biographiques...*), celui des **nouvelles formes de formation** (*distanciées, collaboratives, immersives...*) et celui du **transfert des apprentissages**. L'intérêt porté à ces thématiques semble coïncider avec un intérêt renouvelé pour le développement des compétences au plus près du travail (et de l'action) et qui a vu se déployer de nombreux dispositifs pédagogiques (alternance, formation action, simulation...) ou de travail (modelage, *co-working*, mentoring, tutorat, tiers lieux, espace de co-développement...) plus à même d'atteindre cet objectif, de devenir « capacitants » (Fernagu Oudet, 2012) ; il témoigne également sans doute de la difficulté des dispositifs plus classiques de formation à atteindre cet objectif (Cahux & Zylberberg, 2006 ; Endrizzi, 2015), quand d'autres se demandent s'il faut encore apprendre (Enlart & Charbonnier, 2013). De nombreuses recherches témoignent de cet engouement pour la formation au plus près du travail (et ses effets), et notamment du côté de la didactique professionnelle (Pastré, 2011 ; Olry, 2009), du *work place learning* (Billett, 2001 ; Malloch et al., 2011 ; Bourgeois & Durand, 2012) ou des capacités (Fernagu Oudet, 2017 ; Vidal-Gomel, 2017). La didactique professionnelle s'attache

à l'analyse des situations en vue de la formation, le *Work place Learning* et la théorie des capacités étudient les **interactions entre l'individu, le collectif et l'environnement de travail** et leurs **effets sur les possibilités d'apprentissages**. Ils ont tous en commun de travailler sur les potentialités d'apprentissage par et dans le travail (ou l'action) en faisant porter leur attention sur la manière dont l'individu apprend et peut être aidé à apprendre, et avec les capacités, être mis en capacité d'apprendre. On retient de toutes ces recherches que les frontières entre travail et formation deviennent plus poreuses et incitent à investir de nouveaux espaces de formation plus à même de participer au développement des compétences, mais également à s'interroger sur le transfert des apprentissages en milieu organisationnel (Lauzier & Denis, 2017).

2.4.5. En conclusion

Quelle que soit la discipline avec laquelle on chausse des lunettes, on observe que chacune d'elle a cherché à *faire des compétences* une notion opératoire, au travers de multiples usages liés au travail, à l'emploi et à la formation. **Ces usages reflètent des rapports aux compétences distincts qui vont prioriser telle ou telle dimension des compétences**. Ainsi, le rapide tour d'horizon réalisé, même dressé à grands traits, montre que les perspectives d'études peuvent être variables selon qu'on les considère portées par un individu indépendamment des contextes d'usage, façonnées dans l'intersubjectivité ou inscrites dans des organisations avec lesquelles les individus interagissent. Elles conditionnent par là, les définitions qui seront adoptées et les méthodologies qui seront mises en place pour les formaliser, les évaluer, les reconnaître ou les développer...

Retenons en premier lieu que travaillant d'abord sur les perceptions des conditions d'apprentissage et non sur les apprentissages eux-mêmes, sur les moyens de développement des compétences et non le contenu des compétences, nos travaux porte l'empreinte de la sociopédagogie. Ils témoignent de notre intérêt pour la manière dont les environnements de travail (ou de formation) contraignent ou facilitent les conditions de l'apprentissages ou de l'acquisition des compétences. Il est néanmoins impossible de s'abstraire des autres disciplines qui participent chacune à leur manière, à la compréhension des problématiques de la formation des adultes. Nous en sommes d'autant plus convaincue, depuis que nous nous sommes *éloignée* des compétences pour *aller vers* les capacités. Comprendre la relation apprentissage et organisation ne peut se dispenser des apports de la psychologie et de l'ergonomie, notamment pour éclairer la question des environnements capacitants que nous aborderons dans la troisième partie de ce document.

Retenons en second lieu que les **perspectives disciplinaires orientent très largement la manière dont les compétences peuvent être définies**.

Retenons enfin de nos travaux, qu'ils soient empiriques ou documentaires, qu'il est difficile de *regarder les compétences* sans un **regard interdisciplinaire**, surtout lorsqu'il s'agit de les mettre en lien avec l'organisation du travail ou le travail d'organisation. Si nous avons d'abord privilégié la sociologie et la pédagogie, la psychologie et l'ergonomie nous ont été utiles, notamment pour nous ouvrir aux dispositions personnelles à l'apprentissage et à l'apprentissage par et dans travail.

3. À la recherche d'un compromis: construction d'une définition

Comme nous l'avons évoqué précédemment, **le rapport que nous entretenons avec les compétences est déterminé en grande partie par la manière dont nous les définissons**. Il a une incidence sur la manière de les décrire et d'en penser le développement. Au bout de 30 ans de discours et de pratiques, le terme semble toujours aussi polysémique, voire polémique (Fernagu Oudet & Batal, 2013, 2016 ; Fernagu Oudet, 2006). La démonstration pourrait n'en être faite qu'à partir du repérage de ses synonymes : « *aptitude, art, attribution, autorité, ballot, capacité connaissance, domaine, faculté, habileté, habilité, juridiction, notion, penchant, pouvoir, professionnalisme, propension, qualification, ressort, savoir, savoir-faire, science, suffisance* » (Synonymo, 2016).

A l'heure actuelle, il est impossible de dénombrer les définitions qui ont pu être proposées dans le domaine des sciences humaines, chacune trouve un ancrage qui lui est propre (relatif à la discipline d'investigation ou à ce que l'on veut faire d'elle) et aboutit à des usages fortement différenciés. Dans ce « brouillard sémantique » (Jonnaert, 2014a), nous avons, sans chercher à être exhaustive, pu repérer trois manières de les définir ou de les catégoriser : sachant, agissant et réactant. Pour cela, nous avons sélectionné des définitions les moins lapidaires (voire lacunaires) possibles et celles donnant des indications sur la manière dont elles peuvent influencer les systèmes de gestion et de développement des compétences.

Ce travail de mise à jour permet d'éliciter notre propre rapport aux compétences, de comprendre les orientations de recherche qui sont les nôtres.

3.1. Une pluralité de définitions

S'il est impossible de lister l'ensemble des définitions disponibles, il est néanmoins possible de mettre en évidence trois rapports dominants aux compétences :

- Le premier correspond au **sujet sachant**. Il relève de toutes les définitions des compétences ayant trait aux **compétences considérées comme des attributs strictement individuels** ou des ressources incorporées à l'individu (que l'on retrouve en particulier dans le fameux triptyque « savoir savoir-faire, savoir être » extrêmement populaire dans les milieux des ressources humaines et de la formation), décomposables et juxtaposables entre eux. La perspective serait ici celle de la psychologie, même si certains psychologues s'ouvrent aujourd'hui à des dimensions non strictement personnelles pour approcher les compétences. Sur le plan de l'ingénierie de dispositifs de formation, les approches pédagogiques seront centrées sur des acquisitions de savoirs (au sens large), indépendamment des contextes et situations d'intervention dans lesquels ces savoirs seront réinvestis,
- le second met l'individu en situation et pose comme principe qu'il n'existe pas de compétence en dehors des situations dans lesquelles elles sont mises en œuvre. Il s'agit du **sujet agissant**. **L'individu réagit aux éléments de la situa-**

tion au regard des ressources qui sont les siennes, il s'adapte aux situations. La compétence se confond alors avec l'activité du sujet au sens ergonomique du terme et dépend de sa manière de problématiser les circonstances dans lesquelles il se trouve. Le regard se focalise sur le sujet en train d'agir, ce qu'il fait, ne fait pas, choisit de faire, etc. sur la manière dont « il s'en sort » (ou non). La perspective est ici celle de l'ergonomie ou de la psychologie du travail, même si ces dernières s'intéressent de plus en plus à ce qui déborde des situations. Sur le plan de l'ingénierie de dispositifs de formation, les approches pédagogiques seront centrées sur l'analyse de l'activité pour faire émerger les savoirs investis dans les pratiques, sans que ce qui déborde les situations soit interrogé. On se concentre sur l'activité de l'opérateur, et ce qu'elle lui permet d'apprendre,

- enfin la troisième, qui témoigne de notre propre rapport aux compétences, met en relation l'individu qui agit avec le milieu dans lequel il intervient, ses ressources sont articulées avec celles de la situation et celles de l'environnement dans lequel elle s'inscrit. Il s'agit du **sujet réactant** (au sens de réaction chimique). L'approche est contextuelle, car si c'est bien l'individu qui réagit aux éléments de la situation, cette dernière s'inscrit dans un environnement qui donne un contour aux situations et, participe à contraindre ou faciliter son action. Une **dialectique d'influences mutuelles s'instaure entre l'individu et ce qui l'entoure** (l'organisation, la situation, l'environnement, le milieu), **entre ressources externes et internes.** Le regard se porte non seulement sur le sujet en train d'agir, sur ce qu'il fait et ne fait pas, mais aussi sur ce qu'il peut faire ou ne peut faire, choisit ou non de faire, etc. sur *ce qu'ils se font mutuellement.* Sur le plan de l'ingénierie de dispositifs de formation, les approches pédagogiques seront centrées sur la manière dont les individus sont contraints par leurs contextes et situations d'intervention, et l'on travaillera sur les conditions du transfert des apprentissages.

On pourrait reporter les catégorisations, que nous proposons, sur l'échelle d'observation de Desjeux (2004) pour leur donner encore plus de poids. Le niveau micro-individuel (*celui des dispositions et des comportements, des savoirs, de l'expérience*) correspondant au sujet sachant, le niveau micro-social (*celui de l'équipe et de la situation de travail*) au sujet agissant, et le niveau méso-social (*celui des organisations et des systèmes d'action*) au sujet réactant. Cette lecture au travers des échelles a l'avantage de mettre en évidence que selon le niveau de lecture où l'on se situe, on ne regarde pas les mêmes choses, et en particulier si l'on regarde le développement ou l'évaluation des compétences. Ainsi, « *ce qui est visible à une échelle disparaît quand on change d'échelle d'observation mais d'autres aspects ou d'autres phénomènes invisibles à l'échelle précédente apparaissent du fait même de ce changement d'échelle* » (Desjeux, 2004).

Ces trois rapports aux compétences n'ont de sens que s'ils considèrent la mobilisation des compétences comme un **processus**. Seule une meilleure compréhension des processus à l'œuvre permet d'éclairer l'**agir professionnel**, ce qui le facilite, le contraint, l'inhibe ou le fait performer. Pourtant de nombreuses approches du développement des compétences consistent à concevoir des dispositifs de

formation (ou de travail) qui se limitent à mettre à disposition des individus des ressources, censées se transformer en compétences. Les retours d'expériences ne manquent pas. Du côté de la formation, par exemple, combien de dispositifs de formation conditionnent réellement leur réalisation à la présence d'opportunités de transfert dans les organisations (ou les mentionnent) ? Combien de formations sont mises en place sans consulter les usagers finaux ? Du côté du travail, combien d'organisations, par exemple, mettent en place des tiers-lieux en pensant que ces lieux vont se transformer vertueusement en levier d'apprentissage ? Or, est-ce parce que l'on instaure des espaces de *co-working*, de *co-design*, des *fab lab*, des *info lab*, des *HackerSpace*, des *Repair'Café*, des incubateurs, des réseaux sociaux d'entreprises, des communautés de pratiques, ou des groupes projet, etc., que l'on impulse de véritables lieux de rencontres et d'échanges ? Est-ce que l'existence de ces lieux rime avec collaboration ? Est-ce l'on y apprend systématiquement les uns des autres ? Trop souvent, l'on pense à tort qu'il suffit de mettre les personnes ensemble pour qu'elles travaillent ensemble. La collaboration et l'apprendre ensemble ont besoin d'un faisceau de conditions propices pour se développer tel en témoignent nos travaux autour des RERS (2012), de l'interconnaissance (2013) ou de l'agir collectif (2014). Proposer des ressources ne suffit pas toujours pour se développer... et l'approche d'Amartya Sen que nous développerons dans la troisième partie de ce document nous permettra de l'étayer. Nous verrons que cette approche est particulièrement féconde pour **appréhender les interactions entre organisation et individus** et, **pour penser l'apprendre**. Elle permet de s'interroger non plus sur les **conditions d'utilisation des ressources** proposées (en milieu de formation ou de travail) propres au « pouvoir agir », mais sur leurs **conditions d'utilisabilité ou d'actionnabilité**, propres au « pouvoir d'agir » (Fernagu Oudet, 2013).

Nous retenons que **la manière de définir les compétences détermine la manière dont on en pense le développement**, et son espace sémantique. C'est au regard de notre parti-pris pour le *sujet réactant*, que nous nous sommes intéressée aux **organisations pour faire apprendre**, puis aux **environnements capacitants**.

3.2. Vers un espace sémantique des compétences... et un parti pris

Lorsque l'on s'intéresse à l'espace sémantique des compétences à partir des définitions relatives aux trois rapports aux compétences susnommés, il est possible de repérer des termes récurrents comme ceux de **contexte**, de **situation**, de **ressources** mais aussi d'**action**, d'**activité** ou de **vécu**. Ces termes dessinent les contours de ce que peuvent être les compétences mais ils préfigurent également les difficultés que l'on peut rencontrer lorsque l'on cherche à les évaluer, mesurer, prédire, gérer ou encore développer. La compréhension des notions de situation et de contexte sont incontournables pour apprécier notre parti pris des compétences et notre inclination pour l'approche *sujet réactant*. Une approche *sujet réactant*, par exemple, induit qu'il est impossible d'évaluer les compétences des individus sans évaluer les organisations (Fernagu Oudet, 2014).

3.2.1. Entre situation et contexte

Les notions de « situation » et de « contexte » sont souvent utilisées de manière synonymique, pourtant, elles se distinguent l'une de l'autre. Pour l'illustrer, prenons l'exemple de la nage. Le fait de nager en eau froide ou chaude, agitée ou calme, en rivière, lac ou mer, de manière contrainte ou volontaire, équipé ou non, à tel moment ou tel autre de la journée, en compagnie ou non, etc. représentent un mélange de caractéristiques permettant de décrire un ensemble de contexte(s) et de situation(s) qui vont tous à leur manière influencer la nage et la conduite du nageur. Ce sont les circonstances auxquelles va s'adapter le nageur. Celles qui relèvent du contexte sont celles sur lesquels le nageur ne peut agir (*eau chaude, agitée...*) mais qui vont influencer la situation (*équipement, type de nage, régulation du souffle...*) ; en ce sens, elles fonctionnent comme un **cadre d'action** dans lequel le nageur est impliqué (*interprétation, engagement...*). Le fait de nager dans une zone corallienne de la mer des Antilles où les coraux sont menacés constitue un contexte de nage. Dans cette zone, toute modification des paramètres de l'écosystème engage la survie de cette espèce. La situation correspond alors à la manière dont le nageur va interagir avec l'espace dans lequel il plonge, le protéger et éviter les agressions (*cueillette, pollution, destruction, ancrage, etc.*). La survie des coraux dépend de la manière dont le nageur se comporte avec eux – certaines nages moins collectives par exemple seront moins délétères. A plus grande échelle, on peut évoquer le dynamitage, l'extraction de matériaux de construction, l'endiguage, le déversement de déblais, d'eaux usées ou d'hydrocarbures, etc. qui constituent des menaces pour les espaces littoraux...

Cet exemple permet d'entrevoir que la situation relève d'**actions réciproques individu-milieu**, alors que le contexte est un préalable et vient enserrer les situations. En cela, « *une situation se manifeste par des aspects du milieu qui se prêtent à l'action, et un contexte exprime l'ensemble des conditions qui limitent l'action* » (Zask, 2008). Si les contextes sont immuables – voire « *a-problématiques* » (Zask, 2008) – , les situations changent, se troublent, devenant parfois « *indéterminées* », « *complexes* », « *critiques* », « *à risque* », « *de crise* », « *problématiques* », voire « *atypiques* », etc. mais toujours dynamiques puisqu'inscrites dans un mouvement entre le sujet et ses entours, entre ces entours et les contours. On pourra ainsi lire les situations à partir de ce qu'il advient de ce que l'on fait ou de ce qui pourrait advenir de ce que l'on va ou pourrait faire ; et les contextes à partir de la manière dont ils orientent ce faire. Si le sujet est acteur dans les situations, il ne l'est pas dans les contextes, ce qui n'est pas sans incidence sur les conditions du développement compétences et les moyens au service des apprentissages.

3.2.2. Contexte & contours

Dès nos travaux de DEA, alors que nous travaillions sur le transfert des apprentissages dans une formation par alternance « Métiers de la logistique et du transport », nous avons repéré que les contextes d'exercice (emplois équivalents, tâches identiques) configuraient des compétences très différentes et des transferts très variables d'un individu à l'autre. Par exemple, quand un étudiant disposait d'un logiciel informatique *pour remplir ses camions multi-clients de carburant*, un autre travaillait à la cartoline et au crayon de papier. Les savoirs mobilisés et les moyens du travail n'étaient pas les mêmes. Si la tâche finale était identique (*approvisionner*

les clients en carburant), l'organisation du travail n'amenait pas aux mêmes manières de travailler, *de facto* ne les conduisaient pas à vivre les mêmes situations et à mobiliser les mêmes ressources, et donc les mêmes compétences.

Le contexte est en lien avec les **circonstances** dans lesquelles se situe l'action. Intervenir dans un organisme de formation insertion n'est pas intervenir dans un organisme de formation de branche ou d'entreprise... Travailler dans une École de la Deuxième Chance (E2C) ou dans un GRETA n'est pas la même chose. Travailler au sein d'une E2C Ile de France, ce n'est pas travailler au sein d'une E2C du côté de l'Alsace ou de la Normandie. Travailler au sein de l'E2C de Paris, ce n'est pas travailler au sein de l'E2C Val de Marne, etc. Ce ne sont pas les mêmes contextes d'intervention (en termes d'organisation du travail, de culture organisationnelle, de territoires, de financements, de commanditaires, de partenaires, de moyens humains, etc.), ils ne fabriquent pas les mêmes situations et ne peuvent conduire à mobiliser les mêmes compétences. Décrire un contexte revient en quelque sorte à décrire une situation en dehors de ses acteurs et d'un vécu. Par exemple, chez Diverplastic (Fernagu Oudet, 2006), les opérateurs ont pour consigne de faire appel aux régisseurs ou aux chefs d'équipe chaque fois qu'un problème technique de pose à eux. Durant les interventions de réparation ou de maintenance, ils ont pour consigne d'aller travailler sur une autre presse. Chez Visenplastic (Fernagu Oudet, 2006), ils assistent aux réparations et opérations de maintenance. Une partie d'entre eux *bidouillera* peu à peu à la place des régisseurs pour relancer les presses ou résoudre les problèmes de non-qualité ... En ce sens, on ne peut évaluer les compétences des personnes sans évaluer leurs contextes de mise en œuvre, autrement dit : les organisations (et leur capacité à soutenir l'agir avec compétence).

Dire qu'une compétence est **contextualisée**, c'est dire qu'une partie de celle-ci nous échappe, et dépend de l'organisation dans laquelle elle est mise en œuvre. Le contexte est ainsi tout en extériorité au sujet, indépendant des conduites qu'on y réfère. Il est « *conditionnement* », « *arrière plan* », « *préalable* », tandis que la situation est « *ajustement* », « *résultat* » (Zask, 2008). Les contextes décrits chez Diverplastic et Visenplastic en témoignent. Au cours de nos travaux, nous avons privilégié une entrée par l'analyse des contextes, au travers de variables liées à l'organisation du travail et au travail d'organisation, et avons cherché à repérer leur influence sur les moyens et les conditions de l'apprentissage et du développement des compétences.

L'**organisation du travail** s'intéresse à la définition, au suivi et au contrôle des résultats à atteindre dans une organisation (une entité, une institution, une entreprise, un dispositif, un atelier, etc.), à l'allocation de moyens et à la mobilisation de ressources externes, à la répartition du travail à réaliser (tâches, activités, processus), et à la coordination des différentes unités de travail entre lesquelles le travail est réparti. Ce **travail d'organisation** influence les situations et les manières de faire, en fixent les entours et contours

3.2.3. Situation & entours

Ainsi, si les compétences sont relatives à un contexte, elles sont également relatives à des situations dans lesquelles elles s'exercent et qui permettent d'en rendre compte. Elles sont « **situées** ».

Parce qu'elles sont situées (mais aussi contextualisées), nous défendons l'idée selon laquelle une compétence ne peut être transportable, en l'état, d'un lieu à l'autre, et qu'elle est chaque fois à reconstruire. Ce que l'on transporte, ce sont des **éléments de compétences** (schèmes, savoir faire, outil, procédure, etc.) qu'il faut recombinaison, ré-articuler, en fonction des situations que l'on va rencontrer et des contextes d'intervention (Fernagu Oudet, 2012, 2014, 2006). Elles sont uniques, voire « biodégradables » (Fernagu Oudet, 2016a), « non reproductibles » (Jonnaert, 2012). Ce point de vue sur les compétences conduit à mesurer, combien il peut être difficile de les décrire, à la fois comme état et comme processus. Il montre également combien il est nécessaire de s'intéresser tout particulièrement à la manière dont les combinaisons et structurations de ressources opèrent au moment d'agir et comment il est possible de faciliter ces mouvements. En ce sens, **on ne peut développer des compétences en tant que telles, mais plutôt développer les moyens de mobiliser des compétences** adéquates aux situations et aux contextes dans lesquels elles sont mises en œuvre. **La focale organisation du travail et travail d'organisation, propres aux contextes d'intervention et d'apprentissage, devient incontournable pour analyser ce qui permet ou non aux compétences d'être mobilisées en situation, ou d'agir avec compétence.**

Ainsi les situations donnent aux compétences, leur **couleur**, leur **tonalité**, leur **forme** et leur **orientation** (Fernagu Oudet, 2006). Dire qu'une compétence est située n'est ni anodin, ni sans incidence sur la manière de la décrire, ou d'en penser le développement; **les caractéristiques de la situation venant directement influencer la nature et la forme des compétences mobilisées.** Nous avons pour cela travaillé à l'occasion de nos travaux de thèse l'idée de « situations potentielles d'apprentissage », montrant par là que **la nature des situations configuraient les possibilités d'apprentissages et la nature même de ces apprentissages.**

Mais que dit-on de plus lorsque l'on dit que les compétences sont situées par rapport au fait qu'elles soient contextualisées? Comme nous l'avons fait pour la notion de contexte, un détour par la définition de la notion de situation nous semble indispensable pour le comprendre. Cette notion n'est pas facile à stabiliser car elle renvoie, dans le domaine des sciences humaines, à des significations différentes, selon qu'on tente de la définir en mobilisant la linguistique, l'ergonomie, l'ethnométhodologie, la philosophie pragmatiste, la sociologie interactionniste, le management ou encore la pédagogie. Certains points de convergences peuvent être néanmoins repérés – comme par exemple le fait que **les situations émergent des connexions** (ou selon auteurs : des transactions, interactions ou codéterminations) **entre individus, événements et entours.**

On pourrait discuter, ici, des idées de Marx qui pensait que l'individu n'avait aucune prise sur les situations et qu'il les subissait, mais ce serait alors nier plusieurs décennies de recherches issues de la psychologie du travail, de la psychologie ergonomique ou de l'ergonomie de langue française pour qui la situation résulte du rapport dynamique entre le sujet et les conditions de son action ; mais aussi les travaux de la didactique professionnelle pour lesquels la situation est « donnée de l'extérieur en même temps qu'elle est créée par le sujet » (Pastré, 2002), voire les enseignements de Dewey (1963) pour qui la situation était un « monde environnant expérimenté ». La situation est, en ce sens, une **configuration**, elle émerge quand quelque chose se noue telle « une intrigue » (Quéré, 1997). Elle résulte du **rapport**

du sujet à ses entours. Le climat, la charge de travail, la présence ou l'absence du matériel adéquat, la disponibilité des collègues, etc. sont autant d'éléments qui influencent la nature des situations – ses (im)possibles - et avec lesquels l'individu a à composer quand il agit. Par réciprocité, son action va agir sur ces entours qui en retour agiront sur lui. Toute situation est ainsi dynamique et évolutive, implique une **action réciproque** qui va déterminer le contenu de l'action, et donc les compétences mobilisées. En ce sens, **la situation organise l'expérience** et ne peut exister que parce qu'elle est éprouvée, ressentie, pensée, etc. L'engouement actuel pour les théories de l'action située, de la cognition distribuée ou située en témoigne. Et parce qu'elle est éprouvée, ressentie et pensée, elle ne peut avoir la même signification d'une personne à l'autre. Elle **singularise les compétences**.

À l'occasion de nos travaux de thèse (2005), nous avons montré qu'à contexte identique, les situations peuvent être différentes ou, qu'au sein d'un même contexte, les situations peuvent aussi, être variables. Nous avons pu ainsi observer dans deux usines du secteur de la plasturgie produisant des pièces pour l'industrie automobile et disposant des mêmes technologies que dans l'une, les opérateurs n'étaient pas autorisés à « *toucher aux machines* » tandis que dans l'autre, ils pouvaient le faire. Dans cette seconde usine, tous les régleurs étaient d'anciens opérateurs. Nous avons là, des variables de contextes. Ce qui fait situation, c'est la manière dont les individus vont se saisir de ces variables au regard des objectifs qu'ils ont à atteindre ou qu'ils se fixent, et des moyens qu'ils ont de les atteindre. Un opérateur qui n'a pas pour ambition de devenir régleur stoppera sa machine chaque fois que nécessaire et mobilisera un régleur pour redémarrer sa machine. Un autre cherchera à « *bidouiller* » avant d'appeler un régleur, quand un autre attendra le régleur et assistera à la réparation « *pour voir comment il s'y prend et le refaire si l'occasion se présente* », etc. Le tout entrant en résonance avec les objectifs de production de la journée, les problèmes d'approvisionnement matière, l'absence du chef d'équipe, la naissance du petit dernier du collègue, etc. (Fernagu Oudet, 2006)

On peut parler de **singularité, d'éphémérité et d'individualité des situations** car une situation est « *singulière par essence (elle est l'état du système à un moment donné), elle peut receler des éléments de reproduction et de régularité. Ephémère par nature (elle est liée à un instant et à un moment donné), elle peut durer (...). Individuelle car subjective (...)* » (Journé & Raulet-Crozet, 2008). Elle dispose en ce sens d'une temporalité (Quéré, 1997), toute situation ayant **un début, un milieu et une fin**. C'est pour ces raisons qu'elles peuvent fonctionner comme des unités de sens en analyse de l'activité ou du travail, et qu'elles sont utilisées, en formation, comme « *un moyen, une finalité, ou une origine* » (Mayen, Métral & Tourmen, 2010). Néanmoins ce n'est pas parce qu'elles sont éphémères ou temporellement situées, qu'elles ne comportent pas d'éléments stables, réguliers, ou permanents qui contribuent directement à maîtriser « *le cours de la situation* » (Journé & Raulet-Crozet, 2008), ni ne permettent d'identifier des « *classes de situations* » (Vergnaud, 1990 ; Mayen, 2010) ou des combinaisons d'« *invariances et de perspectives* » (Olry, 2012).

En définitive, à bien y regarder, les situations sont très proches de l'idée de « *problème* » avec un **nœud à défaire** ou une **intrigue à résoudre**; ou d'« *opportunité* », avec une occasion d'apprendre, une expérience qui se construit au fil des nœuds défaits et des intrigues résolues. Entre « *problèmes* » et « *opportunités* », des possibilités sans doute de développer ses compétences.

Se pose alors la question de la place des situations régulières et/ou collectives dont on trouve peu de choses dans la littérature et que nous n'aborderons pas ou si peu. Nos travaux n'ont que peu exploré ces questions et il est pour nous difficile d'interagir en connaissance de cause avec les écrits académiques sur cette question.

Ainsi, **la compétence n'est pas une substance mais la relation dynamique d'une personne avec des situations** (Mayen, Métral & Tourmen, 2010), qui elles, sont **inscrites dans des contextes**. Le vécu des situations est **singulier** (*imprégné de son expérience, de son passé, de son présent voire de son futur et de son devenir*), **même s'il se fait écho des moyens, des opportunités mais aussi des contraintes dans lequel il prend forme, de ses entours... et de ses contours...** Nous considérons ainsi **la situation comme la résultante de la rencontre entre un sujet et son environnement**. Par exemple, chez Visenplastic (Fernagu Oudet, 2006), le responsable d'atelier est issu du terrain. Le directeur de production qui a été recruté use de méthodes modernes de management dans l'atelier. L'observation des effets positifs de ces nouvelles méthodes de management incite le responsable d'atelier à l'imiter parce qu'il est convaincu que son employabilité tient en partie à l'acquisition de compétences visant à favoriser l'expression des salariés, leur coopération et leur autonomie. En ce sens on peut dire que **la situation est mouvement**, et que c'est ce mouvement (en termes d'entraves et de facilitations) qui en rend l'analyse intéressante pour penser le développement des compétences. Ce dernier, nous le verrons, interviendra, selon le niveau d'analyse avec lequel il sera *attrapé*, dans la succession des situations (par accumulation, extension, confrontation, réflexion, etc.). **L'analyse des contextes d'intervention restera incontournable pour apprécier les contraintes qui pèsent sur ces situations et qui permettent d'en appréhender le mouvement**. Ainsi, lorsque l'opérateur de plasturgie approvisionne sa machine, la situation ne prend forme que lorsqu'elle se trouble, devient problématique (en raison de son manque de connaissances des procédures ou des manuels d'utilisation, de l'absence d'une clé, de la machine qui se met à bourrer ou tressauter, des pièces expulsées qui ne sont pas conformes, etc.) et si ce même opérateur a l'intention de faire évoluer ou non la situation et donc d'agir pour que le trouble s'atténue ou disparaisse. Il le fera en fonction des moyens et des contraintes de la situation (un collègue qui vient à la rescousse, un régleur débordé, une machine fiable ou capricieuse, etc.) et du contexte (un manuel de procédures ou de modes opératoires, un écran digital d'aide à la décision, une gestion de production en flux 0, un client qui attend sa commande, des procédures qualité, des marges de manœuvre, etc.) (Fernagu Oudet, 2006).

Les situations ne sont donc pas « à négliger » (Goffman, 1964), mais bien « à définir » (Thomas, 2006), et ce, suivant notre raisonnement, en fonction des contextes qui contribuent à les fabriquer. **Si au final dans nos travaux, nous avons cherché à comprendre comment les situations participent au développement des compétences, c'est en contexte que nous l'avons fait, au regard d'organisations du travail déterminées**. Nous aborderons cette problématique dans la partie 2 de ce document, notamment au travers l'analyse des effets d'apprentissage des situations de collaboration, d'entraide, d'échange, etc. ou de divers agencements organisationnels à visée d'apprentissage (réseau, polyvalence, remplacement temporaires, etc.).

3.2.4. Ressources

Parce qu'elles sont situées et contextualisées, les compétences ne sont ainsi pas complètement prédictibles et loin d'être transférables, en l'état. On peut prédire certains éléments de compétences (*par exemple, effectuer un prélèvement sanguin sur le plan technique renvoie à un savoir faire ou un protocole précis quelque soit la situation tel que mettre le garrot 10 cm au-dessus du point de ponction et vérifier la présence d'un pouls artériel en contrebas, etc.*) mais pas tous (*par exemple, le patient agité ou nerveux, les veines que l'on ne trouve pas, la cascade de coagulation anormale, les dysfonctionnements plaquettaires, l'indisponibilité de la salle de soin, sa fatigue, sa motivation, etc.*). Deux types de ressources sont engagées dans le mouvement des compétences : des **ressources internes** (*portées par l'individu : expérience, formation, dispositions, schèmes, engagement, intentions, etc.*) et des **ressources externes** (*portées par l'organisation : organisation, procédures, moyens, objectifs, contraintes, etc.*). **Elles s'articulent, se combinent de manière dialectique** au fil des événements (*Fernagu Oudet, 2006*), se tissant au fil des situations (et des contextes). En ce sens, les compétences sont une **combinatoire** de ressources, un **construit** entre l'endogène et l'exogène, et la qualité de leur agrégation dépend non seulement de la manière dont l'individu traite les situations qu'il rencontre mais aussi de la manière dont le milieu le met en situation de les traiter (*Fernagu Oudet, 2005, 2006 ; Fernagu Oudet & Batal, 2013*). Pour cette raison, nous appréhendons, depuis le début de nos travaux, les phénomènes de **co-dépendance** et de **responsabilité partagée** entre individu et organisation pour appréhender les conditions du développement des compétences et des apprentissages.

3.2.5. Ouvertures, pourtours & détours

Parce qu'elles sont contextualisées, situées et singulières, nous considérons qu'elles sont **non transférables** en l'état (*Fernagu Oudet, 2014, 2016a*), qu'elles sont **uniques**, « *rarement reproductibles comme telles* » (*Jonnaert, 2011*), toujours en (re)construction. Elles sont **adaptation**, ce qui nous éloigne de « *l'illusion de l'existence de compétences génériques, acontextuelles et pouvant à ce titre être aisément investies dans des situations variées* » (*Loarer, 2014*). Considérer les compétences de la sorte n'est pas sans poser de question à propos des dispositifs organisationnels ou de formation ayant vocation à en soutenir le développement. A première vue, il suffirait de postuler un rapprochement de la formation des contextes et des situations de travail pour soutenir des démarches formatives. C'est d'ailleurs ce qui a permis à un certain nombre de dispositifs de se déployer ici ou là au travers de la volonté de transformer les organisations pour leur permettre d'être plus « **formatrices** », plus « **apprenantes** », voire plus « **qualifiantes** », et d'être au plus près du travail. On organiserait ainsi le travail pour qu'il devienne formateur, apprenant, qualifiant, développant, voire professionnalisant, en instaurant des pratiques et des dispositifs organisationnels particuliers (management participatif ou agile, groupes de progrès ou projet, cercles qualité, espaces de co-quelquechose, etc.), ou en agissant sur les contenus du travail (*en offrant plus d'enrichissement et d'élargissement des tâches, de responsabilité, d'autonomie, etc.*). Ce sont surtout la sociologie et la gestion qui ont participé à la promotion de ce type d'organisations pour faire apprendre.

A l'opposé, on trouve des pratiques organisationnelles qui laissent en friche le développement des compétences, considérant que ce sont aux individus de rechercher les moyens de leur développement.

Du côté de la formation, on tente également de contextualiser le développement des compétences au travers de dispositifs de formation ancrés ou articulés au travail. Les dispositifs les plus emblématiques sont ceux issus de l'alternance, de la formation en situation de travail (FEST) et du *Work Place Learning* (WPL). Leur étude témoigne également, dans un certain nombre de cas, de l'absence d'une vraie réflexion sur les conditions du développement des apprentissages par, pour et dans le travail, laissant l'individu responsable de ce développement.

Nous verrons dans la deuxième partie de ce document, que ces différentes approches se heurtent à un certain nombre d'*impensés* pédagogiques, et notamment celui d'organiser des situations d'apprentissage en dehors de ceux qui apprennent. C'est leur analyse qui nous a permis peu à peu, d'évoluer vers les capacités, et leur capacité à les surmonter.

Le développement des compétences peut, ainsi, être *attrapé* de différentes manières. Il nous semble que nos travaux ont, dans leur temporalité, été bercés par l'ensemble de ces approches, témoignant à la fois d'un ressenti au contact des situations de formation, en tant que professionnelle de la formation, et des avancées académiques en tant que chercheure. C'est la (dis)jonction de ces postures qui nous a amenée à évoluer dans la manière dont nous avons étudié le développement des compétences. Ainsi, au moment de notre maîtrise de sciences de l'éducation, nous ancrions le développement des compétences du côté de l'analyse des pratiques, et pour nous, développer ses compétences, c'était développer son expérience au sens cognitif du terme (*Fernagu Oudet, 1999*). Nous avons alors travaillé sur des dispositifs formels de formation permettant à l'expérience d'être formalisée, verbalisée, conceptualisée, mais indépendamment des pratiques organisationnelles ou de travail qui pourraient favoriser la mise en mots de son expérience et de son vécu (affectif, cognitif, émotionnel, etc.). L'approche était alors très située, allant jusqu'à identifier un agir praxique (*Fernagu Oudet, 1999*). (Cf. fig. 3).

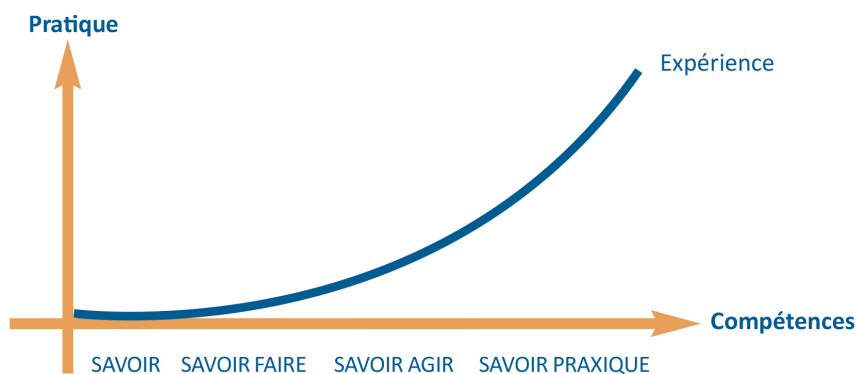


Figure 3: Les niveaux de compétences (*Fernagu Oudet, 1999*)

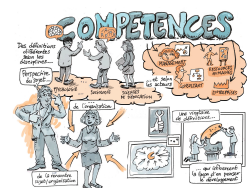
Puis le DEA et la thèse nous ont amené à penser le développement des compétences comme l'action sur l'environnement du travail, sur l'organisation du travail (Fernagu Oudet, 2006). Derrière cela, il s'agissait de débusquer des pratiques de travail ou d'organisation plus nourricières, plus facilitantes... L'approche était très contextualisée et nous verrons que les pratiques de développement des compétences que nous avons pu repérer se sont avérées plus informelles que formelles, plutôt situées dans des « *interstices organisationnels* », et transformant les situations en « *situations potentielles d'apprentissages* » (Fernagu Oudet, 2006) bien plus qu'en situation d'apprentissage.

Plus tard, nos travaux sur l'alternance (Fernagu Oudet, 2008, 2010) permettront de faire le lien entre les approches centrées sur l'individu et les approches centrées sur l'organisation et nous conduiront doucement vers la recherche d'un concept fédérateur de ces approches : les capacités (Fernagu Oudet, 2012, 2014, 2016, 2017).

4. En conclusion

Cette première partie s'est appuyée sur un travail à la fois empirique et documentaire. Il s'est constitué au fil du temps, notre premier texte sur les compétences datant de 2005, le dernier de 2016. Il a permis d'étayer notre rapport aux compétences et de mieux se saisir des orientations sociopédagogiques qui sont les nôtres.

Notre parti pris pour une approche des compétences « *sujet réactant* » conduit inévitablement à instruire l'idée selon laquelle les compétences, en tant que telles, sont un analyseur insuffisant de ce qui contribue aux apprentissages. **Une sociopédagogie des compétences ne pouvant se penser indépendamment de l'analyse des conditions et des moyens du développement des apprentissages.** Or, nous avons pu voir que la plupart des conceptions disciplinaires, pratiques voire conceptualisantes des compétences évincent pour partie la question des environnements de travail et de formation dans la construction des compétences, optant pour un sujet souvent plus *sachant* ou *agissant* que *réactant*. La première partie de ce document nous a ainsi permis de mettre en évidence que la focalisation sur l'individu (sujet sachant) ou sur l'individu en situation (sujet agissant) sont insuffisantes pour *embrasser* l'ensemble des dimensions contributives du développement des compétences.



Résumé en images,
partie 1, annexe 3, p248

DEUXIÈME PARTIE

Du développement des compétences: ce que l'organisation fait aux apprentissages



image: SF

Si l'on peut dire et écrire beaucoup de choses sur les compétences, en témoigne la première partie de ce document (et opter pour l'une ou l'autre de ses approches), un certain nombre de questions continuent de rester en suspend quant à la compréhension des conditions qui contraignent, inhibent, libèrent ou favorisent leur expression et leur acquisition... Ces questions ne sont pas anodines à une époque où un certain nombre d'injonctions appellent les individus à devenir responsables de leur développement, de leurs apprentissages, de leurs compétences... à être et rester employables... à être entrepreneurs de soi... à maximiser leur soi... Cela ne veut pas nécessairement dire qu'une réflexion ait été conduite sur les moyens d'exercer cette responsabilité... et de pouvoir se développer.

*Leurs caractéristiques, leurs dimensions intrinsèques en font un objet difficile à cerner (Fernagu Oudet & Batal, 2013, 2016). Situées et contextualisées, singulières et partagées, agies et vécues, elles posent de vraies questions quant à la manière dont il est possible ou non d'en soutenir le développement (Fernagu Oudet, 2006). Dans un article récent (Fernagu Oudet, 2016a), nous affirmons d'ailleurs que la manière de définir les compétences conduit à constater, selon la définition adoptée, qu'on ne peut pas les développer! **Elles sont reconstruction, recomposition de ressources en situation, au regard d'un contexte dans lequel ces situations s'inscrivent.** Aujourd'hui, au regard du point de vue que nous adoptons sur les compétences, nous sommes convaincue que l'on ne peut transférer ou transporter ses compétences d'un lieu à un autre, d'une situation à l'autre quels que soient leurs régularités et permanences (Fernagu Oudet, 2018b). Ce sont des éléments de compétences que l'on transporte d'une situation à l'autre et réinvestit en fonction des caractéristiques de la situation car celle-ci, on ne saurait le rappeler, a un début, un milieu et une fin... Ce qui pose crucialement la question de leur développement... Et si l'on considère, comme c'est notre cas, qu'elles font le lien entre organisation et individus, il devient nécessaire d'étudier la nature de ce lien lorsqu'il s'agit de les développer.*

Introduction

Lorsque nous avons commencé à nous intéresser aux compétences, force était de constater que si la littérature pour expliquer ce qu'elles sont était prolifique, elle ne l'était absolument pas lorsqu'il s'agissait d'en penser le développement. Nous avons donc cherché au travers différents travaux de recherche à comprendre comment elles se développent. Dans la présente partie, nous relirons, en ce sens, nos travaux et donnerons à voir comment ils participent à la compréhension des **conditions qui contraignent, libèrent ou favorisent l'expression et l'acquisition des compétences au sein des environnements de travail.** Il est néanmoins nécessaire, avant d'entrer dans le vif du sujet, de rappeler la posture épistémologique que nous adoptons. Celle-ci a une incidence toute particulière sur la manière dont nous avons choisi d'*attraper* le développement des compétences.

Dans la première partie de ce document, nous avons montré que **le rapport entretenu aux compétences dessine différentes manières d'en penser le développement**. Ce n'est pas sans incidence pour les ingénieries pédagogiques qui peuvent en découler. Ainsi, une perspective « *sujet sachant* » conduira plutôt l'ingénieur pédagogique à la conception de dispositifs de formation très centrés sur l'apprentissage de savoirs – qu'ils soient théoriques, cognitifs ou procéduraux, etc., indépendamment des contextes et des situations de mises en œuvre ; celle du « *sujet agissant* », à tenter des itérations entre savoirs à apprendre et conditions de transfert de ces derniers en situation – des savoirs situés, indépendamment des contextes qui influencent les situations ; enfin, une approche « *sujet réactant* » permettra de travailler sur les itérations entre individus, contextes et situations – les savoirs y seront énoncés, corrélés aux possibles des contextes et des situations. Chacune de ces perspectives peut poser différentes difficultés à l'ingénieur pédagogique en matière de repérage des savoirs à apprendre et des moyens « *de les faire apprendre* ». Adoptant un parti pris pour une approche sujet réactant (cf. partie 1), nous avons fait le choix, au cours de nos travaux, d'analyser la **contribution des organisations du travail et du travail d'organisation aux conditions de l'apprentissage** et du développement de l'agir avec compétences. **Cette orientation sociopédagogique rend compte de la manière dont les environnements du travail favorisent ou non apprentissages, qu'ils soient volontaires ou non, explicites ou non**, embrassant par là tout à la fois les apprentissages formels et informels.

Nous avons également montré que **le caractère situé, contextualisé, agi, vécu et singulier des compétences, ne permet pas de penser qu'elles soient développables** de n'importe quelle manière. Elles expriment des ajustements, des reconstructions, des ré-articulations de ressources, qui permettent de s'adapter aux situations. **Produit de la rencontre entre un individu et une organisation** (matérielle, technique, humaine, etc.), elles sont, de la sorte, non transférables en l'état (*Fernagu Oudet, 2016b*). Nous n'allons pas, ici, redéployer l'ensemble des arguments développés en première partie mais plutôt (en quelque sorte), ériger en postulat le fait que les compétences, en tant qu'unités complexes et dynamiques, ne peuvent se développer, et que ce que l'on développe, ce sont des apprentissages (de schèmes, d'habitus, d'automatismes, de savoir faire, de savoirs, d'attitudes, de comportements, etc.), en lien avec ses propres ressources et celles de l'environnement. De notre point de vue, c'est donc un abus de langage que de parler de *développement des compétences*, car comment penser le développement de quelque-chose qui disparaît à peine mobilisé, qui se vit grandeur nature, chevillé au vécu du moment présent (mais imprégné du passé, voire du futur de celui qui agit, et apprend !), dans lequel il y a de soi, mais aussi de l'autre (autrui, outils, organisation, etc.) (*Fernagu Oudet, 2016a*) ?

Penser cette **alchimie** serait figer la **complexité** et ne donner à voir qu'une infime partie de sa réalité (*Olry, 2016 ; Ughetto & Lichtenberger, 2016*) et de ses mouvements au fil de l'eau et des événements du travail. L'idée n'est pas de bannir la notion de « *développement des compétences* » fortement utile (et très pratique) dans les milieux du travail et de la formation, mais de la remplacer par une expression plus proche de notre conception des compétences et de la théorie des compétences que nous adoptons. **Si l'on ne peut développer ses compétences, on peut apprendre à les mobiliser,**

c'est pourquoi nous optons pour l'utilisation du terme de **développement d'un agir avec compétence**, plus à même de rendre compte du **mouvement de la dialectique individu-organisation** dans la mobilisation des compétences. L'agir avec compétence est ici entendu dans toutes ses dimensions, communicationnelles, relationnelles, éthiques, pratiques, etc. **Il peut se définir comme le fait d'apporter des réponses pertinentes, voire de plus en plus performantes, aux problèmes rencontrés en situation de travail.** On peut bien sûr agir avec compétence en respectant des consignes ou des procédures, ou au contraire en les transformant pour répondre de manière pertinente aux événements du travail. Le référentiel d'évaluation de *ce qui fait compétence* étant propre à chaque organisation.

L'agir se définit comme le fait d'« *entrer ou être en action* » (Larousse, 2018). Le mot vient du latin *Agere* : pousser en avant. Agir, ce n'est pas simplement faire, c'est accomplir un effort qui a du sens et qui va dans une direction. On agit donc en fonction des éléments d'une situation, d'un contexte et de ce que l'on veut en faire. Agir consiste donc à intervenir sur une réalité pour la changer. Il explique les actions engagées par un sujet face à un problème donné.

Au cours de nos travaux et des différents chantiers de recherche que nous avons animés ou dirigés, nous avons pris conscience de la difficulté des organisations à penser l'agir avec compétences. Nous avons constaté que, souvent, ces dernières proposaient soit des ressources au service de ce développement sans toujours réfléchir aux conditions de leur appropriation, soit laissaient à la charge des individus, le fait de trouver les ressources nécessaires à leur développement sans que, là non plus, soient étayées les conditions de leur repérage et utilisation. Dans les deux cas, l'individu en tant que sujet de l'apprentissage reste absent des processus pensés par d'autres ou laissés à l'initiative de l'individu.

Ce n'est pas le seul **impensé pédagogique** qui se dégage de nos travaux. Nous verrons que l'on peut en trouver du côté des dispositions à apprendre, de l'organisation des apprentissages, du soutien organisationnel aux apprentissages, des décisions et des dispositifs organisationnels. Avant de les aborder, nous allons présenter les différentes manières dont il est possible de se saisir du développement de l'agir avec compétence. Nous les ferons interagir avec nos travaux, de manière à souligner leur contribution à la **compréhension des conditions qui contraignent ou facilitent les apprentissages dans les organisations**. Nous serons alors en mesure d'expliquer et d'argumenter le passage des compétences aux capacités dans nos travaux.

1. Se saisir de l'agir avec compétence

Une personne agit avec compétence lorsqu'elle résout les « *intrigues* » et les « *nœuds* » des situations qu'elle rencontre. Elle pose des actions qui sont le résultat des possibles de la situation. L'agir avec compétence relève donc d'un **agir en situation**, mobilise et articule un ensemble de ressources (internes et externes) et, s'exerce et se développe **au contact de la réalité du terrain** et de ses (im)possibles.

Parce que dans toute mobilisation de compétence, il y a de soi et de l'autre (au sens large : *outils, équipes, management, organisation, objectifs, etc.*), aborder la question du **développement d'un agir avec compétence** peut s'envisager de dif-

férentes manières. Soit l'on s'attache à questionner la place du « soi » (approche psychopédagogique), soit la place de « l'autre » (approche sociopédagogique), ou enfin celle de l'interdépendance entre « soi et l'autre » (approche psycho-sociopédagogique) ; la focale adoptée déterminant ce que l'on va regarder et, la manière dont on va le regarder. Au regard de notre rapport aux compétences, c'est la dimension dialectique entre *soi et l'autre* qui a fait principalement l'objet de nos travaux, et ce, en particulier, en milieu de travail. Nous avons pu ainsi mettre en évidence que la diversité des combinaisons possibles entre éléments humains (*motivation, sentiment de compétence, engagement, etc.*) et organisationnels (*nature des prescriptions, degré d'autonomie, possibilité de prendre des initiatives, réunions, travail collectif, groupes de travail ou de résolution de problèmes, nature et qualité des communication, etc.*) pouvaient ou non contribuer à donner aux situations de travail un potentiel formatif plus ou moins grand et structurer en grande partie les possibilités d'apprentissages.

Cette dialectique organisation-individu, au travers de la question des apprentissages, nous y entrons par la perception qu'ont les individus des possibilités d'apprentissage dont ils disposent, que celles-ci soient formelles ou informelles, instituées ou non. S'attacher aux perceptions d'apprentissage, c'est faire le choix de travailler à partir de ce que l'individu ressent et perçoit de son environnement, ce n'est pas repérer la valeur ou la nature des apprentissages, ni s'arrêter sur le comment ils apprennent. C'est les aider à identifier des situations ou des dispositifs qu'ils considèrent apprenants, ou qui leur ont donné l'occasion et le sentiment d'apprendre. C'est la dimension « **pouvoir** » du fameux triangle de Le Boterf (cf. fig.3) qu'il nous intéresse d'explorer, le **pouvoir apprendre** ; et nous en convenons, plus dans ses dimensions extrinsèques qu'intrinsèques, en lien avec l'organisation, le milieu, l'environnement.



Figure 3 : l'agir avec compétence (Le Boterf, 2004)

En définitive, que *fait* l'organisation aux compétences ? Que cela soit volontairement ou non, de manière instituée ou non, intentionnelle ou fortuite, expérimentielle ou didactique, formelle ou informelle, pour reprendre une partie des termes de la définition de l'apprenance (Carré, 2005), non du point de vue des individus, mais de celui des organisations ! Si l'on parle de *dispositions individuelles* à l'apprentissage, peut-être pourrions nous parler de *dispositions organisationnelles*, pointant par là l'idée selon laquelle **les organisations dans les choix organisation-**

nels et managériaux qu'elles posent peuvent aider à apprendre, ou susciter, stimuler, étayer et favoriser des attitudes favorables aux apprentissages.

En sociologie, les dispositions renvoient à des capacités, des comportements ou des attitudes sédimentées par l'expérience, elles sont « inclination », « propension », « penchant ». L'utilisation du terme de « disposition organisationnelle » renvoie à l'idée d'agencement, d'arrangement, d'architecture, d'appareillage ou de configuration du travail d'organisation à même de faciliter (ou non) les apprentissages.

Si l'on appréhende le développement de l'agir avec compétences du point de vue de l'organisation du travail et de l'action sur ces derniers, il est possible, à partir d'un rapide tour d'horizon des travaux disponibles, de mettre en évidence des voies et modalités d'apprentissage qui dépendent (cf. fig. 4) :

- des **réalités organisationnelles**, des **conditions de réalisation et des contenus du travail**, ce qui renvoie du côté du travail, à certaines figures emblématiques que sont les organisations apprenantes, qualifiantes, formatrices, développantes ou capacitantes, mais aussi les tiers lieux ou les communautés de pratiques et d'apprentissages ; et du côté de la formation, aux pédagogies de l'alternance, à la formation en situation de travail, au *work place Learning*, à la simulation ou encore à la réalité virtuelle, augmentée ou mixte, etc.
- des **modalités de gestion** des compétences, ce qui nous renvoie notamment aux travaux relatifs aux parcours professionnels ou à ceux relevant de la gestion des ressources humaines ou aux usages gestionnaires
- des **opportunités de formation**, formelles, semi-formelles et informelles qui *gisent* dans les organisations et qui renvoient à l'ensemble des travaux précédemment cités mais plus largement à ceux relatifs à l'apprenance, aux apprentissages informels, expérientiels, à la professionnalisation, voire à l'autorégulation ou à l'autodétermination, etc.

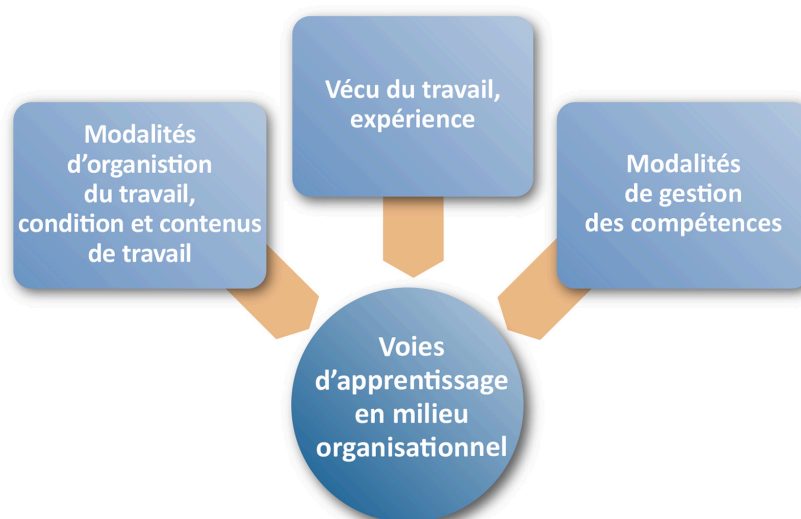


Figure 4 : Les voies d'apprentissage en milieu organisationnel

C'est essentiellement la première et la troisième voie que nous explorons dans nos travaux, cherchant à mesurer le degré d'implication de l'organisation du travail dans le développement de l'agir avec compétence, repérant des « *espaces interstitiels de l'orga-*

nisation dans lesquels il est possible d'apprendre» (Fernagu Oudet, 2006), des « **situations potentielles d'apprentissages** » (Fernagu Oudet, 2006), des « **bulles d'apprentissages** » (Fernagu Oudet, 2008) qui entretiennent une vraie proximité avec d'autres notions comme celles de « **situations potentielles de développement** » (Mayen, 2007) ou d'« **îlots d'apprentissage** » (Muller, 2015).

Ce sont donc les dispositifs mis en œuvre, volontairement ou non, au sein des organisations du travail qui sont depuis toujours le centre de nos préoccupations de recherche, qu'ils prennent forme en milieu de travail ou de formation :

- **volontairement lorsqu'il s'agit de dispositifs organisationnels pensés pour apprendre ou se former.** Ce fut le cas de nos travaux sur les pédagogies de l'alternance (Licences et masters professionnels – Université Claude Bernard Lyon 1), sur des dispositifs de formation intégrés au travail (Réseau Réciproque d'Echanges des Savoirs – La Poste ; Interconnaissance – Orange) ou à la marge du travail (Clubs d'échanges et de réflexion – Association Progrès pour le Management).
- **non volontairement lorsqu'il s'agit de dispositifs n'ayant pas été pensés spécifiquement au service de l'apprentissage** mais de l'organisation et pour lesquels, des effets non négligeables en termes d'apprentissages peuvent être repérés. Notre travail de thèse s'est spécifiquement inscrit dans cette perspective.

Nous reviendrons sur ces travaux au cours de cette partie en les mettant en lien avec les différentes manières dont il est possible d'*attraper* les compétences quand on cherche à développer l'agir avec compétence.

2. Développer l'agir avec compétence

2.1. Ce que l'autoformation

"fait" aux compétences et aux apprentissages

L'autoformation (ou autodidaxie dans sa conception originelle) répond à un adage reconnu dans le monde de la formation, et selon lequel « *ce que l'on apprend le plus solidement et ce que l'on retient le mieux, c'est ce que l'on apprend en quelque sorte par soi même* » (Kant, 1803, in Carré & Caspar, 2004). Nos travaux témoignent d'un certain nombre de pratiques d'autoformation qui ont pu, en général, être mises en évidence dans les « **espaces interstitiels de l'organisation** » (Fernagu Oudet, 2006, 2014, Fernagu, 2018b, Fernagu, 2018d), émergeant là où l'organisation fait défaut pour répondre aux *besoins* d'apprentissage. Elles sont bien souvent le résultat de démarches volontaires ou incidentes.

On repère une pluralité de formes d'autoformation : existentielle, expérientielle, croisée, éducative, cognitive, professionnelle, accompagnée, voire sociale, etc. (Carré & al., 2010 ; Cyrot & al., 2013). Toutes, ont en commun, de traiter de l'autonomie de l'apprenant (ou de sa capacité à prendre en charge et contrôler ses apprentissages), et de la manière dont il est possible de la soutenir. Il apparaît nécessaire de traiter plus précisément la question du **soutien à l'autonomie** dans nos futurs travaux du point de vue des capacités. Nous avons commencé à le faire au travers de nos travaux au sein de la Police Nationale (Fernagu Oudet, 2017 ; Fernagu, 2018b) et de la relecture de ceux portant sur les Clubs de l'APM (Fernagu, 2018c).

Ils témoignent du rôle non négligeable de l'environnement pour aider l'individu à se fixer des objectifs, des buts, à diriger ses comportements, à poser des choix, à s'autodéterminer (Reeve & al., 2004) et, à s'engager dans l'apprentissage. Ces recherches ont permis d'étayer l'hypothèse selon laquelle la **capacité à s'autodéterminer est constitutive des capacités** (Fernagu, 2018b ; Fernagu 2018b, 2018c). Nous aimerions, dans des travaux futurs, approfondir la **mise en capacité à s'autoformer**, ou la question de la **capacité des environnements à encourager et susciter des pratiques d'apprentissage autodéterminées**, notamment à travers l'étude des *nouveaux* modes de formation par et avec autrui (communautés de pratiques ou d'apprentissages, tiers lieux, etc.) qui constituent des pratiques d'autoformation collective.

S'intéresser aux pratiques d'autoformation et de soutien à l'autonomie permettra d'intégrer plus précisément dans nos recherches, des concepts en lien avec l'autodétermination (*motivation, d'agentivité, perception de compétences, d'autodirection, d'autorégulation, confiance, engagement en formation, réciprocité, etc.*) dont nous faisons l'hypothèse qu'ils peuvent être utiles à la compréhension de la construction des capacités. Et de réfléchir à la manière dont les environnement de travail et les pratiques organisationnelles peuvent en faciliter le développement. Notre recherche dans le cabinet de conseil X a clairement montré que le manque de confiance des consultants entre eux était influencé par les pratiques d'évaluation de leurs résultats et leurs modalités de travail (Fernagu Oudet, 2014) ; celle sur les formateurs de la Police Nationale a mis en évidence, combien les perceptions de besoin de compétences étaient à mettre en lien avec les modes de recrutement au sein de leur institution et, venant contraindre et orienter leurs efforts d'apprentissage. Si l'autonomie se réfère au sentiment d'être à l'origine ou à la source de ses actions, on peut l'étudier au regard de la capacité des organisations à en soutenir le mouvement.

L'analyse des pratiques d'autoformation (*en tant que pratiques autodéterminées*) et de la capacité des environnements à les faciliter et les étayer, que cela soit au regard des capacités ou des compétences, apparaît d'autant plus nécessaire que les injonctions à être responsable de son employabilité, et de son avenir professionnel, se font de plus en plus nombreuses.

2.2. Ce que le travail

"fait" aux compétences et aux apprentissages

L'engouement actuel pour la question de l'apprentissage en situation de travail, tant sur le terrain des pratiques d'entreprises que du côté de la recherche, cherche à mieux se saisir de la manière dont on *développe ses compétences en travaillant*, des conditions et moyens permettant de le faire, et de *rendre le travail (plus) formateur*. La formation au sens conventionnel du terme tendrait à disparaître (plus modestement, diminuer !), pour privilégier **des modalités de formation plus innovantes et plus proches du travail** (Bourgeois & Durand, 2012 ; Bourgeois & Enlart, 2014 ; Fournier & al., 2017 ; Endrizzi, 2015 ; Charlier, Roussel & Boucenna, 2013). Pour certains chercheurs, les emplois seraient même désormais appris « *au cœur même du travail* » (Jørgensen, 2004 ; Nilsson, 2010b).

Différentes raisons permettent d'expliquer (en partie) cette apparente désaffection pour la formation au sens classique du terme. La plus récurrente tient au fait qu'elle n'a pu, dans nombre de cas, faire ses preuves en matière de transfert des apprentissages en milieu organisationnel (*Presseau & Frenay, 2004; Solar & al., 2016; Roussel, 2011, 2017*). Elle coûte cher et il n'est pas toujours possible de chiffrer son retour sur investissement (*Yennek, 2014*). Elle ne peut résoudre l'ensemble des problèmes qui se pose aux organisations. Enfin, elle ne peut dans certaines situations faciliter l'appropriation de certains savoirs qui s'acquièrent *in vivo*, au fil de l'exercice et de l'entraînement (*Bourassa, 2005*) ou qui se mobilisent collectivement parce qu'ils sont partagés, distribués (*Chassaing, 2012; Chrétien & Olry, 2015; Thébault, 2016*).

L'intérêt porté à de nouvelles pratiques de formation se traduit du côté des pratiques d'entreprise, par la multiplication de dispositifs d'accompagnement en tout genres: *coaching, mentoring, tutorat, supervision, communauté de pratiques, espace de co-working* ou collaboratifs, etc., et du côté des pratiques de formation, par des dispositifs orientés vers les analyses de pratiques ou de l'activité, la simulation, la formation action, l'alternance, la réalité virtuelle, les *corporate open online courses* (COOC), la formation intégrée au travail ou en situation de travail, etc.

Que cela soit du côté du travail comme celui de la formation, ces nouvelles pratiques ont souvent pour dénominateur commun, de s'intéresser à l'activité (au sens psycho-ergonomique du terme), et traitent l'apprentissage comme une dimension inhérente à l'activité (*Lussi Borer, Durand & Yvon, 2008; Vidal-Gomel, 2016; Mouchet, 2016; Tourmen, 2014*). On s'attache, dans ce cadre d'analyse, à la dimension constructive (*Rabardel & Pastré, 2005*) des activités de travail – et pas seulement opératives –, au comment ces dernières permettent d'apprendre et à ce qu'elles permettent d'apprendre. Il ne s'agit pas de caractériser, d'évaluer, de normer ou de qualifier le travail, mais de comprendre ce qui fait obstacle aux apprentissages professionnels, ou au contraire potentialise les situations de travail.

La diversité des approches conceptuelles et méthodologiques (psychologie ergonomique, clinique de l'activité, anthropologie culturaliste, didactique professionnelle, sémiotique de l'activité ou cours d'action, etc.) mobilisées en fait un champ de recherche extrêmement riche et prolifique. Toutes ces approches se caractérisent par « **une entrée dans l'apprentissage par le travail** » mais l'on pourrait aussi avec un autre courant, celui du *Work Place Learning - WPL* (*Billett, 2001, 2010; Tynjälä, 2008; Fenwick, 2008; Malloch & al., 2011*), « **entrer par l'apprentissage dans le travail** ». Cette approche consiste à examiner comment les mécanismes généraux d'apprentissages opèrent dans ce contexte particulier qu'est la place du travail (*Bourgeois & Monatra, 2012*).

2.2.1. Entrer dans l'apprentissage par le travail

Les approches en termes d'analyse de l'activité, si elles tiennent en général compte des conditions externes de l'activité (moyens et conditions de travail, interactions sociales, etc.) et la manière dont elles influencent l'activité des individus, privilégient toutes dans leurs analyses ce qui se passe pour l'individu, ce qu'il

perçoit, pense, fait, ressent, etc. en vue notamment de transformer, d'apprendre ou de transmettre le travail.

Selon leur ancrage et leurs paradigmes (« système social d'activité » pour la clinique de l'activité ou « monde propre » pour la sémiotique de l'activité par exemple), elles se focaliseront sur l'individu et ce qui se passe pour lui (cognitivement, émotionnellement, etc.), ou alors sur le **couplage individus-environnement**, analysant pour cela la manière dont les caractéristiques de l'environnement guident et orientent l'activité. Ainsi, par exemple, des artisans ne regarderont pas un mur de la même manière selon qu'ils vont avoir à le peindre ou le tapisser, réaliser une installation électrique ou hydraulique, œuvrer seul ou en équipe, etc.

2.2.2. Entrer dans le travail par l'apprentissage

Le *Work Place Learning* (WPL) nous vient des pays anglo-saxons et connaît un succès grandissant, un récent ouvrage lui a d'ailleurs été consacré : *The SAGE handbook of work place learning* (Malloch, Cairns, Evans & O'Connor, 2011), et il dispose depuis quasiment 30 ans d'une revue dédiée : *Journal of workplace learning*.

Les auteurs qui s'inscrivent dans ce courant insistent sur l'importance des interactions entre les facteurs individuels (caractéristiques individuelles des sujets) et les facteurs situationnels (caractéristiques de l'environnement de travail) dans les processus d'apprentissage (Billett, 2001 ; Bourgeois & Durand, 2012 ; Malloch et al., 2013). On doit à Billett la consécration de ce courant et sa théorisation. Ce modèle d'analyse insiste prioritairement sur les **ressources sociales** de l'environnement comme **ressources d'apprentissages** et témoigne de l'importance des variables contextuelles et culturelles, de la sécurité psychologique, de l'expérience antérieure, des interactions sociales, et de la pensée réflexive dans les processus qu'il permet d'étudier (Mornata & Bourgeois, 2012).

Les recherches conduites dans le champ du WPL semblent converger vers la mise en évidence de l'existence d'« un lien étroit entre caractéristiques des situations professionnelles, types d'activités réalisées et type d'apprentissages » (Veillard, 2012). La force de ce lien dépend pour partie (on n'oublie pas le sujet, son agentivité, sa motivation, sa détermination, sa part active dans l'apprentissage, etc.) de la **configuration des environnements de travail** dans toutes leurs dimensions : matérielles, techniques, spatiales, organisationnelles, etc. (Billett, 2001 ; Eraut, 2004). Pour Billett (2001), empruntant le concept à la psychologie de la perception de Gibson (1979), les environnements sont constitués d'« affordances » (Gibson, 1979). Ces dernières fonctionnent comme des « possibilités d'activités et d'apprentissages offertes par les situations selon leurs propriétés techniques, spatiales et organisationnelles » (Veillard, 2012). Ce sont des ressources. Par exemple, le fait de pouvoir être accompagné par un collègue expérimenté relève d'une affordance (Billett, 2001).

Le WPL se donne ainsi pour objectifs de comprendre comment les processus d'apprentissage opèrent sur la place du travail et de repérer les caractéristiques de l'environnement influant sur ces processus. *In fine*, il s'agit, à partir de cette compréhension, d'optimiser les environnements de travail, les dispositifs de formation, et d'accompagnement en situation de travail pour les rendre les plus « formatifs » possibles (Bourgeois & Mornata, 2012 ; Bourgeois & Durand, 2012). L'ambition est en quelque sorte de concevoir des grammaires de l'apprentissage

ou de débusquer les grammaires à l'œuvre ici et là pour diffuser et soutenir les meilleures d'entre elles. Cela explique sans doute qu'une bonne partie des travaux du WPL a surtout porté sur l'étude de dispositifs intentionnellement organisés pour faciliter les apprentissages. Peu de travaux en définitive, nous semble-t-il, s'intéressent aux espaces qui échappent à ces dispositifs formels tels que les modes d'organisation du travail, les aménagements spatio-temporels de l'espace de travail, les environnements matériels et techniques ou symboliques, etc., et qui pourtant peuvent *afforder*, proposer des opportunités d'apprentissage, ou au contraire, les limiter (Billett & al., 2012).

On peut en résumé dire que « *la notion d'affordance renvoie à la variété des ressources susceptibles d'être offertes par l'environnement pour apprendre et se développer sur le lieu de travail : elles peuvent être conceptualisées en termes de potentialités* » (Villemain & Lemonie, 2014). Ces ressources fonctionnent, à condition d'être repérées, comme des leviers qui permettent aux individus d'entrer ou de s'engager dans l'apprentissage, ce que Billet nomme la « participation » – que cela soit en termes de rejet, d'utilisation, de contournement ou de dépassement de ces ressources (Billett, 2009). Dans ce cadre, « *c'est moins les affordances qui conditionnent le degré d'engagement que la perception que les opérateurs en ont* » (Billett, 2009, in Villemain & Lemonie, 2014), c'est pourquoi on parlera volontiers d'espaces de pratiques participatives – ces pratiques intégrant « *une double relation entre d'une part ce qu'un lieu de travail propose (affords) aux individus et d'autre part la façon dont ces derniers s'engagent avec ce qui leur est offert (what is afforded)* » (Billett, 2008). Cet engagement, cette participation, se faisant écho à la fois « *des subjectivités et des dispositions individuelles déjà façonnées (pre-mediate) par des expériences antérieures* » (Billett, 2008) et des pratiques sociales et culturelles en vigueur de l'ici et du maintenant – l'expérience présente et située (Billett, 2008). En transparence, on devine l'ombre des enseignements de Vygotsky (1985) que le WPL a repris pour fonder sa théorie de l'apprentissage en situation de travail.

Entrer dans le travail par l'apprentissage, c'est donc s'intéresser aux effets des activités de travail sur les apprentissages, et en particulier aux **activités constructives**, que celles-ci aient été élaborées seul ou collectivement dans l'entraide ou l'échange.

Entrer par l'apprentissage dans le travail, c'est s'intéresser :

- aux dispositifs formels de formation et d'accompagnement (*l'alternance, le tutorat, le compagnonnage, la formation en situation de travail, la formation action, la simulation, etc.*), qu'ils aient pour vocation la transmission, l'appropriation, le transfert ou le développement des savoirs ; et à la manière dont ils facilitent les apprentissages,
- aux environnements de travail, et à ce qu'ils produisent et configurent en termes de possibilités d'apprentissages, d'affordances.

On peut donc faire du WPL sans le savoir. Un certain nombre de travaux sur la transmission professionnelle n'emploie pas le terme de WPL (Divay & Legendre, 2014 en sociologie ; Balas, 2012 ou Chrétien & Olry, 2015 en Sciences de l'Éducation; Thébaud, 2013 en psychologie, etc.)... ni ceux relatifs aux pédagogies de l'alternance (Mayen & Olry, 2012 ; Gimonet, 2008 ; Mehran, Ronveaux & Vanhulle, 2007, etc.).

Pourtant un certain nombre de préceptes – voire de postulats – du *WPL* sont bien utilisés de part et d'autres.

Nous concernant, nous n'entrons pas par l'apprentissage dans le travail ou le travail dans l'apprentissage mais plutôt par ce qui l'entoure, cherchant à comprendre comment le milieu, les contextes organisationnels ou l'organisation du travail peuvent influencer, faciliter ou contraindre les processus d'apprentissages ; considérant par là, que **l'apprentissage résulte de l'interaction du sujet avec son environnement de travail**. Cela ne veut pas dire que nous perdons de vue que ce sont les individus qui apprennent, et qui mobilisent leurs dispositions à apprendre (*Lefevre, Garcia & Namolovan, 2009 ; Bandura, 1999 ; Carré, 2005, 2016*) mais partons du postulat que **ces dispositions peuvent être soutenues et potentialisées par l'environnement**, et en particulier l'organisation du travail. Des théories comme celle du *Work Place Learning* que nous venons de présenter, et celle de l'apprentissage sociocognitif (*Bandura, 1976, 1986*) ont chacune contribué – et sans doute largement – à asseoir ce postulat. Celle des **capacités** (*Sen, 2001*) apporte, nous le verrons, un regard complémentaire au travers de l'étude de la « **mise en capacité à/d'/apprendre** » (*Fernagu Oudet, 2012, 2016, 2017*) en milieu organisationnel.

2.3. Ce que l'organisation "fait" aux compétences et aux apprentissages

S'il est possible de se saisir des conditions du développement de l'agir avec compétences du côté de l'autoformation et de l'analyse de l'activité de travail, une troisième voie s'ouvre à leur analyse au travers d'organisations emblématiques telles que les **organisations apprenantes, qualifiantes, formatrices, développantes, capacitantes** (*Fernagu, 2018d*)... – mais aussi celles de sites qualifiants ou d'établissements formateurs – dont on fait l'hypothèse qu'elles seraient « *plus nourricières* » (*Carré & Charbonnier, 2003*) que d'autres, « *plus façonnantes* » ou « *plus facilitantes* » (*Fernagu Oudet, 2006*) parce qu'elles engendreraient plus qu'ailleurs des pratiques professionnelles particulières, spécifiques, qui vont être porteuses d'apprentissages (*Fernagu Oudet, 2006*) par l'action sur l'organisation.

Par exemple, une organisation qui limite les marges de manœuvre de ses opérateurs ne leur offre que très peu d'opportunités d'apprendre autre chose que ce qui est lié directement à l'exécution des tâches qui leur sont confiées. Par contre, si elle laisse, à ces mêmes opérateurs, la possibilité d'agir sur les événements qu'ils rencontrent, alors ils peuvent trouver de nombreuses opportunités d'apprentissage. On peut analyser cette situation de trois manières différentes, du point de vue :

- de l'opérateur et de ses comportements d'apprentissages,
- des contenus du travail et de la manière dont ils permettent d'apprendre,
- de l'organisation et des prescriptions qu'elle met en place et qui vont ou non permettre aux individus d'apprendre, *a minima*, de leur offrir des opportunités d'apprentissages.

Le dernier point de vue a été mis en évidence dès nos travaux de thèse (Fernagu Oudet, 2006), en appréhendant la diversité des **combinaisons possibles entre éléments humains et organisationnels** pouvant ou non contribuer à donner aux situations de travail un potentiel formatif plus ou moins grand et à structurer en grande partie les possibilités d'apprentissages. Il est certain que les choix organisationnels, les modalités de division et de coordination du travail (qui renvoient à l'organisation du travail) limitent les possibilités d'agir et d'apprendre des individus, en leur laissant par exemple des marges de liberté et d'autonomie dans la manière dont ils organisent et gèrent leurs activités de travail (cf. Vignette 5).

-
- *On peut évoquer le cas de ce technicien de Diverplastic qui passe beaucoup de temps au bureau d'études pour régler des problèmes de dossiers de production et qui en profite pour s'intéresser aux activités périphériques nécessaires à la constitution de ces dossiers, il n'aspire qu'à une chose : l'industrialisation des produits, ce qui ne fait pas partie de sa mission. Les relations qu'autorise l'organisation du travail entre l'atelier et le bureau d'étude lui permettent d'être au contact des savoirs dont il a besoin pour évoluer vers un bureau d'étude (Fernagu Oudet, 2006).*
 - *Chez Visenplastic, pour fluidifier la production et régler un certain nombre de problèmes qualité, les opérateurs sont autorisés à « donner des coups de mains » aux régleurs, à le regarder faire, etc. les régleurs en poste, puis d'intervenir ou de faire ensemble. Une partie d'entre eux a pu grâce à ces apprentissages sur le tas, devenir régleur (Fernagu Oudet, 2006).*
 - *Au sein de la Police Nationale, aucune formation continue de formation de formateurs n'est proposée aux formateurs. Ils associent la majorité de leurs possibilités d'apprentissage au fait que l'organisation du travail leur permet de travailler en binôme sur les formations en techniques de sécurité et d'intervention et lors des activités de simulation dans lesquelles ils interviennent. Les apprentissages même s'ils sont principalement vicariants sont considérés comme rendus possibles par la co-intervention sur les groupes en formation (Fernagu Oudet, 2017).*

Vignette 5 : L'apprentissage, un lien entre organisation et individu

Mais les contextes de travail et les décisions organisationnelles aident-elles toujours à donner sens aux situations et aux apprentissages, qu'ils soient en lien ou non avec les situations ? Donner du sens aux situations et aux apprentissages à réaliser est pourtant un enjeu de taille, l'individu ne peut apprendre que s'il donne du sens à ces derniers. Les formateurs de la Police Nationale, par exemple, n'éprouvent pas le besoin d'investir le champ des compétences pédagogiques puisque ces dernières ne sont pas reconnues par l'institution (cf. vignette 6)

-
- *Par exemple, les formateurs techniques de la Police Nationale orientent le développement de leurs apprentissages vers les compétences de police et non les compétences pédagogiques car ils sont contraints par le retour en service actif au bout de 4 ans. Ils investissent donc les compétences de police pour faciliter leur réintégration future dans les services de police. Leur rapport aux compétences de police s'explique aussi pour partie par le fait de vouloir apparaître légitimes aux yeux des élèves policiers et experts auprès des collègues qu'ils forment. Les écoles ou les centres de formation dans lesquels ils interviennent ont des attentes techniques et non pédagogiques. Difficile dans ce contexte de donner du sens à des apprentissages pédagogiques (Fernagu Oudet, 2017).*

Vignette 6 : L'apprentissage, un lien entre organisation et individu

A *contrario*, l'organisation du travail peut réunir toutes les conditions favorables aux apprentissages et donner sens à ces apprentissages, mais peut ne pas être apprenante si l'individu ne souhaite pas apprendre. La motivation est aussi un élément déterminant pour comprendre ce qui fait sens ou non pour les individus. Par exemple, le manque de reconnaissance des apprentissages ou des efforts réalisés pour apprendre, l'absence de mobilité au sein de l'entreprise, un management contrôlant, la répétitivité du travail sont quelques uns des freins à l'entrée dans l'apprendre (Fernagu Oudet, 2006, cf. vignette 10). A l'opposé, l'individu peut avoir envie d'apprendre, mais l'organisation du travail ne lui offrir aucune opportunité en ce sens. C'est le cas des formateurs de la Police Nationale (Fernagu Oudet, 2017, cf. vignette 7).

-
- *Une opératrice d'Uplastic explique qu'elle suit une formation d'opératrice qualifiée mais que de retour dans l'atelier entre deux sessions de formation, on ne lui confie aucune tâche spécifique. Elle aimerait faire un vrai démarrage de production ou régler un moule, même partiellement... Faire ce qu'elle apprend en formation, mais ni son chef d'équipe, ni ses collègues ne lui aménagent des espaces de travail pour aller dans ce sens. Rien n'est organisé dans ce sens malgré la lourdeur et le coût du dispositif de formation (Fernagu Oudet, 2006).*
 - *Les formateurs généralistes de la Police Nationale qui souhaiteraient orienter le développement de leurs apprentissages vers les compétences plus pédagogiques ne trouvent que très peu d'occasions d'échanges et de réflexion avec leurs collègues pour les réaliser, et aucune possibilité de suivre des formations spécifiques au sein de leur institution (Fernagu Oudet, 2017).*
-

Vignette 7 : L'apprentissage, un acte singulier

Pourtant, l'ensemble des travaux de Deci & Ryan (2002, 2006, 2012) invitent, au travers la théorie de l'autodétermination, à nous rendre attentifs au fait que les individus préfèrent des environnements stimulants qui répondent à leurs besoins en compétences, à des environnements pauvres. Ceux de Deming (*Deming in Mailis, 2011*) mettent en évidence que tout individu au sein des organisations tend à préférer les conduites autodéterminées aux comportements extorqués. Ses travaux montrent que les facteurs motivationnels nécessaires à l'apprentissage ne sont pas indépendants des caractéristiques de l'organisation et que ces dernières influencent l'apprentissage, ce qui converge vers nos propres travaux (Fernagu Oudet, 2006).

Enfin, on a noté que deux individus face à une tâche identique, se déroulant dans les mêmes conditions matérielles, techniques et organisationnelles peuvent apprendre ou non, peuvent même lorsqu'ils apprennent, ne pas apprendre les mêmes choses selon la manière dont ils se projettent dans les situations et du sens qu'ils leur donnent. Les personnes dans leur manière de travailler et d'envisager l'avenir, au travers du regard qu'elles portent sur elles ou le collectif de travail, orientent ainsi le potentiel d'apprentissage de toute situation professionnelle en fonction de ce qu'elles pensent avoir besoin (Fernagu Oudet, 2006, cf. Vignette 8).

Cela est flagrant, à l'égard de leur responsabilité de management, pour l'ensemble des chefs d'équipe que nous avons rencontrés durant nos travaux de doctorat. Chez Diverplastic par exemple, l'un d'entre eux aspire à devenir technicien, un autre à devenir responsable d'atelier. Le premier maintient discipline et contrôle et se concentre sur ses compétences techniques qu'il considère essentielles pour devenir technicien ; l'autre cherche à construire une équipe de travail responsable et solidaire, il s'attache à beaucoup communiquer et à être présent, il se concentre sur les apprentissages qu'il a à réaliser en terme de management et d'accompagnement d'équipe, et qu'il pense nécessaires pour devenir responsable d'atelier.

Vignette 8 : Du lien entre organisation et individu (Fernagu Oudet, 2006)

Il ne s'agit pas de perdre de vue que toute situation n'est pas apprenante en soi, elle doit répondre à quelques caractéristiques que nous aborderons dans les paragraphes qui suivent (Fernagu Oudet, 2006).

Il est donc possible d'apprendre par et dans l'organisation du travail à certaines conditions, et ce sont ces conditions que nous cherchons à mettre en lumière, qu'elles soient formelles ou informelles.

Au milieu des années 1990, la notion d'« organisation apprenante » va être popularisée par un certain nombre de sociologues, au nom de la compétitivité et de la survie des entreprises. Dans les discours, une organisation qui ne serait pas apprenante serait condamnée à mourir (Riboud, 1987 ; Senge, 1990 ; Zarifian, 1992 ; Argyris & Schön, 2001)... Nous allons voir que ces organisations peuvent revêtir différentes formes en fonction des mobiles qui les animent et de la manière dont elles cherchent à atteindre leurs objectifs. Nous avons choisi d'utiliser le terme d'**organisation pour faire apprendre**, les organisations apprenante n'étant que l'une de leur déclinaison (Fernagu Oudet, 2012).

3. Des organisations pour faire apprendre

L'émergence de l'idée d'*organisation pour faire apprendre* est liée à la critique des formes traditionnelles de l'organisation du travail (issues en particulier du taylorisme) qui ne seraient plus en mesure de faire face aux mutations du travail et des *process* de production. Trop rigides, trop standardisées, trop ritualisées (Pelletier & Solar, 1999), trop bureaucratisées (Crozier, 1963), elles sont appelées, en particulier du côté de la sociologie et des sciences de gestion, à se repenser pour devenir plus flexibles, plus à même de prendre du recul sur leurs pratiques et, à entrer dans des processus d'apprentissage permanent pour être en mesure de s'adapter de manière continue, et plutôt proactive que réactive, aux nouvelles conditions de la production (flexibilisation, mondialisation, servicalisation, externalisation, technologisation, digitalisation, etc.). Avec l'idée d'**organisation pour faire apprendre**, il s'agirait d'inventer des organisations plus modernes dans lesquelles les individus trouvent des possibilités d'apprentissage grâce aux transformations des organisations du travail, et à un travail d'organisation qui favorise cette dynamique. Transformations qui conduiraient les opérateurs vers plus d'autonomie, de responsabilité, de polyvalence, de collaboration, de réflexivité, etc.

Sous ce vocable très générique d'*organisations pour faire apprendre*, on découvre que celles-ci, en fonction de leurs objectifs et des moyens dont elles se dotent, peuvent être **formatrices**, **qualifiantes**, **apprenantes** ou encore **capacitantes** (cf. fig.5). Nous allons les passer en revue et mobiliser des exemples à partir des différents travaux que nous avons conduits, tout en portant un regard critique sur ces derniers.



Fig. 5 : des organisations pour faire apprendre

De manière synthétique, ces organisations, en agissant sur leur organisation du travail, leurs procédures et leurs modes de management, attendent que leurs salariés se développent. Les intentions diffèrent de l'une à l'autre, visant ainsi plutôt des dimensions individuelles ou collectives des compétences (cf. tableau 1).

Dire qu'une organisation peut aider à apprendre n'est pas nouveau. Ce qui l'est lorsque l'on parle de ces *organisations pour faire apprendre*, c'est la prise de conscience que cet objectif ne peut être atteint que si la nature et les conditions du travail proposées aux salariés évoluent pour permettre une mise en œuvre des capacités personnelles et relationnelles supérieures, un élargissement de la sphère d'initiative et des perspectives de développement professionnel et si les contextes de travail offrent plus de possibilités en ce sens (Fernagu Oudet, 2006).

Un ensemble de travaux témoignent de modelages/remodelages organisationnels ayant permis de faciliter les apprentissages (Bourgeois & Durand, 2012 ; Bouteiller & Morin, 2009 ; Marsick & Watkins, 2007 ; Mare Girault, 2001), nous en évoquerons quelques-uns dans les développements qui vont suivre et relèverons quelques-uns des *impensés pédagogiques* qui caractérisent ces organisations.

Pour l'heure, nos recherches se sont essentiellement déroulées dans des entreprises relativement classiques, voire post-tayloriennes, même si leurs organisations du travail ont connu de véritables modelages/remodelages pour entrer dans l'ère des nouvelles organisations de manière à se montrer plus transversales, plus décentralisées, plus plates, etc. Nous aimerions par la suite étendre nos recherches

à d'autres types d'organisations, celles dites agiles, liquides, libérées, digitalisées, en réseau, voire « *jugaad* » (ingénieuses), etc. Ces dernières ambitionnent des modes de gouvernance plus centrés sur les collaborateurs, jusqu'à parler de « *servant leader* » (Laloux, 2015) ou de « *libération du potentiel des organisations* » (Getz & Carnay, 2008). Il serait intéressant d'étudier ce type d'organisation et la manière dont elles mettent en capacité de collaborer et d'apprendre à collaborer.

S'il est des organisations où l'on cherche volontairement à organiser les apprentissages, et d'autres, où l'apprentissage reste un « *effet secondaire du travail* » (Fernagu Oudet, 2006, 2008a, 2009), dans les deux cas, des individus y apprennent. Néanmoins, si au cours de nos travaux nous avons pu montrer qu'en agissant sur l'organisation du travail et les modes de management, les possibilités d'apprentissages pouvaient être nombreuses, nous avons également convenu que les *organisations pour faire apprendre* relevaient plus d'un idéal que d'une réalité concrète et tangible. Le caractère peu académique de la littérature sur les *organisations pour faire apprendre* n'y est sans doute pas étranger puisqu'es-sentiellement produite par des praticiens ou des chercheurs intervenants (Fernagu Oudet, 2006, 2012, 2018d).

3.1. Géométrie organisationnelle

La littérature à l'endroit des *organisations pour faire apprendre* (cf. tableau 4) explique que dans les organisations où les apprentissages seraient facilités, ou actes de production et acte de formation se confondraient, les pratiques organisationnelles seraient plus impliquantes, plus autonomisantes, plus transversales, plus responsabilisantes, plus collaboratives, plus collectives, etc. et donc ... plus apprenantes.

Les salariés y seraient invités à participer aux décisions de l'entreprise, à bénéficier de périmètres d'action plus grands, à travailler dans un périmètre organisationnel plus élargi, à participer à des groupes de travail, des groupes projets, à réaliser des rotations de poste, des échanges temporaires, à conduire des co-activités, à donner leur avis, etc. Le postulat sur lequel ces organisations reposent consiste ainsi à considérer qu'il suffit de faire évoluer les structures organisationnelles, l'organisation du travail, les procédures de travail ou les styles de management pour favoriser les apprentissages et atteindre un objectif de développement des personnes, des collectifs et des organisations.

Sur la base de ce postulat, nous avons montré à l'occasion de notre travail de thèse (Fernagu Oudet, 2006) que la manière de découper le travail, d'organiser les *process* de travail, de répartir les rôles et les missions de chacun, de définir le périmètre des emplois, de constituer les équipes, de structurer les relations entre les équipes (voire les services ou les différentes entités de l'entreprise), de fixer les objectifs de production et les moyens de les atteindre, etc., conduit les organisations à profiler et structurer avec plus ou moins de succès les possibilités d'apprentissages. Nous avons également montré, *a contrario* mais également au travers de trois autres recherches (*réseaux réciproques d'échanges des savoirs*, 2009, 2012a, 2013b; *Séminaire mensuel dans un cabinet de conseil*, 2012, 2014 ; *clubs d'échanges de dirigeants*,

2014, 2018c), qu'un dispositif organisationnel pensé pour apprendre ne conduisait pas systématiquement à changer les manières de faire et donc ... à apprendre.

Organisation	Objectif	Auteurs
Formatrice	Favorise les apprentissages individuels en proposant des actions de formation intégrées aux pratiques de travail quotidiennes	Méhaut (1989) Kirsch (1989) Malglave (1990) Blanc (2003)
Qualifiante	Permet le développement des compétences individuelles et collectives	Zarifian (1992, 1999) Moisan (1994) Mare Girault (2001) Fernagu Oudet (2006)
Apprenante	Privilégie les apprentissages collectifs en vue d'organiser une progression collective des compétences	Lave & Wenger (1991) Nonaka (1994) Argyris & Schön (1996) Senge (2004, 2006, 2008) Nonaka & Takeuchi (2004)

Tableau 1 : Des organisations pour apprendre (Fernagu Oudet, 2012)

Ces organisations pour faire apprendre sont à géométrie variable puisqu'on les découvre apprenantes, qualifiantes, formatrices, ou capacitantes. Elles sont à la fois des **idéaux types** au sens wébérien du terme (vision descriptive) et des **modèles d'action** (vision prescriptive). Pour chacune d'elles, le résultat visé est l'effet formateur du vécu par le travail dont on attend en retour une élévation de l'efficacité de l'organisation. Efficacité économique et efficacité sociale sont pour chacune d'elle inter-reliées mais s'actualisent dans des finalités et des dispositifs qui varient de l'une à l'autre. On pourrait sans doute les placer sur un continuum allant de l'organisation consommatrice de stages à l'organisation capacitante, cette dernière étant la plus élaborée en matière d'interactions apprentissages-individus-organisation. Nous ne nous intéresserons pas à l'organisation consommatrice de stages qui est une organisation qui achète de la formation, et retenons l'essentiel à son endroit : son trop fréquent éloignement des contextes de travail et sa difficulté à penser transferts des apprentissages et retours sur investissements (Fernagu Oudet, 2004). Il ne suffit pas d'acheter de la formation pour faire apprendre, mais ces organisations auront eu le mérite de voir la fonction achat de formation s'installer et se structurer durablement dans les entreprises (El Makki, Joffre, Ouillon & Vaillant, 2005), in fine, de participer à l'essor du métier de responsable de formation (Centre info, 2016 ; Fernagu Oudet & Frétygné, 2011, 2016). Il est possible que ce passage par l'organisation consommatrice de stages de formation ait contribué à l'essor des *organisations pour faire apprendre*, aucune recherche ne l'a cependant démontré. Il reste relativement facile de définir les organisations formatrices ou qualifiantes, c'est beaucoup moins le cas des organisations apprenantes dont les objets d'étude varient en fonction du côté de l'atlantique duquel on se trouve (Amérique du Nord ou Europe). Quant aux organisations capacitantes, elles ne bénéficient pour l'heure que de peu de travaux scientifiques. Nous les aborderons essentiellement dans la dernière partie de ce document qui sera consacrée aux capacités dont elles dérivent.

3.2. Organisations formatrices

Une organisation formatrice est une organisation qui met en place des **dispositifs de formation au plus près du travail**. Elle attend de ces derniers qu'ils permettent d'apprendre plus facilement, en les intégrant aux pratiques de travail quotidiennes. Il en découle des **apprentissages ou des acquisitions de savoir faire extrêmement contextualisés, au plus près des conditions du transfert de ces derniers**. Un certain nombre de dispositifs emblématiques peuvent relever de ces organisations, c'est le cas des dispositifs de formation en situation de travail (FEST), d'apprentissage en situation de travail (AST), des groupes métiers (Fernagu Oudet & Raynaud, 2008), des réseaux réciproques d'échange des savoirs en entreprise (Fernagu Oudet & al., 2009), des pratiques de tutorat (Fernagu Oudet, 2007a), de mentoring ou de coaching, des communautés de pratiques et d'apprentissage, des espaces de *co-working*, etc. L'idée est de rapprocher la formation du caractère idiosyncratique de nombreux besoins de formation incompatibles avec le classique stage de formation.

Si Barbier (1991) ne parle pas d'*organisations formatrices* mais à la suite de Chataignier et Théry (1986), d'« *entreprise milieu de formation* », ce qu'il décrit se rapproche de la manière dont il est possible de définir ces organisations. Il explique que le développement des pratiques de formation intégrées au travail recouvre des actions et des situations fort diversifiées qui ont en commun de s'appuyer sur l'hypothèse que l'exercice du travail est, en lui-même, producteur de compétences. Dans ces organisations sont mis en place, en accompagnement de la production, dans les mêmes temps, dans les mêmes lieux et avec les mêmes acteurs, des dispositifs ayant explicitement pour objectif de maximiser les effets formateurs des situations professionnelles. Nous verrons avec nos travaux sur les pédagogies de l'alternance combien les opportunités de formation des apprenants sont en ce sens aléatoires, soumises aux aléas de l'organisation du travail.

L'idée d'organisation formatrice présente de nombreux avantages notamment ceux de rassurer un certain nombre de salariés (sentiment d'utilité, perception de compétences, etc.), et d'associer l'ensemble des acteurs concernés par les situations de production qui font l'objet de la formation. Le CEREQ de Marseille a tenté de formaliser ce que pourraient être ces entreprises formatrices (Méhaut, 1989 ; Kirsch, 1990 ; Brochier, 1993) au même titre que Dubar (1989) s'était interrogé sur les innovations de formation et transformations de la socialisation professionnelle par et dans l'entreprise, ou que Cannac (1985) et Freyssinet (1989) avaient questionné la fonction éducative des institutions de production. Ce débat reste d'actualité. Il a été récemment repris par Luttringer (2015) autour de l'évolution de la place de la formation dans les organisations. Ce dernier plaide pour la nécessaire prise en compte de ce que le juriste se refuse à voir chaque fois qu'il refond les lois de la formation : le fait qu'une partie de la formation se déroule sur le lieu de travail et durant les temps de production. La notion de parcours de professionnalisation permettrait alors d'englober toutes les actions de formation quelles que soient leurs formes et leurs modalités de mise en œuvre (Luttringer, 2015 ; Masingue, 2016).

Actuellement, on assiste à un intérêt renouvelé pour l'entreprise formatrice (sans que le terme soit utilisé) qui se traduit par une accentuation des travaux cherchant à rendre les situations de travail plus formatrices (Fernagu Oudet, 2011 ; Mayen, Metral, Tourmen, 2010 ; Devin & Conjard, 2009, Tourmen, 2014 ; Bourgeois

& Durand, 2012), à repérer et formaliser les apprentissages informels pour en soutenir le développement (Delay & Duclos, 2014 ; Muller & Cristol, 2013), et, à déployer en ce sens, des dispositifs de formation en situation de travail (FEST). L'idée est de favoriser l'engagement et l'implication des apprenants dans les actions de formation, d'augmenter leur perception d'utilité de la formation. Ces dispositifs de FEST, volontaires et non incidents, nécessitent, pour pouvoir exister, une prise en charge managériale et des aménagements organisationnels parfois importants (Delay & Duclos, 2014, 2015). C'est en cela qu'ils nous intéressent particulièrement. Des expérimentations ont été lancées par la Direction Générale de l'Emploi et de la Formation Professionnelle (DGEFP) auprès de petites et moyennes entreprises pour fixer les contours de ces dispositifs et leurs critères d'efficacité. L'objectif était de les faire reconnaître par le législateur, mais il n'en est pas question pour le moment dans la loi pour la liberté de choisir son avenir professionnel (2018). D'autres expérimentations sont conduites dans des entreprises comme Enedis et semblent rencontrer un véritable succès (Girard, 2017 ; ANACT, 2015). Elles reposent, en terme d'ingénierie pédagogique, sur la mise en situation et la réflexivité à partir de l'idée que tout travail n'est pas formateur, que toute situation de travail n'a pas une valeur formative, et que l'accompagnement pédagogique doit être pensé à la fois sur les plans organisationnel et humain. Nos travaux sur les pédagogies de l'alternance, un réseau réciproque d'échanges de savoirs et un club d'échanges et de réflexion de dirigeants d'entreprises en témoignent. Ils nous ont permis de porter un regard critique sur cette notion d'organisation formatrice quant à leur contribution à la compréhension des conditions de l'apprentissage en milieu organisationnel.

3.3. L'exemple des pédagogies de l'alternance à l'Université Claude Bernard Lyon 1 (UCBL)

Notre travail sur les pédagogies de l'alternance s'inscrit essentiellement dans le champ de l'enseignement supérieur et nous a permis de mettre au jour le lien entre rapport au savoir et formes d'alternance (Fernagu Oudet, 2007a, 2007b, 2008c, 2010a, 2010b), et son implication sur la manière de concevoir les dispositifs de formation en alternance.

3.3.1. Contexte de la recherche :

Le développement des pédagogies de l'alternance dans l'enseignement supérieur

Les défis de la professionnalisation à l'université ont conduit les établissements d'enseignement supérieur à s'interroger sur les enjeux et les perspectives de développement des formations par apprentissage, et plus globalement des pédagogies de l'alternance. Il s'agit de rapprocher et d'articuler les systèmes de travail et de formation, d'organiser les va-et-vient entre milieux de production et de formation, pour faciliter les conditions de l'apprentissage. L'instrumentation de ces parcours a eu pour effet premier de participer à la professionnalisation des formations, mais aussi, sous certaines conditions, à celle des processus, des pratiques et des acteurs (Fernagu Oudet, 2007a, 2007b, 2008c, 2010a, 2010b).

L'idée d'entreprise formatrice, au travers des pédagogies de l'alternance, conduit à considérer que l'organisation et le vécu de l'alternance sont porteurs de

nombreuses potentialités de formation. Or, nos travaux témoignent du fait que **les formes d’alternance conduisent à penser des parcours et des trajectoires de formation qui peuvent ouvrir comme fermer les possibles de formation**. Ces possibles sont fonction du rapport au savoir des concepteurs des dispositifs de formation en alternance, et de la place et de la valeur qu’ils accordent à ce qui est appris dans les entreprises. Le retour d’alternance par exemple sera traité différemment s’il fait l’objet d’un traitement réflexif des situations rencontrées par les apprenants, si ces situations sont reprises sur le plan didactique, ou s’il ne sert qu’à planifier les temps et contenus de formation, et ne conduira pas aux mêmes effets en termes d’apprentissage.

C’est l’entreprise formatrice du côté de l’institution de formation que nous allons appréhender. Les travaux dont nous allons rendre compte se situent en effet du côté de l’institution de formation et des enseignants responsables des dispositifs de formation en alternance, et non des entreprises d’accueil ou des apprenants.

Lorsque nous avons intégré l’Université Claude Bernard Lyon 1 (UCBL) en 2006 pour devenir responsable du développement des pédagogies de l’alternance, nous avons procédé à un état des lieux des pratiques d’alternance. Il s’agissait de se saisir des formes d’alternance mises en œuvre et de leur implication sur les pratiques pédagogiques en matière d’intégration du vécu du travail dans les processus de formation. C’était aussi pour nous l’occasion de repérer les environnements de formation proposés et leurs caractéristiques.

À la rentrée 2006, 8 composantes sur 22 et 29 diplômes étaient concernés par l’alternance à l’UCBL¹¹ (cf. exemples de formations, tableau 2) dans les domaines de l’industrie et du tertiaire¹², dépendant de 2 Centres de Formation par Apprentissage (CFA) interprofessionnels et de 3 CFA de Branche. Ces formations comptabilisaient, au moment de notre étude, 413 apprentis et 200 contrats de professionnalisation (soit 1% de l’effectif étudiants de l’UCBL au total).

LP Industrie agro-alimentaire option création d’activités nouvelles

LP Industrie chimique et pharmaceutique option conduite des installations de production,
LP Bâtiment et Construction, Option Génie Climatique à Qualité Environnementale

LP Production végétale option responsable de la qualité dans les filières fruits et légumes
LP Ingénierie d’industrialisation

LP Commerce, option technico-commercial en produits et services industriels

DU Préparateur en pharmacie hospitalière

LP Maintenance des systèmes pluritechniques, option organisation
et sureté des systèmes industriels

MP2 Bio technologies et bio-industries

MP2 Sciences Actuarielles et Financières

MP2 Ingénierie pour la santé, parcours Cosmétologie industrielle

DEUST Métiers de la forme

DEUST Activités physiques de plein air option ski

Tableau 2 : quelques exemples de formations en apprentissage

¹¹ 17 Licences Professionnelles (LP) sur 39, 7 Masters Professionnels (MP) sur 45, et 2 Diplômes d’État Universitaire de Sciences et Techniques (DEUST), 1 maîtrise d’Institut Universitaire Professionnel (IUP) et 1 Titre d’Université (DU)

¹² Chimie, plasturgie, physique nucléaire, microbiologie, biotechnologies, pharmacie industrielle et hospitalière, informatique, agro-alimentaire, environnement, sport, commercial, génie civil et travaux publics, finances, actuariat, etc.

Des alternances à géométrie variable

La qualité de l'alternance s'enracine dans la volonté de « former autrement », de se donner les moyens d'adapter les parcours et les trajectoires de formation au vécu de travail des apprenants, de transformer les ingénieries de formation, pédagogiques et didactiques pour donner du sens aux interactions entre théorie et pratique, entre formation et travail. Nous avons pu voir au cours de l'étude que nous avons conduite que ce projet se traduit par des formes d'alternances à géométrie variable, qui modifient ou non les pratiques de formation et d'enseignement, qui exploitent ou non (voire plus ou moins) les environnements d'apprentissages dans lesquelles s'enracinent les situations de formation, qui organisent ou non les confrontations des lieux et des espaces de la formation (le terrain, la salle de classe ou de formation), qui cherchent à faire vivre ou non leur fonction polémique (Schwartz, 1977).

Les responsables de formation mettent en œuvre une instrumentation particulière¹³ pour faire vivre ces interactions, qui viennent colorer les formes d'alternance déployées : simple procédure organisationnelle pour certains, creuset d'innovations pédagogiques pour d'autres. On la découvre ainsi *juxtapositive, intégrative, empirique, associative, copulative, conversationnelle, inductive, interactive, réversible, renversable, pédagogique, rythme*, etc. Pour notre part, nous avons distingué, à la suite de notre travail de recherche à l'UCBL, des **alternances organisationnelle, dialectique et circonstancielle** (Fernagu Oudet, 2007a, 2007b, 2008a, 2010a, 2010b), puis plus tard **capacitante** (Fernagu Oudet, 2018a). Elles témoignent tout à la fois du rapport au savoir de ses concepteurs/organisateur, mais aussi de la potentialité des effets retours sur la professionnalisation des apprenants mais aussi des dispositifs, des processus, des pratiques et l'ensemble des acteurs de la formation. Nous avons ainsi pu montrer, par exemple (Fernagu Oudet, 2007b), que ce n'est pas la présence de périodes en entreprise dans les formations qui est formatrice mais leur adossement à l'instrumentation de ces périodes : l'obligation de visiter les étudiants en entreprise et à opérer un suivi individualisé par le biais d'un accompagnement tutoral (un maître d'apprentissage en entreprise, un tuteur à l'Université), de faire vivre un livret d'apprentissage qui permet de suivre le parcours et les acquisitions de l'étudiant et de contractualiser les missions en entreprises en termes d'objectifs de formation et de développement des compétences, d'organiser des conseils de gestion ayant pour vocation la régulation et le pilotage des formations, etc.

Cette instrumentation des parcours et des trajectoires de formation ouvre des horizons complémentaires de formation, en fonction de la manière dont on fait vivre les outils pédagogiques qui prennent forme (retour d'alternance, livret d'alternance, contrats d'objectifs, etc.).

3.3.2. Objectifs de l'étude et méthodologie d'enquête

La recherche que nous avons conduite ne cherchait pas à modéliser de bonnes pratiques d'alternance pour en vulgariser les standards mais à réaliser une photographie, un état des lieux des pratiques pédagogiques à l'œuvre, et à repérer les

¹³ Des agencements organisationnels (débriefing, retours d'alternance, accompagnement tutoral) ou des artefacts à fonction de référence (référentiels de compétences, d'emploi, d'objectifs) ou d'articulation (carnets de liaison, écrits professionnels, rapports d'activités), etc.

freins et les leviers à la mise en œuvre des pédagogies de l’alternance. Elle se voulait descriptive et compréhensive. Au total, nous avons réalisé 34 entretiens semi-directifs, 13 avec des directeurs de composantes et 21 avec des responsables d’UFA. Nous ne présenterons ici que les principaux enseignements de cette recherche, en particulier ceux concernant les formes d’alternance déployées.

3.3.3. Résultats : les formes de l’alternance, de l’ingénierie de l’alternance à la construction de parcours et de trajectoires de formation

La manière dont sont conçues les formations permet de dégager différentes formes d’alternance et montre que les ingénieries mises en œuvre (pédagogique, de formation, de professionnalisation) portent la trace du rapport au savoir de leurs concepteurs. Chacun, en fonction de son rapport au savoir, associe plus ou moins le système de travail au système de formation dans la manière dont il pense les trajectoires et les parcours qui en découlent. La trajectoire prévoit (*elle est programmée par des points d’étape, un itinéraire, une carte, etc.*), elle est déterminée au sens où des variables connues lui confèrent une force prédictive (Bergier, Bourdon, 2009). Le parcours se dessine en fonction des expériences, des événements, des obstacles, des bifurcations rencontrés, il ne peut être défini à l’avance, il est le résultat des interactions entre l’apprenant et son environnement. Au final, trajectoire et parcours renvoient d’une certaine manière, en ergonomie ou psychologie du travail aux écarts entre travail prescrit et travail réel.

Nous avons ainsi pu, à la suite de nos entretiens, mettre en évidence que (cf. tableau 3):

- soit l’alternance est une donnée organisationnelle, fonctionnelle, voire logistique sans intention pédagogique, sans volonté de réunir le monde de la formation et le monde du travail. Elle définit des parcours dissociés et des trajectoires autorégulées,
- soit on adapte l’alternance à l’intention pédagogique, les monde du travail et de la formation cherchent à cohabiter et collaborer. Prennent forme des parcours intégrés et des trajectoires auto-éco-régulées,
- soit on admet que la forme d’alternance est une donnée imposée par les circonstances et l’on se demande comment, dans ce type de dispositif, on peut atteindre les buts souhaités et l’on s’interroge alors sur les moyens complémentaires à mettre en place pour faire acquérir les apprentissages qui ne pourraient être acquis par la seule forme d’alternance appliquée. Elle donne forme à des parcours complétés et des trajectoires auto-hétéro-régulées.

Alternance	Parcours	Trajectoire
Organisationnelle	Dissocié	Autorégulée
Dialectique	Intégré	Auto-co-régulée
Circonstancielle	Complété	Auto-hétéro-régulée

Tableau 3 : Les formes d’alternance (Fernagu Oudet, 2010a)

Ainsi, plus la forme d’alternance cherchera à faire articuler parcours et trajectoire, plus l’environnement de formation tiendra une place importante dans les processus de formation et l’organisation optimale des conditions de l’apprentissage. Seules les alternances dialectique et circonstancielle relèvent du champ de l’organisation formatrice. Elles cherchent à organiser la formation pour construire du lien entre théorie et pratique, terrain et salle de cours.

Le cas du « parcours dissocié »

Il prend la forme d'un calendrier de l'alternance au sens strict du terme. On est en entreprise à telle et telle période, on est à l'université entre telle et telle période... De chaque côté, il est possible que des objectifs de formation existent mais ils ne s'articulent pas. Cette forme d'alternance est souvent associée à celle d'alternance juxtaposition, elle est **organisationnelle**.

Chaque espace de formation est distinct de l'autre et s'ignore. Le « terrain » est considéré comme un lieu de socialisation et d'acculturation, l'« université », le lieu du savoir à transmettre et à apprendre. Elle se caractérise par le peu d'intérêt porté par les responsables pédagogiques aux situations en entreprise et à la manière dont elles peuvent être formatrices et apprenantes. Cette forme d'alternance se soucie peu de la qualité des situations d'apprentissage qui pourront prendre forme en situation de travail, ni des relations qui pourraient exister entre les apprentissages académiques et les apprentissages professionnels. Il y a les programmes, les savoirs à transmettre d'un côté, la pratique de l'autre, qu'elle soit ou non en lien avec les savoirs enseignés. Le respect du programme (*des savoirs homologués, standardisés, objectifs*) sous-tend l'idée que les compétences visées par la formation seront acquises. Pour l'apprenant, cela implique qu'il se débrouille des situations qu'il rencontre, qu'il établisse seul les liens qui peuvent exister entre le lieu de la formation et le lieu du travail. La part d'autodétermination et d'autodirection dans les apprentissages est prédominante. C'est une alternance éminemment élitiste car elle suppose que l'apprenant soit capable d'analyser ses besoins et ses acquis de formation, et d'entretenir sa capacité d'autorégulation de ses apprentissages (Fernagu Oudet, 2007a).

Le cas du « parcours intégré »

Dans cette forme d'alternance, on tente d'adapter l'alternance à l'intention pédagogique. Pour atteindre cet objectif, le monde du travail et celui de la formation cherchent à cohabiter et à collaborer ou coopérer. Les espaces tentent de s'articuler et de *converser*. Cette forme d'alternance est souvent associée à celle d'alternance complémentarité, empirique, articulation, intégrative. Nous avons choisi de parler d'**alternance dialectique**, mais aurions pu la qualifier de **conversationnelle**. L'idée de dialogue et d'échanges entre deux milieux de formation étant ici très importante. Dans cette forme d'alternance, la gestion des apprentissages est toute à la fois collective, individuelle et partenariale. Chacun trouve sa place (l'apprenant, la formation et l'entreprise) et joue un rôle.

La trajectoire dessinée est le résultat de leurs interactions. Parcours et trajectoire s'inscrivent dans des plans de formation ou d'expérience¹⁴ (cf. tableau 3) qui cherchent à construire des ingénieries sur mesure, contextuelles et locales, en conciliant savoirs curriculaires, académiques ou disciplinaires et savoirs professionnels, empi-

¹⁴ *Ils ont en commun de chercher à articuler les objectifs de qualification avec ceux de la mission en entreprise, de construire des parcours singuliers en lien avec le contexte professionnel et ses opportunités tout en s'adossant, aux objectifs de la formation (déclinés en compétences). Dans cette forme d'alternance les acteurs se connaissent et se reconnaissent dans leurs capacités respectives à accompagner l'alternant dans son parcours de formation et partagent, en partie, le « pouvoir de former »*

riques ou pratiques. En ce sens, la mission en entreprise, les tâches confiées participent directement à l'acquisition des compétences visées par le diplôme, soit dans une perspective applicationniste, soit dans une perspective inductive. Dans le premier cas, on cherche à appliquer ce que l'on a appris, dans le second, on va chercher à relayer et exploiter les situations de travail sur le plan didactique et pédagogique.

Parce que l'apprenant est encadré et accompagné dans son parcours, on fait l'hypothèse que le lien entre la théorie et la pratique se fait plus facilement. Sa trajectoire peut être chaotique mais il a la possibilité de trouver en chemin des repères, des guides qui vont l'aider à orienter et réguler ses apprentissages.

Cette forme d'alternance introduit l'idée d'individualisation des parcours et cherche à prendre en compte la dimension personnelle de l'apprentissage.

<p><i>L'exemple de l'IUP Management</i></p>	<p><i>La mission en entreprise est contractualisée sur la base d'un plan de formation qui tente d'articuler les objectifs de qualification avec ceux de la mission. On a au départ une déclinaison des compétences qui devront être acquises à l'issue de la licence et de la maîtrise de l'IUP. Et c'est sur la base de ces compétences qu'est établi le plan de formation en entreprise.</i></p>
<p><i>L'exemple du titre d'Université « Préparateur en pharmacie »</i></p>	<p><i>Un référentiel de formation décrit précisément les compétences qui doivent être détenues à l'issue de la formation. Toute mission est construite et contractualisée à partir de ce référentiel. On distingue les compétences qui seront le résultat de l'application des acquisitions universitaires des compétences qui résulteront de mises en situation professionnelle particulières. On parle ici plus de plan d'expérience que de plan de formation.</i></p>

Tableau 3 : exemples de l'IUP et du DU préparateur en pharmacie (Fernagu Oudet, 2010b)

Le cas du « parcours complémenté »

Dans ce type de parcours, on part du postulat que tout ne peut pas être acquis ou fait en entreprise, l'environnement (matériel, technique, humain) de travail n'offrant pas toujours toutes les opportunités d'apprentissage nécessaires à l'acquisition d'une qualification. L'environnement de formation prend le relai pour *complémenter* le parcours et atteindre les objectifs de formation du diplôme.

Cette alternance est considérée comme imposée par les circonstances et l'on s'interroge sur les moyens complémentaires à mettre en place pour favoriser les apprentissages qui ne pourraient être réalisés par la seule forme d'alternance appliquée ou inductive, et ce qui n'aurait pu être acquis en entreprise. L'idée de « **parcours complémenté** » (cf. tableau 4) va chercher à remédier aux carences des missions en entreprise et surtout à individualiser les parcours par complémentation de ces derniers.

Cette forme d'alternance part de l'idée que toute organisation n'est pas également formatrice et que, même à mission identique, les apprentissages pourront être différents, articulés ou éloignés des objectifs académiques de la formation. On tente alors de consolider, d'étayer les parcours par des apports individualisés et différen-

ciés qui visent à permettre à chacun, un égal accès aux savoirs et aux compétences qu'ils sont censés détenir en fin de formation. Ce qui n'est pas acquis en entreprise pourra l'être en formation grâce à une instrumentation spécifique (*jeux de rôle, simulations, étude de cas, échanges d'entreprises, projet industriel, etc.*) reposant sur l'analyse des écarts entre curriculum prescrit et curriculum réel. On tente par le biais de mises en situations pédagogiques et didactiques de faire acquérir l'ensemble des savoirs curriculaires et pratiques. On négocie également avec les entreprises la possibilité de confier certaines activités aux apprenants qu'ils ne voient pas dans le cadre de leur formation. L'alternance est dite **circonstancielle**. Les trajectoires sont ainsi consolidées par des apports personnalisés, différenciés, individualisés favorables à l'autodétermination et l'autorégulation des apprentissages.

Exemple de la LP management des organisations.	Un étudiant peut avoir pour mission de conduire un projet ou mettre en œuvre uniquement une partie du projet. Dans le second cas, l'analyse des activités qu'il conduit en entreprise montre qu'il n'anime pas de réunion et ne fait qu'exécuter des décisions prises par d'autres. La mise en situation professionnelle est très différente selon que l'on pilote partiellement ou complètement un projet, les compétences mobilisées également. La question est : comment permettre à cet étudiant de conduire des réunions et de prendre des décisions ?
Exemple du DU Préparateur en pharmacie industrielle	Parfois, les entreprises d'accueil ne disposent pas de l'ensemble de la palette de services nécessaires à l'apprentissage du métier. La question est devient: comment permettre à cet étudiant d'être en situation de délivrance du médicament ou de stérilisation et pas uniquement de préparation?
Exemple de la LP Industrie chimique et pharmaceutique.	Un étudiant dans le cadre de sa mission peut ne pas être amené à effectuer des relèves d'équipes. Or on sait combien dans ces métiers, elles sont importantes. La question est : comment permettre à cet étudiant d'être en situation de relève d'équipe

Tableau 4 : exemples des LP Management des organisation et Industrie chimique, et du DU préparateur en pharmacie (Fernagu Oudet, 2010b)

L'alternance pose la question de la qualité des situations d'apprentissages comme celle des environnements ou contextes d'apprentissages. Tous les contextes et environnements ne sont pas également formateurs, n'ont pas tous la même valeur formative, ne contiennent pas intrinsèquement des éléments porteurs de développement. Et pourtant, l'alternance continue de se développer à tout va à partir du postulat que l'immersion en situation de travail est apprenante en soi. Pourtant, toute expérience n'est pas apprenante (Bourrassa & al., 2009) et toute expérience vécue ne contient pas un potentiel d'analyse (Mayen, 2007), condition *sine qua none* pour qu'elle soit apprenante, à minima signifiante.

3.3.4. Résultats : régulation et pilotage des formations

Les outils de régulation et de pilotage des formations s'articulent aux formes de l'alternance. Quelles qu'elles soient, l'élaboration des parcours et des trajectoires prend une coloration particulière en fonction de l'ingénierie qui prévaut, des intentions de professionnalisation des porteurs de projets et des moyens qui les accompagnent... Nous avons pu ainsi repérer deux manières de concevoir les formations par alternance (Fernagu Oudet, 2007a, 2010a):

- soit à partir d'outils de régulation et de pilotage des formations à l'Université ou en entreprise
- soit à partir des outils permettant de valoriser les allers et retours Université-Entreprise (cf. figure 6)

Ils permettent notamment d'instrumenter la formation, de réguler les dispositifs, aménager les cursus et les programmes, et d'organiser les progressions pédagogiques voire d'individualiser les parcours de formation. On distingue les outils centrés sur l'apprenant de ceux centrés sur le groupe ou sur la formation (cf. tableau 5).

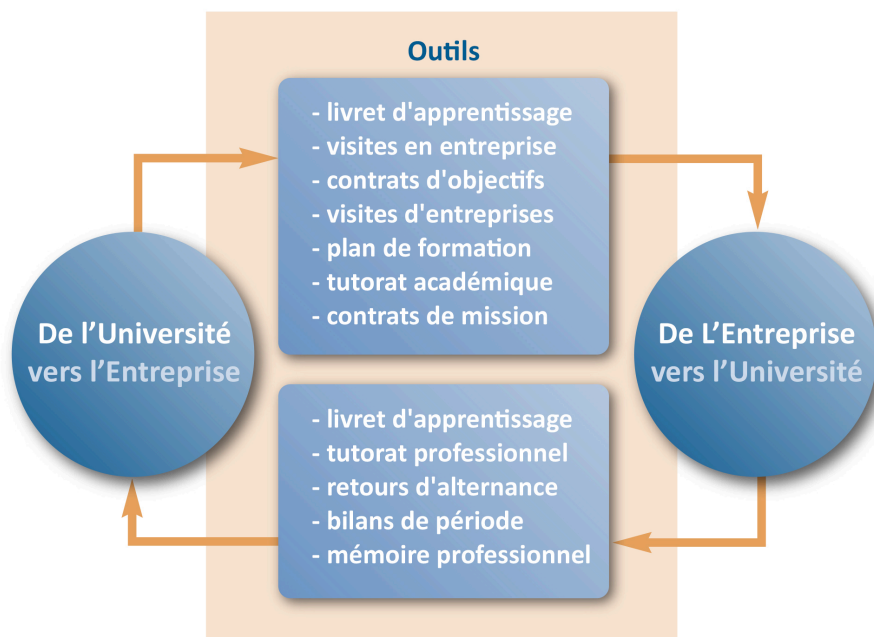


Figure 6 : L'instrumentation du sens de l'alternance

Tableau 5 : Les outils de régulation des parcours et dispositifs de formation

	Outils centrés sur l'apprenant	Outils centrés sur le groupe	Outils centrés sur la formation
Au début de la formation	Bilan de positionnement, accompagnement du projet professionnel, visites d'entreprises, contractualisation des missions		Plan de formation, rythme et calendrier, réunions de rentrée
Pendant la formation	Visites en entreprises, livret d'apprentissage, projets collectifs, tutorat, contrats d'objectifs, retours d'alternance , évaluation des compétences	Retours d'alternance, bilans de périodes, projets tutorés	Conseils de gestion, réunions pédagogiques, réunions de tuteurs, retours d'alternance,
A la fin de la formation			Evaluation de la formation, de ses effets, de son organisation

formation (Fernagu Oudet, 2007a)

Le retour d'alternance constitue un exemple particulièrement intéressant puisque nous avons constaté qu'il pouvait s'inscrire dans les 3 perspectives selon l'usage qui en est fait (cf. tableau 5 & fig. 7) et présenter en fonction de son usage, des effets formateurs plus ou moins importants.



Figure 7 : les effets formateurs du retour d'alternance (Fernagu Oudet, 2007a)

Le retour d'alternance comme voie d'analyse des pratiques et des savoirs professionnels

Le continuum sur lequel il est possible d'inscrire le retour d'alternance va du simple retour sur ce qui s'est fait dans l'entreprise à l'analyse plus poussée de ce qui s'y est fait. Ainsi, l'analyse des pratiques de travail pourra être « sauvage » et aléatoire, ou sera, au contraire, utilisée comme démarche de recherche appliquée, comme source de transposition didactique, comme un moyen d'identification des pratiques et de leur mutualisation, comme explicitation des traits d'une expertise fondée sur l'expérience, comme démarche de (trans)formation, etc. Les possibles sont nombreux. Ainsi, les épisodes et les actes professionnels peuvent ou non faire l'objet d'une analyse permettant d'éclairer les pratiques et les savoirs professionnels, de faire du lien avec les enseignements, de leur donner du sens, etc. Les retours d'alternance, dans cette perspective, permettent à l'apprenant de devenir un *praticien réflexif*. Il est invité à se *déprendre* du travail, à se mettre à distance du travail. La dynamique de formation relève ici d'un « désenclavement » des pratiques (Fernagu Oudet, 1999, 2006) voire d'un « décroisement » de ces dernières à l'occasion des échanges réalisés avec le groupe d'apprenants.

Le retour d'alternance comme voie de mutualisation et de collectivisation des pratiques et des savoirs professionnels

Ces temps de mutualisation et de collectivisation des pratiques permettent aux apprenants non seulement de se déprendre des situations qui sont les leurs, mais également d'accéder à d'autres manières de faire, de travailler, de résoudre des problèmes professionnels, de « *décloisonner le travail* ». Certains enseignants expliquent que ces moments peuvent fonctionner comme des *garde-fous* car si le travail est formateur, il peut aussi être « *déformateur* »... Ils présentent également l'avantage de dé-standardiser les gestes professionnels et les approcher de manière contextualisée, mais aussi de développer les pratiques groupales et le travail

d'équipe lorsque les enseignants mettent en place à l'occasion des retours d'alternance, des groupes de résolution de problème ou des ateliers de cas pratiques. On peut parler de formation croisée.

Le retour d'alternance

comme voie de régulation des parcours de formation

Dans certaines UFA, l'objectif des retours d'alternance est plutôt de faire le point sur les activités, sur les contenus de travail et de s'assurer qu'ils sont en phase avec le diplôme ou ne digressent pas quant à la définition de la mission initiale. Parfois ils sont destinés simplement à faire le point sur le programme, les plannings, etc. Ils ont alors une fonction très organisationnelle. La dynamique de formation relève ici d'un contrôle des missions, d'une mise en conformité et d'une organisation fonctionnelle de la formation.

Le retour d'alternance,

moment et espace de formation à part entière

Pour ne pas être enveloppé de la tête aux pieds par le contexte dans lequel est réalisée sa mission, il est important d'aider l'apprenant à médier ses apprentissages professionnels. Les enseignants tentent de susciter les échanges, les confrontations de points de vue, les collaborations, les coopérations pour rendre les retours d'alternance formateurs. Le groupe devient support de formation, ressource, lieu de formation croisée, d'échanges de savoirs (au sens large) de résolution conjointe de problèmes, de partages d'expériences, etc. Ils constatent néanmoins que dans nombre de cas, seule une pratique minimaliste est déployée.

Deux autres outils apparaissent dans le discours des enseignants intéressants en tant qu'espace de médiation des apprentissages professionnels, ce sont le livret d'apprentissage et le tutorat (cf. fig. 8). Ils participent à la construction d'une alternance dialectique, mais leur utilisation reste aléatoire.

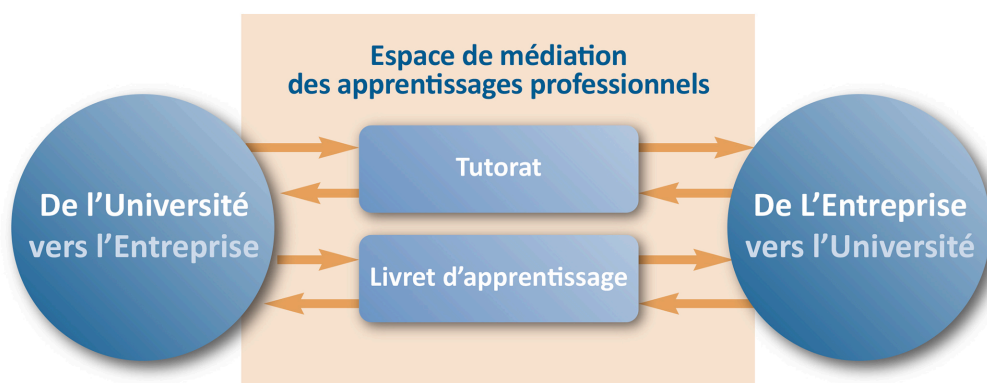


Figure 8 : les outils itératifs de l'alternance

Ces itérations sont difficiles à mettre en œuvre, et parfois même impossibles du point de vue de certains responsables pédagogiques. Ils tentent alors de porter un regard sur les compétences en construction des étudiants et leur parcours en entreprise à partir de la mise en œuvre de projets collectifs tels que les projets tutorés, les études de cas, les jeux d'entreprises, les jeux de rôle (Fernagu Oudet, 2007a)

Ces espaces de médiation des apprentissages professionnels renvoient à des dispositifs qui peuvent s'inscrire dans une logique d'organisation formatrice mais à la condition qu'ils fonctionnent comme des espaces qui facilitent les apprentissages. Ce qui n'est dans la pratique, pas toujours le cas. Il ne suffit pas de se rapprocher du travail pour apprendre, encore faut-il que des activités réflexives, métacognitives et du conflit sociocognitif naissent des échanges.

3.3.5. Apports de cette recherche

Nos analyses permettent de nuancer le propos concernant les pédagogies de l'alternance et montrent qu'entreprise ou centre de formation ne peuvent être considérées comme des organisations formatrices, si elles ne pensent l'intégration du travail dans la formation et de la formation dans le travail, au travers un certain nombre d'outils de pilotage permettant d'organiser et de réguler les parcours et les trajectoires.

Cette recherche, au delà du fait qu'elle nous a permis d'identifier des formes d'alternance, souligne à la fois combien le rapport que l'on entretient aux savoirs et aux compétences influence la manière d'en penser le développement. Elle montre également combien l'environnement de formation qui en découle permet, plus ou moins, de soutenir les apprentissages issus de la pratique et ceux réinvestis dans les pratiques. Grâce aux dispositifs déployés, l'organisation de la formation ouvre le champ des possibles et peut, à certaines conditions, repousser les *frontières* de l'espace de formation, ou au contraire être porteur d'*impensés pédagogiques* pouvant limiter les possibilités d'apprentissage.

3.3.6. Des impensés pédagogiques

Des impensés pédagogiques du côté des dispositions à apprendre

Une **disposition** peut être définie comme **une manière de voir, de sentir et d'agir qui s'ajuste aux situations rencontrées** (Lameul & al., 2009), ou qui renvoie au potentiel (cognitif, socio-économique, socio-affectif, etc.) qu'une personne mobilise pour agir dans un contexte donné (Blandin, 2009). Elle contribue notamment à l'engagement et à la persistance dans l'action. En formation, les dispositions (*valeurs, croyances, postures, motivations, sentiment d'efficacité personnelle, etc.*) entrent – ou non – en résonance avec un dispositif (celui de formation, ou ceux de la formation tels que les outils de pilotage et de régulation de la formation). Un **dispositif** peut être défini comme **une organisation de ressources** (humaines, matérielles, etc.) au service d'une action finalisée, d'un but à atteindre. Le dispositif, dans la manière dont il aménage et structure les environnements de formation, conduira l'apprenant, en fonction de ses dispositions, à être plus ou moins à l'aise pour apprendre, à donner du sens à ses apprentissages, à les orienter et les consolider, à s'impliquer et s'engager dans sa formation, etc. En ce sens, les **interactions** entre dispositifs et dispositions pourront être **faibles** ou **fortes, positives** ou **négatives** selon qu'elles facilitent ou non *l'entrée dans l'apprendre*.

Les formes de l'alternance que nous avons repérées, si elles pensent plus ou moins les va-et-vient entre théorie et pratique, terrain et formation, privilégient avant tout

les objectifs de la formation au détriment des objectifs d'apprentissage. Le projet de formation prend le pas sur celui de l'apprenant. Cette priorisation s'explique, du point de vue des enseignants, par leur difficulté à gérer l'ensemble des contextes d'apprentissage, la pression du programme, les conditions logistiques de la formation, le rythme de l'alternance, etc. L'alternance est de ce fait, bien plus souvent organisationnelle, que dialectique ou circonstancielle, et la construction du sens de la formation est déléguée à l'apprenant.

Les retours d'alternance, les contrats d'objectifs, les livrets d'apprentissage, par exemple, restent, dans les usages qui en sont faits, au service des diplômés et de la validation de ces derniers. L'environnement de formation se trouve plus imposé que choisi ou construit (Bandura, 1999). L'apprenant y trouve sa place comme il le peut, **ses dispositions doivent s'adapter aux dispositifs.**

Des impensés pédagogiques du côté de l'organisation des processus d'apprentissage

L'organisation des **processus d'apprentissage** obéit globalement à des logiques curriculaires et cloisonnées qui priorisent la *gestion des savoirs à apprendre*, au détriment de *l'apprendre à apprendre*. On le constate au travers l'usage des outils de pilotage et de régulation des formations qui servent d'abord à gérer le processus de formation plutôt que le processus d'apprentissage. Leur perception d'utilité sert, en ce sens, le dessein des enseignants et non celui des apprenants. Les visites en entreprise par exemple se transforment souvent en visite de l'entreprise, et le contact avec l'apprenant se réduit à une simple poignée de main.

Peu d'enseignants en définitive mobilisent ces outils pour permettre aux apprenants de porter un regard sur le **transfert de leurs apprentissages** en milieu organisationnel ou le **repérage et la formalisation des apprentissages** réalisés dans ce dernier, pour se fixer des **objectifs de progrès** et déterminer les **moyens** de cette progression.

L'élaboration du lien entre théorie et pratique reste largement absente des pratiques pédagogiques puisque le lieu de l'apprentissage reste majoritairement celui inscrit dans l'espace académique de formation. Ainsi, les pratiques de décontextualisation des apprentissages par exemple (analyse de son expérience, confrontation à celles des autres apprenants) restent relativement rares, les enseignants faisant le choix de *ce qui est à apprendre* ou *reste à apprendre*, voire de la *manière de l'apprendre*. Leurs choix s'imposent ainsi souvent aux apprenants qui ont peu d'occasions de se déprendre de cet environnement de formation *imposé*, pour en faire un environnement *choisi* ou *construit* qui leur permettrait d'être véritablement **acteurs de leurs apprentissages** et de prendre la responsabilité de ces derniers. **Les parcours sont pensés indépendamment des trajectoires.**

Des impensés pédagogiques du côté du soutien organisationnel aux apprentissages

La perception du **soutien organisationnel** englobe l'évaluation par le salarié, du degré d'implication de l'organisation par rapport à ses contributions et son bien être. En formation, on pourra définir le soutien organisationnel comme ce qui dans l'environnement de formation contribue à **orienter, maintenir et reconnaître les efforts d'apprentissages**. Cela suppose qu'existent dans la formation des

espaces où il est possible de faire le point sur son parcours et sa trajectoire de formation, sur les difficultés que l'on rencontre et de se sentir soutenu dans ses démarches et efforts d'apprentissage. Ces espaces sont peu nombreux et souvent « détournés » au profit de l'organisation de la formation.

Des impensés pédagogiques du côté des dispositifs organisationnels d'apprentissage

Tout **dispositif d'apprentissage** ne peut être apprenant en soi, nous avons pu notamment le constater au travers l'usage contrasté des retours d'alternance et des conditions qui leur permettent d'être signifiants. Nous avons ainsi mis en évidence que l'existence de possibilités d'échanges croisés, de collaboration, de réflexivité, de mise en confiance et de construction du sentiment de compétence, etc. sont déterminantes pour permettre aux apprentissages d'advenir et de se sédimenter. Cela est d'autant plus important, si l'on considère que c'est souvent de façon inégale que sont réparties au sein des organisations du travail, les opportunités de participer à des activités susceptibles d'alimenter les apprentissages. En ce sens les temps de **collectivisation**, de **mutualisation** et de **mise à distance** des pratiques et des apprentissages sont importants pour aider les uns et les autres à *se déprendre du travail*, des **activités d'apprentissages** et de décontextualisation de ces dernières.

Les outils de pilotage et de régulation des formations sont souvent imposés par les CFA (tel les retours d'alternance) ou rendus obligatoires par la réglementation régissant l'alternance sous contrat de travail (tel le livret d'apprentissage ou les visites en entreprise). Alors même qu'ils ont été pensés pour structurer et étayer les processus d'apprentissage, ils sont détournés pour gérer les programmes de formation et l'organisation de l'alternance. **Le parcours prend le pas sur la trajectoire des apprenants.** Dispositifs et dispositions évoluent dans des mondes parfois parallèles, les secondes devant s'adapter aux premiers (cf. fig. 9).

Au final, ces *impensés pédagogiques* témoignent d'organisations de formation qui fonctionnent comme des lieux de transmission du savoir et non de construction de ce dernier. Il est imposé aux apprenants qui ont à s'adapter aux choix pédagogiques des enseignants et aux modalités organisationnelles de la formation. Sauf cas exceptionnel (l'alternance circonstancielle), *dispositifs de formation* et *dispositions à apprendre* cohabitent plus qu'ils n'interagissent, les trajectoires des apprenants sont plus autorégulées qu'éco ou hétéro-régulées (cf. tableau 3). Les logiques de formation à l'œuvre relèvent majoritairement de **logiques d'accommodation** (cf. fig. 9).

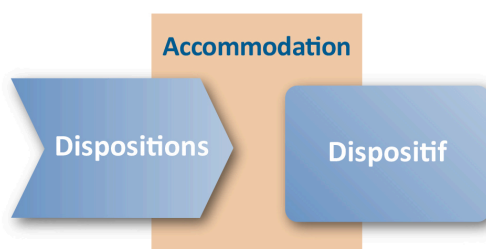


Figure 9 : logique d'accommodation

Les **logiques d'individualisation** des apprentissages restent, elles, exceptionnelles (cf. fig.10), celles **d'interaction**, inexistantes (cf. fig.11). Elles sont pourtant les seules qui sont à même d'étayer et soutenir les processus d'apprentissage dans toute organisation quelle qu'elle soit, d'autant plus si elle est formatrice.

Ce sont les seules qui interrogent le lien entre dispositif et dispositions, et qui tentent, au travers des ressources de formation qu'elles proposent, d'entrer en résonance avec les dispositions des apprenants. On peut dans ce cas, parler de dispositif de formation intégré au travail (même si ce travail se réalise en formation).

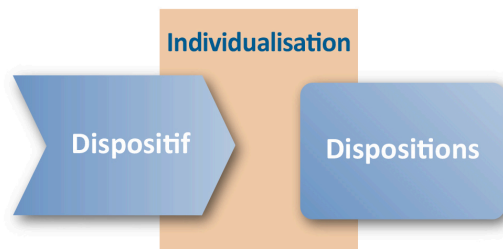


Figure 10: logique d'individualisation

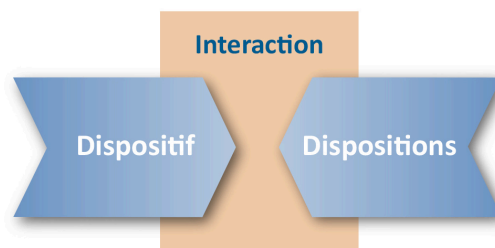


Figure 11: logique d'interaction

Ce travail de recherche sur les pédagogies de l'alternance a été réalisé à partir du discours et des représentations des enseignants sur leurs pratiques pédagogiques, et non du vécu des apprenants. Cela constitue une limite à ce travail, et un point de vue sur les apprentissages et leurs possibles.

Le travail que nous allons maintenant présenter sur un réseau d'échanges réciproques des savoirs, va nous permettre de porter le regard sur un dispositif d'apprentissage à partir du point de vue des apprenants.

Dans les deux cas, nous sommes bien dans une perspective d'**entreprise formatrice**, traitant de dispositifs de formation intégrés au travail et visant des **apprentissages en lien avec les situations de travail**. Ces deux recherches témoignent de la difficulté à les faire émerger.

3.4. L'exemple du Réseau d'Échanges Réciproques des Savoirs (RERS) à la Poste

Si les pédagogies de l'alternance peuvent permettre ou limiter, selon les environnements de formation proposés, de nombreux apprentissages, il en est de même pour d'autres dispositifs directement ancrés dans les environnements professionnels. Nous avons pu ainsi au cours de l'année 2009 évaluer les effets d'un dispositif de « Réseau Réciproque d'Échanges des Savoirs » (RERS) en entreprise, à La Poste (Fernagu Oudet & Carré, 2009 ; Fernagu Oudet, 2012a, Fernagu Oudet, 2013b). Ce dispositif repose sur l'échange de savoirs à partir des besoins émanant des situations professionnelles. Il s'adresse essentiellement à l'encadrement de proximité¹⁵, et sa vocation est de participer à la montée en compétences des salariés, et par retour de l'organisation.

Cette recherche a permis de mettre en évidence non seulement que les apprentissages visés par le dispositif n'étaient pas forcément ceux qui avaient été réalisés, mais aussi, que l'environnement dans sa manière de structurer le dispositif et ses modalités de fonctionnement a joué un rôle important dans les *(im)possibles* qu'il a ouverts. On pourrait parler ici d'*effets secondaires* ou d'*effets retour* du dispositif. Nous verrons ainsi qu'outre les fonctions d'apprentissage et de diversification pédagogique du dispositif, d'autres fonctions ont pu être repérées, celles d'intégration et de socialisation dans l'environnement de travail.

3.4.1. Contexte de la recherche et contours du dispositif

À l'initiative des enseignants Claire et Marc Heber-Suffrin, la pratique des RERS est née dans les années 1970 au sein des écoles comme levier de socialisation, puis dans les quartiers populaires comme mode de construction ou de restauration du lien social (cf. Vignette 13). « *Le dispositif pédagogique, simple et révolutionnaire, fait vivre une utopie éducative et sociale : chacun a des savoirs qui peuvent intéresser les autres, tout le monde est capable d'apprendre et d'enseigner, nous pouvons apprendre de tout et par tous. Clarinette, histoire précolombienne, repassage, langage des sourds, dentelle, cuisine thaï, ou philosophie des sciences, ici, tous les savoirs se valent, et toute personne, d'où qu'elle vienne et quel que soit son niveau de formation, peut transmettre ses savoirs, ses savoir-faire, ses expériences* » (Heber-Suffrin, 2001).

La seule monnaie d'échange qui circule dans ces réseaux est le savoir, et c'est le désir et le besoin qu'en ont l'offreur ou le demandeur qui détermine sa valeur. Les échanges auxquels ils donnent lieu obéissent à des *rapports de réciprocité* (chacun est offreur et demandeur potentiel de savoirs), de *pluralité* (tout savoir est enseignable quel qu'il soit), de *volontariat* (seules les personnes volontaires participent au réseau), de *parité* (il n'y a pas de savoirs supérieurs à d'autres), de *démonétisation* (ils ne sont pas monnayables mais rétribués selon un principe de don contre don). Ces principes font toute l'originalité du dispositif. Les échanges ont une portée à la fois *pédagogique* (« j'enseigne donc j'apprends ») et *éthique* (chacun a des richesses à partager). Ce sont ces principes que la division du courrier de La Poste a cherché à faire vivre au travers **l'échange de savoirs professionnels**. En 2009, si

¹⁵ Dont les directeurs d'établissement (DE) et managers de centres de traitement du courrier, de plateformes industrielles, de préparation et de distribution du courrier, aux encadrants opérationnels (CE), aux membres de l'Université du Courrier (UC) et des Directions d'appui et de soutien (DAS)

700 RERS fonctionnaient dans les domaines de l'éducation, du travail social et de l'éducation populaire, aucun n'existait en entreprise autre que celui de La Poste. Les RERS fonctionnent de manière contextualisée mais tous ont des points communs dans leurs modes de fonctionnement : ils sont gérés par des animateurs en charge d'accueillir les personnes souhaitant entrer dans le dispositif. Ils les aident à repérer les savoirs dont ils sont porteurs, et à découvrir et exprimer leurs besoins de savoirs. Ils préparent, organisent et animent des temps collectifs qui permettent de faciliter l'expression des demandes et offres d'échanges et de formaliser les savoirs pouvant donner lieu à échanges. Ils mettent ainsi en relation offreurs et demandeurs. Dans les réseaux classiques, les savoirs échangés sont fonctionnels (remplir des formulaires, organiser son temps, etc.), classiques (découvrir la musique, parler une langue, jouer aux échecs, etc.), liés à une pratique (plomberie, couture, mécanique, etc.) ou à une expérience de vie (voyage, adoption, etc.). (cf. fig. 12)

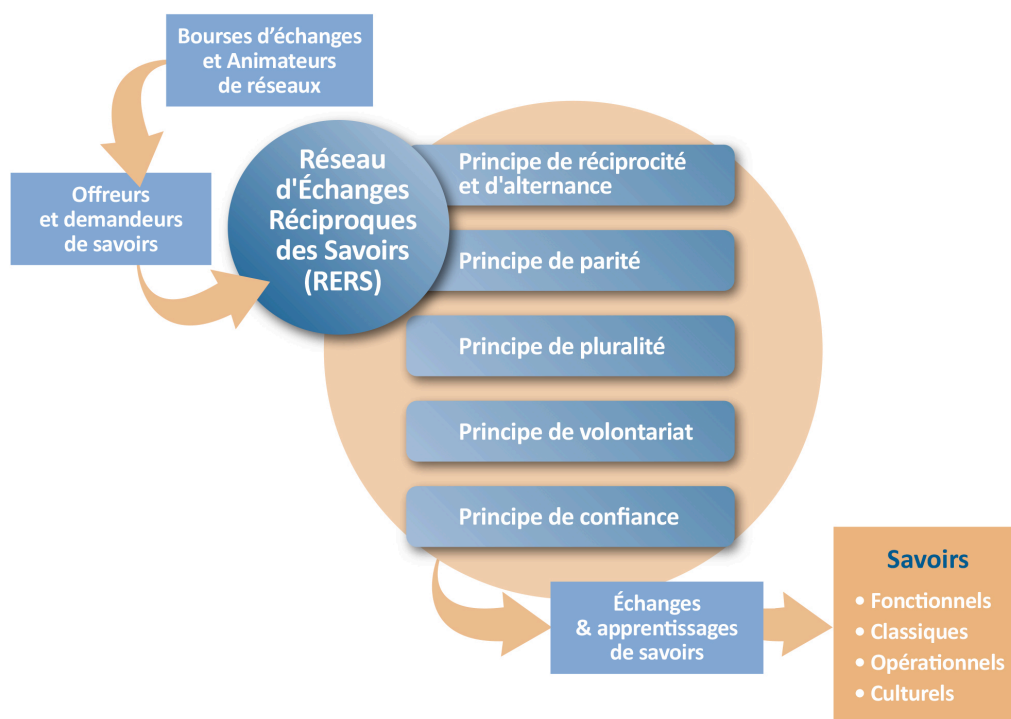


Figure 12 : Les principes du RERS (inspiré de Héber-Suffrin, 2001)

À La Poste, ils sont exclusivement en lien avec les situations professionnelles des participants (*gérer des tournées, utiliser intranet, réaliser un diaporama, piloter un établissement, réorganiser un centre de tri, etc.*) (cf. vignette 9). Les bénéfices attendus sont doubles : au niveau des individus, il s'agit de **résoudre les problèmes** qui se posent à eux quotidiennement, techniquement et/ou socialement, **développer ou approfondir leurs compétences** ; au niveau de l'entreprise, de favoriser chez les individus, la prise en charge de leurs besoins de formation, faciliter la **circulation des savoirs** et la **professionnalisation des acteurs** (entendue, ici, comme la volonté d'ajuster les compétences aux besoins des situations de travail) en introduisant de nouvelles modalités de formation, plus flexibles et plus ouvertes.

- « Je suis entré dans le RERS parce que je ne suis pas postier à l'origine, et il me manquait un certain nombre de clefs pour comprendre où je mettais les pieds » (Eric, DE)
- « J'ai personne sur mon entité pour m'apprendre à me servir de power point pour mes réunions, dans le RERS j'ai trouvé » (Fabio, CE)
- « Ça permet de savoir ce qui se passe ailleurs, de travailler ensemble » (Sophie, CE)
- « J'ai donné des astuces pour gérer les tournées de facteurs, et moi j'avais besoin d'informations sur les syndicats » (Stéphane, DE)

Vignette 9 : les motivations à entrer dans le RERS (Fernagu Oudet & Carré, 2009)

Des **bourses d'échanges** animés par un **animateur** et un **site intranet** permettent de recueillir et diffuser les offres et les demandes puis de définir les modalités de l'échange et d'en faire le bilan (Fernagu Oudet & Carré, 2009 ; Fernagu Oudet, 2012a). Les échanges, sur une durée de deux heures, se réalisent oralement, en face-à-face ou par téléphone. Ils répondent aux mêmes principes que les RERS classiques, auxquels on peut ajouter un *principe de confiance* selon lequel aucune intervention du hiérarchique ou validation d'expert n'est requise pour participer au réseau, définir le contenu des savoirs échangés, leurs modalités d'échange et leur évaluation.

3.4.2. Objectifs et méthodologie de la recherche

Au bout de trois ans de fonctionnement, le dispositif a été évalué par l'entreprise afin de vérifier s'il se traduisait par les effets et les bénéfices attendus. Une étude plus approfondie a ensuite été confiée à notre équipe de recherche, l'équipe Apprenance et Formation des Adultes (Fernagu Oudet & Carré, 2009).

La recherche s'est déroulée sur 2009 et 2010, en quatre phases successives (cf. tableau 6). Au total, 68 entretiens semi-directifs ont été conduits, pour moitié auprès d'utilisateurs du RERS, pour moitié auprès de personnes utilisant les réseaux naturels de travail. Il s'agissait de comparer les usages et modalités d'échanges pour apprécier leurs différences.

Phases recherche	Population
Pré bilan	Traitement de 490 évaluations d'échanges offreurs et demandeurs
Approfondissement	34 entretiens semi-directifs auprès de cadres ou encadrants utilisateurs du RERS dans 2 départements (75, 69)
Elargissement	34 entretiens semi-directifs auprès de non utilisateurs du RERS dans cinq départements où le RERS n'est pas implanté (95, 83, 06, 74, 01) :
Ouverture	Exploitation des 68 entretiens.

Tableau 6 : Les phases de la recherche

3.4.3. Résultat : Portée du dispositif

Nos résultats ont permis de mettre en évidence que l'entrée dans le RERS revêt différentes **fonctions** qui s'éloignent de sa fonction initiale de professionnalisation. Quatre fonctions majeures ont pu être repérées (Fernagu Oudet & Carré, 2009 ; Fernagu Oudet, 2012a, 2013b).

Fonction d'intégration dans l'entreprise

Le RERS permet la création de liens entre un nouvel arrivant et les autres salariés de l'entreprise. Le nouvel arrivant pouvant être un nouveau salarié, une personne promue ou mutée ou se voyant confier de nouvelles activités ou responsabilités. Selon les cas, **l'intégration est fonctionnelle, identitaire et/ou culturelle**. Dans ce but, les usagers du RERS l'utilisent pour accéder à des normes, des codes, des valeurs, des pratiques, des savoirs, des informations, des procédures, des connaissances sur l'entreprise, etc. pour palier à l'absence ou l'insuffisance de dispositifs d'intégration dans le poste de travail ou la nouvelle activité (cf. vignette 10).

-
- « *Quand je suis arrivée sur mon poste, il n'y avait pas de doublure... Je me suis retrouvée là sans trop savoir comment m'y prendre et sans bien connaître l'entreprise. J'étais dans l'automobile avant. Avec le RERS, j'ai pu trouver les informations de base dont j'avais besoin et on m'a conseillé. Il y avait bien des manuels dans le placard et intranet mais cela faisait trop d'informations à gérer. Avec le RERS, je suis allé à l'essentiel. Et après, j'ai pu me débrouiller* » (Philippe, DE)
-

Vignette 10 : S'intégrer dans le poste de travail (Fernagu Oudet & Carré, 2009)

Mais l'intégration peut s'envisager également de manière proactive lorsqu'une personne souhaite orienter ses activités ou changer de poste de travail, le RERS devient alors l'occasion de se préparer au changement, d'acquérir les savoirs « utiles » (cf. vignette 11).

-
- « *Je voudrais changer de poste et aller sur des groupements d'établissements. Pour me préparer, le RERS c'est utile. Il y a des gens qui font ça et ils me disent ce qu'ils font, ce qu'il faut que je travaille pour avoir mes chances* » (Eric, CE).
-

Vignette 11 : Se préparer au changement (Fernagu Oudet & Carré, 2009)

Ainsi, les pratiques d'intégration via le RERS sont directement liées au poste de travail (intégration fonctionnelle) ou à l'environnement du travail (intégration culturelle et identitaire).

Fonction de socialisation professionnelle

Le RERS répond aux besoins d'échanges de ses utilisateurs et favorise le développement d'un sentiment d'appartenance à une communauté (cf. vignette 12).

-
- « *On apprend à connaître les gens qui nous en font connaître d'autres. On a un carnet d'adresse et on sait à quelle porte frapper si on a besoin* » (Stéphane, DE)
 - « *Si la personne m'a été conseillée par quelqu'un du RERS, j'y vais en toute confiance même si elle n'appartient pas au RERS* » (Juliette, CE).
-

Vignette 12 : Développer un sentiment d'appartenance à une communauté (Fernagu Oudet & Carré, 2009)

Les échanges sont l'occasion de développer son réseau, d'accéder à l'entreprise de manière différente, de trouver d'autres espaces de travail que les espaces quotidiens, de faire la connaissance de pairs qui partagent les mêmes problématiques, d'être en contact avec d'autres réalités, et de se sentir moins seul, etc. Un **sentiment de solidarité et d'appartenance à un collectif** naît de ces échanges et conduit les uns et les autres à « oser se dire » (oser parler de ses difficultés et de ses besoins de formation),

et se penser comme « *un tout à part* » dans l'entreprise. Ce collectif semble fonctionner comme une **communauté de pratiques** et **d'apprentissage** qui a pour premier effet de développer son **sentiment d'efficacité personnelle** (cf. vignette 13).

« J'écoute les demandes et je me dis que je sais plein de choses. Ça fait du bien de se sentir utile... c'est valorisant. Partager ce que l'on a su faire, ça donne confiance » (Sylvie, CE)

Vignette 13 : Développer son sentiment d'efficacité personnelle (Fernagu Oudet & Carré, 2009)

Fonction d'apprentissage

Pour faire vivre le dispositif au-delà de ses principes de fonctionnement, une cheffe de projet et des animateurs locaux animent le réseau et des réunions d'information collective (bourses d'échanges). Ils ont pour rôle de faciliter et stimuler les échanges, de garantir le cadre de ces derniers. Outil essentiel, les bourses d'échanges permettent d'exprimer et de formaliser les offres et les demandes, de susciter et de planifier les échanges. Une fois l'échange réalisé, un bilan formalisé permet d'apprécier l'efficacité de ce dernier, d'enclencher de nouvelles demandes ou offres d'échanges qui pourront être proposées au cours d'une prochaine bourse d'échanges (ou directement sur l'intranet qui peut être renseigné sans passer par ces bourses d'échanges).

Les modalités de fonctionnement du RERS ne sont pas seulement source de stimulation des échanges, il apparaît qu'elles fournissent aussi des outils capables de **soutenir et de structurer les échanges** (procédures, formalisation de l'offre, de la demande, évaluation des échanges, etc.) qui ont notamment pour effet de développer la **capacité à autoréguler et autodéterminer ses apprentissages**.

L'adossement des échanges (choix, préparation, évaluation) aux situations professionnelles permet aux utilisateurs du RERS de cibler leurs besoins, de définir des objectifs (comprendre les usages d'un tableur ou utiliser un tableur), d'établir des priorités (réaliser des opérations sous Excel), d'élaborer des stratégies (choisir son partenaire dans l'échange), de planifier leurs acquisitions (s'attaquer aux multiplications en colonnes), de comparer leurs acquis à ceux des autres (effet miroir des demandes et des offres), etc. (cf. vignette 14). L'autorégulation prend différentes formes (cognitive, métacognitive et/ou motivationnelle). Les échanges, leur préparation, leur évaluation, permettant en outre d'adopter des **postures réflexives**.

-
- *« Lorsqu'on fait un échange, on voit tout de suite si ça passe. Ça pose des questions. Ça oblige à réfléchir, à se poser. Et puis il y a les questions qu'on vous pose et qui vous obligent à penser autrement » (Juliette, CE)*
 - *« Le fait de faire un échange permet de structurer sa pensée et de formaliser ce que l'on veut transmettre. On apprend en faisant, en préparant l'échange mais aussi en l'évaluant ... Confronter ses pratiques, ses idées, son vécu... c'est très riche... Je ne travaille pas pareil depuis que je suis dans le RERS... j'implique plus mes collaborateurs... » (Fabio, CE)*
-

Vignette 14 : Travailler autrement (Fernagu Oudet & Carré, 2009)

Fonction de diversification pédagogique

Le RERS apparaît comme un outil qui complète les ressources de la formation (stages) et participe d'une **culture de l'apprenance**. L'idée n'est pas de mettre à disposition des savoirs mais de donner les moyens aux individus d'y accéder et de les choisir en fonction de leurs besoins et projets. Ils deviennent ainsi **agents de**

leur développement. Cette attitude semble facilitée et encouragée par le cadre même du dispositif (volontariat, parité, liberté d'échanges, confidentialité) et ce qu'il génère en termes de dispositions à apprendre (agentivité, sentiment d'efficacité personnelle, autorégulation, sentiment d'utilité perçue) et d'effets sur la pratique (précision, transférabilité, opérationnalité). (cf. vignette 15).

- « Dans les stages, c'est surtout quand on discute avec les collègues que l'on apprend quelque chose d'utile. La formation, c'est de la théorie. Le RERS, c'est de la pratique. La formation aussi, des fois c'est obligatoire. Là on y va ou on n'y va pas, c'est nous qui choisissons » (Cendrine, CE).
- « Dans le RERS, on repère ce dont on a besoin, on organise l'échange quand on veut et comme on veut, c'est motivant » (Fabio, CE)

Vignette 15 : Apprendre concrètement (Fernagu Oudet & Carré, 2009)

3.4.4. Les apports de cette recherche

On voit au travers des différentes fonctions du RERS combien l'apprentissage en situation de travail peut être porteur s'il fait l'objet d'un **cadre pédagogique sécurisant** et, s'il permet aux apprenants de **se fixer des objectifs d'apprentissage** et d'**être mis en capacité de les atteindre**. Ces résultats témoignent du fait que l'organisation pour être formatrice doit se rendre attentive aux **conditions de l'apprentissage**. Il ne suffit pas de proposer des dispositifs d'apprentissages pour que ces derniers permettent d'apprendre.

En suscitant notamment de l'engagement organisationnel, du travail de collaboration et de coopération, des partages d'expériences, une auto-évaluation et une autodétermination de ses apprentissages, de la réflexivité et de la mise à distance de ses pratiques, les règles de fonctionnement du RERS semblent être à l'origine de la mise en capacité d'apprendre. Néanmoins, les apprentissages réalisés semblent peu *déborder* le cadre du RERS en limitant l'espace de formation à ce dernier. Les apprentissages les plus importants semblent se réaliser au moment des bourses d'échanges, plus qu'au cours des échanges, même s'ils ne sont pas de même nature. Un certain nombre d'*impensés pédagogiques* l'explique pour partie.

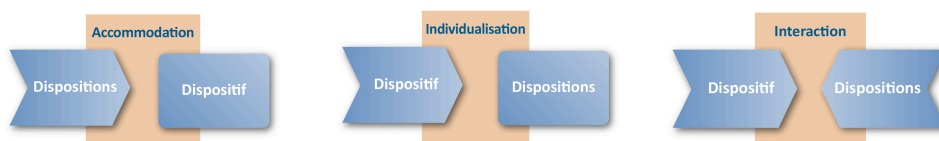
3.4.5. Des impensés pédagogiques

Des impensés pédagogiques du côté de l'organisation des processus d'apprentissages

Les effets secondaires en terme d'apprentissage révèlent que le dispositif permet dans ses modalités organisationnelles (*bourses d'échanges et animation*) de favoriser l'autodétermination des apprentissages (*repérer et évaluer ses besoins, définir et formaliser des demandes, etc.*). Néanmoins, au moment des échanges, rien n'est organisé pour que les échanges puissent être le plus pédagogiques possibles. Le dispositif ne prévoit pas de « *formation de formateurs* ». C'est donc à partir de leurs représentations concernant les conditions de l'apprentissage que les protagonistes de l'échange organisent ce dernier. Les mises en situation, par exemple, ne sont que peu utilisées.

L'apprentissage reste majoritairement **démonstratif** et/ou **informatif**. Le *manque de prise* avec les contextes professionnels ne permet pas non plus la totale maîtrise des conditions du **transfert** des apprentissages. Ce qui *marche* à un endroit ne *marche*

pas forcément à un autre (la manière d'organiser une tournée, de gérer des approvisionnements, de gérer un conflit, etc.). La mise à disposition d'un savoir n'est pas synonyme de son **appropriation** ni de son transfert. Le travail de décontextualisation des apprentissages est laissé à l'apprenant sans que l'organisation du travail soit interpellée pour faciliter le transfert de ces derniers. Dans le cercle et le temps des échanges (leurs espaces physiques, temporel, matériel, etc.), si la logique visée est celle de l'interaction (cf. fig.11), selon les modalités de mise en œuvre de la situation d'échange, elle peut être ramenée à une logique d'individualisation (cf. fig.10) ou d'accommodation (cf. fig.9).



Rappel figures 9, 10, et 11, cf. pages 86-87

Des impensés pédagogiques du côté du soutien organisationnel aux apprentissages

Cette recherche montre, au même titre que celle sur les pédagogies de l'alternance, que l'environnement, qu'il soit de formation ou de travail, pour être porteur d'apprentissages, ne peut se contenter de fournir des **moyens d'apprentissage** sans que les **conditions d'utilisation** de ces derniers soient organisées. Si le RERS est jugé très utile pour acquérir certaines formes de connaissances, certains savoirs, palier aux déficits de l'organisation en matière de circulation de l'information et de formation, accroître son sentiment d'efficacité personnelle, élargir son réseau, etc., il ne peut, au regard de ses usagers, exister sans un réel **appui politique et managérial** qui incite la hiérarchie à encourager l'entrée dans le RERS et à le faire vivre comme un outil de formation et de management (cf. vignette 16).

- « Ça peut marcher que si on a la hiérarchie avec nous » (Sophie, CE)
- « Sans politique explicite de La Poste, ça ne peut pas marcher... Je crois qu'on ne diffuse pas assez que cela existe » (Marius, DE)

Vignette 16 : Un nécessaire appui politique (Fernagu Oudet & Carré, 2009)

Des impensés pédagogiques du côté des dispositifs organisationnels d'apprentissage

Si les bourses d'échanges et leurs animateurs apparaissent comme une clé de voute du système, un « *catalyseur des échanges* », il apparaît au terme de cette recherche que ce qui se vit dans ces espaces et notamment par le biais des règles, modalités et principes de fonctionnement du RERS, conduit à des **apprentissages plus affectifs et cognitifs que professionnels**. Ces apprentissages pourraient être renforcés car ils conduisent à développer des apprentissages utiles aux situations d'encadrement (capacité à se déprendre du travail, à organiser des situations d'apprentissage, s'autodéterminer,

sentiment d'appartenance, repérer des ressources d'apprentissage, etc.). Cela est d'autant plus important que les réseaux naturels d'échanges ne conduisent pas aux mêmes effets pour la pratique. Nous avons pu le mettre en évidence lorsque nous avons comparé le fonctionnement du RERS à celui des réseaux naturels (phase « approfondissement » de la recherche). De nombreuses différences entre ces deux types de réseaux, notamment en matière de conduite et de direction des échanges et d'objectifs d'apprentissage (cf. tableau 7), sont apparues.

	RERS	Réseaux naturels
Motivation	Incitation, invitation, cooptation	Problèmes
Echanges	Volontaires, contractuels, responsabilisants, individualisés, autorégulés	Volontaires et immédiats, autorégulés
Contenus	Savoirs appliqués, culturels, organisationnels, sociaux, prospectifs, informationnels, expérimentiels	Savoirs appliqués, informationnels, expérimentiels, consignes, prescriptions
Modalités	Réseau institué	Réseau de proximité, local
Situations	Synchrones, horizontaux et descendants	Synchrones, asynchrones, horizontaux et verticaux
Effets	Sentiment d'appartenance, socialisation, valorisation, légitimation d'autrui et de soi, protection du cadre, décroisement du travail, résolution de problèmes	Résolution de problèmes, décroisement du travail

Tableau 7 : Analyse comparative des réseaux (Fernagu Oudet & Carré, 2012)

Les échanges dans les réseaux naturels cherchent d'abord à **résoudre des problèmes** de production plus qu'à apprendre (cf. tableau 7). Lorsque des apprentissages ont lieu, les savoirs développés sont en lien avec l'activité de travail immédiate et cherchent peu à *la dépasser*. Le réseau naturel est plus étroit, de proximité, et ne déborde que très peu la **scène organisationnelle** puisque l'organisation du travail ne permet pas d'accéder aux autres entités ou centres de tris. Ceci conforte l'idée selon laquelle organisation et management jouent un rôle prédominant dans les possibles de la formation.

Nous avons analysé deux dispositifs de formation en lien avec le travail et intentionnellement organisés pour apprendre. Nous allons maintenant aborder un troisième travail de recherche sur un Club d'échanges et de réflexion de dirigeants d'entreprise, conçu et proposé pour permettre à ces derniers de se développer. Il n'est pas intégré au travail mais est pensé pour contribuer aux apprentissages professionnels. Nous allons voir que, ici aussi, l'on n'apprend pas à et dans n'importe quelles conditions.

3.5. L'exemple des clubs d'échanges et de réflexion de l'Association Progrès pour le Management (APM)

Nous avons eu l'occasion d'étudier un autre dispositif de formation (*Fernagu Oudet, Carré, Vallée, Jeunesse & Déro, 2014 ; Fernagu Oudet, 2018c*), relativement original, à la fois à *cheval* sur les situations de travail et *en dehors* des situations de travail. Un Club de dirigeants de Petites et Moyennes Entreprise chapeauté par l'APM.

3.5.1. Contexte de la recherche

Fondée en 1987, l'APM (*7200 adhérents répartis dans 26 pays francophones*) est née de la volonté de quelques chefs d'entreprise d'inventer un espace dans lequel ils pourraient se rencontrer, partager leurs expériences, rompre leur isolement de dirigeant et débattre de problématiques managériales. Cet espace a pris la forme de **Clubs de proximité** accueillant chacun, mensuellement, une vingtaine de dirigeants de PME, adhérents à l'APM, autour de thématiques (*sociales, scientifiques, philosophiques, historiques, économiques, managériales, etc.*) choisies par les membres du Club et programmées par la Maison APM. Au nombre de 360 aujourd'hui, ces clubs ont pour objectif de **favoriser le développement professionnel** de ce public et de réfléchir à un management adapté aux contraintes socio-économiques contemporaines. Les Clubs sont animés par des animateurs qui ont pour rôle de faire vivre le Club (*assurer son développement, veiller à sa dynamique et son fonctionnement, amener les adhérent à voir autre chose pour voir autrement*), d'organiser l'accueil des experts invités et de faciliter et réguler les échanges au cours de leurs interventions. Les experts, de tout horizon (*essayistes, philosophes, psychologues, scientifiques, écrivains, artistes, économistes, sociologues, ingénieurs, entrepreneurs, médecins, etc.*), chacun à leur manière, vont présenter un sujet (pratique ou théorique) en lien direct ou non avec l'activité de dirigeant (cf. Vignette 17)

-
- Les opérations de secours en milieu hostile, une école de management ?
 - Allumez l'intelligence ! L'art du questionnement
 - Renforcer l'ancrage territorial de son entreprise
 - Comment créer sa chance ?
 - L'entreprise libérée
 - Mémoire et décision : Comprendre notre cerveau
 - Le monde contemporain à travers la clé des religions et des cultures
-

*Vignette 17 : Exemples de thématiques :
sujets ludiques, économiques, organisationnels, de société... (Fernagu Oudet, 2018c)*

Ils s'appuient pour cela sur des modalités pédagogiques diverses comme l'exposé interactif, l'étude de cas, le travail en sous-groupe, les groupes de discussion, les débats, la « *pédagogie du détour* » (*comme jouer au poker pour apprendre l'observation complexe et la maîtrise de soi*), etc. Certaines interventions en Clubs sont également suivies de challenges, de défis pour faciliter et soutenir le transfert en situation professionnelle des expertises ou connaissances acquises.

La Maison AMP a souhaité s'interroger sur les caractéristiques pédagogiques de ses Clubs permettant d'expliquer leur succès (en termes de fréquentation et de multiplication de Clubs pérennes) et sur les possibilités effectives d'apprentissage inhérentes à ces derniers. Elle nous a confié une recherche en ce sens (*Fernagu Oudet &*

al, 2014) au cours de laquelle nous avons étudié les motivations des usagers des Clubs, leurs perceptions vis à vis de l'apprentissage et du dispositif « Clubs », et la contribution des modalités de fonctionnement de ces clubs au processus de développement visé. Cette recherche a été organisée en trois phases (cf. tableau 8).

	Phase exploratoire	Phase pré-test	Phase Test
Modalités de recherche	13 Entretiens individuels semi directifs (45 à 90 minutes) 1 entretien collectif (4 personnes, 60 minutes) 8 observations de clubs (8 journées)	Questionnaires v1 (63 questions, 40 questionnaires)	Questionnaires v2 (47 questions, 314 questionnaires)
Objectifs	Exploration	Confirmation	Validation

Tableau 8 : Organisation de la recherche, du qualitatif au quantitatif (Fernagu Oudet & al., 2014)

3.5.2. Méthodologie de recherche

Pour repérer les usages, fonctionnements, caractéristiques et effets des Clubs, nous nous sommes d'abord imprégnés du climat et de l'ambiance de 8 clubs. Nous avons pu échanger avec les participants sur les temps de pause pour mieux appréhender les questions qui seraient posées lors des entretiens individuels. A l'issue d'une session de l'un d'eux, un entretien collectif a été conduit sur la base du volontariat. Les autres entretiens ont été réalisés auprès de dirigeants fréquentant l'un des 8 clubs observés et ayant accepté de participer à la recherche. L'échantillon, bien que constitué de manière aléatoire, a permis de se rapprocher de la population mère des Clubs (Fernagu Oudet & al., 2014).

Phase exploratoire

Les observations que nous avons conduites dans 8 Clubs nous ont permis de nous accoutumer au fonctionnement de ces derniers et de constater qu'il n'existait pas de format unique de club ou de style d'animation. Chaque expert a sa manière de conduire son intervention à la fois dans les méthodes pédagogiques (avec ou sans étude de cas, exercices, débriefings, partages d'expériences, etc.) et dans l'espace occupé (déplacement ou non). Le contenu et la densité des échanges en cours de séances sont variables d'un club à l'autre (*demande de précisions, témoignages, débat*) et semblent être étroitement dépendants du style d'animation de l'expert mais aussi de la place qu'occupe l'animateur au cours de la séance (*en retrait ou non*). De ce fait, l'environnement interne des Clubs conditionne les possibilités d'apprentissages et la nature de ces derniers. La fréquentation des Clubs est valorisée et importante pour les dirigeants qui de nombreux profits de cette dernière. Ils s'expriment notamment au travers d'un **sentiment d'appartenance sociale** fort aux Clubs qui leur permet d'être « entre soi(s) » (échanger avec des pairs), de **partager des problématiques** communes (les mêmes soucis), au sentiment de pouvoir **se ressourcer** (prendre du recul, lâcher prise, prendre un bol d'oxygène, sans lien hiérarchique) et d'« échapper à la solitude du chef d'entreprise ». Les membres des Clubs se cooptent, évaluent la vie de leur Club et choisissent leurs modalités de fonctionnement et leurs experts.

Le rapport entretenu par les dirigeants avec les clubs ne s'avère pas « opérationnel », ils ne les fréquentent pas pour « apprendre le métier » mais principalement pour « **être ensemble** ». La dimension affective et/ou conative dans leur rapport au savoir, prime sur les dimensions cognitives ou opératoires : les membres se reconnaissent entre eux, même s'ils sont d'âges, de métiers, de secteurs d'activités différents. L'idée de **se développer** revêt une certaine importance dans leur discours et pourtant, ils ne semblent pas pouvoir rattacher leur passage dans les clubs à des apprentissages signifiants, ils parlent d'abord de **culture** et d'**ouverture**, de visée heuristique (*ouverture au monde, à d'autres cultures, d'autres manières de faire et de penser*). Ce développement se joue sur quatre tableaux : personnel (*s'oxygéner, regonfler les batteries, etc.*), professionnel (*prendre du recul, bénéficier de clés de lecture de l'actualité, cheminer, etc.*), managérial (*trouver des idées, cultiver quelque-chose de différent, etc.*) et organisationnel (*Benchmarker des pratiques, des idées, etc.*) mais sans que le lien puisse être fait avec des apprentissages précis.

Phase confirmatoire

Les dirigeants portent un regard très positif sur le fonctionnement de leur club. Certains indicateurs s'avèrent malgré tout plus discriminants que d'autres sur la question de l'organisation des échanges s'ils favorisent la collaboration, la réflexion et les débriefings, l'articulation théorie/pratique et la prise en compte par les experts de leurs problématiques et de leurs expériences. De nombreux points communs existent entre le fonctionnement de ces clubs, l'alternance et le RERS. Les possibilités d'apprentissages existent dès lors qu'il est possible de « *marcher et se regarder marcher* », « *partager* », « *collaborer* », « *faire du lien entre le terrain et la théorie* ».

Lorsqu'il y a apprentissages, les effets perçus s'illustrent dans cinq domaines : relationnel, organisationnel, gestionnaire, commercial et managérial. Mais c'est le développement culturel qui reste le principal indicateur de ces apprentissages et la priorité des dirigeants. Ainsi, les dirigeants s'engagent et apprécient l'APM pour l'**ouverture intellectuelle et culturelle** qui leur est proposée, dans le souci d'élargir leur faisceau de connaissances sur le monde, de façon non strictement opérationnelle, tout en cherchant à en relier les apports à leur pratique du leadership. Nous avons noté également que le collectif et ses échanges apparaissent plus porteurs de développement que les thématiques proposées qui se transforment non en contenus mais en support et occasions d'apprentissages. Le milieu que propose le dispositif Club apparaît comme favorable à l'apprentissage autodirigé, donnant la possibilité aux sujets d'orienter leurs apprentissages dans la direction qui leur importe, en fonction de leurs besoins et de leurs projets, de ce qui fait sens pour eux.

Phase validation

Les résultats des phases exploratoires et confirmatoires ont pu être validés. Nous les relisons dans la troisième partie de ce document, car bien que synthétiques, ils sont porteurs d'indices témoignant d'une lecture possible à la lumière des capacités, dès lors où les modalités de fonctionnement des Clubs permettent aux dirigeants d'être en phase avec leurs intérêts, leurs valeurs et leur conception du développement, qu'il soit professionnel, personnel, managérial ou organisationnel.

Au final, cette recherche comme celle sur l'alternance et les RERS témoigne de l'importance de l'environnement dans les possibilités d'apprentissage qui sont offertes aux individus. Si dans celle-ci, la logique à l'œuvre est plus du côté d'une logique d'interaction que d'accommodation ou d'individualisation, cette dernière laisse toutefois dans l'ombre un certain nombre de préceptes pédagogiques utiles pour penser processus d'apprentissage et mise en capacité à apprendre.

3.5.3. Des impensés pédagogiques

Des impensés pédagogiques

du côté des dispositions à apprendre

Difficile d'évoquer des impensés pédagogiques du côté des dispositions à apprendre car le succès des Clubs repose en grande partie sur le fait que **le dispositif s'adapte aux dispositions à apprendre** des dirigeants (cf. fig. 10) sans pour autant chercher à individualiser les pratiques de formation, mais en permettant aux dirigeants de poser des choix qui leur permettent d'autodéterminer et d'autoréguler leurs apprentissages. Néanmoins, cette possibilité s'appréhende d'un point de vue collectif puisque toutes les décisions sont prises de manière collégiale. **Les dispositions ont donc également à s'adapter au dispositif**, selon une logique à la fois d'accommodation et d'interaction (cf. fig. 9 et 11).

Des impensés pédagogiques

du côté de l'organisation des processus d'apprentissage

Lorsqu'ils fréquentent un Club, les dirigeants disent n'apprendre que peu de choses en lien avec leur métier de dirigeant.

Faut-il l'expliquer parce que les pousse à fréquenter un Club ? Les dirigeants se réunissent d'abord pour se retrouver entre eux et s'oxygéner. Faut-il l'expliquer par les modalités d'intervention des experts qui restent souvent dans des formats classiques de type conférence et qui laissent peu de place aux échanges, ou par le type d'animation jugé parfois plus que discret, ou par l'originalité des expertises présentées très éloignées des problématiques de *leadership* ? Dans ce cas, il est possible d'interroger l'environnement proposé dans sa capacité à soutenir des apprentissages professionnels, à définir et organiser les apprentissages en lien avec ce qui pourrait en être faits dans les pratiques dirigeantes.

Des impensés pédagogiques

du côté du soutien organisationnel aux apprentissages

A la suite des interventions des experts, il n'existe pas de **temps de réflexion** ou de **prise de recul** par rapport aux manières de faire des intervenants, ni par rapport aux contenus des interventions. Difficile dans ce cas de parler de perception de soutien ; et ce d'autant plus lorsque les dirigeants s'engagent dans ces Clubs d'abord pour **être entre pairs** plus que pour se développer professionnellement. Ils viennent chercher du développement personnel plus que du développement professionnel, managérial ou organisationnel.

L'absence de développement professionnel, managérial et organisationnel, s'il peut s'expliquer par les thématiques d'intervention, peut l'être également par leurs situations personnelles de chef d'entreprise. Elles sont très hétérogènes. Il n'existe

pas deux dirigeants issus du même secteur d'activité ou exerçant le même métier au sein d'un Club. Ils apprécient cette configuration qui leur permet de ne pas se sentir en concurrence et de pouvoir faire un pas de côté par rapport à leur quotidien de chef d'entreprise. C'est en quelque sorte leur charge mentale qui les réunit. Mais cela peut questionner le rôle de l'animateur dans sa capacité à faciliter les échanges, débattre des sujets présentés, sans que les dirigeants se sentent en danger. Ils n'ont pas envie de parler de ce qui se passe dans leurs entreprises, d'être jugés ou épiés, alors même qu'au départ, ils viennent dans les Clubs pour apprendre, se professionnaliser, se développer. Les modalités d'animation semblent déplacer les **motifs d'engagement** premiers.

Des impensés pédagogiques du côté des dispositifs organisationnels d'apprentissage

Dans le droit fil de ce qui vient d'être exposé, il est possible d'interroger l'expertise des animateurs en tant qu'animateur de temps de formation et de situations d'apprentissage. Aucun travail d'**ingénierie pédagogique** ne semble être fait ni avec les membres des Clubs, ni avec les experts. Les conférences ne sont pas traduites en objectifs d'apprentissage, ni de transfert en milieu organisationnel. Nombre d'experts sont d'ailleurs invités, non pour apprendre, mais pour s'ouvrir à d'autres réalités.

Au final, cette recherche comme les deux précédentes montrent que **la mise à disposition de ressources pour apprendre n'est pas suffisante en soi pour entrer dans l'apprendre**, que l'on ait envie ou non d'apprendre. Ces recherches reflètent combien les interactions entre dispositif et dispositions, organisation et apprentissages, formation et travail, etc. déterminent les possibilités d'apprentissage.

Ces recherches ouvrent également sur des notions telles que celles de « *maîtrise d'usage* » (Vulbeau, 2014), d'« *expérience utilisateur* » ou de « *conception centrée utilisateur* » (Norman & Drafer, 1986 ; Karat & Bennett, 1991) qui s'intéressent à la manière dont il est possible de prendre en compte l'utilisateur dans la conception et l'usage des ressources qui lui sont destinés. Dans des recherches futures, nous aimerions pouvoir étudier ces notions, au regard d'environnements de formation ou de travail les ayant pris en compte pour mesurer leurs particularités et leur contribution aux processus d'apprentissage.

Une organisation ne peut être formatrice simplement par le fait qu'elle mette à disposition des apprenants des dispositifs pédagogiques ou organisationnels ayant vocation d'aider à apprendre. Leur présence n'est pas suffisante pour mettre les individus en capacité d'apprendre. Une réflexion sur les conditions de l'apprentissage reste relativement absente de la pensée sur ces organisations. Nous allons voir, maintenant, si les **organisations qualifiantes** ou **apprenantes** relèvent ou non ce défi, ou si elles aussi sont également porteuses d'*impensés pédagogiques* lorsqu'il s'agit de penser le **lien organisation et individus pour optimiser les conditions de l'apprentissage**.

3.6. Organisations qualifiantes

L'idée d'organisation qualifiante est une production française (*Campagnac & Froment, 2000 ; Aubret & Gilbert, 2002 ; Zarifian, 1992 ; Fernagu Oudet, 2006*) née sous la plume d'Antoine Riboud en 1987, alors PDG de BSN (futur Groupe Danone). Dans son rapport au Premier Ministre « *Modernisation, mode d'emploi* », véritable plaidoyer en faveur des organisations qualifiantes, Riboud (1987) présente ces dernières comme des organisations flexibles, ouvertes à l'autocontrôle et à la décentralisation des responsabilités, dépourvues de barrières hiérarchiques ou de cloisonnements entre ateliers ou services différents, propices à la mobilité des salariés, fondées sur la polyvalence et perfectibles en permanence en fonction des niveaux de formation atteints. L'hypothèse est simple, en faisant évoluer les organisations du travail, seront offertes aux salariés de nombreuses opportunités d'apprentissage. En retour, ces apprentissages permettront à l'organisation de s'adapter aux changements qui la touchent.

Un certain nombre de travaux suivront la diffusion du rapport Riboud (*notamment Sauret, 1989 ; Amadieu & Cadin, 1996 ; Zarifian, 1992 ; Maré-Girault, 2001 ; Fernagu Oudet, 2006*). Tous confèrent aux organisations qualifiantes le pouvoir de **développer les compétences en agissant sur l'organisation du travail**. Pourtant, cette relation de causes à effets entre changements organisationnels et apprentissage ne va pas de soi, et nous l'avons montré en développant les mythes de l'organisation qualifiante (*Fernagu Oudet, 2006*). Plusieurs questions se posent. Suffit-il en effet d'agir sur l'organisation du travail pour que individus apprennent ? Est-ce parce que les nouvelles manières de travailler nécessitent de mobiliser de nouvelles compétences (*responsabilité, autonomie, flexibilité, polyvalence, collaboration, etc.*) que ces dernières peuvent être tout naturellement développées ? L'idée d'organisation qualifiante qui a émergé en même temps que le *post taylorisme* est-elle le résultat d'apprentissages réalisés en agissant sur l'organisation du travail, ou sont-ce les changements organisationnels opérés qui ont impliqué de nouvelles compétences qu'il faut chercher à développer ?

Ces questions ne sont pas anodines dès lors que l'émergence de ce type d'organisation coïncide avec la nécessité de faire évoluer les organisations dites tayloriennes vers des organisations plus *souples* et moins *prescrivantes* (plus « *ouvertes* », plus « *agiles* », voire plus « *liquides* » dirait-on sans doute aujourd'hui). On sait en effet, qu'« *à chaque changement survenant dans la façon d'organiser les tâches, d'utiliser les systèmes techniques, de coordonner les opérateurs, de superviser le personnel, de prendre des décisions, etc., se trouve associé un nouveau profil de compétences porteur d'exigences précises en matière de connaissances à assimiler, d'habilités à maîtriser et de comportement à privilégier* » (*Bouteiller, 1997*). De ce fait, dans l'organisation qualifiante, « *le développement des compétences n'est pas un objectif social, mais une résultante de l'enjeu économique dont l'échéance, à court terme, provoque la nécessité de l'apprentissage* » (*Parlier & al., 1997*). La question des organisations qualifiantes peut donc, de notre point de vue, s'appréhender dans trois sens différents : **changer pour apprendre, apprendre pour changer, changer et apprendre** (*Fernagu Oudet, 2006*).

Dès leurs origines, les organisations qualifiantes s'affirmeront comme un idéal, une sorte d'organisation cible qui permet de faire de l'organisation le lieu de production de nouvelles compétences et de nouveaux savoirs, de leur appropriation

reconnue par les salariés, tout en assurant l'adaptation de l'entreprise aux données changeantes du contexte. Certains n'hésiteront pas à en faire la matrice d'un nouveau modèle productif posé comme alternative au taylorisme (Zarifian, 1999). Difficile pourtant de trouver la trace de ces organisations (Fernagu Oudet, 2006 ; Dietrich & al., 2010) ou d'organisations susceptibles de se lancer dans des **processus d'apprentissage permanent**, c'est pourquoi nous avons avancé l'idée de **mythes contemporains** (Fernagu Oudet, 2006), puis plus tard évoqué les impossibles de ce type d'organisation (Fernagu Oudet, 2012 ; Fernagu Oudet, 2018d). Néanmoins l'organisation qualifiante et ses proches amies (apprenantes, formatrices...) ont eu le mérite d'amener les entreprises à expérimenter de nouvelles manières de faire et d'organiser le travail qui permettront aux situations de travail d'être plus apprenantes. Nous avons produit en ce sens une typologie sur laquelle nous allons revenir (Fernagu Oudet, 2006).

Parmi les expérimentations les plus connues en matière d'organisation qualifiante, on trouvera : *logique compétence* pour BMW, *Human Ware* pour les transplants des usines japonaises, *ACAP 2000* pour Usinor Sacilor, *Accord à Vivre* pour Renault, *les groupes responsables* à EDF GDF, *Ingénierie de la formation en alternance* chez Motorola, *Organisation qualifiante* à la CPAM de Lyon, *Equipes à Responsabilités Elargies* chez Canson, *Comité d'experts* chez 3M, etc. Ces expériences datent mais elles illustrent particulièrement les efforts consentis pour faire coïncider gestion des compétences et mutations industrielles. Ces expériences et d'autres, même si elles ont été peu nombreuses, ont permis d'illustrer la difficulté à penser conjointement les évolutions dans les domaines technique, économique et social. En définitive, érigées en idéaux-type, ce sont surtout les praticiens qui se sont saisis de l'organisation qualifiante pour développer des offres d'accompagnement aux changements organisationnels et à la formation. L'expression sera ainsi abondamment reprise par les consultants (notamment *Entreprise & Personnel*, 1994 ; *Développement et emploi*, 1992 ; *Roy*, 1989). Rien d'étonnant à cela, dans une période où l'on ne cesse d'affirmer que la compétitivité des entreprises repose sur la capacité des hommes à apprendre : le premier attribut de l'organisation qualifiante étant précisément l'apprentissage permanent de ses membres. Une chimère...

Les **Hommes d'organisation** seraient-ils des **ingénieurs de l'apprentissage** ? Ce double professionnalisme est loin d'être une réalité, et, il est évident qu'il ne suffit pas de décréter, par exemple, que les gens doivent être autonomes pour qu'ils le deviennent. Faut-il encore que les situations qui leur sont proposées portent en elles des potentialités d'apprentissage, des possibilités d'apprentissage. La rationalisation des modes d'organisation du travail, des situations de travail ou de l'action, ne constitue en aucun cas une rationalisation automatique (voire naturelle) des apprentissages. Et, si la rationalisation des activités de production (au sens large) peut induire des apprentissages, comme le montrent notamment la didactique professionnelle, la psychologie du travail ou le courant de l'ergonomie (qu'elle soit constructive ou de l'activité), elle n'a pas pour objectif premier de les structurer... Suffit-il, par exemple, de décroiser les ateliers ou de mettre les salariés de différents métiers autour d'une table pour qu'ils apprennent ? La relation de cause à effet n'est pas jouée d'avance et la question reste entière si l'on ne réfléchit pas aux conditions qui permettent à ces situations ou ces modalités organisationnelles d'être porteuses d'apprentissage.

Nos travaux ont permis de montrer que s'il existe bien des occasions et des opportunités d'apprentissage au sein des (nouvelles) organisations, ces dernières participeraient à fabriquer des « **situations qualifiantes** » (Fernagu Oudet, 2006) et non des organisations qualifiantes. Ces situations sont le résultat de modes de management et d'aménagement particuliers intervenant dans les interstices de l'organisation et non dans l'organisation en général. Nous avons ainsi montré que la plupart du temps, le lien entre organisation du travail et apprentissage relève plus d'un effet secondaire ou dérivé de l'organisation du travail que d'un objectif explicite (Fernagu Oudet, 2006). Avant d'aller plus loin dans ce que nos travaux ont permis de repérer, il importe de définir plus avant ces organisations pour mesurer l'intérêt de notre typologie de situations qualifiantes.

3.6.1. Dans ces organisations, l'apprentissage est un produit construit et non fortuit...

Une organisation qualifiante se distingue des organisations apprenantes par le fait qu'elle est « *façonnante* » (Minvielle, 1992), et établit et utilise de manière explicite le lien entre organisation du travail et compétences professionnelles dans une dynamique de développement (Sauret, 1989), organisant ainsi le travail pour qu'il soit formateur (Zarifian, 1992). En retour, une élévation du niveau des compétences individuelles et une maîtrise progressive des gestes professionnels est attendue.

Le traitement de l'**aléa de production** (qu'il soit humain, matériel, technique, environnemental, etc.), par exemple, sera, dans ces organisations, appréhendé de manière à être transformé en **aléa formateur** – en occasion d'apprentissage, ce qui veut dire analysé, compris et capitalisé pour le futur ; en **activité significative** (Zarifian, 2000). L'organisation qualifiante serait donc cette organisation dans laquelle le salarié rencontre des **occasions d'apprentissage** et de **transfert des apprentissages** mais trouve aussi des raisons pour effectuer ces apprentissages (Minet & al., 1994).

Dès lors, **les apprentissages deviennent non plus des produits fortuits de l'organisation mais acquièrent un caractère volontaire et construit.**

Un certain nombre de travaux montrent par exemple que l'autonomie dans le travail est vecteur d'apprentissage, parce qu'elle ne s'exprime qu'au travers des événements qu'il faut traiter (Zarifian, 1995 ; Courpasson, 2000) et pour lequel des décisions sont à prendre (*concepts d'autonomie décisionnelle ou de marge de manœuvre décisionnelle – cf notamment Chatzis et al., 1999 et plus récemment Coutarel et al., 2015*). Encore faut-il que les organisations autorisent le traitement des événements de manière autonome et organisent les conditions qui le permettent. L'autonomie ne se décrète pas, elle se construit, s'aménage. C'est en ce sens, toute la question de la **mise en capacité** à être autonome qui est posée. Cela est valable pour toute compétence. Il ne suffit ni d'avoir des approches délégataires (lien de causes à effets entre modifications de l'organisation et compétences attendues) ou ressourcistes (lien de causes à effets entre mise à disposition de ressources pour apprendre et compétences attendues) pour que l'agir avec compétence se construise, que les apprentissages opèrent, que les ressources pour apprendre se transforment en apprentissage, que l'individu trouve les ressources dont il a besoin pour apprendre, et qu'il soit mis en capacité d'apprendre. Ces **logiques de formation** sont très **accommodatrices** (cf. fig. 13). Les transactions entre les ressources d'apprentissage et l'apprentissage lui-même sont laissées à l'initiative des individus, sans que l'on réfléchisse aux conditions de leur appropriation.

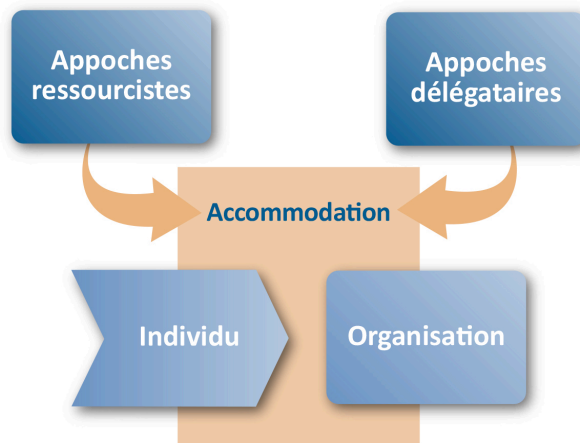


Figure 13 : Des logiques accommodatrices

3.6.2. Qui s'observe à partir d'une pluralité de discours...

En définitive, au travers de l'analyse de la littérature existante, nous repérons trois formes distinctes de discours militant en faveur des organisations qualifiantes (Fernagu Oudet, 2006) :

- un premier groupe de discours du côté d'intervenants proches de la sociologie ou de l'ergonomie met en lumière la liaison organisation du travail et développement des compétences (Dejoux, 1996 ; Ughetto, 2007 ; Sardas et Touati, 2006)
- un deuxième groupe de discours, plus idéologique que le premier, s'intéresse aux organisations qualifiantes à partir d'une critique du taylorisme. Il y voit l'avènement d'un nouveau modèle de production dans lequel on ne parlerait plus d'aliénation par le travail, de confiscation des savoirs ouvriers, de spécialisation à outrance, etc. mais de management participatif, de polyvalence, de responsabilisation, d'autonomie, de groupes projets, etc. (Zarifian, 1992 ; Zarifian 2000)
- un troisième groupe concerne les formateurs qui ne sont pas absents du débat et proposent (voire multiplient) des démarches de formation en situation de travail où l'on prend appui sur les dispositifs ou situations de production pour favoriser l'apprentissage des gestes professionnels. Les organisations à partir de leur fonctionnement naturel ont, de leur point de vue, des vertus d'apprentissage qu'il s'agit d'exploiter et de valoriser (Thierry & Sauret, 1993 ; Chambrier, 1994 ; Allard & Mallet, 1994).

Nous empruntons dans nos travaux à ces trois points de vue qui s'avèrent complémentaires pour comprendre la liaison organisation du travail, travail d'organisation et individu.

3.6.3. ... Et de pratiques

On peut résumer la philosophie ou l'objet de ces organisations au fait les individus sont amenés à y rencontrer des occasions d'apprentissages et de transfert de ces derniers, et trouvent des raisons pour les faire (Parlier, 1994) :

- des occasions d'apprentissages en ayant la possibilité de **se confronter à des situations qui posent problème**, des situations qui obligent à découvrir ou inventer des solutions, ou à acquérir des solutions disponibles par ailleurs, etc.

- des occasions de transfert des apprentissages, c'est-à-dire la possibilité d'utiliser des compétences en cours d'acquisition, ce qui en retour contribue à faire évoluer l'organisation. **Les apprentissages sont mis à l'épreuve des situations**, ils s'y investissent
- des raisons pour faire ces apprentissages, c'est-à-dire qu'ils soient connus et reconnus, matériellement ou symboliquement. La **reconnaissance et la valorisation des apprentissages** donnent du sens à l'acquisition ou au développement des compétences.

Les organisations qualifiantes seraient donc des organisations qui stimulent, consolident, étayent et reconnaissent les apprentissages. Pourtant, dans la réalité, il existe un vrai décalage entre les **pratiques et les caractéristiques organisationnelles** et les réelles **possibilités d'apprentissage**. Ces dernières surviennent souvent en creux du travail, dans les interstices organisationnels (*Fernagu Oudet, 2006*)... Elles sont, au même titre que les organisations formatrices, porteuses d'*impensés pédagogiques* concernant les conditions de l'apprentissage, le développement et l'exercice de l'agir avec compétence.

3.6.4. Mais en définitive...

Nous avons souligné (*Fernagu Oudet, 2006*) que la plupart des écrits mettent en avant l'évolution des contenus de travail confiés aux opérateurs (*enrichissement, élargissement,...*), des règles et des normes de division du travail (*autonomie, responsabilisation,...*), des relations entre services (*transversalisation, collectivisation du travail,...*), et des modalités de formation (*formation sur poste, tutorat, compagnonnage, formations croisées,...*) comme étant des caractéristiques des organisations qualifiantes. Mais suffit-il d'avoir changé son organisation du travail pour affirmer qu'une organisation est qualifiante ? C'est l'une des questions que nous nous sommes posées au cours de nos travaux de doctorat (*Fernagu Oudet, 2006*) et à laquelle nous avons répondu par la négative. Si les 5 entreprises participant à notre recherche avaient profondément fait évoluer leurs organisations du travail (*îlots de production, réduction des lignes hiérarchiques, développement de l'autocontrôle, groupes métiers, etc.*), ces dernières n'avaient pas toujours, en fonction des situations, réfléchi à la manière dont elles pouvaient soutenir les apprentissages (responsabilisation, autonomie, flexibilité, etc. des opérateurs) rendus nécessaires par les changements organisationnels opérés. Nous avons alors cherché, au cours de cette recherche, à repérer ce qui, du point de vue des individus, leur permettait d'apprendre. Ce travail nous a permis de produire une typologie de **situations apprenantes** et, de mettre en évidence que les apprentissages sont facilités si l'organisation favorise des processus de **décloisonnement** et de **désenclavement** des situations de travail et d'**autodétermination** de la part des individus (*Fernagu Oudet, 2006*).

3.7. L'exemple de notre recherche doctorale

3.7.1. Contexte de la recherche

Au cours de notre recherche doctorale (Fernagu Oudet, 2006), nous avons cherché à vérifier le bien fondé d'une spéculation : celle de l'organisation qualifiante, en repérant au niveau empirique, des dynamiques et des dispositifs organisationnels favorisant le « *développement des compétences* ». Il s'agissait également de comprendre pourquoi ces organisations n'étaient pas parvenues à s'imposer alors même qu'elles semblaient les plus à même d'opérer tel un trait d'union entre individus et organisation.

Notre choix s'est porté sur l'étude de PME (Petites et Moyennes Entreprises) de plus de 50 salariés et de deux secteurs d'activités différents (service et industrie, logistique et plasturgie) afin de faire varier les processus de travail et les rapports à la formation et au *développement des compétences*. Nous avons choisi des PME car la majorité des recherches, se déroulant dans entreprises, ont le plus souvent lieu dans des grosses entreprises, mais aussi parce qu'il nous semblait que dans les PME, les pratiques de gestion des ressources humaines étaient souvent « artisanales » et méritaient que l'on y prête une attention particulière ; l'apprentissage se faisant souvent dans et par le travail.

Nous avons travaillé sur des « **dispositifs et dynamiques organisationnels** » ayant une influence sur la motivation à apprendre ou à se saisir d'occasions d'apprentissages (formelles ou informelles), étudiant ainsi par exemple le rapport entre projet professionnel et mobilité au sein de l'entreprise, participation à l'instruction des décisions de l'entreprise et dispositifs participatifs, objectifs de progression et modalités d'évaluation, sentiment de compétence et encouragement managérial. Nous nous sommes également arrêtée sur des « **variables plus dispositionnelles** » telles que l'estime de soi, l'expérience, la formation, l'éthique relationnelle, etc. Dans un premier temps, nous avons travaillé sur les **perceptions d'apprentissage** ou le **sentiment d'apprendre**, puis, dans un second temps, nous avons observé le fonctionnement et les effets d'un dispositif organisationnel particulier, déclaré comme apprenant.

3.7.2. Méthodologie de la recherche

Au cours de cette recherche, nous avons réalisé :

- une **enquête monographique** auprès 5 PME (cf. tableau 10), 2 de service, 3 industrielles. Elles ont été sélectionnées après 28 entretiens exploratoires auprès de dirigeants d'entreprises, et la rencontre de 7 représentants de branches professionnelles. Ces entreprises ont été choisies non parce qu'elles affichaient une volonté de rendre le travail formateur, ou de devenir qualifiante, mais parce qu'elles avaient profondément évolué au cours de ces deux dernières années et avaient entamé des mutations profondes concernant différentes dimensions de leurs activités, de leurs métiers, de leurs emplois, voire de leurs qualifications. À partir de là, nous avons fait l'hypothèse que nous pourrions observer des choses intéressantes au regard des mutations économiques, technologiques et sociales qui les touchaient et affectaient leurs besoins en compétences (*développement de la polyvalence et de l'autonomie, évolution du rôle des chefs d'équipe, changements des modalités et processus de production, etc.*). À l'occasion de nos

entretiens, nous nous sommes attachée au **développement qualitatif des compétences**. Ce qui nous intéressait était d'accéder plus au **développement professionnel** qu'à l'adaptation professionnelle, « *la montée en compétence dans la compétence* » (Fernagu Oudet, 2004).

	Visenplastic	Diverplastic	UPlastic	Logimeuble	Logifer
Nombre de salariés	109	75	300	300	50
Nombre d'interviews	17	20	17	30	15
Secteur d'activité	Plasturgie	Plasturgie	Plasturgie	Logistique	Logistique
Caractéristiques organisationnelles	Structure par fonction Atelier sectorisé par marchés Ilôts de production Sous traitant + marque propre Travail en 3/8 4 niveaux hiérarchiques Faible niveau de qualification (voire absence) pour les personnels de production	Structure par fonction Atelier sectorisé par clients Sous-traitant en 3/8 + WE 4 niveaux hiérarchiques Faible niveau de qualification (voire absence) pour les personnels de production	Structure par marchés Ilôts de production spécialisés par marchés Sous-traitant en 3/8 + WE 3 niveaux hiérarchiques Faible niveau de qualification (voire absence) pour les personnels de production	Structure par fonction Dépôts spécialisés par marchés (vente par correspondance, vente aux magasins) Distributeur marque propre Travail en 3/8 4 Niveaux hiérarchiques Faible niveau de qualification (voire absence) pour les personnels de production	Structure par fonction Dépôt organisé par marchés Distributeur marque propre Travail en 2/8 4 niveaux hiérarchiques Faible niveau de qualification (voire absence) pour les personnels de production

Tableau 10 : les entreprises participantes à la recherche, enquête monographique (Fernagu Oudet, 2006)

- et une **enquête vérificative** en suivant un groupe de travail traitant de problèmes-qualité durant 7 mois (1 réunion par mois). Ce suivi s'est fait, à la fois « *du dedans* » parce que nous assistions aux réunions, et « *du dehors* » parce que nous interviewions, après chaque réunion, trois opérateurs en particulier : des Pilotes-qualité. Les entretiens (1 à chaud et 2 à 3 à froid) portaient sur le déroulement des réunions et leurs effets en termes d'apprentissage. Ce groupe de travail a été choisi parce qu'il avait la particularité de viser un double objectif de production et de formation, et semblait, à première vue, être considéré comme apprenant (cf. vignette 19)
-
- Opérateur 1 : « *Ca permet de vider son sac des problèmes et de progresser car on se fixe des objectifs à atteindre* »
 - Opérateur 2 : « *On a le sentiment de sortir de la routine et de réfléchir vraiment aux problèmes. Cela aide à avancer et on essaie de travailler sur le long terme. C'est l'occasion de se voir présenter les nouveaux produits et avoir tous les mêmes informations sans déperdition d'une équipe à l'autre* ».

Vignette 19: témoignages de participants au groupe de travail (Fernagu Oudet, 2006)

Au total, nous avons conduit 175 entretiens (28 entretiens exploratoires, 99 entretiens pour l'enquête monographique et 48 pour l'enquête vérificative) et rencontré 122 personnes (opérateurs, régleurs, dirigeants, directeurs d'usine, chefs d'équipe, chefs d'atelier, etc.).

3.7.3. Objectif de la recherche

Nous avons cherché à :

- mesurer le degré d'implication de l'organisation du travail dans l'élaboration des processus d'apprentissages, repérer des facteurs organisationnels (tels que la nature des prescriptions, les rotations sur poste ou les mobilités, les modalités d'évaluation du travail)(cf. Vignette 20) participant au développement de ces derniers et, construire une typologie de « **situations de travail qualifiantes** »,

-
- *Chez Visenplastic, les opérateurs qui sont devenus régleurs expliquent qu'ils ont appris peu à peu le métier en ayant pu rester « au pied de la machine » lorsque les régleurs intervenaient, ils ont eu peu à peu la possibilité de « donner des coups de mains », de « regarder faire », d' « écouter », etc. et de devenir régleur à leur tour. Chez Diverplastic, les opérateurs n'assistent pas aux opérations de réparation et de maintenance. Aucun régleur n'a été opérateur.*
 - *Chez Logimeuble, le développement de la polyvalence permet aux tuteurs d'être plus efficaces dans leurs pratiques de tutorat. Le fait de connaître l'ensemble de la chaîne logistique et donc de mieux comprendre les interrelations entre les postes de travail leur permet de former les nouveaux arrivants de manière plus efficace, de construire le sens du travail*
 - *Chez Logifer, chaque collaborateur est en mesure chaque semaine de connaître son taux d'erreurs ou de casse et son rendement et de se fixer des objectifs ou axes de progrès.*
-

Vignette 20: le rôle des facteurs organisationnels dans les apprentissages (Fernagu Oudet, 2006)

- repérer des facteurs individuels intervenant dans les apprentissages (tels l'investissement et l'engagement de l'individu, sa motivation, ses intentions, ses capacités, ses connaissances, son image de soi, son projet professionnel, etc.) (cf. Vignette 21).

-
- *Cette opératrice, commerçante durant des années et ayant été en dépôt de bilan, se refuse à prendre des risques dans des situations nouvelles (Uplastic)*
 - *Un chef d'équipe qui a conscience de l'importance des compétences managériales et cherche à les développer en s'intéressant aux manières de faire des autres ou en confrontant ses manières de faire à celles des autres (Diverplastic)*
 - *Un préparateur de commande qui multiplie les occasions de travailler avec les gens du tuning, car il pense que c'est la voie royale pour devenir un jour chef d'équipe (Logimeuble).*
-

Vignette 21 : le rôle facteurs individuels dans les apprentissages (Fernagu Oudet, 2006)

Reprécisons ici, que nous nous centrons sur l'organisation du travail et sur la manière dont elle concourt à fabriquer des situations potentielles d'apprentissage, et non sur la dimension formative des activités de travail comme peuvent le faire l'ergonomie, la psychologie du travail ou la didactique professionnelle. **Nous débordons l'analyse des situations de travail pour remonter vers les conditions organisationnelles qui leur permettent d'être apprenantes.** En ce sens ce n'est pas, par exemple, le travail de réflexivité en temps que tel qui nous intéresse, mais les dispositifs organisationnels qui permettent à un moment donné d'impulser de la prise de distance avec le travail. A notre sens, la place de l'organisation du travail

n'est pas suffisamment prise en compte en tant que dimension contributive ou inhibitrice des possibilités d'apprentissage ou des effets formateurs du travail. Elle contribue pourtant directement à la **mise en capacité d'apprendre** des acteurs.

Il existerait donc des **outils organisationnels** au même titre qu'il existerait des outils cognitifs lorsque l'on parle de développement de l'agir avec compétence. Et s'il est utile de définir les savoirs et les compétences qui sont mobilisés en situation de travail, il est tout aussi important, dans une perspective de formation des acteurs et d'ingénierie pédagogique, de définir des voies de développement de ces derniers. Cela n'est possible qu'en réfléchissant aux conditions facilitant les apprentissages.

3.7.4. Résultats : Les opportunités d'apprentissage

Les personnes interviewées tout au long de notre enquête identifient différents vecteurs d'apprentissage :

- le fait de **vivre des expériences** : en faisant les choses, en rencontrant des problèmes, en faisant face à l'inédit, à l'événement... (*comme évoluer dans l'entreprise, développer de nouvelles activités, participer à un nouveau projet ou à la résolution de problèmes inédits de fabrication...*)

L'expérience est ici inscrite dans la durée, dans la répétition...

- en **pensant l'expérience**. Vivre des expériences n'est pas suffisant pour être efficace au travail, il faut penser ces dernières. L'expérience pour être apprenante doit faire l'objet de prise de distance, d'une *élucidation réflexive*... (*comme évaluer les résultats de son travail pour se fixer des objectifs de progrès, être évalué et pouvoir se positionner en termes de compétences, être coaché, tutoré ou accompagné lorsque l'on rencontre des difficultés...*).

L'expérience s'inscrit ici dans des processus de réflexion...

- en faisant **vivre l'expérience au travers des débats d'idées**, d'échanges, de mises en perspective avec les collègues, de coopérations, de collaborations diverses... (*comme travailler avec d'autres personnes autour d'un projet, résoudre des problèmes de production à plusieurs, bénéficier de pratiques d'intertutorat ou de travail en binômes...*)

L'expérience s'inscrit dans une communauté d'action...

- à condition d'**en avoir envie**...

Transparaissent au travers ces vecteurs d'apprentissage des conditions essentielles à l'apprendre : vivre des expériences nouvelles, vivre l'expérience et la réfléchir, vivre l'expérience et la partager.

Nous retenons également de la recherche que nous avons conduite, et du regard que les individus portent sur leurs vecteurs d'apprentissage, que:

- **il n'existe pas d'agencement organisationnel à visée d'apprentissages mais à effets potentiels d'apprentissages**. En situation de travail, le but premier est de produire, l'apprentissage est second, il peut exister ou ne pas exister, et il varie d'un individu à l'autre. Si l'on peut constater qu'il est possible d'apprendre et de se former au et par le travail, il est indéniable que des conditions doivent réunies pour le permettre et qu'un ensemble d'actions apparaissent facilitantes. Les entreprises se

préoccupent peu, pas voire mal des processus qui permettent aux individus d'apprendre, les impératifs de production prenant le pas sur la formation (cf. vignette 23). Les apprentissages sont souvent incidents au sens où ils interviennent en marge de l'activité ou à l'occasion de celle-ci,

L'exemple des rotations des chefs d'équipe et des régleurs de Diverplastic l'illustre très bien. Dans cette entreprise, ceux qui travaillent de nuit sont amenés à revenir régulièrement travailler en journée, afin d'accéder aux ressources de l'entreprise absentes la nuit (service méthode, maintenance, qualité ; direction de l'atelier, etc.). Ces rotations doivent donc permettre aux personnels de se sentir moins « déconnectés », de s'enrichir du savoir-faire de leurs collègues de jour, d'accéder aux informations auxquelles ils n'accèdent pas ou mal la nuit, etc. Très vite aspirés par la pression de la production, les personnels de nuit doivent prioriser leur « métier » plus que leur formation. Si on a décrété que les retours en journée leur seraient profitables, on a oublié de leur dégager du temps pour qu'ils le soient vraiment ou au moins partiellement.

Vignette 23 : L'exemple des rotations sur les postes de travail (Fernagu Oudet, 2006)

- la nature et la qualité des apprentissages dépendent de la manière dont l'individu comprend et exploite son expérience, et de la manière dont il est incité à le faire, ou soutenu en ce sens,
- toute situation de travail ou tout contexte organisationnel n'est pas également apprenant, **leur potentiel d'apprentissage varie en fonction des situations et des acteurs impliqués dans ces situations**. Ce sont souvent les individus qui s'emparent des potentialités des situations selon l'envie et la volonté qu'ils ont de se développer, de rendre leur expérience significative.
- les carences managériales des organisations limitent les possibilités d'apprentissages des individus et des collectifs de travail
- l'espace d'apprentissages est plus interindividuel que collectif

Au final, la nature et la qualité des apprentissages dépendent des **interactions entre facteurs organisationnels et facteurs individuels**. Elles délimitent des **situations potentielles d'apprentissages**.

3.7.5. Résultats : Les voies de développement des apprentissages

Une interaction de facteurs organisationnels et personnels

S'il est difficile d'appréhender les cinq entreprises impliquées dans cette recherche en termes d'organisations qualifiantes, il est indéniable que des apprentissages se réalisent, que des dynamiques de formation existent au sein des situations de travail, et en regard des dispositifs organisationnels qui, pour partie, les structurent. Trois facteurs soutenant les apprentissages ont pu être mis en évidence à partir de l'analyse de dispositifs organisationnels repérés, par les individus, comme porteurs d'apprentissage. (*rotation sur les postes de travail, groupes de travail, travail en binôme, mobilités ou remplacements temporaires, pratiques d'entraide, pratiques d'évaluation, relèves d'équipes, conduite de réunions, passages de consignes, etc.*). Nous avons alors cherché à repérer ce qui les rendaient plus apprenants.

Ces trois facteurs sont tous à la fois interdépendants et indépendants, complémentaires et distincts. Deux facteurs organisationnels (les processus de **désenclavement** du travail et de **décloisonnement** de ce dernier), et un facteur personnel (les processus d'**autodétermination**) ont pu être repérés comme constitutifs des voies de développement des compétences (cf. fig. 14). Il existe une véritable **coresponsabilité** de l'individu et de l'organisation autour de ces dernières. Ce qui valide la manière dont nous avons défini les compétences, et interroge l'ensemble des dispositifs d'apprentissage qui ne chercheraient pas à faire interagir dispositifs et dispositions (cf. fig.9), ou organisation et individus (cf. fig. 13).

Un **processus de décloisonnement** du travail favorise les interactions entre les individus au sein d'un même service, d'un même atelier ou entre services, entre ateliers, voire entre services et atelier(s).

Un **processus de désenclavement** du travail se caractérise par l'ensemble des activités qui visent à se déprendre du travail, à prendre de la hauteur vis-à-vis de ce dernier pour en tirer des enseignements. Ces deux processus offrent de nombreuses opportunités d'apprentissages qu'ils soient incidents, spontanés, informels ou opportunistes... mais ces derniers s'enchaînent dans des **processus d'autodétermination** qui dépendent toute à la fois de la posture d'apprenant de l'individu selon qu'il « *marche et se regarde marcher* », selon qu'il « *enjambe pour marcher* » et de la « *posture didactique* » de l'organisation pour l'aider à apprendre, à « *apprendre à marcher* »...

Un **processus d'autodétermination** se traduit par des phénomènes décisionnels qui conduisent l'individu à avoir envie d'apprendre et à entrer dans l'apprendre.



Figure 14 : Une coresponsabilité individus-organisation (Fernagu Oudet, 2006)

Des situations potentielles d'apprentissage

De la dynamique des interactions entre facteurs individuels et facteurs organisationnels naissent des situations potentielles d'apprentissages que nous avons considérées comme des **situations qualifiantes**. Elles sont initiatives, collaboratives et/ou coopératives, intercompréhensives, communicationnelles et/ou informationnelles, de bilan, événementielles et formatrices (cf. tableau 11). Ce sont des situations que configurent l'organisation du travail et le travail d'organisation, potentiellement porteuses d'apprentissage.

Situations	Définition	A l'initiative de l'organisation	A l'initiative de l'individu
Situations initiatives	Moments de découverte d'une nouvelle activité, d'une mise à l'emploi	Tutorat, compagnonnage	Pratiques d'échanges, d'entraide, pairémulation
Situations collaboratives et/ou coopératives	Moments de construction de liens entre agents en vue de réaliser volontairement une œuvre commune	Groupes de travail, travail en binômes, polyvalence, groupes projets, mobilités et remplacements temporaires, management participatif	Pratiques d'entraide
Situations intercompréhensives	Moments d'intégration de l'activité des autres dans sa pratique	Polyvalence, travail en binôme, tutorat, groupes de travail, mobilités et remplacements temporaires, grilles de polyvalence	Pratiques d'échanges, d'entraide
Situations Communicationnelles et/ou informationnelles	Moments de diffusion d'information et/ou d'échanges, de discussion	Réunions, groupes de travail, relève d'équipe, passage de consignes	Pratiques de retours d'informations
Situations de bilan	Moments privilégiés d'arrêt et de reconsidération de la manière de travailler	Groupes de travail, management des situations, boîtes à idées	Pratiques de retours d'informations, pratiques d'échanges et d'entraide
Situations événementielles	Moments problématiques signifiants du travail ayant été l'occasion d'apprentissages nouveaux	Groupes de travail, management	Pratiques de retours d'informations, pratiques d'échanges et d'entraide
Situations formatrices	Moments de formalisation et de transmission du savoir-faire à d'autres	Tutorat, travail en binôme, cotutorat	Pratiques d'échanges et d'entraide, de retours d'informations

Tableau 11 : les situations qualifiantes (Fernagu Oudet, 2006)

Les frontières entre les situations peuvent s'avérer difficiles à établir. Au sein d'une même situation peuvent ainsi cohabiter plusieurs situations qualifiantes. La participation à l'élaboration d'un référentiel de compétences peut tout à la fois fonctionner comme une situation de bilan ou comme une situation formatrice. Un groupe de travail selon son objet peut s'inscrire dans des logiques événementielles, de bilan et/ou formatrices : on y traite d'un événement particulier vis à vis duquel on prend de la hauteur et un spécialiste de la question vient témoigner de la bonne pratique.

Ces situations sont donc à géométrie variable.

Nous avons montré également que les apprentissages qui y sont réalisés ne contribuent pas systématiquement au développement d'apprentissages liés à l'emploi (*ex : augmentation du savoir technique lié à tel outil*), ils peuvent le dépasser parfois largement (*apprendre à travailler ensemble, analyser et résoudre des problèmes, etc.*) (Fernagu Oudet, 2006).

Il existe, ainsi, plus des lieux et des espaces privilégiés de développement apprentissages, et l'on n'observerait des organisations réellement qualifiantes que dans des **espaces professionnels délimités et circonscrits**, dans des périmètres restreints, ne touchant en général que peu de personnes à la fois et au même moment, prenant la forme de **micro-organisations** (dispositifs organisationnels), de situations qualifiantes.

3.7.6. Les obstacles et les leviers à l'apprentissage : le cas d'un dispositif groupe de travail (enquête vérificative)

L'enquête monographique nous a permis de repérer un dispositif organisationnel fonctionnant à la croisée des différentes situations qualifiantes mises en évidence. Notre choix s'est porté sur un dispositif « groupe de travail », tout à la fois désenclavant et décloisonnant, et suscitant des démarches de participation volontaire. Sur le plan théorique, cet objet n'était pas sans intérêt dès lors que le groupe peut se définir comme « *Le lieu d'une transmission, le lieu d'une différenciation des individus les uns par apport aux autres, le lieu encore de la déliaison et de la transformation* » (Beillerot, 2003), nombre de chercheurs ont participé à son élucidation. Nous avons pu dégager des avantages cognitifs, socio-cognitifs et émotifs, qui montrent que la participation à un groupe de travail serait porteuse d'effets d'apprentissages. Rien de plus naturel alors que de se demander de quelle manière *ce lieu de transmission, de différenciation, de déliaison et de transformation* pouvait participer à la construction de dynamiques qualifiantes et fonctionner comme un **dispositif qualifiant**. Dans la réalité, lorsque l'on cherche à accéder aux traces d'apprentissages, les choses se compliquent.

Contexte et méthode de recherche

Le groupe de travail que nous avons suivi (le PAP Pilotes, Plan d'Amélioration Permanente, 7 mois, 48 entretiens) a été implanté dans l'entreprise Uplastic, à la suite de la création du rôle de pilote (*animation de la qualité dans l'atelier, formation des nouveaux arrivants*). La vocation de ce groupe de travail est de résoudre des problèmes de production et de former les pilotes. En théorie, les réunions rassemblent l'ensemble du service qualité (deux assistantes et le Responsable de service), trois

opérateurs-pilotes et le Responsable d'Atelier. En pratique, le Responsable qualité se joint au groupe de manière très ponctuelle.

Résultats de la recherche :

une méthode d'enquête qualifiante, plus qu'un dispositif qualifiant

La manière dont nous avons conduits la recherche vérificative a produit des effets de bord. Les moments de bilans que nous avons institués ont modifié le cours des PAP, et abouti à un processus de « **professionnalisation des activités** » (*Bourdoncle, 2000*) au-delà de celui des personnes. Cette professionnalisation des activités a permis d'introduire de nouvelles manières de travailler au sein du groupe de travail (*invitation de personnes extérieures, méthodes de résolution problèmes, discussions plus larges et plus ouvertes autour des problèmes, etc.*) qui ont transformé le regard des pilotes au cours des sept séances que nous avons observées. Ils ont ainsi pu prendre conscience de ce qui permettait au PAP de bien fonctionner mais aussi de favoriser les apprentissages. En marge, deux des pilotes se sont sentis valorisés par ce travail de recherche et nous les avons vus se métamorphoser au cours de nos entretiens en s'appliquant à aller plus au fond des problèmes, en cherchant à construire de vraies réponses à nos questions (moins évasives ou superficielles), et surtout en s'affirmant dans leur manière d'être et de communiquer. Ce travail d'élucidation réflexive avec eux a conduit deux d'entre eux à faire le point sur leurs activités, leurs motivations au travail et, avec l'accord du dirigeant, à quitter l'entreprise pour d'autres horizons (1 reconversion, 1 mobilité transversale). La situation d'entretien s'est donc avérée qualifiante.

Mais en analysant plus concrètement les séances des groupes de travail, apparaissent de nombreuses zones d'ombre sur la réalité du fonctionnement de ces séances et les possibilités réelles d'apprentissage. Si l'on a pu dégager des avantages cognitifs, socio-cognitif et émotifs du fonctionnement de ces groupes (*Fernagu Oudet, 2006*), il a fallu se rendre à l'évidence que le fonctionnement organisationnel de ce groupe de travail rencontre de nombreux freins qui limitent les possibilités d'apprentissage.

Certains dysfonctionnements sont apparus au fur et à mesure de nos analyses et de nos observations. Ils s'ancrent majoritairement dans des coopérations et/ou des collaborations difficiles à mettre en œuvre au sein du PAP ou en dehors de ce dernier, pour des raisons organisationnelles, managériales ou/et affectives (*problèmes de salles, de matériel, de coordination des actions à mettre en œuvre, de retour sur les actions, de retour sur les décisions ou les actions mises en place ou à mettre en place, de disponibilité des participants, d'objectifs non partagés, d'encadrement de proximité peu conciliant, etc.*). Par ailleurs, les moments d'échanges entre pilotes en dehors des PAP, qu'ils soient formels ou informels, ne privilégient pas l'échange d'informations autour des actions en cours. Ils se centrent d'abord sur les priorités de production, sur des échanges plus « conjoncturels » que « structurels ». A cela s'ajoute la difficulté de travailler en 3/8 et de ne pas toujours pouvoir se croiser et échanger, mais aussi un problème de reconnaissance de leur travail par l'encadrement et l'entourage professionnel, car en travaillant, par exemple, sur un produit défectueux ou pour lequel on rencontre de nombreux problèmes de qualité, on peut être amené à s'interroger sur le procédé de fabrication ou la capacité des techniciens à fiabiliser les systèmes ou encore sur le bien-fondé de certains achats de matières.

Nous avons fait l'hypothèse que le groupe de travail, que nous avons observé et suivi, pouvait donner des résultats intéressants, dès lors qu'il fonctionnait comme un dispositif de désenclavement et de décloisonnement du travail donnant lieu à de nombreuses situations potentielles d'apprentissage. Au final, il témoigne d'un ensemble d'éléments que l'on peut considérer comme des **empêchements à l'apprendre**. Dispositif et dispositions semblent souvent évoluer indépendamment, selon une logique disjonctive (cf. fig. 15).

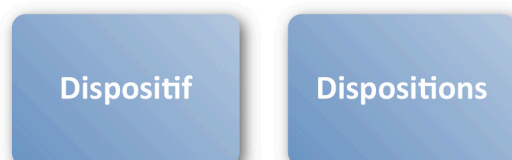


Figure 15 : Logique disjonctive

3.7.7. Des impensés pédagogiques

Des impensés pédagogiques du côté des dispositions à apprendre

Le groupe de travail fonctionne d'abord comme un lieu de résolution de problèmes. Les apprentissages réalisés se font, pour la plupart, au détour d'une conversation, d'une explication, de l'analyse d'un problème, de la rencontre d'autres acteurs de l'atelier qui viennent expliquer leur travail et leur rôle au regard du problème à résoudre, etc. La motivation des pilotes s'essouffle, et leur engagement dans le groupe de travail s'affaiblit. Ils ont tenté de mettre en œuvre des choses, de travailler autrement, de faire différemment. Une autre difficulté récurrente fut celle de la non prise en compte de leurs situations particulières dans l'atelier (travail de nuit ou travail avec tel chef d'équipe), et qui ne leur a pas permis de construire des réponses locales aux problèmes se posant à eux.

Des impensés pédagogiques du côté de l'organisation des processus d'apprentissage

Le mode d'animation du groupe de travail conduit à chercher à résoudre des problèmes de qualité dans l'atelier. La posture de l'animateur est celle d'un technicien et non celle d'un formateur.

Des impensés pédagogiques du côté du soutien organisationnel aux apprentissages

L'un des principaux empêchements à l'apprendre trouve son origine dans le fait que le groupe de travail n'arrive pas à *sortir du groupe de travail*, par manque de relai organisationnel. De retour dans les ateliers, la production, pour les opérateurs, reprend le dessus et ne laisse que très peu d'espaces pour réinvestir ce qui a été appris à l'occasion des groupes de travail. Le management est peu enclin à relayer les décisions qui y sont prises parce qu'elles peuvent mettre en question l'organisation même du travail et des processus de production.

Des impensés pédagogiques du côté des dispositifs organisationnels d'apprentissage

De nombreux obstacles managériaux, humains, organisationnels, etc. viennent interférer dans les possibilités d'apprentissage. Les dysfonctionnements mis à jour impactent de manière significative l'envie d'apprendre et de progresser. Aucun relais n'est prévu d'une séance de travail à l'autre. Chaque séance est l'occasion de travailler sur de nouveaux problèmes sans avoir de retour sur les actions précédentes.

Au final, la recherche doctorale conduite témoigne du fait que ce n'est pas parce que l'on agit sur l'organisation du travail et les procédures de travail, que les apprentissages sont facilités, et que l'organisation s'avère qualifiante.

Les logiques à l'œuvre sont plus souvent accommodatrices (cf. fig.9) ou disjonctives (cf. fig. 15) qu'individualisantes (cf. fig.10) ou interactives (cf. fig.11), que l'on appréhende les dispositifs organisationnels de manière générale, ou plus spécifiquement, comme nous l'avons fait avec l'analyse du fonctionnement organisationnel d'un groupe de travail.

Cette recherche, comme celles en lien avec l'organisation formatrice, témoigne, elle aussi, d'un certain nombre d'impensés pédagogiques qui trouvent leur origine, dans la difficulté des organisations à penser conjointement formation et production, dispositifs et dispositions.

Mais, en définitive, est-il vraiment possible d'inventer des organisations et des procédures de travail permettant de concilier et de rechercher des synergies entre efficacité opérationnelle, performances économiques et processus d'apprentissages des individus, des équipes et des unités organisationnelles ? Est-ce une utopie que de vouloir construire un modèle d'organisation qui puisse aller en ce sens ? L'organisation qualifiante est un **paradigme managérial** très intéressant, en phase avec la notion de compétence, correspondant à un vrai besoin d'accompagner les apprentissages au travail pour favoriser l'efficacité des organisations de production, et traduisant la nette tendance de ces dernières à rapprocher la formation des situations de production. Mais force est de constater qu'il n'a pas réussi à s'imposer. C'est ce constat qui nous a alors conduit à réfléchir aux **mythes de l'organisation qualifiante** (Fernagu Oudet, 2006), et par là-même des organisations formatrices et apprenantes.

3.8. Organisations apprenantes

De nombreuses définitions de l'organisation apprenante ont été proposées au travers d'une littérature prolifique dont on doit sans doute le déploiement initial à Argyris et Schön (1978), puis à Senge et à sa fameuse « V^{ème} discipline » (1990). Certains parleront facilement de « *drive commercial success* » (Johnson & al., 2011) ou de littérature plutôt managériale que scientifique (Johnson & al., 2012) érigeant, par là, l'idée d'organisation apprenante au rang de *produit à commercialiser* ou de *philosophie de management*. Et, il est vrai que la question peut être posée, si l'on adopte une définition, plutôt anglo-saxonne, qui consiste à considérer

l'organisation apprenante comme une organisation qui apprend – et donc comme un être vivant... Cette manière d'appréhender l'organisation apprenante l'amène à se confondre avec l'apprentissage organisationnel (*Kontoghiorghes & al., 2005 ; Pelletier & Solar, 1999*) voire le knowledge management (*Jashapara, 2003; Loermans, 2002*). Plusieurs critères permettent cependant de les distinguer. En premier lieu, l'apprentissage organisationnel renvoie à un processus, le knowledge management à une méthode, tandis que l'organisation apprenante est envisagée comme un modèle d'organisation (*au sens d'idéal type*) qui permet d'apprendre. En second lieu, si l'apprentissage peut être considéré comme inhérent à la vie organisationnelle, voire naturel, l'organisation apprenante se présente comme un modèle à construire. Il implique une évolution de la structure et des efforts continus de reconfiguration du travail. Le développement visé est d'abord organisationnel mais nécessite de passer par le développement professionnel pour être rendu possible. Ce développement étant souvent appréhendé du point de vue des apprentissages collectifs ou des compétences collectives. La juxtaposition des expertises individuelles n'a pas de sens dans ces organisations, l'expertise se doit d'être collective.

Au-delà des ouvrages de Senge, quelques autres ouvrages en langue anglaise ont marqué les esprits (*Watkins & Marsick, 1993 ; Garvin, 2000 ; Burgoyne & al., 1994*) mais sans franchir l'Atlantique. Seul celui de Senge a été traduit en français et réédité (1990, 1997, 2006). En langue française, on trouve quelques ouvrages qui dans leur développement se rapprochent de l'idée d'organisation qualifiante.

La finalité de l'organisation apprenante, tout comme l'organisation qualifiante, est plutôt normative et prescriptive, que descriptive et compréhensive. Il est donc peu surprenant de voir le champ de l'organisation apprenante investi majoritairement par des consultants et des praticiens. Il souffre de la faiblesse des investigations empiriques visant à le conceptualiser (*Fernagu Oudet, 2006 ; Huber, 1991 ; Johnson, Spicer & Wallace, 2012*), bien que 184 thèses toute disciplines confondues (*dont 20 en sciences de l'éducation, theses.fr, juin 2018*) aient pu être soutenues sur le sujet, et quasiment 500 articles publiés dans des revues scientifiques ces 20 dernières années (cf. *Academics Search Premier, mai 2018*).

Certaines associations, telle que l'ANACT (*Conjard & Devin, 2005*), Agefos PME (*Fraichon, 2002*) ou Sol France tentent de mettre en place des espaces d'expérimentation visant la mise en œuvre de logiques d'organisation apprenante. Chez Sol France, on évoque des « *capacités d'apprenance* » voire des « *contextes d'apprenance* » (*Sol France, juillet 2017*), ailleurs des « *architectes d'apprenance* » (*Chaize, 2004*) ou une « *philosophie de l'apprenance* » (*Belet, 2003*), et de l'autre côté de l'atlantique : des « *learning laboratory* » (*Leonard-Barton, 1992*), des « *learning systems* » (*Shrivastava, 1993*) ou des « *processeurs de connaissances* » (*Cohendey & Llerena, 1999*), enfin du côté de l'Asie, il est question d'« *ingénieur de la connaissance* » (*Nonaka & Takeushi, 1997*).

Aujourd'hui, la littérature sur les organisations apprenantes a tendance à se faire peau de chagrin, remplacée par d'autres organisations plus *attractives* car « *plus libérées* » ou « *plus agiles* », combinées à une injonction à « *être entrepreneur de soi* » (*Foucault, 1994*), « *être gouverneur de soi-même* » (*Vrancken & Macquet, 2012*), à « *se maximiser* » (*Dubar, 2000*), ou encore, à « *s'appuyer sur soi-même* » (*Ehrenberg, 1999*). Une manière peut être pour les organisations de faire face à leur **incapacité à soutenir et structurer un climat d'apprentissage** (*comme il existe*

des climats organisationnels)... et d'**organiser des conditions organisationnelles propices aux apprentissages**, telles que les revendiquent Senge et ses contemporains (*une vision partagée, une structure organisationnelle adéquate et un encadrement porteur*).

Que dire néanmoins de ces organisations ? Si pour les uns, il s'agit d'organisations capables de créer, acquérir, et transférer de la connaissance (*Watkins & Marsick, 2001; Zare & al., 2010*), pour les autres, il est plutôt question d'organisations qui facilitent l'apprentissage de tous leurs membres, et qui se transforment de façon continue à partir de ces apprentissages (*Pedler & al., 1991; Senge, 1990*). Ce qui réunit ces points de vue réside dans le fait que devenir une organisation apprenante repose sur la volonté, au service de la performance et de la stratégie d'entreprise, de se donner les moyens de créer des contextes organisationnels, des modes de gestion et des procédures et méthodes de travail propices aux apprentissages. Dans le premier cas de figure l'organisation est assimilée à un être vivant qui peut apprendre (*c'est le cas notamment pour les sciences de gestion, Moigeon, 2001; Mailis, 2011*), dans le second cas, ce sont les individus qui apprennent et l'organisation qui peut en profiter (*c'est le cas pour les sciences de l'éducation, la sociologie, l'ergonomie...*).

Nous n'avons pas développé de recherche à proprement parler sur la question des organisations apprenantes au sens anglophone du terme. Il nous semblait cependant nécessaire de définir cette notion car elle est aujourd'hui, dans le langage commun, utilisée pour décrire des organisations qui cherchent à rendre le travail formateur, ou qui offrent des occasions d'apprendre (analyse de problème, méthodes qualité, *coworking*, hackathon, atelier participatif, *design thinking*, groupes de travail, etc.) et de soutenir les apprentissages (*mentoring, tutorat, coaching, formation en situation de travail, formation croisée ou action, réseaux apprenants, droit à l'erreur, etc.*) (*Fernagu, 2018c*). La manière dont est utilisée cette notion aujourd'hui n'a, à notre sens, que peu à voir avec sa définition originelle. Cet usage, de notre point de vue, tend à en faire une organisation qui serait à la fois formatrice et qualifiante. Il existe donc un vrai voisinage théorique dans l'usage des différents termes utilisés, que l'organisation soit apprenante, formatrice ou qualifiante.

Nous utilisons la notion d'« **organisation pour faire apprendre** » pour rendre compte de toutes ces organisations qui cherchent à rendre l'organisation, les situations ou les contenus du travail plus apprenants. Mais l'ensemble de nos travaux sur ces organisations montre la **difficulté à penser conjointement organisation et apprentissage**. Il est possible de lire cette difficulté à partir des mythes dont elles sont porteuses et de leurs impensés pédagogiques.

3.9. Des organisations pour faire apprendre : une douce utopie, des limites aux mythes

Si ces notions *d'organisation pour faire apprendre* sont emblématiques de la relation organisation du travail et apprentissage, nos travaux montrent que cette relation n'est pas si simple à faire vivre. D'une part, parce que les dispositifs organisationnels ne permettent pas toujours de faciliter les apprentissages, de les organiser ou de les structurer, d'autre part parce qu'ils sont pensés d'abord pour organiser le travail et non pour apprendre.

Les choix et les moyens mis en œuvre pour dynamiser les organisations du travail impactent les possibilités de développement des uns et des autres. Nous avons vu également qu'il **ne suffit pas de réfléchir à l'organisation du travail** (*mise en place d'équipes autonomes ou d'un groupe de travail, déploiement d'un réseau réciproque d'échanges des savoirs, etc.*) **mais bien à la dynamique de cette organisation du travail** (*moyens mis en œuvre au sein de l'organisation du travail pour favoriser l'émergence des compétences liées au développement d'équipes autonomes, de groupe de travail ou de réseaux d'échanges des savoirs, etc.*) **pour favoriser la maîtrise des situations professionnelle et pour assurer le développement de chacun.** Or, les recherches que nous avons conduites montrent que cette réflexion reste quasi absente des expériences que nous avons analysées. Elles témoignent de grappes d'innovations organisationnelles qui supposent un enrichissement des compétences ou des apprentissages, mais pour lequel on a oublié de penser aux conditions même de leur développement.

Ces organisations pour faire apprendre prennent la forme de concepts *bulldozers*¹⁶, et en tant qu'idéaux, elles véhiculent des mythes qui rendent difficile leur émergence. Nous avons pu mettre en évidence l'existence de **mythes politiques, technocratiques et didactiques** (*Fernagu Oudet, 2006, 2011, 2018d*). Nous n'aborderons que les derniers et les impensés pédagogiques qu'ils véhiculent au regard de l'orientation sociopédagogique qui est la notre.

3.8.1. Des mythes didactiques aux impensés pédagogiques

L'idée de mythe didactique renvoie à l'idée que l'on puisse se former simplement en se confrontant aux situations de travail, sans tenir compte de la médiation nécessaire entre apprenant et objet d'apprentissage, et des conditions de cette médiation. Une organisation peut-elle faire apprendre sans pédagogie et sans pédagogue ?

Ces organisations véhiculent en définitive, l'idée selon laquelle il suffit d'agir sur l'organisation et le travail d'organisation pour que les individus apprennent sans que se pose la question de « qu'est-ce qu'apprendre » ? Les recherches que nous avons présentées en témoignent. À partir de là, il est possible de décliner quelques impensés pédagogiques qui permettent de se saisir de la difficulté à relier organisation et individu au regard de la question des apprentissages et du développement de l'agir avec compétence.

¹⁶ Le terme est emprunté à Philippe Corcuff qui parle de sociologies bulldozers. Ces sociologies bulldozers appréhendent, selon lui, le monde social avec un vocabulaire uniforme de description, d'interprétation et d'explicitation, valable en toute situation. Elles tendent ainsi à rabattre sur le même plan des situations très disparates.

Des impensés pédagogiques du côté des dispositions à apprendre

Le rapport au travail des uns et des autres exerce une influence sur le rapport à l'apprentissage. **Tout le monde n'éprouve pas le besoin d'apprendre** (ou les mêmes besoins), ou n'a pas envie d'entrer dans des processus d'apprentissage. Ces organisations pour faire apprendre portent en elles, des injonctions implicites à l'apprentissage. Mais, les salariés ont-ils tous une propension égale à l'apprentissage, surtout si l'on considère que « *la situation d'apprentissage ne prend de sens pour celui qui apprend qu'à la condition de correspondre à un dessein qu'il ambitionne d'atteindre* » (Develay, 2004). L'acte d'apprendre ne peut pas être décrété par l'organisation. Apprendre, est avant tout un **acte individuel**, qui relève du **libre choix** et des dispositions individuelles (Carré, 2005). Malgré un environnement qui pourrait se montrer favorable en tout point à l'apprentissage, ce dernier n'aura lieu que si l'individu en a envie, est motivé, s'il donne du sens à ce qui se passe (dans son travail mais aussi à l'échelle de la politique et des choix de l'entreprise), s'il y trouve un intérêt (*perspectives d'avenir, de carrière, enrichissement personnel, etc.*).

On trouve la trace de ces impensés pédagogiques dans l'ensemble de nos travaux au travers des injonctions à l'apprendre ou la croyance qu'il suffit d'organiser le travail ou mettre des ressources d'apprentissage à disposition, pour que les individus apprennent. Ils conduisent à des logiques d'accommodation et de disjonction, plus que d'individualisation et d'interaction.

Des impensés pédagogiques du côté de l'organisation des apprentissages

Il est difficile d'imaginer qu'une organisation puisse aider à apprendre sans un minimum de **pensée pédagogique**, et sans personne faisant œuvre de pédagogie. On parle d'apprendre en permanence et d'apprentissages permanents, de ce qui les permet, ou les justifie, sans jamais se demander, au fond, qu'est-ce qu'apprendre ? Oublie-t-on que l'introduction des méthodes de l'intervention sociopédagogique suppose la présence, dans les entreprises, d'acteurs dont la professionnalité est spécifique, dans la mesure où elle leur assure la maîtrise d'une double compétence, professionnelle et pédagogique ? Ce sont des professionnels capables de jouer un rôle d'intermédiaire et d'interprète, entre des logiques formatives et des logiques productives. Les entreprises se dotent-elles de telles expertises ?

Dans le RERS, par exemple, les personnes qui sont amenées à mettre à disposition de leurs collègues, des savoir-faire, des outils, des modes d'emploi, etc. ne sont pas préparés à structurer des situations d'apprentissage. C'est aussi le cas des animateurs des groupes de travail ou des Clubs APM. Ils le font à partir de ce qu'ils pensent « être bon de faire ». Les pédagogies mises en œuvre restent globalement frontales et transmissives, voire démonstratives ; et le transfert des apprentissages n'est en général pas ou peu questionné, comme s'il pouvait se faire naturellement sans un minimum de pensée sur les conditions organisationnelles de leur transfert.

Des impensés pédagogiques du côté du soutien organisationnel aux apprentissages

Par ailleurs, si l'utilisation de l'organisation du travail comme terrain d'ancrage des dispositifs et des situations de formation ne va pas de soi pour les acteurs qui ont à les vivre (*les formés, les se formant*), c'est aussi le cas pour ceux qui ont à les conduire ou plutôt à les faire exister : le système hiérarchique.

Les membres de l'encadrement ne sont en effet pas toujours motivés pour accompagner les apprentissages professionnels. D'une part, parce que cela peut les conduire à corriger les modes d'organisation du travail en vue de favoriser des occasions d'apprentissages, ou à changer leur manière de travailler et d'animer l'équipe. D'autre part, parce que leur histoire personnelle et sociale a imprégné leur rapport aux savoirs et donc leur envie, leur désir, de mobiliser leurs collaborateurs autour du développement de leurs compétences. Ce qui renvoie également au désir d'apprendre des personnes qu'ils encadrent et managent.

Dans le RERS, un certain nombre de hiérarchiques ne souhaitent pas que les personnes procèdent à des échanges sur leur temps de travail. Selon les Écoles, les formateurs de la Police Nationale, n'ont aucun espace de discussion et d'échanges sur leurs pratiques. Lorsque ces derniers existent, ils servent d'abord à organiser les scolarités des élèves Policiers ; c'est aussi majoritairement le cas des retours d'alternance de l'UCBL, ou des réunions des techniciens d'intervention de chez Orange. Dans d'autres cas, aucun espace n'est aménagé en ce sens, c'est le cas pour les commerciaux Souriau et les techniciens forestiers. Enfin, des espaces peuvent être pensés pour échanger sans que les échanges aient lieu, c'est le cas du cabinet de conseil X où les modalités de gestion des ressources humaines et de rémunération du travail conduisent les consultants à ne rien dire de leurs difficultés.

Des impensés pédagogiques du côté des décisions organisationnelles

Certaines décisions organisationnelles peuvent rendre difficile les possibilités d'apprentissages, lorsqu'elle enclave ou cloisonne l'organisation, n'ouvre que peu de possibles aux personnes qui y travaillent. Prenons l'exemple des situations tutorales. On sait que le rôle du tuteur est de « reconcevoir » les situations de travail, de manière à les rendre « formatrices », et d'accompagner ainsi le tuteur dans l'acquisition d'un certain nombre de savoir-faire et de gestes de métier. Or les tuteurs sont très souvent choisis sur la base de la durée de leur expérience professionnelle (*ou de leur ancienneté*) dans l'entreprise, souvent assimilée à l'expertise professionnelle. On peut donc trouver de nombreux tuteurs n'ayant ni les qualités pédagogiques requises, ni la capacité de distanciation des situations de travail pour les rendre formatrices, encore moins la formation tutorale nécessaire et adéquate... La transmission de l'expérience professionnelle ne va pas de soi, ni sur le plan pédagogique, ni sur le plan organisationnel. *A contrario*, le tuteur peut avoir les compétences nécessaires et suffisantes, mais ne pas se voir dégagé de sa charge habituelle de travail et avoir à assurer à la fois la production et la formation sur son temps de charge (*Fernagu Oudet, 2006, l'exemple de Logimeuble*).

Asseoir son expérience, la formaliser, l'explicitier, la socialiser ne va pas de soi, encore moins la *pédagogiser* et de la rendre transmissible.

Nombre de décisions organisationnelles portent pourtant en elles, des impensés pédagogiques qui conduisent à limiter l'émergence de situations qualifiantes ; ou les font émerger sans qu'elles soient apprenantes.

Des impensés pédagogiques du côté des dispositifs organisationnels

La plupart des dispositifs organisationnels dont on attend des retours en termes de développement de nouvelles compétences ou de nouvelles manières de travailler sont souvent pensés de manière collective.

À partir de là, tout le monde aurait la même envie d'apprendre et les mêmes manières d'apprendre. Or, nous savons que ce n'est pas le cas. L'apprentissage est éminemment singulier. Les expériences conduites ici et là tendent à gommer cet aspect, décrétant ainsi, par exemple, que la mise en place du travail d'équipe ou d'équipes projet permettra d'apprendre à collaborer ou à coopérer. Or, ce n'est pas parce que des espaces d'agir collectif existent qu'ils se traduisent en capacités à collaborer ou coopérer (*Fernagu Oudet, 2014*), ce n'est pas non plus parce que ces espaces existent que chacun est amené à y développer ces capacités.

On ne peut pas attendre de chacun qu'il développe les mêmes compétences dans des situations données, tout dépend de la manière dont chacun se projette dans les situations, de ce qu'il est, d'où il est et de ce qu'il peut en retirer (*Fernagu Oudet, 2012*).

Les approches et les expérimentations apparaissent pourtant a-contextuelles et les individus collectifs. La trace se trouve tout à la fois dans nos travaux et dans la littérature traitant des *organisations pour faire apprendre*. Sont proposés des outils relativement normatifs, des principes et des modèles d'action identiques pour tous. Il y aurait un « *one best way* organisationnel » et des « *organisations désincarnées, an-historiques et a-contextuelles* » (*Grimaud, 2006*) sous estimant par là, le caractère extrêmement contingent des situations organisationnelles (et professionnelles). Proposer des modèles de management participatif ou holocratiques, par exemple, ne peut s'imposer partout, de n'importe quelle manière et n'importe comment. En témoigne le succès très relatif des entreprises libérées et des risques psychosociaux qui sont actuellement mis au jour dans ces entreprises.

Si l'on s'appuie sur nos propres travaux, nous avons pu constater que la participation au RERS pour certains est impossible sur le temps de travail, voire non autorisée, ou que la participation aux clubs des adhérents à l'APM ne rime pas avec apprentissages du métier de dirigeant, ou que la mise en œuvre de l'alternance à l'UCBL, ou de changements organisationnels dans notre recherche doctorale, ne conduisent pas systématiquement à mettre en œuvre les compétences attendues. En filigrane, on voit que **la question de l'apprendre et du pouvoir apprendre n'a pas été posée par les organisateurs.**

Décloisonner et désenclaver les organisations et les dispositifs qui en découlent est ambitieux, mais si ce découisonnement et ce désenclavement sont soutenus par des actions adéquates, le projet ne semble pas impossible.

Il faut sans doute pour cela, dépasser les approches ressourcistes et délégataires du développement de l'agir avec compétence (Fernagu Oudet, 2016a).

Rappelons que les approches « ressourcistes » partent du principe, qu'il suffit de mettre des ressources à disposition des individus pour qu'ils soient en mesure d'agir (ressources du travail) ou de se former (ressources formation). Le regard se porte sur ce que l'on pense qu'elles vont permettre de réaliser, ou d'apprendre, sans que soit interrogé le processus de mobilisation de ces dernières, ses empêchements ou ses facilitations. Dans la seconde approche, « délégataire », on attend des individus qu'ils se prennent en charge et maintiennent d'eux-mêmes leurs compétences. Il revient à chacun de prendre en main sa formation, de trouver les ressources nécessaires à son développement quel qu'il soit, et d'en organiser le processus. On se soucie peu, ici, de la manière dont les individus vont s'y prendre, s'ils disposent des ressources nécessaires pour le faire ou des conditions de travail adéquates.

Ainsi, dans le premier cas, l'action porte sur l'environnement indépendamment des individus qui s'y trouvent. Dans le second cas, l'individu est responsable de son développement indépendamment de l'environnement dans lequel il œuvre. Dans les deux cas, peu ou prou de réflexion sur la manière dont l'individu va prendre possession de ces dites ressources et les convertir en capacités d'action.

Un changement paradigmatique nous semble nécessaire pour surmonter l'ensemble des impensés pédagogiques, dont nous avons fait état pour penser le développement des apprentissages en milieu organisationnel. Sans doute faut-il mobiliser la notion de **développement professionnel**. Elle nous semble, au regard de notre parti pris pour les compétences et les organisations pour faire apprendre, plus à même de rendre compte des préoccupations de recherche qui sont les nôtres.

La manière dont nous l'abordons, serait plus (socio)constructive que managériale. Dans une perspective (socio)constructive, le développement professionnel est conçu comme un processus rattaché à la personne, à ses préoccupations et ses intérêts, son vécu et ses intentions d'apprentissage. Son objectif est celui de **permettre à l'individu de se réaliser**, et résulte de la relation que ce dernier entretient avec son environnement (*en terme de congruence, de sens, d'implication, d'engagement, de motivation, etc.*) et les possibilités d'apprentissage offertes par ce dernier.

Dans une perspective managériale, il est le résultat de décisions prises par d'autres sur ce qui est à apprendre, ce qui doit être appris. Son objectif est celui de l'efficacité du travail, d'aider l'individu à *pouvoir réaliser* indépendamment du fait de *se réaliser*. Les possibles sont imposés de l'extérieur, l'individu *se conforme, prend la forme* plus qu'il ne *se forme et trouve sa forme*.

Autrement dit, et de manière simplifiée, l'approche managériale préconise l'application de savoirs et de processus d'acquisition définis en grande partie par d'autres, et l'approche (socio)constructive, le développement de savoirs en lien avec les préoccupations professionnelles et le contexte des personnes, et les savoirs y sont co-déterminés.

L'approche par les capacités (Sen, 2001, 2004, 2005, 2005, 2010) apparaît de ce fait comme une vraie alternative pour aider les **organisations à faire apprendre et à aider à apprendre, et, à les mettre en capacité de le faire**. Elle opère comme un trait d'union entre les conceptions délégataires et ressourcistes du développement des compétences, de l'agir avec compétence. Elle est du côté du développement professionnel. Cette approche, par ailleurs, permet, selon nous, de mieux rendre compte de la manière dont les conditions d'apprentissage opèrent dans les contextes de travail, de repérer les caractéristiques des environnements de travail qui influent sur ces conditions, et sur la manière dont il est possible de dynamiser ces environnements pour qu'ils soient plus apprenants... plus développant.

Elle permet de **mettre en lien individu et organisation** pour penser les apprentissages, et surtout de repérer la manière dont ces derniers interagissent ou non. Elle fonctionne comme un **outil d'évaluation des conditions de l'apprentissage**, c'est en cela qu'elle nous intéresse particulièrement et que nous l'exploitons. Elle est en mesure, de notre point de vue d'affaiblir ou de dépasser une partie des impensés pédagogiques dont nous avons fait état, ou en tout cas. Les logiques de disjonction et d'accommodation mises en évidence dans nos travaux pourraient s'atténuer pour laisser place à une logique de capacités.



Résumé en images,
partie 2, annexe 4, p249

TROISIÈME PARTIE

Des organisations pour apprendre
aux capacités

3



image: SF

« Construire de la connaissance c'est toujours prendre le risque de modéliser le réel, de le réduire pour tenter d'en chercher les invariants tout en ayant conscience que tout modèle aussi élaboré soit-il, présente des points aveugles, des généralités qui gommant le rugueux, l'imprévisible du réel » (Bucheton, 2009).

Au cours de mes travaux antérieurs, je me suis intéressée à l'impact de l'organisation du travail sur les apprentissages et les compétences. Pour cela, j'ai mobilisé des notions emblématiques, les plus à même de faire le lien entre individu et organisation m'intéressant ainsi, à la manière dont les environnements de travail ou de formation facilitent ou non les apprentissages, et le développement d'un agir avec compétence. Je l'ai fait au travers l'idée d'organisation pour faire apprendre.

Si nos travaux confirment l'existence d'un lien fort entre individu et organisation lorsque l'on aborde la question des apprentissages, ils témoignent de la difficulté des organisations à mettre les individus en capacité d'apprendre. Les impensés pédagogiques dont j'ai fait état expliquent pour partie cette difficulté. J'ai, pour cela, évoqué la notion de mythe, des « mythes didactiques » des organisations pour faire apprendre et aider à apprendre. Dans ces organisations, si l'on considère bien qu'il y a un lien entre organisation et individu, les approches du développement des apprentissages restent largement délégataires ou ressourcistes. Dans le premier cas, l'individu se déroule des situations qu'il rencontre, dans le second cas, des ressources sont mis à sa disposition, mais quid des transactions qui opèrent entre la ressource d'apprentissage et l'apprentissage lui-même, quid des conditions organisationnelles et sociales qui rendent ces apprentissages possibles. Je ne nie pas l'existence de réelles possibilités d'apprentissages au sein des organisations, mais montre qu'un certain nombre de situations restent potentiellement apprenantes pour un certain nombre d'individus, et bien souvent à l'initiative des individus. Il ne suffit pas, en effet, d'aménager l'organisation du travail pour que les individus y apprennent, par elle et grâce à elle... Pour être plus pédagogiques, alors que ce n'est pas leur métier, restait donc à trouver un cadre d'analyse qui permette de s'ouvrir à ce qui rend les apprentissages possibles, au bout du compte de l'agir avec compétence. Un cadre d'analyse qui permette d'étudier les dimensions consubstantielles du rapport organisation/apprentissage : l'engagement et l'implication des individus dans des activités d'apprentissage, l'existence d'acteurs (individuels ou collectifs) médiateurs de la mise en capacité d'apprendre, et des moyens et opportunités pour apprendre.

La rencontre avec les capacités s'est faite par hasard, dans un train. Alors que nous discutons autour d'un café avec Patrick, un ancien collègue. Ce dernier me parla d'Amartya Sen et des capacités.

La lecture des travaux de Sen fut révélatrice, et son concept de capacité m'apparu comme le chaînon manquant à mes travaux. Celui qui pourrait m'aider à penser comment opère les interactions entre organisation et individu pour appréhender l'apprendre et l'agir avec compétence.

Ainsi, le cadre théorique des capacités m'a permis de mieux prendre en compte la dimension individuelle des apprentissages et de poser un vrai trait d'union entre organisation et individus pour mieux appréhender la mise en capacité d'apprendre et non seulement l'apprendre. Avec les capacités, nous allons voir que cette mise en capacité d'apprendre peut être lue de manière très située et très contextualisée. Cette lecture en fait une théorie frontière au même titre qu'il existe des objets frontières. Elle n'est pas dogmatique, elle est de nature compréhensive et heuristique.

Elle présente également l'avantage de pouvoir, de notre point de vue, soutenir l'injonction de responsabilité envers sa formation qui transpire dans les deux dernières lois de la formation professionnelle, et d'appréhender l'idée d'organisation pour faire apprendre sous un jour nouveau.

Introduction

Les écrits d'Amartya Sen, économiste et philosophe indien primé par le prix de la Banque de Suède (décerné par la *Royal Swedish Academy of Sciences*) pour sa « *Théorie du choix social* » en 1998, sont aujourd'hui reconnus pour leur apport majeur à l'analyse des inégalités et aux théories philosophiques de la justice. Sen est d'ailleurs surnommé le « *Nobel des pauvres* » (Juhle, 2016).

L'approche par les capacités développée par Sen dans *Commodities and Capabilities* (1985a) s'inscrit dans la perspective des théories de la justice sociale, et, c'est en 1979, à l'occasion de sa conférence « *Equality of what ?* », qu'il prononcera pour la première fois le terme de « **capabilité** », plus pertinent, selon lui, en termes informationnels, pour évaluer les inégalités. Ce sera pour lui l'occasion de pointer l'insuffisance de certaines théories économiques (notamment celle de John Rawls) à qui, il reproche de ne pas suffisamment tenir compte de la diversité fondamentale des êtres humains. Toute son œuvre va chercher à formaliser l'opposition entre une analyse économique basée sur les ressources détenues par les individus et une analyse sur les capacités à faire et à être des agents à partir de ces ressources (Ballet & Mahieu, 2009). Trois domaines seront particulièrement investis par Sen : la pauvreté, les inégalités et le développement. Dans cette continuité, il créera, en 1990, avec l'économiste pakistanais Mahbub Ul Haq, l'Indice de Développement Humain (IDH).

Si l'approche par les capacités issue de l'œuvre d'Amartya Sen (2001, 2004) porte de manière centrale sur une analyse des inégalités et la définition de principes de justice susceptibles de favoriser le développement économique, nous l'importons, dans nos travaux, du côté des sciences du travail et de la formation, à l'instar d'autres chercheurs en Sciences Humaines et Sociales, pour nous intéresser, non à ce que réalisent les individus mais à ce qu'ils sont effectivement mis en capacité de réaliser.

Cette approche se montre particulièrement intéressante pour **évaluer la capacité des dispositifs de formation et ou de travail, et celle des organisations, à soutenir la mise en capacité de réaliser** (d'accomplir, de fonctionner). Elle permet de **s'intéresser aux conditions mêmes du développement de l'agir avec compétence, à partir de l'analyse des interactions individu-organisation**, dont il se fait l'expression (Fernagu Oudet, 2016a). Le modèle ouvre des perspectives intéressantes qui permettent de s'éloigner des approches ressourcistes ou délégataires classiquement mobilisées dans nombre de démarches ou approches compétences. Nous avons déjà évoqué le fait, que les premières agissent sur les environnements indépendamment des individus qui s'y trouvent, les secondes laissent à l'individu la responsabilité de son développement, sans s'interroger sur les moyens qui lui sont donnés pour exercer cette responsabilité (Fernagu Oudet, 2016a). C'est en ce sens et pour relier individu et organisation, que nous mobilisons régulièrement l'approche de Sen (Fernagu Oudet, 2018, 2017, 2016, 2014, 2012) pour **étudier les pratiques de formation ou les pratiques organisationnelles, et « évaluer » leur caractère capacitant ou leur « capacité à mettre en capacité »**.

Cependant, ce serait appauvrir l'œuvre de Sen que de se limiter à la seule question de la conversion des ressources en capacités d'apprendre ou en pouvoir d'apprendre, pour éclairer la question de la « mise en capacité » ; à moins de chercher à restreindre les capacités à une analyse en termes de « *droits d'accès* » (cf. *travaux princeps de Sen sur les famines*).

Les capacités ne peuvent être réduites à cela, elles sont un « **pouvoir d'agir** » (Sen, 1992), une **théorie des opportunités** (Bertin, 2005), qui renvoie à un **ensemble de possibilités d'agir et de choisir** (De Munck & Zimmermann, 2008) **qui interagissent et permettent aux individus de se réaliser**. Cette perspective permet d'appréhender les questions de développement au sens large (et notamment professionnel), sans limiter ces dernières au développement de l'agir avec compétence. Elle embrasse, par là, des problématiques plus larges pour comprendre ce qui fait sens et valeur pour les personnes lorsqu'elles s'engagent sur les *chemins* du développement.

Dans des travaux futurs, il sera nécessaire d'approfondir la question de la mise en capacité d'un point de vue développemental, et pas seulement comme capacité à faire ou à apprendre.

De manière générale, en francophonie, la théorie de Sen dite *Capability approach* (capabilité) ou *Capabilities approach* (capabilités) est traduite par « Approche par les capacités ». Les deux termes *capabilités* et *capacité* ne renvoyant pas aux mêmes définitions, nous avons choisi d'utiliser systématiquement le terme d'« **approche par les capacités** ».

Ce dernier nous semble être le seul en mesure de ne pas générer de confusions dans la compréhension de l'approche. En effet, **les capacités relèvent d'un savoir faire quelque-chose, les capabilités du fait d'être en mesure de faire quelque-chose, elles sont un pouvoir d'être et de faire**. Capacités et capabilités sont donc très différentes les unes des autres.

Par ailleurs, l'usage du terme d'« approche par les capabilités » permet de supprimer (*du point de vue académique et scientifique*) les occurrences qui relèveraient, par exemple, de la physique des matériaux ou de la biologie, disciplines dans lesquelles « capabilités », « capacitation » et « capacités » n'ont pas le même sens que dans le domaine des sciences humaines et sociales.

Nous allons retracer l'histoire et les fondements de l'approche, pour en comprendre l'intérêt, et la manière dont elle peut être transportée aux domaines de la formation et du travail. Nous explorerons ensuite, la manière dont elle contribue à éclairer sous un jour nouveau les problématiques liées au développement des hommes, avant d'aborder les travaux que nous avons conduits (Fernagu, 2018a, 2018b, 2018c, Fernagu Oudet & Carré, 2017 ; Fernagu Oudet, 2017, 2016a, 2014, 2013a, 2013b, 2012a ; Fernagu Oudet & Batal, 2016 ; Fernagu Oudet & Prost, 2016b) pour éclairer la mise en capacité de se former et d'apprendre au travers :

- de la reprise de nos travaux sur les RERS et l'APM,
- de ceux s'étant déroulé au sein d'un cabinet de conseil, des écoles de la deuxième chance, et de la Police Nationale,

- et d'une recherche collective ayant concerné 5 entreprises parmi lesquelles la Police Nationale, l'Office National des Forêts, Orange, Souriau et la Fondation de France

Plus fondamentalement, l'approche par les capacités nous a permis d'apporter quelques réponses, à deux questions qui nous semblent essentielles pour comprendre les conditions de l'apprentissage en milieu organisationnel, et faire le lien entre individu et organisation :

**Comment apprécier et exploiter
le potentiel d'apprentissage ou d'action
des environnements de travail et/ou de formation ?**

**Comment permettre aux individus
de se saisir des opportunités de développement
qui gisent dans ces environnements?**

1. L'approche par les capacités, les origines

1.1. Aux origines... une question de droits d'accès

Amartya Sen n'a que 9 ans lorsqu'il est témoin de la famine au Bengale de 1943, pendant laquelle vont mourir trois millions de personnes... Cette expérience va le marquer à vie, et c'est tout naturellement que ses premiers travaux s'orienteront vers l'étude des famines (*Sen, 1981*), qu'il analysera en termes de « *droit d'accès* ». Il montrera qu'au Bengale comme au Bangladesh, certaines familles étaient devenues trop pauvres pour se procurer de la nourriture, bien qu'elle soit disponible. Il expliquera ainsi les famines non par le manque de nourriture mais la présence de facteurs économiques et sociaux (chômage, inflation, mauvaise distribution des denrées, etc.) venant impacter les possibilités de se nourrir, et, par là-même, la capacité de se procurer de la nourriture (échange, troc, achat, etc.). Elles s'expliquent en termes de « *défauts de droit d'accès* ». Sa théorie s'oppose, de la sorte, à l'idée répandue selon laquelle les famines sont le résultat de l'écart entre explosion démographique et insuffisance de la production agricole. En proposant cette théorie, Sen va poser les jalons d'une approche dite par les *entitlements* (ou *droits d'accès*), et offrir un cadre d'analyse qui interprète les famines, non comme le déclin d'une disponibilité des ressources alimentaires, mais comme la conséquence de problèmes d'accessibilité de ces ressources.

1.2. Puis de liberté d'être et de faire...

Cette approche en termes de droit d'accès va connaître un tournant décisif lorsqu'il introduira la question des libertés, et donc des **capacités** dans son propos. Sen affirme que **ce n'est pas la quantité de ressources qui détermine le bien-être d'un individu (ou d'un groupe), mais ce qu'elles lui permettent**

de réaliser, en cohérence avec ce qu'il a envie d'être et de faire. Ainsi, toute ressource n'est utile que si elle permet d'exercer librement des choix, de mener « *la vie qu'on a envie de mener* » (Sen, 1993, p218). Selon lui, tout individu devrait être doté d'un espace de capacités, c'est à dire d'un espace de choix possibles en termes de réalisations, auquel il a réellement la possibilité d'accéder. Sen opère, ici, une rupture déterminante avec les approches « ressourcistes » selon lesquelles la détention d'une ressource est suffisante en soi pour donner les moyens de la liberté (de la nourriture pour manger, une voiture pour se déplacer, le droit de vote pour voter, de l'argent pour se loger, etc.). La critique qu'il adresse à ce type d'approches est de ne pas permettre de penser la « **liberté réelle** » des individus, car elles se centrent sur les moyens de la liberté, et non sur son étendue – c'est-à-dire sur « *ce que les individus peuvent réellement réaliser ou obtenir à partir de ces moyens* » (Sen, 1993, p115). Pour dépasser les limites du ressourcisme, Sen recourra à deux concepts fondamentaux dans sa théorie: les **facteurs de conversion** et la **liberté de choix**. Nombre de textes insistent sur la liberté, et beaucoup moins sur les facteurs de conversion, alors même que ces derniers fonctionnent comme une clé de voûte de sa théorie, au même titre que les facteurs de choix (Fernagu Oudet, 2016a). Lorsqu'une ressource n'est ni accessible, ni convertissable, en toute logique elle ne peut participer à la liberté d'être et de faire. Pour notre part, ce sont les facteurs de conversion que nous avons en premier lieu explorés, nous confrontant à la difficulté d'appréhender la question des facteurs de choix, ou celle de la liberté (voire de la responsabilité), sur nos terrains de recherche.

1.3. Et de capacités pour réaliser, se réaliser...

Dans *Commodities and capabilities* (1985), Sen analyse la pauvreté comme une incapacité à se procurer des ressources et montre qu'une personne bien dotée (disposant de ressources confortables) peut ne pas être pour autant capable de vivre comme elle l'entend. Le problème provient donc des moyens dont elle dispose pour convertir ses ressources en fins. Ces moyens sont de deux ordres (Bonvin, 2005, p392) : les premiers viennent de l'individu lui-même, de ses caractéristiques personnelles, les seconds viennent des opportunités sociales qui entourent l'individu (environnement social, économique, politique).

Ces **moyens permettent de convertir** (facteurs de conversion) **les ressources détenues en accomplissements** (*accomplishments, achievements, functionings*). C'est ce que l'individu est capable d'atteindre, « *les différentes choses qu'une personne peut aspirer à être ou faire, ses "beings and doings"* » (Sen, 1999, p82).

Dès lors, la capacité d'une personne reflète « *les combinaisons alternatives d'accomplissements [fonctionnements, réalisations] que cette personne peut réaliser, et parmi lesquelles elle peut en choisir quelques-unes* » (Bonvin, 2005, p392). On parlera d'**espace de capacités** (cf. fig.16) (Bonvin, 2005).

Ce dernier rassemble des accomplissements accessibles et/ou réalisés.

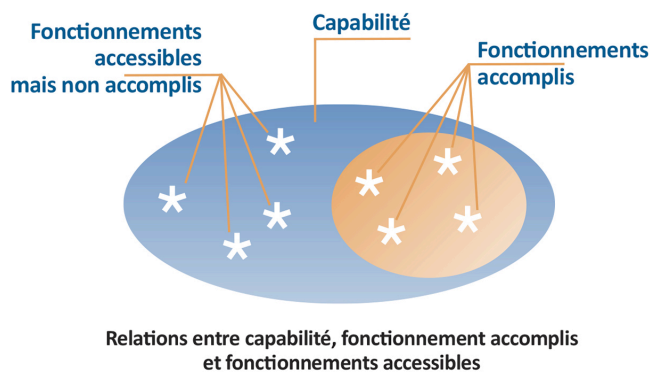


Figure 16 : L'espace des capacités (Bonvin, 2005, p393 ; Sen, 2000a, p66)

Au travers de cet espace de capacités, que Sen définit comme la « *totalité des ensembles d'accomplissements entre lesquels une personne peut choisir* » [ses alternatives] (Sen, 2000a, p59), l'individu rechercherait fondamentalement son bien-être, et à exercer sa liberté de choix. C'est « *un espace de possibilités et de choix, où se différencient des fonctionnements valorisés mais non accessibles faute de ressources ou d'entitlement suffisants, des réalisations accessibles mais non valorisées et des situations accessibles et valorisées* » (Juhle, 2016, p327). L'approche par les capacités est donc une **théorie du choix personnel**, puisque celui-ci est au centre de la décision de l'individu. C'est la personne qui décide de ses alternatives, et de l'utilisation des moyens qui sont mis à sa disposition. Par là même, « *elle nous informe d'un côté sur les fins que la personne valorise, et de l'autre, sur les moyens dont elle est pourvue pour atteindre ces fins* » (Sen, 2004, p. 332).

De la sorte, la conversion de moyens en fins s'appuiera sur l'analyse des « **facteurs de conversion** » et la **capacité d'action** résultant de cette conversion sur l'analyse des possibles qu'elle ouvre.

1.4. Selon une dialectique organisation-individu

Ainsi, l'approche par les capacités se distingue de l'approche par les *entitlements*. Elle n'est pas qu'une question de droits d'accès mais d'opportunités de déploiement des capacités et de conversion des ressources en accomplissements. Elle postule par ailleurs, qu'à ressources identiques, deux personnes peuvent ne pas mobiliser et développer les mêmes capacités, disposer ou non des mêmes opportunités de les convertir, et des mêmes possibilités de choix. Toute **ressource** dispose donc d'une **valeur relative** et d'une **valeur absolue** en fonction de la manière dont elle est mise à disposition, accessible et convertissable. Elle prend ainsi « *une valeur différente selon l'environnement dans lequel elle s'inscrit et selon les caractéristiques des individus* » (Fernagu Oudet, 2016, p266). Ce point de vue nous intéresse d'autant plus au regard des critiques que nous avons formulées à l'égard des *organisations pour faire apprendre* ou des *compétences*.

Selon nous (Fernagu Oudet, 2012), **l'approche par les capacités offre l'occasion de regarder la relation organisation individu de manière singulière et contextualisée**. Ce qui peut, à première vue, paraître surprenant puisque les travaux de

Sen l'ont conduit à traiter d'un individu statistique. Ce n'est pas notre cas, puisque nous mobilisons des approches méthodologiques essentiellement qualitatives. Il est vrai que si l'approche par la capacité ne nie pas l'existence du sujet, elle le restreint à un individu sans visage, un individu parmi d'autres, anonyme (*Ballet & Mahieu, 2009*). Néanmoins, alors même que Sen traite les individus de manière statistique, il montre qu'« *en tant qu'individus, nous réfléchissons aux problèmes, nous choisissons, nous agissons, mais on ne peut s'arrêter là sans prendre en compte l'influence profonde, omniprésente, de la société sur notre pensée, nos choix et nos actes* » (*Sen, 2009 in Julhe, 2016, p326*). C'est cette interrelation qui nous intéresse au plus haut point, et ce, de manière dialectique.

1.5. Applications

Pour illustrer notre propos, et avant d'entrer dans le détail des concepts mobilisés dans l'approche par les capacités, prenons deux exemples, celui de l'étude d'un dispositif de formation à distance (*Fernagu Oudet, 2016*) et celui d'un dispositif de déconnexion au travail (*Prost & Fernagu Oudet, 2016*)

1.5.1. Un dispositif de formation à distance

L'abandon en cours de formation est souvent expliqué par l'absence de facilitation, d'un tuteur qui soutienne les processus d'autorégulation à l'œuvre dans ce type de dispositif. L'ingénierie de l'accompagnement est ainsi fortement incriminée pour expliquer les abandons ou le manque de persévérance dans ce type de dispositif (*Albero, 2010*). Pourtant, de nombreuses recherches permettent aujourd'hui de repérer d'autres facteurs pouvant expliquer l'abandon en cours de formation : une prédominance des prescriptions concernant l'usage des ressources pédagogiques dans des environnements de formation qui visent l'autonomie des apprenants (*Jacquinet & Fichez, 2008*), le déficit de formation des intervenants dans ces dispositifs (*Albero & Charignon, 2008 ; Heutte et al., 2010*), une ingénierie pédagogique trop traditionnelle (*Commission européenne, 2008 ; Deschryver & Charlier, 2012*), des perceptions et acceptations des technologies mitigées du côté des formateurs (*Allen & Seaman, 2011*), la bienveillance à l'égard des technologies (*Endrizzi, 2012 ; Pedro, 2012*), la nature des groupes de collaboration ou le contenu des pratiques de travail collaboratives des apprenants (*Ito et al., 2009*), les potentiels d'usages des ressources mises à disposition (*Endrizzi, 2012*), etc. La liste pourrait être plus longue. Cet ensemble de facteurs pouvant expliquer les abandons en formation fonctionne comme des **facteurs de conversion négatifs**. Au regard des capacités, l'étude de ces facteurs conduit à se poser différentes questions, mais d'abord et avant tout celle des objectifs que l'on poursuit lorsque l'on cherche à analyser les motifs d'abandon. Que cherche-t-on ? Assurer le maintien des apprenants dans le dispositif ? Développer les pratiques collaboratives ? Professionnaliser les intervenants ? Garantir des processus d'apprentissages réussis ? etc. La focale d'analyse n'est pas la même selon la perspective étudiée, car elle renvoie à des ressources différentes : la formation des intervenants, l'accompagnement des apprenants, l'ingénierie du dispositif, etc. et donc des facteurs de conversion distincts. Les ressources pouvant relever de facteurs de conversion selon la question qui est posée.

Il est par ailleurs important de garder à l'esprit, que la présence ou l'indication de ressources ne préjuge pas des usages qu'il est possible d'en faire. Les ressources n'indiquent pas ce que la personne est en capacité de faire quand elle en dispose (Véro & Lambert, 2007). Ainsi suivre une formation professionnelle par choix ou en raison d'un manque d'opportunités¹⁷ n'aboutit pas à un résultat identique en termes de capacités (Bonvin et Farvaque, 2007). Les inégalités d'accès à la formation continue constituent un bon exemple pour illustrer l'intérêt de l'approche par les capacités, comme **outil d'analyse des situations**. Classiquement ces inégalités d'accès sont justifiées par des éléments tels que le secteur d'activité, la taille de l'entreprise, le niveau de formation initiale, l'âge, le sexe, la catégorie socio-professionnelle (Insee, 2012 ; Lambert et Perez, 2004), ou l'appétence pour la formation (Fretigné & De Lescure, 2007), etc. Pourtant, le travail de Véro et Lambert (ibid) montre que l'approche par les capacités permet d'éclairer le fait que les latitudes d'action dont disposent les salariés expliquent aussi pour partie ces inégalités d'accès. Elle permet ainsi de dépasser l'opposition entre formés et non-formés en proposant d'analyser l'accès à la formation au prisme des opportunités réelles de formation, et montrent qu'elles ne sont pas identiques pour tous. Dès lors, on ne peut expliquer les inégalités d'accès, uniquement à partir d'indicateurs sociologiques. De nombreux facteurs d'analyse entrent en considération: formation proposées, imposée ou souhaitée ; modes de formation, contenus, transférabilité ou portabilité; absence de besoins de formation non satisfaits ; nature du contrat de travail ou ancienneté ; informations juridiques sur le droit à la formation, etc. Il en résulte que la non-participation à la formation relève davantage d'un manque d'opportunités, que d'un manque d'envie de se former. La confrontation des opportunités réelles de formation et de l'accès effectif est alors révélatrice de la faiblesse des capacités d'action des salariés en marge de la formation. C'est moins leur désintérêt pour la formation que la faiblesse de leur latitude d'action qui est en cause. Ce rapide développement permet de mieux comprendre l'échec du DIF (Droit Individuel à la Formation), interroge fortement le déploiement du CPF (Compte Personnel de Formation), et plus globalement celui de la loi « *Liberté de choisir son avenir professionnel* ». En quoi ces dispositifs sont-ils porteurs d'opportunités de formation et sont-ils porteurs de possibilités de choix? Dans le cadre du CPF, comment les critères de certifications qui l'accompagnent peuvent-ils permettre à chacun d'exercer sa liberté de choix ?

1.5.2. Les conditions de mise en place d'une initiative de déconnexion aux TIC

De nombreuses expériences, dans le monde du travail, peuvent être analysées sous l'angle de l'approche par les capacités. Prenons l'exemple de l'initiative d'une grande entreprise de télécommunication, qui vise à réguler les usages des emails des cadres (Prost & Zouinar, 2015). Cette entreprise, prenant conscience de la surconnexion de ses cadres, a souhaité s'engager dans une démarche visant à favoriser le bien-être de ses salariés, et a mis en place un système de déconnexion de la messagerie électronique. Ce système, en phase test au moment de l'étude, était proposé aux cadres de manière facultative. Il s'agit d'un module de filtrage horaire qui, une fois installé sur le PC de l'utilisateur, déconnecte automatiquement la messagerie électronique en heures non ouvrables (HNO). Il n'est alors plus possible de recevoir ses emails. L'utilisateur a néanmoins la possibilité de créer des messages qui seront

¹⁷ Obligation de suivre telle formation pour pouvoir continuer à percevoir les allocations de chômage, réorientation professionnelle imposée par l'employeur, etc.

stockés dans la boîte d'envoi, jusqu'à la première reconnexion en période HO. Le module a été conçu pour laisser la possibilité à l'utilisateur, à tout moment, de désactiver le système de filtrage, ce qui permet la réception et l'envoi de messages comme en journée.

Pour des raisons budgétaires, seuls les ordinateurs (PC) fournis par l'entreprise sont concernés, et le module ne peut pas être installé sur d'autres outils (smartphones, tablettes ou PC personnels).

L'étude, menée auprès d'une quinzaine de cadres utilisateurs du module, a révélé que l'installation du module de déconnexion a été imposée pour une partie d'entre eux, et s'est faite volontairement pour une autre partie. Les cadres ayant installé le module de blocage des emails sont tous déconnectés en HNO, les accomplissements réalisés sont donc les mêmes (être déconnecté). Mais l'analyse de la situation diffère lorsque l'on prend en compte les raisons qui les poussent à se déconnecter. On constate alors d'importantes différences :

- certains cadres ne sentent pas d'injonction à se connecter en HNO, car ils bénéficient d'un management qui les incite à se déconnecter, qui respecte la frontière entre vie professionnelle et vie privée. L'environnement managérial n'envoie pas d'emails en HNO. Les cadres, par mimétisme, ont les mêmes pratiques que leurs managers.
- d'autres cadres ont, à l'inverse, des supérieurs qui les sollicitent par email sur leur temps personnel, ils ne savent plus s'ils sont autorisés ou non à ne pas répondre. Certains, pourtant très motivés par l'initiative, mais trop sollicités le soir par leurs supérieurs, désinstallent le module au bout de quelques semaines.

Ainsi, en fonction des contextes et des équipes, ces cadres ne bénéficient pas des mêmes opportunités de se déconnecter. Les uns peuvent le faire sans craindre qu'on le leur reproche, d'autres ne peuvent le faire car la hiérarchie attend d'eux, explicitement ou implicitement, des réponses en temps réel.

La mobilisation de l'approche par les capacités comme grille de lecture permet de se rendre compte que le module de blocage des emails, tel que conçu initialement, n'est pas une réponse satisfaisante au problème de l'hyper-connexion des cadres. Ces derniers n'ont pas les mêmes capacités et opportunités de se déconnecter. Et, lorsque l'on creuse la question de la place du management dans l'hyper-connexion des cadres, on observe que les pratiques communicationnelles diffèrent. Certains avaient déjà pour habitude, avant l'existence de l'initiative de blocage des emails, de ne pas solliciter leurs collaborateurs, afin de ne pas provoquer chez eux une injonction à répondre. Ils cherchent par là à leur laisser la possibilité de ne pas se connecter. D'autres managers expliquent, quant à eux, qu'étant très pris en journée, le soir est un moment propice pour organiser et réguler leur activité de travail, et cela passe par l'envoi d'emails à leurs collaborateurs.

Deux facteurs de conversion peuvent être ici identifiés. Le premier facteur de conversion concerne la nature des pratiques communicationnelles du management. Certains cadres se sentent obligés de se connecter. Pour l'éviter, il serait possible de contraindre l'ensemble des cadres et managers de l'entreprise à faire usage du module. Une telle solution, de toute évidence, nierait les capacités de ces cadres et leur liberté de choix. Si l'on remonte aux motifs qui amènent les cadres à continuer à se connecter, on constate d'une part, 1/ une non prise de conscience de la part des managers (N+1) de l'injonction implicite à la connexion que représentent leurs sol-

licitations en HNO; 2/ une volonté, voire une nécessité, du côté des cadres, d'anticiper l'organisation de leur activité (ils n'ont pas toujours la possibilité technique, le lendemain, de se reconnecter en HO pour des questions de planning ou de déplacement professionnels). Le second facteur de conversion correspond aux caractéristiques techniques du module qui ne permettent pas 1/ sur le plan pratique d'envoyer automatiquement les emails rédigés en HNO; 2/ sur le plan économique de dupliquer le module sur l'ensemble des appareils permettant des envois de mails (via la possibilité de contourner le module).

2. L'approche par les capacités, théorie proposée et concepts

2.1. Des concepts clairement identifiés

Il est certain que « *synthétiser l'appareillage conceptuel établi par A. Sen peut se révéler ardu, sans doute moins parce qu'il s'agirait d'un tout où la manière dont les différentes parties interagissent doit être comprise pour voir l'importance de sa contribution (Gilardone, 2010, p11), que par la masse évolutive d'un propos construit et affiné sur une période de quarante ans et au fil d'une vingtaine d'ouvrages* » (Juhle, 2016, p325). Nous tentons depuis quelques années maintenant de relever ce défi, convaincue de l'intérêt de cette approche pour les Sciences Humaines et Sociales. Comme nous l'avons indiqué précédemment, si l'approche sénienne des capacités peut être considérée comme une théorie du choix individuel, le chercheur va inscrire cette perspective dans un cadre plus large, montrant l'influence sur les choix individuels mais aussi des facteurs sociaux (les groupes, l'entourage, etc.) et environnementaux (institutionnels, organisationnels, politiques, matériels, etc.) sur le développement des individus. En d'autres termes, **l'intérêt de cette approche est de ne pas juger les individus à partir du résultat de leurs actions** (comme le font la plupart des démarches compétences) **mais de porter un regard sur le processus qui a conduit à ces résultats**. Pour cela, elle intègre une analyse des moyens et des opportunités dont les individus disposent lorsqu'ils doivent agir, et porte le regard sur ce que les individus sont réellement capables de réaliser, au regard des ressources qui sont les leurs, de leur **conversion** en capacités (ou incapacités), et des **choix** qu'ils posent.

Nous appuyant sur l'analyse d'un dispositif de formation continue au management de proximité (Fernagu Oudet, 2016, p380), nous avons cherché à apprécier, grâce à l'approche par les capacités, la qualité du transfert des apprentissages en situation de travail, à l'issue de cette formation. Dans ce dispositif, chacun dispose des mêmes ressources d'apprentissage (*enseignements, cas pratiques, formateur facilitateur, artefacts et organisation pédagogique, etc.*), pourtant d'importants différentiels ont pu être observés à l'issue de la formation en matière d'effets de la formation. L'analyse des possibilités de transfert des acquis de formation a permis d'identifier un ensemble de facteurs, périphériques ou non à la formation, pouvant les influencer. Ces facteurs sont soit liés au dispositif de formation (*facteurs de conversion pédagogiques tel que sa proximité avec les situations réelles de terrain,*

l'usage de certaines techniques pédagogiques, ou la préparation en amont de la formation), soit aux contextes d'exercice (*facteurs de conversion environnementaux telle la nature de l'organisation du travail ou du travail d'organisation, du soutien organisationnel*), soit à l'entourage professionnel (*facteurs de conversion sociaux tel l'encouragement des collègues à insuffler de nouvelles pratiques managériales*), soit à des raisons plus intrinsèques telles que la perception d'apprentissage ou de possibilités de les réinvestir, voire d'intérêt à le faire. Il en résulte que certains ont pu réinvestir leurs acquis de formation (facteurs de conversion positifs), d'autres non (facteurs de conversion négatifs). L'identification de ces facteurs permet de mieux appréhender la manière dont peuvent interagir environnement et individus, dans les possibilités, dans ce cas, de réinvestir les acquis de formation. Si l'on ne peut directement agir sur les individus, on peut les aider à donner du sens aux situations (*ici, une perception négative des possibilités de réinvestir ses apprentissages peut appeler à interroger les conditions du soutien organisationnel par exemple*), et à orienter la manière dont ils investissent leurs acquis de formation.

Cet exemple conduit à distinguer cinq concepts fondamentaux : les **ressources** (ou moyens), les **facteurs de conversion** (positifs ou négatifs), les **facteurs de choix**, les **capabilités** (voire les incapacités), et les **accomplissements** (ou fonctionnements, ou réalisations) (cf. fig.17). Plusieurs tentatives de balisage du lexique Senien ont été élaborées (Bertin, 2005 ; Dubois et Mahieu, 2009), nous proposons ici celle que nous avons constituée au fil de nos travaux, l'opérationnalisation des concepts proposés par Sen est clairement laissée à l'appréciation de chaque chercheur (Farvaque & Bonvin, 2008). C'est donc à partir de nos différentes lectures, de leur interprétation, et de nos différents travaux que nous les avons élaborées (Fernagu Oudet, 2016), puis envisagé une manière de les étudier.

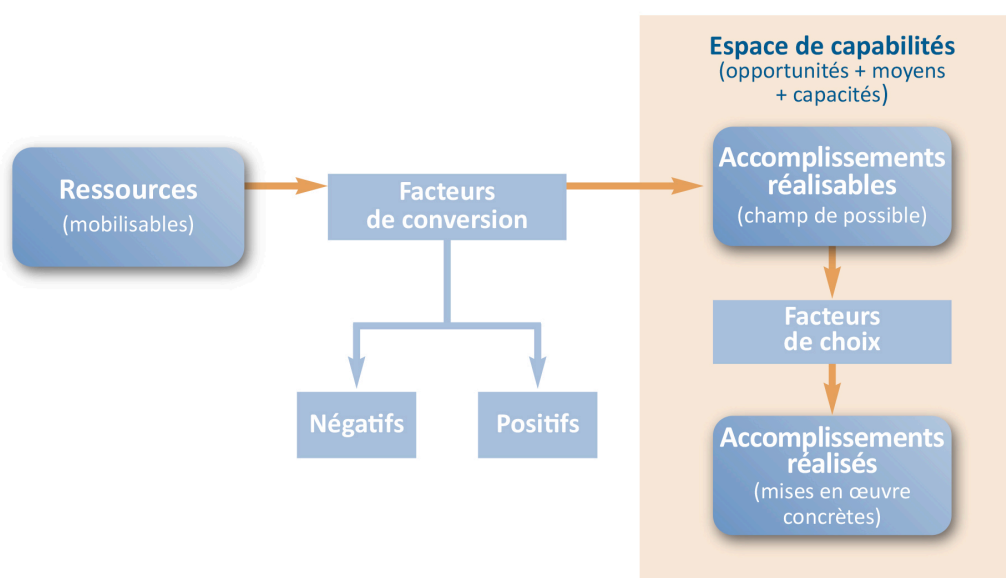


Figure 17 : L'approche par les capacités, schéma d'analyse (Fernagu Oudet, 2016)

Dans la littérature portant sur les capacités, on trouve différents termes pour parler des mêmes choses, selon que l'on est mis ou non en capacité d'accomplir. Dans l'espace sémantique des capacités, il convient alors d'ajouter à cette figure (fig.18) les notions d'accomplissement, de fonctionnement et de réalisation, qui recouvrent la même chose.

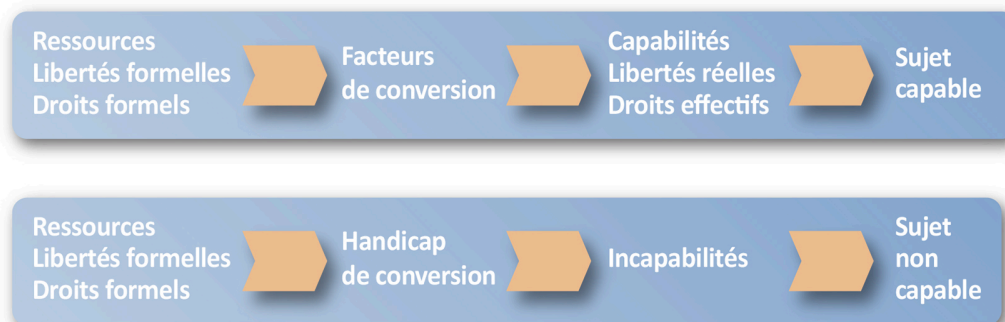


Figure 18 : Le vocabulaire pluriel de l'approche par les capacités (Fernagu Oudet, 2014)

2.2. Les accomplissements

Selon les auteurs, les accomplissements sont synonymes de « réalisations » ou de « fonctionnements ». On parlera de la sorte (voire indifféremment) de **capacité à fonctionner, à réaliser, ou à accomplir**. Nous verrons qu'ils ne renseignent que partiellement les capacités des personnes.

Une fois acquis l'accès aux ressources, c'est au travers de l'utilisation de ces ressources que la personne peut accomplir un certain nombre d'accomplissements (espace capacités, cf. fig.16) et, potentiellement développer ses capacités.

Un accomplissement peut donc se définir comme une « réalisation effective », rendue possible grâce à des moyens et des opportunités de les utiliser. En cela, les accomplissements sont potentiellement mesurables à l'aide d'indicateurs qui renseignent la manière dont les individus peuvent ou non s'y prendre pour réaliser (pour accomplir).

Les accomplissements peuvent être **réalisés**, ils expriment alors ce que la personne fait effectivement. Ils peuvent être **potentiels** ou **réalisables**, ils expriment alors ce qu'elle pourrait faire. On pourra également parler d'**accomplissements attendus** (Fernagu Oudet, 2016b) en référence à ce qui est attendu des personnes en termes d'accomplissement, au regard des ressources qui sont ou non proposées.

Les recherches qui nous ont été confiées relèvent très souvent de ce type d'accomplissements. L'objectif des commanditaires étant souvent celui de chercher à repérer les ressources que les individus mobilisent pour les atteindre, la manière dont ils les choisissent, et quelles difficultés ils rencontrent pour les utiliser (cf. tableau 12). Nous évoquerons ces travaux et les déplierons tout au long de cette partie.

Appréhender les moyens mobilisés	
Office national des forêts Orange	par les techniciens forestiers territoriaux pour se professionnaliser par les techniciens d'intervention pour réaliser des apprentissages à partir de leur tablette numérique
Police Nationale Fondation de France	par les formateurs pour développer leurs compétences pédagogiques Par les enseignants pour s'engager et se maintenir dans des projets collectifs à visée éducative
Souriau Cabinet de conseil X	Par les forces de vente pour développer leurs connaissances produit Pour développer un agir collectif

Tableau 12 : Quelques exemples de commandes de recherches
(Fernagu Oudet & Carré, 2017 ; Fernagu Oudet, 2014)

Les accomplissements attendus peuvent être considérés comme des **accomplissements contraints**, au regard du simple fait que les marges de liberté sont parfois limitées quand on agit en situation de travail ou de formation (Fernagu Oudet & Carré, 2017). Nos commanditaires, cherche à repérer les moyens d'accomplir. Par exemple, on cherche à repérer comment les formateurs de la Police Nationale développent leurs compétences pédagogiques. Le fonctionnement est « *développer ses compétences pédagogiques* ». Nous verrons qu'analyser ce fonctionnement en terme de capacité conduira à analyser la manière dont ils sont « *mis en capacité de développer leurs compétences pédagogiques* ».

Sen évoque des **accomplissements imposés**, qu'il désigne sous le terme de « *préférences adaptatives* » (*faire ou être ce que l'on attend de soi, indépendamment de ce que l'on aurait envie de faire et d'être*). Ces accomplissements contraints renvoient, pour partie, à des notions qui nous viennent de l'ergonomie comme celles de **marge de manœuvre situationnelle** ou d'**empêchement au travail**, mais aussi de la psychologie comme celles d'**intérêt situationnel** ou **personnel**, ou de la sociologie des organisations comme celles de **système d'action**, de **zone d'incertitude**, ou de **marges décisionnelles**.

Elles témoignent de l'importance des arbitrages qu'effectuent les personnes en situation, au regard de leurs propres ressources et de celles de leur environnement.

Ainsi les accomplissements ne renseignent que partiellement sur les capacités des personnes, ou la mise en capacité d'accomplir. On peut jeûner par choix alors que la nourriture est disponible (ou par absence de choix). Autrement dit, la capacité n'est pas seulement un accomplissement, elle comprend les directions non choisies pour atteindre ce dernier. C'est nous le verrons, ce qui en complique l'analyse et contraint à faire des choix méthodologiques moins ambitieux que ceux que Sen proposent.

2.3. Les ressources

Pour Sen, « *les ressources ne sont pas à considérer pour elles-mêmes mais par rapport aux fonctions qu'elles sont à priori appelées à remplir* » (Lambert & Vero, 2007, p58). Elles permettent aux individus de poursuivre leurs buts, et de générer leur capacité de faire ou d'être (Sen, 2000). En ce sens, elles n'indiquent pas seulement ce que la personne est en capacité de faire quand elle en dispose, mais dessinent des usages imagi-

nés ou projetés, des accomplissements envisageables dans un contexte donné, car « *il faut qu'elle puisse les mobiliser et que le contexte social et environnemental permette cette mobilisation* » (Lambert & Vero, 2007, p59).

Au cours de nos travaux de recherche, nous avons pu mettre en évidence un ensemble de caractéristiques des ressources qui leur permettent d'être considérées comme des ressources (Fernagu Oudet, 2016b, Fernagu Oudet & Carré, 2017) (cf. fig.19). Si elles ne répondent pas à la plupart de ces caractéristiques (*a minima être visibles, accessibles, et convertissables*) elles ne peuvent être considérées comme des ressources.

Pour être utilisées, elles doivent être **repérables** et **accessibles**. Elles doivent aussi être **appropriables, actionnables, utilisables, convertissables, et désirables**. Elles sont repérables parce qu'accessibles. Elles sont appropriables parce qu'actionnables et utilisables. Elles sont désirables parce que convertissables, **pertinentes** et **congruentes**. En définitive, une ressource n'est ressource que si elle est jugée **atteignable, efficiente, efficace et compatible**.

Nos travaux permettent pour partie, de porter un regard sur la manière dont l'organisation permet, ou non, aux ressources de se doter de ces caractéristiques

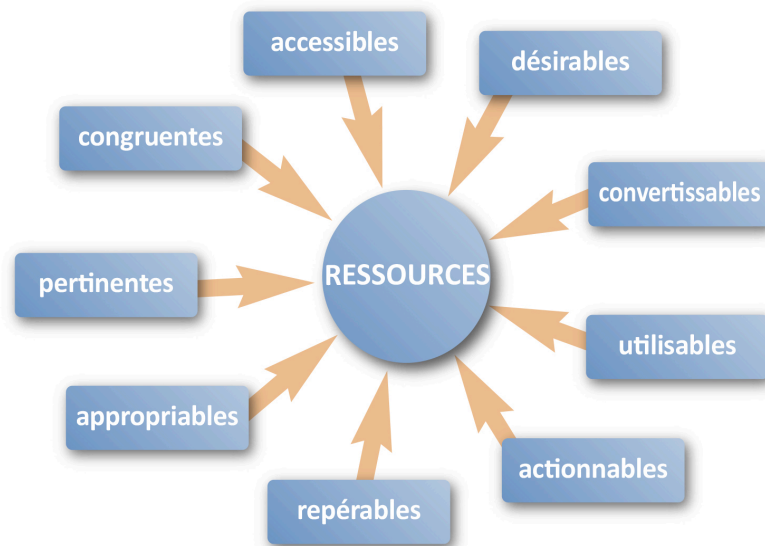


Figure 19 : Les ressources et leurs qualités

Elles peuvent être de différentes nature (*matérielles, humaines, financières, techniques, organisationnelles, etc.*), et l'ensemble de nos travaux montre que ce sont, en cas de situation problématique, les ressources humaines qui sont les plus sollicitées avant toute autre forme de ressource.

On peut également les distinguer par leurs propriétés: elle peuvent être **internes** (*les savoirs, l'expérience, la formation, les dispositions, valeurs, attentes, représentations, etc.* ou/et **externes** (*les collègues, les prescriptions, l'organisation du travail, les outils de travail, etc.*), mais aussi **formelles** ou/et **informelles** (Fernagu Oudet & Carré, 2017) (cf. fig.20).

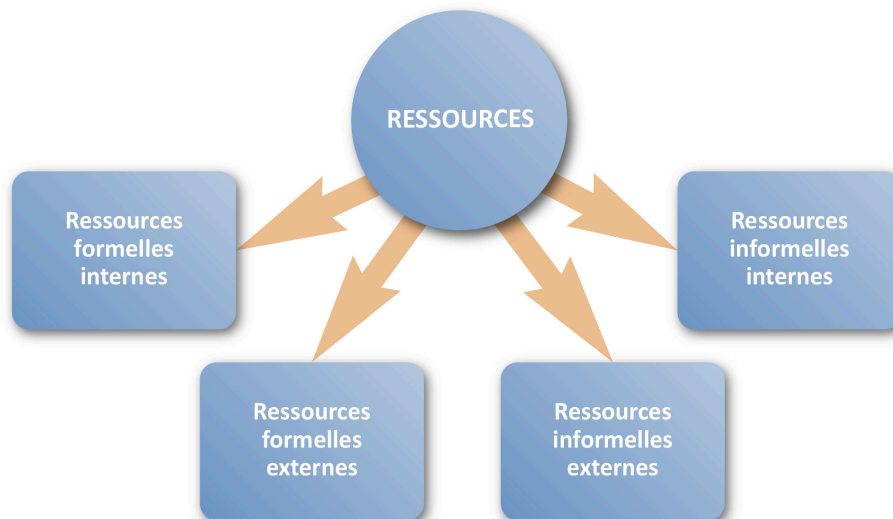


Figure 20 : les propriétés des ressources

La plupart des travaux portant sur les capacités n'intègrent pas ces distinctions, pourtant certaines ressources non instituées peuvent être mobilisées (ressources informelles) par les personnes et les mettre en capacité d'agir. L'exemple de notre recherche sur l'usage de tablettes numériques par des techniciens Orange en témoigne. Chaque fois qu'ils ont un problème, ils appellent les formateurs experts pour connaître des modes ou modalités d'intervention qu'ils ignorent, au lieu de les rechercher dans leurs tablettes, qui disposent pourtant de toutes les applications nécessaires pour résoudre les problèmes qui se posent à eux (Charbonnier, Fréti-gny, Fernagu Oudet, juhel & Jeunesse, 2017). La ressource formelle est la tablette, la ressource informelle est le formateur expert, au regard de l'accomplissement : « résoudre un problème technique en intervention chez le client ». Si l'on choisit d'analyser un peu différemment celui-ci, en le formulant de la manière suivante : « résoudre un problème technique en intervention chez le client à l'aide de la tablette », alors le formateur expert peut être considéré comme un facteur de conversion négatif. Sa disponibilité et son expertise permettent de contourner la tablette considérée comme peu intuitive, peu ergonomique et dont l'usage est chronophage. Une ressource n'est donc pas ressource par hasard ! Elle peut aussi exister mais ne pas être perçue comme telle. Et ce qui fait ressource pour l'un ne le fait pas automatiquement pour l'autre.

2.4. Les facteurs de conversion

Les facteurs de conversion se distinguent des ressources par leurs fonctions. La ressource est un moyen utilisé pour atteindre des fins, le facteur de conversion est une **caractéristique des conditions d'usage** de la ressource et de l'environnement dans lequel elle s'insère et qui va faciliter ou non son usage. Il est **ce qui permet de convertir les ressources en capacités d'action**.

De la sorte, le passage des ressources aux accomplissements nécessite des médiations, négatives ou positives, dont l'analyse est cruciale pour appréhender la construction des capacités (Robeyns, 2000, 2005, 2007 ; Bonvin & Farvaque, 2008 ; Salais, 2009).

Ce passage est assuré par des **facteurs de conversion positifs** ou **négatifs** (Fernagu Oudet, 2012). Les seconds étant parfois nommés *handicaps de conversion* (Sen, 2009) (cf. fig.17).

Ces facteurs de conversion sont très peu documentés, en témoigne du côté de l'ergonomie, la définition qui est utilisée dans un certain nombre de recherches récentes (Six-Touchard & Falzon, 2013 ; Arnoud, 2013 ; Pernet, 2013 ; Le Morellec, 2015) et qui s'appuie sur celle fournie par nos soins selon laquelle les facteurs de conversion peuvent être définis comme « *ce qui facilite (ou entrave) la capacité d'un individu à faire usage des ressources à sa disposition pour les convertir en réalisations concrètes. Ils sont liés à l'individu et/ou au contexte dans lequel il se trouve. Ils permettent de transformer les ressources en possibilités effectives* » (Fernagu Oudet, 2012b, p208).

Ce manque de documentation et de mise en discussion conduit à constater l'existence d'une seule typologie de facteurs de conversion que de nombreux auteurs mobilisent, c'est celle proposée par Robeyns qui distingue (Robeyns, 2007, p46) :

- Les **facteurs de conversion sociaux**, qui sont déterminés par les institutions sociales (*ex : le réseau d'interconnaissance, le système d'éducation, le système politique, la famille, etc.*), les normes sociales (*y compris les normes liées au genre, les normes religieuses, culturelles, morales, etc.*), les traditions et le comportement d'autrui (*ex : les stéréotypes, les préjugés, le racisme, le sexisme, l'homophobie, etc.*)
- Les **facteurs de conversion environnementaux**, qui relèvent de l'environnement, du contexte politique et institutionnel dans lequel vit la personne; On peut même parler de facteurs *organisationnels* ou *institutionnels* (Vero & Zimmermann, 2018, p138)
- Les **facteurs de conversion individuels**, qui sont déterminés par les caractéristiques individuelles, mentales ou physiques, certaines faiblesses ou handicaps étant susceptibles de modifier les types ou degrés de capacités que l'on peut générer à partir des ressources disponibles.

Ces facteurs interagissent entre eux, ils sont interactifs (Zimmermann, 2011), non indépendants et articulés (Germain & Olympio, 2012) (cf. fig. 21).

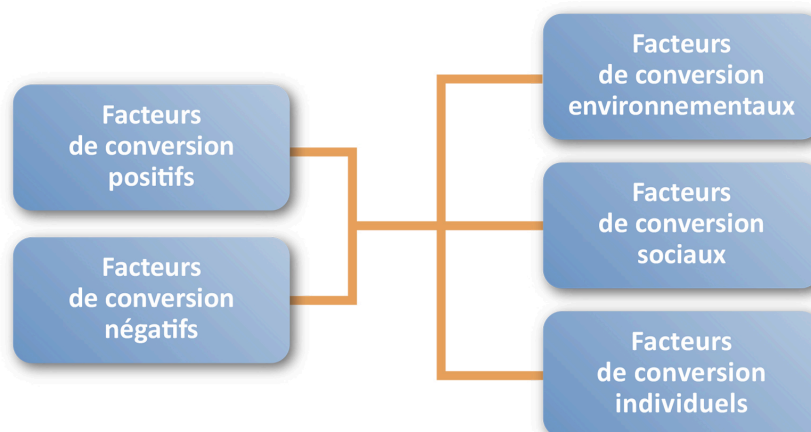


Figure 21 : les facteurs de conversion

Les facteurs de conversions sont **multiformes**, voire **protéiformes**, et renvoient *de facto* « à l'idée d'une capacité variable suivant les personnes de convertir une même ressource en réalisations de valeur équivalente » (Coste, 2013, p3), **les ressources individuelles étant contributives de la capacité à convertir**. Ils entraînent donc des variations importantes dans la mobilisation et la conversion des ressources, et donc des configurations différentes selon les individus en termes d'accomplissements. A ressources équivalentes, les techniciens Orange privilégient tel ou tel type de ressource, et disposent plus ou moins de facilité à les convertir en capacité d'action. Si le manque d'ergonomie des tablettes fait défaut aux uns, ce n'est pas le cas pour d'autres, alors que la connectivité sera un frein pour tous (Charbonnier, Frétigny, Fernagu Oudet, juhel & Jeunesse, 2017). Ce différentiel dans la conversion des ressources n'est pas étonnant si l'on se réfère à la notion de situation et que l'on considère qu'elle reste perçue et problématisée par l'individu qui la vit, en vue d'y faire quelque chose ou d'en faire quelque chose (Masciotra, 2009). En ce sens, il apparaît que certains techniciens Orange n'ont pas envie d'explorer la tablette, parce qu'ils connaissent des solutions plus rapides, ou parce qu'ils ne cherchent pas à aller au delà de la simple résolution du problème qui se pose à eux (Charbonnier, Frétigny, Fernagu Oudet, juhel & Jeunesse, 2017). On peut mobiliser, ici, un autre exemple au travers de nos travaux portant sur les formateurs de la Police Nationale. Ces derniers montrent, entre autres, que le projet professionnel (retour en service actif dans tel ou tel type de service de Police) influence très fortement le choix des ressources mobilisées pour développer leur agir avec compétence, soit du côté des compétences pédagogiques, soit du côté des compétences de Police, et surtout techniques (*maniement du G36, procédure de dépistages stupéfiants, surveillance de haute police, web police, tir couché, conduite de véhicule, etc.*) (Fernagu Oudet, 2017, 2018b). D'autres travaux auprès des techniciens forestiers (cf. tableau 16) soulignent l'usage très différencié, d'un technicien à l'autre, des ressources disponibles pour s'insérer dans l'emploi. La possibilité ou non, par exemple, de se connecter à l'intranet de l'Office National des Forêts, pour rechercher des solutions aux problèmes qui se posent à eux sur le terrain, conduit les uns et les autres à développer des usages et des stratégies variables. Ces derniers n'ont pas de connexion internet selon les espaces forestiers sur lesquels ils interviennent (Batal et Dupouy in Fernagu Oudet & Carré, 2017).

2.5. Les facteurs de choix

Sen appartient au champ de l'économie normative : il accorde, dans sa théorie, des préférences à la satisfaction. Pour lui, développer les capacités revient à développer la **capacité de choisir entre différentes manières d'accomplir**. La théorie qu'il développe est une théorie du bien-être, et distingue pour cela, la **liberté négative** et la **liberté positive** (Sen, 1988). La première désignant l'espace à l'intérieur duquel un homme peut agir sans que d'autres l'en empêchent (évaluation du degré de contrainte), tandis que la seconde examine la possibilité d'être son propre maître (évaluation du contrôle de l'action). Autrement dit, pour évaluer le bien-être d'une personne (et donc ses capacités), on détermine dans quelle mesure ses préférences sont satisfaites. On considère ainsi que plus les personnes seront en capa-

cité de choisir, plus elles tendront vers leur épanouissement, réalisant ce qui a de la valeur à leurs yeux.

Pour notre part, ce qui nous intéresse, est de comprendre, et de pouvoir apprécier les éléments qui influent sur ces choix, qu'ils soient ou non contraints. Les influences sociales, par exemple, peuvent conduire une personne à ne pas choisir la manière dont elle aimerait vraiment faire quelque chose (Sen, 2002). Ce que documente très bien la sociologie des socialisations. C'est pourquoi Sen a développé l'idée de « **préférence adaptative** » qu'il a emprunté à Elster (1983) et qui correspond à la pression exercée par autrui, le contexte ou le cours des événements. L'idée de préférence adaptative témoigne du fait que l'inhibition du choix restreint la liberté de choisir, et par là même les capacités. Sen met ainsi en lumière le fait que « *l'accessibilité ne peut se résumer à une question de moyens et d'opportunités à disposition des personnes mais comprend également le rapport que ces personnes entretiennent avec ces opportunités, leur marge de manoeuvre, et plus généralement leur liberté de choix* » (Zaffran, 2015, p30).

Autrement dit, dans les espaces d'accomplissements, on s'intéresse à ce qui influence la décision des individus de mobiliser tel ou tel accomplissement (ou de choisir de ne pas « accomplir »), à leurs **espaces de choix** (et donc de liberté). Rétroactivement cela permet, lorsque la démarche est appliquée aux processus de formation et/ou de travail et d'organisation, pour en comprendre les effets, de s'interroger sur la pertinence et la qualité des ressources proposées, mais également sur leur accessibilité et leur utilisabilité, leur traduction en capacités d'action. Et, au final, sur ce qui leur permet de s'autodéterminer (se fixer des buts) et de s'autoréguler (se donner les moyens), autrement dit : leurs **capacités de choix**. Sen n'a pas travaillé sur les processus conduisant à réaliser les choix qui sont posés par les individus. Ballet & Mahieu (2009, p303) évoque à ce titre « *un individu sans visage, un individu parmi d'autres, anonyme dont les propriétés sociales se résument à quelques variables sociodémographiques (sexe, âge, lieu de résidence)* ». C'est pourquoi nous avons posé le **processus liberté** comme visant à rendre compte de la manière dont se construisent les choix, de ce qui les contraints, les influencent, et les orientent. Dans le cas de nos formateurs de la Police Nationale, il apparaît très nettement, que c'est l'obligation de retour en service actif et le projet de rejoindre un service particulier, qui amènent les formateurs à investir prioritairement le champ des compétences de Police dans leur développement professionnel. Quelques formateurs évoquent parfois l'obligation de développer leurs compétences pédagogiques, car ils devront en rendre compte lors de leur entretien annuel d'évaluation (Fernagu Oudet, 2016b). Les travaux que nous avons conduits nous ont permis de distinguer différents types de facteurs de choix, fonction de l'origine des policiers: le système de valeur du sujet, ses enjeux individuels, ses logiques, son rôle, son style et son genre, mais aussi la culture ou les normes professionnelles, etc. Ainsi, le projet professionnel ou la pression de conformité chez nos formateurs témoigne de l'importance de ces derniers, dans l'orientation qu'ils donnent au développement de leurs compétences (Fernagu Oudet, 2016b). Lors de notre travail de recherche dans le cabinet de conseil X, sur la difficulté à constituer un collectif de travail, nous avons pu mettre en évidence que le regard porté sur le management

du travail, le collectif de travail et le manque de sécurité psychologique expliquaient, pour partie, la difficulté à s'investir dans un agir collectif (Fernagu Oudet, 2014).

Il y a donc dans les facteurs de choix tout à la fois des **composantes identitaires** et des **composantes organisationnelles**, qui laissent à penser que ces facteurs pourraient être, comme les facteurs de conversion, sociaux, environnementaux et individuels, voire positifs et négatifs selon la nature du choix (contraint, libre). Cette piste reste à explorer dans des travaux ultérieurs (cf. fig. 22). Nos travaux nous conduisent à en faire l'hypothèse mais ne nous ont pas, pour le moment, conduits, à la valider.

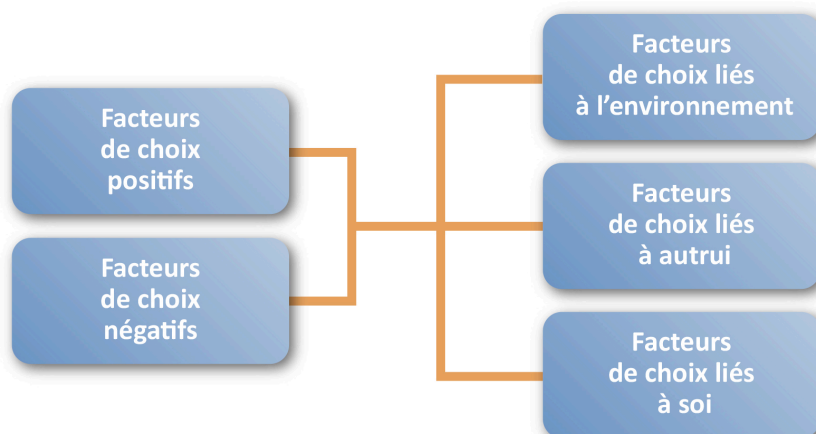


Figure 22 : les facteurs de choix, une gémellité avec les facteurs de conversion : une piste à explorer

L'évaluation de l'étendue de la liberté prend, donc, à la fois en compte les choix réels et les choix contraints, qu'ils soient ou non rationnels, subjectifs ou non. Au regard de nos travaux, nous sommes tentés ici d'introduire l'idée selon laquelle les individus agissent souvent selon des « calculs coûts-bénéfices » ou « calcul coûts avantages », ce qui nous renvoie au champ paradigmatique de l'individualisme méthodologique, qu'il soit conséquentialiste, instrumentaliste, égoïste ou encore utilitariste. Il s'agit au final de mettre à jour les croyances, les représentations, les motivations, etc. des individus mais aussi les paramètres plus contextuels et plus contingents de leurs choix (*climat organisationnel, pression institutionnelle, politique de recrutement ou de mobilité, système de reconnaissance, etc.*). Ce calcul coûts-bénéfices est prégnant dans nos recherches, *a minima* dans la manière de sélectionner les ressources que l'on va mobiliser pour résoudre un problème, qu'il donne lieu ou non à apprentissage. C'est ainsi que nous avons pu repérer combien les ressources humaines (ou sociales) étaient les plus sollicitées parce que considérées comme les plus, efficaces et les plus efficaces (Fernagu Oudet, 2016a ; Fernagu Oudet & Carré, 2017, Fernagu, 2018b). La mobilisation de ce type de ressource a d'ailleurs une incidence sur les facteurs de choix au moment de fonctionner, tels que la perception de soutien, l'intérêt situationnel, la ruse, l'enjeu de socialisation ou de différenciation, la pression de conformité, etc. (Fernagu Oudet, 2018b). Il y aurait alors une circularité dans le modèle de Sen avec des interdépendances relativement fortes.

En ce sens, la liberté n'est pas au fond, dans ce qu'on fait, mais réside dans la manière dont il est possible de faire ce que l'on fait. Et la question devient : comment permettre aux individus de devenir acteur de leur propre mouvement, d'être responsables de leurs choix ? Voire d'assumer une **autonomie-capacité** et non plus une **autonomie-devoir** au sens de Génard & Cantelli (2018). On peut tout à fait dire de quelqu'un, qu'il agit de manière autonome lorsqu'il s'ajuste aux exigences normatives qu'on attend de lui (autonomie-devoir) ou au contraire lorsqu'il s'en dégage pour se sortir des situations dans lesquelles il se trouve plongé, et qui nécessitent de s'éloigner de ces normes (autonomie capacité). Dans les deux cas, il est agent de son propre mouvement.

Cette mise en mouvement qui nous a conduit à nous demander si la **capacité d'autodétermination** n'était pas **constitutive des capacités** (Fernagu Oudet, 2018b). « Être responsable suppose la liberté de se déterminer, de pouvoir choisir entre différentes options » (Vero & Zimmermann, 2018, p134). Nous avons fait l'hypothèse que cette capacité à s'autodéterminer pouvait faciliter le développement de l'autonomie, *in fine* la capacité de choix et donc d'épanouissement. Toutefois, n'oublions pas que cette capacité d'autodétermination a besoin d'être soutenue pour se déployer (Fernagu Oudet, 2018b) car « la manière dont liberté et responsabilité s'articulent en pratique fait l'objet de variations importantes, notamment selon le poids respectif attribué à la responsabilité individuelle et collective et les moyens accessibles aux personnes en vue d'exercer leur responsabilité et leur liberté » (Vero & Zimmermann, 2018, p134). Si nous pointons l'importance de la **capacité à s'autodéterminer** comme constitutive des capacités, d'autres travaux évoquent la **capacité à aspirer** (Lambert, Vero et Zimmermann, 2012) définie comme « l'aptitude à lire la carte d'un voyage dans l'avenir » (Appadurai, 2004, p76), ou la **capacité à délibérer** définie comme « la possibilité de participer aux processus de décisions qui nous concerne » (Salais, 2009, p13). Chacune de ces capacités pourraient être interdépendante ou propre aux environnements dans lesquels elles se construisent (Fernagu, 2018b). D'autres travaux que ceux réalisés jusqu'à aujourd'hui sont à mobiliser pour explorer ces hypothèses.

Retenons que la singularisation des capacités relève à la fois de la mobilisation de facteurs de conversion et de facteurs de choix qui interagissent entre eux, et conduit à s'interroger sur la façon dont il est possible d'étayer et soutenir ce processus, dont la dynamique autorise (ou non) le développement des capacités.

2.6. Les capacités

On l'aura compris, une « **capabilité** » (« *capacité* », ou « *liberté substantielle* » selon les textes) est, suivant la définition qu'en propose Sen, **la possibilité effective qu'un individu a de choisir diverses combinaisons d'accomplissements**. Elle permet **une évaluation de la liberté** dont il jouit effectivement. « *La capabilité est, par conséquent, un ensemble des vecteurs de fonctionnements [accomplissements], qui indique qu'un individu est libre de mener tel ou tel type de vie* » (Sen, 1992, p.66). Les capacités ne décrivent pas seulement le « pouvoir-faire » et/ou le « pouvoir-être » d'un individu (c'est-à-dire l'ensemble des accomplissements qu'il

est capable, et serait capable, de faire ou d'être face à un ensemble d'opportunités), mais leur **pouvoir d'être et de faire**. C'est ce qui les distingue des compétences. Le tableau qui suit (cf. tableau 13) permet d'appréhender la manière dont nous les distinguons (Fernagu Oudet & al., 2016), même si dans l'absolu, ces notions de compétences et de capacités font le lien entre organisation et individu, pour étudier la dynamique des apprentissages. Simplement résumé, **le concept de capacité est du côté du pouvoir d'agir, tandis que celui de compétences est du côté de l'agir** (Fernagu Oudet, 2014).

Enjeux	Compétences	Capabilités
Définir	Notion	Concept
Décrire	ce qui doit être	ce qui pourrait être
Mobiliser	renvoie à la capacité de l'individu à apporter des réponses efficaces aux situations qu'il rencontre	renvoie à une responsabilité partagée de la capacité de l'individu à apporter ces réponses efficaces
Hiérarchiser	Composants	Modalités de mises en œuvre
Etudier	la capacité des individus à mobiliser les ressources dont ils ont besoin pour agir avec performance	le potentiel de développement des espaces de travail et de formation et le rayon effectif d'action des personnes
Evaluer	des performances	des processus
Mesurer	Résultats, pratiques	Potentiel, praxis
Structurer	Ressources	Opportunités
Formaliser	Activités, travail prescrit	Logiques d'action, travail réel
Opérer	(Hétéro)Régulations	Eco-hétéro-régulations
Structurer	Agir (vouloir, pouvoir, savoir)	Pouvoir d'agir

Tableau 13 : distinction compétences/capabilités (Fernagu Oudet & al., 2016)

La capacité comprend donc une dimension de réalisation, effective et actuelle, et une dimension d'accomplissement potentielle face à des alternatives de choix possibles. L'ensemble des « accomplissements réalisés » retrace ce qu'une personne est actuellement capable de faire et d'être, et l'ensemble des « libertés de choix » (accomplissements réalisables) retrace ce qu'elle pourrait faire ou être dans un contexte différent face à de meilleures opportunités (Glossaire, 2009, p382 ; Rajona Daka & Dubois, 2008, p23). Les choix posés se font écho des préférences de la personne agissante. Autrement dit, « étudier les capacités d'une personne conduit à analyser deux dimensions : l'une est liée aux opportunités et renvoie à la nature et au volume des options réellement disponibles, et l'autre a trait au processus par lesquels les décisions personnelles sont mises en œuvre et sont en mesure de jouer sur les choix » (Lambert & Vero, 2007, p58). C'est donc, au travers les capacités, **la mise en capacité d'accomplir** qui est analysée.

Si l'on reprend le tableau 10 et que l'on cherche à analyser les accomplissements en termes de capacités, on traduira les commandes de recherche de la manière suivante : pour l'Office National des Forêts, on cherchera à comprendre comment les techniciens forestiers territoriaux **sont mis en capacité de se professionnaliser**, pour le Cabinet de conseil, comment les consultants sont **mis en capacité de développer un agir collectif**, etc.

La mise en lumière des capacités et de leur processus de construction interroge donc les ressources et les facteurs de conversion, et met l'accent sur la manière dont les individus sont mis en capacité de choisir et se développer.

Au final, l'étude des capacités permet d'appréhender la **mise en capacité à faire et à être**, autrement dit : le **pouvoir d'agir**, au travers l'analyse des **capacités de choix** et **d'action** des personnes (Fernagu Oudet, 2016b) et de leurs interactions (Fernagu Oudet, 2018b) (Cf. fig.23).

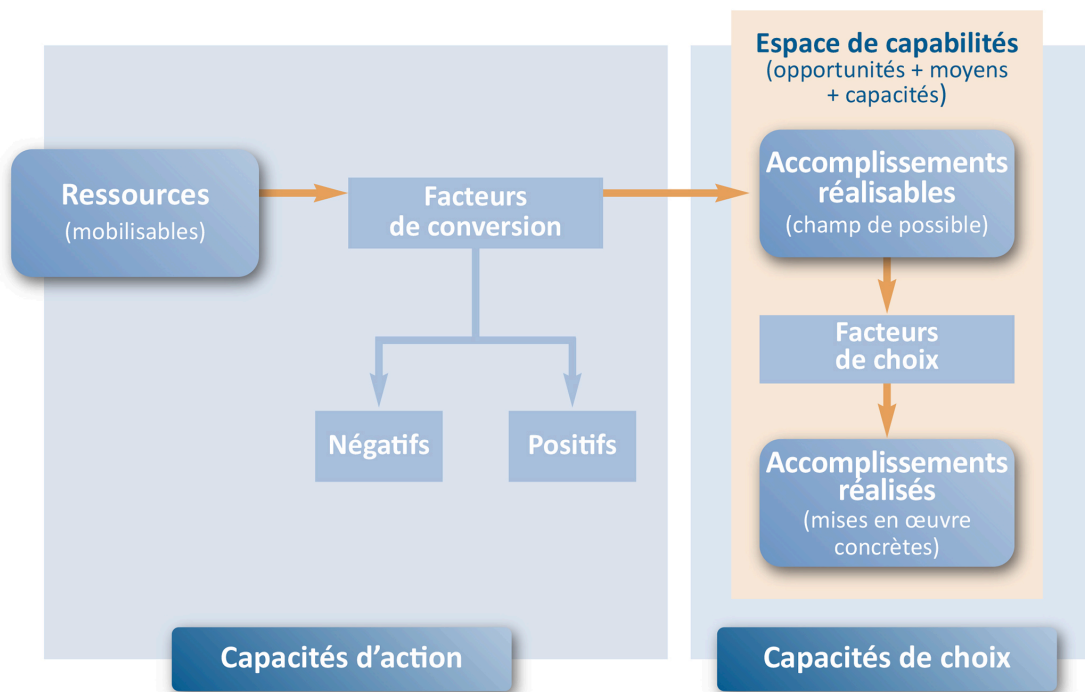


Figure 23 : Les capacités, une interaction entre capacités d'action et de choix (Fernagu Oudet, 2017)

Elle éclaire, sous un jour nouveau, les problématiques de formation qu'elles soient formelles ou informelles, académiques ou non, en faisant porter le regard sur les conditions de l'apprentissage (et de transfert de ces derniers), sans se focaliser exclusivement sur les capacités de l'individu à apprendre et à transférer ses apprentissages. Si les caractéristiques des apprenants comptent dans ces processus, les approches pédagogiques mobilisées et l'environnement de travail sont eux aussi déterminants en termes d'accompagnement et de soutien à ces derniers (Burke & Hutchins, 2007 ; Cheng et Hampson, 2008 ; Delobbe, 2007).

L'autre apport de l'approche par les capacités se trouve du côté de la question des libertés de choix. Il ne s'agit pas d'agir sur l'environnement pour contraindre l'individu à apprendre, mais de lui donner la possibilité de s'autodéterminer et de le mettre en capacité d'apprendre.

C'est donc **une dialectique individu-organisation** (cf. fig. 24) qui est à la base de la mise en capacité des personnes d'apprendre et d'agir et c'est cette dialectique que nous interrogeons en mobilisant l'approche par les capacités.

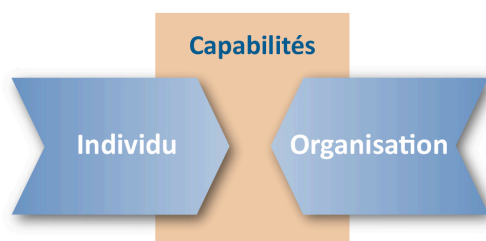


Figure 24 : La logique capacités

Se pose alors la question de la manière dont il est possible d'étudier cette mise en capacité ? Nous avons proposé de le faire au travers l'analyse de 3 processus : opportunité, liberté et capacité (Fernagu Oudet, 2016b).

3. L'approche par les capacités, pistes de travail pour une approche processuelle de la capacité d'agir et d'apprendre

3.1. Des processus opportunités, liberté & capacités

Nous avons évoqué *supra*, l'idée selon laquelle, l'apport majeur de Sen est de faire porter le regard sur les moyens et les opportunités dont disposent les individus pour agir, que cela soit du côté des conversions, ou de celui des choix. Lorsque l'on observe les compétences, ou que l'on cherche à les mesurer, il n'est possible de le faire qu'au travers des résultats des actions engagées, des performances. De la sorte, s'intéresser uniquement aux accomplissements réalisés (résultats) quand on s'intéresse aux capacités conduirait à élaborer une vision très partielle de ce qui permet à l'individu d'agir (De Munck & Zimmermann, 2008 ; Zimmermann, 2011). Ainsi, par exemple, « Suivre une formation professionnelle par choix ou en raison d'un manque d'opportunités (obligation de suivre telle formation pour pouvoir continuer à percevoir les allocations de chômage, réorientation professionnelle imposée par l'employeur, etc.) n'aboutit pas à un résultat identique en termes de capacités » (Bonvin & Farvaque, 2008, p51).

Cette approche insiste donc sur l'importance de retenir comme indicateur d'évaluation l'étendue de la liberté réelle d'accomplir – les capacités – et non de se focaliser uniquement sur les résultats ou les accomplissements effectifs.

S'intéresser aux capacités, c'est donc, dans un premier temps, faire porter son regard sur deux dimensions qui nous semblent essentielles : le « **processus opportunités** » et le « **processus liberté** » (cf. fig.25) (Fernagu Oudet, 2016b ; Fernagu Oudet, 2018c).

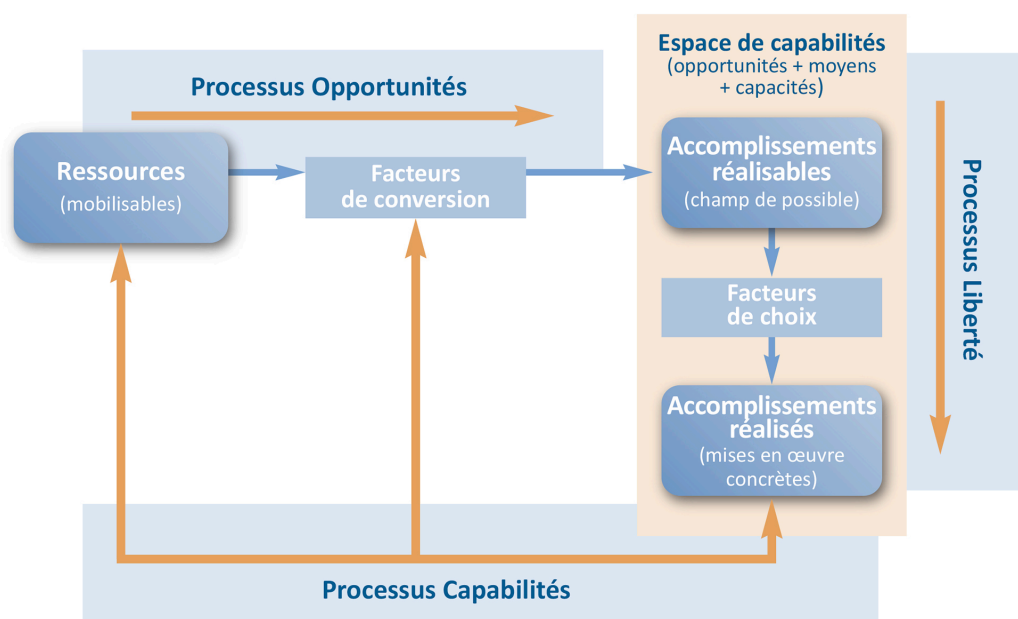


Figure 25 : Processus opportunités & liberté (Fernagu Oudet, 2016a)

Nous entendons ici le terme de processus comme un ensemble d'activités corrélées ou interactives, qui transforme des éléments d'entrée en éléments de sortie et peuvent dépendre d'éléments de sortie d'autres processus (Afnor, norme ISO 9000):

- le « **processus opportunités** » s'intéresse à la manière dont les ressources mises à disposition pour agir/apprendre sont converties en « capacités d'action » (ou d'apprentissage) et aux facteurs facilitant ou entravant cette conversion (Sen, 2009 ; Fernagu Oudet, 2012, 2016c). Il porte sur l'analyse des moyens, conditions et contraintes de l'action. Interrogeant l'étendue de la qualité des possibles accessibles à une personne dans une situation donnée parle de liberté opportunité (Sen, 2002, p18).
- le « **processus liberté** » permet d'identifier ce qui contraint ou libère les dispositions à apprendre ou à agir (Fernagu Oudet, 2016a). Le regard se porte sur la manière dont les conversions se traduisent en réalisations (ou accomplissements) et sur les facteurs de choix pesant sur l'orientation de ces dernières. L'attention se focalise sur la « capacité de choisir », sur ce qui permet aux personnes de se déterminer. Il porte ainsi sur l'analyse des moyens, conditions et contraintes de l'activité. Interrogeant les divers mécanismes qui conditionnent l'exercice d'un libre choix dans l'action, Sen parle de liberté processus (Sen, 2002, p18). Ce processus interroge les préférences adaptatives, « à savoir qu'une personne adapte ses préférences aux possibilités qui s'offrent à elles » (Vero & Zimmermann, 2018, p139).

Comme nous l'avons mentionné, peu de travaux portent aujourd'hui sur l'identification des facteurs de conversion ou celle des facteurs de choix. Ils entraînent pourtant des variations importantes dans la mobilisation et la conversion des

ressources, et donc des configurations différentes selon les individus en termes d'accomplissements – qu'ils soient réels, potentiels ou attendus. Ils entraînent également des variations importantes dans l'expression et la construction des choix. Question de dispositions personnelles ou de caractéristiques individuelles mais aussi organisationnelles...

La combinaison de ces deux processus permet d'entrevoir comment les individus développent leur pouvoir d'agir. **Le pouvoir d'agir relevant alors de l'articulation de la capacité d'agir et de la capacité de choisir** (ou des processus opportunité et liberté dont elles résultent) au travers le **processus capabilité** (cf. fig.25). Le « *pouvoir d'agir* » au sens sénien, permet d'apprécier l'espace des possibles. Il peut se définir comme le rayon d'action effectif d'une personne (Clot, 2008, Corteel & Zimmermann, 2007) et relève de l'articulation de la capacité d'agir (ou d'apprendre) et de la capacité de choisir (Fernagu Oudet, 2016c). Ce processus permet d'appréhender la manière dont les individus sont **mis en capacité d'accomplir** et de **se développer**. Il permet de s'interroger sur la qualité des environnements de travail qui sont proposés et *in fine* sur la manière dont ils se montrent capacitants.

Ainsi, la dimension « **processus opportunité** » consiste à analyser la manière dont les ressources sont converties en capacités d'action, et la dimension « **processus liberté** » consiste, elle, à analyser la manière dont l'individu construit ses choix (ses alternatives, ses préférences) et s'autodétermine. Enfin la dimension « **processus capabilité** » donne à voir comment les deux premiers processus s'interfacent. Les capabilités sont, en ce sens, à l'interface des capacités d'action et de choix (cf. fig. 26).

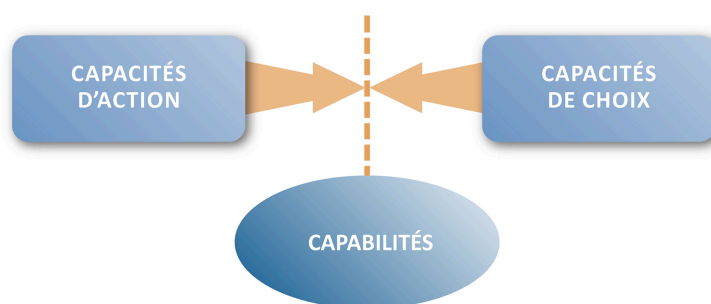


Figure 26 : Les capabilités

D'un point de vue opérationnel, il est un *moyen de gouvernance* puisque ce dernier permet d'interroger les propriétés et qualités des ressources, la nature des conversions et des choix. En ce sens, la grille d'analyse issue de l'approche par les capabilités fonctionne comme **un outil d'évaluation et de mesure de la mise du pouvoir d'agir**.

L'adoption d'une telle perspective conduit à un questionnement pluridimensionnel (Fernagu Oudet, 2016) : de quelles ressources disposent les individus pour agir ou pour se former ? Quelles sont les opportunités dont ils disposent pour les utiliser ? A quoi conduit leur utilisation ? Quels sont les buts qu'ils poursuivent ? Comment

construisent-ils leurs choix ? Quels moyens se donnent-ils de les atteindre ? Ce qui en retour permet de renseigner de manière itérative la pertinence des ressources proposées, les contraintes qui pèsent sur les individus lorsqu'ils agissent (facteurs de conversion, facteurs de choix) et les chemins qu'ils adoptent au regard des moyens à leur disposition (accomplissements). Non pour inventer de nouvelles ingénieries qui viendraient s'ajouter à d'autres mais pour stimuler des environnements dans lesquels il est possible de se développer, de s'engager dans le travail, de s'y accomplir, d'accomplir et de s'accomplir. **La question des interactions entre individus et organisation est centrale car si les opportunités relèvent de la responsabilité de l'environnement, le fait de s'en saisir questionne celle des individus.**

3.2. Du lien entre organisation et individus

C'est donc dans son environnement et en référence à ce dernier que la personne est appréhendée car « *L'approche par les capacités [capabilités] prend en compte aussi bien ce qu'une personne est capable de faire – ses compétences – que les possibilités réelles de développer et mettre en œuvre ces compétences – à savoir les opportunités et les moyens d'agir. C'est là une différence essentielle par rapport à la logique compétences. Elle est d'autant plus importante que dans l'entreprise, les opportunités et les moyens d'agir sont fortement tributaires de l'organisation du travail, du management et échappent au contrôle du salarié. Si la compétence désigne l'exercice de la responsabilité en situation de travail, la capacité [pour nous capabilité] désigne les moyens d'exercer cette responsabilité* » (Caillaud & Zimmermann, 2011, p41). Ainsi « *Fortement tributaire de l'environnement, elle [la capabilité] ne peut être rabattue sur le seul individu et déplace l'attention vers les différents facteurs qui impactent le pouvoir effectif d'agir dans une situation donnée* » (Zimmermann, 2016, p368).

L'approche de Sen appliquée aux domaines de la formation et du travail invite, de ce fait, à se questionner sur la qualité des environnements de travail, sur les possibilités d'apprentissage au sein des organisations ou de leurs interstices, que celles-ci soient formelles ou informelles.

La force de ce cadre théorique tient donc à l'intérêt qu'il porte

- aux capacités d'action et de choix des individus inscrites dans des environnements, au prisme des ressources, contraintes et opportunités dont ils disposent pour agir (ou pour apprendre) (cf. fig.27)
- aux processus qui conduisent à la mobilisation de ces capacités (opportunité, liberté, capabilités) (cf. fig.25)
- aux interactions entre organisation et dispositions individuelles et à la manière dont elles influencent (voire colorent) ces capacités (cf. fig.26).

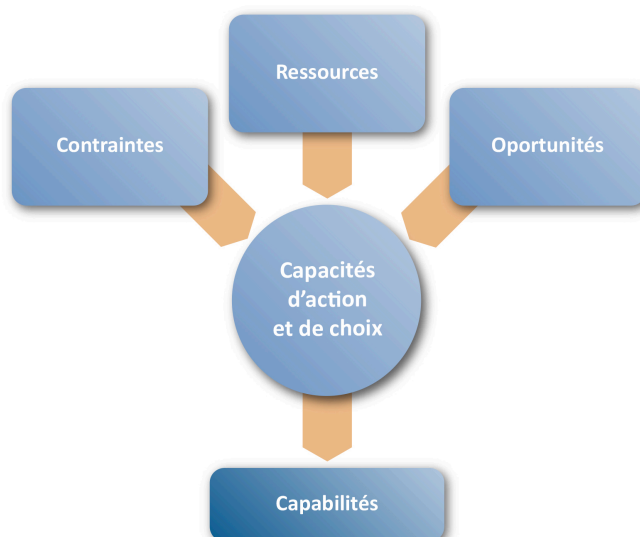


Figure 27 : La fabrication des capacités

Il permet de revisiter les conditions du développement en termes de moyens, d'opportunités et d'engagement.

3.3. Une responsabilité partagée

On attend d'un **environnement porteur de capacités** que les individus y soient mis en situation d'apprendre et de se développer. Mais peut-on les y obliger ? Non, bien sûr. Sans doute est-il, néanmoins, possible de proposer des environnements susceptibles de leur donner envie de le faire.

Nous avons ainsi souligné, à plusieurs reprises, que le développement des capacités d'action et de choix relevait d'une responsabilité partagée, d'un engagement réciproque. Cette précision est importante pour qui penserait qu'il est possible de concevoir des environnements porteurs de capacités (des **environnements capacita**nts) de manière exogène, de les naturaliser. S'il est en effet possible, de dynamiser les environnements en ce sens, il est impossible de contraindre les individus à se développer. Pour sourire avec Davezies (2008), nous pourrions dire qu'il n'y a pas que les organisations qui ont des défauts, certains individus peuvent en effet, ne pas avoir envie de se développer, ou ne pas trouver de raisons de le faire. On aura beau développer des trésors d'ingéniosité pour permettre ce développement, ils n'apprendront que s'ils ont envie de le faire. Le développement repose ainsi sur des relations d'interdépendance entre les individus et les organisations dans lesquelles ils œuvrent. A partir de là, on comprend que quelles que soient les théories, le développement professionnel, comme objet d'analyse, concerne les relations entre un sujet, la configuration de ses modalités d'action et son environnement professionnel (avec ses différents niveaux de contextes : social, culturel, temporel, spatial, etc.). Ces trois éléments (le sujet, ses actions et l'environnement) sont interdépendants et participent à décrire, à comprendre l'agir et à expliquer le développement professionnel (Lefevre & al., 2009 ; Bandura, 1999 ; Carré, 2004).

Soutenir tout processus de développement professionnel conduit, dès lors, à étudier les interactions entre ces trois éléments, et renvoie entre autres à la théorie sociocognitive de la réciprocité causale triadique (Bandura, 1999) ou à au modèle de la double régulation en ergonomie (Dassa & al., 1974) visant à expliquer les différents déterminants de l'activité de travail et leurs interactions.

3.4. Autour de la question du développement

S'intéressant aux pauvres et aux exclus, Sen montre qu'il s'agit de leur permettre de passer d'un statut de patient à celui d'agent, de leur donner les moyens de se prendre en main, de faire leurs choix, de mener eux-mêmes leurs plans d'action. Pour Sen, développer, c'est donc rendre les gens libres et capables d'agir. Ramenés aux questions de formation et de travail, deux concepts importants apparaissent dans ce discours, sous la houlette du désir et de la capacité d'apprendre (ou d'agir) : **autodétermination** et **autodirection**. Ce qui permet d'apprécier à sa juste valeur une citation de Véro et Zimmermann (2018, p134) : « *comme l'ont souligné en leur temps G. Simmel (1989 [1892-1893], p. 280) et J. Dewey (1891, p. 162), il n'y a pas de responsabilité sans liberté – être responsable suppose la liberté de se déterminer, de pouvoir choisir entre différentes options – et inversement pas de liberté sans responsabilité – être libre et le rester implique d'assumer ses choix* ». Nous y reviendrons au moment de présenter les apports de nos différentes recherches.

Nous faisons l'hypothèse, à la suite de nos travaux (Fernagu Oudet, 2018b, Fernagu Oudet & Carré, 2017), que des environnements susceptibles de favoriser et soutenir la capacité à s'autodéterminer et à s'autodiriger pourraient être considérés comme particulièrement capacitants. Ceci demandera sans aucun doute des explorations ultérieures.

Tentons maintenant, avant de revenir sur la question du développement professionnel, une définition des environnements capacitants.

4. L'approche par les capacités dans le champ du travail et de la formation : vers des environnements capacitants ?

4.1. Les thématiques explorées

Le nombre de travaux consacré à l'approche par les capacités a permis de faire évoluer ce cadre de pensée, et témoigne de l'intérêt porté à ce dernier. Si ces travaux étaient initialement centrés sur les domaines de la pauvreté et du sous-développement (*la littérature scientifique disponible sur les bases de données porte essentiellement sur ces questions*), ils débordent aujourd'hui ces derniers, pour investir les espaces des politiques publiques, du travail, de l'emploi, du développement économique, de l'insertion et de la formation. Les travaux conduits explorent, entre autres, (cf. fig.28) les **pratiques organisationnelles** (Bonvin, 2009 ; Conter, 2011 ; Véro & Zimmermann, 2018 ; Fernagu Oudet & Batal, 2016, Arnoud, 2013, etc.), de **gestion des ressources humaines** (Zimmermann, 2011, 2016 ; Véro, 2013,

2014 ; Bonvin & Orton, 2009, etc.), de **travail** (Falzon, 2013 ; Raspaud, 2013 ; Vidal Gomel, 2013, 2015, 2016 ; Fernagu Oudet & Carré, 2017, etc.), **d'emploi** (Caillaud & Zimmermann, 2011 ; Sigot & Vero, 2014 ; Didry, 2013 ; Salais, 2009, etc.) et de **formation** (Verhoeven, 2009 ; Mazade, 2013 ; Fernagu Oudet, 2016, 2018a, 2018b, 2018c ; Bonvin, 2007 ; Brotcorne, 2015, etc.) dans leurs effets sur le développement des capacités.

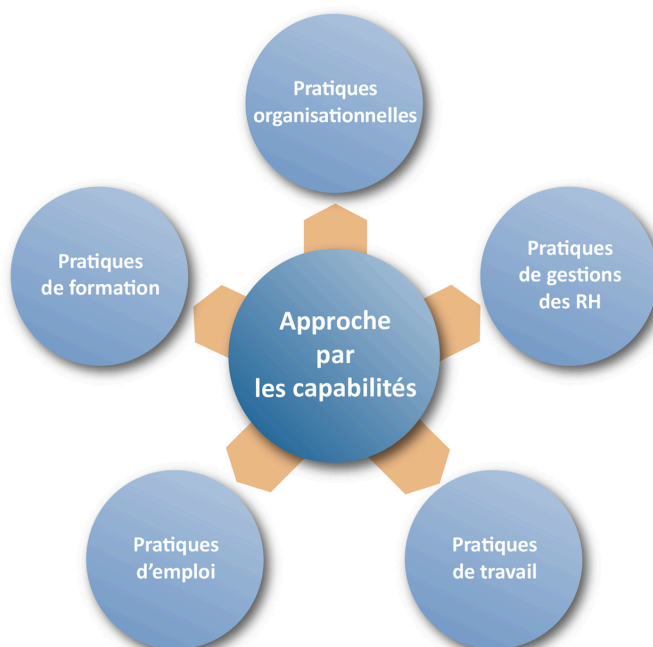


Figure 28 : les pratiques explorées à la lumière des capacités

L'approche est aujourd'hui, particulièrement exploitée par les sociologues, les ergonomes, les économistes et quelques spécialistes des sciences de l'éducation, et a même fait l'objet, dans le champ du travail, de la publication de deux numéros de la revue *Formation Emploi* du Cereq (n°98/2007, n°113/2011), d'un numéro de la revue *Raison pratique* (n°18, 2008), et vient de marquer l'ouverture d'une nouvelle rubrique « enjeux théoriques » dans la revue *Savoirs* (Vero & Zimmermann, 2018). Près de 400 thèses (cf. Abes, www.theses.fr) ont été soutenues sur le sujet, mais aucune en sciences de l'éducation.

L'approche renouvelle le regard porté sur certaines problématiques. Si l'on analyse, par exemple, les inégalités d'accès à la formation, les explications communément données en sociologie renvoient à des variables explicatives de types sexe, CSP, âge, taille de l'entreprise et secteur d'activité, type de contrat de travail, etc. La mobilisation du modèle d'analyse par les capacités montre que ces inégalités d'accès peuvent aussi être expliquées par des facteurs qui n'ont rien à voir avec ces variables : l'espoir de mobilité, l'information sur le droit à la formation, etc. On s'interroge, en ce sens, sur les possibilités réelles qu'ont les individus d'accéder à la formation, et non pas seulement sur des variables individuelles ou structurelles, comme seuls facteurs d'explication du manque d'attrait pour la formation.

Les travaux conduits, ici et là, permettent d'illustrer combien l'approche par les capacités ouvre des perspectives intéressantes et fécondes pour analyser les pratiques de formation et de travail, et renouveler les interrogations que l'on peut avoir à leur égard. Ils interrogent directement la qualité des environnements de

travail et leur capacité à soutenir le développement professionnel. Ils conduisent à cheminer vers l'idée d'« **environnement capacitant** », notion que nous avons explorée dès nos travaux de 2012.

4.2. Une thématique en cours d'exploration : les environnements capacitants

La notion d'environnement capacitant fut avancée par Mahbub ul Haq (1934-1998), auteur (avec Sen) du rapport mondial sur le développement humain. Pour ce dernier, **un environnement capacitant est un environnement qui favorise le développement humain**. Pour Mahbub ul Haq, l'objectif du développement humain est d'accroître les possibilités de choix des personnes dans tous les domaines économiques, sociaux, culturels et politiques et de développer leurs capacités en ce sens. Dans le champ de l'économie, « *la notion de développement humain comporte deux aspects fondamentaux et inséparables, l'un concernant la mise en place de champs possibles (par exemple l'amélioration de la santé, et la possibilité d'acquisition de connaissances et d'aptitudes), l'autre qui a plus précisément trait à l'utilisation que les individus peuvent faire des possibilités qu'ils ont acquises (sur le plan des loisirs, des activités culturelles, sociales ou politiques, par exemple)* » (Larousse, 2016).

Cette définition permet d'étendre la notion à d'autres champs que ceux dans lesquels elle a été investie initialement (*faim, pauvreté, situation des femmes, inégalités de sexe notamment*) et dans notre cas, à celui des champs du travail et de la formation.

Au cours de nos travaux de recherche, nous avons tenté d'approfondir cette notion sur différents terrains, pour la mettre à l'épreuve des réalités, et comprendre comment elle est à même de dynamiser les environnements de travail et/ou de formation, du point de vue de leurs effets sur les individus, les collectifs de travail, les organisations...

Nous définissons un environnement capacitant comme **un environnement porteur de capacités**, « *un environnement susceptible de contribuer au développement du pouvoir d'agir des individus* » (Fernagu Oudet, 2012, 2016), autrement dit, de leurs capacités d'action et de choisir. Il ne s'agit pas de réinventer les *organisations pour faire apprendre* ou de les revisiter, mais de se servir de la grille d'analyse qu'il est possible de produire à partir de l'approche par les capacités, pour en faire **un outil de compréhension de ce qui freine ou promeut les capacités des individus à agir et à apprendre dans les organisations**. On porte son attention sur la manière dont les dimensions organisationnelles et individuelles s'opérationnalisent au regard d'un contexte et de problématiques données et sur la manière dont il serait possible de dépasser les *impensés pédagogiques* des organisations pour faire apprendre.

Aux côtés de la notion d'environnement capacitant, une autre notion se développe, celle d'**organisation capacitante** (Arnoud & Falzon, 2017; Véro, 2016; Zimmermann & Véro, 2018).

Cette notion se positionne à la fois du côté du développement personnel et du développement professionnel (Vero, 2016 ; Zimmermann, 2011 ; Vero & Zimmermann, 2018). Elle « se montre attentive à la pluralité des accomplissements, institue des lieux d'expression et de discussion des finalités et des moyens que requiert la mise en œuvre de ces accomplissements, vise un égal accès aux ressources, aux opportunités et aux espaces de délibération, se sent responsable du développement de la capacité d'agir de ses salariés » (Vero & Zimmermann, 2018, p144-146). De la sorte, « La grille d'analyse proposée permet de contribuer de manière significative à une critique des organisations à travers l'identification, enquêtes empiriques à l'appui, de leurs contradictions internes, en confrontant les exigences qui pèsent sur les personnes au travail – de performance, de prise de responsabilité – à leur capacité effective d'agir dans un environnement et une organisation donnés » (Vero & Zimmermann, 2018, p146). Ainsi définies, les organisations capacitanes semblent être très proches des environnements capacitants. D'abord, ils permettent le développement, ensuite les unes et les autres ne peuvent être évalués sans circonscrire les accomplissements que l'on cherche à mettre en lumière en termes de ressources, d'opportunités, de conversion et de choix pour pouvoir être pensés en termes de capacités. Ce ne sont pas en ce sens des catégories empiriques de portée générale, elles sont situées dans le temps et l'espace, et il serait vain de vouloir fabriquer des normes à leur endroit. Pour notre part, nous avons choisi d'opter pour la notion d'environnement capacitant plutôt que celle d'organisation capacitante, car plus à même de rendre compte de ce qui se passe au sein des organisations du travail, dans les ateliers, les services, les équipes, *in fine*, dans les situations.

L'idée de **dynamique capacitante** pourrait être intéressante, pour faciliter l'usage de ces notions d'organisation et d'environnements capacitants, trop souvent confondues dans leurs usages sur le terrain. L'idée de **dynamique capacitante** indiquerait un mouvement produit par des forces orientées vers un développement, avec des différences d'intensité, des contrastes, des temporalités, des régularités, des dissonances, des rythmes, des appareillages particuliers, etc. sans que ni l'organisation, ni les environnements ne soient figés une fois pour toute dans le regard que l'on porte sur eux. L'idée reste à explorer dans des travaux futurs.

Avant d'aller plus loin, il importe néanmoins, de s'intéresser à la manière dont la notion d'environnement capacitant est appréhendée et utilisée par les chercheurs, et comment elle est opérationnalisée sur le terrain, puisqu'elle est au cœur de nos travaux depuis plusieurs années.

Le tableau 14 témoigne, sur le plan scientifique (*indépendamment de la discipline et du milieu d'investigation*), de son caractère confidentiel. C'est une notion qui a envahi le discours courant, tel un *folk concept*, mais dont la théorisation semble nécessaire pour envisager d'en faire une notion opérationnelle, solide et utile pour le monde du travail et de la formation. Néanmoins, pour s'assurer de son caractère scientifique, il faut consulter plus finement les bases de données internationales (cf. tableau 15 & 16).

	Google english*	Google france	Eric*	Cairn	Open edition	JSTOR*	SAGE*	Academic search premier*
Environnement capacitant (EC) (<i>enabling envi- ronment</i>)(EE)	2280000	85400	95	15	100	242	832	2181
EC et formation (EE & <i>training</i>)	485000	1140	10	34	97	118	512	1090
EC et apprentissage (EE & <i>learning</i>)	451000	1850	41	22	70	78	443	734
EC et travail (EE & <i>work</i>)	1760000	1300	8	4	93	156	661	1331
EC et développe- ment (EE & <i>development</i>)	1700000	1040	43	36	91	229	815	1960

Tableau 14: Le concept dans les bases de données
(items saisis entre guillemets avec l'opérateur booléen « et »)

« environnement capacitant » « <i>enabling environment</i> »	Eric*	Cairn	Open edition	JSTOR*	SAGE*	Academic search premier*	Business source Complete*
Dans le texte	95	16	110	242	834	2181	2368
Dans le titre	4	3	0	1	2	18	11
Dans le résumé	94	1	6	4	31	293	155

Bases de données en anglais en sciences humaines et sociales (Juin 2018)

Tableau 15: Analyse discriminante du concept
dans la base Business Source Complet (BSC) (Juin 2018)
(items saisis entre guillemets avec l'opérateur booléen « et »)

	Recherche dans tout le texte	Recherche avec EC dans le résumé	Recherche avec EC dans le titre
« <i>enabling environment</i> » + « <i>capability approach</i> »	20	1	0
« <i>enabling environment</i> »	1578	139	6
« <i>Capability approach</i> »	120921	7951	214

Tableau 16: Analyse discriminante du concept
dans la base Business Source Complet (BSC) (Juin 2018)
(items saisis entre guillemets avec l'opérateur booléen « et »)

Ce que nous avons fait en étendant nos recherches aux occurrences dans le texte, le titre et le résumé. Le nombre d'occurrences est très limité, et l'analyse de ces dernières est loin de révéler un « concept » significatif, et « nul » lorsque l'on combine les termes d'« environnement capacitant » et d'« approche par les capacités ». Ainsi, si les occurrences sont nombreuses, lorsque les requêtes s'intéressent à la présence du terme dans les textes dans leur intégralité, elles diminuent vertigineusement lorsqu'on les cherche dans les résumés, et sont quasi inexistantes lorsque la requête porte sur sa présence dans le titre des contributions. Sa validité scientifique n'est donc pas avérée et se trouve en construction. C'est cette construction que nous allons maintenant analyser au travers l'étude d'un certain nombre de travaux le concernant.

Il existe actuellement peu de définitions concernant cette notion d'environnement capacitant, que cela soit en France ou à l'étranger. Elle est souvent utilisée comme une évidence, telle un *concept indigène* qui fait partie du vocabulaire courant. Sa vulgarisation est révélatrice d'une certaine idéologie qui voudrait naturaliser ce type d'environnement (*la naturalisation consiste à donner force d'évidence à une notion hypothétique, comme si elle existait réellement dans la "nature"*), en faire un idéal type au sens wébérien du terme (*vision descriptive, compréhensive*) et un modèle d'action (*vision prescriptive*). La notion d'environnement capacitant évoque, pour de nombreuses raisons, l'image d'un objet désirable (*un environnement qui met en capacité de...*), et il est très tentant de l'utiliser, non pas comme un outil d'analyse, mais de le considérer comme l'expression d'une réalité. C'est ce dont ont souffert les *organisations pour faire apprendre*, qui, en se substantialisant, se sont retrouvées dans une impasse. Les impensés pédagogiques dont nous avons fait état, en témoigne (*même si ces organisations auraient tendance à revenir actuellement sur le devant de la scène, Vincent & Olry, 2018*). Une bonne théorisation des environnements capacitants pourrait éviter ces écueils, et nos travaux vont dans ce sens.

Sa filiation avec le concept de capacité lui en donne toutes les chances, si elle est correctement conceptualisée et utilisée. Ce qui n'est pas toujours le cas.

Ainsi, Juhle (2016), dans le domaine du travail et de l'emploi (*89 textes analysés en sociologie*) montre que les chercheurs qui s'inspirent de Sen, lui empruntent ses concepts de manière très inégale. De fait, si « *les notions de capacité et de liberté sont privilégiées, apparaissant dans la totalité des documents, les autres notions de l'espace sémantique sénien étant finalement mobilisées de manière plus ponctuelle : fonctionnement ou accomplissement (80 % des textes), agency (54 % des textes), conversion (50 % des textes), entitlement ou droit d'accès (36 % des textes)* » (Juhle, 2016, p333). Bien que Sen indique la nécessité pour chaque chercheur d'adapter l'approche par les capacités au cas qui le préoccupe, « *le lecteur éprouve parfois le sentiment d'un usage "cosmétique" et "plaqué" des concepts* » (Juhle, 2016, p333). Même si les concepts et le cadre théorique de Sen doivent être (ré)interprétés en fonction des domaines (Salais, 2009), il serait bon que l'idée d'environnement capacitant ne souffre pas de trop faiblesses (conceptuelles et méthodologiques), si l'on souhaite qu'elle entre, de manière raisonnée, dans le langage courant, et qu'elle soit en phase du cadre théorique qui l'a vu naître. Ce qui ne fut ni le cas des organisation pour faire apprendre (cf. partie 2), ni des compétences (cf. partie 1).

Si la notion d'environnement capacitant bénéficie de moins de 100 000 occurrences sur *Google France* (Juillet 2018) et d'une littérature scientifique quasi balbutiante en France, l'intérêt qui lui est porté va croissant. Nous avons montré qu'au niveau international, la littérature disponible ne permet pas d'en faire un concept significatif (cf. tableaux 15 & 16). Du côté de la littérature en anglais, nous avons analysé les 27 textes scientifiques disponibles sur *Academic Search Premier* (comportant le terme d'« *enabling environment* » dans le titre); deux d'entre eux seulement traitent de formation (*Ellstrom & al., 2008 ; Morga & al., 2014*); et aucun n'apporte de définition au terme d'« environnement capacitant ».

Du côté de la littérature francophone, nous avons pu travailler sur la base de 24 textes (*majoritairement en ergonomie*) qui portent sur la gestion des ressources humaines et la manière dont elle peut soutenir les processus de développement en agissant sur la formation (dans toutes ses dimensions), le marché interne du travail, l'organisation du travail et sa capacité à organiser le travail pour qu'il soit porteur de développement, et les situations de travail et leurs contenus appréhendés dans leurs dimensions formatives. Tous convergent vers l'idée d'un environnement qui permet de développer les capacités et donc, de se développer¹⁸.

L'ensemble de ces textes, qu'ils soient en anglais ou en français, laissent à penser que la notion d'environnement capacitant transportée spécifiquement aux domaines de la formation et du travail apparaît comme un « concept franco-français » avec des travaux princeps en ergonomie constructive.

4.3. Vers une définition, en ergonomie

Dès lors, nous ne sommes pas surpris que le premier, en France, à avoir tenté d'exploiter et de théoriser cette notion d'environnement capacitant soit l'ergonome, Pierre Falzon (*Falzon, 2005a, 2005b, 2007, 2010 ; Falzon & Mollo, 2009*). Sa perspective est celle d'une ergonomie constructive.

En ergonomie, trois regards peuvent ainsi être portés sur la notion d'environnement capacitant :

- Du point de vue préventif, c'est un environnement non délétère pour l'individu, qui préserve les capacités futures d'action (détection et prévention des risques, élimination de l'exposition aux toxiques, élimination ou réduction des exigences aboutissant à des déficiences durables ou à des effets psychiques négatifs, etc.). « Cela rejoint l'objectif classique de l'ergonomie : à partir du diagnostic des risques professionnels (au sens large), éliminer ou réduire les déterminants aboutissant à des déficiences ou à des effets négatifs pour la santé des individus » (in Vidal-Gomel & al., 2012, p225-226).
- Du point de vue universel, c'est un environnement qui prend en compte les différences interindividuelles (liées aux caractéristiques anthropométriques, mais aussi au sexe, à l'âge, à la culture), et qui compensent les déficiences individuelles (liées au vieillissement, à la maladie, aux incapacités). Il prévient l'exclusion, les décrochages sociaux et générationnels et le non-emploi. Il favorise l'intégration, l'inclusion et la reconnaissance sociale.

¹⁸ Nous avons exclu les textes portant sur les organisations capacitantes (au 30 juillet 2018 : 447 occurrences *Google France*, 61 sur *CAIRN*, 14 sur *Academic Search Premier* et 7 sur *HAL*).

- Du **point de vue développemental**, c'est un environnement qui n'entrave pas les capacités, mais rend les personnes capables de développer de nouvelles connaissances et de nouveaux savoirs, et d'élargir leurs possibilités d'action, leur degré de contrôle sur la tâche et sur l'activité. Il favorise l'autonomie et contribue au développement cognitif des individus et des collectifs.

Accroissement de l'autonomie et développement des savoirs étant deux facteurs clés de l'extension du pouvoir d'agir.

Ainsi, du côté de l'ergonomie constructive, « *la notion de capacité exprime le degré d'autonomie d'un opérateur, et la notion d'environnement capacitant traduit l'ensemble des conditions individuelles, techniques, organisationnelles et sociales nécessaires pour que le travail soit non seulement non délétère, mais aussi facteur de liberté et de progrès* » (Pavageau & al., 2007, p5). Dans la perspective disciplinaire adoptée ici, le développement apparaît à la fois comme un fait, un objectif et un moyen (Falzon & Arnoud, 2013) :

- *un fait* : depuis longtemps, les études ergonomiques constatent que les individus apprennent au cours de la pratique et qu'ils peuvent se développer, plus ou moins facilement, en fonction des environnements dans lesquels ils évoluent. L'activité apparaît certes productive, mais également constructive puisqu'elle permet, sous certaines conditions, que les individus se construisent dans leur travail ;
- *un objectif*: le développement constitue également une finalité de l'action ergonomique : il convient alors de s'intéresser aux conditions et entraves au développement dans les situations de travail et à lever les entraves afin de faciliter les processus de développement.
- *un moyen* : le développement apparaît, de plus en plus, comme un moyen de l'action ergonomique c'est-à-dire que les processus mêmes d'intervention doivent être pensés comme des processus de développement. Autrement dit, les outils de l'ergonome doivent être pensés ou construits comme des outils développementaux en tant que tels. L'ergonome se fait alors *l'avocat* de méthodologies d'intervention qui, elles-mêmes, favorisent le développement.

Du côté de l'ergonomie, l'usage du terme d'environnement capacitant est particulièrement intéressant puisqu'il permet de mobiliser des cadres théoriques éprouvés, notamment ceux de la double régulation de l'activité, de la régulation conjointe et des méthodes d'analyse de l'activité depuis longtemps exploitées dans le champ (*instruction du sosie, auto-confrontations, allo-confrontations croisées, observations, etc.*), mais également d'étendre son champ d'intervention par delà les questions de santé et de sécurité au travail. Un autre argument milite en faveur de l'utilisation du concept dans cette discipline, car le développement renvoie au bien-être et le bien-être à la santé. En ergonomie, la santé se construit en interaction avec le milieu, et contribue directement aux possibilités d'épanouissement des individus. Ainsi la mise en place d'un environnement capacitant (Falzon, 2005c, 2013) vise à favoriser un environnement non délétère, non excluant, mais aussi un environnement qui permet d'être efficace, de réussir, d'élargir ses possibilités d'action et de se développer. Les ergonomes s'appuient majoritairement sur la définition donnée initialement par Falzon (2005a). Ils l'enrichissent, grâce à leur travail empirique, en identifiant des **indicateurs d'environnement capacitant** tels que la créativité, l'autonomie, l'efficacité, le sentiment d'utilité, l'apprentissage, les marges de ma-

noeuvre (*Nascimento, 2006, p88*) ou la collaboration (*Bruère, 2015, p86*). Ces indicateurs pourraient être discutés car une bonne partie d'entre eux renvoie exclusivement à des dispositions personnelles, et très peu à des caractéristiques environnementales (ou organisationnelles), et l'on voit parfois se confondre le développement des compétences avec celui des capacités. On note également qu'il est parfois difficile de s'y retrouver, car au fil des textes, on découvre un ensemble de termes accolés à celui de capacitant-e : organisation, travail, intervention, situation. Les définitions qui sont données renvoient la plupart du temps à la définition des environnements capacitants élaborée par Falzon (2005a): « *** qui offre du sens, des marges de manœuvre, des possibilités de développement et d'apprentissage, ** qui permet d'accroître l'autonomie et le pouvoir d'agir de tous les acteurs* ».

4.4. Vers une définition, en sciences de l'éducation

En sciences de l'éducation, l'utilisation du terme d'environnement capacitant est bien plus récente (*Fernagu Oudet, 2012 ; Vidal-Gomel & al., 2012*) qu'en ergonomie et se focalise, pour reprendre le vocabulaire de l'ergonomie, sur **le point de vue développemental**. Nous n'avons pu repérer que deux chercheurs spécifiques au champ de la formation des adultes: Christine Vidal-Gomel et nous même. Les approches se distinguent quant à la nature des travaux et les méthodologies de recherche mises en place, Vidal-Gomel ayant la particularité d'être ergonomiste et spécialiste de l'analyse de l'activité en situation, notamment de travail ou de formation. Pour notre part, nous nous considérons comme socio-pédagogue, et n'entrons pas spécifiquement dans la formation par le travail. D'autres chercheurs en sciences de l'éducation étudient la question des environnements capacitants mais dans le champ scolaire ou éducatif. Nous n'aborderons pas leurs travaux ici, nous concentrant exclusivement sur le champ de la formation des adultes.

Si nous avons plutôt travaillé au niveau organisationnel (principalement organisation du travail et travail d'organisation), Vidal-Gomel travaille plutôt à partir des situations de travail, à ramener le travail dans la formation et la formation dans le travail. Elle cherche en particulier, en tant qu'ergonomiste, à « *comprendre comment et à quelles conditions, des situations de formation peuvent contribuer à constituer des milieux de travail et de formation, qui ne portent pas atteinte à la santé et à la sécurité des individus, qui soient conçus pour tous, favorisant ainsi l'accès et le maintien au travail, et permettant le développement* » (Vidal-Gomel, HDR, 2017, p6). Considérant que l'analyse de l'activité et des caractéristiques du travail (*situations de travail comprenant notamment les caractéristiques des tâches et missions réalisées, les dimensions collectives du travail et l'organisation du travail*) sont utilisées lorsqu'il s'agit de penser des dispositifs de formation, qu'ils soient ou non en situation de travail, ses travaux cherchent à élaborer une démarche de conception de formation à partir de l'analyse de l'activité de travail. On reconnaît là, sa filiation avec la didactique professionnelle.

Au cours de son parcours, Vidal-Gomel s'est intéressée principalement à la formation poursuivant des objectifs de prévention des risques professionnels. Ses travaux ont d'abord été menés en utilisant l'analyse préalable de l'activité pour élaborer des propositions pour la formation et, plus tard, en contribuant plus directement à la conception et à la réalisation de formations et, notamment en matière de

prévention des risques d'accidents du travail et de santé au travail. Ces évolutions l'ont conduite à approfondir la notion d'environnement capacitant, qui intègre ces problématiques et celles du développement (Vidal-Gomel & al., 2012, Vidal-Gomel, 2013, 2015, 2016, 2017, Rachedi, & Vidal-Gomel, 2014). Il s'agit pour elle, d'explorer les orientations que cette notion peut proposer pour la formation, d'où son intérêt pour l'idée de **formation professionnelle capacitante** (Vidal-Gomel, HDR, 2017, p14) ou de **formation capacitante** (Vidal Gomel, sous presse). Pour elle, il ne suffit pas de concevoir des situations de formation qui permettent l'apprentissage, encore faut-il que les opérateurs puissent mettre en œuvre leurs compétences en situation de travail et se préserver des atteintes potentielles du travail et se développer. Selon cette logique, pour que l'intervention en formation contribue au développement des individus, elle doit aussi se préoccuper des situations dans lesquelles le travail peut être réalisé, et se demander si elles permettent ou non le développement (Vidal-Gomel, HDR, 2017, p19). Au final, elle se demande comment, à partir de la formation, contribuer à la conception d'environnements capacitants intégrant des objectifs de prévention des risques professionnels et plus largement de santé au travail (Vidal-Gomel, Munoz & Dréan, 2012 ; Vidal-Gomel, 2016).

À la suite de Falzon (2005), Vidal-Gomel définit un environnement capacitant comme un environnement non délétère pour l'individu et qui préserve ses capacités futures d'action. Un environnement qui prend en compte les différences interindividuelles et compense les déficiences (liées au vieillissement normal, aux maladies ou à des incapacités). Il prévient l'exclusion, les décrochages sociaux et générationnels et les sorties de l'emploi. Il favorise l'intégration et la reconnaissance sociale. Enfin un environnement qui permet l'acquisition de nouvelles compétences, l'élargissement des possibilités d'action, du degré de contrôle sur la tâche et sur l'activité. **C'est un environnement qui favorise l'autonomie et contribue au développement des individus et des collectifs** (Vidal-Gomel, HDR, 2017, p136).

Du côté de nos travaux, la démarche d'investigation du *concept* n'est pas partie d'un corpus théorique ou de méthodologies existants comme en ergonomie, mais d'un double questionnement autour de la notion de compétence d'une part et, des environnements les plus à même de les développer d'autre part (Fernagu Oudet, 2016). En tout premier lieu, nous nous sommes demandée pourquoi un « concept » comme celui de compétence(s), le plus à même d'opérer le trait d'union entre organisation et apprentissage, n'avait pas réussi à impulser des pratiques cohérentes avec ce qu'il est censé expliquer: une mobilisation en situation de ressources propres à l'individu (ressources internes) et à l'environnement (ressources externes), qui s'agrègent et se combinent pour faire face au traitement réussi des situations professionnelles. En second lieu, nous souhaitons interpeller la présence, aujourd'hui, dans de nombreux discours, de nombreuses injonctions concernant la prise en charge de ses apprentissages, du développement de ses compétences, pour se maintenir dans l'emploi ou y accéder, sans que se pose la question de l'étayage, du soutien, des conditions d'exercice de cette prise de responsabilité. C'est à partir de ce double questionnement, que nous avons interrogé l'absence d'une vraie réflexion sur les conditions et les processus mêmes de mobilisation et de développement de l'agir avec compétence. L'approche par les capacités nous a semblé offrir un terreau fertile pour lire ces processus, et s'intéresser à la manière dont les envi-

ronnements (qu'ils soient ou non professionnels) sont capables de mettre en capacité d'apprendre, de participer au développement du pouvoir d'agir et d'ouvrir sur des espaces de développement, dans lesquels se sentent les interdépendances entre individus et environnements (Fernagu Oudet, 2016a, 2016b). Nous avons donc défini l'environnement capacitant comme « **un environnement permettant de développer le pouvoir d'agir des individus** » (Fernagu Oudet, 2012, p12) ou « **qui met en capacité de se développer** » (Fernagu Oudet, 2016a). Au cours de nos travaux, nous avons pu réfléchir tout à la fois à des dispositifs de formation (notamment RERS, APM, E2C) et des dispositifs de travail (notamment cabinet de conseil, Police Nationale, Orange), et à la manière dont ils permettaient ou non de mettre en capacité d'accomplir et de se développer. Une recherche collective a également pu être engagée durant 2 ans pour réfléchir à ces questions (Fernagu Oudet & al., 2016 ; Fernagu Oudet & Carré, 2017 ; Fernagu, 2018c)

On retient donc des différents travaux conduits en sciences de l'éducation, même s'ils restent isolés pour le moment, qu'un environnement capacitant est bien plus qu'un environnement où l'on apprend, il est aussi un environnement qui aide à apprendre et donne envie d'apprendre, il donne les moyens d'apprendre et des opportunités pour le faire.

4.5. Vers une définition, en sciences de gestion

En sciences de gestion, Benion (2013) étudie les conditions organisationnelles, managériales et de gestion des ressources humaines favorisant la construction de tels environnements, auxquelles il associe les notions de bien-être et d'efficacité qu'il propose d'évaluer en travaillant à partir des « empêchements » au travail. Le « désir de métier » (Osty, 2003), de bien faire son travail, est parfois empêché, de sorte qu'un environnement capacitant est défini comme **un environnement qui permet de faire son métier avec plaisir, de fournir un travail de qualité**. Le travail de Benion n'est pas sans rappeler « Le travail à cœur » (Clot, 2010).

4.6. Une centration sur le pouvoir d'agir

Pour ne pas complexifier notre discours sur le pouvoir d'agir, nous choisissons de ne pas aborder les typologies de l'agir existantes, telle que celle proposée par Habermas (1987), ou son nuage sémantique (acte, action, activité, pratique, praxis, etc.), mais nous gardons en mémoire qu'il nous faudra les explorer.

Nos travaux (et ceux d'autres chercheurs impliqués dans le champ des capacités) montrent que les conditions et l'environnement du travail s'imposent souvent comme conditions d'apprentissage, et que si l'on peut trouver des **environnements plus ou moins capacitants**, d'autres vont se montrer, au contraire, **décapitants** ou **incapitants** (Fernagu Oudet, 2016a), et nuiront aux capacités (Vidal-Gomel & Delgoulet, 2016). Selon cette logique, un environnement capacitant n'empêchera pas le travail et permettra de développer et mobiliser son **pouvoir d'agir**.

Le *pouvoir d'agir*, simplement appréhendé, relève d'un *je peux* qui ne dit rien de ce qui rend possible l'exercice de ce pouvoir. Il se confond alors, avec l'idée de *capacité d'agir*, une *capacité à faire quelque chose, à agir sur le monde*. Cette approche n'ouvre ni aux conditions de l'action, ni aux ressources qui lui permettent d'advenir. Néanmoins, capacités et pouvoir d'agir restent des concepts indissociables, car la capacité est une ressource mobilisée dans l'agir. Le **pouvoir d'agir est donc circonstancié**, se faisant **l'expression** ou **l'actualisation des capacités d'agir** dans une situation singulière pour un opérateur (Rabardel & Pastré, 2005 ; Gouédard & Rabadel, 2012). Il mesure le **rayon d'action effectif du sujet** (Clot, 2008 ; Corteel & Zimmermann, 2007) et correspond « à la conception de l'homme comme sujet capable » (Pastré & Rabardel, 2005, Pastré, 2011). Les travaux nord-américains utilisent le terme d'*empowerment* (Zimmermann, 2000 ; Le Bossé, 2003), mais l'on ne peut, au travers de nos lectures, que déplorer la pluralité des perspectives et des finalités imputées à cette notion. Pour Parazelli & Bourbonnais (2015), les capacités sont l'une des orientations de l'*empowerment*...

Le Bossé (2003, p46) définit la notion d'*empowerment* comme un processus visant à « contribuer à l'émergence des conditions nécessaires à la manifestation d'un pouvoir d'agir ». Pour lui, il s'agit de « créer les conditions pour que les personnes puissent agir individuellement ou collectivement sur ce qui est important pour elles » (Le Bossé, 2007, p6), autrement dit « à passer d'une situation d'impuissance à une situation où les acteurs concernés perçoivent des opportunités concrètes d'agir pour obtenir un changement auquel elles aspirent » (Jouffray, 2018, p7). Pour Le Breton (1989), l'*empowerment* signifie, le fait de devenir l'agent de sa propre destinée.

Défini de la sorte, l'*empowerment* voisine (voire cousine) avec la notion de capacité. Cela expliquerait, en définitive, que ces deux notions soient associées à l'idée de pouvoir d'agir et souvent confondues. Si ce voisinage ne fait aucun doute, il nous semble que la question du développement du *pouvoir d'agir au sens des capacités* se distingue du *pouvoir d'agir au sens de l'empowerment*, par ce que les processus associés engendrent. Le pouvoir d'agir au sens de l'*empowerment* exprime l'effort réalisé pour « sortir » d'une situation perçue comme insatisfaisante, et tendre vers une autre envisagée comme plus souhaitable. Il s'inscrit dans une dynamique de changement et d'affranchissement. **Le pouvoir d'agir au sens des capacités vise le développement, le bien-être et l'épanouissement, une prise ou une emprise sur les situations.** Ces deux notions se distinguent donc par leurs visées, mais renvoient toutes deux à l'idée, qu'elles ne peuvent être atteintes sans que soient prises en compte les ressources individuelles, et les conditions objectives et concrètes de l'environnement qui y contribuent. **Le pouvoir d'agir peut alors être compris comme ce qu'une personne peut faire compte tenu des contraintes du milieu dans lequel elle opère et de sa perception des événements, au regard de ce qu'elle est, fait, voudrait faire, etc.**

Il est donc à la **croisée des capacités d'action et de choix** et s'avère, en ce sens, extrêmement dépendant des ressources offertes par l'environnement, et de la capacité des personnes à exercer ce pouvoir (*désir d'agir, perception de possibilités d'action ou de soutien organisationnel, capacité de projection, etc.*). Nous définirons ainsi le pouvoir d'agir comme la **possibilité pour les individus d'avoir une prise sur les situations qu'ils rencontrent et de se développer grâce à elles**. Selon cette logique, pouvoir d'agir et possibilité de développement sont indissociables.

L'approche par les capacités ouvre alors de nouvelles perspectives de compréhension de cette construction.

4.7. Quand pouvoir d'agir rime avec développement

Rappelons que pour Sen, le développement consiste à donner la possibilité aux individus de s'accomplir dans leur vie, en optant pour des choix de valeur à leurs yeux leur permettant de s'épanouir (Zimmermann, 2006, p. 471 ; Salais, 2009, p. 13).

Cet intérêt pour le **bien-être** et l'intérêt au travail fait florès actuellement, et toute une littérature se déploie autour de **la question du sens et de l'engagement au travail** qui en découlent (OMS, 2010 ; Remoussenard et Ansiau, 2013 ; Gagné & Morin, 2009 ; Bidet, 2011). Quoi de plus étonnant dès lors que « *Le travail est avant tout une activité par laquelle une personne s'insère dans le monde, exerce ses talents, se définit, actualise son potentiel et crée de la valeur qui lui donne, en retour, le sentiment d'accomplissement et d'efficacité personnelle, voire peut-être un sens à sa vie* » (Gagné et Morin, 2009, p2).

Si le sens s'élabore individuellement dans un processus permanent de recherche de cohérence, l'état de la question montre qu'il peut être permis – ou empêché – par l'environnement professionnel. Cela est flagrant, par exemple, pour les formateurs de la Police Nationale dont on attend qu'ils développent leurs compétences pédagogiques, alors même qu'ils occupent la fonction temporairement, et sont amenés à retourner en service actif. Cela ne fait pas sens pour eux, et ils privilégient pour cette raison, le développement de leurs compétences de police (Fernagu Oudet, 2017 ; Fernagu, 2018b). Également flagrant avec les consultants du Cabinet de conseil X (Fernagu Oudet, 2012, 2014) dont on attend qu'ils développent de l'agir collectif à l'occasion de leur séminaire mensuel, et qui perçoivent ces derniers comme un lieu de mise en danger qui ne leur permet pas de créer du lien entre eux. Le sens au travail se comprend alors comme signification, orientation et cohérence (Gagné & Morin, 2009, p4).

Pour Isaksen (2000), le **sens du travail** est perçu comme un état de satisfaction engendré par la perception de cohérence entre la personne et le travail qu'elle accomplit. Pour cela, elle doit percevoir son travail comme ayant un but, un dessein, de la valeur et de l'importance (May & Al., 2004 ; Pratt et Ashforth, 2003). Les capacités transpirent derrière ces discours, où le bien être, au delà de flirter avec le développement, flirte avec le « bien naître » des situations que l'on croise.

Il est nécessaire de distinguer le *sens du travail* du *sens au travail*. Le premier est lié aux qualités intrinsèques du travail, le second au milieu dans lequel il est accompli. Ce qui renvoie, quelque peu, à la distinction entre « organisation du travail » et « travail d'organisation », que nous étudions au travers de nos travaux, dans leur rapport aux possibilités d'apprentissages.

Néanmoins, suffit-il de donner du sens au travail pour ressentir du bien être au travail ? Morin (2008, p9-11), à la suite d'une revue de littérature conséquente, identifie des indicateurs de bien-être qui vont au delà du sens au travail. On y retrouve bien sûr ce dernier, mais également l'engagement organisationnel ou le sentiment d'appartenance à l'organisation, le sentiment de dignité, d'utilité, de légitimité, de responsabilité, d'autonomie, de lien social et d'accomplissement dans son travail, la

rectitude morale des pratiques, des processus et des résultats, la connaissance de ses résultats et l'atteinte de l'équilibre entre le travail et la vie privée. Chacun de ces indicateurs mériterait d'être étudié comme élément contributif des environnements capacitants, si l'on considère ces derniers comme des environnements qui relient bien-être et développement. Chaque indicateur pourrait aussi, sans doute, être décliné sous forme d'autres indicateurs ou de propriétés. C'est le cas de l'engagement par exemple, qui se déploie en fonction des possibilités de défis, d'apprentissages, de marges de manœuvre, d'autonomie, d'un futur désirable, etc. et émerge à la fois de manière intrinsèque des situations de travail et extrinsèque des possibilités organisationnelles.

Il nous reste à investiguer une bonne partie de ces indicateurs pour avancer sur notre théorisation des environnements capacitants. Nous nous y intéresserons dans des projets futurs. La question de l'engagement organisationnel est l'une de celle que nous explorerons en premier, car il traduit le degré de mobilisation de l'individu au sein de l'organisation, et la manière dont il va se saisir ou non des opportunités d'apprentissage, ou des situations potentielles d'apprentissage qui s'offrent à lui. Ceci nous a particulièrement frappé dans les trois recherches conduites auprès de la Police Nationale, d'Orange et du Cabinet de conseil, sans que nous ayons eu la possibilité, pour le moment d'approfondir, ce sillon.

Il serait néanmoins réducteur d'associer *stricto sensu* le développement professionnel au bien-être, sauf à ce que l'on est une relation « bien être = développement », comme le laisse entrevoir Sen dans son approche. Il nous faut donc mieux définir la notion de développement.

Ce n'est pas un terme facile à circonscrire, car « *il est fréquemment appréhendé en sciences de l'éducation dans l'accroissement des savoirs professionnels* » (Olry, 2009, p194). Le développement professionnel est d'abord un **accroissement du pouvoir d'agir** (Clot, 2008), ce qui nécessite de réfléchir aux moyens du développement de ce pouvoir d'agir. Le nombre de publications concernant le développement professionnel témoigne d'une grande diversité dans les modalités d'approches, les cadres théoriques, la visée des travaux ou les postures adoptées (Gosselin & al., 2014 ; Lefeuvre & al., 2009) ; au risque d'en faire une « *notion fourre-tout qui le viderait de toute potentialité pour la recherche* » (Marcel, 2009, p157). Dans son acceptation la plus large, « *la notion de développement professionnel englobe la construction des compétences lors de formations individuelles ou collectives, mais aussi la construction de compétences nouvelles par la pratique et la réflexion sur la pratique ainsi que les transformations identitaires des individus ou des groupes* » (Marcel, 2009, p157). Il nous semble important de ne pas se limiter à cette large acceptation pour pouvoir en faire un objet de recherche et de pratique.

Lefeuvre & al. (2009, p282) relèvent deux grandes catégories de théories abordant le développement professionnel. « *Celles qui sont centrées sur les processus individuels (le sujet et son activité) et celles qui sont centrées sur les processus collectifs et organisationnels (le collectif et son activité)* ». La première catégorie se centre sur l'évolution des ressources personnelles au cours de l'activité professionnelle. La seconde étudie les influences croisées de la conduite de l'activité par le sujet et des conditions organisationnelles, culturelles et sociales de celle-ci. Ainsi « *Les composants structurels de*

l'environnement de travail constituent des ressources ou des contraintes qui influencent le champ d'action possible des professionnels ainsi que les opportunités ou à l'inverse les obstacles à leur apprentissage professionnel » (*ibid*, p286). Les théories défendant cette conception du développement se réfèrent à la cognition collective, la sociologie de l'action, et la sociologie psychologique, tandis que celles qui se centrent sur l'individu relèvent des théories (socio)cognitives et de la cognition située (*ibid*, p282-290) (cf. tableau 21). On découvre avec ces auteurs, que quelques que soient les théories de pensée, « le développement professionnel comme objet d'analyse concerne les relations entre un sujet (ses ressources cognitives et affectives), la configuration de ses modalités d'action mises en œuvre en situation, puis l'environnement professionnel (avec ses différents niveaux de contextes ; social, culturel, temporel, spatial, etc.) dans lequel il exerce » (*ibid.*, p290). Au regard du cadre des capacités, cette conception du développement est extrêmement intéressante puisqu'elle dialectise individu et organisation.

Théories centrées sur le sujet et son activité			Théories centrées sur le collectif et son activité		
Psychologie cognitive	Psychologie socio-cognitive	Cognition située	Cognition collective	Sociologie de l'action	Sociologie psychologique
Piaget	Vygotsky	Suchman	Lave et Wenger	Corzier	Lahire Kaufmann
Vergnaud	Rubinstein	Theureau	Lemke	Friedberg	
Rabardel	Léontiev	Grisson	Nonaka et	Bressous	
Samurçay	Talyzina	Gibson	Takeuchi	Boltanski et	
Leplat	Doise & Mugny	Lave et Wenger		thévenot	
	Perret-clermont			Tourraine	
	Bandura			Dubet	
	Bruner				

Tableau 21 : Deux perspectives théoriques pour expliquer le développement professionnel (Lefevre, Garcia & Namolovan, 2009, p308)

De leur côté, Gosselin & al. (2014, p2) catégorisent également les façons d'aborder le développement professionnel sous deux principales perspectives : « une perspective managériale, plus déterministe ou applicationniste des savoirs, une perspective constructiviste ou socioconstructiviste, davantage volontariste ». La première perspective envisage le développement comme l'application de savoirs (au sens large) appris par les personnes, et fait porter la responsabilité du transfert des apprentissages à ces derniers. L'autre illustre la relation individu-situation et donc une co-responsabilité dans les processus de développement. C'est l'individu qui apprend mais le milieu lui fournit des conditions propices d'apprentissage. Ce qui rejoint nos préoccupations pour éclairer les liens entre organisation et apprentissage.

Conséquemment, **le développement croise des dimensions personnelles et organisationnelles** (contexte social, physique, matériel...) situées dans des pratiques qui, plus elles seront congruentes, plus elles seront développementales, « *capabilisantes* ». Cette congruence est à rattacher aux indicateurs de bien-être que nous avons évoqués. Plus une personne se sentira en congruence de sens avec son environnement, moins elle hésitera à s'engager dans des situations d'apprentissages (Billett & Somerville, 2004). En ce sens, « les significations accordées par la personne modèleraient ses attitudes envers l'apprentissage et donc sa capacité d'action » (Gosselin, Viau-Guay & Bourassa, 2014, p8). Il serait possible ici d'ajouter à cette proposition d'autres éléments favorables aux apprentissages tels que le sentiment d'efficacité personnel, la perception de soutien, la capacité à se remettre en cause ou à discuter le travail, etc. (Fernagu Oudet, 2006 ; Savoie-Zajc, 2010 ; Maubant et

Roger, 2012), mais nous avons insuffisamment traité ces dimensions, même si elles ont été évoquées à l'occasion de notre travail doctoral (pratiques réflexives), de nos recherches sur les RERS (pratiques collaboratives), l'APM (analyse de pratiques), la Police Nationale (pratiques vicariantes) ou le cabinet de conseil (pratiques managériales), pour en discuter dans le présent document. Mais l'on peut retenir de ces derniers, que ces sentiments, perceptions, attitudes, etc. ont plus de chance d'exister dans des environnements propices... capacitants... qui aident à apprendre, apprendre à apprendre (Fernagu, 2018a). Reste à comprendre comment les dispositifs et les environnements d'apprentissage étudiés dans nos recherches participent ou non, au développement des personnes. Et, mettre à jour la part d'influence des organisations du travail dans ce développement en lien avec la perception que les personnes se font de celles-ci.

Retenons que le pouvoir d'agir rime avec le développement professionnel, qui lui-même participe au mieux-être professionnel ; que ce mieux être s'enracine dans le sens que l'on donne au travail, qui, lui même, est fonction des dispositions de la personne (*expérience, formation, motivation, aptitudes, capacités, etc.*) et de celles de l'organisation, selon qu'elle offre ou non des moyens et des opportunités d'apprendre... et donne envie de le faire. Ce qui, au final, évite une sur-responsabilisation individuelle des professionnels eu égard à leur propre développement, lorsque celui-ci est inscrit plutôt du côté des dynamiques individuelles (Frétigné et Trollat, 2009), ou ce que nous avons par ailleurs nommés des « pratiques délégataires » (Fernagu Oudet, 2016a). Par exemple, si les dirigeants adhérents à l'APM fréquentent assidument leur club, c'est parce que le fonctionnement de ces derniers leur permet d'avoir le sentiment de participer à la vie de ces derniers, et de se sentir responsable de leur bon fonctionnement (orientation, déroulement, etc.) (Fernagu Oudet, 2018b).

Retenons également que **l'autonomie est la finalité du développement professionnel** (*maîtrise du travail, amélioration des pratiques, etc.*). Par exemple, lorsque les techniciens forestiers (Dupouy & Batal in Fernagu Oudet & Carré, 2017) commencent, peu à peu, à ne plus solliciter systématiquement leurs collègues pour résoudre les problèmes qui se posent à eux sur le terrain, et arrivent à se débrouiller (voire à bidouiller) avec les ressources au service du travail (*intraforêt, le sommier de la forêt, guide de sylviculture, logiciel canopée, réseaux associatif et professionnel, etc.*). Cette autonomie s'acquiert peu à peu, *au fil de l'eau*, par la capacité à mobiliser les ressources qui sont à leur disposition, et à les convertir en capacités d'action et de choix. Cette autonomie pouvant s'acquérir plus vite si des moyens et des opportunités sont proposés aux personnes pour en étayer la construction. Les temps de pause déjeuner par exemple, deviennent des moments incontournables pour se développer. Les techniciens forestiers font ainsi part de l'importance des échanges, des confrontations de points de vue, des divergences d'opinions dans leur développement, pour regarder les situations vécues à la fois *en extériorité* et *en intériorité* (Batal & Dupouy in Fernagu Oudet & Carré, 2017). Nous avons pu également le mettre en relief dans l'étude sur les formateurs de la Police Nationale qui voient dans la co-animation des sessions de formation, une opportunité de se mettre à distance de ce qu'ils font, et d'apprendre de nouvelles manières de faire (Fernagu Oudet, 2017).

Retenons enfin que **tout développement s'inscrit également dans la durée**, au fil des événements, des dilemmes, des situations, des milieux traversés... De ce fait, il s'inscrit dans l'expérience, une expérience du travail et une « *expérience en travail* » (Olry, 2009, p199), non quantitative mais qualitative, reconfigurée, réfléchie, transformée. Par exemple, nous avons pu montrer (Fernagu Oudet, 2006) que chez Logimeuble, seuls les tuteurs polyvalents sur la chaîne logistique formaient des jeunes qui restaient dans l'entreprise (le lien de causes à effets entre tuteurs spécialisés sur un métier et *turn over* avait pu ainsi être mis en évidence). Cette expérience des métiers de la chaîne logistique leur permettait de donner du sens aux postes de travail, à leurs interrelations, aux implications du travail bien fait en début de chaîne (palettisation) pour l'extrémité de la chaîne (chargement) ; de se mettre à distance du pourquoi du comment des choses, tels des *mouvements croisés* entre l'expérience et sa mise en mots au regard des conditions et contraintes générées par l'environnement de travail. L'expérience apparaît comme un produit, un résultat ou un processus, elle est mouvement, « *objet et moyen du développement* » (Olry, 2009, p205) en contexte, et singulière.

Pour finir, la notion de développement semble particulièrement utile pour décrire des transformations que la notion d'apprentissage ne restitue pas entièrement (Mayen & Olry, 2012, p92). C'est ce constat qui a conduit Mayen à proposer la notion de « *situation potentielle de développement* » (Mayen, 1999). La notion de développement ouvre des possibles sur le fait de pouvoir agir sur les situations, d'y investir du soi et d'y réaliser des motifs (Clot, 2008 in Mayen & Olry, 2012, p92). La personne y est mouvement.

5. Capabilités et environnements capacitants : conséquences méthodologiques

Un environnement capacitant étant un environnement porteur de capabilités, nous ne pouvons donc, échapper à la mesure de ces dernières. Sur le plan méthodologique et empirique, l'évaluation de celles-ci peut sembler difficile à opérationnaliser. De nombreux experts de l'approche expriment d'ailleurs une vraie difficulté à les évaluer (Robeyns, 2000 ; De Munck & Zimmermann, 2008 ; Nussbaum, 2012 ; Gillardone, 2010). En effet « *La multiplicité des informations sur des situations hypothétiques que suppose le cadre des capacités [capabilités] – puisqu'il attache autant de valeur au comportement effectif qu'aux options que la personne a la capacité de choisir – est évidemment embarrassante pour une enquête empirique. Ces difficultés sont d'ailleurs reconnues par Sen. Comme le souligne Le Clainche (1994), alors que Sen s'évertue à développer une formalisation mathématique, il ne fournit pas une manière précise d'appliquer le concept* » (Lambert & Vero, 2008, p60). Tout analyser est quasi impossible, car quelle que soit la situation, les alternatives d'accomplissements pour un individu peuvent être infinies. Les chercheurs privilégient de la sorte la méthode des *accomplissements affinis* (Bonvin & Favaque, 2007, p17, Lambert & Vero, 2008, p60 ; Sen, 1992 p. 79). C'est de cette manière que nous avons abordé nos travaux sans chercher à approcher l'exhaustivité des fonctionnements possibles. L'idée étant en premier lieu de comprendre comment face à un fonctionnement donné, les personnes étaient mis en capacité de fonctionner de la sorte.

Sen avait proposé de raisonner de manière contrefactuelle en analysant les choix qui auraient pu être faits et qui ne l'avaient pas été. Cette méthode est peu employée. Globalement, la majorité des recherches sur les capacités portent sur les accomplissements réalisés. En les renseignant, on peut apprécier la qualité ou la pertinence des ressources mises à disposition pour agir, et identifier les facteurs qui ont permis de les convertir en capacités d'action, et qui sont constitutives d'une plus grande liberté. Cela permet ainsi de porter un regard sur les trois processus que nous avons mis en évidence *supra* : le « processus liberté », le « processus opportunités » et le « processus capacités » (cf. fig. 25).

Il est possible d'émettre quelques réserves, néanmoins, quant à son opérationnalisation, si les analyses ne venaient à porter que sur la contribution des environnements de travail et de formation au développement des capacités. En effet, si l'on attend d'un environnement capacitant que les individus soient mis en situation d'apprendre et de se développer, peut-on les y obliger ? Non, bien sûr ! Sans doute est-il possible de proposer des environnements susceptibles de leur donner envie de le faire, notamment au travers la question du bien être que nous avons abordé *supra*. Il appartient alors au chercheur de baliser ce qu'il entend par bien-être, et d'identifier les indicateurs sur lesquels il fera porter son analyse. De la sorte si nous faisons l'hypothèse qu'un environnement capacitant est un environnement qui favorise l'autodétermination, il nous faudra, sur la base (par exemple) des travaux de Deci & Ryan (2002) relever dans cet environnement, ce qui facilite la mobilisation d'attitudes d'autodétermination : le sentiment d'autonomie, le sentiment de compétence et la relation à autrui (Fernagu Oudet, 2018b). Nous y reviendrons en faisant état de nos travaux pour l'APM.

Pour opérationnaliser l'idée d'environnement capacitant, il faut donc utiliser les apports de l'approche par les capacités de manière analytique, et non rhétorique, c'est à dire comme **grille d'analyse des libertés de choix et des espaces possibles des personnes**. Nous proposons dès lors de porter son attention sur les **intentions d'usage** (ce que l'on pense qu'il est possible de faire), les **conditions d'usage** (ce que l'on peut faire) et les **usages** (ce que l'on fait). Dans les écarts entre ces trois pôles, il est alors possible de se questionner sur l'opérationnalité et l'accessibilité des ressources disponibles, les conversions réalisées pour faire évoluer les ressources ou agir sur les conversions, et sur les facteurs de choix, sans perdre de vue que si les environnements peuvent être capacitants, ils peuvent aussi, être incapacitants (au sens de travail ou d'apprentissage empêché), voire décapacitants (au sens de dégradation des conditions d'apprentissage) (Fernagu Oudet, 2016a). Sur le plan méthodologique, nous avons cherché à prendre en compte ces trois pôles, déterminants pour penser en terme de **maîtrise d'usage**. On ne fabrique pas des ressources dans l'absolu, mais pour qu'elles servent, utilement, adéquatement, pro-activement.

5.1. Du côté des ressources et des facteurs de conversion

En s'intéressant aux ressources, on peut s'interroger, au regard de l'accomplissement étudié, d'abord sur leur présence, puis sur leur nature (internes, externes, formelles, informelles), leurs attributs (repérables, accessibles, disponibles, utilisables voire attractives, inclusives, flexibles, etc.), leurs fonctions d'usage et leur périmètre (à quoi sont-elles censées servir ? A quoi servent-elles effectivement?), mais aussi sur leur incomplétude : sont-elles suffisantes ? (cf. tableau 14). Ce qui permet de questionner leur utilisation en termes de moyens, de contraintes et d'opportunités pour en mesurer l'effectivité, l'efficacité et l'efficience.

Définition opérationnelle	Variables à observer
<p>Ressources formelles :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ressources externes : désignent l'ensemble des moyens dont l'organisation dispose, qu'elle contrôle, et qu'elle peut engager, par le biais de ses processus productifs et organisationnels, pour créer de la valeur au sein de son activité. • Ressources internes : elles sont propres à l'individu, intrinsèques ou acquises (expérience, formation, savoirs, dispositions...) <p>Ressources informelles :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Non institutionnelles, non institutionnalisées, internes ou externes 	<p>1. Nature</p> <p>2. Attributs (ou caractéristiques)</p> <p>3. Périmètre (ou fonctions d'usage : potentielles, visées, réelles mais aussi contraintes et empêchées)</p>

Tableau 14: Rappel définition ressources et pistes de questionnements

En s'intéressant aux facteurs de conversion, on cherchera à affiner la typologie existante (personnels, sociaux, environnementaux), ce qui nous conduira à mieux les discriminer, pour mieux envisager leur impact sur les accomplissements.

Les facteurs présents dans les situations sont propres aux personnes et aux situations elles-mêmes. Pour ne pas confondre ressources et facteurs de conversion, la problématisation des situations portées à l'analyse est déterminante.

Supra, nous nous sommes appuyée sur l'exemple des techniciens orange en montrant que « réaliser des interventions techniques » n'était pas la même chose que « réaliser des interventions techniques avec sa tablette ». Dans le premier cas, les formateurs experts sont des ressources, dans le second cas, des facteurs de conversion négatifs puisqu'ils sont systématiquement sollicités pour contourner l'utilisation de la tablette.

5.2. Du côté des facteurs de choix

En s'intéressant aux facteurs de choix, on portera son attention sur la manière dont les individus sont mis en situation de s'autodéterminer, et à la nature et aux propriétés des motifs qui les ont conduit à agir ou apprendre de telle ou telle manière (*intérêt personnel, intérêt situationnel, marge de décision, moyens, etc.*).

Ces facteurs renseignent la manière dont l'individu s'adapte aux contraintes qu'il perçoit dans les situations, et construit ses préférences (adaptatives ou non) dans l'écosystème qui est le sien (avec des valeurs, une culture, des règles de métier, etc.).

5.3. Du côté du développement

En s'intéressant au développement, on analyse la manière dont les deux processus « opportunités » et « liberté » interagissent. La compréhension du premier processus permettant d'étayer le second, et *vice-et-versa*. Une centration sur le premier processus permet de s'intéresser aux moyens et aux opportunités d'apprentissage ; sur le second, de regarder la manière dont l'individu réalise ses choix et oriente ses apprentissages. L'attention se porte sur les stratégies ou les conduites d'auto-direction à l'œuvre et ce qui les facilite, tels que la perception de soutien organisationnel, l'estime de soi, le sentiment de compétence, l'intérêt situationnel ou personnel, etc. dont on imagine qu'ils peuvent les influencer. Mitchell (1993, p425) définit l'intérêt personnel comme « *un intérêt que les individus portent à un certain environnement ou contexte* » et l'intérêt situationnel comme « *un intérêt que les gens acquièrent en participant à un environnement ou un contexte* » (in Yennek, 2015, p47). L'intérêt personnel traduit une disposition relativement stable par rapport à un domaine ou une activité, tandis que l'intérêt situationnel est déclenché par les caractéristiques de l'environnement (Cosnefroy, 2007, p93).

Des dimensions extrinsèques et intrinsèques à l'individu interviennent ici. Les premières nous intéressent particulièrement dans le cadre de l'analyse des environnements capacitants. En effet, nombre de chercheurs s'accordent à dire que « *certaines dimensions externes ou environnementales permettent de favoriser l'autodétermination et l'autorégulation tandis que d'autres les entravent ; par conséquent, elles peuvent influencer sur les conduites autodirigées* » (Jezegou, 2014, p272).

Un environnement pourra donc être plus ou moins capacitant, l'objectif de l'analyse est d'en fixer les contours de manière à identifier des leviers d'action pour le faire évoluer vers plus de **pouvoir capacitant**, ou d'en souligner le caractère incapacitant pour le faire évoluer vers plus de capacitation. Ce qui revient à dire, **qu'en agissant sur l'environnement et ses ressources, les capacités d'action, de choisir et les capacités peuvent s'actualiser et donc évoluer.**

Ci dessous, le schéma d'analyse simplifié (cf. fig.27).

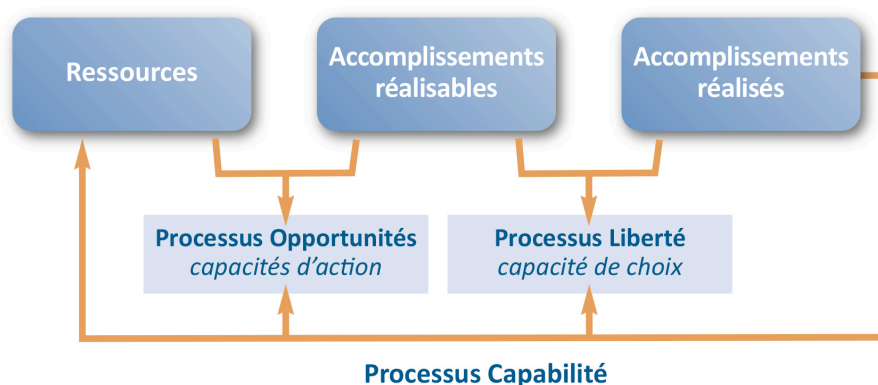


Figure 27: La processus capacitation en lien avec l'approche par les capacités

5.4. Méthodes de recherche

La mise à jour de ces différents processus peut se faire à l'aide de différentes méthodes d'investigation. Leur choix dépend des objets d'étude de chaque terrain, des conditions de la recherche, des possibilités de les mettre en œuvre, mais aussi de la temporalité de la recherche.

Nous avons pour notre part mobilisé des **analyses documentaires** (ONF, Police Nationale, Souriau, Orange & Fondation de France...) pour appréhender les contextes et milieux d'intervention. C'est souvent une étape incontournable pour recueillir des données qui permettront notamment d'échantillonner la recherche (qui ?) et la problématiser (pourquoi ?). Cette analyse documentaire peut être complétée par des informations recueillies en entretiens auprès des différents interlocuteurs liés à un objet de recherche. Nous avons également réalisé des **observations** directes, indirectes (Cabinet de conseil, Orange, Fondation de France, APM...), et participantes (Orange, Police Nationale...). Ces observations permettent de s'imprégner du contexte professionnel d'intervention et de ses spécificités (contraintes, moyens, etc.), notre immersion en Brigade Anti Criminels en témoigne ; ou de repérer des informations utiles pour construire des questionnaires d'entretien comme le suivi d'intervention des techniciens Orange. A la suite des analyses documentaires et des observations, des **entretiens individuels** (libres et semi-directifs) et **collectifs** (*focus group*) étaient conduits. Il est arrivé, pour certaines recherches que nous coordonnions que des entretiens d'autoconfrontation et d'explicitation soient mis en œuvre. Ce fut le cas à la Fondation de France (*Prost & Carrera in Fernagu Oudet & Carré, 2017*). Plus rarement, le **questionnaire** a été utilisé. Ce fut le cas, ici encore, dans une recherche que nous avons coordonné (*Batal & Carrera in Fernagu Oudet & Carré, 2017*) et à l'occasion de nos recherches APM. Un questionnaire aurait du être mis en place auprès des 800 formateurs de la Police Nationale pour valider nos résultats mais des problèmes de sécurité informatique n'ont pas pu, à ce jour, être résolus. Il est donc en attente de passation.

6. Les capacités à l'épreuve de nos terrains de recherche

Rappelons qu'en mobilisant le cadre des capacités, nous souhaitons explorer le lien organisation-individu au travers de deux questions essentielles au regard de nos objets de recherche:

**Comment apprécier et exploiter
le potentiel d'apprentissage ou d'action
des environnements de travail et/ou de formation ?**

**Comment permettre aux individus
de se saisir des opportunités de développement
qui gisent dans ces environnements?**

Nous allons présenter quelques résultats saillants. Ces résultats permettent petit à petit d'avancer vers une théorisation (voire conceptualisation) plus précise des environnements capacitants. La première définition que nous en avons donné : « **un environnement porteur de capacités** » (Fernagu Oudet, 2012) est insuffisante pour lui donner une portée tout à la fois scientifique et opérationnelle ; tout comme celle que nous avons formulée plus tard : « **un environnement qui permet de développer le pouvoir d'agir** » (Fernagu Oudet, 2014). Il s'agit donc de les étayer à la lumière de nos travaux.

D'un point de vue général, nos travaux permettent d'avancer l'idée selon laquelle, une organisation du travail ou des modes de management qui se penseraient comme contributifs d'environnements capacitants interviennent :

- sur les **contenus du travail** : en 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. (notamment RERS, Fondation de France, APM)
- sur les **modes d'organisation du travail** : en offrant la possibilité de travailler en binôme, de tutorer de nouveaux arrivants, de participer à des groupes de travail, de réaliser des rotations sur poste ou d'équipe, de visiter des entreprises clientes ou fournisseurs, etc. (notamment Police Nationale, Cabinet de Conseil X)
- sur la **gestion des ressources humaines** : en permettant d'accéder aux savoirs et aux connaissances dont ils ont besoin (formations), en donnant accès au marché interne du travail, etc. (notamment ONF, Souriau, Orange)

A condition que ces ressources ne soient pas simplement mises à disposition, mais relayées sous différentes formes pour pouvoir être converties en capacités d'action et de choix.

6.1. L'exemple du réseau réciproque d'échange des savoirs

6.1.1. Contexte de la recherche

Cette recherche porte sur l'évaluation d'un dispositif expérimental de formation « Réseau réciproque d'échanges des savoirs » (RERS) à La Poste (Fernagu Oudet & al., 2009). Son objectif est de participer à la professionnalisation des salariés et par retour, de l'organisation. Nous avons pu à la relecture de cette recherche repérer des effets de bords intéressants au regard de l'approche par les capacités et des environnements capacitants (Fernagu Oudet, 2012).

Pour avoir présenté le RERS en partie 2 de ce document, nous ne reviendrons pas sur ses finalités et son fonctionnement. Rappelons néanmoins que les bénéfices attendus de la mise en place de ce dispositif sont doubles :

- au niveau des individus, résoudre les problèmes qui se posent à eux quotidiennement, techniquement et/ou socialement, développer ou approfondir leurs compétences
- au niveau de l'entreprise, favoriser chez les individus, la prise en charge de leurs besoins de formation, faciliter la circulation des savoirs et la professionnalisation des acteurs en introduisant de nouvelles modalités de formation,

en leur permettant d'élargir la scène organisationnelle qui est la leur, en développant de nouvelles formes de sociabilité, une culture de réseau et/ou de travail collaboratif.

6.1.2. Apports de cette recherche au regard des capacités :

le développement de la mise en capacité à apprendre

Pour l'organisation étudiée ici, les gains possibles liés à la mise en place du RERS dépassent ses attentes initiales. Sans contraindre les individus, l'organisation a pu atteindre ses objectifs de formation (apprentissage d'éléments de compétences) grâce aux opportunités et possibilités que le dispositif offre en termes de mises à distance de la pratique et d'identification des ressources de l'environnement. Ces opportunités proviennent des modalités mêmes d'organisation du dispositif (*bourse d'échanges, site internet, animateurs locaux, liberté d'action dans l'organisation et le contenu des échanges, évaluation, etc.*) et, permettent aux individus d'être mis en capacité à apprendre par eux-mêmes. Les espaces de réflexivité (*repérage, formalisation des savoirs ; mise en lien, diffusion des pratiques et des expériences*), et d'identification (*prise de conscience et partage de ses savoirs, savoirs partagés*) que produit le dispositif fonctionnent comme des facteurs de conversion. Dans ces espaces, les ressources individuelles et socio-organisationnelles viennent s'enrichir mutuellement.

La force du dispositif tient ainsi aux conversions qu'il rend possibles et qui s'enracinent dans le fait de permettre aux individus de :

- exercer leur agentivité. Ils choisissent les apprentissages qu'ils veulent réaliser en fonction de ce qu'ils ont envie ou besoin d'apprendre
- autoréguler leurs apprentissages. Ils identifient les ressources dont ils ont besoin pour réaliser leurs apprentissages et les exploitent
- développer leur sentiment d'efficacité personnelle. Ils se sentent valorisés par la mise à disposition et la reconnaissance de leurs savoirs, compétences, ou pratiques
- stimuler leur réflexivité (conscience critique) lors des situations d'expression, de mise à jour des besoins de formation (bourses d'échanges) et de la réalisation des échanges (structuration, transmission, régulation d'un contenu).

Ainsi, le dispositif, dans ses fondements et ses modalités organisationnelles participe au développement de dispositions à apprendre, les stimule, et leur donne les moyens de se déployer. Il n'est pas possible de généraliser ces effets à l'ensemble des individus, car les ressources individuelles comme les contextes dans lesquels elles s'expriment varient d'un individu à l'autre.

6.1.3. Apports de cette recherche au regard des environnements capacitants

Cette recherche est à considérer comme une recherche à l'épreuve d'un cadre théorique. Elle n'a pas été pensée en fonction de ce dernier mais s'est révélée comme pouvant lui faire écho. Elle a permis d'une part, de montrer qu'**un environnement capacitant est bien plus qu'un environnement où l'on apprend, il est aussi un environnement qui aide à apprendre et donne envie d'apprendre.**

D'autre part, elle a permis d'identifier des pistes d'appréhension des qualités d'un environnement capacitant et, c'est ce qui en fait sa force pour le champ de la formation. Du point de vue développemental, l'approche par les capacités mise en re-

gard du RERS a montré qu'**un environnement capacitant est un environnement qui facilite l'accès aux ressources formatives (quelles qu'elles soient), leur identification, leur dynamisation, et qui apprend à les utiliser.**

Néanmoins, si le dispositif mis en place a eu des effets positifs pour les individus et l'organisation, il faut en souligner les conditions de déploiement. Du côté de l'organisation, la hiérarchie et le management de proximité sont garants du succès du RERS par le regard qu'ils portent sur lui, son intérêt, ses possibles. Sans relai organisationnel, local et managérial, il ne pourra se déployer que de manière arbitraire et aléatoire. Le management peut donc fonctionner comme un facteur de conversion négatif ou positif selon son adhésion au dispositif, et les marges de manoeuvre qu'il offre pour y participer.

Du côté des individus, la capacité à identifier et orienter leurs besoins d'apprentissages, à utiliser les ressources qui les entourent pour y répondre, mérite de porter une attention particulière aux dispositions à apprendre. Une réflexion est à engager sur des concepts tels que ceux, entre autres, de motivation, d'agentivité, de sentiment d'efficacité personnelle, ou d'autorégulation. À ce titre, un environnement capacitant pourrait être appréhendé comme **un environnement qui participe au développement de ces dispositions à apprendre (a minima de les mobiliser)**, sans lesquelles il est difficile de penser qu'un individu puisse s'engager dans des situations d'apprentissages.

6.2. L'exemple d'un cabinet de conseil X

6.2.1. Contexte de la recherche

Le cabinet de conseil X dans lequel nous avons réalisé la recherche (*Fernagu Oudet, 2014*) que nous allons présenter très partiellement, pour des raisons de confidentialité, intervient, entre autres, dans le champ du management. Il s'agissait de repérer les freins et les leviers à l'agir collectif, et de réfléchir à la manière dont l'organisation pouvait appréhender ces derniers pour s'inscrire dans une logique d'environnement capacitant (ici, favorisant l'agir collectif).

L'agir collectif est devenu une préoccupation importante dans de nombreuses organisations, et « *plusieurs modèles d'efficacité des équipes de travail ont été proposés pour comprendre comment les membres se coordonnent et partagent les informations pour prendre des décisions ou résoudre des problèmes complexes* » (*Michinov & Michinov, 2013, p2*). L'agir collectif est bien plus que la simple agrégation des comportements individuels et des actions de chacun, il puise sa force dans l'articulation de ces derniers et leur contribution respective à un objectif visé commun (*Weil-Fassina & Benchekroun, 2000 ; Caroly, 2011*). Il prend forme au travers l'interdépendance des transactions et des interactions qui opèrent dans groupe, et la nature des compétences qui sont mobilisées. Il est au service de l'efficacité organisationnelle, de la performance.

L'entreprise est constituée d'une trentaine de personnes. Douze d'entre elles ont participé à l'enquête exploratoire (entretiens semi-directifs) et quatorze à l'enquête confirmatoire (questionnaire).

6.2.2. Apports de cette recherche au regard des capacités

Deux types de pratiques collectives ont pu être repérées : formelles et informelles. Les premières sont le résultat de la volonté organisationnelle de voir exister des temps collectifs (réunions, séminaire), mais aussi une conséquence directe de ses activités (équipe projet, groupe de travail, etc.). Les secondes sont le résultat d'initiatives individuelles de personnes exprimant le désir de travailler ensemble, et de résoudre collectivement les problèmes. Les témoignages recueillis montrent que les regroupements informels sont motivés par la complémentarité des expertises, et la confiance réciproque. Les logiques à l'œuvre sont le plus souvent coopératives, il s'agit d'assembler les compétences et non pas de les intégrer. Chacun, selon son domaine d'expertise, participe à la résolution des problèmes posés (conception ou rédaction de réponse à projet, animation d'interventions, etc.). Ces temps semblent faciles à mettre en place malgré la difficulté de croiser les agendas, et procurent beaucoup de satisfaction intellectuelle et d'occasions d'apprentissage. Ce sont des temps où l'on se choisit, au cours desquels les membres sont cooptés

Concernant les regroupements formels (réunions, équipe projet, groupes de travail), les témoignages indiquent qu'ils sont chronophages et peu efficaces en termes de pratiques collectives. Ce constat peut surprendre dès lors qu'est exprimé un désir de travailler ensemble, et que le groupe est identifié comme un vecteur de la professionnalisation des acteurs et des activités. Il est intéressant de chercher à comprendre pourquoi ils ne fonctionnent pas, ou pourquoi les choses deviennent difficiles lorsqu'il s'agit de passer d'une logique coopérative à une logique collaborative (*la collaboration est plus impliquante donc plus risquée sur les plans conatif, cognitif et affectif*).

Les temps collectifs balisés ne sont pas vécus comme des temps de mise en perspective des pratiques. Les ordres du jour, trop importants, ne permettent pas de laisser place à un travail plus cognitif sur les pratiques. Le sentiment d'être jugé (si l'on ne partage pas les mêmes valeurs, la même conception du métier, les mêmes expériences, etc.) limite l'expression des difficultés et du besoin de partager les problèmes. On parle ainsi, sur ces temps, essentiellement de ce qui va bien, de ce qui permet d'être valorisé aux yeux des collègues, de ce qui ne risque pas d'être discuté. Le collectif effraye, ou génère de la méfiance, qu'il œuvre en grand groupe ou en petits groupes. Certaines personnalités fortes et inhibitrices imposent leur vision du monde, du travail, des activités, ont une haute opinion d'elles-mêmes et souhaitent se valoriser quitte à dévaloriser le travail des autres.

Une certaine forme de souffrance émane des échanges que nous avons eus avec plus de la moitié des personnes interviewées. Un sentiment d'isolement transpire, alors même qu'une demande s'exprime concernant le besoin de bénéficier de repères sur les actions, les pratiques, le bien-fondé de ces dernières, ou leur efficacité. Le désir de travailler ensemble, lorsqu'il est ressenti, trouve à s'expliquer par les occasions que les personnes ont rencontrées et qui leur ont semblé riches, nourricières, porteuses de développement. Les freins à la mise en œuvre de pratiques collectives sont tout à la fois individuels (regard critique de certains collègues, esprit de compétition, concurrence, individualisme...) et organisationnels (*rareté des situations de travail collaboratives, organisation géographique du travail éclatée, charge de travail importante, management du travail et non des activités...*).

Les témoignages montrent que des pratiques collectives en groupes restreints existent (*intervention en binôme, résolution conjointe de problèmes, analyse réflexive sur des chantiers, conception ou animation de projets d'intervention, etc.*). Elles sont pour partie informelles, buissonnières, non officielles, fruits de relations affinitaires, d'envie de travailler ensemble. Elles ont lieu dans des cercles de confiance au sein desquels on partage des valeurs, une culture, des modes d'intervention, des modèles théoriques, etc., où l'on se respecte, où l'on s'écoute, où l'on poursuit des objectifs communs. Ces expériences sont porteuses de développement, mais les occasions de les vivre sont rares car les activités quotidiennes, l'obligation de résultats et leur non-institutionnalisation ne permettent pas de les multiplier sans incidence sur l'activité globale.

Des temps dédiés au fonctionnement du collectif existent, sous la forme de regroupements réguliers qui rassemblent l'ensemble des salariés ou des groupes de travail. De l'avis général, ces espaces sont inefficaces parce qu'ils sont d'abord l'occasion de valoriser des réussites individuelles et de faire circuler des informations descendantes, avant d'être des lieux où travailler et apprendre ensemble. Selon les acteurs interrogés, ces espaces n'offrent pas l'occasion d'échanger, de confronter les pratiques, de faire circuler les expertises et de résoudre ensemble des problèmes. Le regard que l'on pose sur autrui et la méfiance du regard de l'autre constituent de vrais handicaps. A cela s'ajoute le fait que le collectif ne se vit pas comme une équipe au regard des différences d'origines (experts vs généralistes ; anciens vs nouveaux ; théoriciens vs praticiens, etc.). Il en résulte un sentiment de méfiance et d'incapacité à travailler ensemble, sauf à choisir les personnes avec lesquelles on va travailler

Ainsi décrites, les pratiques collectives relèvent plus souvent d'un assemblage que d'un partage des compétences ou des expertises. Les coordinations sociales à l'œuvre diffèrent. L'assemblage des compétences permet à chacun de valoriser son expertise et de moins s'exposer. Le travail est réparti autour d'un objectif commun et les échanges se limitent à la coordination des chantiers sans élaboration de synchronisation cognitive.

6.2.3. Apports de cette recherche au regard des environnements capacitants

A l'issue de cette recherche, nous avons pu constater combien l'approche par les capacités offrait une grille d'analyse pertinente pour étudier les freins et les leviers à la capacité d'accomplir (ici agir collectivement). Elle a été, en effet, très utile pour repérer les facteurs qui en freinent le développement, et imaginer la manière dont ces freins pouvaient être levés. Par exemple, si l'on souhaite instaurer la confiance réciproque et la traduire en capacité, il convient de s'interroger sur les opportunités proposées pour construire cette confiance, et sur les moyens mobilisables pour cela, car la confiance n'est pas un donné, mais une élaboration (*Karsenty, 2013*).

Parce que nous avons tenté de distinguer au cours de cette recherche la différence entre les pratiques de collaboration et les pratiques de coopération, nous avons pu voir combien l'outil d'analyse mobilisé grâce aux capacités ne peut être pensé que de manière située, au regard de problématiques précises. Ressources et facteurs de conversion ne peuvent être interprétés qu'en situation, selon les accomplissements

en jeu, et selon la perspective d'étude souhaitée (collaboration/coopération). Ce travail n'a cependant pas permis de travailler sur les facteurs de choix mais seulement permis une exploration des ressources et des facteurs de conversion.

6.3. L'exemple des formateurs de la Police Nationale

6.3.1. Contexte de la recherche

La Direction des ressources et des compétences de la Police nationale (DRCPN) créée en 2010 est, entre autres, chargée de la formation des personnels par le biais de la Sous-direction de la formation et du développement des compétences (SDFDC). Cette sous-direction supervise les centres de formation (CFP), les Écoles de la Police nationale (ENP) et leurs 800 formateurs. Ces formateurs sont répartis en deux spécialités: formateurs généralistes (FG) ou en technique de sécurité et d'intervention (FTSI). Tous policiers à l'origine, les premiers suivent une formation pédagogique de 12 semaines, les seconds de 2 semaines. Cette différence de traitement s'explique par la spécificité des contenus de formation et des méthodes pédagogiques qu'ils seront amenés à mobiliser dans leurs interventions respectives. À l'issue de leur formation de formateurs, les policiers intègrent, par affectation, un poste de formateur en formation initiale (FI) dans l'un des 16 CFP ou ENP (en charge de la formation des gardiens de la paix, adjoints de sécurité et cadets de la République) ou en formation continue (FC) dans l'une des sept Directions inter-régionales au recrutement et à la formation (DIRF, en charge de la formation des policiers en service actif, de la préparation aux concours et aux changements de grade) sur lequel ils ont postulé. Devenir formateur relève d'un choix à durée déterminée, puisque le contrat d'engagement est établi pour 4 ans (renouvelable une fois). Les formateurs retournent ensuite en service actif. Les enjeux de formation des policiers sont tels aujourd'hui (réglementaire, sécuritaire, etc.) que la DRCPN s'interroge sur le développement des compétences de ses formateurs et sur la manière de l'optimiser, alors même qu'aucune offre de formation pédagogique autre qu'initiale n'est proposée par l'institution.

6.3.2. Apports de cette recherche au regard des capacités

Tout d'abord, l'enquête a révélé l'existence d'une variété de profils de formateurs. Ils diffèrent en effet selon qu'ils interviennent en FC ou FI, qu'ils sont FG ou FTSI. Tout cela les conduit à développer un rapport aux compétences, ou une perception de leurs besoins de compétences, très variable d'un individu à l'autre. Interviennent également d'autres éléments, tels que le type de structure dans laquelle ils officient, les modes de management, leur expérience en service actif et leur projet de retour en service actif.

Cette recherche a été conduite en 2016 en plusieurs phases. Une première phase d'acculturation a consisté en une immersion de 6 jours en brigade anti-criminalité, en police secours et au sein de l'Institut national de formation de la Police nationale (INFPN). Il s'agissait de se familiariser avec les institutions, les métiers et les domaines d'intervention de la police, l'organisation de la formation et les pratiques de la formation de formateurs. Elle a permis de faciliter la conduite des entretiens avec les formateurs et leur encadrement. La seconde phase a consisté en la conduite, sur les lieux de travail, de 45 entretiens semi-directifs de 60 minutes environ, auprès de 12 membres de l'encadrement d'un CFP, d'une DIRF et

de l'INFPN et de 33 formateurs dont 11 formateurs de formateurs.

On ne devient ni policier ni formateur par hasard. Les motifs d'engagement dans la fonction de formateur témoignent de l'attachement aux valeurs et aux normes du métier, dont on va chercher à être le relai auprès des collègues (FC) ou des élèves (FI). Cet engagement s'accompagne du souci de légitimité et d'exemplarité du formateur, et se traduit par la recherche de ressources permettant prioritairement le maintien et la mise à jour de ses savoirs policiers. Le « bon formateur » est celui qui sait et est capable d'apporter des éléments de réponse aux problématiques de terrain. Les compétences pédagogiques se trouvent *de facto* reléguées au second plan, qu'elles soient ou non une préoccupation.

Nous avons ainsi pu mettre en évidence que l'orientation du développement des compétences des formateurs est contrainte par le souci de maintenir et perfectionner leurs savoirs de police, voire de les acquérir. Les formateurs veulent être considérés comme légitimes en formation face aux collègues, et « à jour » en prévision de leur retour en service actif. Trois types d'interactions semblent expliquer cette orientation entre les dispositions personnelles d'un côté et l'institution (entité police), la structure (lieu d'affectation) ou le collectif (équipe de travail) de l'autre. Elles témoignent des contraintes qui pèsent sur les formateurs en matière de développement des compétences et de leur mise en capacité à se saisir des opportunités qui s'offrent à eux en ce sens, en termes de ressources, de facteurs de conversion et de choix.

Nous ne présentons ici que des résultats succincts (cf. fig. 29).

Globalement, on peut dire qu'un certain nombre de facteurs influencent l'orientation de la perception des besoins de compétences, telle que la manière dont l'institution police gère ses recrutements, sa politique de formation ou la reconnaissance de l'expérience. On note également que les pratiques d'engagement dans des pratiques de formation, qu'elles soient formelles ou informelles, sont très dépendantes des structures dans lesquelles on officie, en termes d'opportunités mais aussi de perception de ces opportunités. Ainsi, le regard que l'on porte sur la nature des infrastructures mais aussi sur le fonctionnement managérial et organisationnel des écoles et des centres de formation, influencent la nature des compétences que l'on va chercher à investir, *de facto* celle des apprentissages.

Au niveau des collectifs de travail, les possibilités de travailler en équipe ou entre formateurs de même spécialité sont relativement rares pour les FG, ce qui n'est pas le cas pour les FTSI, qui, pour des raisons de sécurité, encadrent les groupes à plusieurs. Mais le souci d'apparaître légitime aux yeux des collègues conduit une partie des formateurs à adopter des postures d'observation plus que d'échange avec ces derniers. Les apprentissages se font alors plus par imitation et vicariance que par confrontation des manières de faire et de voir. On choisira les collègues qui semblent les plus à même de nous faire progresser, même « *en silence* ». Une forme d'évaluation de la pratique des collègues se met en place, selon des critères propres à chacun (ancienneté, postures, affinités, conceptions pédagogiques, etc.). La distance culturelle entre certains formateurs provenant de services très différents semble être parfois un frein aux échanges, au même titre que la rivalité entre FTSI et FG, le grade ou les conceptions pédagogiques

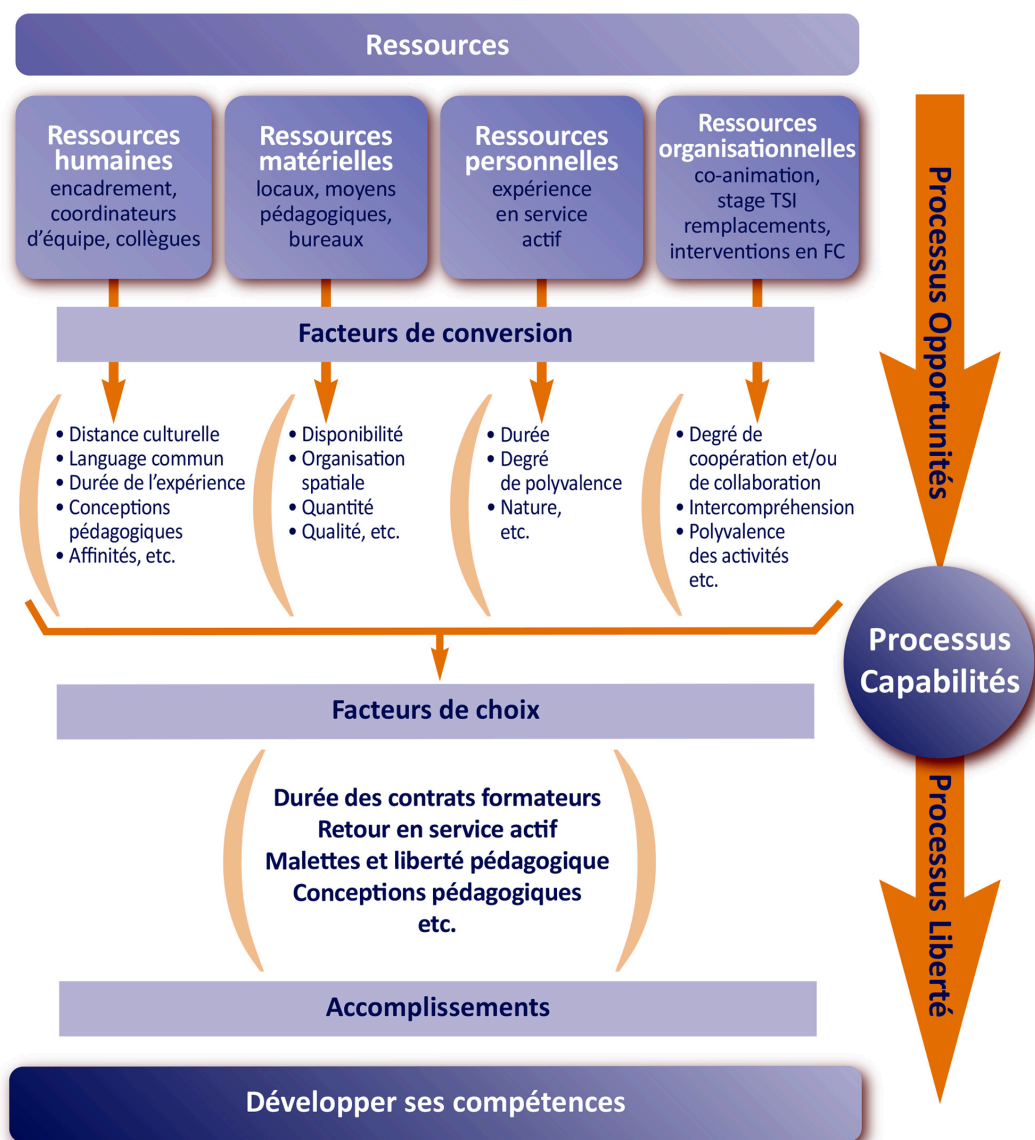


Figure 29 : le développement des compétences des formateurs au prisme des capabilités (Fernagu Oudet, 2018a)

Nous avons choisi d'étudier l'accomplissement «développer ses compétences» sans distinguer les compétences pédagogiques des compétences de police. Notre développement a néanmoins montre que les formateurs disposent de peu de ressources pour se former, que cela soit sur le plan pédagogique ou de police. Les possibilités se configurent en fonction des interactions entre les dispositions des formateurs (*rapport aux compétences, représentations, expériences, estime de soi, etc.*) et ce que leur institution (*règlement, organisation, structuration, etc.*), leur structure (*moyens, espaces, pratiques pédagogiques, organisation des activités de formation, etc.*) ou leur collectif de travail (*co-intervention, entraide, etc.*) autorise. La perception de leur environnement de travail, en tant que ressource pour se former, dépend de la perception même de leurs besoins en matière de compétences.

Si les compétences de police apparaissent comme prioritaires à développer, c'est parce que l'environnement influence cette orientation, tout comme leur représentation de ce qu'est un « *bon flic* ». Ces représentations et ces influences vont conduire les formateurs à puiser dans leur environnement de travail, les ressources qu'ils jugent utiles à leur développement, et souvent comme nous avons pu le constater, à détourner des ressources pensées pour le travail en ressources pour se former (*coanimation, rotation sur les groupes, stage FTSL, etc.*).

6.3.3. Apports de cette recherche au regard des environnements capacitants

Au cours de cette recherche, il est apparu que les formateurs considèrent que leurs compétences pédagogiques de base dépendent de leur formation initiale de formateur, et de leurs expériences pédagogiques antérieures (en milieu associatif ou professionnel). Leurs compétences de police s'enracinent dans leur expérience en service actif (police secours, BAC, canine, autoroutière, police aux frontières, police judiciaire, flagrant délit, investigation, judiciaire, etc.). Ce sont ces compétences qui facilitent ou non l'assimilation, et l'organisation des contenus des stages de formation (FC) ou des scolarités (FI). Les compétences qu'ils vont ensuite développer, qu'elles soient pédagogiques ou de police, sont prises dans un faisceau d'interdépendances en lien avec les contextes et conditions d'intervention, les possibilités ou contraintes qu'ils offrent en termes de développement des compétences, les activités de formation réalisées et les opportunités qu'elles occasionnent pour se développer, l'obligation de retour en service actif et l'importance accordée aux savoirs de police.

Le métier de policier reste pour tous la première de leur préoccupation et ils se considèrent plus comme des « policiers formateurs » que comme des « formateurs policiers ». Les opportunités de développement qu'ils saisissent sont souvent en lien avec leurs motifs d'engagement dans la fonction de formateur (se professionnaliser, ouvrir des horizons professionnels, etc.) et leurs conceptions pédagogiques, et la manière dont elles influencent les moyens qu'ils vont ou peuvent mobiliser pour développer leurs compétences.

La mise en capacité à développer leurs compétences, quelles qu'elles soient, reste limitée. Le développement est plus le résultat de pratiques autoformatives et informelles que de pratiques instituées. Néanmoins, que cela soit en termes de processus opportunité, liberté ou capacité, on observe de réelles interdépendances entre dispositions organisationnelles et dispositions personnelles qui se traduisent par des interactions plus ou moins capacitantes selon les individus entre dispositions personnelles d'un côté et institution, structure ou collectif de l'autre. Certains parviennent néanmoins mieux que d'autres à développer les compétences qu'ils jugent nécessaires à la conduite de leur activité.

6.3.4. Mise en perspective des apports de cette recherche

Plus largement, et au-delà du terrain d'investigation qui a été le nôtre, la recherche déployée montre que l'appareillage conceptuel du modèle des capacités permet:

- d'éclairer et de mettre en ordre des analyses d'écarts entre ressources disponibles et usages réels (utilisabilité, actionnabilité, etc.) lorsqu'il s'agit

- de penser des dispositifs de travail ou de formation, ou de réfléchir à ce qui se passe dans les situations professionnelles ou de formation,
- de dépasser des approches qui se voudraient exclusivement centrées sur l'environnement et ses aménagements ou celles qui voudraient que seule l'action de l'individu compte lorsqu'il s'agit d'apprendre ou d'agir. Les capacités permettent de dépasser ces cloisonnements ou des approches exclusivement ou trop égo ou éco-centrées,
 - in fine, de mettre en évidence des interactions entre dispositions individuelles (dans leurs dimensions motivationnelles, expérientielles et cognitives) et dispositions organisationnelles (qui renvoient dans ce texte aux conditions d'exercice du métier de formateur, au collectif de travail, à la structure ou à l'institution). C'est de leur dialectique que naît le champ des possibles. À partir de là, il semble difficile d'appréhender les capacités sans réfléchir ces combinaisons entre individu(s) et environnement ; le processus « opportunités » interrogera la combinatoire entre ressources internes et ressources externes au travers des facteurs de conversion, le processus « liberté » celui de la combinatoire de l'action « sur » l'acteur et de son agentivité ;
 - enfin, de faire l'hypothèse que le développement des capacités ne peut être pensé indépendamment du développement de capacités constitutives de ces dernières, parmi lesquelles la capacité d'autodétermination. Être en capacité de choisir, c'est être mis en capacité de s'autodéterminer. Si l'autodétermination désigne le processus par lequel une personne décide de sa propre forme de gouvernement, un certain nombre de travaux du côté de la sociologie (Lachapelle et Wehmeyer, 2003) et de la psychologie (*Deci & Ryan, 2002; Ryan, Deci, Grolnick et La Guardia, 2006*) montrent combien l'environnement influence la capacité à s'autodéterminer en offrant des moyens et des occasions de réaliser des choix.

C'est cette capacité à s'autodéterminer que nous avons essayé d'approfondir en relisant notre recherche APM.

6.4. Les Clubs APM

6.4.1. Contexte de la recherche

Pour avoir présenté cette recherche APM en partie 2 de ce document, nous ne reviendrons pas sur ses finalités et son fonctionnement. Rappelons néanmoins que les Clubs APM accueillent, mensuellement, une vingtaine de dirigeants de PME, adhérents à l'APM, autour de thématiques choisies par les membres du Club. Ils sont animés par des animateurs qui ont pour rôle de faire vivre le Club, d'organiser l'accueil des experts invités et de faciliter et réguler les échanges au cours de leurs interventions. Les experts, de tout horizon, chacun à leur manière, présentent un sujet en lien direct, ou non, avec l'activité de dirigeant. Ils s'appuient pour cela sur des modalités pédagogiques diverses (exposé interactif, étude de cas, travail en sous-groupe, groupes de discussion, débats, etc.). Certaines interventions en Clubs sont également suivies de challenges, de défis pour faciliter et soutenir le transfert en situation professionnelle des expertises ou connaissances acquises.

La recherche qui nous a confié (Fernagu Oudet & al., 2014) visait à étudier les motivations des usagers des Clubs, leurs perceptions vis à vis de l'apprentissage et du dispositif « Clubs », et la contribution des modalités de fonctionnement de ces clubs au processus de développement visé. Ses résultats (cf. partie 2 de ce document) sont porteurs d'indices témoignant d'une relecture possible à la lumière des capacités. Les modalités de fonctionnement des Clubs permettent, en effet, aux dirigeants d'être en phase avec leurs intérêts, leurs valeurs et leur conception du développement, qu'il soit professionnel, personnel, managérial ou organisationnel (Fernagu Oudet & al., 2014 ; Fernagu, 2018b). C'est donc la mise en capacité à participer activement à ces Clubs que nous étudions ici.

6.4.2. Apports de cette recherche par rapport aux capacités

Les motifs de motivation exprimés par les dirigeants relèvent motivations extrinsèques fortement autodéterminées : la fréquentation des Clubs est valorisée et importante pour eux. Ils retirent de nombreux profits de cette dernière. Ils s'expriment notamment par un sentiment d'appartenance sociale fort aux Clubs qui leur permet d'être « entre soi(s) », de partager des problématiques communes, au sentiment de pouvoir se ressourcer, et au fait de trouver dans ce réseau un moyen d'« échapper à la solitude du chef d'entreprise » en ayant la possibilité d'en choisir la manière. Ces éléments participent à la construction de la capacité à s'autodéterminer, dont on fait l'hypothèse qu'elle contribue à attirer et maintenir les dirigeants dans leurs clubs.

Les dirigeants portent un regard très positif sur le fonctionnement de leur club. Certains indicateurs s'avèrent malgré tout plus discriminants que d'autres, autour des questions de l'organisation des échanges s'ils favorisent la collaboration, la réflexion et les débriefings, l'articulation théorie/pratique et la prise en compte par les experts de leurs problématiques et de leur expérience. Ces modalités d'animation fonctionnent comme des facteurs de conversion.

Du côté des apprentissages, les effets perçus s'illustrent dans cinq domaines : relationnel, organisationnel, gestionnaire, commercial et managérial. Mais c'est le développement culturel qui reste le principal indicateur de ces apprentissages et la priorité des dirigeants. On note également que le collectif et ses échanges apparaissent plus porteurs de développement que les thématiques proposées, ils support et occasions d'apprentissages.

Le milieu que propose le dispositif Club apparaît comme favorable à l'apprentissage autodirigé, donnant la possibilité aux sujets d'orienter leurs apprentissages dans la direction qui leur importe, en fonction de leurs besoins et de leurs projets, de ce qui fait sens pour eux.

6.4.3. Apports de cette recherche au regard des environnements capacitants

Si un accomplissement indique une réalisation, et une capacité, la capacité d'y parvenir en accord avec ce qui a de la valeur pour soi, nous cherchons à éclairer les conditions d'une participation active des dirigeants dans leurs clubs.

Nous faisons l'hypothèse que la capacité à s'autodéterminer régule la manière dont les individus se saisissent des ressources qui sont les leurs, et éclaire ce qu'ils en font et leurs raisons d'agir. A partir de là, une autre hypothèse peut être formulée : plus un environnement permettra aux individus de s'autodéterminer, de cons-

truire ses choix, plus il pourra être considéré comme porteur de dynamiques capacitantes. Ce qui conduit à préciser ce que pourrait être un environnement capacitant, car s'il est défini dans sa version minimaliste comme un environnement porteur de capacités (et donc de pouvoir d'agir), il apparaît que la construction de ces dernières repose pour partie sur la capacité des environnements à soutenir la capacité à s'autodéterminer, in fine à proposer des moyens de s'accomplir.

La théorie de l'autodétermination postule que la liberté d'engagement dans une activité est un aspect déterminant de la motivation à effectuer cette activité (Fenouillet, 2011). Une motivation est dite « autodéterminée » quand l'activité est réalisée spontanément et par choix. À l'inverse, la motivation est « non autodéterminée » quand l'individu réalise une activité pour répondre à une pression externe ou interne, et qu'il cesse toute implication dès que celle-ci diminue.

Dans le champ de la psychologie, cette théorie stipule que trois besoins fondamentaux sont à l'origine de la motivation autodéterminée : le besoin d'autonomie, de compétence et d'appartenance sociale (Guay & al., 2000 ; Fenouillet, 2011 ; Ryan & Deci, 2006) : le besoin d'autonomie traduit la nécessité pour l'individu de se sentir à l'origine du choix de ses actions et ses comportements. C'est la perception d'être à l'origine de son propre comportement. Le besoin de compétence relève d'un besoin inné d'interagir efficacement avec son environnement social et d'atteindre les performances souhaitées. Il fait référence au sentiment d'efficacité perçu par l'individu sur son environnement, mais aussi au fait de se sentir capable d'effectuer différentes tâches de difficultés diverses. Le sentiment de compétence détermine, en grande partie l'engagement cognitif dans une activité d'apprentissage ou de résolution de problème, l'effort et la persévérance face aux difficultés, et les résultats de l'apprentissage (Bandura, 1999, 2002). Le besoin d'appartenance sociale se définit comme le besoin de se sentir appartenir à un groupe et d'être reconnu par celui-ci (Ryan & Deci, 2002). Ce besoin de créer des liens sociaux est considéré comme inné et universel : les gens qui ont quelque chose en commun, qui partagent des expériences communes (même mauvaises), ou tout simplement qui sont exposés souvent les uns aux autres ont tendance naturellement à former des liens d'amitié (Baumeister & Leary, 1995). Plus ces trois besoins sont satisfaits, plus la motivation est autodéterminée, et plus l'engagement dans l'activité est fort.

Les modalités d'animation et de fonctionnement des Clubs semblent pouvoir répondre à ces besoins, et déplace, de la sorte, la question de la motivation sur son versant psychosociologique et non plus strictement psychologique. La grille d'analyse offerte par l'approche par les capacités permet ici d'éclairer ce double ancrage dans les conditions internes et externes de la motivation et leurs interactions réciproques. Elle éclaire dans notre cas, la capacité des dirigeants puisqu'ils optent pour un fonctionnement choisi qui a de la valeur à leurs yeux (celui de participer activement à un Club), l'environnement soutenant et influençant cette orientation choisie. Cela confirme nos conclusions concernant notre recherche auprès de la Police Nationale (Fernagu, 2018c).

L'analyse que nous proposons vise, au travers celle des facteurs de conversion (processus opportunité) et de choix (processus liberté), à repérer ceux qui vont fonctionner comme soutien à l'autonomie, à la compétence et à l'appartenance sociale, et donc à la construction et au soutien de la capacité à s'autodéterminer.

Les facteurs de conversion (FCo) sont liés à l'environnement pédagogique ou au fonctionnement groupal du Club¹⁹, les facteurs de choix (FCh) sont relatifs aux motifs d'engagement des dirigeants et à leur degré d'autodétermination (cf. fig.29) :

- **Soutien à l'autonomie** : les règles internes au groupe en matière de co-gestion (démocratique, concertative) du choix des experts, et de co-évaluation des interventions participent du sentiment d'autonomie. Les dirigeants se sentent maîtres de leurs décisions et en assument collectivement la responsabilité.
- **Soutien à la compétence** : plus le style de l'animation (animateur et expert) facilite la réflexivité, les échanges, le soutien au transfert et les feedback, plus les personnes profitent des apports, et se sentent en capacité de se les approprier et « d'en faire quelque chose ». La qualité et la variété des expertises disponibles, et programmables permettent de sélectionner ce qui les intéresse.
- **Soutien à l'appartenance sociale** : les facteurs sociaux liés au groupe relèvent d'éléments tel que le plaisir d'être entre soi(s), le sentiment d'efficacité collective (unité groupale et légitime, reconnaissance mutuelle, problématiques partagées), la parité (mêmes fonctions, mêmes responsabilités, entre soi) et la cooptation (*on se choisit pour entrer dans le groupe*). Certains Clubs vont jusqu'à *flocker* des *tee-shirts* à leur nom.

Ces facteurs de conversion prennent plus ou moins d'importance en fonction du profil du dirigeant, et permettent de dynamiser les relations entre ressources externes (Le Club et ses modalités de fonctionnement) et ressources internes (caractéristiques sociologiques des dirigeants). Ainsi, par exemple, nous montrons que plus le dirigeant est ancien dans sa fonction de dirigeant, plus il perçoit les effets d'apprentissages relatifs à la fréquentation d'un club et peut faire abstraction (pour partie) des modalités d'animation pédagogique.

Du côté des facteurs de choix, il est possible de mettre en lien le poids des différents facteurs de conversion avec les motifs d'engagement des dirigeants et leur degré de motivation autodéterminée. Nous avons ainsi pu repérer que plus le niveau de qualification du dirigeant est bas, plus il a besoin de stimulation intellectuelle (motif épistémique), et plus l'entreprise à laquelle il appartient est importante, plus il souhaite s'oxygéner, s'échapper de ses tâches quotidiennes. Dans le premier cas, les dirigeants concernés se rendent très attentifs aux contenus des interventions et aux possibilités de les capitaliser ; dans le second cas, ils attachent de l'importance au climat organisationnel et à la cogestion qui leur permet de ne pas être seul à prendre des décisions.

¹⁹ Les éléments exposés ont été sélectionnés au regard du fonctionnement analysé. Si nous avions cherché à étudier l'idée de simple participation, nous aurions pu intégrer les conditions matérielles d'accueil (lieu privilégié et confortable, facile d'accès) ou le rythme des réunions (mensuelles, programmées annuellement)

Notre analyse peut être schématisée de la manière suivante (Cf. fig.30) :

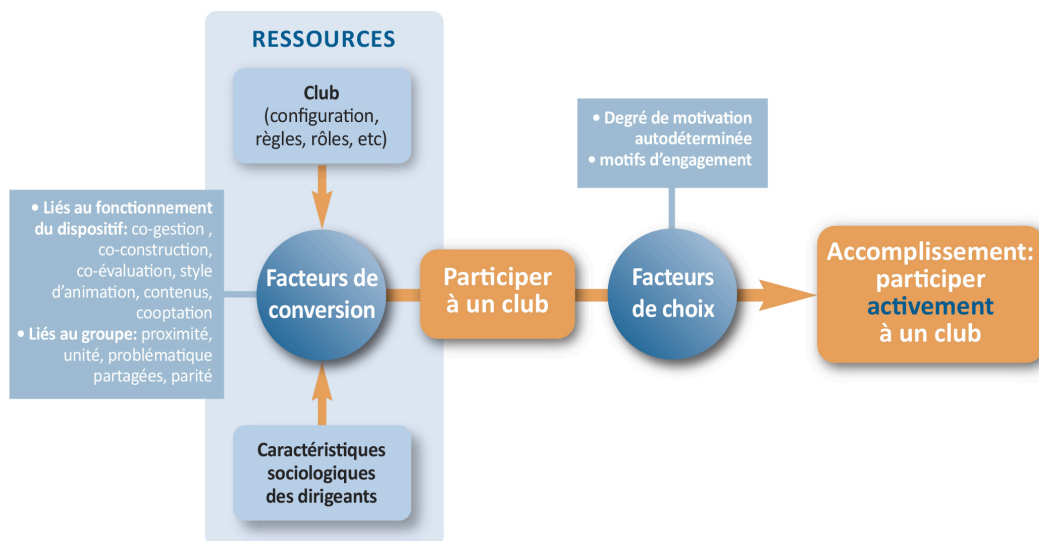


Figure 30 : Les clubs au prisme des capacités (Fernagu, 2018b)

Il apparaît que le succès des Clubs repose en partie sur la capacité de ces derniers à impulser et soutenir des pratiques de participation autodéterminées. Les conditions du développement de comportements autodéterminés semblent réunies, et au regard du fonctionnement analysé, l'environnement se montre capacitant. Si nous avons choisi un autre fonctionnement tel que celui « apprendre des choses utiles à mon métier de dirigeant », d'autres analyses seraient à mobiliser : par exemple, la variété et la qualité des expertises ne fonctionneraient plus comme des facteurs de conversion mais comme une ressource, dont il faudrait analyser les conditions de conversion (processus opportunité) et leur influence sur les facteurs de choix (processus liberté).

6.4.4. Mise en perspective des apports de cette recherche

Compte tenu de l'approche extrêmement située des analyses mobilisables, il n'est pas possible de naturaliser les environnements, de les déclarer capacitants, mais seulement d'en repérer des dynamiques ; toute situation étant évolutive par nature. La grille d'analyse qu'il est possible de produire à partir de l'approche par les capacités n'est donc pas destinée à caractériser les environnements de capacitants (voire d'incapacitants ou de non capacitants) mais à **repérer les conditions grâce auxquelles les individus sont mis ou non en situation de se développer et de fonctionner**, et ce, sans perdre de vue que les dispositions individuelles garderont toujours une part de mystère, et qu'il ne s'agit pas d'obliger les personnes à se développer ou fonctionner, mais de mobiliser des moyens à même de soutenir cette dynamique. Pour cela nous avons exploré la question de **la capacité à s'autodéterminer comme une condition nécessaire et incontournable du développement des capacités**. Nous avons pu montrer que les caractéristiques dispositionnelles des dirigeants interagissent avec les caractéristiques organisationnelles du dispositif, et c'est de ces interactions qu'émergent leur capacité à s'autodéterminer, à faire le choix de s'investir activement dans leur club.

6.5. Recherche collective

6.5.1. Contexte de la recherche

Neuf chercheurs ont été associés à ce travail de recherche collective dont nous avons assuré la direction scientifique (coordination et animation des équipes, planification, mise en place et animation des comités de suivi, rédaction des rapports transverses et final, etc.). Nous avons également eu en charge l'un des chantiers en totalité, celui des formateurs de la Police Nationale (Fernagu Oudet & al., 2017). Cette recherche, a réuni cinq populations d'enquête : les techniciens d'intervention chez Orange, les salariés de l'entreprise Esterline (groupe Souriau), les formateurs de la Police Nationale, les techniciens forestiers de l'Office National des Forêts et les enseignants de collèges réunis autour de projets cofinancés par la Fondation de France. Chacun des terrains recouvre une problématique propre et se trouve associé aux autres au travers du cadre théorique des capacités. Des liens continus ont été noués entre les chantiers tout au long du déroulement de l'étude par le biais d'un comité de pilotage. Ces échanges ont permis de confronter et préciser les questionnements, les hypothèses de la recherche, les dispositifs d'enquête et bien sûr les résultats obtenus, au regard des différents fonctionnements analysés (Cf. Tableau 15). Sur le plan méthodologiques, les 9 chercheurs ont été amenés à faire des immersions de un à plusieurs jours pour faire connaissance avec les terrains et leurs interlocuteurs. Différentes méthodes de recherche ont été mobilisées en fonction des chantiers : qualitatives, quantitatives: focus groupe, analyse de l'activité, entretiens compréhensifs, questionnaire... Au total ce sont 196 entretiens individuels qui ont pu être conduits (Cf. tableau 16).

Terrain	Problématique	Objectifs
OFFICE NATIONAL DES FORÊTS	Comment assurer le maintien, le transfert et le développement des savoirs et de l'expertise dans un contexte de renouvellement des effectifs chez les techniciens forestiers territoriaux (TFT)	Identifier les ressources formelles et informelles permettant aux TFT d'apprendre, puis définir les conditions d'usage de ces ressources
SOURIAU	Comment favoriser les apprentissages des commerciaux sur les connaissances produits ?	Identifier les raisons de la mobilisation (ou de l'absence de mobilisation) des ressources relatives à la connaissance des produits
ORANGE	Quels sont les usages développés, et notamment en termes d'apprentissages, par les techniciens à partir de leur tablette ?	Identifier les usages apprenants des tablettes
FONDATION DE FRANCE	Quelles sont à l'occasion de la conduite de projets collectifs les conditions nécessaires à l'émergence d'un agir collectif ?	Identifier les facteurs qui facilitent ou entravent l'engagement et la poursuite de projets collectifs - à visée éducative- par des enseignants
POLICE NATIONALE	Comment les formateurs, une fois dans l'emploi, développent leurs compétences ?	Identifier comment les formateurs, une fois dans l'emploi, développent leurs compétences ?

Tableau 15 : Problématiques des terrains de la recherche capacités et environnement capacitant

	Fonctionnement	Capabilité	Matériel
OFFICE NATIONAL DES FORÊTS	La conduite de l'activité professionnelle et le développement des compétences des TFT	Être mis en capacité de conduire son activité et de développer les compétences liées à cette activité	39 entretiens sur 3 régions
SOURIAU	L'acquisition de connaissances produit	Être mis en capacité de développer ses connaissances produit	15 entretiens + questionnaire
ORANGE	Le développement des apprentissages (vs polyvalence) grâce à l'usage de la tablette	Être mis en capacité de développer ses apprentissages grâce à l'utilisation de la tablette	43 entretiens + 2 observations + 1 focus group sur 2 régions
FONDATION DE FRANCE	Le travail collectif des équipes éducatives impliquées dans des projets éducatifs	Être mis en capacité de s'engager dans des projets collectifs	54 entretiens + observations sur 5 établissements et 2 régions
POLICE NATIONALE	La conduite de l'activité de formateur & le développement des compétences	Être mis en capacité de développer ses compétences de formateur	45 entretiens sur 3 institutions (1 centre de formation continue, 1 centre de formation de formateurs, 1 école) + observations

Tableau 16 : Du fonctionnement aux capacités des terrains de la recherche capacités et environnement capacitant

Nous ne retracerons que les résultats synthétiques de cette recherche, et nous attarderons plus à montrer ce qu'ils apportent pour une meilleure conceptualisation des environnements capacitants.

6.5.2. Apports de cette recherche au regard des capacités et des environnements capacitants

Orange : Les tablettes numériques et les techniciens Orange, à la recherche des usages apprenants

Ce chantier de recherche, confiée par l'École des métiers techniques d'Orange, visait à repérer, au travers l'usage des tablettes dont les techniciens d'intervention ont été dotés en 2014, des conduites d'apprentissage. La recherche s'est concentrée sur 3 Unités d'intervention (Ile-de-France Centre, Est francilien et Bretagne).

Bien que les usages puissent être, dans certains cas, relativement denses, les résultats mettent en évidence, que si les techniciens utilisent leurs tablettes au quotidien, cette utilisation n'entraîne pas d'apprentissages « métier » significatifs. Cela s'explique par le caractère décisif de l'environnement de travail des techniciens. Les techniciens n'ont qu'une connaissance limitée de la tablette et, d'une manière générale, de ses potentialités. Ils ont pourtant été formés à l'utilisation des tablettes, mais ils ne disent maîtriser que l'usage des applications les plus courantes.

L'utilisation d'une application dédiée à la maîtrise des modes opératoires reste rare. Le recours aux outils de communication de type "réseau social" est minimal. Les informations qui s'affichent sur l'écran d'accueil de la tablette sont principalement utilisées pour regarder les plans de charge et les dossiers-clients de la journée. Plus rarement, certains techniciens disent utiliser l'intranet d'Orange, qui donne des informations sur l'entreprise et sur les nouveautés.

Alors que de nombreux supports, susceptibles d'être à l'origine de nombreuses possibilités d'apprentissages, existent au sein des tablettes (*Mod'op, news sur le portail ITech, intranet, internet, outils de communication Piazza et Communicator*), la majorité des techniciens considère que la tablette n'est pas un outil d'apprentissage. Ils privilégient, pour apprendre, les échanges oraux avec leurs collègues (autres techniciens, encadrement, formateurs, etc.). Par ailleurs, des « bidouillages » semblent souvent nécessaires pour palier aux « bugs » de la tablette qui se déconnecte très facilement. L'ergonomie des applications semble, elle, peu intuitive. Ces éléments n'incitent pas les techniciens à maîtriser les logiques de fonctionnement de la tablette. Ceux qui « bidouillent » le plus sont, en général, les techniciens maîtrisant déjà des environnements numériques.

L'environnement matériel des techniciens en intervention apparaît comme particulièrement peu favorable aux usages apprenants. Les conditions de travail nomades, en contexte de temps contraint par l'impératif de production, n'encouragent guère d'usages « curieux », à la différence de conditions plus sédentaires. Les formations auxquelles les techniciens participent portent le plus souvent sur les nouveaux équipements d'intervention mais ne mobilisent pas la tablette comme outil d'apprentissage. En cas de souci en intervention, les techniciens préfèrent utiliser le téléphone pour contacter un soutien technique. Les échanges informels (présentiels ou distanciels) entre techniciens sont des moments importants d'échanges d'informations et d'astuces, et potentiellement, de développement des apprentissages, mais sans lien avec les tablettes.

L'absence d'apprentissages avec la tablette s'explique essentiellement par des facteurs environnementaux : nomadisme, distance du bureau, contrainte de productivité et la présence d'expert formateurs. À choisir, la réponse rapide d'un collègue qualifié semble de toute évidence bien plus efficace qu'une recherche à tâtons, et potentiellement chronophage de la solution à l'aide de la tablette.

La fondation de France : Engagement et maintien des enseignants dans des projets collectifs à visée éducative

Dans le cadre de la réforme du collège initiée par le gouvernement, la Fondation de France (FDF) lance chaque année depuis 2010 un appel à projets intitulé « Aidons les collégiens à réussir ». Cet appel vise à soutenir des initiatives éducatives innovantes en vue de consolider les parcours des élèves et remobiliser des jeunes déscolarisés. L'étude a porté sur cinq établissements scolaires français et a cherché à mettre en exergue des conditions/critères qui permettent l'engagement et la participation des enseignants à des projets collectifs à visée éducative.

Les ressources à disposition des enseignants constituent un faisceau de ressources disponibles au service des projets collectifs, et peuvent être organisationnelles, informationnelles / communicationnelles, matérielles / techniques, humaines / interpersonnelles, de formation, financières, ou pédagogiques.

Les résultats permettent d'identifier différents facteurs de choix tels que l'affinité (ou a minima une absence d'inimitié) comme préalable à l'engagement dans un projet collectif, l'intérêt pour le thème, le sentiment d'efficacité personnelle, les expériences déjà vécues de projets collectifs, l'environnement familial et l'état de la carrière au moment du projet.

Parmi les facteurs de conversion, certains d'entre eux sont organisationnels, tels que le soutien de la direction (qu'il soit instrumental, informationnel ou émotionnel), la souplesse de la gestion administrative, le temps commun disponible, la qualité des échanges au sein des groupes projet, la politique budgétaire de l'établissement, la visibilité des arbitrages entre les projets et les dotations dédiées, le climat de confiance, la qualité de l'information sur les possibles ou le projet d'établissement, l'aménagement des locaux, la disponibilité du chef d'établissement, le sentiment de légitimité, etc. sont des éléments forts qui amènent les enseignants à mobiliser ou non les ressources à leur disposition. Du côté des facteurs interpersonnels, les notions d'affinité, d'entraide et de confiance reviennent systématiquement dans les entretiens. La qualité des relations entre collègues est donc un préalable à la discussion sur leurs pratiques enseignantes. Mais cette condition n'est pas suffisante, il faut également que les personnes partagent une vision compatible de l'enseignement et de leur rôle, et qu'ils aient connaissance des façons de travailler de leurs collègues. Enfin, du côté des facteurs liés à la formation, la formation initiale des enseignants joue un rôle primordial dans l'engagement et la participation à des projets collectifs, certaines formations mettant plus l'accent sur ce type de travail. Il semble que l'expérience des projets collectifs et surtout l'apprentissage de leur conduite soient des éléments clés. L'itinéraire vécu en début de carrière peut également impacter la propension à s'engager dans des projets collectifs.

Outre la question de la qualité de la ressource, les résultats de l'étude apportent un éclairage sur leur combinaison. Par exemple, certains enseignants s'engagent dans un projet collectif et maintiennent leur intérêt, s'ils ont à disposition une direction d'établissement facilitante (d'un point de vue organisationnel et financier), soutenance (reconnaissance du travail, soutien émotionnel), mais aussi des collègues avec qui ils partagent un minimum de points d'accroche (que ce soit d'un point de vue personnel ou professionnel), et une occasion de réaliser un projet. Le type de management de l'établissement est apparu comme un pilier de la coopération et de la participation qu'il va faciliter ou entraver.

En second lieu, l'étude montre que multiplier les ressources à disposition des enseignants n'implique pas forcément leur mobilisation en vue de la réalisation ciblée. C'est cette combinaison de ressources qui est déterminante, et non le nombre de ressources.

Souriau:

Les connaissances-produit des forces de vente chez Souriau

Cette recherche s'est déroulée dans l'entreprise Souriau (*Esterline Connection Technologies - ECT*). ECT compte à ce jour un effectif de plus de 3000 salariés répartis en France et à l'étranger. Elle est spécialisée dans la conception et la fabrication de connecteurs pour des environnements sévères. Souriau est ainsi présent sur les secteurs comme celui de l'aéronautique, la défense, la marine, le secteur

de l'industrie ou encore sur le ferroviaire. Il existe, chez Souriau, une quantité très importante de références produits mais également un grand nombre de clients. Certains des collaborateurs sont en home-office et/ou à l'étranger.

Pour répondre à la complexité de cet environnement, l'organisation redouble d'efforts pour fournir différents éléments permettant aux équipes de trouver des informations sur les produits, voire d'acquérir des connaissances à ce sujet.

Dans ce contexte, la demande qui a été formulée était d'éclairer les fonctionnements mis en œuvre dans la mobilisation (ou l'absence de mobilisation) des ressources relatives à la connaissance des produits et à leurs spécificités techniques.

La première caractéristique très forte qui émerge des données rejoint directement la problématique de la recherche puisqu'il s'agit de la complexité technique à laquelle notre population est confrontée quotidiennement. A cette complexité s'ajoute l'étendue des gammes de produits chez Souriau. On n'attend pas des forces de vente une connaissance exhaustive de tous les produits, il ressort néanmoins qu'un bon bagage technique ainsi qu'un intérêt pour le sujet sont requis.

Qu'on débute ou pas, certaines dispositions internes semblent émerger comme des leviers facilitant l'accomplissement de tâches relatives aux connaissances produit : proactivité, persévérance, curiosité ... D'autres ressources viennent compléter ces dispositions internes : parmi les plus utilisées, on trouve les catalogues produits, le site Internet, le mail support technique, le chef de produit, et le bureau d'études, viennent ensuite les collègues, l'équipe support produits, les plans de montage, les documents chef de produit, l'intranet, les supports formateur, etc.

Le premier constat qui peut être formulé concerne les collègues qui sont très largement sollicités par les plus récemment arrivés dans l'entreprise. En effet, plus de 60% d'entre eux mobilise fréquemment cette ressource contre moins de 30% des collaborateurs qui auraient plus de 10 ans d'ancienneté. La tendance se confirme avec le manager qui est plus volontiers identifié comme une ressource par les moins expérimentés dans l'entreprise que par les autres. A l'inverse, les catalogues, le site internet, les plans de montage et, dans une moindre mesure, l'équipe support produit sont des ressources bien plus investies par les plus anciens dans l'entreprise, que par ceux qui y sont depuis peu. Le premier facteur de conversion négatif handicapant le recours aux ressources humaines est le manque de disponibilité. La charge de travail des collaborateurs identifiés comme ressource dans une situation problème est telle, qu'elle ne permet pas toujours la réalisation visée

Sans qu'une réelle procédure existe, il semblerait que tous les collaborateurs ne soient pas égaux quand il s'agit de consulter des experts sur les sites de production. Ceci pourrait être en rapport avec l'ancienneté et/ou le fait que les collaborateurs aient déjà travaillé sur ces sites auparavant. Ainsi, un commercial avec peu d'ancienneté ne se sent pas légitime à contacter des interlocuteurs, alors qu'un collaborateur qui les a côtoyés auparavant le fera plus volontiers. Cette légitimité construite sur l'expérience passée des collaborateurs est donc ici un facteur de conversion positif et individuel.

Dans le même ordre d'idée, une certaine expertise est requise pour évaluer une situation et analyser quand on peut se permettre de contacter le chef de produit à l'usine

ou pas. Cette expertise semble être un travail de longue haleine, qui passe aussi par le fait d'être capable de tisser des liens et d'entretenir des relations.

En termes d'environnement de travail, le fait d'être en home-office est vécu comme un handicap dans l'accès aux ressources, ou la possibilité de les convertir. D'une part, en étant moins en contact avec les collègues, il est plus difficile de savoir qui contacter en cas de difficulté. De même qu'en étant moins présent sur les sites, il est moins évident d'être connu des collaborateurs qui travaillent sur place ou même à l'usine. Il faut donc, dans le cas du home-office, fournir un effort particulier pour « se faire connaître », se manifester et entretenir de bonnes relations avec les personnes ressources.

En filigrane des données au sujet de la légitimité, de l'ancienneté et du home-office, on voit aussi transparaître un autre facteur de conversion positif : les affinités. Comme sur de nombreux autres terrains que couvre la présente recherche, les affinités apparaissent rapidement comme un prérequis à la mise en capacité des individus à agir, dès lors qu'interviennent des interactions entre les individus.

Les catalogues-produits sont des ressources qui revenaient très régulièrement dans les entretiens et arrivent en tête des ressources les plus investies dans le questionnaire. En effet, plus de 85% des répondants utilisent cette ressource. Ces documents sont incontournables pour les informations qu'ils contiennent, mais aussi parce qu'ils servent de support à la relation commerciale. En termes de connaissances-produit, ils constituent une ressource mobilisable mais certaines conditions d'usage sont requises. 30% des répondants au questionnaire considèrent cette ressource comme très facilement accessible, 22% soulignent sa simplicité d'utilisation et 8% ne l'utilisent pas la trouvant difficiles à manipuler. Dans certains cas, c'est la fiabilité du catalogue qui peut handicaper une réalisation potentielle. Des stratégies sont alors mises en place pour pallier cette contrainte. Un autre handicap de conversion lié aux catalogues est le fait qu'ils ne soient pas systématiquement édités. C'est le cas, par exemple, pour des produits très spécifiques et/ou issus des séries à faible volume de production. Dans ces cas, ce facteur va empêcher la réalisation. Ce qui poussera l'utilisateur à se tourner vers une autre ressource.

Le site internet est, selon les données quantitatives, la deuxième ressource la plus consultée (51% des utilisateurs) s'agissant des connaissances-produits. Ils sont 22% à la préférer à d'autres ressources pour son accessibilité. Toutefois, sans grande surprise, le manque d'ergonomie du site apparaît comme un handicap de conversion majeur.

Pour ce qui concerne le mail support technique, les facteurs de conversion positifs principaux de cette ressource sont, en tête, la fiabilité mais aussi, pour 12% des utilisateurs, son accessibilité. A l'inverse, ils sont plus de 10% à refuser d'utiliser cette ressource, car ils ne la considèrent pas suffisamment fiable. Si pour certains des collaborateurs c'est un moyen rapide d'accéder à des informations, pour d'autres, les délais de réponse sont justement un handicap de conversion.

Le personnel le plus ancien dans l'organisation a plus spontanément recours à des ressources comme le site internet, les catalogues, l'équipe support et les plans de montage. Les derniers arrivés dans l'établissement vont également mobiliser ces ressources, mais ils vont prioritairement solliciter les collègues et les managers, ce que ne font que

marginalement les plus expérimentés. Ainsi, il semblerait que les collaborateurs qui ont moins d'ancienneté chez Souriau ont aussi moins d'opportunité de convertir certaines ressources en réalisations concrètes.

Si choix il y a, alors, l'enjeu est, pour notre population, d'être assez éclairée pour sélectionner la ressource la plus pertinente. On en déduit que la mise en capacité ne doit pas uniquement s'attacher à multiplier les ressources mais aussi à accompagner leur prise en main, surtout dans un environnement lourd de spécificités techniques.

Police Nationale: Formateur et policier, entre identité de métier et développement des compétences pédagogiques

Ayant déjà évoqué cette recherche, nous allons ici ne rappeler que les grandes lignes du contexte.

Les formateurs de la Police Nationale sont tous policiers à l'origine, les formateurs généralistes (FG) suivent une formation pédagogique de 12 semaines et les formateurs en techniques de sécurité et d'intervention (FTSI), de 2 semaines. Ils bénéficient d'un contrat à durée déterminée de 4 ans (renouvelable une fois) à l'issue duquel ils retournent en service actif. Les compétences mobilisées par les formateurs diffèrent selon qu'ils interviennent en FC ou en FI, qu'ils sont FG ou FTSI, à l'image des activités de formation qu'ils gèrent et de leurs conditions d'exercice.

Au cours de leur mandat de formateurs, aucune offre de formation continuée pédagogique ne s'offre à eux et se pose la question du développement de leurs compétences. Qu'est-ce qui dans l'environnement, tant professionnel que personnel, des formateurs peut favoriser le maintien et le développement de leurs compétences? Comment perçoivent-ils les éléments qui favorisent ou freinent ce développement? Quels peuvent être les rôles respectifs des dispositions individuelles, des structures et des institutions dans ce développement ?

L'objectif des entretiens avec les formateurs consistait à appréhender leurs motifs d'engagement dans le métier de formateur et la manière dont ils percevaient le développement de leurs compétences au travail, et les opportunités de développement dont ils pensaient disposer. Les dimensions à la fois individuelles, organisationnelles et institutionnelles du développement ont pu être explorées.

La nature de l'engagement dans le métier de formateur varie selon que l'on s'engage en FI ou FC. L'engagement semble s'inscrire dans la durée pour les formateurs FI et de manière plus provisoire pour les formateurs FC. Cette différence semble s'expliquer en partie par les conditions d'exercice du métier de formateur, mais également par des motifs d'engagement initiaux insuffisamment satisfaits. L'expérience en service actif, l'expérience pédagogique antérieure, les conceptions de l'apprentissage et la formation initiale de formateur semblent jouer un rôle important dans la manière dont les formateurs appréhendent leurs pratiques pédagogiques. Les ressources disponibles et les conditions d'exercice sont très variables selon l'affectation des formateurs et configurent ainsi largement les compétences mobilisées et mobilisables.

Les compétences mobilisées par les formateurs en FI ou en FC sont radicalement différentes car ils ne gèrent pas le même type d'activités de formation (*conception pédagogique et administration des stages, expertise contenus, amplitude*

des thématiques développées, etc.), et leurs conditions d'exercice n'obéissent pas aux mêmes contraintes (*type de publics, durée et objectifs des formations, etc.*). Si les formateurs FI sont intéressés par l'idée d'intervenir en FC, le contraire ne semble pas vrai.

Un différentiel de compétences à mobiliser apparaît également entre les FTSI et les G, au même titre qu'entre les Formateurs FI et les Formateurs FC, les préparations et les formats d'animation ne sont soumis ni aux mêmes contraintes ni au même type de charge mentale (*formation pratique d'un côté, théorique de l'autre ; (in)stabilité des contenus ; modalités d'intervention en binôme ou seul, etc.*). Ceux qui ont pu exercer comme G puis FTSI ont le sentiment de pouvoir mieux appréhender le métier de policier dans sa globalité et de pouvoir faire interagir contenus théoriques et contenus pratiques pour une meilleure appropriation de ces derniers, sans que les premiers puissent dominer les seconds, leur permettant ainsi des discours éclairés sur les pratiques policières.

Au cours de cette recherche, il est apparu que les formateurs considèrent que leurs compétences pédagogiques de base dépendent de leur formation initiale de formateur et de leurs expériences pédagogiques antérieures (en milieu associatif ou professionnel), et que leurs compétences de police (didactiques) s'enracinent dans leur expérience en service actif. Ce sont ces compétences de base qui vont faciliter ou non l'assimilation et l'organisation des contenus des stages de formation (FC) ou des scolarités (FI). Les compétences qu'ils vont ensuite développer, qu'elles soient pédagogiques ou de police sont prises dans un faisceau d'interdépendance en lien avec : les contextes et conditions d'intervention, et les possibilités ou contraintes qu'ils offrent en terme de développement des compétences, les activités de formation réalisées et les opportunités qu'elles occasionnent pour se développer, et l'obligation de retour en service actif via l'importance accordée aux savoirs de police. Le métier de policier reste pour tous la première de leurs préoccupations et ils se considèrent plus comme des « Policiers formateurs » que des « Formateurs policiers ».

Les opportunités de développement qu'ils saisissent sont souvent en lien avec : leurs conceptions pédagogiques, et la manière dont elles influencent les moyens qu'ils vont ou peuvent mobiliser pour développer leurs compétences, leurs motifs d'engagement dans la fonction de formateur. Pour certains, devenir formateur, c'est pouvoir acquérir de la polyvalence et se professionnaliser sur les savoirs de police pour ouvrir leurs horizons au moment du retour en service actif.

Les pratiques de formation sont plus le résultat de pratiques autoformatives et informelles, que de pratiques instituées. Néanmoins que cela soit en terme de processus opportunité, liberté ou capacité, on observe de réelles interdépendances entre dispositions organisationnelles et dispositions personnelles, et des interactions plus ou moins capacitanes selon les individus, et leur mise en capacité de parvenir à des réalisations en accord avec ce qui a de la valeur pour eux.

La sollicitation des ressources et leur conversion en capacité d'action dépendent du périmètre d'activité et des conditions d'exercice, de la perception qu'ont les formateurs de leur utilité ou de leur efficacité, mais également de la nature des interactions individus-institution (de Police), individus-structure (école, centre de formation) et individus-collectif de travail. (cf. tableau 17)

Type de ressources	Spécification	Facteurs de conversion
Humaines	<ul style="list-style-type: none"> • Pôle programmation • Coordinateurs équipes • Référent TSI • Encadrement (direction) 	<ul style="list-style-type: none"> • Perception d'expertise pédagogique des interlocuteurs + affinités • Perception de soutien organisationnel
Organisationnelle	<ul style="list-style-type: none"> • Binomât • Co-animation • Forum métier ou expert • Activités de formation 	<ul style="list-style-type: none"> • Dimension réflexive des échanges • Partage des conceptions pédagogiques • Sous effectifs formateurs • Manque d'autonomie • Rotation sur les groupes ou les sections
Techniques et matérielles	<ul style="list-style-type: none"> • Centre de tir • Dojo, • matériel de simulation • Salle de cours 	<ul style="list-style-type: none"> • Disponibilité des locaux (dédiés ou non) • Diversité des moyens de simulation • Taille des infrastructures • Taille des groupes
Pédagogiques	<ul style="list-style-type: none"> • Mallettes pédagogiques 	<ul style="list-style-type: none"> • Taille et hétérogénéité des groupes • Liberté pédagogique • Pertinence pédagogique (moyens et contenus) • Durée et rythme des formations • Densité des programmes (contenus) • Forme d'évaluation finale
Immatérielles	<ul style="list-style-type: none"> • Formation initiale de formateur • Stage de ressourcement • Internet 	<ul style="list-style-type: none"> • Décalage théorie/pratique • Perte des habilitations (logiciel, port d'armes...) • Situations rencontrées • Objectifs personnels • Accessibilité et pertinence des sites

Tableau 17 : Quelques exemples pour expliquer les capacités d'action

Les facteurs de conversion qui ont pu être mis en évidence sont contextuels, en lien avec l'Ecole et la DIRF ayant fait l'objet des investigations.

Quant aux facteurs de choix, nous avons pu identifier le projet professionnel comme l'un des éléments qui pèse le plus dans l'orientation du développement des compétences. Nous avons pu mettre en évidence que cette capacité à aspirer, évoquée plus en amont de ce document, se teinte de la nécessité de rester policier et que les structures et l'institution ne semblent offrir que peu d'opportunité pour qu'il en soit autrement. Les formateurs très attachés à leur identité professionnelle de policier ne déplorent pas cette absence d'opportunités, puisqu'ils ne cherchent pas à « raccrocher le képi », et nombre d'entre eux, s'ils ne sont plus sur la voie publique en tant que telle, expliquent qu'il y a un peu d'eux qui part dans chacun des policiers qu'ils forment.

Les formateurs de la Police Nationale semblent évoluer dans un milieu qui correspond à ce qu'ils sont au plus profond d'eux-mêmes : policiers.

Si l'environnement ne semble pas capacitant sur le plan des compétences pédagogiques, il semble l'être sur le plan identitaire, et donc le développement.

Avec l'approche par les capacités, il est possible de déplacer le regard des situations individuelles (et collectives) vers celles que configurent l'organisation, sur la manière dont cette dernière agit sur les situations. En d'autres termes, l'approche de Sen importée au domaine de la formation semble être en mesure d'évaluer la capacité des organisations à soutenir les mouvements de professionnalisation des individus (et des collectifs) en accord avec ce qu'ils ont envie d'être, ce qui a de la valeur pour eux.

Office National des Forêts: La professionnalisation des Techniciens Forestiers Territoriaux

L'Office National des Forêts (ONF) est un Etablissement public à caractère industriel et commercial (Epic), créé en 1964, qui assure la gestion durable des forêts publiques françaises, soit près de 10 Mha de forêts et espaces boisés en métropole et dans les DOM. L'ONF commercialise chaque année environ 40% des bois mis sur le marché en France. L'Office effectue des prestations de service pour les collectivités et des clients privés : il s'appuie pour cela sur des agences travaux, des bureaux d'études et des réseaux de compétences spécialisés. Il œuvre pour augmenter la biodiversité des forêts par l'extension du réseau de réserves biologiques, par l'importance donnée au réseau Natura 2000 et par la prise en compte de la biodiversité dans la gestion courante des forêts. L'ONF a également une mission d'accueil du public par l'accès libre et gratuit à ses forêts. Il assure des missions de service public pour la prévention et la gestion des risques.

L'ONF connaît depuis plusieurs années d'importantes évolutions de fonctionnement et d'effectifs. Les départs en retraite et, en conséquence, les arrivées de nombreux nouveaux agents accroissent l'enjeu du maintien, du transfert et du développement des savoirs et de l'expertise. En effet, le COP (Contrat d'Objectifs et de Performance) 2016-2020 annonce que près du quart du personnel partira à la retraite dans les 5 ans du contrat. Pour faire face à cet enjeu, l'établissement souhaite engager une réflexion sur l'évolution de son modèle de formation professionnelle, articulé avec sa politique de GPRH, au regard de son organisation, de ses ressources, de ses outils et du rôle des différents acteurs. L'ONF envisage que cette réflexion intègre également le rôle du management et des experts dans les logiques et les dispositifs de transmission des compétences, au-delà du rôle joué par le pôle formation.

Dans ce cadre, il a été proposé que la recherche se focalise sur le métier de Technicien Forestier Territorial (TFT), et plus particulièrement sur les nouveaux arrivants et les apprentis au sein de ce métier. L'enquête a été réalisée sur 4 sites sélectionnés pour leur complémentarité.

L'étude de terrain s'est attachée à mettre en évidence les modalités de développement professionnel des TFT et plus particulièrement celles des novices. Les ressources identifiées et au service de ce développement, ont alors été analysées au regard de leur fréquence d'usage, de leur visibilité, de leur accessibilité, de leur efficacité, et selon qu'elles présentaient des facteurs de conversion facilitant leur accessibilité ou, au contraire, des handicaps de conversion la freinant, et pouvant conditionner les facteurs de choix.

La recherche a montré que les ressources humaines de proximité sont les plus utilisées. Ce cercle des ressources est plus ou moins élargi jusqu'à l'agence si les relations sont bonnes ou mauvaises. Les TFT peuvent facilement faire appel au Responsable d'Unité Territoriale (RUT) ou à leurs collègues en cas de situations-problème. Ils choisissent préférentiellement cette ressource car elle leur semble la plus efficace et la plus favorable: elle est rapide d'accès, leur apparaît fiable. Elle permet d'avoir une validation hiérarchique, elle les rassure quant à leurs choix, et leur permet d'entrer en relation avec autrui, dans le cadre d'un métier souvent solitaire.

Ce choix de ressource conduit les TFT à très peu se servir des autres ressources alors même qu'un système de ressources est institutionnalisé. La multiplicité des ressources n'offre pas davantage d'occasions d'apprendre, mais plutôt un choix de l'outil d'apprentissage. Globalement les TFT investissent ceux qui sont les plus simples et faciles d'accès, qui sont disponibles en « juste à temps » au regard de leurs besoins, qui favorisent le lien social, et en lesquels ils ont confiance.

L'utilisation de certaines ressources semblent également conditionnée par ses propres ressources. Ainsi, sur le plan biographique, les expériences professionnelles antérieures des TFT, à l'ONF ou dans une autre structure, le fait d'être issu d'une famille de forestiers, d'être originaire de la région et/ou du milieu naturel ont un impact important sur l'engagement dans ce métier et dans la volonté des TFT de développer leurs compétences. Parmi les facteurs personnels, les habitudes personnelles d'apprentissage et les ressources classiquement utilisées en dehors du milieu professionnel ont aussi une influence sur l'usage des différentes ressources au sein de la sphère professionnelle. Ainsi, les techniciens qui ont l'habitude de faire des recherches sur internet ou de lire dans leur vie quotidienne et dans leurs activités non-professionnelles, ont tendance à le faire davantage dans le cadre de leur travail.

Le milieu professionnel de cette recherche constituant un environnement relativement contraint – les TFT doivent impérativement réaliser les activités essentielles que sont par exemple, le martelage, l'état d'assiette, le cubage dans certaines régions - la liberté de choix est donc forcément limitée. Cependant, pour les activités plus rares et non contraintes, comme le fait d'être référent chasse, garde équestre, arbre conseil ou d'appartenir à un réseau, le degré d'engagement est différent d'un TFT à un autre. Les facteurs de choix principaux résident dans la sensibilité du TFT sur le sujet, qui peut aller pour certains jusqu'à une véritable passion. On peut également y voir une stratégie identitaire dans la mesure où développer une spécialité sur un sujet permet de développer une identité d'expert et de devenir une ressource pour les autres. C'est aussi une façon de se valoriser à ses propres yeux et de se sentir reconnu dans son environnement professionnel. Dans ce métier assez solitaire, cela offre également la possibilité de rompre avec l'isolement, d'avoir des échanges sociaux et de savoirs, en rencontrant des collègues au sein d'un cercle élargi.

Six groupes de facteurs de conversion ont pu être repérés. Le premier groupe correspond à la valeur sociale attribuée à la ressource, composée de la perception de son utilité et de sa désirabilité. Ainsi, une ressource humaine se verra attribuer de la valeur si elle correspond aux options de fonctionnement valorisées par son environnement. Plus largement, il est possible d'attribuer à ce facteur de conversion le besoin social d'entrer en contact avec autrui et de se reconnaître mutuelle-

ment. Les qualités d'écoute, la bonne entente, le respect mutuel, la solidarité, le don et le contre-don, l'ambiance et les affinités entre individus dessinent les contours de la valeur sociale de la ressource. Le second groupe de facteurs de conversion correspond à l'accessibilité de la ressource selon une dimension temporelle et spatiale. Il est attendu que la ressource puisse apporter une réponse rapide, « juste à temps » à un problème donné. Une ressource qui ne permet pas de réagir rapidement sera donc moins utilisée, comme par exemple les stages professionnels du catalogue national, dont les délais d'attente sont assez longs. Le troisième groupe correspond à la visibilité de la ressource. En effet, certaines ressources sont très peu mobilisées car pas ou peu visibles et donc méconnues en raison d'un manque de promotion (par exemple, les ouvrages à l'emprunt). La quatrième catégorie de facteurs de conversion concerne la fiabilité de la ressource. Une ressource est considérée comme fiable dès lors qu'est reconnue son expertise, sa technicité ou sa précision. C'est le cas des RUT, des collègues spécialisés au sein de l'UT et de l'agence ou encore des différents guides. Le cinquième groupe de facteurs de conversion correspond à l'ergonomie, au sens large, de la ressource, notamment à sa simplicité ou facilité d'usage. Enfin, la sixième catégorie de facteurs de conversion est d'ordre organisationnel. Les temps collectifs de travail ritualisés sont des occasions d'échanges de savoirs, et l'institutionnalisation de ces temps et leur valorisation par le management, semblent essentielles.

La grille de lecture qu'offre l'approche par les capacités de Sen permet de constater que des agents qui ne sont pas compétents face à une situation-problème parviennent à trouver des solutions et à réaliser des activités en investissant des ressources de leur environnement et que ces ressources sont essentiellement humaines et managériales. La recherche a mis en évidence une hiérarchie au sein des ressources car même lorsque les facteurs de conversion des ressources humaines sont un peu dégradés, par exemple lorsqu'il y a des conflits, les autres catégories de ressources ne sont généralement pas plus utilisées qu'ailleurs, ce qui conduit à une asphyxie des échanges et des réalisations au sein de l'équipe.

6.5.3. Mise en perspective des apports de cette recherche

Les 5 terrains qui ont participé à cette recherche collective se préoccupaient tous de la montée en compétences de leurs salariés, ou de leur professionnalisation. Leur demande explicite était que cette recherche puisse leur permettre de réaliser un diagnostic des ressources disponibles en ce sens, et une évaluation de leurs usages et possibilités d'usage. Il est apparu que ces usages étaient extrêmement singuliers et contextualisés, colorés des possibilités et opportunités en contexte et des histoires et potentialités individuelles.

Ce travail de recherche a permis de repérer comment les personnes développent leur agir avec compétences (logique compétences), comment ils sont mis en capacité de le faire (logique capacités), et de réfléchir à la manière dont leur environnement professionnel peut les mettre en capacité de se développer (hypothèse de l'environnement capacitant).

Au travers cette recherche collective, nous avons donc souhaité apprécier les apports du modèle des capacités à la compréhension des problématiques relevant de la formation ou du travail, du management et de l'organisation. Bien entendu,

cette recherche n'était pas une fin en soi, et est à considérer comme exploratoire, mais elle a ouvert des horizons de recherche fort intéressants autour de la qualification des ressources et des facteurs de conversions d'une part, des facteurs de choix et des capacités d'autre part.

Sur le plan méthodologique et empirique, la mesure des capacités (ou de la mise en capacité) n'a pas été sans poser de problème et est apparue parfois difficile à réaliser, car les capacités sont singulières, et résultent souvent de la mobilisation d'un système de ressources propre à chacun, en fonction des usages visés ou de la valeur qui leur est attribuée. Il y a donc une pluralité de manières de percevoir l'intérêt de certaines ressources lorsque celles-ci sont visibles et accessibles. Mais leur visibilité et accessibilité ne les rendent pas *de facto* convertissables. Elles se doivent d'être pertinentes et actionnables. Un certain nombre de ressources institutionnalisées sont d'ailleurs peu utilisées, car elles ont été mises en place sans que les usagers finaux soient questionnés sur leurs usages réels et potentiels.

Nous avons donc conçu, en fonction de chacun des terrains, des méthodologies sur mesure permettant de mettre en lumière les fonctionnements portés à l'analyse, et dont leur traduction en capacités sous l'angle « être mis en capacité de » a permis non pas d'évaluer les capacités, mais la capacité des organisations à en soutenir le développement – au regard des fonctionnements analysés. Ces analyses ont été réalisées à un instant "t", et il est possible de nous reprocher de ne pas avoir travaillé de manière longitudinale pour repérer comment se construisent sur la durée les capacités et le développement. C'est pourquoi nous insistons sur le caractère exploratoire de nos résultats. Des études longitudinales sont à prévoir dans de futures investigations. Quelques résultats saillants apparaissent néanmoins, et notamment en premier lieu : **évaluer les capacités, c'est aussi évaluer la capacité des organisations à soutenir des accomplissements souhaités.**

Nous avons également pu valider un certain nombre de résultats obtenus au cours de nos travaux de recherche.

Ainsi, du côté des ressources, nous considérons que :

- toute ressource n'est convertissable qu'en fonction des individus et de leurs dispositions, mais aussi des conditions d'exercice des activités,
- il existe des ressources internes et externes, formelles et informelles qui interagissent, se complètent ou se complémentent dans tout accomplissement
- les caractéristiques individuelles (sociologiques, psychologiques, biographiques, cognitives, etc.) jouent dans le choix et la manière de mobiliser telle ou telle ressource, dans leur potentialisation,
- ces ressources, qu'elles soient humaines, spatio-temporelles, matérielles, techniques, ou organisationnelles, etc. peuvent être complémentaires, se substituer ou se subsidiariser en fonction des réalisations visées ou accomplies. Une même ressource pouvant ainsi recouvrir différentes fonctions,
- on parlera de système de ressources dans lequel les ressources s'articulent entre elles, et se substituent les unes aux autres, en fonction des individus qui les mobilisent et des buts qu'ils poursuivent.

Ce système hybride donne lieu à des interactions dynamiques dont la structure est évolutive et éminemment singulière.

- il existe une gradation dans la mobilisation des ressources qui dépend de leur pertinence et de leur acceptabilité, autrement dit de leur accessibilité, visibilité, qualité, utilité et facilité d'utilisation (on mobilise d'abord les ressources de proximité par gain de temps ; parmi ces ressources de proximité, on mobilise d'abord les personnes avec qui l'on a des affinités ; les ressources qui demandent des efforts de sollicitation sont mobilisées en dernier lieu)
- le volume de ressources proposé n'est pas corrélé aux possibilités d'apprentissages ou d'action, voire plus il y a de ressources, moins leur repérage et leur utilisation sont facilités, et plus ils peuvent être morcelés. La quantité de ressources ne préfigure pas en ce sens de leur utilisation,
- de nombreuses ressources sont pensées indépendamment de leur facilité et condition d'usage, de leur utilisabilité, voire de leur désirabilité,
- une ressource n'est ressource que si elle est repérable, accessible, appropriable, utilisable, actionnable, convertissable et valorisable et correspond de ce fait à des usages possibles (congruence), pertinents, de qualité, ayant valeur aux yeux de leurs utilisateurs (désirabilité, compatibilité, efficacité, efficacité),
- les cultures et les pratiques organisationnelles mais aussi les cultures métier et les identités professionnelles peuvent contrer/freiner/limiter l'utilisation des ressources mises à disposition pour perpétuer par exemple des traditions orales de transmission du métier, signifier sa méfiance à l'égard de ce qui viendrait « d'en haut », ou tout simplement déterminer la nature, la densité et les formes d'interactions possibles entre les personnes (plus l'organisation est décentralisée, plus les échanges avec les collègues sont importants ; plus on travaille seul ou de manière nomade, plus on recherche les contacts humains et non dématérialisés, etc.)

Du côté des facteurs de conversion :

- les facteurs de conversion correspondent à des caractéristiques des ressources ou à leurs conditions d'usage. Ils rendent (ou non) les ressources convertissables en accomplissements potentiels,
- ils sont environnementaux, individuels ou sociaux et sont interactifs,
- un facteur de conversion positif permet d'apprécier la repérabilité, l'acceptabilité et l'utilisabilité d'une ressource,
- il existe des facteurs de conversion liés à l'individu et d'autres à l'environnement de ce dernier, qu'il soit de travail ou de formation,
- du point de vue de l'environnement, on distingue essentiellement des facteurs de conversion en lien avec l'encadrement, les collègues, les équipements et l'organisation du travail,
- du point de vue de l'individu, la durée et la nature de l'expérience apparaissent discriminants dans les analyses, et expliquent souvent la pro-activité des acteurs par rapport à l'utilisation de telle ou telle ressource, au regard des fonctionnements analysés.
- chercher à convertir des ressources en fonctionnements passe par l'attribution

d'une valeur au travail ou aux apprentissages. Cette perception de valeur pouvant être influencée par ses représentations, les collègues ou la culture organisationnelle,

- les facteurs de conversion sont singuliers, ils font le lien entre des ressources mobilisées et la réalisation auxquelles elles donnent lieu
- un facteur de conversion peut devenir une ressource, une ressource, un facteur de conversion, en fonction de la réalisation portée à l'analyse et de l'individu qui réalise.
- la conversion des ressources externes est dépendante des ressources internes. Face à une même situation, les individus ne réagiront pas de la même manière, car ils s'approprient la situation en fonction de la valeur qu'ils accordent à leur travail, des représentations qu'ils se font de ce qui doit être fait, de leur expérience, etc.
- au final, l'analyse des facteurs de conversion n'est utile et pertinente que si elle est réalisée sans chercher l'exhaustivité des ressources au service du travail et de la formation, mais bien si elle sert à sérier celles au service d'un fonctionnement donné (que la réalisation soit contrainte ou choisie) ou celles utilisées (subsidiarité, complémentarité, remplacement, etc.).

Du côté des facteurs de choix

- ils peuvent être comme les facteurs de conversion d'origine organisationnelle, sociale ou individuelle,
- comme les facteurs de conversion, ils sont interactifs,
- ils donnent à voir ce qui conditionne l'accomplissement réalisé en interaction avec les conversions de ressources.

7. L'approche par les capacités, conclure pour ouvrir

Si l'on ne peut nier que les approches et les démarches compétences mais aussi le mouvement des organisations pour faire apprendre ont permis de véritables avancées dans les pratiques de management et de gestion (organisation, formation, évaluation, rémunération, etc.), ils atteignent aujourd'hui certaines limites que nous avons développées en partie 1 & 2 du présent document. Nous avons alors proposé de réfléchir les problématiques d'apprentissages et de développement à partir de l'approche par les capacités.

Nous avons montré au cours de cette troisième partie que l'approche par les capacités offre une grille de lecture extrêmement intéressante pour comprendre, notamment au travers la question des environnements capacitants, comment les individus sont amenés à construire leur apprentissage et leur performance au travail, non pour introduire par une autre porte de nouvelles prescriptions, de nouveaux protocoles, de nouveaux référentiels, mais pour interroger la pertinence, l'efficacité, l'effectivité et l'efficience des ressources proposées en milieu organisationnel, en formation ou au travail... devant conduire au développement (capacités d'action, de choix, capacités).

L'approche par les capacités telle que nous l'avons appréhendée fonctionne non seulement comme un cadre théorique mais également comme une grille d'évaluation des possibilités de développement, de la mise en capacité à accomplir. Son originalité et son efficacité tiennent au fait qu'elle prend en compte l'ensemble des dimensions contributives de ce développement : facteurs individuels, collectifs, organisationnels. Elle déplace ainsi la responsabilité du développement du côté de la coresponsabilité entre individus et organisation et de l'analyse des processus conduisant ou non à ce développement. Trois processus ont alors pu être formalisés et étudiés : le « processus opportunités » qui permet de faire le lien individu-organisation, le « processus liberté » qui offre une grille de lecture de ce qui facilite ou entrave la capacité de choix, et le « processus capacités » qui est le résultat de l'interaction des deux autres et conduit au développement.

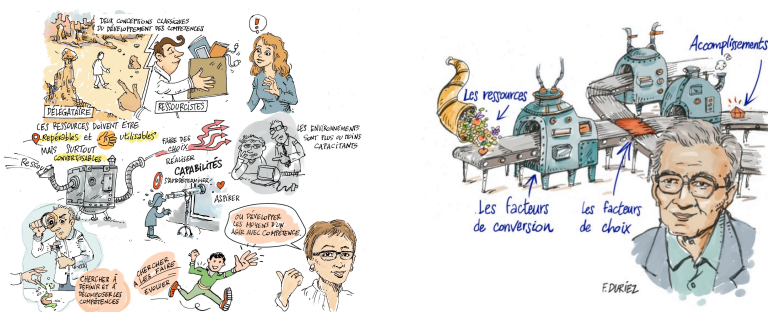
Cette courte synthèse permet de pointer l'intérêt de l'approche par les capacités et la manière dont elle contribue à une meilleure compréhension de la construction du pouvoir d'agir des individus.

Si nous devons néanmoins porter un regard critique sur la mobilisation de ce cadre théorique, nous pourrions, en mobilisant les différentes échelles d'observation de Desjeux (2002), dire que la réalité change avec l'échelle à laquelle on observe des faits sociaux. De ce fait, la force et la fragilité de l'approche par les capacités résultent sans doute de son ambition de traiter simultanément, dans certaines recherches, le niveau « micro » de l'action du sujet et le niveau « meso » de l'intervention de l'environnement, voire le niveau « macro » au niveau sociétal.

Il peut, par ailleurs, être utile, à ce stade, de s'interroger sur l'existence de capacités qui seraient constitutives des capacités. En effet, si l'on considère une

capabilité comme un pouvoir d'agir autorisant une forme de libre arbitre (d'autonomie !) dans ses choix d'être ou de faire (l'œuvre chez les compagnons en est un bel exemple), il est possible de se questionner sur ce qui va permettre de soutenir (voire fertiliser) ce pouvoir d'agir. Dans le champ des sciences de l'éducation, et notamment du côté de la formation des adultes, ces préoccupations entrent en résonance avec la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2002). Nous avons vu que cette théorie explore les possibilités de se réaliser comme critère d'existence du bien être et porte son attention sur ce que le milieu fournit pour permettre aux individus d'« être agent de leur propre mouvement ». La liberté nous rend responsable de nos actes, c'est donc bien l'étayage et le soutien de l'exercice de cette responsabilité qui peut être questionné avec la théorie de l'auto-détermination, cette « grammaire de la responsabilité » (Genard, 1999). En ce sens, un rapprochement entre ces deux champs de recherche, celui des capacités et de l'autodétermination, nous apparaît comme une perspective féconde pour éclairer la mise en capacité de choisir.

A une époque, convenons-en, où l'on délègue, de plus en plus à chacun, la responsabilité de son développement, il peut être très utile de s'interroger sur cette capacité à s'autodéterminer et ce qui lui permet de se déployer.



Résumé en images
3^{ème} partie, annexe 4 et 5, pp250-251

Conclusion



image: SF

Nous sommes partie d'une vision très critique des compétences et de leurs conditions de développement (Fernagu Oudet & Batal, 2013; Fernagu Oudet & Batal. Dir., 2016), jusqu'à mettre en question l'idée, dès lors où ces dernières sont contextualisées, situées et singulières, qu'elles puissent être développables en tant qu'objet système, et transférables en l'état (Fernagu Oudet, 2014, 2016). Nous avons également montré que la manière de définir les compétences orientait la manière d'en penser le développement, et circonscrivait les possibles.

Partant de l'idée que l'agir avec compétence était le résultat de la relation entre organisation et individu, nous avons choisi d'explorer ce lien en milieu organisationnel du côté de dispositifs en entreprises (Fernagu Oudet, 2007, 2008, 2009, Fernagu, 2018), puis au travers de dispositifs pédagogiques (Fernagu Oudet, 2008, 2009, 2010), enfin, autour de la question des environnements, qu'ils soient de travail ou de formation (Fernagu Oudet, 2011, 2012, 2013, 2014, 2016, 2018).

Creuser le sillon du rapport entre organisation et individu, pour penser les apprentissages

Chemin faisant, l'ensemble de nos travaux cherche à comprendre comment le milieu, les contextes, et en particulier l'organisation du travail, peuvent influencer, faciliter ou contraindre les processus d'apprentissages. Notre approche trouve donc son origine du côté de la **sociopédagogie**. Il ne s'agit pas, d'exclure le sujet agissant (ou apprenant) de nos analyses, mais de nous attacher à repérer :

- dans un premier temps, ce que nous avons appelé des *dispositions organisationnelles à l'apprentissage*, autrement dit, ce qui conditionne la valeur des organisations du travail comme espace d'apprentissage et de formation, ce qui les rend potentiellement plus pédagogiques. Pour cela nous avons convoqué des notions telles que celles de compétence, d'organisation formatrice, qualifiante, et apprenante,
- dans un second temps, souligner les limites de ces notions, et tenter de comprendre pourquoi celles-ci, les plus à même d'expliquer le trait d'union entre individu et organisation (*et figures emblématiques du développement des compétences au début des années 2000*), n'avaient pas tenu leurs promesses,

- dans un troisième temps, rendre compte de la manière dont il est possible de renouveler l'intérêt porté à ce trait d'union, de réconcilier *dispositions organisationnelles* et *dispositions personnelles* à l'apprentissage, de manière dialectique. Nous l'avons fait au travers de la théorie des capacités, approchée comme théorie explicative et évaluative possible, des conditions de l'apprentissage.

Creuser le sillon entre organisation et individu pour penser mise en capacité

La mobilisation du cadre théorique des capacités, pour éclairer le lien entre organisation et individu et les conditions de l'apprentissage, permet de dépasser les approches ressourcistes ou délégataires, trop souvent convoquées en milieu organisationnel pour penser les apprentissages. Les premières se centrent exclusivement sur les dispositions organisationnelles, les secondes sur les dispositions personnelles. Pourtant l'apprentissage n'est ni une conséquence linéaire des *inputs*, stimuli et ressources de l'environnement, ni le produit des seuls déterminismes internes au sujet. L'idée d'**environnement capacitant** tente de concilier ces différents points de vue, pour les faire converger vers une meilleure compréhension et prise en compte des conditions de l'apprentissage. Il permet de passer de logiques de formation accommodatrices ou disjonctives, à des logiques plus individualisantes ou interactives, plus capacitantes.

Ce cadre théorique permet également de dépasser les contours de l'activité de travail, pour s'ouvrir à ce qui influence et impacte les manière de faire et d'apprendre au-delà de la frontière des situations.

Si les recherches conduites jusqu'à aujourd'hui sur les environnements capacitants permettent d'identifier des indicateurs caractéristiques de ce type d'environnement, ils n'apportent que peu d'éclairages sur les conditions de leur étayage (*en termes de ressources, de facteurs de conversion, de choix, de fonctionnements et de capacités*). On a même tendance à associer le terme d'environnement capacitant à celui d'environnement apprenant. Or, si les seconds peuvent permettre d'apprendre, ils ne disent rien, ni des conditions à réunir pour que ces apprentissages soient possibles, ni des processus à l'œuvre. Les premiers, en revanche, permettent de travailler sur ces conditions et processus, et de dynamiser les environnements de travail ou de formation, en ce sens.

L'utilisation de l'approche par les capacités comme grille d'évaluation ouvre des perspectives sur la manière de déployer et dynamiser les pratiques managériales et organisationnelles, susceptibles de favoriser le développement des individus par et dans le travail, leur épanouissement et leur bien-être. Elle permet, selon la proposition que nous en faisons, de s'arrêter sur les intentions d'usage (ce que l'on pense qu'il est possible de faire), les conditions d'usage (ce que l'on peut faire) et les usages (ce que l'on fait), pour penser des environnements plus pédagogiques, car si l'environnement peut être capacitant, il peut aussi être *incapacitant* (au sens de travail ou d'apprentissage empêché), voire *décapacitant* (au sens de dégradation des conditions d'apprentissage). Elle ouvre à une sociopédagogie du développe-

ment de l'agir avec compétence, permettant de porter le regard sur les conditions organisationnelles du développement de ces dernières, sur les processus et moyens permettant aux individus de se développer, sans jamais perdre de vue que le développement naît de l'interaction entre individu et organisation et relève d'une coresponsabilité. Cela est d'autant plus important à l'heure actuelle, alors même que les individus sont sommés de se prendre en charge, d'orienter leurs apprentissages et se saisir des moyens qui les entourent pour cela. Encore faut-il être mis en capacité de mobiliser ses capacités d'action et de choix... et de les faire interagir.

Creuser le sillon entre organisation et individu pour penser des impensés pédagogiques

Nous retenons de nos travaux de recherche que :

- lorsque l'on appréhende les conditions de mise en œuvre de processus d'apprentissages au sein des organisations, on peut le faire de trois points de vue distincts, et complémentaires : celui de l'opérateur et de ses comportements d'apprentissages ; celui des contenus de travail, et la manière dont ils permettent d'apprendre ; celui de l'organisation et des prescriptions qu'elle met en place et qui vont, ou non, permettre aux individus d'apprendre, *a minima* de leur offrir des opportunités d'apprentissage;
- les apprentissages qui se réalisent en milieu organisationnel (qu'il soit de travail ou de formation) restent majoritairement volontaires ou incidents. Ils ont essentiellement lieu dans des interstices organisationnels, en fonction des acteurs impliqués, des événements, des moments de la vie de l'organisation et des modes de management (ou d'animation), sans que l'on se demande véritablement comment les individus sont mis en capacité d'apprendre et comment ils apprennent;
- les organisations pour faire apprendre, si elles portent en elles de nombreux possibles, sont victimes d'un certain nombre d'impensés pédagogiques, notamment en matière de soutien aux apprentissages, de conditions d'étayage de ces derniers, et de mise en capacité d'apprendre;
- ces impensés pédagogiques reposent essentiellement sur l'absence d'un questionnement sur le lien entre organisation du travail (et travail d'organisation) et individu, leurs interactions, leur dialectique;
- il est possible, grâce au cadre théorique des capacités, d'explorer et d'éclairer leurs interdépendances et responsabilités réciproques, leurs liens de codétermination;
- ces relations d'interdépendance peuvent être étudiées, sur le plan méthodologique, de différentes manières. Nous avons essentiellement travaillé sur les perceptions d'apprentissage ; choix qui nous a conduit, non pas à travailler sur la valeur ou la nature des apprentissages, mais sur la manière dont les individus sont, de leur point de vue, mis en capacité d'apprendre;

- étudier cette mise en capacité suppose d'intégrer des dimensions analytiques plurielles autour des facteurs personnels, sociaux et organisationnels, intervenant ou non, facilitant ou non, étayant ou non, les conditions de l'apprentissage;
- Ces facteurs interviennent au niveau des conversions de ressources et des choix d'accomplissement ;
- Au final, nous avons pu dégager des capacités constitutives des capabilités dont l'exploration ne fait que commencer, notamment celle d'autodétermination.

Creuser le sillon entre organisation et individu pour penser développement professionnel

En définitive, l'appareillage conceptuel proposé par le modèle des capabilités permet :

- de se substituer à une dichotomie non fertile (qui oppose souvent en sciences sociales la perspective individuelle et celle de l'organisation), une dialectique de la relation, ouvrant sur un débat plus complexe mais potentiellement fertile, entre agentivité personnelle et empowerment managérial. Par la combinaison des processus "opportunités" et "liberté", elle permet de traiter la contradiction entre autonomie du sujet et pouvoir de l'organisation;
- de ne pas juger les individus à partir du résultat de leurs actions mais de porter un regard sur le processus qui conduit à ces résultats. D'intégrer pour cela, une analyse des ressources et des opportunités dont les individus bénéficient lorsqu'ils doivent agir, et de s'intéresser à ce que les individus sont réellement capables de réaliser au regard des ressources dont ils disposent, de leur conversion en capabilités (ou incapacités), et des choix qu'ils posent;
- d'ouvrir la possibilité d'un débat sur les notions heuristiques de contrat, de négociation, de facilitation, de co-investissement, etc. La question des interactions entre individus et organisation est centrale, car si les opportunités relèvent de la responsabilité de l'organisation, le fait de s'en saisir questionne celle des individus. L'analyse des différents processus de "l'espace capabilités" offre la possibilité pour les organisations de porter un regard réaliste sur les conditions du développement professionnel et donc sur les moyens de leur gouvernance;
- d'appréhender les questions de développement au sens large (et notamment professionnel) sans limiter ces dernières au développement des compétences, embrassant par là, des problématiques plus larges pour comprendre ce qui fait sens et valeur pour les personnes lorsqu'elles s'engagent sur les chemins du développement;
- d'évaluer la pertinence interne et externe des choix posés d'un point de vue organisationnel sur les dispositifs de formation et de travail, sur les possibles qu'ils ouvrent en termes de développement et de transfert des apprentissages, mais aussi de mise en capacité d'agir et d'apprendre.

Creuser le sillon entre organisation et individu pour penser des recherches futures

Les différentes recherches dont nous avons fait état, dans ce document, nous ont permis, en regard du lien entre organisation et individu, et au travers de la question des apprentissages en milieu organisationnel, de nous arrêter sur différents objets : des **dispositifs pédagogiques** (*alternance, réseau, communauté, clubs, etc.*) ou **organisationnels** (*groupes de travail, tutorat, aménagements organisationnels, etc.*), des **dispositions** (*sentiment d'autonomie, autodétermination, sécurité psychologique, sentiment de compétence, etc.*) et des **situations potentielles d'apprentissage** (*de bilan, initiatives, intercompréhensives, événementielles, etc.*), dont l'analyse contribue à une meilleure compréhension des **conditions** et des **variables** (*sentiment d'appartenance, sentiment d'utilisé, soutien organisationnel, marges de manoeuvre, climat organisationnel, intérêt situationnel, sens au travail, réflexivité, collaboration, coopération, etc.*), qui éclairent le **développement professionnel, l'agir avec compétence, le pouvoir d'agir**.

Une partie de notre travail futur consistera à continuer à creuser ces sillons, nous ouvrir à d'autres cadres théoriques susceptibles de participer à la compréhension des conditions de l'apprentissage. Il nous paraît évident, que l'approche par les capacités ne peut fonctionner de manière isolée, elle a besoin de s'enrichir d'autres points de vue, d'autres concepts. D'abord, parce qu'au-delà d'être un cadre théorique, elle est aussi un outil d'évaluation et de mesure de la mise en capacité, du réel des situations professionnelles ou formatives.

De nombreuses perspectives de recherche s'ouvrent à nous.

Creuser le sillon entre organisation et individu pour (dé)penser la loi sur la formation

La loi n°2018-771 du 5 septembre 2018, « Liberté de choisir son avenir professionnel », pose avec acuité la problématique de l'articulation entre individu et organisation, entre projet de l'organisation et attentes individuelles, face aux conditions de l'apprentissage. Renforcer la responsabilité individuelle du développement ne dispense pas d'une réflexion sur la manière d'accompagner, soutenir et étayer cette prise de responsabilité. Il reste donc des pans entiers de recherche à conduire autour de la mise en capacité, non seulement à apprendre, mais aussi à construire son projet ou son orientation professionnels.

Cette nouvelle loi qui reconnaît par ailleurs la multimodalité en formation, implique également, que les organisations soient à même d'évaluer leur capacité à former, à proposer des dispositifs adéquats de formation ou organisationnels par le travail et en milieu de travail. Si l'on évalue les individus, faut-il encore évaluer les organisations et « leur capacité à rendre capable ».

Creuser le sillon entre organisation et individu pour documenter les facteurs de choix et de conversion

Nous avons, à partir de nos travaux, formulé l'hypothèse selon laquelle les facteurs de choix peuvent être individuels mais aussi sociaux et environnementaux, voire positifs ou négatifs selon la nature des choix posés. Cette piste reste à explorer. Nous avons également posé l'hypothèse selon laquelle des environnements susceptibles de favoriser et soutenir la capacité à s'autodéterminer et à s'autodiriger pourraient être considérés comme particulièrement capacitants. Ceci demande des explorations ultérieures.

Nous avons enfin postulé que les capabilités résultent de la dialectique entre capacités d'action et capacités de choix, cela reste à étayer et valider.

Creuser le sillon entre organisation et individu pour ouvrir à l'idée de dynamique capacitante

L'idée de dynamique capacitante peut être intéressante à approfondir, pour faciliter l'usage de notions telles que celles d'organisation et d'environnements capacitants. Son exploration permettrait de se saisir plus finement des différences d'intensité, des contrastes, des rythmes, des régularités, des temporalités, à l'œuvre dans les processus de développement, qu'ils soient professionnels ou personnels. On pourrait, ainsi, mieux se saisir des processus à l'œuvre et des mouvements sous-jacents au développement.

Creuser le sillon entre organisation et individu pour étudier le pluriel dans le singulier

En tant que « *théorie non entièrement finalisée* » (Robeyns, 2007, p47), les capabilités ouvrent des perspectives de recherche intéressantes, sur des pans entiers non élucidés, notamment du côté des capabilités collectives, du pouvoir d'agir distribué ou des ressources informelles, absents du discours de Sen. Cela est d'autant plus important que nos travaux montrent combien l'apprentissage est social, et inscrit dans des collectifs avec lesquels on interagit et que l'on privilégie, lorsqu'il s'agit d'apprendre.

**Creuser le sillon entre organisation et individu
pour étudier le pluriel dans le singulier, et le singulier dans le pluriel**

Les deux questions (ci dessous) qui constituent le cœur de nos travaux de recherche pourront continuer à être explorées, à partir des sillons que nous proposons de creuser, par le biais de travaux collectifs ou non, en partenariat avec d'autres équipes de recherche, et grâce aux travaux de doctorants que nous encadrerons.

**Comment apprécier et exploiter
le potentiel d'apprentissage ou d'action
des environnements de travail et/ou de formation ?**

**Comment permettre aux individus
de se saisir des opportunités de développement
qui gisent dans ces environnements?**

Actuellement, nous suivons deux étudiantes en thèse. L'une d'elle travaille sur la simulation en santé et traite la question des profils d'engagement dans l'activité de simulation. Elle montre que ces profils sont à mettre en lien avec les caractéristiques de l'environnement de travail. Elle pose des premières hypothèses sur l'idée de capacité collective. L'autre, cherche à comprendre comment le fait de travailler dans des espaces de *co-working* conduit des conseillers en formation, à être mis en capacité de concevoir des dispositifs de formation incluant du numérique, alors même que ces espaces ne sont pas dédiés à la conception de tels dispositifs. Ces deux recherches ouvrent des horizons extrêmement intéressants pour enrichir l'idée d'environnement capacitant et de dynamique capacitante.

ORGANISATION ET APPRENTISSAGE des compétences aux capacités

Bibliographie

b

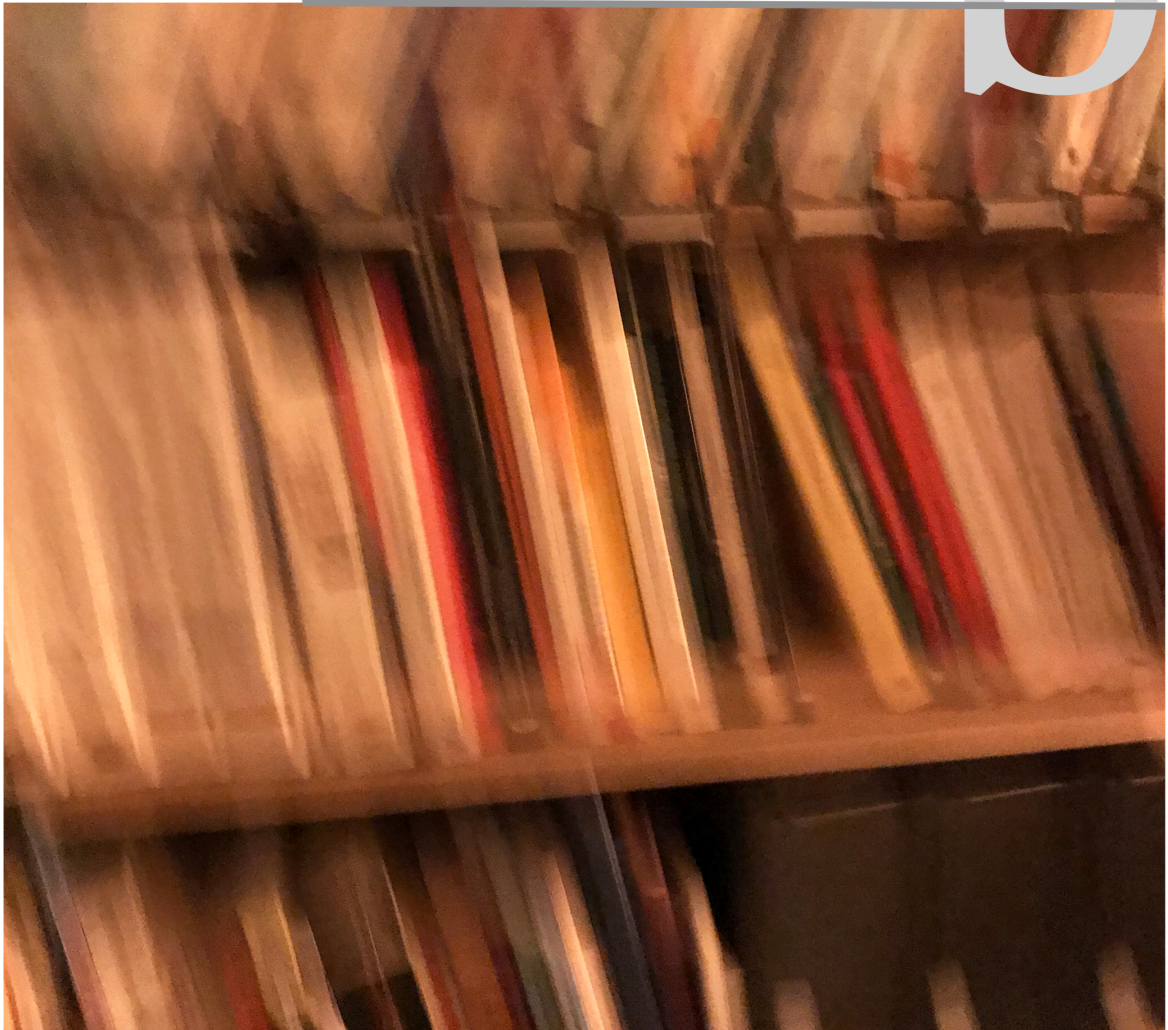


image: SF

- Albero, B. (2010). Une approche sociotechnique des environnements de formation. Rationalités, modèles et principes d'action. *Revue Éducation Didactique* n°4
- Albero, B., Charignon, P. (dir.). (2008). *e-pédagogie : Moderniser l'enseignement ou enseigner autrement*. Paris : AMUE.
- Allard, A., Mallet, L. (1994), Les effets formateurs de l'organisation du travail : un regard critique à la lueur d'expériences, *Actes du Congrès de l' AGRH*, Montpellier, novembre 1994
- Allen, I., & Seaman, J. (2010). Class Differences: Online Education in the United States, Needham, MA: *The Sloan Consortium*, 1-26.
- Amadiou, F., Tricot, A., (2014), *Apprendre avec le numérique*, Paris : Retz
- Anact (2015), *L'entreprise libérée, Synthèses documentaires*, Lyon : ANACT
- Anact, (2018), *Expérimentation FEST, action de formation en situation de travail*, rapport d'études, Lyon : ANACT
- Antoine, M., Deflandre D, (2006). *Faut-il brûler la gestion des compétences ?* Bruxelles : De Boeck
- Appadurai, A., (2004), The Capacity to Aspire: Culture and the Terms of Recognition, in Rao, V., Walton, M., (eds.), *Culture and Public Action*, Palo Alto : Stanford University Press
- Ardouin, T., (2006), Pour une épistémologie de la compétence, in Astofi, G. (2006), *Savoirs en action et acteurs de la formation*, Rouen : PUR
- Argyris C., Schön D., (1978), *Organizational Learning*, Addison-Wesley Reading
- Arnoud, J., (2013), Conception organisationnelle : pour des interventions capacitantes ». *Thèse de doctorat d'ergonomie*, CNAM, Paris.
- Arnoud, J., Perez Toralla, MS., (2017), L'intervention capacitante : quels enjeux pour la pratique de l'ergonome ? », *Activités* 14-2
- Arnoud, J., & Falzon, P. (2017). Intervenir « sur » l'organisation : vers un cadre méthodologique. In A.-L. Ulmann, A. Weill-Fassin, & T. H. Benckroun, *Intervenir, Histoires, recherches, pratiques*, Toulouse : Octarès
- Arnoud, J., Falzon, P., (2014). Favoriser l'émergence d'un collectif transverse par la co-analyse constructive des pratiques. *Le travail humain*, vol. 77,(2)
- Aubret, J. & Gilbert, P. (2003), *L'évaluation des compétences*, Mardaga
- Ayotte-Baudet, J.-Ph., Jonnaert, Ph. (2011). Recension des textes francophones traitant de la notion de compétence, *Les cahiers de la CUDC*
- Balas S. (2012), Transmettre le métier ? L'exemple des masseurs-kinésithérapeutes, *Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles*
- Ballet, J., Mahieu, F.R., (2009), Capabilité et capacité dans le développement : repenser la question du sujet dans l'œuvre d'Amartya Sen, *Revue Tiers Monde* n°198
- Bandura, A., (2003), *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*, Paris : De Boeck
- Bandura, A. (1999). A sociocognitive analysis of substance abuse: An agentic perspective. *Psychological Science* n°10
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1976). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs : Prentice Hall.
- Barbier, JM. (1991), La formation intégrée au travail, in Barbier, JM., Caspar, P., Chaix, ML., Ferrand J.-L., Lietard B., Thesmar C., Volery L. Note de synthèse : Tendances d'évolution de la formation des adultes. Notes introductives. *Revue française de pédagogie*, volume 97
- Barcellini, F., Caroly, S., (2013), Le développement de l'activité collective. In Falzon, P. (dir.). *Ergonomie Constructive*, Paris : PUF

- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529.
- Beillierot, J., (2004), *Le groupe en formation des adultes ou groupe et formation des adultes*, in Carré, P., Caspar, P., *Traité des sciences et techniques de formation*, Paris : Dunod
- Belet, D., (2003), La révolution de l'entreprise apprenante, *L'Expansion Management Review*
- Benion, A., (2013), Réflexions autour de conditions managériales, organisationnelles et de GRH pour la construction du bien-être des agents en centre d'appels, in Florin A. et Mespoulet M. (dir.), *Le Bien-être*, l'Harmattan, Paris.
- Bergier, B., Bourdon, S., (dir.), (2009). *Rupture de parcours, éducation et formation des adultes*, Paris : L'Harmattan
- Bernoux, P., (2015), *Mieux-être au travail : appropriation et reconnaissance*, Toulouse : Octarès
- Berthiaume, D. & Daele, A. (2013). Comment clarifier les apprentissages visés par un enseignement ? In D. Berthiaume & N. Rege Colet (Eds.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques*, Vol. 1, Berne : Peter Lang
- Bertin, A., (2005) Quelle perspective pour l'approche par les capacités. *Revue Tiers-Monde* n°182
- Bidet, A. (2011). L'engagement dans le travail: Qu'est-ce que le vrai boulot ? Paris : PUF
- Billett, S. (2010). The practices of learning through occupations. In S. Billett (ed.). *Learning through Practice: Models, Traditions, Orientations and Approaches*, Vol. 1. Dordrecht, the Netherlands, Springer, pp. 59–81.
- Billett, S. (2009). Modalités de participation au travail : la dualité constitutive de l'apprentissage par le travail. In M. Durand & L. Filliettaz (Eds.), *Travail et Formation des Adultes* (p. 37-63). Paris : PUF.
- Billett, (2008), Les pratiques participatives sur le lieu de travail : apprentissages et remaniement de pratiques culturelles, *Pratiques de formation – Analyses*, n°54
- Billett, S. (2002a). Critiquing workplace learning discourses : participation and continuity at work. *Studies in the education of adults*, n° 34
- Billett, S. (2001). *Learning in the Workplace : Strategies for Effective Practice*. Crows Nest NSW : Allen & Unwin Academic.
- Billett, S., Johnson, G., Thomas, S., Sim, C., Hay, S & Ryan, J (Eds.) (2012) *Experiences of school transitions: Policies, practice and participants*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Billett, S., Somerville, M. (2004) Transformations at work : identity and learning. *Studies in Continuing Education* n°26
- Bobillier Chaumon, M.E. (2013). Conditions d'usage et facteurs d'acceptation des technologies : Questions et perspectives pour la psychologie du travail. *Habilitation à Diriger des Recherches* (HDR). Université Pierre Mendès-France.
- Bonnafoos, De, G., Gilbert, P., Mussano, J.P ., (1994), *L'organisation qualifiante*, Paris : Entreprise et Personnel
- Bonvin, JM., (2011), Au-delà de la « précarité » et de son ambivalence : la contribution de l'approche par les capacités, *SociologieS*
- Bonvin, J.M., (2005), La démocratie dans l'approche d'Amartya Sen., *L'Économie politique* n° 27
- Bourrasa, B., (2013), Education et vie au travail : perspectives contemporaines sur les pratiques d'accompagnement pour l'orientation et l'intégration socioprofessionnelle, Laval : PUL
- Bourrasa, B., Serre, F., Ross, D., (1999), *Apprendre de son expérience : l'expérience comme source d'apprentissages et de découverte*, Montréal : Presses Universitaires du Québec
- Bourdoncle, R., (2000), Autour des mots : Professionnalisation, formes et dispositifs, *Recherche et Formation* n°35

- Bourgeois, E., Enlart, S. (2014), *Apprendre dans l'entreprise*, Paris : PUF
- Bourgeois E., Durand M. (Dir), (2012), *Apprendre au travail*, Paris : PUF
- Bouteiller, D., & Gilbert, P. (2016). La diffusion de l'instrumentation de la gestion des compétences en Amérique du Nord depuis David C. McClelland. *Relations Industrielles* n°71
- Bouteiller, D., Morin, L., (2012) (Dir.), *Développer les compétences au travail*, Collection Gestion et Savoir, HEC Montréal
- Bouteiller, D., Gilbert, P. (2005). Réflexions croisées sur la gestion des compétences en France et en Amérique du Nord. *Relations industrielles/Industrial Relations* n°60
- Boutin, G., Julien, L., (2000). *L'obsession des compétences, son impact sur l'éducation et la formation des enseignants*, Montréal, Éditions Nouvelles.
- Breton, M. (1999). Les étapes de l'empowerment en régime démocratique : vers un modèle de pratique, *Intervention*, n° 109
- Bruere, S. 2015, Du travail d'organisation à l'organisation capacitante. Études de cas à partir de la participation des acteurs syndicaux à des projets lean. *Thèse en Relations Industrielles, Université de Laval, Québec*
- Bryson, J., Merritt, K., (2007), Le travail et le développement des capacités, *Formation emploi*, n°98
- Burgoynes, J., (1999). Design of the time, *People Magazine* n° 3
- Burgoynes, J., Pedler, M., and Boydell, T., (1994). *Towards the Learning Company: Concepts and Practices*. London, McGraw-Hill, Originally Published
- Burke, L.A., Hutchins, H.M., (2007), Training transfer : an integrative literature review, *Human Resource Development Review* n°6
- Burnay, N., Klein, A., (2009), *Figures contemporaines de la transmission*, Namur : Presses Universitaires de Namur
- Butlen, M., Dolz, J. (2015), La logique des compétences : regards critiques, *Le français aujourd'hui* n°191
- Cadin, L., (1992), Vers l'organisation qualifiante: Un rôle stratégique de plus pour le DRH, *Personnel* n° 336
- Cahuc, P., Zylberberg, A., (2006), Le chômage, fatalité ou nécessité ? *Économie publique* n°16
- Caillaud, P., Zimmerman, B., (2011), Sécurisation des parcours et liberté professionnelle : de la « flexicurité » aux capacités, *Formation emploi* n°113
- Campagnac, E., Froment, N., (2000), L'organisation qualifiante en chantier, Laboratoire Technique, Territoires et Sociétés École Nationale des Ponts et Chaussées (LATTS) *Etudes et expérimentations : chantier 2000*
- Campinos- Dubernet, M., (2001), Mobilité externe et compétence. La question d'un système de repères collectifs des qualités du travail, *Formation-Emploi* n° 74
- Cannac, Y., (1985), *La bataille des compétences*, Paris : Editions hommes et technique
- Caroly, S. (2011). Activité collective et réélaboration des règles comme ressources pour la santé psychique : le cas de la police nationale. *Le travail humain* n°74
- Carré, P., (2016) (dir.), Autour de l'apprenance, *Education permanente* n°207
- Carré, P. (2005), *L'apprenance : vers un nouveau mode de rapport au savoir*, Paris : Dunod
- Carré, P. (2004). Bandura : une psychologie pour le XXIe siècle ? *Savoirs*, hors série
- Carré, P., Caspar, P., (2004), *Traité des sciences et techniques de formation*, Paris : Dunod
- Carré, P., Charbonnier O., (2003), *Les apprentissages professionnels informels*, Paris, L'harmattan
- Caspar, P., (2011) *La formation des adultes, d'hier à demain*, Paris : Eyrolles

- Caspar, P. (1973), L'approche quaternaire des problèmes éducatifs, *Formation France* n°2
- Causser, J-Y, (2012), Le titre, le poste et la compétence, *Questions Vives* n°17
- Chaize, J., (2004), Les architectes d'apprenance, *Cahier Sol France* n°2
- Chambrier, L., (1994), Apprentissage organisationnel et efficacité des Ressources Humaines, *Premières rencontres Nantaises Chercheurs - Entreprises* du 31 Mars 1994
- Champy-Remoussenard, P. (2005), Les théories de l'activité entre travail et formation, *Savoirs* n°8
- Charbonnier, Frétigny, **Fernagu Oudet**, juhel & Jeunesse, 2017, Apprendre avec la tablette : le cas des techniciens d'intervention Orange, *Rapport de recherche, Université Paris Nanterre & Interface Recherche*
- Charlier, É. (2012). Former des enseignants professionnels pour une formation continuée articulée à la pratique. Dans *Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Louvain-la-Neuve
- Charlier, E., Roussel, J.-F., Boucenna, S., (2013). *Expériences des adultes et professionnalités des formateurs*, Bruxelles : De Boeck.
- Chassaing K., (2012), Élaboration des "gestuelles" avec l'expérience dans le génie civil », in Molinié A-F., Gaudart C., Pueyo V. (coord.), *La vie professionnelle. Âge, expérience et santé à l'épreuve des conditions de travail*, Paris : Octarès
- Chataigner, Y., They, B., (1986), *Entreprise, milieu de formation*, Paris : Quaternaire éducation,
- Chatzis, K., Mounier, C., Veltz, P., Zarifian, P.(coord.) (1999), *L'autonomie dans les organisations. Quoi de neuf ?*, Paris, L'Harmattan.
- Chauvigné, C. (2010), Les référentiels en formation, *Recherche et formation* n° 64
- Chauvigné, C. et Coulet, JC., (2010), L'approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ?, *Revue française de pédagogie* n°172
- Cheng, E. W. L. and Hampson, I. (2008), Transfer of training: a review and new insights, *International Journal of Management Reviews* n°10
- Chomsky, N., (1965), *Aspects of theory syntax*, Cambridge : Mit Press
- Chrétien F., Olry P., 2015. Le travail, le transmettre et l'approprier dans les exploitations de maraîchage biologique Comprendre la transmission du travail. *Champ social Editions*
- Clénet, J., Gérard, C., (1994). *Partenariat et alternance en éducation : des pratiques à construire*, Paris : L'Harmattan.
- Clot, Y. (2010). *Le travail à cœur : Pour en finir avec les risques psychosociaux*. Paris : La Découverte.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF
- Clot, Y., (2006) *La fonction psychologique du travail*, Paris : PUF
- Clot, Y. (1999), *La fonction psychologique du travail*, Paris : PUF
- Clot, Y., Diallo D. M. (2003). L'exploration de l'expérience dans l'analyse de l'activité. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle* n°32
- Cohendet, P., Llerena, P., (1999). La conception de la firme comme processeur de connaissances, *Revue d'Economie Industrielle*, vol. 88, 2ème trimestre
- Colle, R. et al. (2017), Innovation et qualité de vie au travail : les entreprises « libérées » tiennent-elles leurs promesses ?, *Management & Avenir* n°93
- Conjard, P., (2014), *Le management du travail : une alternative pour améliorer bien-être et efficacité au travail*, Lyon : ANACT
- Conjard, P., Devin, B., (2009), *Acquérir et transmettre des compétences : et si on se formait au travail ?*, Lyon : Anact

- Conjard, P., Devin, B., (2005), *Formation-organisation : une démarche pour construire une organisation apprenante*, Lyon : ANACT
- Corteel, D. & Zimmermann, B. (2007). Capacités et développement professionnel. *Formation emploi* n°98
- Cosnefroy, L., (2011). *L'apprentissage autorégulé : entre cognition et motivation*, Grenoble : PUG
- Coste, C., (2013), Penser la pauvreté avec Amartya Sen, Cours interactif en ligne, http://lyc-sevres.ac-versailles.fr/eee.12-13.dossiers/eee.12-13.pauvrete_coste_ch.pdf
- Coulet, J.C., (2011). La notion de compétence : un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences », *Le travail humain* n°74
- Coutarel, F., Caroly, S., Vézina, N. & Daniellou, F. (2015). Marge de manœuvre situationnelle et pouvoir d'agir : des concepts à l'intervention ergonomique. *Le travail humain* n°78
- Crahay, M., (2006), Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation, *Revue française de pédagogie*, n°154
- Critol, D., Muller, A., (2013), Les apprentissages informels, *Savoirs* n°32
- Crozier M., (1963). *Le Phénomène bureaucratique*, Paris : Éditions du Seuil
- Dassa Sami. J. Leplat et X. Cuny, *Les Accidents du travail*, 1974. In: *Sociologie du travail* n°3,
- Davezies, L. (2009). L'économie locale « résidentielle ». *Géographie, économie, société*, vol. 11
- De Ketele, J.-M. (2008). L'approche par compétences : au-delà du débat d'idées, un besoin et une nécessité d'agir. In M. Ettayebi, R. Opertti et Ph. Jonnaert (Eds.), *Logique de compétences et développement curriculaire*. Paris : L'Harmattan.
- De Montmollin, M, 1984, *L'intelligence de la tâche. Éléments d'ergonomie cognitive*, Berne : Peter Lang
- De Munk, J., Zimmermann, B, (2008), *La liberté au prisme des capacités*, Paris : EHESS
- De Terssac, G., (1996), Savoirs, compétences et travail, in Barbier, J.M., (ed.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris : PUF.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester : University of Rochester Press.
- Dejoux, C. (1996). Organisation qualifiante et maturité en gestion des compétences, *Personnel* n°369
- Delay, B., Duclos, L., (2015), Soutien au développement des formations en situation de travail, *Mémoire technique relatif au projet d'expérimentation FEST*, 20 mai 2015
- Delay, B., Duclos, L., (2014), Formation et parcours : la réforme de la formation professionnelle au prisme de la relation travail / formation, *Recueil des travaux préparatoires au Séminaire DGEFP du 5 novembre 2014*.
- Delbos, G., Jorion, P. (1985), La Transmission des savoirs. *L'Homme*, n°96
- Delobbe, N., (2007), Facteurs de motivation et de transfert d'apprentissage en formation: une étude séquentielle dans le contexte d'une formation au leadership, *Psychologie du Travail et des Organisations* - Vol. 13, n°3
- Denis, J.F. (2002) Le sens du travail: validation d'une mesure des caractéristiques valorisées du travail et vérification empirique d'un modèle sur le sens du travail en fonction de la cohérence du travail, *Thèse de doctorat inédite. Département de psychologie, Université de Montréal*.
- Depover C., Marchand L., (2002) *E-learning et formation des adultes en contexte professionnel*, Bruxelles : De Boeck
- Deschryver N. et Charlier B. (Ed.) (2012). *Dispositifs hybrides. Nouvelles perspectives pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur*. Rapport final
- Desjeux, D. (2004). *Les sciences sociales*. Paris : PUF

- Develay, M. (2015). *D'un programme de connaissances à un curriculum de compétences*. Louvain-la-Neuve : De Boeck
- Develay, M., (2004), *Donner du sens à l'école*, Paris : ESF
- Dewey, J., (1993), *Logique : la théorie de l'enquête*, Paris : PUF.
- Dierendonck, C., Loarer, E., Rey, B. (2014). *L'Évaluation des compétences en milieu scolaire et professionnel*. Bruxelles : De Boeck.
- Dietrich, A., Gilbert, P., Pigeyre, F., Aubret, J., (2010). *Management des compétences : enjeux, modèles et perspectives*, Paris : Dunod
- Divay, S., Legendre, F., (2014), Introduction du Dossier « La transmission du métier », *SociologieS*
- Doublet, M. H., (2006). Etude des interactions conseiller/bénéficiaire dans le bilan de compétences. *Thèse de doctorat non publiée, CNAM, Paris*.
- Dubar, C., (2000), *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris : PUF
- Dubar, C., & al., (1989), *Innovations de formation et transformations de la socialisation professionnelle par et dans l'entreprise*, LASTREE
- Dubois, J. & Mahieu, F. (2009). En, liberté et pratiques de développement, *Revue Tiers Monde* n°198
- Dumora, B. (2010). Le conseil constructiviste auprès d'adolescents : sa pertinence et ses limites. *L'orientation scolaire et professionnelle* n°39
- El Makki, A., Joffre, P., Ouillon, P., Vaillant, M., (2005), *Optimiser ses achats de formation*, Paris : Dunod
- Ellstrom, E., Ekholm, B., Ellstrom, PE. (2008), Two Types of Learning Environment: Enabling and Constraining a Study of Care Work, *Journal of Workplace Learning*
- Endrizzi, L., (2015), Le développement de compétences en milieu professionnel, *Dossier de veille de l'Ifé*
- Enlart, S., Charbonnier, O., (2013), *A quoi ressemblera le travail demain ?*, Paris : Dunod.
- Enlart S., (2011), in Carré P., Caspar P., *Traité des Sciences et Techniques de Formation*, Paris : Dunod
- Eraut, M., (2004), Informal learning in the workplace, *Studies in Continuing Education* n°26
- Eraut, M.; Alderton, J.; Cole, G.; Senker, P., (2000), *Development of knowledge and skills at work*. In: Coffield F. (dir.). *Differing visions of a learning society*. Bristol: The Policy Press.
- Erhenberg, A. (1999), *La fatigue d'être soi*, Paris : La découverte
- Falzon, P. (dir.) (2013) *Ergonomie constructive*, Paris : PUF
- Falzon, P. (2010). À propos des environnements capacitants : Pour une ergonomie constructive. In C. Roux (Ed.), *Prévention de l'usure professionnelle ou construction de la santé ? Actes du séminaire organisé par le réseau ANACT*. Paris : ANACT.
- Falzon, P. (2007). Enabling Safety : Issues in Design and Continuous Design. *Cognition, Technology and Work* n°10
- Falzon, Pierre. (2005a). Developing Ergonomics, Developing People. *8th South-east Asian Ergonomics Society Conference SEAES-IPS*, Denpasar (Bali), 23-25 mai.
- Falzon, P., (2005b), Ergonomics, Knowledge Development and the Design of Enabling Environments. *Proceedings of the Humanizing Work and Work Environment. HWWWE' 2005 Conference. Guwahati, India, 10-12 décembre*
- Falzon P., Mollo V., (2009), *Pour une ergonomie constructive : les conditions d'un travail capacitant*, Laboreal
- Farvaque N., Bonvin M. (2008), L'accès à l'emploi au prime des capacités, *Formation emploi* n°98
- Fenouillet, F. (2011). La place du concept de motivation en formation pour adulte. *Savoirs* n°25

- Fernagu, S. (2018a), Pour une alternance capacitante : le cas des écoles de la deuxième chance, *Savoirs* n°46
- Fernagu, S. (2018b), Le développement des compétences des formateurs de la police nationale : une évaluation à partir de l'approche par les capacités, *Recherche et formation* n°84
- Fernagu, S. (2018c), Pour une sociopédagogie des environnements capacitants : Les capacités au prisme de la capacité à s'autodéterminer. Le cas des Clubs d'échange et de réflexion de dirigeants de PME. *Formation Emploi* n°142
- Fernagu Oudet, S., (2018d), Les impensés pédagogiques des organisations pour apprendre, *Education Permanente* n°216
- Fernagu Oudet, S., (2017), Capacité et environnement capacitant : le cas des formateurs de la Police Nationale, Paris : Equipe Apprenance et Formation des Adultes, Université Paris Nanterre & Interface Recherche
- Fernagu Oudet, S., (2012). *Environnement capacitant et agir collectif*. Paris : Paris : Equipe Apprenance et Formation des Adultes, Université Paris Nanterre
- Fernagu Oudet, S., (2016a), L'approche par les capacités au prisme de la formation in Fernagu Oudet S., Batal C. (dir.) (2016), *Révolution dans le management des ressources humaines : des compétences aux capacités*, Lille : Septentrion
- Fernagu Oudet S. (2014), Organisation et apprentissages: pour une éthique du pouvoir d'agir, in Beauvais M., Haudiquet A., (2014), *Éthique et ingénierie de la formation*, Paris : L'Harmattan
- Fernagu Oudet S. (2014b), « Agir collectif et environnement capacitant », *Education Permanente* hors série AFPA
- Fernagu Oudet, S. (2013b), Concevoir des environnements capacitants : L'exemple d'un dispositif d'autoformation sociale : un réseau réciproque d'échanges des savoirs, in Cristol D., Cyrot P., Jeunesse C., (2013), *Autoformation collective*, Lyon : Chronique Sociale, 43-61
- Fernagu Oudet S. (2012), Concevoir des environnements de travail capacitants comme espace de développement professionnel : Le cas du réseau réciproque d'échanges des savoirs à La Poste, *Formation Emploi* n°119
- Fernagu Oudet S., (2012a), Concevoir des environnements capacitants : L'exemple d'un dispositif d'autoformation sociale : un réseau réciproque d'échanges des savoirs, in Cristol D., Cyrot P., Jeunesse C., *Autoformation collective*, Lyon, Chronique Sociale
- Fernagu Oudet S. (2012b). "Favoriser un environnement capacitant dans les organisations" in Bourgeois E., Durand M. (Dir), *Apprendre au travail*, Paris : PUF, 201 - 213
- Fernagu Oudet S. (2011), Des organisations pour apprendre : Tentative de contribution à l'idée de « ville apprenante », *Spécificités* n°3
- Fernagu Oudet S. (2010), Professionnalisation et alternances, *Revue Internationale des Sciences de l'Éducation*, Les dossiers de Sciences de l'Éducation, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail n°24
- Fernagu Oudet, S. (2010a). Alternances et professionnalisation, Dossier des sciences de l'Éducation, *Revue internationale des sciences de l'éducation*, n°24
- Fernagu Oudet, S. (2010b). Former dans l'environnement : les formations en alternance, *Education Permanente*, n°183
- Fernagu Oudet, S. (2008a). « L'alternance pour des apprentissages situés », Éditorial, *Education Permanente*, n°172
- Fernagu Oudet, S. (2008b). « L'alternance pour des apprentissages situés », Éditorial, *Education Permanente*, n°173
- Fernagu Oudet, S. (2008c). Pour une alternance apprenante à l'Université, *Education Permanente*, n°173, 67-82

- Fernagu Oudet, S. (2007). *Alternance : Etat des lieux, enjeux et perspectives*.
Lyon : Université Claude Bernard Lyon 1
- Fernagu Oudet S. (2006). *Organisation du travail et développement de compétences/construire la professionnalisation*, Paris: L'Harmattan.
- Fernagu Oudet, S. (2006a). *L'apprentissage, ou comment accompagner l'essor des pédagogies de l'alternance dans l'enseignement supérieur ?*, *Vie Universitaire*
- Fernagu Oudet, S. (2006b), *Université : l'alternance, support de professionnalisation*, *Actualité de la Formation Permanente* n°204, Centre Inffo
- Fernagu Oudet, S. (2005). « La compétence à l'épreuve du temps : vers le paradoxe d'une formation contrôlée », *Personnel ANDCP* n°463
- Fernagu Oudet S., (2004), « Ingénierie de professionnalisation et didactique professionnelle », *Recherche et Formation* n°46, INRP
- Fernagu Oudet, S. (2004). « Organisation du travail et développement des compétences : le cas des organisations qualifiantes », *Personnel ANDCP* n°462
- Fernagu Oudet S. (2003), « L'ingénierie de professionnalisation : nouvel enjeu pour les responsables de formation », *Actualité de la Formation Permanente* n°183, Centre Inffo
- Fernagu Oudet S. (2001), « Voyage au cœur de la compétence », *Actualité de la Formation Permanente* n°170, Centre Inffo
- Fernagu Oudet, S. (1999), *Voyage au cœur de la pratique enseignante : marcher et se regarder marcher*, Paris : L'Harmattan, 187 p.
- Fernagu Oudet, S., Carré, P. (2017), *Capabilité et environnement capacitant*, Rapport transverse. Paris : Equipe Apprenance et Formation des Adultes, Université Paris Nanterre & Interface Recherche**
- Fernagu Oudet, S., Batal, C. (dir.) (2016), *(R)évolution dans le management des ressources humaines : des compétences aux capabilités*, Lille : Septentrion, 428 pages**
- Fernagu Oudet, S., Carré, P., Charbonnier, O., Batal, C., (2016), « Des capabilités aux environnements capacitants, note de recherche », Paris : Equipe Apprenance et Formation des Adultes, Université Paris Nanterre & Interface Recherche**
- Fernagu Oudet, S., Frétygné, C., (2016). Les métiers de la formation : Morphologie, fonctions, qualifications, activités, in Carré P., Caspar P., *Traité des Sciences et Techniques de Formation*, Paris : Dunod. 4ème édition**
- Fernagu Oudet, S., Prost, M., (2016), *L'apprenance au prisme de l'approche par les capabilités*, *Education Permanente* n° 207**
- Fernagu Oudet, S., Carré, P., Vallée S., Jeunesse C., Déro, M., (2014). *APM : environnement d'apprenance*. Paris : Equipe Apprenance et Formation des Adultes, Université Paris Nanterre & Interface Recherche**
- Fernagu Oudet, S., Jore M., Vallée S., Jeunesse, C., (2013). *Construire des environnements favorables à l'interconnaissance*. Paris: Equipe Apprenance et Formation des Adultes, Université Paris Nanterre**
- Fernagu Oudet, S., Batal, C., (2013), *Les compétences, un folk concept en difficulté?*, *Savoirs* n°33,**
- Fernagu Oudet, S., Carré, P., (2009). *Les Réseaux d'échanges réciproques de savoirs à la Poste*. Paris : Equipe Apprenance et Formation des Adultes, Université Paris Nanterre & Interface Recherche**
- Fernagu Oudet, S., Carré, P., (2009). *Les Réseaux d'échanges réciproques de savoirs à la Poste*. Paris : Équipe Apprenance, Université Paris Nanterre**
- Fernagu Oudet, S., Reynaud, B., (2008). *D'une démarche de formation à une démarche formative : l'exemple de la démarche groupe métier*, *Education Permanente*, n°174**

- Ferron, O., Humblot, J.-P., Mayen, P. (2006). Introduire un référentiel de situations dans les référentiels de diplôme en BTS, *rapport de recherche de l'unité propre Développement professionnel et formation, département des sciences de la formation et de la communication, Établissement national d'enseignement supérieur agronomique de Dijon.*
- Fillo, C., (2009), *L'entreprise apprenante: le knowledge management en question ?* Etudes de cas chez EDF, Paris : Harmattan
- Foucault, M., (1994), Le sujet et le pouvoir, in Foucault M., *Dits et écrits*, Paris : Gallimard
- Fournier, C., Lambert, M. & Marion-Vernoux, I. (2017). Apprentissages informels et « dynamique de travail ». *Sociologies pratiques* n°35
- Frachon, B., (2002). *Manager le changement, changer le management. L'entreprise apprenante*, Lyon : Chronique sociale
- Frégné, C. & de Lescure, E. (2007). Sociologie et formation en France. *Savoirs* n°15
- Frégné, C., Trollat, A.F. (2009). La formation individualisée : un objet de recherche ? *Savoirs* n°3
- Gagné, C., Morin, E., (2009), Donner un sens au travail – Promouvoir le bien-être psychologique, *Institut de Recherche Robert-Sauvé en Santé et en Sécurité au Travail (IRSST), Rapport scientifiques*
- Genard, J.L., Cantelli, F., (2008,) Êtres capables et compétents : lecture anthropologique et pistes pragmatiques, *Sociologies*
- Georges, F., Dupont, C., & Poumay, M. (2015). Pour démontrer son savoir-agir : Le Porfolio. Cadres et illustrations. *Paper presented at Formation IDEA, Créteil*
- Germain, V., Olympio, N., (2012), Parcours scolaires en France et espace d'opportunités : une analyse à l'aune de la théorie des capacités de Sen, *Formation emploi* n°120
- Getz, I., Carney, B.M., (2008), *Liberté et Cie*, Paris : Clé des champs
- Gibson, J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston : Houghton Mifflin.
- Gilardone, M. (2010). Amartya Sen sans prisme. *Cahiers d'économie Politique* n° 58
- Gimonet, J.C., (2008), *Réussir et comprendre les pédagogies de l'alternance*, Paris : L'Harmattan
- Girard, F., (2017), Évaluation des dispositifs d'apprentissage en situation de travail dans les entreprises, *thèse de doctorat, Université Paris Nanterre*
- Goffman, E., (1964), The neglected situation". *American Anthropologist* n°66
- Gosselin, M., Viau-Guay, A., Bourassa, B., (2014), Le développement professionnel dans une perspective constructiviste ou socioconstructiviste : une compréhension conceptuelle pour des implications pratiques, *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé* 16-3
- Gouédard, C., et Rabardel, P., (2012), Pouvoir d'agir et capacités d'agir : une perspective méthodologique ?, *Perspectives interdisciplinaires sur le travail* n°14
- Guay, F., Vallerand, R.J., & Blanchard, C. (2000). On the assessment of state intrinsic and extrinsic motivation: The situational motivation scale (SIMS). *Motivation and Emotion* n°24
- Guichard, J. (2010). Qu'est-ce que s'orienter aujourd'hui ? *Questions d'Orientation* n°4
- Guichard, J., & Huteau, M. (2005). *L'orientation scolaire et professionnelle*. Paris : Dunod.
- Heber-Suffrin, C., (2001), *Echangeons nos savoirs*, Paris : La découverte
- Heutte, J., Lameul, G., & Bertrand, C. (2010). Dispositifs de formation et d'accompagnement des enseignants du supérieur: point de situation et perspectives française concernant le développement de la pédagogie universitaire numérique. *Actes du 7e Colloque Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE 2010). Nancy (France), 6 - 8 décembre 2010.*

- Hirrt, N., (2009), L'approche par compétences : une mystification pédagogique, *L'école démocratique* n°39
- Houdé, O., (2008), *Les 100 mots de la psychologie*, Paris : PUF
- Huber, G.P. (1991), Organizational Learning: The Contributing Processes and the Literatures, *Organization Science* n°1
- Ito, M., & al. (2009). *Hanging Out, Messing Around, and Geeking Out: Kids Living and Learning with New Media*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Jashapara, A., (2003). Cognition, culture and competition: an empirical test of the learning organization, *The Learning Organization*, n°10
- Jézégou, A. (2014). L'agentivité humaine : un moteur essentiel pour élaboration d'un environnement personnel d'apprentissage. *Sticef*, n°21.
- Johnson, C., Spicer, D. and Wallace, J., (2011). *An empirical model of the learning organization*, School Of Management, University Of Bradford, Pp (1-32)
- Jonnaert, P., (2014a), Évaluer des compétences ? Oui, mais de quelles compétences s'agit-il ?, in Christophe Dierendonck, Even Loarer et Bernard Rey (dir.). *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel*, Bruxelles, De Boeck Université
- Jonnaert, Ph. (2012). Recadrage de la formation par compétences en Côte d'Ivoire. *Cahiers de la CUDC*
- Jonnaert, Ph. (2009), *Compétences et socioconstructivisme - Un cadre théorique*, Bruxelles : De Boeck.
- Jonnaert, Ph. Furtuna, Ayotte-Beaudet, D., Sambote, J., (2015), Vers une reproblématisation de la notion de compétence, *Cahiers de l'UQUAM*, n°34, p8
- Jørgensen C.H. (2004). Connecting work and education: should learning be useful, correct or meaningful?, *The Journal of Workplace Learning* n°16
- Jorro, A. (2006) Les formes de la reconnaissance professionnelle dans la démarche de portfolio in Figari, G. Rodriguez, P., Alves, P., Valois, P. (eds). *Evaluation des compétences et apprentissages expérientiels : savoirs, modèles et méthodes*. Lisbonne : EDUCA.
- Jorro, A., De Ketele, J.-M. et Merhan, F. (dir.). (2017). *Les apprentissages professionnels accompagnés*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck
- Jouffray, C. (2017). Former à la participation et au développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectifs : une posture du formateur à contre-courant ?. *Vie sociale*, 19,(3)
- Journé, B., Raulet-Croset, N., (2008), Le concept de situation : contribution à l'analyse de l'activité managériale en contextes d'ambiguïté et d'incertitude, *M@n@gement* n° 11)
- Juhle, S., (2016), L'approche par les capacités au travail, *Revue française de sociologie* n°57
- Karolewicz, F. (2000) *L'expérience, un potentiel pour apprendre*, Paris : L'Harmattan
- Karsenty, L., (2013) (coord.). *La confiance au travail*. Toulouse, Octares. 207 p.
- Kirsch, E., (1990), L'entreprise formatrice, *Bulletin de recherche sur la formation et l'emploi*, n°60
- Kontoghiorghes, C., Awbrey, S.M., Feurig, P.L., (2005), Examining the relationship between learning organization and change adaptation, innovation and organizational performance, *Human Resource Development Quarterly*, n° 2
- Lahire B. (2002), *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles*, Paris : Nathan.
- Lahire, B. (1998), *L'homme pluriel*, Paris : Nathan
- Lainay, P., Pelletier, K., (2016), *Devenir une organisation apprenante*, Editions JFD
- Lallement, M. (2007). *Le travail. Une sociologie contemporaine*. Paris : Gallimard.
- Laloux, F., (2015), *Reinventing organization*, Strasbourg : Diatino Eds

- Lambert, M., Marion-Vernoux, I., (2014) (éds.), *Quand la formation continue*, Céreq, 2014
- Lambert, M., Vero, J., (2007), Formation continue : quelles capacités d'action des salariés ? L'approche par les capacités comme grille de lecture », *Formation emploi* n°98
- Lambert M. et Perez C. (2004), Stratégies de recours et d'usage de la formation des "nouveaux recrutés" : une comparaison public-privé , in *Les déterminants des entrées dans les fonctions publiques : parcours du combattant ou pis-aller ?*, Paris, ministère de la Recherche
- Lameul, G ., Jézégou, A. & Trollat, A.-F. (2009) (Dir.) *Articuler dispositifs de formation et dispositions des apprenants*. Lyon : Chronique Sociale
- Langevin, L. (2009). Accompagnement pédagogique : une expertise à développer. In D. Bédard, & J. Bécharde (Éd.), *Innover dans l'enseignement supérieur*, Paris : PUF.
- Lauzier, M., Denys, D., (Dir) (2016), *Accroître le transfert des apprentissages - Vers de nouvelles connaissances, pratiques et expériences* – Québec : Presse de l'Université du Québec
- Lauzon, N., Roussel, J.F., Solar, C. et Bouffard, M. (2013). La transmission intra-organisationnelle des savoirs : une perspective managériale anglo-saxonne. *Savoirs*. (31), p. 9-48.
- Lauzier, M., Denys, D., (Dir) (2016), *Accroître le transfert des apprentissages - Vers de nouvelles connaissances, pratiques et expériences* – Québec : Presse de l'Université du Québec
- Le Boterf, G., (2018), *Développer et mettre en œuvre les compétences*, Paris : Eyrolles
- Le Boterf, G. (2011), Apprendre à agir et à interagir en professionnel compétent et responsable, *Education permanente* n°188/2011-3
- Le Boterf, G. (1998). *L'ingénierie des compétences*, Paris : Les Éditions d'Organisation
- Le Boterf G. (1994), *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*, Paris : Editions Organisation
- Le Clainche C. (1994), Niveau de vie et revenu minimum : une opérationnalisation du concept de Sen sur données françaises, *Cahier de Recherche CREDOC*, avril, n° 57.
- Le Goff, JP., (2003), *La barbarie douce*, Paris : la découverte
- Le Morellec, F., (2015), L'approche par les capabilités un nouveau cadre pour l'analyse de l'accessibilité universelle : application à la mobilité des personnes vieillissantes ». *Thèse de doctorat, CNAM paris*
- Lefevre, G., Garcia, A., Namolovan, L. (2009). Les indicateurs de développement professionnel. *Questions vives*, 5, 11, pp277-314.
- Legendre, M.-F. (2008). La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires : effet de mode ou moteur de changement en profondeur, in F. Audigier et N. Tutiaux-Guillon, (Éd.), *Compétences et contenus. Les curriculums en question*, (p. 27-50). Bruxelles : De Boeck
- Lemoine, C. (2005). *Se former au bilan de Compétences*. Paris : Dunod.
- Leplat, J. (2011). *Mélanges ergonomiques : activité, compétence, erreur*. Toulouse: Octarès
- Leplat, J. (coord). (1992). *L'analyse du travail en psychologie ergonomique. Recueil de textes. Tome 1*. Toulouse: Octarès.
- Leplat, J. et de Montmollin, M.(dir.) (2001), *Les compétences en ergonomie* Toulouse : Octarès Éditions
- Leselbaum, N., (1999), Préface, in Brunot, R., Grosjean, L. (1999), *Apprendre ensemble : pour une pédagogie de l'autonomie*, CRDP de l'Académie de Grenoble
- Lévy-Leboyer, C. (1993). *Le Bilan De Compétences*. Paris : Editions D'organisation.
- Lichtenberger, Y., (1999), Compétence, organisation du travail et confrontation sociale, *Formation Emploi*. N°67
- Lichtenberger, Y., et Paradeise, C., (2001), Compétence, Compétences, *Sociologie du Travail*, n° 43

- Linhart, D. (2015). *La comédie humaine du travail: De la déshumanisation taylorienne à la sur-humanisation managériale*. Toulouse, France: ERES
- Linhart, D., Moutet, A., (2005) (Dir.), *Le travail nous est compté : la construction des normes temporelles du travail*, Paris : la Découverte
- Loemans, J. (2002), Synergizing the learning organization and knowledge management, *Journal of Knowledge Management*, n° 8
- Lussi Borer, V., Durand, M., Yvon, F., (2015), *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation*, Genève : De Boeck
- Luttringer, JM., (2015), L'entreprise « formatrice » et le droit après la loi du 5 mars 2014 : formation informelle, apprentissage en situation de travail, travail aliénant et travail émancipateur, *Chronique 95*
- MaClelland D. C., (1973), Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist* n°28
- Malloch, M., Cairns, L., Evans, K., O'Connor, B., (2011), *The SAGE Handbook of Workplace Learning*, Los Angeles: Sage. (Rééd. 2013)
- Marcel, JF., (2009), Investir l'objet développement professionnel par l'entrée indicateurs, *Questions Vives* n°11
- Mare Girault, S., (2001), *L'organisation qualifiante*, Paris : L'Harmattan
- Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (2001). Informal and Incidental Learning , *New Directions for Adult and Continuing Education* n°89
- Marsick, V., Watkins, E., (2007), Les tensions de l'apprentissage informel sur le lieu de travail », *Revue française de pédagogie* n°160
- Masciotra D., Medzo F. (2009), *Développer un agir compétent. vers un curriculum pour la vie*. Bruxelles : De Boeck
- Masingue, B., (2016), Compétences et réforme de la formation, in Fernagu Oudet, S. & Batal, C. *(R)évolution dans le management des ressources humaines : des compétences aux capacités*, Lille : Septentrion
- Maubant, P., Roger, L. (2012). Les métiers de l'éducation et de la formation : une professionnalisation en tensions. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 28, 1.
- May, D. R., Gilson, R. L., & Harter, L. M. (2004). The psychological conditions of meaningfulness, safety and availability and the engagement of the human spirit at work. *Journal of Occupational and Organizational Psychology* n°77
- Mayen, P. (2007). *Passer du principe d'alternance à l'usage de l'expérience en situation de travail comme moyen de formation et de professionnalisation*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur
- Mayen, P., Métral, JF., & Tourmen, C., (2010), Les situations de travail : références pour les référentiels, *Recherche et formation*, n°64
- Mayen, P., Olry, P., (2012), Expérience du travail et développement pour de jeunes adultes en formation professionnelle, *Recherche et formation* n° 70
- Mayen, P., Mayeux, C., Aubret, J., (2003), L'expérience, *Savoirs* n°1
- Méhaut, Ph., (1989), Les innovations en formation :des entreprises qui éduquent, des formations qui organisent, *BREF* n'49
- Merhan, F., Vanhulle, S., Ronveaux, C., (2007), *Alternance(s) et Formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Michinov, E., Michinov, N., (2013), Travail collaboratif et mémoire transactive : revue critique et perspectives de recherche, *Le travail humain* n° 76

- Minet, F., Parlier, M., de Witte, S., (eds) (1994), *La compétence, mythe, construction ou réalité?*, Paris : L'harmattan
- Minvielle, Y., (1992), Les organisations qualifiantes : les conditions de mise en œuvre, *Perspective* n°84
- Mohib, N., (2016), Les intenables promesses de la logique compétence, in Fernagu Oudet, S., Batal, C. (dir.) (2016), *(R)évolution dans le management des ressources humaines : des compétences aux capacités*, Lille : Septentrion
- Moigeon, B., (2001). L'apprentissage organisationnel, in Ruano Borbalan, J.C., (2001). *Eduquer et Former*, Paris : Editions Sciences Humaines
- Moisan, A., (1994), L'organisation apprenante : pour une analyse en termes de construits sociaux, *thèse de doctorat, CNAM*
- Monchatre S. (2010), Déconstruire la compétence pour comprendre la production des qualifications, *Interrogations ?*, n°10.
- Monchatre, S. (2007), D'une pratique à son instrumentation, *Formation emploi* n° 99
- Monchatre, S. (2002), Les avatars du modèle de la compétence. L'exemple d'un site de la sidérurgie, *Formation Emploi* n°77
- Morgan, A., Soto, E. J., Bhandari, G., & Kermode, M. (2014). Provider perspectives on the enabling environment required for skilled birth attendance: a qualitative study in western Nepal. *Tropical Medicine & International Health*, 19(12), 1457-1465
- Mornata, C. & Bourgeois, É. (2012). Apprendre en situation de travail : à quelles conditions ?. Dans Bourgeois, E., Durand, M., *Apprendre au travail*, Paris: PUF
- Mouchet, A., (2016), Comprendre l'activité en situation : articuler l'action et la verbalisation de l'action, *Savoirs* 40
- Muller, A., (2015), Des apprentissages infirmiers informels à l'organisation apprenante : étude des perceptions d'apprentissage et de soutien organisationnel dans deux établissements de santé, *Thèse de doctorat, Université Paris Nanterre*
- Muller, A., Cristol, D., (2013), Les apprentissages informels, *SAVOIRS* n°32
- Neyrat, F. (2008), Le travail à l'épreuve de la compétence, *Savoir* n°3
- Nguyen-Xuan, A., (1995), Les mécanismes cognitifs d'apprentissage. In: *Revue française de pédagogie*, n°112
- Nilsson S. (2010b). Enhancing individual employability: the perspective of engineering graduates, *Education & Training*, n°52
- Nonaka, I., Takeuchi, H., (1997). *La connaissance créatrice*, Bruxelles : De Boeck
- Norman, D.A., Drafer, S.W., (1986). *User centered system design ; New perspectives on Human-Computer Interaction*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates publishers.
- Nussbaum, M., (2008), *Femmes et développement humain. L'approche par les capacités*, Paris : Des femmes.
- Nussbaum, M., (2012), *Capacités. Comment créer les conditions d'un monde plus juste ?* Paris, Flammarion.
- Oiry, E. (2016). La compétence : une pluralité de discours et d'acteurs. Dans C. Batal et S. Oudet (dir.). *Évolution du management des RH : des compétences aux capacités*. Villeneuve d'Ascq : Les presses du Septentrion.
- Olry P. (2012). La situation professionnelle : entre invariance et perspective, *Phronésis*, n° 1
- Olry, P. (2009), L'expérience du travail comme indicateur de développement, *Questions Vives* n°11
- Organisation mondiale de la santé (OMS) (2010). La santé mentale et le bien-être sur le lieu de travail – protection et intégration en période difficile. Danemark : *The Regional Office*

for Europe of the World Health Organization.

- Osty, F. (2003). *Le désir de métier. Engagement, identité et reconnaissance au travail*. Rennes : PUR.
- Paillé, P. (2007). Les relations entre le soutien organisationnel perçu, les comportements de citoyenneté organisationnelle et l'intention de quitter l'organisation. *Bulletin de psychologie*, n°490
- Parazelli, M., Bourbonnais, M., (2017), L'empowerment en travail social. Perspectives, enseignements et limites, *Sciences et actions sociales* n°6
- Parlier, M., (1994), La compétence au service d'objectifs de gestion, in Minet, F., Parlier, M., De Witte, S., *La compétence, mythe, construction ou réalité ?*, Paris : L'Harmattan
- Parlier, M., Perrien, C., Thierry, D., (1997), L'organisation qualifiante et ses enjeux dix ans après, *Revue Française de Gestion*
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris : PUF
- Pastré, P., (2002), L'analyse du travail en didactique professionnelle, *Revue Française de Pédagogie* n°138
- Pastré, P., Rabardel, P., (2005), *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activités développement*. Toulouse : Octarès. 260 p
- Pastré, P., Samurçay, R. (2001), Travail et compétence : un point de vue de didacticiens. Activités de travail et dynamique des compétences, in J. Leplat et M. de Montmollin, (Dir.). *Les compétences en ergonomie*, Toulouse : Octares.
- Pavageau, P., Nascimento, A., Falzon, P., (2007), Les risques d'exclusion dans un contexte de transformation organisationnelle, *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé* n°9
- Pedró, F.,(2012). *Connected Minds. Technology and Today's Learners*. Paris : OCDE.
- Pelletier & Solar, C., (1999), Apprendre autrement aujourd'hui ? *Paris, 10e Entretiens de la Villette*
- Perez Toralla, M.-S. (2013), Pour une prescription capacitante : ergonomie et débats des règles du travail. Le cas d'une entreprise déployant la Lean production. *Thèse de doctorat en ergonomie, CNAM, Paris*.
- Pernet A., (2014), *Le grand paysage en projet : histoire, critique et expérience*, Genève : éditions MétisPresses
- Perrenoud, Ph. (1998). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck.
- Pichault, F., (dir.), Antoine, M., Deflandre, D., Naedenoen, F., Renier, N., (2006), *Faut-il brûler la gestion des compétences ?* Bruxelles : De Boeck Supérieur
- Postiaux, N., Bouillard, B., Romainville, M. (2010), Référentiels de compétences à l'université, *Recherche et formation* n° 64
- Pratt, M. G. & Ashforth, B. E. (2003), Fostering meaningfulness in working and at work, In Cameron, K. S., Dutton, J. E. & Quinn, R. E (Eds). *Positive Organizational Scholarship : Foundations of a New Discipline*. San Francisco: Berrett-Koehler
- Prégent, R., Bernard, H., & Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme*. Montréal : Presses internationales Polytechnique.
- Presseau, A. et Frenay, M. (2004). *Le transfert des apprentissages : comprendre pour mieux intervenir*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Prost, M. & Zouinar, M. (2015), De l'hyper-connexion à la déconnexion : quand les entreprises tentent de réguler l'usage professionnel des e-mails, *Piste* n°17
- Quéré L., (1997). La situation toujours négligée ?. In: *Réseaux*, n°85
- Rabardel, P., Pastré, P. (2005), *Modèles du sujet pour la conception : dialectiques, activités, développement*. Toulouse : Octarès

- Rachedi, Y. & Vidal-Gomel, C. (2014). Sécurité, santé et compétences : du handicap aux situations capacitantes en Établissements et Services d'Aide par le Travail (ESAT). *Dans Actes des Journées d'études internationales : « Management, santé et bien-être au travail » 2014. Tremblay-en-France : 3 & 4 avril 2014, IUT-Université Paris-VIII.*
- Rajaona, K., Dubois, J.L. (2008), L'intérêt de l'approche par les capacités pour le développement durable, *Revue Qualitative : culture managériale du XIXème siècle. Business Ethics* n°202,
- Rappaport, J., (1987), Terms of Empowerment/Exemplars of Prevention: Toward a Theory for Community Psychology », *American Journal of Community Psychology*, n°5
- Reeve, J., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Self-Determination Theory: A Dialectical Framework for Understanding Socio-Cultural Influences on Student Motivation. In D. M. McInerney, & S. Van Etten (Eds.), *Big Theories Revisited*, Greenwich, CT: Information Age Press
- Remoussenard, C. & Ansiau, D., (2013), Bien-être émotionnel au travail et changement organisationnel, *Piste* n°15
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A. & Kahn, S. (2003). *Les compétences à l'école - Apprentissage et évaluation*, Bruxelles : De Boeck.
- Riboud, A. (1987), *Modernisation mode d'emploi*, Paris : Editions Christian Bourgois
- Robeyns I., (2007), Le concept de *capabilité* d'Amartya Sen est-il utile pour l'économie féministe ? *Nouvelles Questions Féministes*, n°2
- Robeyns, I., (2000), Hush money or emancipation fee? A gender analysis of basic income, in van der Veen, R.; Groot, L., *Basic income on the agenda policy objectives and political chances*, London: Amsterdam University Press Eurospan
- Robeyns, I., (2005), The Capability Approach: A theoretical survey, *Journal of Human Development* n°6
- Ropé, F. & Tanguy, L. (Dir.) (1994), *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris : L'Harmattan
- Roussel, J.F. (2011). *Gérer la formation – Viser le transfert*. Montréal : Guérin éditeur.
- Roussel, J.F., (2017), Le transfert des apprentissages, in Carré, P., Caspar, P., *Traité des sciences et techniques de la formation*. Paris : Dunod
- Roy, de, O., (1989), *Gérer la modernisation*, Paris : Editions de l'organisation
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2006). Self-regulation and the problem of human autonomy : does psychological need choice, self-determination, and will ? *Journal of Personality* n°74
- Salais, R., (2009), L'approche par les capacités et le travail, *Contribution au Colloque Travail, Identités, Métier : quelles métamorphoses, (Collège de France, 23-25 juin 2009)*
- Sardas, J. , Amar-Touati, N. (2006). La rationalisation simultanée de l'action et des apprentissages: Concepts et exemples. *Revue française de gestion*, n°165
- Sauret, C., (1989), *les organisations qualifiantes, processus de développement des compétences professionnelles*, Paris : Entreprise et Personnel
- Savoie-Zajc, L. (2010). Les dynamiques d'accompagnement dans les communautés d'apprentissage. *Éducation et Formation* n°293
- Scallon, G. (2007). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles : De Boeck.
- Schwartz, B. (1994), *Moderniser sans exclure*, Paris : La découverte
- Schwartz, B., (1977). *Une autre école*. Paris : Flammarion.
- Sellenet, C. (2009). Approche critique de la notion de « compétences parentales ». *La revue internationale de l'éducation familiale* n°26
- Sen, A., (2010), *L'idée de justice*, Paris, Flammarion

- Sen, A., (2009), *L'idée de justice*, Paris, Flammarion.
- Sen A., (2005), *La démocratie des autres : pourquoi la liberté n'est pas une invention de l'occident ?*, Paris, Payot
- Sen, A., (2005), *Rationalité et liberté en économie*, Paris, Odile Jacob. 342, Revue française de sociologie n°57
- Sen A., (2004), *L'économie est une science morale*, Paris, La découverte
- Sen, A., (2001). *Ethique et économie*. Paris: PUF
- Sen, A., (2000a). *Un nouveau modèle économique. Développement, justice, liberté*. Paris: Odile Jacob
- Sen, A., (2000). *Repenser l'inégalité*. Paris: Seuil
- Sen, A., (1993). Capability and well-being. In M. C. Nussbaum & A. Sen (Eds), *The quality of life*. Oxford: Clarendon Press.
- Sen, A., (1992), *Inequality Reexamined*, Oxford, Oxford University Press. SEN A., 1993, « Capability and Wellbeing » dans Nussbaum, M., Sen, A., (eds.), *The Quality of Life*, Oxford, Oxford University Press
- Senge, P., (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of The Learning Organization*. London, Random House, Originally Published
- Sen, A., 1985a, *Commodities and Capabilities*, Amsterdam, North-Holland.
- Sen, A., 1981, *Poverty and Famines: An Essay on Entitlement and Deprivation*, Oxford, Clarendon Press.
- Shrivastava, P., (1993). A typology of organizational learning systems, *Journal of Management Studies* n°20
- Six-Touchard, B. & Falzon, P. (2013). L'auto-analyse du travail : une ressource pour le développement des compétences. In Falzon, P. (dir.), *Ergonomie constructive*, Paris : PUF
- Solar, C., Baril, D., Roussel, J.F. et Lauzon, N.(2016). Les obstacles à la formation en Entreprise. *Savoirs* n°31
- Star S.L., Griesemer J. (1989), Institutional ecology, Translations, and Boundary objects: amateurs and professionals on Berkeley's museum of vertebrate zoologie, *Social Studies of Science* n°19
- Stroobants, M. (2007), La fabrication des compétences, un processus piloté par l'aval ?, *Formation emploi* n°99
- Stroobants, M. (2002). La qualification ou comment s'en débarrasser. Dans *L'énigme de la compétence en éducation* (pp. 61-73). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck
- Stroobants, M. (1993), *Savoir-faire et compétences au travail. Une sociologie de la fabrication des aptitudes*, Bruxelles : Éditions de l'Université
- Stroobants, M. (1993). *Sociologie du travail*. Paris : Nathan.
- Subramanian D., Zimmermann B. (2017), Voice in corporate French training : A Critical issue in developing employee capability, *Economic and Industrial Democracy : A Journal of Economy and Society* n°43
- Sznelwar, L., Mascia, F., Bouyer, G., (2006), L'empêchement au travail : une source majeure de TMS?, *Activités* n°3
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenevière Éducation
- Thébaud, J., (2016), La transmission professionnelle : mettre à distance les idées reçues, *Les 4 pages du Centre d'Etudes et de l'Emploi*, n°130
- Thébaud J., (2013), La transmission professionnelle : processus d'élaboration d'interactions formatives en situation de travail. Une recherche auprès de personnels soignants dans

- un Centre Hospitalier Universitaire, *Thèse de doctorat en Ergonomie, Creapt, CEE, CNAM Paris.*
- Thierry, D., Sauret, C. (1993), *La gestion prévisionnelle et préventive des emplois et des compétences*, Paris : L' Harmattan
- Tourmen, C., (2014), Usages de la didactique professionnelle en formation : principes et évolutions, *Savoirs* n°36
- Ughetto, P. (2009). Une réorganisation au concret : l'implantation du lean manufacturing comme travail managérial. *Actes des XIIIèmes journées internationales de sociologie du travail*, Nancy.
- Ughetto, P., (2006), Regarder les conditions du travail, *Travail et Changement* n°316
- Ughetto, P., Lichtenberger, Y. (2016), Une avancée pour parler du travail réel, in Fernagu Oudet, S., Batal, C. (dir.), *(R)évolution dans le management des ressources humaines : des compétences aux capacités*, Lille : Septentrion
- Ulmann, A.L., Weill-Fassina, A., Benckekroun, T. H., *Intervenir, Histoires, recherches, pratiques*, Toulouse : Octarès
- Uwamariya, A., Mukamurera, J. (2005), Le concept de "développement professionnel" en enseignement : approches théoriques, *Revue des sciences de l'éducation*, n° 1
- Vallejo, J., Denervaud, I. & Giacomini, V. (2014). Digital : chronique d'une mutation du travail. *L'Expansion Management Review* n°153
- Veillard, L., (2012), Construire des curriculums d'apprentissage en situation de travail. Quelle collaboration didactique entre écoles et entreprises dans les formations en alternance ?, *Éducation et didactique* n°1
- Veltz, P. (2008), *Le nouveau monde industriel*, Paris : Gallimard
- Verne, E., (1993), *Changer les organisations du travail*, Lyon : Insep
- Vero, J. (2016), Promouvoir le développement des capacités des salariés à agir sur leur parcours professionnel : la responsabilité des entreprises en question, in in Fernagu Oudet, S. & Batal, C. *(R)évolution dans le management des ressources humaines : des compétences aux capacités*, Lille : Septentrion
- Vero, J., (2014) Politiques d'entreprise et sécurisation des parcours : un lien à explorer, *Bref Cereq* n°318
- Viallet, F. (1987), *L'ingénierie de la formation*, Paris : les éditions de l'organisation
- Vidal-Gomel, C. (sous presse). *Concevoir des formations capacitantes*. Dijon : Raison et Passions
- Vidal-Gomel, C., & al. (2018), *Analyses de l'activité*, Rennes : PUR
- Vidal-Gomel, C. (2017). Activité de travail et formation de l'activité à la conception de formations « capacitantes ». *Communication présentée au séminaire « Emancipation, aliénation, reconnaissance » du CREN. Université de Nantes : 23 juin 2017.*
- Vidal-Gomel, C., (2017), Concevoir des formations capacitantes : une contribution à la formation professionnelle des adultes. Habilitation à diriger des recherches, soutenue le 28 septembre 2017 à l'université de Nantes.
- Vidal-Gomel, C. & Delgoulet, C. (2016), Des compétences aux capacités pour réinterroger les possibilités de développement du sujet, in Fernagu Oudet, S. & Batal, C. *(R)évolution dans le management des ressources humaines : des compétences aux capacités*, Lille : Septentrion
- Vidal-Gomel, C., (2015), Concevoir des environnements capacitants à partir de la formation. Apports conjoints de l'ergonomie et de la didactique professionnelle ». *Communication présentée au Cycles de conférences du laboratoire RIFT, Université de Genève. Genève : 21 mai 2015.*
- Vidal-Gomel C., Munoz G., Dréan L. (2012), Recherche collaborative : analyse de l'activité en vue de la conception d'outils pour l'École métier "Animaliers et ruminants: acteurs de l'expérimentation d'aujourd'hui", *rapport final, contrat université de Nantes-capacités- INRA, décembre.*

- Vidal-Gomel, C., Rachedi, Y., Bonnemain, A. & Gebaï, D. (2012). Concevoir des environnements capacitants en atelier de travail protégé. *Relations Industrielles* 67 (1), pp122-146
- Villemain, A., & Lémonie, Y. (2014). Environnement capacitant et engagement des opérateurs: une mise en débat à partir de l'activité des techniciens de la base polaire Dumont D'Urville. *Activités* n°11
- Vincent, S., Olry, P., (2018), Le rapport Individu/collectif dans l'organisation apprenante, *Education Permanente*, n°216
- Vinokur, A. (2005), Pouvoir et mesure en éducation, *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n°1
- Vrancken, D. & Macquet, C. (2012). Focus – Du travail sur soi au gouvernement de soi. *Informations sociales* n°169
- Vulbeau, A., (2014), La maîtrise d'usage, entre ingénierie participative et travail avec autrui, *Recherche sociale* n°209
- Vygotsky, L. S. (1985). *Pensée et Langage*. Coll. Terrains. Paris : Editions Sociales
- Watkins, K.E., Marsick, V.J., (1993). *Sculpting the learning organization: lessons in the art and science of systemic change*, San Francisco : Jossey Bass,
- Witorski, R., (1997), les effets d'une réflexion sur le travail. *Educations* n°13
- Yennek, N., (2014), Contribution de l'intérêt situationnel à une reconsidération de la satisfaction dans la formation pour adultes, *Thèse de doctorat, Université Paris Nanterre*
- Zaffran, J. (2015), *Accessibilité et handicap*, Grenoble : PUG
- Zare, H., Shooshtari, P., Gupta, A., & Brinkman, R., (2010), Data reduction for spectral clustering to analyze high throughput flow cytometry data. *BMC Bioinformatics*, n°11
- Zask, J. (2008). Situation ou contexte : Une lecture de Dewey. *Revue internationale de philosophie*, n°245 (3)
- Zarifian, P. (2001). *Le modèle de la compétence. Trajectoire historique, enjeux actuels et propositions*. Rueil-Malmaison : Éditions Liaisons.
- Zarifian, P., (2000), Sur la question des compétences, *Gérer et comprendre, Revue Annale des Mines*, décembre
- Zarifian, P. (1999), *Objectif compétence*, Paris : Editions Liaisons
- Zarifian, P., (1995), *Le travail et l'événement*, Paris, L'Harmattan.
- Zarifian, P., (1992), Acquisition et reconnaissance des compétences dans une organisation qualifiante, *Education permanente*, n° 112
- Zarifian, P. & Veltz, P., (1994) Travail Collectif et Modèles d'Organisation de la Production. *Le Travail Humain* n°3.
- Zimmermann, B., (2016), Développement des compétences et capacité d'agir, in Fernagu Oudet, S., Batal, C. (dir.) (2016), *(R)évolution dans le management des ressources humaines : des compétences aux capacités*, Lille : Septentrion
- Zimmerman B. (2011), *Ce que travailler veut dire*, Paris : Economica
- Zimmerman B. (2008), *La liberté au prisme des capacités*, Paris : Editions EHESS
- Zimmermann, B., Vero, J., (2018), À la recherche de l'organisation capacitante : quelle part de liberté dans le travail salarié ?, *Savoirs* 47
- Zimmermann, B., Vero, J., Lambert, M., (2012), Vocational training and professional development: a capability perspective, *International journal of training and development*, volume 16

Annexes

a



image: SF

Les quelques planches de dessins qui suivent, sont le fruit de discussions avec Frédéric. Frédéric dessine pour le plaisir. Il dessinait lors du Hackathon où je l'ai croisé. Il faisait des résumés des débats et des échanges.

Lors de nos échanges, je tentais de lui expliquer qui j'étais, d'où je venais, et où j'allais. Je prenais de la distance avec mon itinéraire, et mettais en mots les chemins empruntés. Frédéric, lui, les a mis en couleur.

Du bout de son crayon, il raconte une histoire...

La mienne.

Il écoute...

Il met en ordre...

Il griffonne...
des événements...
ceux que je lui raconte.

Il esquisse...
des chemins...
ceux que je lui montre.

Il crayonne...

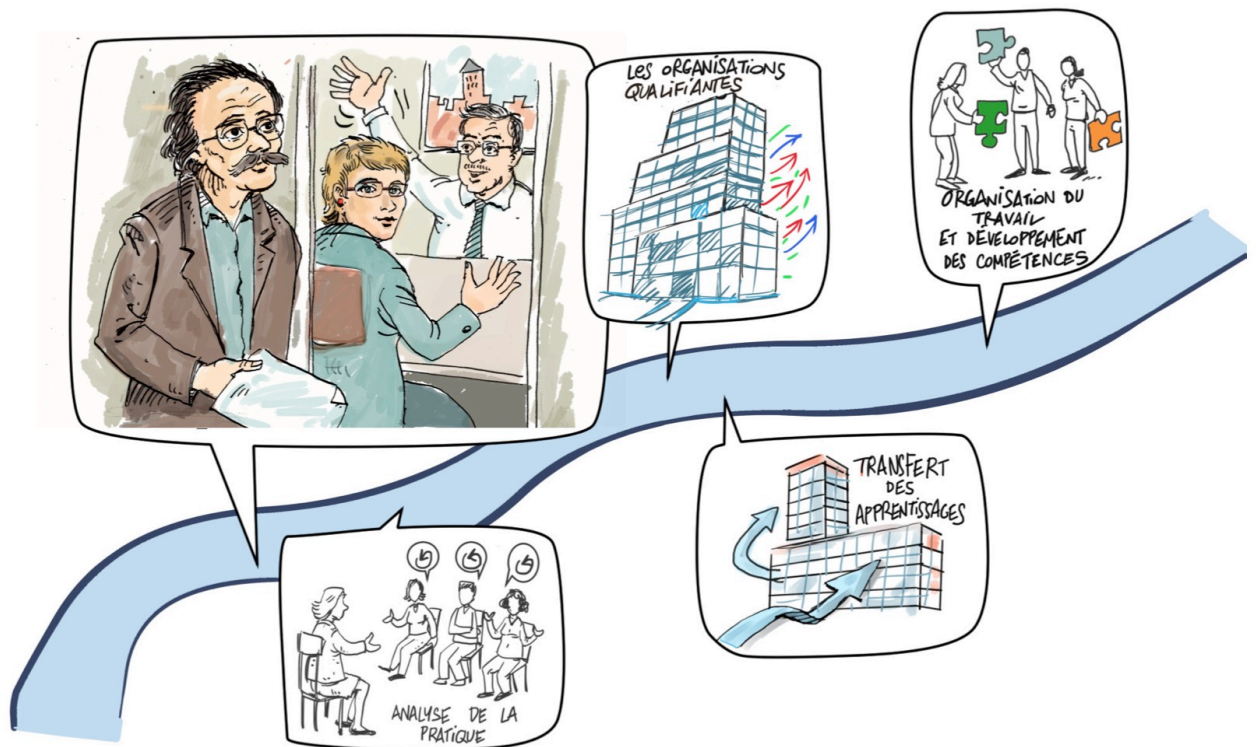
Il met en forme.

Il compose...

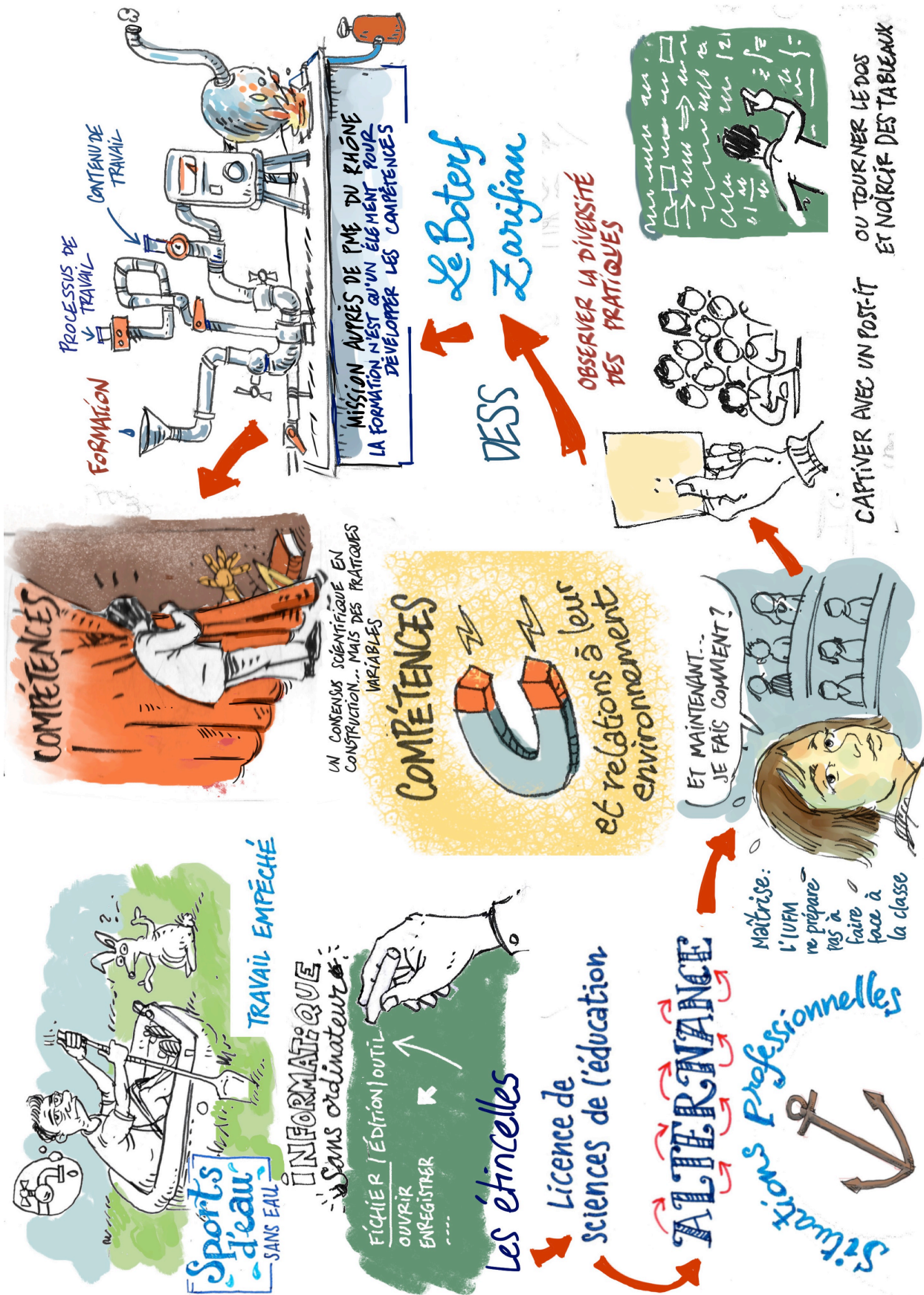
Il donne une forme.

Frédéric fabrique des images avec les mots.
Avec mes mots.

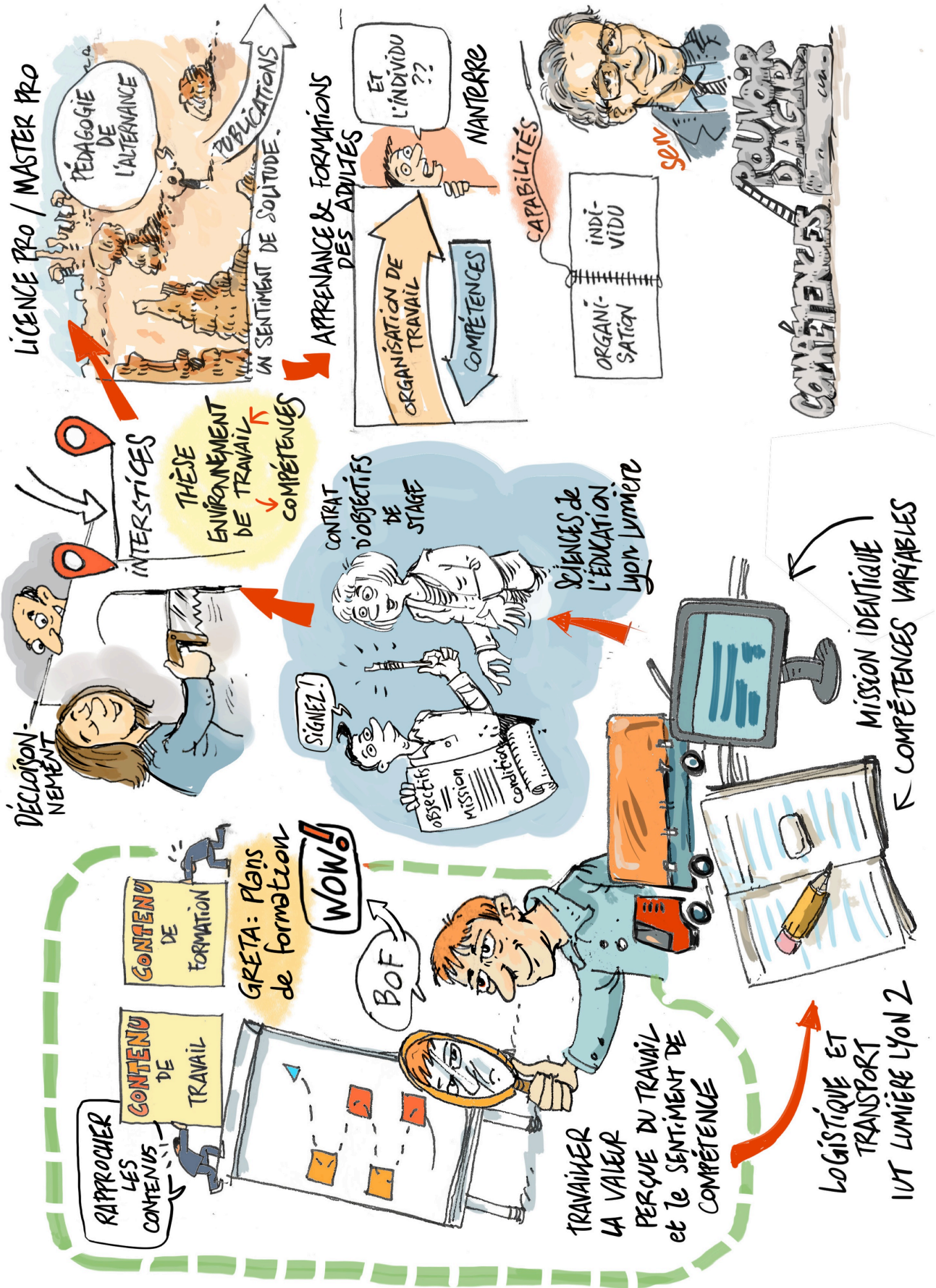
Frédéric dessine...
Il croque mes mots.



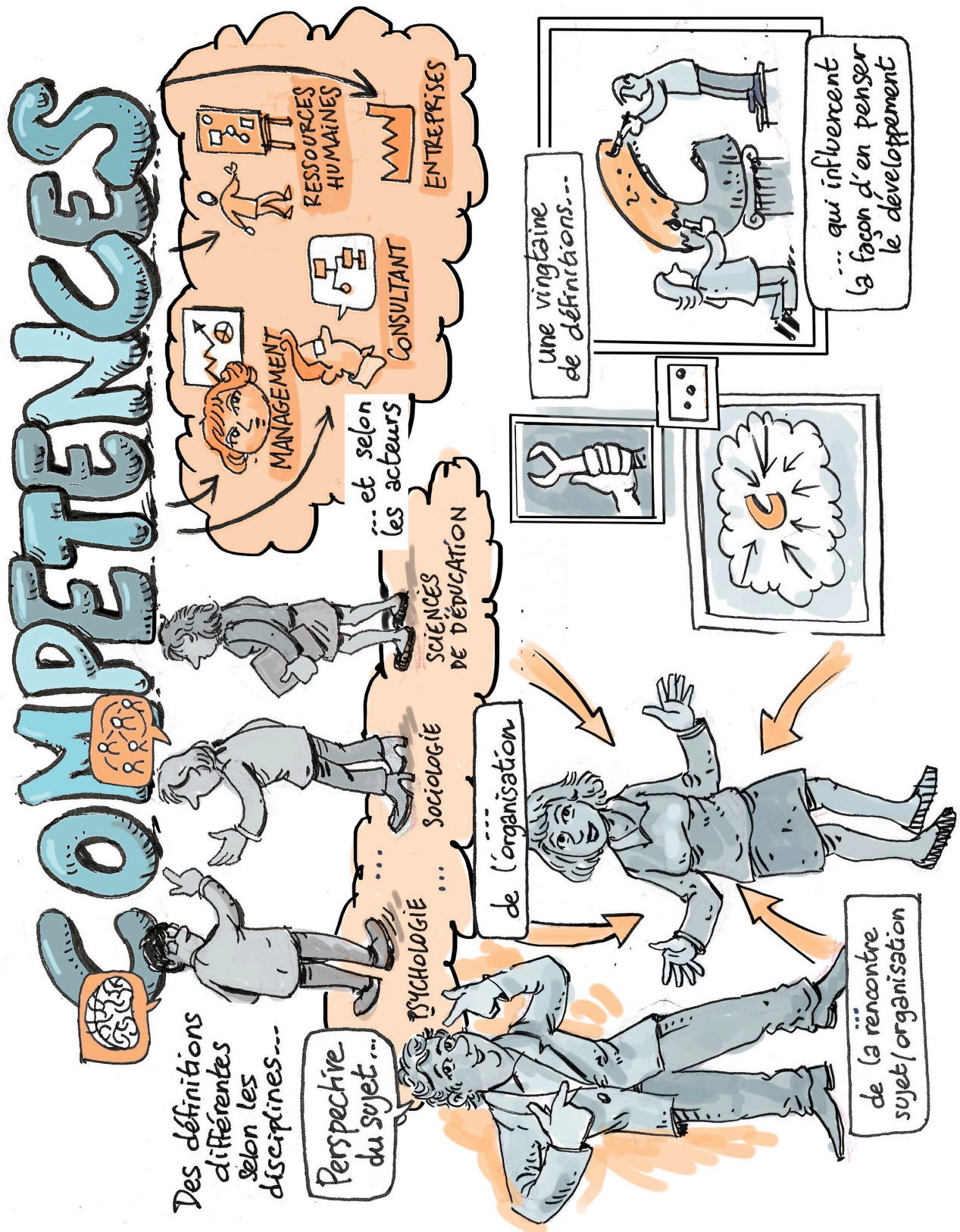
Un itinéraire de recherche



Itinéraire de formation



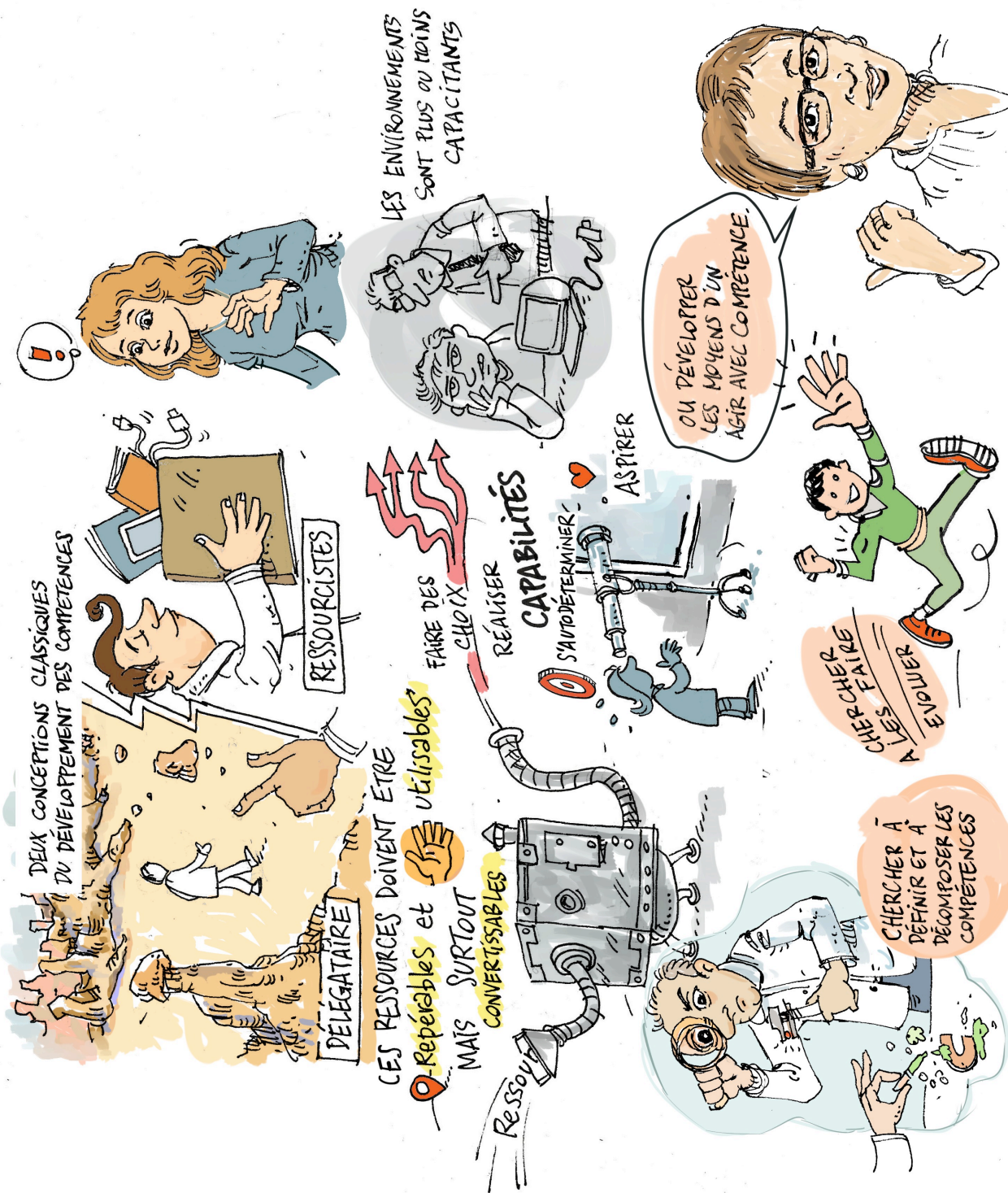
Itinéraire de recherche



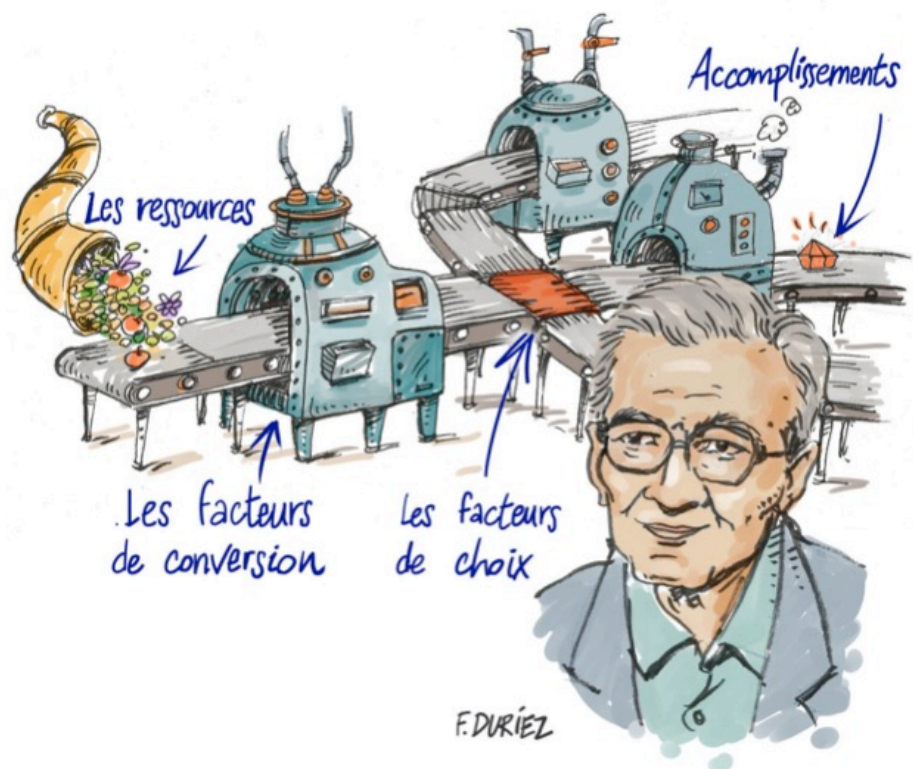
Le lien entre organisation et individu, au prisme des compétences



Apprendre par et pour le travail, au sein des organisations, se développer...



Des compétences aux capacités



Une rencontre, celle d'Amartya Sen,
Pour ouvrir les possibles.

