Des organisations pour apprendre. Tentative de contribution à l'idée de « ville apprenante »

Solveig Fernagu-Oudet

La question du développement des compétences a envahi tous les discours, a-t-elle pour autant envahi les pratiques ? Telle pourrait être la question à laquelle nous aurions pu tenter de répondre au cours de cet article. Car, si en définitive les références traitant des compétences sont nombreuses (plus de deux millions de références sur *google*, près de 800 ouvrages et quelques milliers d'articles scientifiques ou de vulgarisation), la question de leur développement reste, pour beaucoup, encore un mystère. Les compétences sont multiformes et fonctionnent comme des « attracteurs étranges »[1] que l'on cherche tant bien que mal à apprivoiser par le biais d'ingénieries pédagogiques ou de formations tournées vers le travail. Il faut dire que pendant longtemps le développement des compétences a été pensé en dehors du système de travail, déconnecté des milieux dans lesquels ces dernières allaient être mobilisées. Or, la recherche a permis de montrer que celles-ci ne peuvent se construire en dehors de l'action, pour exister elles ont besoin d'être opérationnelles contrairement aux savoirs et aux connaissances qui peuvent être détenus indépendamment de leur mise en œuvre. Elles sont le fruit d'une rencontre entre un individu (ou un collectif) et un environnement qui les rend contextuelles, contingentes et situées.

Ce n'est pas le fait de détenir des savoirs sur la petite enfance qui rend une personne compétente, mais le fait qu'elle puisse les investir avec succès dans des situations déterminées : accueillir un nouvel enfant à la crèche, animer une séance de psychomotricité, ou encore assurer la cohérence de l'action socio-éducative au sein d'une structure… Ces savoirs mobilisés en situation ne seront pas mis en œuvre de la même manière selon le lieu où ils sont investis : secteurs médico-social,

1 Expression empruntée à Guy Le Boterf, *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*, Paris, Éditions de l'Organisation, 1997.

sanitaire ou de la culture et de l'animation et de la manière dont ils pourront l'être (moyens techniques, humains ou matériels, ambiance de travail, management, motivation, etc.)
On peut donc dire que la compétence relève d'une responsabilité partagée entre un individu qui la mobilise et le milieu dans lequel il opère. Elle est à la croisée du savoir agir (les savoirs, les connaissances, les informations utiles au travail), du vouloir agir (motivation, volonté) et du pouvoir agir (environnement). On n'est, en d'autres termes, jamais compétent seul. L'histoire personnelle ne peut s'écrire qu'articulée à une histoire collective.
Ainsi l'élucidation des compétences n'a pas été sans effet sur la manière de penser et d'organiser le travail, de fil en aiguille sur la formation.

La compétence, d'une relation triangulaire aux apprentissages
Ainsi les compétences ne caractérisent pas un individu mais la relation entre celui-ci et son milieu, les situations qu'il a à vivre. C'est dans les transactions avec le contexte professionnel qu'il va les mobiliser et/ou les développer. Cela signifie, et cela n'est pas de la moindre importance, que certaines organisations vont s'avérer plus propices, plus facilitantes, que d'autres au développement des compétences, être plus « nourricières » (Carré, Charbonnier, 2004) ou plus façonnantes ; que « l'organisation du travail va engendrer des pratiques professionnelles particulières, spécifiques qui vont être ou non porteuses d'apprentissages » (Fernagu Oudet, 2007). À poste identique, on ne travaille pas partout de la même manière et dans les mêmes conditions.
Travailler en équipe pluri-professionnelle ou mono-disciplinaire ne conduit pas aux mêmes effets sur les pratiques. Travailler à un niveau territorial plutôt que local n'a pas les mêmes incidences sur la mise en œuvre d'un projet éducatif. Recruter des éducateurs sportifs sur la base de leur profil (expériences de vie et professionnelles dans le quartier, origines culturelles) et non sur la base unique de leur diplôme (« compétences techniques ») est très différent en termes d'intégration dans les dispositifs éducatifs de la ville.

Organiser des lieux d'accueil pour les assistantes maternelles (relais) qui fonctionnent comme des lieux d'échanges, de partage et d'analyse des pratiques n'a pas la même portée pour elles que de n'avoir pour seul interlocuteur les maisons de département, etc.
Si tout acte de travail s'inscrit dans un collectif de travail, une organisation, un environnement, une hiérarchie, un système économique et technique, qui génèrent à la fois des contraintes et des ressources pour l'individu, on peut alors comprendre pourquoi des notions comme celles d'organisation apprenante, qualifiante, formatrice ou capacitante ont envahi les discours au cours de ces dix dernières années. Elles traduisent l'intérêt porté au travail comme pouvant être formateur et conduisent les acteurs à faire évoluer les structures organisationnelles, les procédures de travail et le style de management des hommes pour favoriser l'émergence et le développement continu d'un ensemble cohérent de processus d'apprentissages, et ce, à trois niveaux :

1. Individuel (niveau micro) : l'apprentissage individuel correspond aux apprentissages que l'individu effectue seul. Ces apprentissages seront plus ou moins formalisés car on distingue les moments d'apprentissages formels (la formation dite classique ou traditionnelle, les formations sur site, l'autoformation assistée, etc.) et les moments d'apprentissages informels (formation sur le tas, par vicariance, mimétisme, expérience, échanges avec les pairs, etc.).
Marie est EJE dans une crèche. Elle se voit très régulièrement confier des tâches d'encadrement. Elle explique qu'elle a appris en regardant faire son directeur, en l'assistant au quotidien à gérer la structure. Dans la structure où elle travaillait antérieurement, le responsable était trop absorbé par le projet de réaménagement de la structure, elle avait donc dû mettre les mains à la pâte et se débrouiller pour pallier ses absences et éviter les conflits avec les membres de l'équipe.

2. Collectif (niveau méso) : l'apprentissage collectif désigne les apprentissages que les individus effectuent par le groupe de travail souvent à l'occasion d'activités réalisées en équipe de manière coopérative ou collaborative. La somme des compétences individuelles ne forme pas la compétence collective, elles ont à s'articuler autour d'un projet commun, d'une culture commune.

Youssef est médiateur sur la ligne D du RER parisien pour la zone de Corbeil-Essonnes. Pour lui, c'est le travail en étroite collaboration avec les autres médiateurs de la zone ou d'autres zones qui lui permet d'être efficace dans son travail. C'est ce travail de coordination des actions et de partage d'expériences (positives et négatives) qui lui permet de progresser dans son action auprès des usagers du RER et de lui donner le sentiment qu'il n'est pas seul, que les compétences des uns et des autres s'articulent pour agir efficacement.

À l'École de la Deuxième chance de Marseille, chaque équipe pédagogique se réunit une fois par semaine afin d'évoquer le cas de chaque stagiaire dont elle a la charge. Les objectifs de cette réunion sont : (1) de réaliser la revue des effectifs, (2) de positionner en stage chaque stagiaire, (3) d'évaluer la progression générale de chaque stagiaire de l'équipe, (4) de gérer, en collaboration avec les médiateurs de la Vie Collective, les problèmes périphériques à la formation que peuvent rencontrer les stagiaires (hébergement, santé, procédures judiciaires). Une réunion par module de formation est organisée afin de faciliter l'échange de contenus et de méthodologies. Le responsable de module est notamment chargé du suivi des objectifs généraux et de la pédagogie utilisée. Enfin, un conseil des enseignants est organisé afin d'assurer la coordination et l'échange pédagogiques d'ensemble. Ce dispositif en équipes pédagogiques de quatre membres permet une véritable « responsabilisation » de l'équipe qui accompagne chaque stagiaire. Cela assure la qualité du positionnement professionnel et la valorisation de la diversité des compétences de chaque membre de l'équipe[1].

1 http://www.e2c-marseille.net/

3. Organisationnel (niveau macro) : l'apprentissage organisationnel désigne une organisation qui apprend en mémorisant les résultats de ses expériences et les acquis de ses activités au travers ceux de ses salariés. Après les avoir capitalisés, elle les rend disponibles.

Le gouvernement a confié, en 2009, à Martin Hirsch, Haut commissaire à la jeunesse, la mission d'établir un plan d'urgence en faveur de l'emploi des jeunes. Ce plan d'urgence a donné lieu à des expérimentations avec les organisations déléguées de service public qui ont permis de définir au sommet les stratégies à envisager. Ce sont grâce aux acteurs de terrain et à la capitalisation des résultats de leurs expérimentations que le Haut commissaire à la Jeunesse a pu définir ses actions (développement de l'alternance, dotation d'autonomie, etc.).

Avec le soutien du département Études, évaluation, documentation de l'Acsé[1], Profession Banlieue[2] a piloté une démarche de recherche-action[3] avec sept communes de la Seine-Saint-Denis. Cette démarche a porté sur la mise en œuvre des parcours de réussite éducative dans le cadre du programme de réussite éducative. Le questionnement essentiel qui a inspiré ce travail a trait, d'une part aux caractéristiques des publics, d'autre part à la place et au rôle joué par les familles et par les enfants et jeunes concernés, enfin à la manière dont ils appréhendent les dispositifs de réussite éducative et dont ils évaluent l'apport.

Tout au long de la recherche-action, les professionnels impliqués dans les dispositifs de Réussite éducative ont apporté leurs connaissances et

[1] L'Agence pour la cohésion sociale et l'égalité des chances (Acsé) contribue à des actions en faveur des personnes rencontrant des difficultés d'insertion sociale ou professionnelle. L'agence a été créée par la loi du 31 mars 2006 sur l'égalité des chances pour renforcer l'action de l'Etat en faveur des habitants des 2213 quartiers de la politique de la ville et pour promouvoir l'égalité des chances et la diversité. http://www.lacse.fr

[2] Profession Blanlieue, association créée en 1993, est un centre de ressources qui a pour objet de soutenir et qualifier l'action des professionnels (collectivités locales, État, associations…) de la politique de la ville en Seine-Saint-Denis par l'organisation de groupes de travail, journées d'études, cycles de qualification.

[3] Rapport disponible sur http://www.professionbanlieue.org

leurs analyses : ils ont collaboré à la réalisation des outils d'enquête et ont éclairé, à chaque étape, les analyses qui leur étaient proposées, et participé aux conclusions du rapport qui a été publié. Ils ont permis aux organisations pilotes de se saisir de leurs savoirs et de les capitaliser pour orienter leurs actions futures et ont pu de leur côté socialiser leurs savoirs et pratiques professionnelles.

On peut donc apprendre au travail, en travaillant !

Quoi de neuf ? Ne le sait-on pas déjà depuis bien longtemps ? Déjà au temps des corporations du Moyen Âge, le métier se transmettait en direct. Aujourd'hui, l'intensification du développement des formations par alternance ou l'intérêt porté aux dispositifs de validation des acquis professionnels (entre autres) témoigne de l'importance des apprentissages issus de l'expérience. Sur le plan de la recherche, les travaux de Dewey[1] (1859-1952), Piaget (1896-1980)[2], Lewin (1890-1947)[3], Kolb (1984)[4], Argyris et Schön (1985)[5] sont là pour nous le rappeler. Bruno Bourassa (1999) en a d'ailleurs fait une excellente synthèse dans son ouvrage « Apprendre de l'expérience ». Ainsi pour

[1] John Dewey fonda le « mouvement progressif » qui proposait que l'école axe tous ses apprentissages sur des expériences vécues par les élèves.

[2] Jean Piaget fît ressortir le rôle primordial de l'expérience concrète dans le développement de l'intelligence qu'il concevait non pas comme une caractéristique innée de l'individu mais comme le produit de l'interaction entre la personne et son environnement.

[3] Kurt Lewin proposa une méthode d'apprentissage expérientielle en quatre étapes : l'expérience concrète, l'observation réflexive, la conceptualisation et l'expérimentation active, que Kolb contribua largement à diffuser ensuite. Il affirmait que « *c'est dans le courant et non du dedans du bateau qu'on perçoit la force du courant* ».

[4] David Kolb s'est appuyé sur les travaux de Kurt Lewin pour développer sa théorie de l'apprentissage expérientiel. http://www.learningfromexperience.com/

[5] Chris Argyris et Donald Schön ont tous deux élaboré une épistémologie de la connaissance issue de la pratique professionnelle en portant leur attention sur les apprentissages sur l'action et les apprentissages dans l'action. Ils affirment tous deux que l'apprentissage ne peut se faire que dans et sur l'action par la réflexion.

reprendre des termes utilisés en ergonomie ou en didactique professionnelle, on peut décrire le travail comme la résultante d'une articulation d'activités constructives et productives (Rabardel, 2005)[1] qui conduisent tout un chacun à apprendre des situations qu'il est amené à rencontrer.

Ainsi s'interroger sur le rôle formateur des situations de travail n'est pas nouveau, ce qui l'est par contre relève de l'interrogation croissante sur la manière de renforcer le potentiel formateur des situations de travail, de la volonté de vouloir didactiser les contextes de travail pour en renforcer la fonction formatrice, ou encore de développer des pratiques organisationnelles ou managériales censées contribuer à la montée en compétences des individus. L'ensemble de ces actions sur l'environnement du travail et les contenus du travail participerait alors à l'émergence d'organisations particulières, pouvant apprendre et aider à apprendre.

[1] L'activité **productive** est une activité de réalisation de tâches, visant à atteindre des buts. La maille temporelle pour arriver à un objectif peut être très brève (quelques secondes) ou plus longue (quelques mois), mais son terme est celui de l'objectif, de la finalisation. C'est celui des buts concrets, dans le monde concret. L'activité **constructive**, elle, est orientée tout à fait différemment, vers le développement de la personne, son évolution, la reconfiguration des ressources et des situations et milieux de vie du sujet. Sa temporalité est donc totalement différente : c'est le moyen et le long terme. Ce qui est visé, c'est le futur. Son horizon est le travail sur le sujet qu'il est en train de devenir, qu'il prépare à s'engager à d'autres activités, et qui sera aussi, peut-être, une autre personne… La distinction entre activité productive et activité constructive ne peut exister sans un troisième terme, qui est celui de **l'expérience**. L'expérience est certes le résultat de l'activité productive, mais elle est aussi matériau sur lequel va travailler l'activité constructive. *« Dire ceci, c'est insister sur la dimension matérielle de l'expérience, non pas au sens d'une matière qu'on pourrait toucher, mais au sens de quelque chose qui est là, qui résiste, qui se travaille, qui se transforme dans l'activité constructive en ressources, en compétences, en instruments, probablement aussi en identité ».* http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2010/DDP_Rabardel.aspx

Organisation du travail et développement des compétences : un pas vers les organisations pour apprendre

Dire qu'une organisation peut aider à apprendre n'est pas nouveau, ce qui l'est lorsque l'on parle de ces organisations, c'est la prise de conscience que cet objectif ne peut être atteint que si la nature du travail proposé aux salariés évolue 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. Dans certaines organisations, il serait donc possible d'apprendre mieux qu'ailleurs.

La notion de compétence n'est pas étrangère à l'apparition de nouvelles formes de formation dans les organisations, même, si aujourd'hui, on ne peut en généraliser les pratiques et les effets. Du côté de la formation dite formelle, on a vu se développer des ingénieries de formation plus ancrées dans le travail ou prenant appui sur les situations de travail réelles des formés (simulation, étude de cas, jeux de rôle, formation au poste de travail, retours d'expérience, formation-action, etc.) ; du côté du travail, une réorganisation des manières de travailler ou d'appréhender et de penser le travail afin de permettre aux travailleurs de gagner en efficacité grâce aux apprentissages réalisés (travail collaboratif, en équipe projet, en réseau ou en binôme, cercles de qualité, management participatif, tutorat, atelier d'analyse des pratiques, etc.). L'idée consiste à agir sur l'organisation du travail et son environnement pour permettre la montée en compétence des personnes au travers des pratiques de travail plus « intelligentes » (plus impliquantes, plus autonomisantes, plus responsabilisantes, plus transversales, plus collaboratives, plus polyvalentes, etc.) articulant acte de formation et acte de travail. Certains parlent de « nouvelles postures cognitives », de « nouveaux processus sociaux d'apprentissage » (de Coninck, 2000), d'« interdépendance des systèmes cognitifs conjoints » (Pouloudi, Perry et Saini, 1999 ; Gollac et Volkoff, 1996), de société cognitive ou de société de l'apprenance (Carré, 2005).

Les expérimentations conduites ici et là ont permis de voir émerger des notions comme celles d'entreprises formatrices, qualifiantes, apprenantes ou capacitantes. Elles ont toutes en commun de vouloir faire évoluer les structures organisationnelles, les procédures de travail ou les styles de management pour favoriser les apprentissages et atteindre un objectif de développement des compétences (individuelles, collectives, organisationnelles) mais ne recouvrent pas les mêmes réalités, ni les mêmes objectifs, ni conséquemment les mêmes dispositifs.

Des organisations pour apprendre

Quatre types d'organisations semblent occuper le devant de la scène lorsque l'on parle d'organisations pour apprendre : organisation formatrice, qualifiante, apprenante et capacitante. Elles sont à la fois des idéaux types au sens wébérien du terme (vision descriptive, compréhensive) 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 y sont donc inter-reliées mais s'actualisent dans des finalités et des dispositifs qui varient de l'une à l'autre.

1. L'organisation formatrice

Elle se donne pour objectif d'organiser les apprentissages individuels en proposant des actions de formation intégrées aux pratiques quotidiennes de travail. Les actions de formation sont déclinées à partir des compétences que l'on cherche à développer. Elles relèvent le plus souvent de savoir-faire pratiques précis et contextualisés (transmission d'un geste, d'une procédure de travail dans des situations déterminées). Les actions mises en place s'appuient sur des décisions prises par les gestionnaires de la formation et non l'encadrement de proximité. La formation est réalisée par des formateurs internes ou externes, ou/et par tutorat.

2. L'organisation qualifiante

C'est Philippe Zarifian qui fut l'un des premiers à repérer les principes structurants de l'organisation qualifiante à l'occasion d'une recherche menée au sein du groupe BSN (devenu Danone) au début des années 90.

La paternité du terme revient néanmoins à Antoine Riboud, PDG de ce même groupe[1]. Pour Antoine Riboud, l'organisation qualifiante est flexible, ouverte à l'autocontrôle et à la décentralisation des responsabilités, dépourvue de barrières hiérarchiques ou de cloisonnements entre ateliers ou services différents, propice à la mobilité des salariés, fondée sur la polyvalence et perfectible en permanence en fonction des niveaux de formation atteints (Riboud, 1987).

De nombreux travaux sur la question des organisations qualifiantes suivirent le « Rapport Riboud » notamment ceux de Christian Sauret (1989) à qui revient sans doute la première tentative de conceptualisation, ceux de Philippe Madelin (1992), Dominique Thierry (1992), Yvon Minvielle (1992), Géraldine de Bonnafos (1994), Michel Parlier (1995, 1996), Philippe Zarifian (1999), Marie Girault Sophie (2001) et Solveig Fernagu Oudet (2007). Tous confèrent à l'organisation qualifiante le pouvoir de développer les compétences et parfois la qualification (sur ce point, les avis sont partagés en fonction de la manière dont on se représente la qualification : diplôme ou acquisition de savoir-faire socialement validés). Elle annoncerait une évolution des modes de gestion et de mobilisation de la main d'œuvre, tout en mettant en scène « une nouvelle représentation de la professionnalité » (A. D'iribarne, 1999). Philippe Zarifian (1999) n'hésitera pas à en faire la matrice d'un nouveau modèle productif posé comme alternative au taylorisme. La notion d'organisation qualifiante s'affirme ainsi dès ses origines comme un idéal-type, une sorte d'organisation cible qui permettrait de faire de l'organisation le lieu de production de nouvelles

[1] Le terme apparu pour la première fois dans le rapport au Premier Ministre d'Antoine Riboud « Modernisation, mode d'emploi » en 1987 (Editions Christian Bourgois) qui se présente comme un véritable plaidoyer en faveur des organisations qualifiantes. Ce rapport s'inscrivait dans la suite des convictions qu'il défendait depuis le début des années 70 et qui avait permis à BSN – DANONE de stabiliser le concept et les démarches de stratégies socio-économiques à travers de la notion très officielle de double projet : projet économique et projet social. Il explique dans ce rapport que l'élévation continue des compétences aurait des retombées positives sur la qualité des produits et donc la capacité concurrentielle des entreprises.

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 (Maroy, 1999). L'organisation qualifiante serait donc celle qui s'occupe de produire de la qualification, d'acquérir des compétences à partir de son organisation (Verne, 1994)**.**

Sa finalité est plus large que celle de l'entreprise formatrice puisqu'elle recherche tout à la fois le développement des compétences individuelles et collectives (l'opérateur collectif pour l'ergonomie). Pour cela, elle met en place des dispositifs de formation formels ou informels ayant pour la plupart du temps un objectif de qualification ou de diplômation. Les expériences les plus connues restent le fait d'un nombre limité d'entreprises[1] mais elles ont permis d'illustrer la difficulté à penser conjointement les évolutions dans les domaines technique, économique et social.

3. L'organisation apprenante

L'expression est apparue il y a plus d'une quinzaine d'années dans le monde anglo-saxon sous le nom de *learning organization*. Elle fut traduite en français par organisation ou entreprise apprenante. La *learning organization* constituait une alternative au modèle néotaylorien. Le livre précurseur, et de référence, est celui de Peter Senge : « La cinquième discipline ».

Elle se définit comme une organisation capable de créer, acquérir et transférer de la connaissance et de modifier son comportement pour refléter de nouvelles connaissances (Garvin, 1993). Sa cible est celle de la progression organisationnelle et de la construction d'une compétence collective. Comme l'organisation qualifiante, l'organisation apprenante vise le développement des compétences individuelles et collectives mais son objectif est de capitaliser et de diffuser les apprentissages réalisés, les

[1] Pour les plus connues, *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, etc.

savoirs développés pour les mettre au service de l'organisation, de la stratégie de l'entreprise. Les systèmes de gestion prévisionnelle des emplois et des compétences entrent dans cette configuration. L'existence d'une telle organisation suppose la remise en cause constante de l'expérience et la transformation de cette expérience en savoir accessible à l'ensemble de l'organisation et en adéquation avec son projet principal (Senge, 2000). C'est donc une organisation capable de créer, d'acquérir et de transférer des connaissances, de modifier son comportement en fonction de nouvelles connaissances et de prise de conscience (Garvin, 1999). Les ouvrages portant sur les organisations apprenantes sont nombreux, celui de Peter Senge est incontournable, ceux de François Beaujolin (2001) et de Daniel Belet (2002) participent également à mieux les appréhender. Une recherche action conduite par SOL France[1] est en cours dans une dizaine d'entreprises (Adidas, Bonduelle, Danfoss-Socla, Danone, L'Oréal, Orange, France Télécom, SNCF, Solvay)[2]. Elle cherche, en dialogue avec des agents de changement des entreprises participantes, à prendre conscience des processus systémiques qui accélèrent ou freinent le mouvement vers une organisation plus apprenante.

4. Les organisations capacitantes

Comme les organisations qualifiantes et apprenantes, l'organisation capacitante mise sur le développement des compétences individuelles et collectives mais elle reste néanmoins très différente par ses soubassements théoriques. Elle introduit l'idée que les individus et les environnements sont porteurs de ressources et que les uns et les autres engagent une rencontre mutuelle et différenciée selon une logique de

[1] Sol France (Société pour l'Organisation Apprenante) est une association à but non lucratif créée en janvier 1999, membre du réseau SoL International (Society for Organizational Learning), issu du MIT (Boston). Son but est de favoriser le changement profond et durable des organisations et des personnes grâce à des échanges d'expériences et à la réalisation de projets intra et inter-entreprises associant responsables opérationnels, consultants et chercheurs.

[2] http://www.solfrance.org/activites-et-programmes/recherche-action/

liberté. La mise en capacité dépend de cette rencontre itérative entre pôle individuel et pôle socio-organisationnel (schéma 1).

Schéma 1 : L'approche par les capacités, une rencontre

L'organisation capacitante trouve ses origines dans l'approche par les capacités dont la paternité revient à Amatya Sen dans le champ de l'économie (prix Nobel en 1998). Le cœur de sa théorie 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 (capabilité = capacité + possibilité réelle = capacité actualisée), elles sont un pouvoir d'être et de faire. Ce pouvoir d'être et de faire s'appuie sur un ensemble de ressources mobilisables qui vont subir des conversions[1] afin de s'actualiser dans des réalisations ou des conduites choisies (Sen parle d'accomplissements ou de fonctionnements).

Schéma 2 : L'approche par les capacités (adapté de Bonvin et Farvaque, 2006)

Cette approche nous semble particulièrement intéressante car elle cherche à croiser le capital travail et le capital humain, c'est-à-dire qu'elle n'oublie pas les notions du SAVOIR (ressources

[1] Les facteurs de conversion correspondent à l'ensemble des facteurs – liés à l'individu et/ou au contexte dans lequel celui-ci évolue – qui facilitent (ou entravent) la capacité d'un individu à faire usage des ressources pour les convertir en réalisations concrètes (Farvaque, 2006). Ces facteurs peuvent être individuels (sexe, âge, caractéristiques génétiques, expérience, niveau de formation, etc.), sociaux (héritage social de l'individu, équipe de travail, etc.), ou environnementaux (contraintes/opportunités géographiques et institutionnelles, contexte normatif et culturel, moyens techniques, organisation du travail, etc.).

portées par l'individu), du VOULOIR (motivation, volition, autodétermination, autorégulation, agentivité, etc.) et du POUVOIR (ressources liées à l'environnement, au milieu, au contexte de travail mais aussi aux caractéristiques personnelles des individus) (Le Boterf). On peut en effet agir sur l'environnement pour favoriser les apprentissages sans que ceux-ci aient lieu. L'approche par les capacités nous semble pouvoir favoriser une prise en charge par les individus de leur destinée à partir de la compréhension de l'intérêt qu'ils ont à développer leurs capabilités. En d'autres termes, développer ses capabilités, c'est avoir la possibilité de voir sa situation s'améliorer. Ainsi disposer de savoirs sur l'organisation, techniques, ou matériels, visiter d'autres entités, travailler en équipe projet, etc. peut à terme permettre d'évoluer dans l'entreprise, de changer d'emploi ou de poste de travail. La capabilité définit « un champ de possibles » (Zimmermann, 2008) tout à la fois pour l'individu qui en est porteur et pour l'organisation qui peut en profiter et n'a donc aucune raison d'en freiner le développement. Il y a émergence d'un *sujet capable* (Rabardel, 2005) et d'un espace de liberté, d'autonomie, dès lors où les capabilités donnent le choix à l'individu de ses moyens d'action.

Une organisation capacitante serait donc une organisation qui permet au sujet de devenir capable (qui augmente son pouvoir d'agir) et favoriserait *de facto* l'*empowerment*[1]. Prenons appui sur un exemple (Falzon, 2009). Considérons le droit de vote. Pour Sen, ce concept est vide de sens. Il se demanderait plutôt si les conditions qui transforment le droit de vote en capabilité de voter sont remplies. Une capabilité de voter demande beaucoup d'éléments : un niveau suffisant d'éducation, un accès réel et équitable à l'information politique, une organisation efficace des processus électoraux. En conséquence, dans un pays donné, il peut y avoir un droit formel de vote pour tous et une capabilité réelle de voter très inégale selon les individus. L'objectif des pouvoirs publics doit être de rendre les personnes égales en capabilités, pas seulement en droits formels ou en ressources économiques. Le cadre théorique de l'approche par les capacités permet d'introduire une réflexion sur les contraintes qui pèsent sur les personnes et sur les opportunités dont elles disposent lorsqu'elles agissent. L'enjeu, au regard des mutations du travail et de la formation, est sans doute moins d'identifier la nature des savoirs développés en situation de travail que de repérer la manière dont ils évoluent et se transforment, dont ils sont façonnés et mobilisés…

[1] Au plan individuel, Eisen (1994) définit l'*empowerment* comme la façon par laquelle l'individu accroît ses habiletés favorisant l'estime de soi, la confiance en soi, l'initiative et le contrôle. Certains parlent de processus social de reconnaissance, de promotion et d'habilitation des personnes dans leur capacité à satisfaire leurs besoins, à régler leurs problèmes et à mobiliser les ressources nécessaires de façon à se sentir en contrôle de leur propre vie (Gibson, 1991, p. 359). Les notions de sentiment de compétence personnelle (Zimmerman, 1990), de prise de conscience (Kieffer, 1984) et de motivation à l'action sociale (Rappoport, 1987, Anderson, 1991) y sont de plus associées. L'*empowerment* individuel comprend une dimension transactionnelle qui se joue aussi au plan social et collectif car il implique une relation avec les autres. À cet effet, Katz (1984) le représente comme un paradigme synergique où les personnes sont interreliées, où il y a un partage des ressources et où la collaboration est encouragée. Il demande un effort individuel qui est alimenté par les efforts de collaboration et un changement de l'environnement (Wallerstein & Bernstein, 1988).

Ainsi l'approche par les capacités prend en compte à la fois ce qu'une personne est capable de faire – ses compétences – et les possibilités qui lui sont offertes pour développer ces compétences – les opportunités (Corteel et Zimmerman, 2007). On parlera de pouvoir capacitant de l'organisation. Cette approche présente une parenté avec le concept de pouvoir d'agir. Le pouvoir d'agir est la possibilité effective de mettre en œuvre une capacité donnée. Le pouvoir d'agir a donc un lien avec la relation entre un sujet et son environnement, puisque la mise en œuvre d'une capacité ne dépend pas que de la disponibilité de cette capacité, mais aussi d'un ensemble de conditions organisationnelles, techniques, sociales, etc. (Zimmerman, 1995).

En résumé

Ainsi le degré de prise en charge de la formation des salariés permettrait de dessiner les contours d'organisations qui faciliteraient ou non les apprentissages.

Elles peuvent être formatrices, qualifiantes, apprenantes ou capacitantes. Nous aurions pu ajouter une autre forme d'organisation centrée sur le développement de l'expérience : l'organisation professionnalisante. Celle-ci n'a pas été conceptualisée mais l'on peut imaginer qu'elle existe là où l'effort est porté sur l'exploitation de tous les moments du travail qui permettent à l'expérience de devenir signifiante par dépréhension du travail ou désenclavement de ce dernier (Fernagu Oudet, 2007), là où s'entremêlent activités constructives et activités productives pour reprendre des termes chers à la didactique professionnelle, là où surgissent des activités méta-fonctionnelles (Falzon, 1994).

Formatrice	Contribue aux apprentissages **individuels** en proposant des actions de formation intégrées aux pratiques de travail quotidiennes.	Dispositifs formels articulés autour de l'acquisition de savoir-faire pratiques contextualisés
Qualifiante	Permet le développement des compétences **individuelles** et **collectives**.	Dispositifs formels managériaux et organisationnels s'appuyant, en général, sur le recours aux formations diplômantes ou qualifiantes, et/ou la reconnaissance de savoirs socialement validés
Apprenante	Privilégie les apprentissages individuels et collectifs en vue d'organiser une progression **collective** des compétences	Dispositifs managériaux et organisationnels, GPEC tournés vers la stratégie de l'entreprise
Professionnalisante	Favorise l'apprentissage expérientiel, la montée qualitative des compétences au niveau **individuel** ou **collectif**	Dispositifs formels et informels essentiellement orientés vers l'analyse des problèmes, la pratique réflexive
Capacitante	Encourage le développement des capabilités, de la capacité à agir	Dispositifs organisationnels et managériaux formels ou informels

Tableau 1 : des organisations pour apprendre

Pour aller plus loin

Les organisations que nous avons décrites existent-elles ?

Une organisation peut-elle être en permanence qualifiante, formatrice, apprenante ou capacitante ? Cela semble difficile. L'objectif du travail est d'abord d'être pragmatique avant d'être épistémique. Néanmoins on peut imaginer qu'il puisse exister des moments clés où il est plus facile d'apprendre. Nous avons par ailleurs développé l'idée d'apprentissage dérivé de l'action, d'effets secondaires du travail et de situations potentielles d'apprentissages (Fernagu Oudet, 2007). Dans la recherche conduite, nous avions pu mettre en évidence que les apprentissages, la plupart du temps, semblent prendre forme dans des espaces interstitiels de l'organisation ne relevant pas d'une politique managériale et/ou organisationnelle. Ils naissent de-ci, de-là, souvent par hasard… au détour d'un événement ou d'une rencontre.

Il s'agit d'autoformation professionnelle bien plus que de formation professionnelle.

Pour que ces situations puissent exister, il nous semble important de stimuler des environnements d'apprentissages (Blandin, 2007), et/ou des environnements capacitants (Falzon, 2005), aptes à faire coïncider l'acte de travail avec l'acte de formation, dans lesquels l'on puisse tout à la fois utiliser et produire du savoir. Bernard Blandin (2007) désigne les environnements d'apprentissage comme les éléments délimitant les contours et les composants d'une situation, quelle qu'elle soit, au cours de laquelle il est possible d'apprendre, de mettre en œuvre un processus de changement des conduites et/ou des connaissances. Pierre Falzon (2005) définit les environnements capacitants comme des environnements qui permettent 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. Conceptualisée par la sociologie, l'autonomie dans le travail porte sur le choix des moyens d'action et la façon d'atteindre un objectif défini par autrui (Zimmermann, 2008).

Il ajoute en raison de son ancrage disciplinaire que l'enjeu pour l'ergonome est alors de développer le potentiel capacitant des organisations afin qu'elles contribuent simultanément et de manière pérenne à l'amélioration du bien-être des salariés, au développement des compétences et à l'amélioration de la performance. Toute organisation dispose d'un potentiel capacitant plus ou moins important. Mais ce potentiel est souvent sous-exploité, inconnu ou non reconnu, parfois même entravé par l'organisation. L'enjeu n'est alors pas tant de créer une nouvelle tâche « capacitante » qui viendrait s'ajouter aux tâches existantes, mais d'organiser l'existant de sorte qu'il permette aux individus et aux organisations de progresser (Falzon, 2009).
Si l'on peut parler de situations potentielles d'apprentissage, sans doute y-a-t-il lieu de parler de potentiel capacitant de l'organisation…

Bibliographie

Argyris C., Schön D., *Apprentissage organisationel : théorie, méthode, pratique*, Bruxelles, De Boeck, 2001.
Beaujolin F., *Vers une organisation apprenante,* Paris, Éditions de l'organisation, 2001.
Belet D., *Devenir une organisation apprenante,* Paris, Éditions de l'organisation, 2002.
Blandin B., *Comprendre et construire les environnements d'apprentissage*, Paris, L'Harmattan, 2007.
Bonvin J-M., Farvaque N., L'accès à l'emploi au prisme des capabilités : enjeux théoriques et méthodologiques, *Formation Emploi* n°98, 2007.
Bourassa B., *Apprendre de son expérience*, Laval, PUQ, 1999.
Carré P., Charbonnier O., *Les apprentissages professionnels informels*, Paris, l'Harmattan, 2004.
Carré P., *L'apprenance : vers un nouveau mode de rapport au savoir,* Paris, Dunod, 2005.
De Bonnafos G., L'organisation qualifiante, théories et réalisations, *Rapport Entreprise et Personnel*, 1994.
D'Iribarne A. in Grimand A., L'organisation qualifiante entre autonomie et contrôle, *Revue Française de Gestion* n°32, 1999.

Falzon P., Mollo V., Pour une ergonomie constructive : les conditions d'un travail capacitant, *Laboreal*, 2009.
Farvaque N., *Faire surgir des faits utilisables, comment opérationnaliser l'approche par les capacités ?*, in De Munck J., Zimmermann B., La liberté au prisme des capacités, Paris Editions EHESS, 2008.
Fernagu Oudet S., *Organisation du travail et développement des compétences, construire la professionnalisation*, Paris, L'Harmattan, 2007.
Le Boterf G., *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*, Paris, Éditions de l'Organisation, 1997.
Madelin P., Les organisations qualifiantes aujourd'hui, *Bulletin Développement et Emploi*, Clichy, n°34, 1992.
Maroy C. in Grimand A., L'organisation qualifiante entre autonomie et contrôle, *Revue Française de Gestion* n°32, 1999.
Mollo V. & Falzon P., How practitioners do effectively articulate Evidence-based medicine and patient-based medicine in everyday practice? *International Conference on Healthcare systems Ergonomics and Patient Safety (HEPS)*, Florence, Italy, March 30 – April 2, 2005.
Riboud A., *Modernisation, mode d'emploi*, Paris, Éditions Christian Bourgois, 1987.
Sauret C., Les organisations qualifiantes, *Rapport Entreprise et Personnel*, 1998.
Senge P., *La cinquième discipline*, Paris, First Éditions, 2000.
Thierry D., Organisations qualifiantes : quelle définition et quelle méthode d'évaluation ?, *Éducation Permanente* n°112, 1992.
Zarifian P., *Objectif compétence*, Paris, Éditions liaison, 1999.
Zimmerman B., « Capacités et enquête sociologique », in De Munck J., Zimmermann B., *La liberté au prisme des capacités*, Paris, Éditions EHESS, 2008.