Revue Française de Sciences Sociales
FORMATION EMPLOI

Formation emploi

119 (juillet-septembre 2012)
pêle-mêle

Solveig Fernagu Oudet

Concevoir des environnements de travail capacitants : l'exemple d'un réseau réciproque d'échanges des savoirs

Avertissement
Le contenu de ce site relève de la législation française sur la propriété intellectuelle et est la propriété exclusive de l'éditeur.
Les œuvres figurant sur ce site peuvent être consultées et reproduites sur un support papier ou numérique sous réserve qu'elles soient strictement réservées à un usage soit personnel, soit scientifique ou pédagogique excluant toute exploitation commerciale. La reproduction devra obligatoirement mentionner l'éditeur, le nom de la revue, l'auteur et la référence du document.
Toute autre reproduction est interdite sauf accord préalable de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France.

revues.org

Revues.org est un portail de revues en sciences humaines et sociales développé par le Cléo, Centre pour l'édition électronique ouverte (CNRS, EHESS, UP, UAPV).

Référence électronique
Solveig Fernagu Oudet, « Concevoir des environnements de travail capacitants : l'exemple d'un réseau réciproque d'échanges des savoirs », *Formation emploi* [En ligne], 119 | juillet-septembre 2012, mis en ligne le 30 septembre 2012, consulté le 12 novembre 2012. URL : http://formationemploi.revues.org/3684

Éditeur : La documentation française
http://formationemploi.revues.org
http://www.revues.org

Document accessible en ligne sur : http://formationemploi.revues.org/3684
Ce document est le fac-similé de l'édition papier.

Cet article a été téléchargé sur le portail Cairn (http://www.cairn.info).

CAIRN
Chercher. Repérer. Avancer.

Distribution électronique Cairn pour La documentation française et pour Revues.org (Centre pour l'édition électronique ouverte)
© Tous droits réservés

Concevoir des environnements de travail capacitants :

L'exemple d'un réseau réciproque d'échanges des savoirs

Solveig Fernagu-Oudet
Maître de conférences en sciences de l'Education
Université Paris Ouest Nanterre la Défense

Résumé

■ Concevoir des environnements de travail capacitants : l'exemple d'un réseau réciproque d'échanges des savoirs

Cet article se propose d'explorer un dispositif de formation Réseau Réciproque d'Echanges des Savoirs (RERS) dans une grande entreprise publique. S'il fonctionne comme un outil au service de la professionnalisation des personnes et de leurs activités, son étude révèle des retombées intéressantes que nous étudierons au regard de l'approche par les capacités et du concept d'environnement capacitant.

Mots clés : Approche par les capabilités, réseau professionnel, professionnalisation, organisation qualifiante

Abstract

■ To conceive enabling environment: The example of a Reciprocal Knowledge Exchange Network

This article sets out to explore the functioning of a Reciprocal Knowledge Exchange Network within a large public company. Whereas the network functions as a resource that supports the professionalization of employees and their activities, the study reveals interesting spin-off effects that we examine from the perspective of the capability approach and the notion of enabling environment.

Key words : capabilities approach, professional network, professionalisation, skilling organization

Journal of Economic Literature: **M 54**

Traduction : *Auteurs*

Aujourd'hui, il est difficile d'échapper à l'injonction à l'apprendre, au niveau individuel, collectif ou organisationnel. Les dispositifs qui accompagnent cette injonction sont de plus en plus nombreux. Les plus connus dérivent des organisations apprenantes et ont fait l'objet d'une littérature abondante. Ils se traduisent le plus souvent par des dispositifs formels (groupes d'analyses des pratiques, formation en situation ou sur site, autoformation accompagnée, *knowledge management*, communautés de pratiques, etc.) ou visent à faire évoluer les structures organisationnelles, les procédures de travail ou les modes de *management* (groupe projet, cercle qualité, travail collaboratif, super-polyvalence, ilot de production, *lean management*, etc.) pour favoriser les apprentissages. Dans ce paysage, des innovations nous semblent particulièrement intéressantes et notamment l'expérience d'un Réseau Réciproque d'Echanges des Savoirs (RERS) à La Poste. C'est ce dispositif que nous nous proposons d'analyser d'un point de vue socio-pédagogique. Nous verrons que s'il fonctionne comme un outil au service de la professionnalisation des personnes et de leurs activités, son étude révèle des retombées inattendues et intéressantes que nous étudierons au regard de l'approche par les capacités et l'idée d'environnement capacitant.

1| Des organisations pour apprendre

Nous nous proposons ici de présenter l'approche par les capacités et de souligner la manière dont elle réinterroge les organisations apprenantes, opérant ainsi un changement paradigmatique.

Que l'on puisse apprendre au contact des situations n'est pas nouveau ; ce qui l'est, c'est la volonté de s'interroger sur la manière de renforcer le potentiel formateur des situations de travail, de didactiser/manager les contextes de travail pour en renforcer la fonction formatrice. Les expérimentations conduites ici et là ont permis l'émergence de notions comme celles d'entreprises qualifiantes ou apprenantes. Elles visent à rendre les pratiques de travail plus « intelligentes », articuler acte de formation et acte de travail en s'appuyant sur les leviers « organisation du travail » et « *management* ». L'analyse de la littérature portant sur ces organisations ne témoigne pas de leur ancrage durable. On discourt plus à leur endroit qu'on ne les pratique (Fernagu Oudet, 2007). Néanmoins, elles ont permis de mettre en œuvre de nouvelles approches de l'ingénierie de formation plus ancrées dans la réalité des situations et des contextes de travail, plus facilitantes en termes de transfert des apprentissages. Ces évolutions dans la conception des dispositifs de formation ont permis d'explorer de nouvelles manières de former (formation-action, formation sur étagères[1],

1. Dispositifs de formation e-learning standardisés, industrialisés qui visent à former simultanément un nombre important d'apprenants et peut donc intéresser le plus large public.

simulation, analyse des pratiques, formations croisées[2], en binômes, etc.) ou de prendre en charge les apprentissages au sein des organisations (parcours de professionnalisation, formation-organisation[3], tutorat, analyse des problèmes et traitement réflexif des événements du travail, etc.) contribuant à un objectif clairement affiché : le développement des compétences, du savoir agir en situation.

Suivant cette logique d'environnement (de travail) comme ressource pour la formation, un autre type d'organisation se dessine, qui serait non plus apprenante ou qualifiante mais « capacitante » (Coutarel, 2009 ; Zimmermann, 2011). Elle quitte le champ des compétences pour celui des capacités ou des capabilités. Différente des premières qui visent le développement du savoir agir, elle déplace les apprentissages vers le développement du pouvoir d'agir. Nous y reviendrons.

Si l'étude des fondements et pratiques de ces organisations, qu'elles soient apprenantes, qualifiantes ou capacitantes est extrêmement intéressante, il apparaît évident que ce sont des idéaux types. En effet, elles postulent des humains et des collectifs de travail génériques (Fernagu Oudet, 2010, 2011). Or, lorsque l'on aborde la question des apprentissages, on sait combien ces derniers sont singuliers et contingents, varient d'une personne à l'autre, d'un contexte à l'autre. Pour ces raisons, dans la suite de ce texte, nous allons nous intéresser non plus aux organisations mais aux environnements qu'elles configurent et aux personnes singulières qui y évoluent. Nous privilégierons l'idée d'« environnement capacitant » et opérerons par là le passage d'un individu collectif à un individu singulier.

2| De l'organisation capacitante à l'idée d'environnement capacitant

L'idée d'organisation capacitante est une extrapolation qui trouve ses origines dans le cadre conceptuel de l'approche par les capacités (AC) de l'économiste Amartya Sen (1990, 2000, 2012). Ayant travaillé sur les questions de justice sociale, l'approche de Sen offre un cadre pour la conception, la mise en œuvre et l'évaluation de l'action publique. Les premières expressions de ses travaux ont porté sur les domaines de la pauvreté et du sous-développement, avant de gagner, dans le champ de l'économie, ceux de l'emploi, de la formation, de la politique sociale et du développement économique des pays riches. L'éventail des contributions possibles de l'AC est suffisamment riche pour analyser un certain nombre de paradigmes et être réapproprié par d'autres disciplines que celle d'origine. Actuellement, l'approche est explorée en socio-économie et en ergonomie, dans le champ

2. Dispositifs de co-formation entre une ou plusieurs personnes issues de champs d'expertises différents.

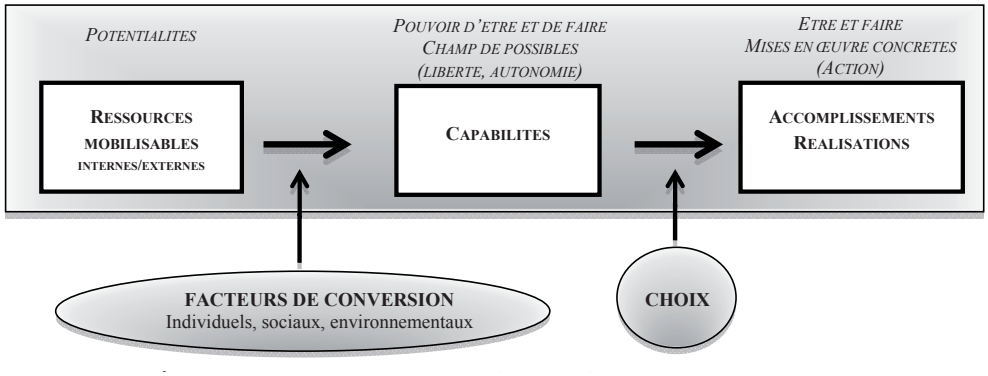
3. Processus de formation qui permet aux apprentissages, ainsi qu'aux solutions aux problèmes traités en formation, d'être réinvestis dans le travail, ce qui engendre une multiplicité de micro-changements qui vont progressivement faire évoluer l'organisation vers plus d'efficacité.

de la flexisécurité, de la sécurisation des parcours et du développement professionnel. Nous nous proposons de l'inscrire dans le champ des sciences de l'éducation du point de vue socio-pédagogique.

De manière très synthétique, le cœur de la théorie de Sen repose sur l'idée de capabilités (*capabilities*) et relie la question des libertés à la capacité d'agir. Dans cette approche, il s'agit de distinguer les capacités, des capabilités. Les capacités relèvent d'un *savoir-faire quelque-chose*, les capabilités du fait d'*être en mesure de faire quelque-chose* ; elles sont donc un pouvoir d'être et de faire. La capabilité définit, selon cette logique, un champ de possibles tout à la fois pour l'individu qui en est porteur et pour l'organisation qui peut en profiter (Zimmermann, 2008, 2011). Elle s'appuie sur un ensemble de ressources mobilisables (internes et externes à l'individu) qui vont subir des conversions afin de s'actualiser dans des réalisations ou conduites choisies. Sen parle d'*accomplissements* ou de *fonctionnements* (*cf.* **schéma 1**).

Schéma 1

L'approche par les capacités (adapté de Bonvin et Farvaque-2008)



L'ancrage des capabilités dans des ressources externes et internes à l'individu permet de souligner que la mise en œuvre d'une capacité ne dépend pas uniquement de la disponibilité de cette capacité mais aussi d'un ensemble de conditions organisationnelles, techniques, sociales, etc. qui lui permet de s'actualiser, de se transformer en capabilité dans une situation donnée (Zimmerman, 2008), et également de la capacité des individus à les convertir. Les facteurs de conversion correspondent à l'ensemble des facteurs qui facilitent (ou entravent) la capacité d'un individu à faire usage des ressources à sa disposition pour les convertir en réalisations concrètes. Ces facteurs peuvent être individuels (sexe, âge, caractéristiques génétiques, expérience, niveau de formation, etc.), sociaux (héritage social de l'individu, équipe de travail, etc.), ou environnementaux (contraintes/opportu-

nités géographiques et institutionnelles, contexte normatif et culturel, moyens techniques, organisation du travail, etc.).

Pierre, 37 ans, facteur depuis douze ans

Pierre est facteur depuis douze ans et aimerait devenir chef d'équipe. L'entreprise vient de mettre en place une fonction de facteur qualité. Il demande à exercer cette fonction car elle faciliterait, en termes de tâches, la transition vers un poste de chef d'équipe. Le facteur Qualité contribue à la fois aux objectifs de production collectifs et au développement d'une démarche qualité. Il assure la mission d'animation fonctionnelle de l'équipe. Pierre est soutenu et coaché par son responsable ; il travaille sur un secteur qui ne manque pas d'effectifs et les équipes en place sont solidaires et dynamiques. Sur un secteur en sous-effectif, Pierre continuerait à réaliser des tournées sans pouvoir se consacrer à ses nouvelles tâches.

L'exemple ci-dessus permet de souligner combien les ressources du milieu et celles de l'individu entrent en relation. Pierre a envie d'évoluer et s'intéresse aux situations qui vont le lui permettre (ressources internes), l'entreprise offre des possibilités d'évolution des contenus de travail et de postes (ressources externes). Il illustre l'interaction entre différentes dimensions de la capabilité : les compétences (Pierre est facteur depuis 12 ans et a montré son professionnalisme à de nombreuses occasions), les opportunités (la possibilité pour lui de se voir confier de nouvelles activités), les moyens (une formation pour le préparer à ses nouvelles activités, un encadrant qui le soutient dans son projet, des facteurs qui lui font confiance, etc.), les réalisations (il forme les nouveaux arrivants, il met en place des indicateurs de qualité et fait le point quotidiennement avec l'équipe, etc.) et la motivation (Pierre a envie d'évoluer).

La capabilité éclaire l'agir en situation. Elle permet aux compétences d'être activées, de prendre forme. Elle est dans l'entre-deux, entre moyens et résultats de l'action. C'est en cela qu'elle devient extrêmement intéressante du point de vue des démarches d'ingénierie de formation. Elle n'isole ni l'individu, ni les conditions de l'action, ni l'environnement dans lequel se situe l'action.

Sur le plan socio-pédagogique, l'approche par les capacités nous semble pouvoir penser autrement les situations de formation comme les situations de travail, les trajectoires et les parcours professionnels. Elle permet d'introduire une réflexion sur les contraintes qui pèsent sur les personnes et les opportunités dont elles disposent pour agir, prenant en compte à la fois ce que la personne est capable de faire et les possibilités qui lui sont offertes pour se développer (Corteel, Zimmerman, 2007). Progressivement, elle participe à l'émergence de l'idée d'environnement capacitant.

2.1. Vers une définition de l'environnement capacitant

Falzon (2005, 2006, 2008), s'intéressant aux questions de santé et de bien-être au travail, définit un environnement capacitant (EC) comme un environnement qui permet aux personnes de développer de nouvelles compétences et connaissances, d'élargir leurs possibilités d'action, leur degré de contrôle sur leur tâche et sur la manière dont ils la réalisent, c'est-à-dire leur autonomie. En ergonomie, trois regards peuvent ainsi être portés sur la notion d'environnement capacitant (Falzon, 2005) :

- 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.)
- 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.
- Du point de vue développemental, c'est un environnement qui permet le développement de nouvelles compétences et de nouveaux savoirs, et l'élargissement des possibilités d'action et du 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.

Pour notre part, nous allons explorer le troisième point de vue, ce qui nous conduit à définir un environnement capacitant comme un environnement favorable au développement du pouvoir d'agir des individus. Le pouvoir d'agir est à l'intersection de la capacité d'agir (qui représente une potentialité, un ensemble de ressources mobilisables en situation par un sujet) et des conditions propres aux situations dans lesquelles les sujets sont engagés (Pastré, Rabardel, 2005). Autrement dit, l'exercice effectif d'un pouvoir d'action dépend à la fois des possibilités (les ressources) offertes par l'environnement et des capacités des personnes à exercer ce pouvoir (bagage expérientiel, compétences, désir d'agir, perception des possibilités d'action, capacité de projection, etc.). Suivant cette logique, dynamiser les environnements de travail pour les rendre capacitants, consiste à aider les individus à mobiliser et utiliser les ressources qui sont à leur disposition et pas seulement les mettre à disposition.

2.2. Vers une instrumentation des environnements capacitants

Ainsi, une organisation du travail ou des modes de *management* qui se penseraient comme contributifs d'environnements capacitants mettraient à disposition des individus des possibilités d'extension de leur pouvoir d'agir en intervenant notamment :

- 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.
- 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.
- 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.

Ces actions (travail collaboratif, pratiques réflexives, explicitation du travail, formation, etc.) ont toutes en commun de fonctionner comme des situations à partir desquelles il est possible d'apprendre et de mobiliser ses dispositions à apprendre (Lameul, Jezegou, Trollat, 2009). Elles se présentent comme des situations potentielles d'apprentissage (Fernagu Oudet, 2007 ; 2011) dans lesquelles s'engagent, ou non, les individus. Et si l'on peut parler de situations potentielles d'apprentissage, sans doute y-a-t-il lieu de parler de potentiel capacitant des environnements de travail. En effet, selon cette logique, on ne peut pas, par exemple, demander à des individus de faire preuve d'autonomie et de responsabilité sans que soient aménagés des espaces où ils peuvent exercer ces qualités. On ne peut pas non plus attendre d'eux de faire 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.

3| RERS et environnement capacitant

Nous allons maintenant rapprocher les enseignements tirés de l'approche par les capacités et des environnements capacitants de l'expérience RERS (Réseau réciproque d'échanges des savoirs) de La Poste.

3.1. Cadre de la recherche

La recherche que nous allons présenter porte sur l'évaluation d'un dispositif expérimental de formation « Réseau réciproque d'échanges des savoirs » (RERS) à La Poste. Ce dispositif a été mis en place, en 2006, au sein de la division du courrier et s'adresse aux encadrants (chefs d'équipes) et cadres du courrier. Son objectif est de participer à la professionnalisation des salariés et, par retour, de l'organisation.

3.2. Les RERS, leviers de socialisation

La pratique des RERS est née dans les années 70, à l'initiative des enseignants Claire et Marc Heber-Suffrin, au sein des écoles, comme levier de socialisation, puis dans les quartiers populaires comme mode de construction ou de restauration du lien social. « *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 est le savoir, et le désir et le besoin qu'en ont l'offreur ou le demandeur déterminent la valeur du savoir, dans un rapport de réciprocité (chacun est offreur et demandeur potentiel de savoirs) ; là réside 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). Tout savoir est enseignable quel qu'il soit (principe de pluralité) ; il n'y a pas de savoirs supérieurs à un autre (principe de parité) ; ils ne sont pas monnayables (principe de démonétisation) mais rétribués selon un principe de don contre don (principe d'alternance, je donne, je reçois). Ce sont ces principes que la division du courrier de La Poste a cherché à faire vivre.

On compte près de 700 RERS dans les domaines de l'éducation, du travail social et de l'éducation populaire mais aucun en entreprise autre que celui de La Poste. Tous fonctionnent de manière particulière en fonction des contextes qui les ont vus naître 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 collectent les offres et les demandes et mettent en relation offreurs et demandeurs. 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. S'ils 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.) dans les réseaux classiques, à La Poste, les savoirs sont exclusivement en lien avec les situations professionnelles (gérer des tournées, utiliser intranet, réaliser un diaporama, piloter un établissement, réorganiser un centre de tri, etc.).

3.3. L'expérience de La Poste : améliorer le professionnalisme et les comportements collaboratifs

Expérimenté à la Direction opérationnelle territoriale du courrier 94, depuis septembre 2006, le RERS a progressivement été étendu à d'autres directions opérationnelles ainsi qu'à l'Université du courrier (Centre de formation interne). Retenu par la direction de La

Poste dans le projet « Encadrants »[4] comme outil d'acquisition de savoirs, il a vocation à être mis en œuvre sur la totalité du territoire. Il s'adresse aux directeurs d'établissement (DE) et managers de centres de traitement du courrier, de plateformes industrielles du courrier, de plateformes de préparation et de distribution du courrier, aux encadrants opérationnels (CE) ainsi qu'aux membres de l'Université du courrier et des directions d'appui et de soutien. L'objectif du dispositif est de partager et d'échanger des savoirs, des savoir-faire et des expériences liées aux activités professionnelles quotidiennes selon les principes d'un RERS classique : réciprocité (les participants s'engagent à offrir un savoir et à recevoir un savoir de quelqu'un d'autre), volontariat (seules les personnes volontaires participent au réseau), confiance (aucune intervention du hiérarchique ou validation d'expert sur la participation personnelle, le choix des offres et demandes ou le contenu des savoirs échangés), confidentialité (les participants s'engagent à ne pas diffuser les informations concernant les personnes) et égalité (des savoirs et des personnes). Les échanges se réalisent oralement en face-à-face ou par téléphone. Des bourses d'échanges et un site intranet permettent de recueillir et diffuser les offres et les demandes (se servir d'un tableur Excel, conduire de réunion, connaître les métiers de l'entreprise, organiser une tournée, identifier les enjeux d'un projet, etc.) puis de définir les modalités de l'échange et d'en faire le bilan.

Les bénéfices attendus sont doubles :

- au niveau des individus, résoudre les problèmes qui se posent à eux quotidiennement, techniquement et/ou socialement, développer ou approfondir leurs compétences : « *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)
- 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 : « *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)

Après trois ans de fonctionnement s'est posée la question de la pérennisation et du déploiement du dispositif. Il a donc été évalué afin de vérifier s'il se traduisait par les effets et les bénéfices attendus. Les premiers résultats de cette évaluation ont été très encourageants (amélioration du professionnalisme, développement de comportements collaboratifs, de l'estime de soi et de la motivation). La Poste a souhaité affiner ses résultats en confiant une

4. Ce projet a notamment donné naissance à l'Ecole des managers. Elle propose des formations certifiantes et qualifiantes permettant d'assurer un développement continu des compétences des encadrants face aux évolutions de l'entreprise et de ses marchés.

recherche plus approfondie à l'Equipe de recherche Apprenance et Formation des Adultes (université Paris Ouest Nanterre La Défense) et Interface Recherche.

3.4. Méthodologie de la recherche

La recherche s'est déroulée en 2009 et 2010, en quatre phases successives (*cf.* **tableau 2**). 68 entretiens semi-directifs ont été conduits, pour moitié auprès d'utilisateurs du RERS. Ils ont été retranscrits intégralement et ont fait l'objet d'une analyse de contenus. Nous ne traiterons ici que des résultats de la phase d'approfondissement (*cf.* **tableau 2**).

Tableau 2
Les phases de la recherche

Phases recherche	Population	Objectif
Pré bilan	Traitement de 490 évaluations d'échanges offreurs et demandeurs.	Repérer les items à approfondir à travers l'analyse statistique et sémantique de 46 bilans échanges, 227 bilans demandeurs et 217 bilans offreurs.
Approfondissement	34 entretiens semi-directifs auprès de cadres ou encadrants utilisateurs du RERS (Réseau réciproque d'échanges des savoirs) en Région Ile-de-France et dans le Rhône.	À partir des items identifiés lors du pré-bilan, recueillir des informations sur les questions de motivation, de déroulement des échanges, d'enjeux, d'effets et de conditions de développement du dispositif.
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). 7 directeurs d'établissement, 18 encadrants courrier (ex chefs d'équipe), 4 responsables RH (ressources humaines) et assistantes, 6 personnes services supports (ressources, qualité, communication…)	Analyser les conditions de mise à l'emploi, de montée en compétences, le ressenti quant aux formations suivies, et le regard porté sur le RERS après qu'il leur a été présenté en termes d'objectif, de démarche et de fonctionnement.
Ouverture	Exploitation des 68 entretiens.	Permettre un aller-retour entre les pratiques spontanées des salariés (leurs apprentissages informels) et les potentialités du RERS.

3.5. L'Enquête d'approfondissement

Elle a été construite à partir de l'outil d'évaluation du dispositif mis en place par La Poste. Les items explorés ont été les suivants : motivation, déroulement des échanges, enjeux, effets et conditions de développement du RERS.

3.5.1. Du côté de la motivation : Résoudre des problèmes, se construire un réseau

Différents motifs animent les personnes qui entrent ou restent dans le RERS ; ils ont trait à la nature ou aux attributs :

- du dispositif jugé innovant, opérationnel et en lien direct avec les situations de travail : *« C'est un dispositif innovant, inhabituel » (Sylvie, formatrice), « C'est en plus de la formation, on a le vécu des gens, on trouve ce qui n'est pas dans les textes, dans les procédures… On apprend des choses opérationnelles, contextualisées, en lien direct avec ce dont on a besoin. »* (Carmelo, CE)

- du processus jugé réactif :
« On trouve des solutions à nos problèmes en temps réel, c'est rapide, ça couvre tout, il y a toujours quelqu'un qui sait » (Marius, DE), *« On gagne du temps… Une demande de formation, ça prend des semaines. Là, en quelques jours, c'est réglé. »* (Eric, CE)

- des échanges jugés sincères, professionnels, et relevant de problématiques partagées :
« On voit qu'on a les mêmes problématiques et que du coup, on peut les régler ensemble » (Marie, CE)*, « Les gens du RERS sont forcément des gens de confiance, ils osent dire qu'ils ne savent pas, ils acceptent de donner sans retour, on peut compter sur eux. »* (Pauline, CE)

- ou des stratégies individuelles. Le RERS permet de se projeter dans l'avenir, de se construire un réseau, de se sentir moins seul, et de résoudre des problèmes immédiats :
« Cela me permet de développer un réseau de connaissances » (Eric, CE), *« On se sent moins seul… On rencontre d'autres personnes qui font le même métier mais pas au même endroit… on se sent solidaires »* (Jean François, RE), *« J'utilise le RERS pour avoir des connaissances sur un poste que je voudrais avoir plus tard, comme ça, je sais quelles compétences je dois développer pour avoir le poste »* (Lila, CE), *« On peut voir comment font les autres dans la même situation que nous, comparer, échanger. »* (Andréa, RRH).

3.5.2. Du côté du déroulement des échanges : instaurer une relation de confiance

La plupart des offres et demandes d'échanges proviennent :

- des bourses d'échanges collectives qui sont proposées afin que les participants se connaissent, comprennent les offres et demandes des collègues, formalisent et proposent les savoirs à échanger, définissent ensemble les modalités des échanges ;

- du site extranet accessible par intranet ou internet (www.rers-courrier.fr) permettant de s'inscrire, de formuler et consulter les offres et demandes, d'obtenir les coordonnées des participants, de définir les modalités et de faire le bilan de l'échange ;

- de la mise en réseau par les animateurs locaux qui peuvent conseiller, guider les participants et les mettre en relation entre eux ;

La relation de confiance est déterminante pour que les échanges aient lieu.

Les demandes se construisent essentiellement :

- en fonction des besoins qui émergent d'une prise de fonction, d'une nouvelle activité, d'un futur projet, de ses besoins prospectifs en termes d'évolution professionnelle ;

- au contact des offres émises lors des bourses d'échanges ou trouvées sur le catalogue extranet**.**

Pour trouver des réponses qu'on ne trouve pas en formation ou dans l'environnement direct du travail.

Les offres semblent plus faciles à formuler au cours des bourses d'échanges, au contact des demandes ; cependant, elles restent difficiles à formaliser dans un premier temps, par manque de confiance en soi ou parce que l'on pense que *« les autres savent forcément puisqu'ils font le même métier »* (Paul, CE). Cette question de confiance se retrouve également au niveau de la symétrie des échanges. Il semble plus facile d'instaurer une relation de confiance avec les pairs, « *Entre nous, on peut se dire les choses, la hiérarchie n'est pas là pour juger* » (Pierre, CE). L'idée étant de se rendre service entre collègues, de s'épauler, de pouvoir mieux se comprendre au niveau des contraintes et des difficultés quotidiennes, « *Ca fait du bien de savoir qu'il y a des gens sur qui on peut compter pour résoudre nos problèmes. On n'ose pas toujours le faire sur notre établissement. C'est comme si on disait qu'on était incompétent* » (Michel, DE).

Une fois le cap de prise de confiance franchi, la dynamique RERS semble sortir de son cercle. Les échanges formels deviennent moins nombreux et se réalisent pour partie en dehors du RERS de manière informelle**,** lui échappent. Ils sont moins contraignants (procédure de demande ou d'offre, évaluation de l'échange, etc.) et considérés comme fiables. Appartenir au RERS est considéré comme un label de confiance, « *C'est quelqu'un de bien, il est dans le RERS »* (Sophie, CE).

En 2011[5], depuis la naissance du dispositif, pas moins de 2 200 échanges ont été réalisés et 4 000 offres et demandes exprimées.

3.5.3. Du côté des enjeux du dispositif : partager expériences et résultats

Interrogées sur les intérêts du RERS, les personnes expliquent qu'elles sont en attente :

- d'améliorer leurs manières de faire, leur pratique, par l'acquisition de savoirs à géométrie variable (savoirs techniques, organisationnels, méthodologiques, et/ou comportementaux, etc.) : « *Je veux faire mieux que ce que je fais. Y'en a qui ont des trucs à nous filer pour qu'on se débrouille mieux »* (Sophie, CE)*, « Je viens d'arriver, heureusement qu'il y avait le RERS*

5. http://www.solfrance.org/wp-content/uploads/Le-RERS-de-La-Poste.pdf

pour m'aider à comprendre où je mettais les pieds. Les projets sont tellement nombreux et je ne suis pas postier à l'origine » (Pierre, CE) ;

- de partager, confronter et analyser des expériences pour se projeter dans l'avenir, anticiper des événements, ou tout simplement régler des problèmes quotidiens très opérationnels :

« *On partage nos expériences et nos résultats, on réfléchit ensemble pour améliorer les choses, voir ce qui a marché ou pas* » (Michel, DE) ;

- de trouver ce que l'on ne trouve pas en formation :

« Le RERS, c'est de la pratique ; la formation, c'est de la théorie » (Sophie, CE), *« Le RERS, c'est contextualisé ; la formation, c'est décontextualisé »* (Pierre, CE), *« Le RERS, c'est rapide et personnalisé, précis ; la formation, c'est long et impersonnel, c'est général »* (Eric, CE).

3.5.4. Du côté des effets : développer un sentiment d'appartenance

La pratique du RERS leur a permis de répondre à leurs attentes et parfois, d'aller au-delà. Elles déclarent avoir pu :

- mieux connaître l'entreprise et l'organisation, mieux appréhender le milieu, l'environnement et le contexte de travail, les responsabilités et les problématiques des uns et des autres ;

- développer un réseau au-delà du RERS avec les personnes utilisatrices et leurs réseaux personnels ;

- prendre confiance en elles et se sentir valorisées par les échanges ;

- développer un sentiment d'appartenance à un groupe qui partage les mêmes objectifs (donner et recevoir sans juger), développer une identité RERS ;

- prendre conscience de leurs besoins, de leur niveau de compétence ;

- trouver des réponses opérationnelles, contextualisées et personnalisées.

3.5.5. Du côté du développement du RERS : un nécessaire appui de la hiérarchie

Le RERS est donc jugé très utile pour acquérir certaines formes de connaissances, certains savoirs, pallier aux déficits de l'organisation en matière de circulation de l'information, accroître son sentiment d'efficacité personnelle, élargir son réseau, etc. Mais il ne peut, au regard de ses usagers, exister sans un réel appui politique qui incite la hiérarchie à encourager l'entrée dans le RERS et à le faire vivre comme un outil de formation.

« 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), *« Il faudrait que cela soit pris en compte dans le plan de formation »* (Philippe, DE)

Au final, le RERS tel qu'il fonctionne, nous a permis de mettre en évidence que ses usagers le considèrent comme :

- un outil d'intégration dans l'entreprise et de socialisation professionnelle ;

- un moyen d'apprendre autrement ;

- une source de dynamisation des ressources individuelles.

3.6. Portée du dispositif

Quatre fonctions majeures ont pu ainsi être repérées ; nous allons revenir sur chacune d'elle.

3.6.1. 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. Les personnes utilisent le RERS pour accéder à des normes, des codes, des valeurs, des pratiques, des savoirs, des informations, des procédures, des connaissances sur l'entreprise, etc., parce que l'intégration dans le poste de travail ou la nouvelle activité n'a pas été organisée ou s'est avérée insuffisante : « *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)

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 : « *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).

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).

3.6.2. 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 : *« On apprend à connaître les gens qui nous en font connaître d'autres. On a un carnet d'adresses 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). 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 pratique[6] et d'apprentissage[7] qui a pour premier effet de développer son sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1986)[8] : *« 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)

3.6.3. Fonction d'apprentissage

Pour faire vivre le dispositif au-delà de ses règles de fonctionnement (parité, confidentialité, confiance, etc.), une chef 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. Les échanges durent environ deux heures et ont lieu en général de visu et sur le temps de travail. Une fois l'échange réalisé, un bilan 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'extranet). L'extranet peut être renseigné sans passer par ces bourses d'échanges.

Les modalités de fonctionnement du RERS ne sont pas seulement source de stimulation (bourses d'échanges, lien à l'animateur réseau, etc.) ; elles fournissent des outils capables de soutenir et de structurer les échanges (procédures, formalisation de l'offre, de la demande, évaluation des échanges, etc.) et de développer une capacité à autoréguler ses apprentissages

6. Une communauté de pratique est constituée de groupes d'individus engagés dans la même occupation ou dans la même carrière. Ces individus interagissent sur une base continue en vue de maîtriser et d'améliorer les savoirs et savoir-faire de leur domaine d'intérêt (Lave and Wenger, 1991 ; Kirschner and Wopereis, 2003). L'engagement mutuel, l'entreprise conjointe et le répertoire partagé sont parmi les caractéristiques importantes de ce type de communautés.

7. Une communauté d'apprentissage est constituée d'un groupe d'individus qui œuvrent ensemble dans un temps déterminé pour réussir une tâche ainsi que comprendre un nouveau phénomène ou compléter une tâche collaborative (Riel et Polin, 2004). Elle se constitue dans le cadre de la formation à des fins d'apprentissage pour répondre à des besoins et à des buts bien précis (Gagnon, 2003).

8. La notion de sentiment d'efficacité personnelle est issue de la théorie sociocognitive (Bandura, 1977, 1986). Elle se définit comme les croyances qu'entretient un individu quant à sa capacité à réaliser une tâche particulière ou à affronter efficacement une situation précise (Bouffard-Bouchard 1990 ; Parent et Larivée, 1991). La conviction de son efficacité personnelle ne concerne donc pas tant les connaissances et les compétences détenues par l'individu que le jugement qu'il porte sur ce qu'il croit être en mesure de faire avec ses connaissances et ses compétences dans une situation précise (Bouffard-Bouchard et Pinard, 1988).

(Pintrich, 2000 ; Boekaerts, 2002, Cosnefroy, 2011)[9]. Le fait que les apprentissages soient adossés aux situations professionnelles est facilitant ; les utilisateurs du RERS peuvent cibler leurs besoins, définir des objectifs (comprendre les usages d'un tableur ou utiliser un tableur), établir des priorités (réaliser des opérations sous Excel), élaborer des stratégies (choisir son partenaire dans l'échange), planifier leurs acquisitions (s'attaquer aux multiplications en colonnes), comparer leurs acquis à ceux des autres (effet miroir des demandes et des offres), etc. L'autorégulation prend différentes formes (cognitive, métacognitive et/ou motivationnelle)[10]. Elle peut consister en un simple accroissement des connaissances ou devenir un moyen de connaissance de soi et de sa manière d'apprendre et de travailler. Les échanges ou leur préparation permettent d'adopter des postures réflexives.

« *Lorsqu'on fait un échange, on voit tout de suite si ça passe. Ça pose des questions. Ca 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)

3.6.4. Fonction de diversification pédagogique : la culture de l'apprenance

Le RERS apparaît comme un outil qui complète les ressources de la formation (stages) et participe d'une culture de l'apprenance (Carré, 2005)[11]. Avec l'apprenance, il n'est plus question de trouver les moyens d'apporter le savoir aux acteurs mais de donner aux sujets les moyens d'aller le chercher. Ils deviennent 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[12], sentiment d'efficacité personnelle, autorégulation, sentiment d'utilité perçue) et d'effets sur la pratique (précision, transférabilité, opérationnalité).

« *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).

9. L'apprentissage autorégulé se définit comme un processus actif et constructif par lequel les apprenants fixent leurs objectifs d'apprentissage et exercent le suivi et le contrôle de leurs connaissances, motivations et comportements.

10. L'autorégulation est cognitive lorsque l'apprenant se fixe des buts d'apprentissages, elle est métacognitive lorsqu'elle introduit un processus d'autoévaluation des apprentissages

11. L'apprenance décrit un ensemble stable de dispositions affectives, cognitives et conatives, favorables à l'acte d'apprendre, dans toutes les situations formelles ou informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite.

12. Sensation d'être l'agent de ses actes et responsable de ces derniers.

« *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)

4| Le RERS, retour sur l'idée d'environnement capacitant

Si l'on considère qu'un environnement capacitant élargit le pouvoir d'agir des individus en leur apprenant à mailler les ressources à leur disposition (individuelles, environnementales ou socio-organisationnelles) et en leur donnant envie de le faire (d'apprendre par eux-mêmes), alors le RERS participe à la construction d'un tel environnement.

Ainsi, au-delà des savoirs professionnels développés, nous avons pu repérer que les 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.) permettaient d'influencer la capacité des individus à apprendre par eux-mêmes, de transformer leurs apprentissages en capabilités. Les espaces de réflexivité (repérage, formalisation des savoirs ; mise en lien, diffusion des pratiques et des expériences), et d'identisation (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, produisant capacités et capabilités.

La force du dispositif, selon nous, tient aux conversions qu'il rend possibles et qui s'enracinent dans le fait de permettre aux individus :

- d'exercer leur agentivité. Ils choisissent les apprentissages qu'ils veulent réaliser en fonction de ce qu'ils ont envie ou besoin d'apprendre ;

- d'autoréguler leurs apprentissages. Ils identifient les ressources dont ils ont besoin pour réaliser leurs apprentissages et les exploitent ;

- de développer leur sentiment d'efficacité personnelle. Ils se sentent valorisés par la mise à disposition et la reconnaissance de leurs savoirs, compétences, ou pratiques ;

- de 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).

Le dispositif, dans ses fondements, dans 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.

La recherche a permis 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.

5 | Ouverture : perspectives de recherche

Pour l'organisation étudiée ici, les gains possibles liés à la mise en place du RERS (réseau réciproque d'échanges des savoirs) dépassent ses attentes initiales. Sans contraindre les individus, l'organisation a pu atteindre ses objectifs de formation (apprentissage d'éléments de compétences) et de professionnalisation des personnes et des activités de travail grâce aux opportunités et possibilités que le dispositif offre en termes de mise à distance de la pratique. Elle a pu stimuler l'identification des ressources de l'environnement et la conversion de ces ressources en pouvoir d'agir, caractéristiques incontournables d'un environnement capacitant.

Cela suppose, en amont, que l'organisation favorise l'exploration et la mise à disposition des ressources.

La recherche présentée 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'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 (Falzon, 2008), l'approche par les capacités, mise en regard du RERS, montre 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. Un affichage politique est indispensable pour que les acteurs du terrain se saisissent du dispositif et l'essaiment.

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 (agent de ses actions), 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, sans lesquelles il est difficile de penser qu'un individu puisse s'engager dans des situations d'apprentissages.

Ainsi, le cadre théorique de l'approche par les capacités nous semble ouvrir de belles perspectives de recherche et de mises en pratiques. Il renouvelle des approches de formation trop centrées sur les tâches et insuffisamment sur les activités et les conditions d'exercice de l'emploi ou du poste de travail. Il permet, en outre, d'interroger les pratiques d'évaluation du travail ou de la formation de manière différente (voire de la performance de l'entreprise au niveau ressources humaines, organisationnel et managérial) et d'entreprendre une réflexion sur l'idée de « disposition à apprendre » des individus et des organisations et de leurs interactions.

Bibliographie

Bandura A. (2003), "Observational learning", *in* J. H. Byrne (Ed.), *Encyclopedia of learning and memory*. New York: Macmillan.

Bandura A. (2002), *Auto-efficacité* – Le sentiment *d'efficacité personnelle*. Bruxelles : de Boeck, trad. de J. Lecomte.

Bandura A. (1986), *Social foundations of thought and action*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs.

Bandura A. (1977), *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.

Bouffard-Bouchard T. (1990), "Influence of self-efficacy on performance in a cognitive task", *Journal of Social Psychology*, 130, pp. 353-363.

Bouffard-Bochard T. et Pinard A. (1988), « Sentiment d'auto-efficacité et exercice des processus d'autorégulation chez des étudiants de niveau collégial », *International Journal of Psychology*, *23*, pp. 409-431.

Carré P. (2005), *L'apprenance*, Paris, Dunod.

Coteel D., Zimmerman B. (2008), « Capacités et développement professionnel », *Formation Emploi* n°98.

Cosnefroy L. (2011), *Apprentissage autorégulé : entre cognition et motivation – déontologie et identité*, Grenoble : PUG

Coutarel F. (2009), Le réseau social dans l'intervention ergonomique : enjeux pour la conception organisationnelle, *Management & Avenir* n° 27.

Falzon P. (2005), "Ergonomics, knowledge development and the design of enabling environments", *Humanizing Work and Work Environments*, Guwahati, India.

Falzon P. (2006), *Enabling safety: issue in design and continuous design*, AISS Congress, Nice, France.

Falzon P., Nascimento A. & Pavageau P. (2008), "Towards models and tools for assessing the developmental quality of work", *in* Sznelwar L., Mascia F. and Montedo U. (Eds.), *Human Factors in Organizational Design and Management – IX*. Sao Paulo, 19-21 mars.

Falzon P., Mollo V. (2009), "Pour une ergonomie constructive : les conditions d'un travail capacitant", *Laboreal.*

Farvaque N., Bonvin M. (2007), "L'accès à l'emploi au prisme des capabilités, enjeux théoriques et méthodologiques", *Formation Emploi*, n° 98, avril-juin.

Fernagu-Oudet S. (2007), *Organisation du travail et développement des compétences : construire la professionnalisation*, Paris, L'Harmattan

Fernagu Oudet S. (2010), "Professionnalisation et alternances", *Revue Internationale des Sciences de l'Education*, Les dossiers de Sciences de l'Education, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail n° 24.

Fernagu-Oudet S. (2011), « Des organisations pour apprendre », *Spécificités* n° 9, Paris.

Gagnon N. (2003), *Essai de positionnement du concept de communauté de pratique stratégique – en réseau – dans un contexte de formation en milieu organisationnel,* Faculté des sciences de l'éducation, programme de maîtrise en technologie éducative pour l'obtention du grade de maître ès art, Université de Laval.

Heber-Suffrin C. (2001), *Echangeons nos savoirs*, Paris, Syros.

Kirschner P., Wopereis I.G.J.H. (2003), "Mindtools for teacher communities: A European perspective", *Technology, Pedagogy and Education*, 12, pp. 105-124.

Lameul G., Jézégou A. & Trollat A.-F. (2009) (Dir.), *Articuler dispositifs de formation et dispositions des apprenants*, Lyon, « Chronique Sociale ».

Lave J. et Wenger E. (1991), *Situated learning : legitimate peripheral participation*, Cambridge, University Press.

Pastre P., Rabardel P. (2005), *Modèles du sujet pour la conception : dialectiques, activités, développement*, Paris, Octarès.

Pintrich P.R. (2000), "The role of goal orientation in self-regulated learnin", *in* Boekaerts M., Pintrich P. R. et Zeidner M. (dir.), *Handbook of self-regulation* San Diego, CA: Academic Press, pp. 452-502.

Riel M. et Polin L. (2004), "Online Learning communities: common ground and critical differences in designing technical environments", *in* Barab S.A., Kling R. &

Gray J. (Eds.), *Designing for Virtual Communities in the Service of Learning*. Cambridge, University Press, pp. 16-52.

Sen A. (1993), *Ethique et économie – Et autres essais*, Paris, PUF.

Sen A. (2000), *Un nouveau modèle économique. Développement, justice, liberté*, Paris, Odile Jacob.

Sen A. (2012), Chemla P. (trad), *L'idée de justice*, Paris, Flammarion.

Van den Abeele M.A. (2011), *Echanges réciproques de savoirs en entreprise – un réseau au service de l'entreprise responsable*, Lyon, "Chronique Sociale".

Zimmerman B. (2008), *La liberté au prime des capacités*, Paris, Editions EHESS.

Zimmerman B. (2011), *Ce que travailler veut dire*, Paris, Economica.

CAHIERS DE LA RECHERCHE SUR L'ÉDUCATION ET LES SAVOIRS

n°11/2012

Mélanges et variations

Éditorial
Le comité de rédaction

Quels impacts des dispositifs d'évaluation sur la recherche universitaire ? Le cas des STIC dans un pôle de compétitivité
Renaud Debailly et Clément Pin

Penser la valeur d'usage dans l'évaluation des résultats de la recherche
Olivier Glassey et Jean-Philippe Leresche

De la république de la science à l'économie du savoir : 50 ans de politiques publiques de la recherche universitaire au Québec
Jean Bernatchez

Une première approche de la reconstruction des principaux pôles internationaux de formation des scientifiques mexicains à partir de 1960
Rocío Grediaga Kuri et Estela Maldonado Pérez

Interaction entre stratégies économiques et scolarisation : l'appartenance ethnique, un marqueur des pratiques éducatives ?
Alhassane Balde et Véronique Petit

Les enfants du Wolaitta n'apprendront pas en wogagoda : les enjeux linguistiques et politiques d'un conflit scolaire en Éthiopie (1999-2000)
Pierre Guidi

Enfants hors l'école : faible remédiation et faible demande. Le cas du Maroc
Sophie Cerbelle

Les représentations de la « petite école rurale » des familles venues s'installer en Cévennes, et sa place dans leur rapport au territoire
Nathalie Bonini

Parcours scolaires singuliers et conversion identitaire. L'exemple des étudiants en prison
Fanny Salane

Du "petit boulot" au métier : carrières d'animateurs temporaires et trajectoires sociales
Jérôme Camus

Post-face : Éducations et formations. Réflexions sur la confrontation "Nord" - "Sud"
Hocine Khelfaoui

Revue internationale de sciences sociales éditée par l'ARES, avec le soutien des Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme/Paris, de l'IRD et du CURAPP

ARES : IRD - 32, avenue Henri Varagnat - 93143 Bondy cedex - France

Distribution en librairie : FMSH-Diffusion - 18 rue Robert Schuman, CS 90003, 94227 Charenton-le-Pont Cedex

Pour les articles en ligne voir le site : http://www.revues.msh-paris.fr
Pour l'achat en ligne des numéros voir le site : www.lcdpu.fr
Pour l'achat par chèque (à l'ordre de l'ARES) commander à : revue.cres@yahoo.fr

Prix unitaire : 20 euros

