



Académie des Sciences du
Management de Paris

L'apprenance au service de la performance

Coordonné par
Soufyane Frimousse
Jean-Marie Peretti

© Éditions EMS, 2018

Tous droits réservés

www.editions-ems.fr

ISBN : 978-2-37687-214-6

(versions numériques)

SOMMAIRE

PRÉFACE	
APPRENNANCE : SENS, CONTRESENS, PERFORMANCE ?	5
Philippe CARRÉ	
 PARTIE 1	
L'APPRENNANCE :	
LES DÉFIS ET LES ENJEUX	9
 Chapitre 1 - Tous apprenants : <i>serial learner</i> et <i>rebel talent</i>	11
Soufyane FRIMOUSSE et Jean-Marie PERETTI	
 Chapitre 2 - Développer une culture d'apprenance : enjeu-clé pour la performance globale et pérenne des entreprises	21
Daniel BELET	
 Chapitre 3 - L'apprenance un concept critique des sciences de gestion ?	35
Denis CRISTOL	
 Chapitre 4 - L'organisation par processus, un modèle d'organisation apprenante	51
Laurent BOURGEON	
 Chapitre 5 - L'apprenance : une incarnation du darwinisme pour l'entreprise ?	61
Laurent DEPOND	
 Chapitre 6 - De l'entreprise formatrice à l'organisation apprenante	67
Patrick PLEIN	
 Chapitre 7 - Les organisations apprenantes	77
Béatrice ARNAUD	
 Chapitre 8 - Client et collaborateur au cœur de l'entreprise apprenante	85
Patrick DAMBRON	
 Chapitre 9 - L'apprenance et l'éthique	97
Martine BRASSEUR	
 Chapitre 10 - L'apprenance : une nécessité pour le management international des RH	105
Michelle DUPORT	

Chapitre 11 - Les trois défis de l'apprenance Romain MORETTI	113
---	-----

Chapitre 12 - Ce que nous apprend le <i>burn-out</i> sur l'hyper-performance Pierre-Eric SUTTER	119
--	-----

PARTIE 2

L'APPRENNANCE :

LES CLÉS DE L'APPRENTISSAGE PERMANENT

133

Chapitre 13 - Apprenance en Action : Atos Jean CORBEL	135
--	-----

Chapitre 14 - La qualité relationnelle au cœur de l'apprenance et de la performance Bernard LÉVÊQUE et Brigitte QUINTON	147
---	-----

Chapitre 15 - La symétrie des attentions ou l'exploitation bienveillante et impitoyable de la qualité de client du collaborateur de sa propre entreprise comme levier d'apprenance... et réciproquement Marc PHALIPPOU et Alexandre GUILLARD	165
---	-----

Chapitre 16 - L'apprentissage organisationnel et le leadership comme conditions synergétiques de la santé et du mieux-être au travail Nancy BEAUREGARD et Marie-Claude GAUDET	177
---	-----

Chapitre 17 - ING, quand l'apprenance passe par les ambitions Anthony HERAULT	193
--	-----

Chapitre 18 - Apprendre par l'expérience : le cas du Challenge Innovation Graziella LUISI, Nathalie LAMETA, Patrice TERRAMORSI et Thérèse ALBERTINI	199
--	-----

Chapitre 19 - Enseigner les ressources humaines dans un contexte de rupture, quel(s) défi(s) pour l'apprenance ? Jean-Pierre DUMAZERT	205
---	-----

Chapitre 20 - Réflexions sur les dispositifs organisationnels et RH pour gérer des communautés de consommateurs : à la recherche d'une intelligence collective ? Olfa GRÉSELLE-ZAÏBET et Béatrice SIADOU-MARTIN	219
---	-----

Chapitre 21 - Manager les organisations : une contribution à partir de l'apprenance Hadj NEKKA et Christine NASCHBERGER	231
--	-----

Chapitre 22 - Le management des connaissances et les économies en développement Jean-Paul TCHANKAM, Christophe ESTAY et Hervé NDOUME ESSINGONE	241
---	-----

Chapitre 23 - Apprendre : une responsabilité de l'individu Claudine PIERRON	249
--	-----

LES AUTEURS

PRÉFACE

APPRENANCE : SENS, CONTRESENS,
PERFORMANCE ?

Philippe CARRÉ

Pour le lecteur familier des sciences de gestion, le titre du présent ouvrage ne suscitera sans doute aucun étonnement : il s'agit de montrer, à travers une variété d'approches et d'expériences de chercheurs, d'experts et de praticiens, en quoi l'apprenance, cette attitude favorable à l'acte d'apprendre dans toutes les situations et par tous les moyens, représente un gisement de valeur ajoutée, aujourd'hui, essentiel tant au niveau individuel que collectif et organisationnel. En sciences de la formation, il faudra préciser que le terme de « performance », loin d'être réduit à sa dimension strictement compétitive, voire capitalistique, est ici entendu au sens que lui donnerait sans doute Jacques Delors, artisan de la loi historique sur la formation continue en 1971 et militant inlassable de l'interdépendance de l'économie et du social. Dans cette optique, on ne mesure pas la performance sous la seule forme des résultats d'exploitation, mais aussi sous celle d'indicateurs de fonctionnement social et de développement humain. On parle alors également de performance pour illustrer la qualité des résultats obtenus par un système de santé, un dispositif pédagogique, une mesure de justice sociale, une opération humanitaire, une réforme du service public...

Derrière la performance, on trouve, bien sûr, la compétence. Et donc l'apprenance comme vecteur majeur de son développement au XXI^e siècle, en lieu et place du rôle attribué à la formation au siècle précédent. On comprend aujourd'hui, en suivant les traces d'intuitions pédagogiques parfois anciennes (selon Kant, « ce que l'on apprend le plus solidement et ce que l'on retient le mieux c'est ce que l'on apprend en quelque sorte par soi-même ») et les résultats plus récents de recherches en psychopédagogie (par exemple sur la motivation, l'autorégulation ou l'attention) que les apprentissages sont avant tout le produit de l'action propre de chacune et chacun d'entre nous, en interaction avec nos contextes de vie. Nous sommes de véritables sujets sociaux apprenants, auteurs potentiels de notre propre développement (les « architectes partiels de nos propres destinées » selon Bandura), plutôt que les objets dociles de cette *intention d'action* sur autrui que recouvre le terme de formation. L'apprenance est donc avant tout une attitude personnelle, dotée d'une certaine stabilité biographique mais contingente à nos expériences, orientée par nos intérêts mais sensible aux enjeux de notre devenir, déterminant nos choix d'investissement tout en étant déterminée par les limites et les conditions que leur impose l'ensemble de nos dispositions à apprendre (ou non), issues de nos histoires de vie. Le sens de l'apprenance est avant tout à saisir dans ce *renversement de perspective* qui place le sujet social au rang d'auteur principal du développement de ses compétences. Finalement, sauf à généraliser à la formation des adultes les postulats du conditionnement skinnerien, on comprend aujourd'hui que l'on ne forme jamais personne : ce sont les gens qui se forment, avec ou sans notre aide.

Face au sens de l'apprenance proposé ici, on peut relever dans la littérature managériale et pédagogique actuelle de multiples sources de contresens. Trop souvent, le terme d'apprenance est défini comme une politique d'entreprise (l'organisation apprenante), une posture managériale (le coaching), un dispositif pédagogique (la pédagogie inversée), un espace de travail (le *coworking*) ou de communication (le réseau social d'entreprise), sans qu'aucune mention ne soit faite de la place et du rôle qui sont dévolus aux usagers dans le pilotage des processus ni de la

nature radicalement inversée, « *learner-centered* » du postulat d'apprenance. Les thèmes de l'*empowerment*, du pouvoir d'agir, de l'agentivité des sujets concernés sont au mieux « euphémisés », au pire évacués.

Tout se passe comme si les mesures pédagogiques, managériales, politiques devaient par nécessité entraîner une transformation mécanique des attitudes chez les personnes concernées, désormais métamorphosées en « apprenants » par incantation. On risque de reproduire alors l'« erreur pédagogique fondamentale » d'antan qui posait en principe organisateur de l'éducation, adultes compris, qu'à la qualité d'une mesure pédagogique répondrait automatiquement l'efficacité des processus d'apprentissage souhaités. Or quelles que soient la qualité, l'inventivité, la pertinence des outils mobilisés pour « faire apprendre », on sait que les résultats sont avant tout le produit de l'action du sujet concerné : on ne décrète pas l'apprenance. Vient alors immédiatement à l'esprit une objection sérieuse. Si, en effet, l'on admet que l'apprenance est avant tout le fait du sujet, salarié, citoyen, demandeur d'emploi, la tentation est de céder à l'abandon managérial, pédagogique ou organisationnel, en plaidant l'impuissance du cadre, du formateur ou du dirigeant à agir sur les pratiques de travail, les démarches de formation, à compenser la démotivation des uns, les déficits de compétences des autres, donc à répondre aux besoins en compétences de l'organisation ou en anticiper les évolutions. Il n'y a pas de réponse simple à ce paradoxe : comment encourager, faciliter, fertiliser, accompagner, développer l'apprenance sans céder à l'illusion démiurgique de « former » les gens malgré eux ? Comment, finalement, mettre l'apprenance *au service de la performance économique*, sociale, humaine des organisations, sans céder ni au fatalisme du laisser-faire, ni aux sirènes de l'injonction ?

On trouvera dans le présent ouvrage de nombreuses pistes de réflexion et d'action, si l'on garde à l'esprit les conditions de ce cheminement vers l'apprenance individuelle et collective qu'appelle l'évolution chaotique et accélérée du monde actuel. D'abord, à l'échelle *micro-individuelle*, conserver à la notion d'apprenance son caractère d'attitude agentique personnelle, c'est-à-dire consentir la priorité aux dimensions cognitives, émotionnelles et motivationnelles du sujet social, sans toutefois se laisser happer par la tentation de l'angélisme (l'individu tout-puissant) et la dérive psychologiste (« si tu veux, tu peux ») qui guette. Ensuite, au niveau *meso-collectif*, insuffler des transformations « apprenantes » des modalités de communication, du travail collectif, des attitudes et techniques managériales, des dispositifs pédagogiques et des ressources d'apprentissage, sans faire d'une mesure isolée l'Alpha et l'Omega de l'apprenance et sans céder à l'illusion managériale ou pédagogue. Enfin, à l'échelle *macro-politique*, en donnant au leadership un rôle majeur, authentique et modélisant, dans le développement d'une organisation à vocation apprenante, c'est-à-dire qui promeut l'apprentissage permanent comme valeur centrale et en tire les conséquences visibles en termes d'évaluation des pratiques, de reconnaissance et de valorisation des compétences ; sans toutefois oublier ce faisant que le développement de l'apprenance à l'échelle d'une organisation repose sur une *invitation* à apprendre plus que sur une injonction à appliquer une politique.

Développer l'apprenance est une condition majeure de la performance des individus, des groupes et des organisations aujourd'hui : cet adage est partagé par

l'ensemble des auteurs de cet ouvrage. On peut à la fois accepter le sens profondément personnel, ancré dans les attitudes et les motivations des sujets sociaux que porte cette notion et en faciliter l'épanouissement dans les pratiques collectives, avec ambition et humilité, par exemple en portant son attention sur le développement d'une « écologie personnelle d'apprentissage » ainsi que le proposent certains des auteurs que l'on lira ci-après. Des outils théoriques et des modalités pratiques peuvent être recensés pour contribuer à ce projet de faire de l'organisation un véritable « écosystème d'apprenance ». On pense ici à la notion de maîtrise d'usage comme vecteur d'*empowerment*, à la notion de contrat d'apprentissage comme outil de négociation et de régulation des projets de développement des compétences, à l'aide à la conception d'environnements personnels d'apprentissage ou de réseaux sociaux autodirigés, au bon usage du conseil en évolution professionnelle comme à la démultiplication des ressources digitales et des moteurs de recherche...

Le chantier de l'apprenance est un projet de transformation, de culture professionnelle et pédagogique. Comme tout changement culturel, il a besoin d'une temporalité qui n'est malheureusement pas celle des bouleversements actuels des processus de production et d'organisation du travail. Mais si la route reste longue, l'horizon est désormais bien visible.

PARTIE 1

L'APPRENNANCE : LES DÉFIS ET LES ENJEUX

CHAPITRE 1

TOUS APPRENANTS :
SERIAL LEARNER ET REBEL TALENT

Soufyane FRIMOUSSE et Jean-Marie PERETTI

La symétrie des attentions doit permettre d'améliorer l'« Expérience client » en améliorant l'« Expérience collaborateur ». Ce renversement de perspective a stimulé les réflexions sur l'importance respective du client interne (le collaborateur) et du client externe (le consommateur) et modifie les règles et les pratiques managériales. Réussir la symétrie des attentions, c'est « penser le système », pour mieux comprendre les interactions qui le constituent (client, actionnaires, collaborateurs...) et favoriser les apprentissages individuels et collectifs. Dans les années 1990, Michael M. Lombardo, Morgan McCall et Robert W. Eichinger proposent une analyse du processus d'apprentissage qu'ils nomment le 70/20/10. Selon ce modèle, 70 % de nos connaissances provient de notre expérience, 20 % est issu de notre entourage professionnel et 10 % est acquis *via* des formations formelles. L'intérêt du modèle 70/20/10 est de sensibiliser les entreprises sur l'obsolescence des méthodes d'apprentissages classiques qui ne prennent pas en compte l'environnement ainsi que l'appétence des salariés pour la formation. C'est ici que la notion d'apprenance développée par Philippe Carré prend tout son sens. Elle correspond à l'ensemble durable de dispositions favorables à l'action d'apprendre dans toutes les situations formelles ou informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite. L'apprenance repose sur l'idée de l'*apprentissage* tout au long de la vie (*Lifelong Learning*) en mettant en avant le rôle du « sujet social apprenant » dans le développement des compétences individuelles et collectives (Carré, 2017). L'apprenance rapproche la formation et le travail, jusqu'à les fusionner. Les formations en situation de travail et la formation-action, au croisement des formes anciennes d'apprentissage « sur le tas », insèrent peu à peu l'idée de développement des compétences dans la trame du travail quotidien. L'organisation est ainsi appelée à devenir « apprenante », après avoir été souhaitée « qualifiante ».

L'apprenance s'appuie sur trois piliers : la motivation des apprenants, la proposition de méthodes d'auto-formation pour identifier les données nécessaires et l'environnement qui met les salariés en situation d'apprendre. Selon Daniel Belet (2017), l'intérêt de l'organisation apprenante résiderait alors dans sa capacité à se structurer de manière à permettre une professionnalisation collective au service de la professionnalisation de son activité. Dans cette perspective, les notions de confiance, responsabilisation, accompagnement au développement professionnel des collaborateurs, réflexion sur les problèmes rencontrés dans le travail, droit à l'erreur, valorisation et reconnaissance, prise d'initiative, autonomie... sont valorisés et développés. Dans une organisation apprenante, tous les membres apprennent les uns des autres. Les apprentissages des uns favorisant ceux des autres. Les individus comme le collectif sont invités à apprendre à apprendre. Apprendre plus vite que la concurrence, c'est la seule façon de demeurer compétitif. « *Learn or die* ». L'essentiel est de créer les conditions pour que chacun apprenne. La question n'est plus de savoir quoi apprendre, mais comment susciter une dynamique d'apprentissage permanent. Comment faire pour que chaque situation de travail devienne apprenante ?

1. Du face-à-face au côte à côte

Les marques se sont ouvertes aux consommateurs car elles ont compris qu'ils en étaient eux aussi propriétaires ! Les consommateurs éditent du contenu, proposent des produits, des événements, etc. Un projet n'appartient pas à une entreprise ou à la direction mais à tous les acteurs qui contribuent à sa réalisation. Faire confiance aux collaborateurs et accorder un champ d'action plus large que celui défini par leur fiche de poste peuvent permettre d'apporter de la valeur ajoutée grâce aux commentaires, aux idées et aux partages d'expériences. On s'engage dans une cause pour laquelle on s'estime utile et reconnu pour la valeur ajoutée qu'on lui apporte. Dans cette optique, l'organisation doit créer les conditions de l'apprenance. Pour favoriser les apprentissages à partir d'interactions systémiques. En effet, nous pensons le collaborateur comme un sujet potentiellement proactif et responsable de ses apprentissages plutôt que comme acteur réactif aux intentions de formation d'autrui, bref, comme « apprenant » plus que comme « formé ».

1.1. De la qualification à l'apprenance

L'organisation qualifiante se caractérise par sa capacité à développer les compétences individuelles et collectives par des formations classiques (séminaire, conférence...). Elle répond à des orientations stratégiques précises. Se démarquant d'une logique de qualification, l'organisation apprenante repose sur la dimension formatrice du travail *via* des démarches expérientielles et les ressources locales (retours d'expériences, tutorat, coaching...). L'apprentissage n'est pas le résultat de l'intervention extérieure sur le « formé ». Ce sont les personnes qui se forment dans les situations variées où elles sont, pour trouver des réponses à leurs questions, à leurs problèmes, à leurs enjeux. Le rôle historique du formateur est donc appelé à évoluer profondément. Il est orienté vers un rôle de facilitateur d'apprenance, chargé de l'accompagnement de projets au triple plan du contenu, de la méthode et de la relation. Il est encouragé à passer « du face-à-face au côte à côte » avec l'apprenant.

La notion d'apprenance s'organise autour de trois dimensions conceptuelles : *dispositions* (à apprendre), *pratiques* (apprenantes) et *situations* (d'apprentissage). Ces trois dimensions s'adossent à deux constructions théoriques : l'une en psychologie sociale chez Bandura (2003) et l'autre en sociologie chez Lahire (2013). Un apprenant autodéterminé détient le pouvoir de décider du sens de la formation qu'il entreprend et il contrôle l'intentionnalité de la formation. Il procède à des choix autonomes d'engagement en formation. Un apprenant autorégulé surveille, évalue et contrôle son fonctionnement cognitif lors des apprentissages. Il manifeste des comportements d'efficacité, de persistance et de résilience face à la difficulté des apprentissages. Ces deux concepts sont très proches du concept clé de la théorie sociale cognitive : le sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2003) qui est défini comme la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser ses comportements pour obtenir les résultats souhaités. L'auto-efficacité des apprenants se développe à travers quatre sources principales : l'expérience vécue, l'expérience vicariante (relation tuteur-apprenant), la persuasion verbale,

l'état émotionnel ou physiologique. Dans une dynamique d'apprenance, les sujets sociaux sont à la fois les producteurs et les produits de leur environnement. L'importance est accordée aux interactions entre la personne, son comportement et son environnement.

Selon Lahire (2013), il n'y a pas d'individu autrement que comme individu qui incorpore du social. Il est donc nécessaire de comprendre « les forces et contre-forces, internes (dispositionnelles) et externes (contextuelles) qui nous font sentir et penser. C'est la marge qui peut nous faire comprendre la page. Nous sommes pleinement des êtres sociaux, dans nos émotions et dans nos aspects les plus intimes. Lahire (2013) ne souhaite pas tomber dans l'idéologie de la montée de l'individualisme à laquelle il préfère plutôt évoquer le processus d'individuation de Norbert Elias qui signifie que chaque individu, tout en ayant ce substrat social qui le détermine, va se construire, va être fabriqué par plusieurs socialisations. L'apprentissage se fait donc sous la loupe des relations interindividuelles.

L'apprenance est également guidée par des buts de maîtrise et de performance. Nicholls (1984) et Dweck (1986) posent les fondations de la théorie des buts de compétence. Il existe deux manières de construire de la compétence : les buts de maîtrise ou d'apprentissage centrés sur la tâche. Le sujet cherche à augmenter sa compétence en maîtrisant quelque chose de nouveau ; les buts de performance centrée sur la valorisation de soi où l'objectif est d'obtenir des jugements favorables. Elliot et Harackiewicz (1996) considèrent trois buts : un but orienté vers l'apprentissage et deux vers la performance, l'un dirigé vers la démonstration de sa compétence, l'autre consistant à éviter la démonstration de son incompétence.

1.2. Des ressources, des capacités et des compétences : l'articulation des facteurs et des acteurs

La théorie des ressources repose sur l'idée centrale d'un développement interne des ressources et des compétences de l'entreprise. Ce dernier peut contribuer à l'obtention et à la transformation d'un avantage concurrentiel. Il s'agit d'accumuler, de consolider et de combiner ses ressources et compétences clés (Barney, 1999). Dans cette optique, les organisations doivent développer des compétences distinctives voire singulières. Il est question de dépasser l'adaptation aux conditions du marché (March, 1991). La notion de compétences fondamentales (*core competence*) développée par Hamel et Prahalad (1990) exprime la capacité d'accumuler surtout d'intégrer et combiner des ressources. Nelson et Winter (1982) insistent sur le rôle des routines et des capacités organisationnelles dans la production du savoir collectif. Ces capacités permettent de passer du management des ressources au management des interactions/des interfaces. Ces capacités sont à la base de l'articulation entre « les facteurs » et « les acteurs » de l'entreprise accentuant l'importance des démarches apprenantes. Cette capacité d'apprentissage est un déterminant de la compétitivité (Koenig, 1994). Elle englobe l'exploitation, la capitalisation, l'expérimentation et l'exploration permanentes (Argyris et Schon, 1978 ; Grimand, 2016).

2. L'apprenance au cœur d'un système complexe

L'apprenance est confrontée à des zones de tensions. Tout d'abord, il ne faut pas occulter la dimension conflictuelle et complexe de la vie des organisations liée à la diversité de logiques identitaires qui se télescopent. Ensuite, l'apprenance s'insère dans une dynamique d'exploitation et de capitalisation à travers les routines organisationnelles existantes. Et en même temps, elle doit explorer afin de faire émerger de l'innovation et de nouveaux comportements qui eux-mêmes se cristalliseront sous la forme de nouvelles routines. Enfin, citons la difficile articulation entre dynamiques individuelles et organisationnelles. En effet, l'apprenance suppose des processus de transfert entre apprentissage individuel, collectif et organisationnel. Cela sous-entend de se mettre d'accord à travers un agir communicationnel.

2.1. Les trois zones de tensions

Tout d'abord, l'organisation apprenante doit composer avec ces logiques identitaires en gérant au mieux les interactions. Les travaux de Dubar (2000) et Sainsaulieu (1997) permettent de mieux cerner cette complexité dans laquelle interagissent une diversité de mondes sociaux et de dynamique de socialisation. Des logiques identitaires multiples interagissent (métier, techniques, statut, résultat...). Par exemple, la logique du résultat valorise la mobilité comme mode d'apprentissage. Le métier privilégie l'immersion dans un collectif et valorise le savoir-faire. Ensuite, l'apprenance est confrontée à la fameuse distinction de March (1991) entre apprentissage par exploitation et apprentissage par exploration. Il s'agit de savoir si l'entreprise apprend grâce à des ruptures l'amenant à de nouveaux schémas de pensée et de nouvelles règles et normes ou si elle opère par démarche incrémentale, c'est-à-dire avec des étapes d'ajustements successives sans modifications majeures des structures et des cadres de représentation. La distinction proposée par Argyris et Schon (1978) prolongent cette vision. L'apprentissage à simple boucle vise à améliorer les modes opératoires sans modifier les représentations dominantes au sein de l'organisation. Le but est de consolider les savoirs existants. Cet apprentissage s'enracine dans des routines organisationnelles et procède par itérations. Il s'agit d'une démarche d'amélioration continue. L'apprentissage à double boucle provoque une transformation dans le système des normes, les règles de l'organisation et les savoirs existants. Cette forme d'apprentissage engendre des turbulences et s'avère conflictuel. L'apprenance émerge donc d'une tension entre stabilité et transformation, exploitation et exploration. L'organisation a besoin de standardisation avec règle et procédures afin d'assurer une conformité au niveau de l'action et des comportements. Elle a également besoin d'innovation avec combinaison de ressources afin de favoriser les ruptures nécessaires.

Enfin, Il est essentiel d'intérioriser et de se réapproprier les savoirs de l'entreprise. March et Olsen (1975) ainsi que Kim (1993) identifient plusieurs trappes dans cette capitalisation des apprentissages individuels : le blocage inhérent au statut des acteurs ; une formalisation insuffisante des retours d'expériences ; une absence de diffusion des connaissances. Nonaka et Takeuchi (1995) ont identifié

les modes de création et de diffusion de savoir tacite et explicite. La socialisation privilégiant les interactions directes favorise une dissémination du savoir tacite. La combinaison intègre et fertilise des connaissances explicites réparties au sein de l'organisation. L'intériorisation est un apprentissage en situation de travail et permet une appropriation ainsi qu'une contextualisation des savoirs explicites. Nous pouvons donc affirmer que l'apprenance nécessite des interactions dans le travail, lesquelles réclament de se mettre d'accord sur quelque chose à faire en commun et agir avec d'autant plus de force que cet accord est profond.

2.2. Se mettre d'accord

Reprenant Jurgen Habermas et sa théorie de l'agir communicationnel, il faut un véritable dialogue et instaurer une compréhension réciproque. Dans cette optique Habermas distingue trois dimensions : la vérité propositionnelle, les normes morales, l'expressivité personnelle et l'éthique dans un cadre social. Concernant la vérité propositionnelle, chacun prétend détenir le vrai sur un fait ou un événement donné. Il est donc nécessaire d'analyser la situation et d'en discuter afin de croiser les points de vue. Un accord peut surgir après des échanges d'expériences et des confrontations des intelligences. L'accord doit susciter une action (Zarifian, 2010). Pour les normes morales, elles régissent les comportements des personnes. Il s'agit généralement de respect, d'entraide... Ce sont des normes qui avant de devenir communes doivent être discutées, partagées... On adhère à ce qu'on aura pu discuter voire contester. Les normes morales visent *une cohésion sociale et un certain ordre collectif*. Il est question de « faire société » au sens de Durkheim. L'expressivité personnelle et l'éthique dans un cadre social est la dernière dimension de l'agir communicationnel. Ici, le défi à relever consiste à procéder par recoupement, c'est-à-dire à dégager une éthique commune sans sacrifier ou dépasser en rien les éthiques personnelles. Ce registre réclame liberté et tolérance. Chacun doit pouvoir exprimer librement ses valeurs de vie et être écouté. Et réciproquement. Ces expressivités doivent s'insérer dans un sens commun.

L'apprenance s'inscrit bien dans une logique de nature systémique caractérisée par l'interdépendance et les synergies. L'incidence la plus déterminante de l'apprenance concerne la politique de développement des ressources humaines.

3. Le *serial learning* : employabilité durable et *rebel talent*

D'une approche classique en termes de formation, il convient d'évoluer vers la mise en place d'une politique de développement professionnel continu et étroitement liée au travail quotidien. Il s'agit pour une entreprise de développer ses capacités à apprendre et de modifier en profondeur son modèle de *learning*. Il ne s'agit pas seulement de digitaliser l'offre de formation. L'enjeu est beaucoup plus profond et tient à une transformation des collaborateurs dans leur rapport quotidien à leur activité professionnelle, à la connaissance et à l'ajustement continu de leurs compétences. La réussite de cette évolution est étroitement liée à l'intelligence collective et l'agilité de toute l'organisation. Le *serial learning* repose sur la

proactivité des apprenants et du partage de la fonction formation. Cette méthode est adaptée au besoin d'agilité des organisations¹.

3.1. Le serial learner au service de l'employabilité durable et du rebel talent

Face aux transformations et à l'agilité que souhaitent mettre en place les entreprises, les collaborateurs se doivent de développer continuellement de nouvelles compétences. Cette nouvelle espèce de talent a un nom : le *serial learner*. Ce dernier possède la capacité à se former et apprendre en sortant des chantiers balisés que trace l'entreprise. Le *serial learner* est acteur du développement de son employabilité. Il est attentif aux évolutions qui affectent son métier et anticipe les nouvelles compétences à développer. L'apprenant est actif et ne subit pas la formation. Pour être un bon *serial learner*, il faut développer cinq qualités : la proactivité, la sociabilité, la capacité d'apprentissage, le sens du partage et le pragmatisme.

Dans l'économie digitalisée, l'essentiel est de créer les conditions pour que chacun apprenne plus vite que son concurrent. La question n'est plus de savoir ce que je dois apprendre, mais comment je peux me mettre en dynamique d'apprentissage permanent. Et l'une des pistes les plus prometteuses semble être la formation au quotidien. Certaines entreprises en ont fait un concept : « *One learning a day* ». La formation ne se planifie plus, elle est intégrée au travail quotidien. Faire de ses collaborateurs des *serial learners*, c'est les aider à développer leurs compétences et donc à assurer une employabilité durable. L'apprentissage devient continu, collaboratif, informel. Le *serial learning* influence les trois formes d'apprentissages : l'apprentissage par l'expérience, par le travail collaboratif, et enfin les formations formelles. Il permet aux organisations de répondre de façon beaucoup plus efficace aux défis de leur environnement et de leurs marchés.

Le *serial learning* contribue à renforcer la flexibilité, la capacité d'adaptation et la capacité d'innovation grâce à son impact sur toute la chaîne de valeur de la formation (l'identification du besoin, l'élaboration d'un dispositif de montée en compétences, la mise en œuvre et enfin l'évaluation des acquis...). Le *serial learning* amène à agir sur des leviers temporels et des leviers financiers. Apprendre à apprendre est donc la compétence clé du *serial learner*.

Le « nouveau » manager dans cette philosophie a pour responsabilité d'organiser les flux de savoirs et non plus seulement d'informations, de compétences, de talents, et d'énergies... Le *serial learning* implique l'envie d'apprendre, au quotidien. Ce n'est, en effet, que lorsque chacun apprend que l'entreprise peut devenir apprenante. Il est question de développement des collaborateurs au travers de démarches apprenantes continues.

Apprendre, c'est aussi penser le système, pour mieux comprendre les interactions qui le constituent. 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 (Senge, 2016). Aujourd'hui, il faut penser à l'envers et passer de la formation conjoncturelle à l'apprentissage permanent.

1. Cabinet Infothep (2015), *Tous serial learners, dans une entreprise ouverte et apprenante*.

Cette pratique permet, par la stimulation des échanges et des interactions, la transformation d'un groupe composé d'une somme d'individus, d'une somme de talents individuels en une équipe désireuse d'apprendre ensemble, d'apprendre d'eux-mêmes, d'apprendre de chaque collaborateur composant l'équipe.

L'apprenance implique une mobilisation des ressources des collaborateurs. Il s'agit pour eux de développer des attitudes d'autonomie dans le travail et surtout de démontrer leur capacité à apprendre, et à apprendre par eux-mêmes. Ils sont appelés à devenir des travailleurs du savoir. Pour développer l'apprenance, Carré (2017) propose d'intervenir sur quatre leviers : inscrire les apprentissages dans un projet stimulant ; développer le sentiment d'efficacité à apprendre ; mettre en œuvre une pédagogie du choix de sa formation et de son parcours ; prendre un plaisir direct à se former.

3.2. L'audace du rebel talent

Le *serial learning* est lié à la science du questionnement, à l'opposé de l'organisation taylorienne, centrée autour de l'exécution de solutions délivrées par des spécialistes. Il s'agit de sortir des cadres prédéfinis, d'interroger ses paradigmes, ses préceptes, ses modèles organisationnels et managériaux types. Dans cette optique, il faut faire preuve d'ouverture d'esprit, d'écoute et être prêt à aller vers les autres et leurs idées. Le *serial learning* est donc également étroitement lié à l'audace. Dans l'organisation il faut faire accepter ses idées, surmonter les difficultés, générer de l'adhésion, explorer sans cesse de nouvelles pistes dans un cadre avec des normes et des règles. Face à ces défis et les nombreux paradoxes qu'ils génèrent, les collaborateurs, dans certains cas, décident de contourner les règles et les normes collectives, c'est-à-dire de transgresser et donc de faire preuve d'audace. Olivier Babeau et François Renon (2016) parlent du « syndrome du Prince » par référence à Machiavel qui donne au prince le privilège de déroger aux règles.

Par sa nature même, l'audace perturbe l'ordre qui renvoie à un ensemble de prescriptions qui attribuent une place à chaque chose. Or l'audace est la source de l'innovation laquelle provoque un désordre voire une rupture au sein de l'organisation structurée par un dispositif normatif. Cette transgression est le vecteur du mouvement des organisations. Deux dimensions sont en confrontation : l'organisation et la règle / l'innovation, l'audace et la transgression. Le défi pour toutes les entreprises consiste à mobiliser l'intelligence collective et à stimuler leur créativité en acceptant l'audace et la déviance positive. Une formalisation trop importante induite par des règles et des procédures trop nombreuses peut être source de blocages et de stagnation. Crozier (1963, 1970) dénonçait ces dérives dans son ouvrage *Le phénomène bureaucratique* et militait pour la créativité et au non-conformisme pour lutter contre la société bloquée. Il a également souligné que les interactions humaines favorisent les jeux de pouvoir inscrits dans des règles. En somme, l'activité de régulation est un principe fondateur de l'action sociale (Reynaud, 1989). Gino (2018) a interrogé 2 000 collaborateurs de divers secteurs. Plus de la moitié a déclaré ressentir la pression du conformisme au sein des entreprises. Elle en conclut que nos organisations privilégient toujours la conformité au travail. Or, la conformité à la norme peut se révéler contre-productive pour l'organisation et les personnes. Se soumettre à une norme peut

développer un sentiment d'absence d'authenticité et bloquer la créativité. Les organisations doivent encourager l'audace car elle est potentiellement source d'innovation... Cette déviance positive ou *rebel talent* peut être un acte managérial voire même une valeur à envisager qui réclame le droit à l'erreur au sein des organisations (Carpentier, 2014). Les plus grands originaux sont ceux qui échouent le plus, car ils essaient et ils apprennent le plus. Nous avons besoin de beaucoup de mauvaises idées pour en avoir quelques bonnes (Grant, 2016). Aller à contre-courant alimente la confiance, le sentiment d'authenticité, le niveau d'engagement et se traduit par des performances plus élevées et de la créativité (Gino, 2018). Toutefois, s'écarter de la norme doit s'inscrire dans les valeurs et stratégies de l'organisation. Le non-conformisme au travail doit être constructif.

CONCLUSION

Les bouleversements sont incessants... Réussir dans cet environnement réclame de se réinventer en permanence. Or cela n'est possible qu'à condition que l'ensemble des collaborateurs suivent le rythme de ces transformations. Ils doivent développer continuellement de nouvelles compétences. Cette maîtrise de l'art d'apprendre partout, tout le temps et de toutes les sources de connaissance possibles, s'adapter continuellement à son écosystème, c'est l'apprenance. Dans cette optique, le *serial learning* responsabilise chaque salarié sur le développement de son parcours professionnel et sa montée en compétences. Le *serial learning* repose sur une culture de l'apprenance tournée vers la multiplication des occasions d'apprendre.

BIBLIOGRAPHIE

Argyris C. et Schön D. (1978), *Organizational learning : a theory of action perspective*, Jossey Bass Publisher, San Francisco.

Babeau O. et Renon F. (2016), Le syndrome du Prince : l'entrepreneur et la transgression, XXV^e Conférence Internationale de Management Stratégique, Hammamet.

Bandura A. (2003), *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*, Bruxelles, De Boeck.

Barney J.B. (1991), Firm resources and sustained competitive advantage, *Journal of Management*, vol. 17.

Belet D. (2017), Pourquoi la méthode de l'Action Learning offre-t-elle un double intérêt managérial ? Essai de réponse par une approche qualitative et opérationnelle, *Revue Management et Avenir*, (97).

Cabinet Infothep (2015), *Tous serial learners, dans une entreprise ouverte et apprenante*, Édition 2015.

Carpentier S. (2014), *Dictionnaire des risques psychosociaux*, Seuil.

Carré P. (2017), Introduction, *Education Permanente*, (207).

Crozier M. (1963), *Le phénomène bureaucratique. Essai sur les tendances bureaucratiques des systèmes d'organisation modernes et sur leurs relations en France avec le système social et culturel*, Paris, Seuil.

Crozier M. (1970), *La société bloquée*, Seuil.

- Dubar C. (2000), *La socialisation : Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin.
- Dweck C. (1986), Motivational processes affecting learning, *American Psychologist*, 41, 10.
- Elliot A.J. et Harackiewicz J.M. (1996), Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation : a mediation analysis, *Journal of personality and social psychology*, 70, 3.
- Gino F. (2018), *Rebel Talent : Why It Pays to Break the Rules at Work and in Life*, Harper-Collins Publishers.
- Grant A. (2016), *Originals : How Non-Conformists Move the World*, Viking.
- Grimand A. (2016), La prolifération des outils de gestion : quel espace pour les acteurs entre contrainte et habilitation ?, *Recherches en Sciences de Gestion*, (112).
- Hamel G. et Prahalad C.K. (1990), The core competence of the corporation, *Harvard Business Review*, mai-juin.
- Kim D.H. (1993), The link between individual and organizational learning, *Sloan Management Review*, Fall, 37-50.
- Koenig G. (1994), L'apprentissage organisationnel : repérage des lieux, *Revue française de gestion*, janvier-février.
- Lahire B. (2013), *Dans les plis singuliers du social*, Paris : La Découverte.
- March J.G. (1991), Exploration et exploitation in organizational learning, *Organization Science*, 71-87.
- March J.G. et Olsen J.P. (1975), The uncertainty of the past organizational learning under ambiguity, *European journal of political research*, (3), 147-171.
- Nelson R.R. et Winter S.G. (1982), *An evolutionary theory of economic change, production sets and organisational capabilities*, Belknap/Harvard.
- Nicholls J.G. (1984), Achievement motivation : conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance, *Psychological Review*, 91, 3.
- Nonaka I. et Takeuchi H. (1995), *The knowledge creating company*, Oxford University.
- Reynaud J.D. (1989), *Les règles du jeu. Action collective et régulation sociale*, Paris, Armand Colin.
- Sainsaulieu R. (1997), *Sociologie de l'entreprise. Organisation, culture et développement*, 2^e édition, Presses de Sciences Po et Dalloz, Paris.
- Senge P. (2016), *La cinquième discipline*, Eyrolles.
- Zarifian P. (2010), La communication dans le travail, *Communication et organisation*, 38, 135-146.

CHAPITRE 2

DÉVELOPPER UNE CULTURE D'APPRENTISSAGE : ENJEU-CLÉ POUR LA PERFORMANCE GLOBALE ET PÉRENNE DES ENTREPRISES

Daniel BELET

L'observation du paysage managérial français est caractérisée par un double paradoxe : le premier est que dans un monde où le leitmotiv est le changement et l'imprévisibilité des évolutions de l'environnement, des efforts de réflexions stratégiques sont déployés par les entreprises, mais la culture managériale largement dominante reste encore profondément marquée par de vieux schémas néo-tayloriens, centralisés, *top-down* datant du début du XX^e siècle qui s'avèrent de plus en plus inadaptés à notre époque ! Et cela en dépit de fréquents discours convenus sur la modernité du management qui ne reflètent pas du tout la réalité de la vie organisationnelle des entreprises vécue par les collaborateurs, comme le montrent bien les travaux des sociologues des organisations (Dupuy, 2011, 2015). Le second est que face à la prise de conscience de ce contexte de changement accéléré, il n'y ait pas eu un plus profond renouvellement des principes et surtout des pratiques managériales et organisationnelles traditionnelles ni du mode de leadership hiérarchique dans le monde de l'entreprise et des organisations. Certes, on a pris conscience, depuis la loi sur la formation professionnelle de 1971, de la nécessité et de l'importance de la formation, mais on sait combien ce système obligatoire a été dévoyé et détourné et l'on constate qu'il ne répond plus du tout aux exigences du contexte économique et social et surtout aux besoins des entreprises. D'où les projets gouvernementaux actuels de réforme profonde de ce système et notamment l'accent qui est souhaité sur le développement de l'apprentissage. Il convient de souligner ici deux causes profondes de l'échec de ce système de formation professionnelle qui sont d'une part la confusion entre enseignement et réels processus d'apprentissage des apprenants et d'autre part la dissociation entre les lieux et temps de formation et celui du fonctionnement réel et quotidien de l'entreprise. Pourquoi ?

D'abord parce qu'on a mal traduit le terme anglo-saxon de « *learning* » dans le contexte français. Il signifie en réalité « apprenance » et on l'a confondu avec la vision française de la formation qui est essentiellement un enseignement ! En effet le système éducatif français est encore très marqué par sa logique d'enseignement (*teaching*) et par l'accent mis sur les « sachants » et les contenus des savoirs. Il présuppose ou fait l'hypothèse naïve d'apprentissages automatiques des apprenants du fait de l'écoute des « sachants », ce qui est très loin d'être le cas comme le savent bien depuis longtemps les psychologues de l'apprentissage, et notamment ceux spécialisés dans les processus d'apprentissage des adultes qui est le domaine de l'andragogie ! (Belet, 1998). Le système éducatif français, pour des raisons culturelles anciennes, ne s'inscrit pas dans une véritable logique d'apprenance (*learning*) qui va donner la priorité aux apprenants et à leurs réels apprentissages. Il a toujours privilégié le point de vue des enseignants et des contenus de leurs cours. De plus, ce système est en grande partie déconnecté du monde économique avec sa logique propre : dominée par celle de l'éducation nationale monolithique, rigide et en grande partie inadaptée aux besoins réels des entreprises et à la diversité des populations. C'est clairement ce que montre la coexistence d'un taux élevé du chômage, notamment chez les jeunes, avec un nombre très élevé de besoins de recrutements des entreprises non satisfaits, faute de qualifications professionnelles et de profils correspondants à ces emplois ! Cette problématique cruciale remet aujourd'hui sur le devant de la scène politique les faiblesses du système français d'apprentissage dont il est plus que

temps de prendre conscience... Mais aboutira-t-elle demain à une réforme véritablement pertinente ?

On peut légitimement s'interroger tant les freins sont nombreux et puissants dans la société française... Soulignons parmi ces freins à l'évolution du système éducatif français : le culte des diplômes, la hiérarchie des filières éducatives, un fort élitisme, qui connaissent une très forte inertie et n'ont guère bougé depuis plus d'un demi-siècle ! Ce système conduit à privilégier les formations initiales, à mettre au pinacle les parcours les plus prestigieux, c'est-à-dire ceux dont sont issues les élites économiques, sociales, politiques et à dévaloriser la formation continue trop souvent perçue comme l'école de la seconde chance pour ceux qui ont raté leur formation initiale... et donc sont *a priori* considérés comme moins bons, voire méprisés par certaines élites !

Il suffit pour s'en convaincre de regarder les profils et les parcours de la quasi-totalité des dirigeants des grandes entreprises françaises mais aussi de la haute administration et de la plupart des personnalités politiques avec notamment le poids dominant de l'ENA (Crozier, 1995 ; Crozier et Tilliette, 2000). Ces phénomènes culturels et sociaux et les faiblesses qui en résultent, expliquent le retard important des entreprises et organisations françaises en matière d'un réel management de l'apprenance malgré la prise de conscience relativement récente de la nécessité d'une véritable « formation professionnelle tout au long de la vie » dans la perspective de la fin des carrières dans la même entreprise et des changements professionnels de plus en plus fréquents liés aux mutations économiques et technologiques. Ils expliquent aussi la faible compréhension malgré son importance cruciale, de la nécessité de promouvoir un modèle d'entreprise apprenante (*learning company*) et de développer de nouvelles cultures managériales apprenantes (avec toutes leurs implications en termes de management des personnes, des équipes, de schémas organisationnels, de modes et de l'organisation du travail, de leadership, de rôles des managers leaders, de GRH, en un mot de promouvoir une vraie culture d'apprenance, à la différence des entreprises du monde anglo-saxon bien plus en avance dans ce domaine. Observons par ailleurs qu'il est paradoxal – mais aussi fort regrettable – que la préparation des futurs managers ne soit pas davantage axée sur une véritable démarche d'apprenance. On constate qu'elle n'a encore que peu touché le système éducatif spécialisé (grandes écoles de management et universités des sciences de gestion), si l'on regarde leurs allégations, leurs critères de sélection des étudiants, les contenus de leurs programmes, les profils des enseignants et leurs méthodes pédagogiques. Après avoir rappelé ce qu'est l'apprenance et ses liens avec la notion d'organisation ou d'entreprise apprenante, nous préciserons ce qui caractérise une véritable culture d'apprenance. Nous soulignerons son caractère impératif dans le contexte mouvant du monde économique, social, environnemental, géopolitique et son impact sur les performances globales et pérennes des entreprises. Puis nous évoquerons brièvement quelques pistes opérationnelles pour instaurer une culture d'apprenance au sein d'une entreprise, notamment au niveau de nouvelles pratiques de leadership, de management des équipes et de gestion des ressources humaines, soit l'esquisse d'une stratégie managériale de développement de l'apprenance.

1. Qu'est-ce que l'apprenance ?

L'apprenance est d'abord la bonne traduction du terme anglo-saxon « *learning* ». Elle est due à l'origine à nos cousins canadiens du Québec. Elle ne doit pas être confondue, comme trop souvent avec l'apprentissage qui n'est qu'un des processus qui la caractérise et qui a d'autres connotations en France, pas toujours très positives. En effet, l'apprenance désigne une philosophie managériale alternative et innovante par rapport à la conception classique du management hiérarchique toujours fortement inspirée par une vision « néo-taylorienne » ! Elle part du simple constat que dans un monde en rapide évolution dominé par des changements continus dans toutes sortes de domaines, les principes de management traditionnels, élaborés dans le contexte d'un univers beaucoup plus statique (remontant au début du XX^e siècle) et aux valeurs économiques, sociales et sociétales bien différentes, doivent être profondément repensés et adaptés pour pouvoir permettre aujourd'hui – et *a fortiori* demain – de relever les défis de performances globales satisfaisantes et pérennes pour les entreprises. Face à ces changements rapides, la nouvelle clé du succès – encore trop peu comprise tant par les entreprises que par les théoriciens du management – réside dans la valorisation et l'exploitation intelligente et éthique du potentiel d'apprentissage des hommes tant au niveau individuel que collectif. Ce qui passe par des changements profonds de principes et surtout de pratiques de management des hommes et des organisations mais aussi par la mise en pratique d'autres modèles de leadership plus apprenants (Belet, 2015).

On ne peut bien comprendre la philosophie managériale de l'apprenance si on la dissocie du concept d'organisation ou d'entreprise apprenante (*learning organisation* ou *learning company*) dont elle est la traduction opérationnelle. Ce concept assez révolutionnaire a essentiellement émergé à la fin des années 1980 (bien qu'il y ait eu certains précurseurs, y compris en France) tant en Grande-Bretagne qu'aux États-Unis où il a été popularisé notamment par Senge (1990) et son équipe au MIT. Or on constate qu'il a été mal compris, mal reçu et très peu développé tant dans les organisations et entreprises françaises (où on l'a confondu avec les démarches de formation professionnelle voire aussi avec des modèles de stratégie d'entreprise) que dans le monde académique des sciences de gestion, où l'on s'est attaché surtout aux concepts « d'entreprise formatrice », « d'entreprise qualifiante » (Zarifian, 1990, 1999) voire plus récemment à celui « d'entreprise capacitante » (Gendron, 2017). Mais il n'y a eu que très peu de réflexions, d'appropriation et surtout de réelles mises en œuvre du concept d'entreprise apprenante dans le monde des entreprises françaises, à la différence de nombreuses entreprises du monde anglo-saxon. Une raison majeure de ce phénomène tient sans doute au fait que cette démarche apprenante implique de profonds changements par rapport aux pratiques et principes traditionnels du management et au pseudo-leadership hiérarchique. Ceux-ci ont sûrement constitué de puissants freins car ils remettent en partie en cause les schémas élitistes, centralisés et très hiérarchiques qui caractérisent les modes de dévolution et d'exercice du pouvoir dans la plupart des entreprises et organisations françaises, en particulier les plus grandes.

Par ailleurs, un autre obstacle à la pratique d'une démarche apprenante dans le mode de management des entreprises tient aux spécificités culturelles françaises

de son système éducatif qui procède de schémas anciens fondés sur l'enseignement des « sachants » et une démarche de nature essentiellement cognitive trop souvent déconnectée des besoins réels du monde économique en matière de compétences professionnelles. De plus, ce système éducatif français a toujours eu tendance à privilégier la formation initiale sur la formation continue et les voies les plus prestigieuses aux yeux de la société par rapport à celles qui sont censées produire les élites. Il suffit de regarder les parcours de la quasi-totalité des dirigeants des grandes entreprises comme celles du CAC 40 pour s'en convaincre. Ce phénomène a été bien analysé depuis longtemps par les sociologues des organisations et on ne peut que constater son énorme inertie et sa stupéfiante incapacité à réellement évoluer depuis plusieurs décennies. La définition d'une organisation apprenante varie certes selon les principaux auteurs à l'origine de ce concept tels que Senge (1991), de Geus (1997) et Garvin (1993) aux États-Unis et Pedler, Boydell et Burgoyne (1991) et Handy (1993) en Grande-Bretagne parmi d'autres. Mais il y a en général un consensus sur son double sens : d'une part l'existence au sein de l'organisation d'un mode de fonctionnement favorisant et encourageant un triple niveau d'apprentissage : individuel, collectif et organisationnel et d'autre part une organisation qui a la capacité, du fait de ces processus d'apprenance à se remettre en cause et à repenser régulièrement sa mission, sa stratégie en fonction de ses perceptions des évolutions et/ou ruptures dans son environnement et notamment au niveau de ses marchés.

2. Comment se traduit une culture d'apprenance au plan opérationnel ?

L'objectif essentiel d'une culture d'apprenance au sein d'une entreprise est de développer les capacités des personnes, des équipes et de l'organisation par une priorité constante donnée à des processus apprenants dans le cadre de ses pratiques et modes de fonctionnement quotidiens (Belet, 2002). Ce qui permet de la rendre plus capable de savoir bénéficier des opportunités offertes par les changements intervenus dans son environnement mais aussi de savoir les anticiper judicieusement. Une culture d'apprenance va ainsi se traduire par un autre modèle managérial et de leadership privilégiant et donnant la priorité aux apprentissages à ces différents niveaux et aux réflexions pertinentes qui en découleront tant à court qu'à moyen terme. Ce modèle de management des hommes et des organisations mais aussi de leadership alternatif que représente une authentique philosophie managériale d'apprenance va se décliner par une cohérence et des synergies dans plusieurs domaines. Parmi les principaux, sans bien sûr être exhaustif, on peut citer :

2.1. Les rôles et priorités des managers d'équipe et l'évolution de leur valeur ajoutée

Ils vont avoir pour mission prioritaire, outre leurs rôles de coordination, de supervision et d'animation de leurs équipes, de saisir toutes les opportunités d'apprentissages dans le cadre du travail quotidien (partage d'informations, pratiques d'intelligence collective et collaborative, etc.). Ce rôle comprend aussi une importante dimension interpersonnelle car le manager va avoir comme responsabilité majeure le développement professionnel de chacun des membres de son équipe

par un suivi régulier, par des encouragements à la prise d'initiatives, par diverses opportunités de perfectionnement et d'approches nouvelles (formations/séminaires, visites de manifestations professionnelles, participation à des conférences, autoformation : lectures, e-learning, coaching, *mentoring*, etc.). Cette fonction d'accompagnement de l'apprentissage permanent des membres de son équipe vu son importance dans une culture d'apprenance devient un critère majeur de l'évaluation de ses performances managériales. Ce qui est encore très loin d'être le cas dans la quasi-totalité des pratiques managériales actuelles des entreprises françaises.

2.2. Les pratiques de leadership et d'éthique des relations managériales

Les processus d'apprenance ne peuvent intervenir et s'avérer fructueux que dans le cadre de relations de confiance et donc d'une grande autonomie des personnes et des équipes dans le cadre de leurs tâches et missions. On ne peut en effet bien apprendre et réfléchir dans un contexte contraignant de nature très hiérarchique, dominé par des injonctions d'obéissance et d'exécution, comme c'est souvent le cas avec les processus de gestion informatisés ! Les pratiques de leadership caractéristiques d'une culture d'apprenance procèdent d'un souci majeur de création de contextes relationnels et d'environnements organisationnels favorables à l'apprentissage. Il va s'agir d'accompagner de manière positive les personnes et les équipes sur la voie de leur développement professionnel continu en maîtrisant les dimensions et conditions psychologiques et émotionnelles qui sont capitales pour le succès de ces processus d'apprentissages individuels et collectifs. Par exemple le droit à l'erreur de bonne foi doit être non seulement explicitement reconnu mais doit pouvoir être positivé pour en faire l'objet d'un nouvel apprentissage par une réflexion appropriée avec le manager ou le responsable. Les pratiques de leadership seront dans cette optique d'apprenance inspirées par une philosophie de service aux collaborateurs, très proche de celles issues du modèle du « servant leadership », afin de pouvoir contribuer au mieux aux différents processus d'apprentissage individuels et collectifs qui permettront à l'entreprise de progresser vers l'excellence de ses prestations (Greenleaf, 1970).

Il convient de souligner à ce niveau l'importance fondamentale d'une éthique relationnelle forte qui doit caractériser les pratiques apprenantes de leadership et de management des personnes et des équipes inspirées par des valeurs fortes telles que : le respect des personnes, leur écoute attentive, leur autonomie, l'encouragement à la créativité, la prise d'initiatives, l'esprit critique, la solidarité, l'équité, l'entraide, le recours à l'intelligence collective, la diversité des points de vue, le partage des informations et des réflexions sur les problèmes professionnels, l'enrichissement mutuel, le partage d'expériences, etc.

2.3. Les modes d'organisation du travail et les structures organisationnelles

S'inscrire dans une culture d'apprenance suppose de concevoir des modes d'organisation du travail quotidien favorisant les apprentissages et les réflexions collaboratives. Ce qui suppose une hiérarchie aussi légère que possible, une participation active des responsables à la réflexion des équipes de travail, à la création et

à l'entretien de contextes relationnels sains, directs et transparents. Les organisations apprenantes se concrétisent ainsi par des équipes apprenantes qui en sont les cellules où les contributions de tous, les échanges et le partage d'informations et de réflexions sont très libres et encouragés par la valorisation des échanges, de la coopération, l'absence d'enjeux de pouvoir et un état d'esprit général caractérisé par la collaboration et non par la compétition, comme dans beaucoup d'organisations... Ce qui nécessite des structures organisationnelles aussi plates et décentralisées que possible avec un maximum d'autonomie des équipes, en particulier de celles qui sont sur le terrain, et une hiérarchie aussi légère que possible animée par des responsables s'inscrivant prioritairement dans une philosophie managériale de service vis-à-vis de leurs collaborateurs.

Une organisation caractérisée par une culture d'apprenance encourage la responsabilisation, l'autonomie des personnes et des équipes, la prise d'initiative. Elle s'oppose à la culture managériale néo-taylorienne hiérarchique traditionnelle qui est en réalité très peu apprenante du fait de modes de fonctionnements verticaux « *top-down* » qui réduisent les collaborateurs à des rôles d'exécution sans véritables possibilités de réflexions et de prises de recul, et qui par conséquent inhibent et découragent les apprentissages tant individuels que collectifs. Ce qui est à l'origine d'un grand gaspillage du potentiel humain dans la plupart des organisations traditionnelles. Une organisation apprenante encourage aussi et facilite la liberté d'expression y compris critique sur tous les sujets de la vie de l'entreprise à l'occasion des relations de travail collaboratives. Ce qui est permis par la pratique d'une écoute attentive et du respect de la diversité des points de vue, source trop souvent négligée de richesse et de créativité dans la plupart des organisations. Elle fait en sorte que chacun, quels que soient ses fonctions et son statut, puisse apporter des informations et des réflexions, y compris sur son métier et son environnement susceptibles d'être pris en compte pour régulièrement repenser la pertinence de sa stratégie, voire même de sa mission.

Ainsi, par son mode de fonctionnement et d'organisation spécifique, une organisation ayant une culture d'apprenance, non seulement encouragera tous ses membres à des apprentissages tant individuels que collectifs, mais saura libérer le potentiel d'informations, de réflexions et de contributions de tous ses collaborateurs pour participer à la réflexion stratégique et opérationnelle relative à sa mission et à sa mise en œuvre quotidienne. Ce mode d'organisation et de fonctionnement permet de bénéficier de la manière la plus intelligente et efficace possible de l'ensemble des ressources de son potentiel humain dont il convient d'observer qu'il est fort mal utilisé par les modes d'organisation traditionnels hiérarchiques et centralisés, qui dominent encore le paysage managérial et organisationnel en France.

2.4. Au niveau des pratiques de GRH

Une culture d'apprenance va se traduire par un souci de cohérence par de l'ensemble des principes et pratiques spécifiques de GRH. Sans pouvoir entrer ici dans les détails de chacune, soulignons en quelques caractéristiques :

- Au niveau du recrutement les principales exigences porteront au moins autant sur les compétences humaines et relationnelles (capacités de collaboration, goût pour le travail et la réflexion en équipe, comportements d'humilité, de curiosité, ouverture à la diversité des points de vue, envie d'apprendre et d'améliorer son professionnalisme, partage d'informations et d'expériences, etc.) que sur les diplômes, les compétences techniques et le CV traditionnel qui reflète plus le passé que le réel potentiel de la personne...
- Au niveau des modes de rémunération, l'accent sera mis sur les efforts de transmission et de partage des savoirs et savoir-faire, sur les contributions au développement professionnel des collègues et collaborateurs, sur le service aux collaborateurs pour les aider à accomplir leurs missions dans les meilleures conditions et à prendre les bonnes décisions, sur la capacité à créer et entretenir de bonnes ambiances de travail pour tous, etc.
- Au niveau des pratiques d'évaluation et de promotion, une culture d'apprenance favorisera les compétences humaines et relationnelles ou « *soft skills* » (exemple : évaluations 360°). Et ce à l'inverse de beaucoup d'entreprises et organisations traditionnelles qui privilégient pour la promotion à des fonctions d'encadrement les diplômes, l'expertise technique et les performances économiques à court terme. Il est bien connu que les modes de management classiques de nature très hiérarchique et centralisée sont générateurs de nombreux dysfonctionnements et fréquemment de mauvaises ambiances de travail suscitant de médiocres motivations et un faible engagement de leur personnels, comme le montrent bien les enquêtes anonymes récurrentes auprès des personnels, notamment des grandes organisations (enquêtes annuelles Gallup par exemple).
- Au niveau du mode de gestion des connaissances, une culture d'apprenance se caractérise par une approche en termes de flux et non de stocks. Elle se démarque des systèmes de « banque de connaissances » informatisés qui ont tous échoué pour diverses raisons, mais surtout à cause des enjeux de pouvoir liés à l'information et aux connaissances détenues par chaque personne. Une culture d'apprenance va privilégier une approche individualisée de la gestion des connaissances en encourageant le développement du capital connaissances de chacun et surtout en incitant et en récompensant le partage, l'implication dans des réseaux professionnels, en identifiant des personnes ayant des compétences dans tel ou tel domaine, en encourageant les comportements d'entraide, de coopération et de co-réflexion, et cela de façon le plus souvent informelle.

3. Pourquoi développer une culture d'apprenance dans un contexte concurrentiel a-t-il aujourd'hui une importance stratégique pour les entreprises ?

C'est une évidence de souligner que dans un monde caractérisé par des changements profonds et de plus en plus rapides, il est indispensable de repenser les principes et des pratiques de management des hommes et de leadership traditionnels qui datent d'un siècle lorsque le contexte économique, sociologique, culturel,

sociétal des entreprises était radicalement différent. Il est même très surprenant, voire paradoxal qu'il ait fallu attendre la fin du XX^e siècle pour qu'émergent les concepts d'organisation apprenante et de management apprenant ou « d'apprenance ». La plupart des entreprises ont pensé que l'adaptation et l'anticipation des évolutions de leurs environnements pouvait se limiter à des réflexions et à des décisions relevant de leurs stratégies produits/marchés/technologies sans remettre en cause leurs modes d'organisation, leurs pratiques managériales, de leadership et de gestion des ressources humaines. Cette déconnexion paradoxale est en grande partie à l'origine de la crise chronique du management qui sévit dans la plupart des organisations, notamment chez les plus grandes, et des nombreux dysfonctionnements managériaux et organisationnels que l'on peut y observer (Dupuy, 2011, 2015).

Remarquons toutefois qu'une nouvelle mode managériale apparaît depuis quelques années autour du concept « d'agilité », d'entreprise agile, de management de l'agilité, etc. Le succès de ce terme est sans doute lié à sa connotation plus séduisante que celui d'apprenance, notamment dans le contexte culturel français. Il n'en demeure pas moins qu'un certain flou conceptuel demeure autour de ce nouveau « graal » ! (Autissier et Moutot, 2015). Mais une question simple et de bon sens émerge de suite : comment une entreprise peut-elle développer son agilité sans s'inscrire dans une authentique démarche d'apprenance, en particulier au plan managérial et organisationnel ? Aussi peut-on légitimement se demander si ce concept d'agilité n'est pas en réalité une nouvelle terminologie à la mode pour une démarche d'apprenance ? Il convient aussi de souligner le discours et les pratiques de formation qui existent depuis longtemps pour prendre en compte et anticiper l'évolution des besoins de compétences des métiers, des technologies et des marchés qui n'ont eu qu'une portée limitée et en partie inefficace pour répondre aux défis de changements auxquels les entreprises sont confrontées.

La crise chronique du management qui sévit depuis déjà quelques décennies se traduit de façon générale par la faible mobilisation du potentiel humain des organisations, par le manque de collaboration des personnes et des équipes, par une incapacité à bien capter le potentiel de créativité des collaborateurs et au peu d'encouragement au développement permanent de leurs compétences professionnelles. En un mot, on observe un énorme gaspillage du potentiel humain étroitement lié à des modes de management traditionnels des équipes et des personnes de plus en plus obsolètes et inadaptés à un monde en rapides et profonds changements, mais qui paradoxalement continuent à persister... C'est précisément la réponse pertinente qu'apporte à ce problème managérial et organisationnel crucial le développement d'organisations apprenantes, de modes de management apprenant et donc du développement d'une culture d'apprenance. Cette dernière a en effet le mérite de mettre en cohérence les principes et les pratiques de management et de leadership avec le constat des changements du monde économique et social, mais aussi avec de l'évolution des valeurs de la société dans laquelle nous vivons et vivrons dans les prochaines années. De plus cette culture d'apprenance permet de concevoir de nouveaux types de manœuvres et

d'avantages stratégiques de nature managériale et organisationnelle permettant de mieux saisir les opportunités que ces changements présentent toujours.

S'inscrire dans une logique managériale apprenante ne traduit pas seulement une volonté de moderniser les principes et pratiques de management des hommes et des organisations pour les adapter aux caractéristiques du monde actuel, mais c'est devenu aujourd'hui une condition majeure de la performance globale et pérenne des entreprises et un atout concurrentiel d'importance croissante pour les entreprises qui en auront compris tous les enjeux. En effet, une culture d'apprenance va transformer les pratiques managériales et les modes d'organisation du travail dans l'entreprise en changeant les rôles et la valeur ajoutée des managers. Elle va renforcer la collaboration entre les personnes et les équipes, en suscitant la créativité et en encourageant les initiatives de tous, en transformant le climat de travail, en permettant un bien meilleur partage de l'information et en privilégiant des pratiques de réflexion collaboratives dans l'ensemble de l'organisation. Ce qui ira dans le sens des souhaits de plus en plus exprimés par les personnels, et notamment ceux émanant des nouvelles générations, habituées à ces modes de travail collectif non hiérarchiques.

C'est ce que traduit, en partie au moins, le concept récent de « symétrie des attentions » entre personnel et clients, qui aura pour conséquence directe un meilleur service aux clients, une amélioration de l'image de l'entreprise, des démarches créatives et innovantes dans tous les domaines et un sensible progrès durable du climat social de l'entreprise et de la satisfaction de collaborateurs (Nayar, 2011). La conjonction de ces facteurs permet de générer une nouvelle dynamique managériale et organisationnelle plus vertueuse et bienveillante au sein de l'entreprise qui contribuera puissamment à de meilleures performances économiques, sociales et environnementales, et ce de façon pérenne. Elle lui permettra aussi de franchir de nouvelles étapes dans son développement managérial et organisationnel et d'améliorer la qualité et la pertinence de ses pratiques de leadership.

En résumé, développer une culture d'apprenance devient aujourd'hui plus que jamais un impératif et sans doute une composante essentielle d'une stratégie intelligente et pertinente de développement à moyen terme de l'entreprise car d'une part elle met bien davantage l'homme, richesse clé au centre de ses finalités et d'autre part parce qu'elle constituera de plus en plus un atout concurrentiel fort.

4. Comment en pratique développer une culture d'apprenance au sein d'une entreprise ?

On se limitera dans ces quelques propos à suggérer quelques pistes d'actions opérationnelles pour instaurer et faciliter le développement d'une réelle culture d'apprenance au sein d'une entreprise. Nous renvoyons le lecteur intéressé pour en savoir plus à notre ouvrage (Belet, 2002) et nos articles sur ce sujet, naturellement plus détaillés. Nous citerons brièvement celles qui nous paraissent les plus importantes pour assurer une transformation apprenante de la culture managériale :

- D'abord convaincre les dirigeants des avantages, bénéfiques et de la pertinence de ce processus de transformation des principes et des pratiques de management des hommes et d'organisation des tâches, mais aussi des modes alternatifs de leadership qu'il implique. Faire bien comprendre la nécessaire cohérence et les synergies existant entre les dimensions internes (pratiques de management des personnes et des équipes, pratiques de GRH, modes d'organisation du travail et structures organisationnelles) de la stratégie de développement de l'entreprise et les dimensions externes (produits/technologie/marchés). Souligner l'impact déterminant de l'engagement et surtout de l'exemplarité des attitudes et comportements des dirigeants et de l'encadrement pour sa diffusion au sein de l'organisation et être très clair sur la nécessité de promouvoir et pratiquer un management humaniste à la fois bienveillant et positif, seul capable de créer un climat favorable à l'apprenance tant au niveau individuel que collectif (équipes, organisation) (Peillod-Book et Shankland, 2016).
- Préparer et bien former tout l'encadrement à de nouveaux rôles prioritaires de coachs, mentors, animateurs de réflexions collectives avec leurs collaborateurs. Ils doivent apprendre d'abord à faire confiance à leurs collaborateurs, à partager leurs informations et leurs expériences, à se mettre dans une posture de service à leur égard afin de faciliter leurs missions individuelles et collectives, à montrer un maximum de disponibilité et à savoir faire preuve d'humilité en comprenant que les meilleures idées peuvent émaner de la base et des gens proches du terrain. Une priorité pour les encadrants devient le temps d'écoute et d'échanges pour bien connaître chaque personne, ses motivations, ses capacités et ses aspirations afin de l'aider dans son parcours professionnel pour optimiser le plus intelligemment et efficacement possible son potentiel de contribution à la mission de l'entreprise. Une attitude et des comportements de service et l'établissement de relations de confiance doivent remplacer les vieux réflexes néo-tayloriens de supervision et de contrôle aux effets néfastes et « anti-apprenants » qui caractérisent encore beaucoup de pratiques de management traditionnel.
- Aplatir l'organigramme de l'entreprise ou de l'organisation en diminuant au maximum le nombre d'étages hiérarchiques, en développant l'autonomie et la délégation de responsabilités aux équipes de travail, en facilitant tous les processus horizontaux de collaboration entre les différentes fonctions (exemple : utilisation systématique chaque fois que cela est possible de méthodes d'intelligence collective) et en encourageant la convivialité par l'organisation de divers événements internes (célébrations d'événements, formes diverses de reconnaissance, démarches symboliques fortes, simplicité des relations, etc.).
- Réduire au minimum la bureaucratie qui se développe toujours au fur et à mesure de la croissance de l'organisation par une volonté de simplification maximum des processus de gestion, des procédures et règles internes qui ont trop tendance à réduire les marges d'initiatives des collaborateurs et à inhiber leurs capacités créatives et leurs capacités d'apprenance. Ils vivent en effet souvent très mal le fait de se sentir corseté dans des processus de

gestion informatisés qui se révèlent souvent désastreux aux plans ergonomique et humain en les confinant dans de purs rôles d'exécutants. Ce qui est une illustration du « néo-taylorisme » qui caractérise le mode de travail quotidien d'immenses cohortes de cols blancs rivés toute la journée sur leurs écrans !

Il serait salubre de faire des efforts importants et courageux de révision des modes et procédures de fonctionnement face à l'absurde complexité bureaucratique qui caractérise bien des organisations, en s'interrogeant davantage sur leurs réelles finalités et leur pertinence. Ce qui permettrait d'alléger et simplifier les règles et les procédures et de réduire de façon drastique tous les gaspillages de temps et d'énergie que suscitent par exemple les obsessions de « *reporting* » et de contrôles inutiles, coûteux et démotivants que l'on observe dans la plupart des grandes organisations !

Une façon très efficace de procéder est simplement pour les responsables de changer d'état d'esprit et de faire bien davantage confiance aux acteurs individuels et collectifs et de les responsabiliser. Les réussites de nombreuses entreprises inspirées par le mouvement dit de la « libération des entreprises » montrent bien que cela est non seulement tout à fait possible mais parfaitement bénéfique pour toutes les principales parties prenantes (Getz, 2016).

- Sortir de la traditionnelle logique de « postes » pour adopter celle de missions évolutives en fonction des besoins de l'organisation. Ce qui permet d'apporter beaucoup plus de souplesse, de capacité d'adaptation et d'anticipation, de personnalisation, de polyvalence en fonction des besoins de l'entreprise. De plus l'enrichissement et la variété des responsabilités négociées et acceptées (et non pas imposées !) pour chaque collaborateur aura un effet très positif sur leurs motivations, notamment en termes d'apprenance et sur leur engagement au service de la mission de l'entreprise.
- Encourager et récompenser les initiatives, l'expression libre et les critiques, sur tous les sujets concernant tant la vie que la stratégie de l'entreprise. Montrer que chacun peut ainsi contribuer par son intelligence et sa créativité tant à l'élaboration qu'à l'évolution de son projet stratégique et à sa mise en œuvre quotidienne sur le terrain. Ce qui permet de valoriser son potentiel humain indépendamment de considérations de statut ou de hiérarchie (à l'inverse des pratiques traditionnelles où seules les équipes dirigeantes sont censées pouvoir y contribuer selon le vieux schéma managérial qui imprègne encore beaucoup de mentalités patronales).
- Mettre en place un système vivant et évolutif de gestion des connaissances et des expertises en termes de flux. Cela passe d'abord par une identification fine des savoirs et savoir-faire individuels au sein de l'entreprise ou de l'organisation et la mise en place d'un réseau interne permettant d'avoir accès facilement à celui qui dispose des connaissances et compétences recherchées.

Une culture d'apprenance encouragera et récompensera ainsi les contributions des personnes détenant une certaine expertise et qui de ce fait

deviennent une ressource pour tous les autres. Ils se mettent au service de la solution des problèmes et des projets de l'entreprise même en dehors de leur champ d'activité principal, soit en participant à des réflexions de type intelligence collective soit pour répondre à des sollicitations individuelles internes.

Une culture d'apprenance, c'est d'abord tout le monde au service de tous pour apporter les connaissances et les compétences nécessaires à la stratégie de l'entreprise et à sa mise en œuvre quotidienne sur le terrain, en sachant intelligemment évacuer les freins liés aux enjeux de pouvoir et calculs personnels par de nouvelles règles du jeu (Schein, 2016).

- C'est enfin un système de gestion des ressources humaines dont les modalités doivent être cohérentes et synergiques avec le développement de cette culture d'apprenance tant au niveau des pratiques de recrutement que des systèmes de rémunération, d'évaluation, de gestion de carrière et des critères de promotion à des postes de responsabilités managériales. Elle nécessite par exemple une autre conception du profil du manager à haut potentiel, qui sera d'abord celui d'un manager-leader à haut potentiel d'apprenance dont nous ne pouvons détailler ici les caractéristiques, mais qui seront très sensiblement différentes de l'approche traditionnelle du haut potentiel...

CONCLUSION

Il est clair que le développement d'une culture d'apprenance au sein d'une organisation nécessite de changer de paradigme de management des hommes et d'organisation du travail, mais aussi de philosophie et de pratiques de leadership par rapport au vieux modèle néo-taylorien toujours dominant dans beaucoup d'entreprises qui apparaît de plus en plus obsolète dans un monde en rapides et profonds changements. Cette transformation managériale constitue la dimension interne de la stratégie d'entreprise et conditionne largement son efficacité et sa pérennité, comme le montrent déjà de nombreuses expériences d'entreprises s'étant engagées dans cette voie de rénovations managériales plus humanistes, plus horizontales, plus simples, plus intelligentes et plus pertinentes. Elle va permettre de beaucoup mieux valoriser le potentiel humain de l'entreprise tant par la libération de ses capacités créatives et ses possibilités de développement tout au long de la vie par l'apprentissage que par la création de sources de motivation et d'investissements individuels et collectifs. On ne peut qu'espérer que davantage de dirigeants d'entreprises, notamment françaises, en prennent conscience et soient capables de faire preuve de courage pour amorcer des efforts de transformation dans le sens de cette « révolution managériale » qui fera de plus en plus la différence dans les années à venir en contribuant très positivement tout à leur image qu'à leur compétitivité...

BIBLIOGRAPHIE

- Autissier D. et Moutot J.-M. (2015), *Le changement agile : se transformer rapidement et durablement*, Dunod, Paris.
- Belet D. (1998), *Éducation managériale*, Éditions L'Harmattan, coll. Dynamiques d'Entreprise, Paris.
- Belet D. (2002), *Devenir une vraie entreprise apprenante, les meilleures pratiques*, Éditions d'Organisation, Paris.
- Belet D. (2015), *Le leadership humainement intelligent de demain*, Management Prospective Éditions.
- Crozier M. (1995), *La crise de l'intelligence, Essai sur l'impuissance des élites à se réformer*, InterEditions, Paris.
- Crozier M. et Tilliette B. (2000), *Quand la France s'ouvrira...*, Éditions Fayard, Paris.
- De Geus A. (1997), *The Living Company*, Harvard Business School Press, Boston.
- Dupuy F. (2011), *Lost in Management, la vie quotidienne des entreprises au XXI^e siècle*, Éditions du Seuil, Paris.
- Dupuy F. (2015), *La faillite de la pensée managériale*, Éditions du Seuil, Paris.
- Garvin J. (1993), Building the Learning Organization, *Harvard Business Review*, (71).
- Gendron B. (2017), Du management mindful au leadership capacitant : la place du capital émotionnel dans les organisations capacitantes, Chap. 26 dans *Réinventer le leadership*, coord. Frimousse F. et Le Bihan Y., Éditions EMS.
- Getz I. (2016), *La Liberté, ça marche !*, Editions Flammarion, Paris.
- Greenleaf R. (1970), *Le serviteur en tant que leader*, Robert Greenleaf Center, Indianapolis, États-Unis.
- Handy C. (1993), *Understanding Organizations*, Penguin Books, Grande Bretagne.
- Nayar V. (2011), *Les employés d'abord, les clients ensuite*, Éditions Diateno.
- Pedler M., Burgoyne J. et Boydell T. (1991), *The Learning Company*, Mc Graw Hill, Grande-Bretagne.
- Peillod-Book L. et Shankland R., (2016), *Manager en pleine conscience : devenez des leaders éthiques et inspirants*, Dunod, Paris.
- Schein E. (2016), *Organizational Culture and Leadership*, 5th edition, John Wiley et Sons, New York.
- Senge P. (1991), *La cinquième discipline : l'art et la manière des organisations qui apprennent*, Éditions First, Paris.
- Spears L. et Lawrence M. (2002), *Focus on Leadership : Servant Leadership for the 21st Century*, John Wiley et Sons, New York.
- Zarifian P. (1990), *La nouvelle productivité*, Éditions L'Harmattan, Paris
- Zarifian P. (1999), *Objectif compétence : pour une nouvelle logique*, Éditions Liaisons, Paris.

CHAPITRE 3

L'APPRENNANCE UN CONCEPT CRITIQUE DES SCIENCES DE GESTION ?

Denis CRISTOL

1. Managérialisation ou humanisation des rapports sociaux

Les récits du management ou de l'apprenance influencent des projets de société, participent à déshumaniser ou humaniser les managers, en fournissant des repères sur les valeurs d'action de référence. Ces récits sont véhiculés par toutes formes d'interactions sociales, mais parmi elles, les interactions formatives et éducatives sont essentielles. C'est en effet lorsque chacun apprend qu'il est le plus sujet à des modifications durables de sa façon de voir le monde. Ces projets donnent à voir les interactions humaines et leurs effets sur le comportement des individus et des groupes. Par projet de société, j'entends des référentiels théoriques ou pragmatiques influençant les conduites humaines. Autrement dit, ce qui oriente des décisions au quotidien. Une décision d'agir ou de ne pas agir peut provenir d'un ensemble de prescriptions de performance ou bien d'une perspective d'apprentissage. J'ai nommé ces projets managérialisation quand le récit du management prend l'ascendant et humanisation quand le récit de l'individu et de son environnement sont placés au cœur des phénomènes éducatifs et formatifs. De quoi retournent les projets de managérialisation ou d'humanisation des rapports sociaux portés par la formation actuelle des dirigeants ? Qu'induit une logique managériale exclusive sur les rapports aux savoirs ? Les effets de ces récits sur le développement des dirigeants vont maintenant être développés.

2. La managérialisation de la société s'approfondit-elle ?

2.1. Quelle est l'incidence de la rentabilisation des savoirs ?

Le management, érigé en théorie et mobilisé en tant que pratique, est utilisé pour régler les conditions d'organisation de la production de biens et services. Depuis la décennie 1990, le management participe à l'émergence d'une économie du savoir. Le savoir est désormais considéré comme un capital. Dans cette économie, essentiellement une économie de l'immatériel à forte composante informationnelle et informatique, les savoirs sont rentabilisés. Les techniques managériales intègrent l'économie du geste et de l'efficacité comme condition des rapports humains. L'expertise des managers s'est constituée pour développer les entreprises qu'ils gèrent. L'entreprise fait partie du projet de réussir le meilleur assemblage des contributions de chaque partie prenante engagée. Dans cette veine, la réflexion sur le management oscille entre une théorisation des organisations, une réflexion sur l'homme au travail, la façon de le motiver, d'en tirer le meilleur, d'en mesurer l'apport (Théorie du capital humain), une ambition d'optimiser des choix (Théorie de la décision). L'ensemble des théories contribue à la rationalisation continue de techniques de gestion du marketing, de la finance de la production, des ressources humaines, de l'informatique et du commerce, pour ne citer que quelques disciplines. Chacune de ces théories constitue implicitement l'arrière-plan des décisions des dirigeants. Chacune de ces disciplines a une influence sur nos vies quotidiennes.

2.2. Que produit un monde disciplinarisé ?

Une pensée managériale organisée, un « prêt à penser » est mis à disposition en discipline structurée. Cette « mise en discipline » du réel, se poursuit depuis l'avènement des sciences de gestion dans les années 1950 en France. Le projet entrepreneurial initial s'est prolongé par son étude et sa propagation dans les écoles de gestion. Au fur et à mesure que les sciences de gestion explorent les rapports, au temps, à soi, elles inscrivent l'idée que tout est susceptible d'être géré et mesuré, cette idéologie pénètre peu à peu les dirigeants par la sphère professionnelle mais également extra-professionnelle. Chaque dimension des rapports sociaux se transforme en objet de gestion. Il s'agit d'une « chosification du monde ». Ce phénomène de la mesure et de l'optimisation de toute chose pose incidemment le projet d'une société gestionnaire. L'homme, la nature, le vivant deviennent des capitaux à gérer, des ressources à exploiter.

C'est ainsi que ce récit du monde fait d'une forêt une réserve de bois à exploiter alors qu'elle est un écosystème vivant. Le récit managérial fait d'un homme une force de travail, une « ressource humaine » alors qu'il est un être singulier doué d'idées et de passions. Dans cette perspective, le monde existe par un rapport de mesure. Il s'agit de la poursuite d'un projet utilitariste permettant de tirer parti de tout ce qui est susceptible de générer du profit, et de fabriquer une richesse. La managérialisation tend à réduire les finalités à la seule perspective économique.

2.3. Que se passe-t-il quand les finalités éducatives sont réduites aux seules perspectives économiques ?

Deux milliards d'êtres humains vivent sous le seuil de pauvreté pendant que les trois hommes les plus riches de la planète posséderaient autant que les 150 millions des plus pauvres, et que 7 millions d'enfants meurent de malnutrition chaque année. L'idée même de richesse serait dévoyée. Il s'agirait seulement d'accumuler sans fin, sans n'être jamais rassasié, tout en étant inquiet de ne pouvoir accumuler, plus encore. Le management joue sur la peur, le désir, l'envie, la manipulation et la séduction pour maintenir sous tension les équipes. Si les gestionnaires s'intéressent à rendre performant tout ce qui est sujet à mesure, ils délaissent au champ public ce qui est moins susceptible de l'être. La pauvreté, l'environnement, la qualité de vie et toutes les externalités de l'entreprise privée, inadaptation dans un emploi, chômage, pollution de sites, sont laissés dans le champ public. C'est ainsi que l'idée de *new public management* pourrait être lue comme la recherche de l'optimisation d'une entreprise gestionnaire dans les moindres retranchements de la vie. Les sciences de gestion se concentreraient sur des objets profitables dont il s'agirait d'optimiser le rendement. Elles s'intéresseraient minoritairement aux conséquences externes à l'entreprise, leur objet de prédilection. Pour ne prendre que deux exemples, le marketing va développer des techniques sophistiquées pour faire vendre des biens comme des services, se désintéressant ensuite des épidémies en termes de santé publique (cigarette, alcool, nourriture saturée de graisse ou de sucre), déniaient même tout lien entre les cours diffusés et leurs conséquences, à l'égal d'un vendeur d'arme imputant au seul tireur toutes les responsabilités de ses actes au nom de son libre arbitre. C'est la théorie du Président

américain Trump. Il en est de même pour les techniques financières développées, venant abonder, sans discernement, les désordres économiques existants. Les outils mis en œuvre optimisent les portefeuilles de quelques-uns en quelques secondes, et ruinent les autres pour longtemps, notamment pour cause d'asymétrie des informations et de cupidité non régulée. Le parti pris des sciences de gestion reste économique. Il est le plus souvent délié de toutes considérations sur les conséquences sociales : iniquité, chômage, déséquilibre des comptes. Il s'inscrit dans le cours d'un ordre du monde à gérer, se limitant à offrir un corpus de techniques réputées neutres étayées sur une épistémologie morcelée comme il a été rappelé. En tant qu'apprentissage de ces techniques l'acculturation managériale, qui commence dès l'école, produit progressivement des valeurs utilitaristes. Les dirigeants intègrent peu à peu que leur rôle est d'optimiser le rendement.

2.4. Pourquoi le risque éthique est-il exacerbé ?

Cette réduction de la complexité du rôle de dirigeant s'inscrit dans une tradition socio-politique ancienne. Dans le libéralisme économique « classique », l'exercice de la liberté d'entreprendre est un des fondements qui naturalise la concurrence et la compétition ; chacun ayant alors intérêt à utiliser et faire valoir au mieux ses avantages comparatifs. La compétition entre les nations, entre les individus et la libre concurrence produiraient, selon cette vision, les meilleurs ajustements. Cette perspective place d'emblée les individus et les nations en situation de compétition à partir de leurs différences pour l'obtention des places qui procureront les meilleurs avantages économiques. Dans cette compétition, les techniques et les outils de gestion sont instrumentalisés sans guère de mise en perspective critique, ni éthique. Si des enfants indiens meurent des pesticides dans les champs de coton, ce n'est pas du fait des consommateurs. Elles se déploient et sont enseignées sous la caution de philosophes qui prônent, notamment, que la rencontre de chaque égoïsme est la meilleure garantie des équilibres. Ils oublient que si l'économie est dissociée d'une culture où l'éthique joue un rôle majeur, alors, il est possible d'assister à toutes les dérives. Le modèle sous-jacent justifiant l'orientation de ce projet libéral est la loi du marché. Les sciences de gestion perpétuent et adaptent sans guère de remise en cause, les paradigmes des économistes du XVIII^e siècle, dévoyant la pensée de Darwin sur l'évolution, laissant penser à une naturalisation de la compétition. Ce qui est bien entendu faux, puisque, comme le révèlent les travaux de naturalistes, il y a des phénomènes d'empathie, de solidarité, de synergie, de symbiose observables dans la nature tout autant que de parasitisme ou de compétition. Il y a bien quelques orientations alternatives qui commencent à poindre au cœur des sciences de gestion, néanmoins celles-ci restent ultra-minoritaires. Nous avons donc une idéologie s'appuyant sur un corps de croyances économiques, soutenue par des sciences de gestion qui prétendent agir sur le monde, en optimisant l'unique finalité de profit.

2.5. Une des dérives observées du référentiel marchand n'est-elle pas la managérialisation ?

Dans ces excès, le projet de société qui s'impose et a pénétré l'école est la managérialisation. Quand il est ici question d'école, il faut bien comprendre que c'est

tout le système éducatif qui est concerné et pas les seules écoles d'extraction des dirigeants qui ne forment que l'aboutissement de l'idéologie gestionnaire. La managérialisation est le résultat de ce référentiel marchand qui déborde du monde de l'entreprise pour coloniser tous les espaces sociaux. Au lieu de mesure elle produit de la démesure. C'est la poursuite du projet de l'accumulation continue de capitaux matériels, sociaux, aujourd'hui identitaires valorisant l'ego (Cristol, 2010) et d'une omniprésence de la gestion. Actuellement, les nouvelles conditions sociales et économiques poussent à l'avènement d'un capitalisme cognitif qui stipule une optimisation de la mise en réseau de cerveaux. Ce capitalisme serait également soutenu par un projet politique en Europe, « l'économie de la connaissance » qui promeut la production utilitariste de compétences et la mise en marché des connaissances. Cette économie peut aussi se lire comme le prolongement par d'autres moyens du réflexe de prélèvement de quelques-uns sur le plus grand nombre de leurs contributions spécifiques. Si, dans l'économie capitaliste classique, il s'agissait de prélever un peu sur la production d'un temps de travail, les éléments de mesure ont changé. Il s'agit désormais de prélever sur la contribution à l'innovation et à la création, société de services oblige. Dans ce récit, le numérique est au cœur de la conquête entraîné par de nouvelles pratiques managériales valorisant les pratiques d'entrepreneurs audacieux, les *start-uppers* du « *far-web* ». La managérialisation est donc soutenue par des théories, une idéologie, une organisation sociopolitique, des croyances, des techniques. L'individualisation concourt à la sélection des individus les plus adaptés à cet environnement. Les dirigeants qui se dégagent en adoptant les arguments de ce récit du monde, le perpétuent, le font grandir et laissent penser que le monde est ainsi fait. C'est ainsi que le développement des dirigeants participe de la naturalisation d'iniquité, et de réduction de l'homme au rang de ressource ou capital humain. Si le projet de managérialisation de la société prend de l'ampleur aujourd'hui en se digitalisant, il rencontre un autre projet : celui de l'humanisation.

3. L'humanisation de la société est-elle une alternative ?

3.1. Qu'est-ce que le projet d'humanisation de la société ?

3.1.1. La pédagogie de l'humain

Si le monde gestionnaire devient une part de la « nature humaine », il est intéressant de voir quelles sont les influences qui se posent sur l'humain au-delà du fait économique. L'anthropologie étudie l'humain sous tous les angles possibles. L'humain se décline dans ses dimensions économique (capital humain), géographique (développement humain), génétique (l'espèce humaine), biologique (homme, hominisation), juridique (dignité humaine, droit de l'homme), philosophique (humanisme), ou religieuse (enracinement humain). Le projet d'humanisation de la société renvoie à un processus de constitution progressive de l'humain, un approfondissement qualitatif de sa condition, une meilleure compréhension de son ontologie, c'est-à-dire de sa manière de se tenir dans l'existence avec d'autres hommes. C'est certainement la conscience et la façon de conjecturer à son endroit qui caractérisent le mieux le fait humain. Le sujet est immense. Pour

le développement des dirigeants, nous retenons ici l'angle qui lie intimement les processus sociologiques et culturels et le processus biologique car cet angle est au cœur de l'apprentissage humain.

3.1.2. Hominisation et humanisation

Morin (2001) nous rappelle que l'humanité émerge de trois trinités : la trinité individu-société-espèce, la trinité cerveau-culture-esprit et la trinité raison-affectivité-pulsion. Pour lui ces trinités sont inséparables. La pensée de Morin nous fait accéder à la complexité de l'humain. Il est aussi possible de voir comment deux processus fondateurs de l'humanité s'entrelacent : hominisation et humanisation. Le processus d'hominisation serait le processus d'évolution biologique de l'espèce humaine. Il plonge ses racines dans les formes de vie, vieilles de millions d'années. Il produit des corps, des cerveaux aux terminaisons nerveuses distinctes d'humain à humain. Depuis l'apparition de l'espèce il y a environ 1 million d'années, le processus d'humanisation serait un processus d'évolution sociale et culturelle des hominidés, ancré dans une chronologie de plusieurs milliers d'années, lié aux premières formes de production, d'écritures et de rites. Ces deux processus interpellent la diversité humaine, que cette dernière soit génétique, sociale ou culturelle. Ces deux processus combinent les tensions et possibilités créatives produites par la géographie et la différence entre les hommes. Ils débouchent sur des visions normatives ou universalistes de l'homme. En même temps que les humains se développent, des différences entre eux sont mises en évidence. Le fait de diriger, ou de ne pas diriger, est une différence notable et confère des responsabilités. Le dirigeant est appelé à intégrer tous les hommes dans le projet qu'il conduit au risque de l'exclusion, du conflit et d'un délitement du sens du fait d'être humain. Ce sens de la différence est essentiel.

3.1.3. La pacification humaine par le droit et l'éducation

Les guerres civiles, économiques, de civilisation sont des formes violentes de régulation des différences. La construction d'un droit international partant de la déclaration universelle des droits de l'homme, complétée par la déclaration universelle de l'Unesco, affirme le fait que chaque individu doit reconnaître non seulement l'altérité sous toutes ses formes, mais aussi la pluralité de son identité au sein de sociétés, elles-mêmes plurielles. C'est ainsi que peut être préservée la diversité culturelle comme processus évolutif et capacité d'expression, de création et d'innovation. Cette pacification humaine est l'objet de création de droits. Comme Jules Ferry au moment de l'installation d'une véritable éducation nationale en France, Amartya Sen (2003) affirme qu'il est insuffisant de déclarer un droit si celui-ci ne peut s'exercer. Il s'appuie sur l'expérience concrète de populations pauvres et défavorisées en Inde, théoriquement soutenues dans leur effort éducatif mais dont la réalité pratique empêche un réel développement. L'émancipation, c'est-à-dire la liberté d'exercer ses choix sur sa vie et d'orienter sa conduite selon ses préférences, est un acte éducatif. C'est pourquoi Amartya Sen défend l'idée du développement de capacités. Ce néologisme embarque des droits humains, ainsi libellés par Nussbaum (2011) :

- être capable de mener sa vie d'une longueur normale ;
- être capable d'être en bonne santé ;
- être capable d'utiliser ses sens, son imagination, sa pensée ;
- être capable de s'attacher à des choses et des gens autour de nous ;
- être capable de se former une conception du bien et de participer à une réflexion critique sur l'organisation de sa propre vie ;
- être capable de vivre avec et pour les autres ;
- être capable de développer une attention pour vivre en relation avec les animaux, les plantes et le monde actuel ;
- être capable de rire, de jouer, de jouir de loisirs ;
- être capable de contrôler son environnement (participer efficacement aux choix politiques, jouir de droit de propriété et de ne pas être exposé aux arbitraires).

Ce qui est au cœur de l'approche des capacités, c'est surtout la possibilité de les revendiquer et d'en jouir, pas seulement de les espérer. Nussbaum énonce un projet de développement humain qui va bien au-delà de « l'économie de la connaissance ». La capacitation est alors le processus qui permet d'accéder à cet idéal. La façon dont sont conçus les temps éducatifs et formatifs, plus particulièrement les méthodes pédagogiques et les conditions de mise en œuvre de ces dernières favorisent plus ou moins cette visée. Cette ambition d'éduquer ou d'enseigner l'humanité à l'humanité, engage une philosophie éducative et un projet de société qui consistent justement à prendre conscience de son humanité. Ce projet que nous avons qualifié d'humanisation de la société est précisément celui qui est actuellement absent de l'épistémologie des sciences de gestion. Si l'on souhaite que les dirigeants se préoccupent de tous les enjeux et pas seulement des enjeux économiques, il convient d'humaniser les conditions de leur apprentissage. À un moment où des revues scientifiques affirment que la disparition de l'espèce humaine est possible voire probable, il est plus que temps de s'interroger sur les dérèglements provoqués par les seuls gestionnaires qui affectent la planète et auront des conséquences sur les générations futures.

3.2. Comment éduquer ou enseigner l'humanité à l'humanité ?

L'humanisation, en tant que projet de société, tend vers la recherche de relation de qualité entre les hommes. Elle insiste sur les liens d'apprentissage entre eux. C'est une façon de reconnaître et d'affirmer une altérité qui est désormais partie de notre précompréhension du monde humain. Ce projet d'humanisation se situe en opposition au projet de société basé sur les seules quantités et leurs mesures. Pendant que le projet d'humanisation se donne pour ambition de civiliser le monde, d'adoucir la nature, les situations de travail, les conditions de détention, ou d'hospitalisation, le projet de managérialisation est un projet de contrôle, d'accumulation, de conquête de temps, de territoire, d'efficacité et de performance. L'humanisation se préoccupe du développement et d'amélioration de l'être pendant que la managérialisation gère l'optimisation des bénéfices. L'un engage des relations apaisées au monde, l'autre se soucie des gains et de leur accroissement.

Le projet d'humanisation de la société passe par celui d'humaniser les connaissances. L'un borne les connaissances à ce qui est connaissable, l'autre affirme que nous sommes plus que ce que nous savons. L'un serait « connaissance sur le monde » et l'autre « connaissance pour la vie ». Si nous ne nous préoccupons pas du type de connaissance et des façons d'apprendre des dirigeants, il est possible que ces derniers passent à côté des connaissances essentielles pour la vie, la leur, mais aussi celles de leurs collaborateurs souffrant parfois au travail.

3.3. Qu'est-ce que l'humanité de la connaissance ?

3.3.1. Humanisation de la société et humanité de la connaissance

Il est toujours fait mention de « l'économie du savoir » comme un horizon salubre pour le développement de nos sociétés. Bouchez (2014) identifie 3 pôles dans cette expression : celui du savoir, celui des technologies numériques de l'intellect et celui de la finance. Cette expression est d'orientation économique et financière. Elle propose un nouveau régime de croissance, basé sur un capitalisme cognitif. Mais, à voir les désordres actuels tirés par la finance, élément saillant du triptyque, il est utile de garder une place à l'humanité de la connaissance. En effet, l'apprentissage fait bien plus que de participer à l'économie, il contribue aussi à humaniser. L'idée d'humanisation de la connaissance nous rappelle le rôle social du fait d'apprendre, qui vaut plus qu'une externalité économique, ou un bénéfice à en attendre. L'humanisation est liée à des caractéristiques de la connaissance telles que : son accessibilité, son partage, ses apports, positifs à une société (qualité des liens sociaux, préservation du futur individuel et collectif, respect de l'environnement), au pouvoir d'agir et de se projeter qu'elle donne à chacun dans les faits et pas seulement en droit. Examinons une à une ses caractéristiques. Voyons comment l'exposition à ces connaissances est un geste d'humanisation.

3.3.2. L'accessibilité de la connaissance

Les bibliothèques, les livres, les artefacts de savoir cherchent à enserrer des informations jugées valables par les hommes. Il est ainsi question de « démocratiser les savoirs », c'est-à-dire de les mettre à portée du plus grand nombre. Pourtant, la connaissance est à l'intérieur de chacun de nous. Elle est incarnée, située, contextualisée, car en tant qu'être biologique nous sommes toujours en interaction avec l'environnement. Humaniser la connaissance travaille donc la relation de l'individu au savoir. Rendre accessible la connaissance, c'est agir sur les distances entre les individus et le savoir. C'est l'idée de révéler la motivation pour une information qui est déjà là et qui ne demande qu'à se transformer par l'expérience. Cette distance est (notamment) : sociale, psychologique, cognitive. À chaque fois que l'écart grandit entre l'individu et le savoir, il y a déliaison, perte de sens et risque de violence sociale, sous forme d'une injonction à apprendre des notions, faits, croyances éloignées de soi, rendus hors d'atteinte. Cette violence s'accompagne parfois d'une autre violence, celle de l'injonction au projet qui ne sait s'exprimer. « Si tu ne sais pas, dis-nous au moins quel est le projet que tu portes. Qu'est-ce que t'intéresse ? Qu'aimerais-tu savoir ? » Il est ainsi demandé à

ceux qui sont le plus démunis de projet de s'exprimer, de combler un écart qui est, justement, celui qui les met en peine d'apprendre. La sanction d'une absence de projet prend la forme d'une orientation décidée par autrui. L'humanisation de la connaissance procède donc d'un effort de rapprochement plutôt que de distance, de découverte plutôt que seulement d'exposition à une définition. Si un proverbe vrai ou faux est un condensé d'humanité, c'est que son énoncé nous est proche, qu'il traverse des distances temporelles et culturelles. Si un énoncé savant est affiché comme une vérité indiscutable, il crée un lien de dépendance. L'effet d'autorité joue : « Einstein, Platon etc. disent ainsi, il faut le prendre pour vrai », mais, une telle vérité nous éloigne de notre propre entendement et de notre propre milieu. Ce que ces savants ont mis des années à tenir pour vrai, parfois des décennies, nous devrions l'ingurgiter dans l'instant. C'est ici assimiler, mémoriser une définition et apprendre. Un apprentissage met à portée plutôt qu'il ne crée une distance. La connaissance accessible, c'est encore la possibilité offerte à chacun de bénéficier d'informations, aujourd'hui en ligne, et d'être en mesure d'en faire usage pour construire sa propre pensée. Là encore, il y a tout un chemin entre les données qui s'exposent vraies ou fausses et la préhension et la transformation de celles-ci pour apprendre. Humaniser la connaissance c'est donc se préoccuper de vérité, mais aussi d'accès à cette vérité et de construction d'un usage à son propos. La connaissance est bien plus que la mémoire.

La connaissance c'est l'action. Et l'action souvent est partagée. Les dirigeants placés dans l'action disposent d'un immense potentiel d'apprentissage, à partir duquel il est possible de consolider le sens d'une vie, ou d'une entreprise.

3.3.3. Le partage de la connaissance

L'Unesco propose que le savoir soit un « bien public mondial », mais certains font commerce de savoir, et créent des marchés d'éducation, de formation, de recherche. La connaissance en tant qu'expérience humaine singulière se donne plutôt qu'elle ne se vend, se partage dans le quotidien du travail, ou du voisinage. Il s'agit de faire valoir l'idée de « communs de la connaissance ». À la façon d'une pollinisation, la connaissance rend service et accroît le capital social tout en resserrant les liens d'un groupe humain. Il ne saurait y avoir de vérité sans épreuve de la pratique pour des phénomènes physiques ou de confrontation aux autres pour des phénomènes sociaux. Le partage de la connaissance poursuit l'effort d'intelligibilité d'un phénomène. Pour un fait physique, c'est le débat scientifique contradictoire, pour un fait social, c'est toute la transformation observable : par mimétisme, par modélisation ou apprentissage vicariant, par le dialogue en groupe, ou par le conflit sociocognitif. Le partage de la connaissance affine et renforce cette dernière par des avis croisés, multiples, une procédure d'enquête menée par chacun et ancrée dans son expérience. La connaissance qui se partage active tout à la fois nos cerveaux, nos émotions, le plaisir d'apprendre ensemble plutôt que seul, ce qui contribue à adoucir les relations entre les hommes devenant co-dépendants. Vendre le savoir est une façon de briser l'idée du don et du contre-don dans la transmission humaine. Le savoir acheté va-t-il se partager, ou bien au contraire se monnayer ? Quand les écoles se transforment en business,

elles délitent le sens du partage, elles déforment le sens de l'échange de leurs élèves.

3.3.4. Les apports positifs à une société

Certaines entreprises aimeraient breveter le génome humain¹. Elles voudraient s'accaparer par des brevets, des formules de médicaments, quand bien même elles auraient, sans les payer de retour, pillé quelques tribus amazoniennes de leurs découvertes. D'autres projettent de vendre des semences et de placer une partie de l'humanité sous dépendance, détruisant au passage le processus de pollinisation des savoirs précédemment évoqué. La connaissance issue des savoirs traditionnels, provient d'un écosystème, une connaissance endogène, respectueuses de l'environnement qui l'a vu naître. C'est une connaissance à maturation lente qui s'équilibre là où elle s'exprime. Humaniser la connaissance c'est la rendre bénéfique pour une société dans la durée. C'est intégrer avec douceur par exemple, les bienfaits d'une nouvelle technologie, sans idéologie, par des usages respectueux de l'environnement et des personnes. C'est encore la qualité des liens entre les hommes permise par cette connaissance qui en atteste l'humanité. Lorsque Internet crée de nouveaux espaces publics, libère les subjectivités, offre le pouvoir de nous relier, et d'apprendre, tout en étant distant, il contribue à humaniser la connaissance et enrichir les possibilités démocratiques. Mais, lorsqu'il se substitue plutôt qu'il n'ajoute à la socialité, alors il diminue nos capacités à nous lier et à faire société, à élaborer par nous-mêmes. La connaissance humaine ouvre au futur, elle ne se retranche pas mais elle augmente la qualité des liens aux autres, aux technologies, à son environnement et au temps qui vient.

3.3.5. La préservation du futur individuel et collectif

L'innovation détruit des pratiques et des techniques anciennes et en propose de nouvelles. C'est une vague incessante de changements. Humaniser la connaissance, c'est avant tout nous orienter à connaître pour demain. C'est faire l'effort de projection vers ce qui vient, tout en respectant la culture qui nous a fait grandir. C'est une manière de préserver le futur individuel et collectif, d'innover et de produire du neuf et de s'acclimater, d'apprendre dans le même temps à lâcher prise et à laisser advenir. La connaissance humaine accepte une part de doute, de flou, d'incertitude. Cette incertitude est propre à la nature humaine, qui est peu prédictible par définition, car combinaison d'un organisme biologique et de son environnement. Une connaissance humanisée accepte une part d'intuition, d'émotion, à même de nous aider à composer avec le futur. Elle accroît le pouvoir d'agir et d'user de notre liberté. Le dirigeant doté des seules connaissances techniques est amputé d'une immense partie de son pouvoir émotionnel, de sa faculté de s'étonner, de prendre du plaisir et de capter des signaux faibles de son environnement.

1. Pour mémoire, le vivant est désormais brevetable. Une circulaire européenne de 1998 stipule « un élément isolé du corps humain, ou autrement produit par un procédé technique, y compris la séquence ou la séquence partielle d'un gène, peut constituer une invention brevetable, même si la structure de cet élément est identique à celle d'un élément naturel » (Laval *et al.*, 2012).

3.3.6. L'accroissement de son pouvoir d'agir dans les faits

Les théories libérales affirment la liberté d'entreprendre. Chacun disposerait d'un pouvoir d'initiative. Est-ce si sûr, lorsque, pour les plus pauvres, une immense part de leur énergie est orientée vers la satisfaction des besoins primaires ? Amartya Sen (2003) distingue ce qui est de l'ordre des ressources pour agir et ce qui ressort de la possibilité réelle de les utiliser, de s'en saisir. Humaniser la connaissance, c'est la rendre opératoire, opérationnelle. Une connaissance humaine accroît le pouvoir d'agir et d'influer sur ses propres choix, sur son propre devenir. En ce sens, elle possède un pouvoir d'émancipation. Elle est en partie liée à la liberté. Elle s'inscrit dans le contexte politique et économique de la démocratie, c'est-à-dire la manière de vivre et de débattre ensemble, la manière d'un peuple de se choisir des dirigeants légitimes. Elle ouvre à la transformation conjointe de soi et du monde. Elle est propriété commune et chacun peut s'y référer comme bagage universel. En ce sens humaniser la connaissance est une forme d'éthique.

3.3.7. Qu'est-ce qu'une connaissance éthique ?

Une connaissance dont on pourrait débattre, conçue comme un processus continu d'enrichissement collectif. Une connaissance acceptable pour ses bénéfices, respectueuse de l'autre et de son futur. Une connaissance qui augmente le pouvoir d'agir plutôt que de le diminuer. Une connaissance discernable, partageable qui lie les individus et ne les disperse pas. Une connaissance évolutive qui absorbe sa part de nouveauté. Une connaissance qui se régénère ; une connaissance verbalisable, maillée dans la culture l'histoire la géographie d'un groupe humain, porteuse de valeurs humaines de fait et pas seulement de droit. Une connaissance qui vaille pour qu'on la défende. Humaniser la connaissance répond à de multiples enjeux sociaux : de liberté d'accès, de choix, de partage, de reconnaissance et d'usage raisonné et respectueux des autres. Il s'agit moins de s'accaparer un pouvoir sur un objet que d'accroître le bien commun. Il s'agit d'apprendre avec le souci des communautés d'appartenance (Cristol, 2016) et pas seulement pour son seul intérêt. À un moment où le paradigme managérial est en crise comme suite à des scandales et des excès économiques, des différences entre les projets de managérialisation et d'humanisation de la société sont perceptibles. La différence va bien au-delà de la recherche d'un équilibre entre le social et l'économique, ou du spirituel et du matériel, elle procède d'un choix d'équilibres relatifs à l'altérité, aux hiérarchies, à l'organisation des motifs internes ou externes de l'action. Elle met l'accent sur l'émancipation de tous et pas seulement de quelques-uns. Un croisement va être opéré entre apprenance et management pour percevoir les liens à l'œuvre.

4. Quels sont les liens entre apprenance et management ?

4.1. *Que nous apprennent les trois échelles d'observation ?*

Les récits autour du management et de l'apprenance s'interpénètrent, se chevauchent, se contredisent, se conjuguent parfois, disposent d'influences différentes sur les rapports sociaux, quelles que soient les échelles d'observation :

macro, méso ou micro. Si le management comme l'apprenance influencent les conduites humaines, alors il est possible d'en observer les effets à partir des échelles d'observation. Ce qu'avait déjà fait Carré (Mosconi *et al.*, 2000) pour l'apprenance et que nous allons croiser avec le management. L'apprenance est une notion dont on pressent qu'elle possède une puissance heuristique car elle traverse les niveaux d'observation et permet de créer des liens entre eux. L'apprenance est un élément qui dans un ensemble dynamique modifie, oriente, perturbe, organise les relations et agit sur les comportements des composants de l'ensemble. En parallèle, le management traverse tous les rapports sociaux : l'organisation de l'économie, la gestion des entreprises ou des administrations. La comptabilité de soi se développe aussi.

4.2. Le niveau macro

4.2.1. L'orientation exclusive vers la performance

Le niveau macro renvoie aux enjeux sociaux qui traversent les rapports humains. Le niveau macro est porté par la culture, les institutions sociales, les coutumes et les préférences dans la façon dont, du sens est donné collectivement aux événements du monde. Les finalités productives et formatives se fécondent ou se concurrencent dans l'expression de ce qui constitue des rapports humains acceptables par chacun. C'est à ce niveau que la managérialisation, c'est-à-dire le renforcement de la volonté de performance, de mesure et de contrôle des rapports, côtoie le développement du rôle de l'apprenance. Quand l'idée d'économie du savoir repère la façon de raffiner des informations, pour en capter une valeur économique, celle d'humanité de la connaissance propose de mettre le partage en avant sur la dynamique du don et du contre-don. Les systèmes formatifs qui se mettent en place sous l'égide de lois, de « marché de la formation », sont l'objet de régulation ou dérégulation sociale des parties prenantes. Le niveau macro évoque les structures qui encapsulent les rapports humains. Il s'agit de l'agencement des relations de travail, des normes prises en référence, des habitudes issues des métiers, des relations familiales, ou de tout autre espace d'action immédiat dans lequel baigne l'individu.

4.2.2. La révolution des savoirs

Si l'apprenance est appréhendée au niveau macro, elle nous parle de la façon dont les liens aux objets de savoir s'établissent, de la circulation des savoirs, de la façon de créer des droits ou des obligations à leurs rencontre, des routines collectives qui s'installent pour les légitimer. En lien avec les préoccupations gestionnaires, elle évoque « l'économie du savoir », mais aussi « l'humanité des connaissances » (Cristol, 2014). Il est alors possible de parler de culture de l'apprenance pour décrire les conditions sociales qui disposent les individus à apprendre et orientent leurs attitudes qui s'expriment dans les environnements de travail. Placés dans une culture de l'apprenance qui exacerbe la réflexion sur soi, les dirigeants sont conduits à considérer plus largement les phénomènes sociaux

et environnementaux. Alors que lorsqu'ils sont limités aux signaux de reconnaissances externes, ils sont poussés à reproduire ce qui les a fabriqués.

4.3. Le niveau méso

4.3.1. La connaissance en proximité du travail

Le niveau méso organise la proximité de tout un chacun dans sa relation au travail. Management et apprenance s'interpénètrent. Ceci est particulièrement observable au sein des organisations de travail. C'est par exemple le cas lorsque des gestionnaires cherchent à manager la connaissance, ou transférer des savoirs au sein des organisations. Management et apprenance sont le substrat l'un de l'autre. Par exemple, l'organisation du travail, les règles, l'agencement des opérations, forment la matière d'apprentissages situés. Management et apprenance se concurrencent quand les ressources pour l'atteinte des finalités poursuivies viennent à manquer. C'est ainsi que le temps d'apprendre peut empiéter sur celui de produire ou inversement et que cela donne lieu à un arbitrage. Management et apprenance font l'objet de chassé-croisé. Un manager est appelé à devenir un pédagogue pour faciliter l'adaptation de son équipe, de son organisation aux transformations d'un système d'information, à l'implantation d'une organisation de travail, ou au déploiement d'un nouveau produit ou service. Inversement un pédagogue devient organisateur, gestionnaire de situation d'apprentissage pour faire face à une demande de plus d'autonomie des apprenants. Il manage des groupes de stagiaires et les aide à résoudre des problèmes, plutôt qu'il ne leur apporte un contenu tout fait à mémoriser. La faillite de grandes entreprises, de réformes ou de transformations majeures témoigne souvent d'un manque cruel de capacité pédagogique des dirigeants pour faire comprendre les enjeux à l'œuvre. Il est inutile d'être un grand stratège, ou un grand technicien, si les décisions achoppent dans la mise en œuvre.

4.3.2. La volonté de gérer les connaissances

Lorsque le management cherche à faire du savoir un élément stratégique différenciant, il prétend « gérer » la connaissance, il est alors question de management de la connaissance (Cristol, 2012), de compétence collective, ou d'organisation apprenante. Le management des connaissances est même devenu un champ de recherche à part entière. C'est au niveau méso que se construisent des espaces normatifs relatifs à la formation qui contrôlent, contingentent, régulent l'envie d'apprendre. C'est un des effets possibles de la loi de 1971 en France sur la formation créant le plan de formation et l'outillage administratif associé qui spécifient les manières reconnaissables d'apprendre, par les gestionnaires et les régulateurs. Il s'agit de toutes les modalités que l'on sait quantifier et mesurer. C'est sur ce même principe qu'achoppent toutes les lois françaises sur la formation depuis presque 50 ans. Mais, lorsque le management et l'apprenance se rencontrent c'est aussi pour créer des espaces portant plusieurs finalités de formation-action, de professionnalisation, d'apprentissage en situation de travail, d'apprentissage professionnel informel. Il s'agit d'espaces ou s'inventent les pédagogies de l'apprentissage et

de l'alternance, ou se construisent les identités professionnelles. Ces transformations individuelles sont plus particulièrement observables au niveau micro. La rencontre du management et de l'apprenance laisse entrapercevoir tout le potentiel de transformation par le choix de méthodes pédagogiques.

4.4. Le niveau micro

4.4.1. Donner du sens à sa vie

Le niveau micro parle de l'individu, de sa singularité, de sa situation particulière, de son rapport au savoir qui lui confère une dynamique identitaire propre et changeante. Il ouvre à la dimension psychologique, au ressenti et à l'expérience éprouvée. Pendant que l'apprenance est associée à une visée émancipatrice pour l'individu agent, acteur, auteur ou sujet social apprenant (Cristol *et al.*, 2013), le management est bien souvent en recherche de la recette pour « donner du sens », « gérer des motivations », « atteindre une performance ». Il cherche à s'assurer l'enrôlement de chacun dans des finalités productives dans un développement personnel orienté vers les finalités économiques. Au-delà de l'objet à apprendre, c'est toute l'intention pédagogique qui est à reprendre pour éviter de dénaturer les motivations intrinsèques.

4.4.2. Se motiver par soi-même

La question des motivations est souvent posée au manager. La psychologisation de problèmes organisationnels s'exprime souvent au niveau micro. Tel individu est démotivé, quelle recette managériale suivre pour lui donner du sens ? Le niveau micro est aussi celui de l'équipement individuel en ressources pour gérer soi-même son projet d'apprentissage et pour établir un environnement personnel d'apprentissage, particulièrement avec la montée à distance de la e-formation et des MOOC. Enfin, si l'apprenance est appréciée au niveau de l'individu elle se centre sur des disciplines telles que la psychologie voire la psychanalyse. Elle s'intéresse aux dispositions spécifiques des apprenants dans l'acte d'apprendre, de se disposer par rapport à un projet et de créer les conditions de la persistance dans les apprentissages.

4.5. Quelle mise en perspective du management et de l'apprenance ?

Le tableau à suivre exacerbe pour mieux les percevoir les différences induites par les deux projets à l'œuvre. Il s'agit bien là de forcer le trait de deux récits dont on a vu qu'ils s'interpénétraient.

	Management	Apprenance
Visée	Économie du savoir	Humanité de la connaissance
Paradigme	Neutralité technique et gestionnaire, sous-bassement économique, unité d'œuvre, conditions objectives de la production	Émancipation des femmes et des hommes, qualité des échanges, dimension subjective et singulière des apprentissages

	Management	Apprenance
Valeurs de référence	Efficiencierentabilitéqualité produit/organisation	Ouverture, émancipation, accroissement des potentiels
Rapports au monde	Ils se rangent, se classent, se mesurent, s'organisent et se maîtrisent. Le monde est érigé en objet de gestion	Ils s'élaborent en marchant, par exploration. Ils s'établissent localement de proche en proche et par soi-même
Apprentissage	C'est une fonction dérivée de la production individuelle et collective, un moyen de s'adapter et de produire à moindre coût et de façon plus créative que les concurrents	C'est un moteur de la vie consubstantiel au développement des êtres
Dérive	La managérialisation est la dérive qui tend vers un excès de mesure et de technicisation du monde	Le pédagogisme est un excès de forme pédagogique qui se coupe du réel

Tableau 1 : Comparaison entre management et apprenance

Ce tableau est posé sous la forme d'une caricature. Il montre, d'une part, le besoin du management de se doter d'outils, de techniques, d'approches d'organisation et de gestion du monde, pendant que d'autre part, l'apprenance s'intéresse à l'accompagnement de sa transformation. Il découle de ces perspectives des options différentes quant à la formation des dirigeants. Alors que la tendance du management et de tous ceux qui s'emploient à le promouvoir, est d'épouser l'idéologie de l'économie du savoir, cherchant à tirer profit et à mettre en marché les connaissances, l'apprenance se positionne dans la perspective d'une humanité de la connaissance s'affranchissant de la seule perspective de la mesure. Misant sur le partage, l'apprenance contribue à une humanisation de la société.

CONCLUSION

Dans ce texte, le management est abordé dans ses liens avec l'apprenance. Ce qui est au cœur du questionnement, c'est l'organisation d'une exploration entre management et apprenance. L'objet est la mise en dynamique de ces deux perspectives, au regard d'un révélateur constitué de la formation des dirigeants. Il s'agit d'en repérer l'influence réciproque, d'identifier comment chacun de ces phénomènes se nourrit de l'autre, s'en approche ou s'en éloigne. Il s'agit encore de rendre compte des enjeux sociaux, psychologiques, éducatifs et gestionnaires de la rencontre. Il s'agit aussi de voir comment management et apprenance participent de la managérialisation ou de l'humanisation à l'œuvre dans les rapports sociaux. Les réflexions proposées se concentrent essentiellement sur les mondes de la formation et de l'éducation présidant au développement des managers et des dirigeants, car les premiers indices montrent le rôle prépondérant de ces dirigeants sur les choix éducatifs et de formation. Les enjeux actuels à relever sont ceux d'un réarmement éthique, épistémologique, et méthodologique dans la formation des dirigeants avec une attention particulière pour ceux en charge d'orienter et de conduire les processus éducatifs et formatifs.

BIBLIOGRAPHIE

Bouchez J.-P. (2014), Économie du savoir : note de synthèse, *Savoirs*, (34), 11-45.

Cristol D. (2010), *La fabrique des managers : identités et rapports aux savoirs*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, sous la direction de Bernard Blandin – Université de Paris Ouest Nanterre, 30 juin 2010.

Cristol D. (2012), *Le knowledge management, Guide pratique de la formation*, Paris : ESF.

Cristol D. (2014), *Former, se former et apprendre à l'ère du numérique*. Paris : ESF. 226 pages.

Cristol D. (2016), *Les communautés d'apprentissage. Apprendre ensemble à l'ère numérique*, Paris ESF.

Cristol D., Cyrot P. et Heutte C. (2013), *Renforcer l'autoformation. Aspects sociaux et dimensions pédagogiques*, Lyon : Chronique sociale.

Cristol D. et Muller A. (2013), Les apprentissages professionnels informels – note de synthèse, *Savoirs*, (32), 13-59.

Morin E. (2001), *La méthode. 5. L'humanité de l'humanité. L'identité humaine*, Paris : Seuil.

Mosconi N., Beillerot J. et Blanchard-Laville C. (2000), *Formes et formations du rapport au savoir*, Paris : L'Harmattan.

Nussbaum N. (2011), *Capabilités. Comment créer les conditions d'un monde plus juste ?* Paris : Flammarion.

Sen A. (2003), *L'économie est une science morale*, Paris : La découverte.

CHAPITRE 4

L'ORGANISATION PAR PROCESSUS, UN MODÈLE D'ORGANISATION APPRENANTE

Laurent BOURGEON

Certaines organisations apprennent mieux et plus que d'autres. Certaines exploitent les savoirs qu'elles génèrent de façon plus efficace que d'autres. Les organisations apprenantes s'efforcent de réussir sur ces deux dimensions, parfois perçues comme étant contradictoires. Les structures fonctionnelles sont conçues pour recevoir et développer de l'expertise dans chacun des domaines fonctionnels sous-tendant le système technique propre à l'activité de l'organisation. Leur conception correspond à une vision additive de l'excellence, la performance globale de l'organisation étant vue comme l'addition de l'excellence développée par les différents domaines fonctionnels composant celle-ci. Ce type de structures organisationnelles, fondées sur des savoirs spécialisés, facilite le développement et l'accumulation de savoirs spécialisés. Mais les domaines fonctionnels qui les composent sont souvent pointés du doigt pour leur relative incapacité à partager les savoirs ainsi développés et accumulés et l'esprit de clocher qui les caractérise. De plus, ces organisations éprouvent des difficultés à appréhender et à intégrer les changements survenant dans leur environnement.

Les structures multidivisionnelles assimilent mieux les caractéristiques de l'environnement propres à chacune des divisions qui les composent et qui correspondent à des logiques de spécialisation par marché ou par activité, mais peinent à partager leurs compétences organisationnelles. Les structures par projet ou par processus paraissent les mieux adaptées à des stratégies fondées sur les savoirs. Ce type de structures organisationnelles a pour unité de base des processus, c'est-à-dire une combinaison de ressources et de compétences spécifiques à l'entreprise, dédiées à l'objet du processus et susceptibles d'apprentissage par interaction entre individus ou groupes dotés de savoirs spécialisés et impliqués dans les processus. Cependant la nature éphémère des processus, bornés dans le temps et dans l'espace organisationnel, et leur centrage sur des objectifs limités ont suscité des réserves sur leurs capacités à transférer, stocker et restaurer les savoirs développés dans l'action et ainsi en faire bénéficier d'autres projets ou processus. Ce texte a pour but de mettre en évidence les conditions de l'émergence de l'organisation apprenante, d'en détailler les attributs et de poser les enjeux RH liés à la capitalisation des apprentissages dans une organisation par processus.

1. L'émergence des organisations apprenantes

De Taylor aux tentatives plus récentes de spécialisation des unités organisationnelles dans les structures fonctionnelles ou multidivisionnelles, les entreprises ont toujours cherché à s'organiser pour exploiter une ressource stratégique, rare et considérée comme limitée : les savoirs. Or, cette spécialisation des individus et des unités organisationnelles est un facteur de fermeture sur un domaine de savoir particulier. Dans les organisations fonctionnelles, cette fermeture, ce repli sur soi et sa propre expertise se manifestent par l'esprit de clocher que l'on observe souvent. Dans ce type d'organisations, les interfaces entre fonctions, rendues nécessaires par des événements survenus dans l'environnement (comme un client qui n'a pas été livré, par exemple) suscitent tensions et conflits (entre la fonction commerciale qui aurait « promis des délais intenable » et la fonction logistique qui serait « incapable de tenir des délais ») se traduisant par une multiplication

des recours à l'arbitrage de la hiérarchie. Chacune des fonctions interprète les informations en provenance de l'environnement au filtre de ses propres grilles de lecture et perd bien souvent de vue la perspective des résultats globaux attendus de la part de l'organisation. Dans ces conditions, les contributions individuelles et collectives à ces résultats attendus s'en trouvent floutées et les motivations pour l'améliorer affaiblies.

La spécialisation des individus et des unités organisationnelles apparaît comme un facteur de fermeture incompatible avec l'émergence de situations propices à l'apprentissage collectif (Bourgeon et Tarondeau, 2000). Dans les organisations multidivisionnelles, se superpose à ce qui s'apparente bien souvent à une organisation fonctionnelle, un découpage par activités stratégiques ou marchés géographiques. Dans ce type d'organisation, le potentiel d'apprentissage au sein des domaines fonctionnels apparaît encore plus faible, toutes choses étant égales par ailleurs, que dans les organisations fonctionnelles. Des mécanismes compensatoires de rotation des personnels visant à cross-fertiliser et à partager les meilleures pratiques entre les divisions viennent pallier cette capacité d'apprentissage limitée.

1.1. Les conditions de l'émergence des organisations apprenantes

L'émergence des organisations apprenantes répond à des facteurs économiques et humains. Les changements observables sur longue période sont : l'ouverture des marchés, la transparence de l'information permise par Internet, le phénomène de globalisation ayant pour corollaire une concurrence internationale de plus en plus âpre et une augmentation de l'offre sans augmentation équivalente de la demande sur les marchés développés – qui connaissent une baisse de la démographie –, les changements de comportement du consommateur conduisant à une banalisation des produits et des services et à des choix établis en fonction du prix, une accélération des progrès technologiques conduisant à un raccourcissement du cycle de vie des produits et des services et à une inflation des budgets de Recherche et Développement.

1.2. Les nouveaux enjeux de l'évolution de l'environnement concurrentiel

L'avènement de ce nouveau modèle de concurrence, nommé flexibilité dynamique voici une vingtaine d'années, est caractérisé avant tout par la saturation des marchés et un excédent d'offre sur la demande. Ce contexte concurrentiel a induit des stratégies visant à se créer un avantage concurrentiel en déclassant l'offre de produits ou de services existants. Répondant à ce nouveau contexte concurrentiel, trois réponses stratégiques ont alors émergé : l'apparition de nouveaux critères de performance comme la qualité ou le caractère unique de l'offre (design, fonctionnalités...), l'éruption de stratégies dites d'obsolescence – consistant à mettre des innovations plus rapidement sur le marché pour déclasser l'offre existante et dégager un avantage concurrentiel – et les stratégies de fragmentation du marché et de focalisation sur des niches, type de stratégies notamment observé sur le marché automobile. Ce modèle de flexibilité dynamique, appelé aussi modèle de réactivité, est fondé sur le caractère dynamique, instable et imprévisible du

marché ; la concurrence s'opère donc au travers de l'offre. La compétitivité des entreprises repose, dans ce contexte, sur la capacité de celles-ci à renouveler rapidement, dans de bonnes conditions économiques, leur offre de produits ou de services, une offre ne cherchant plus à répondre aux besoins exprimés des clients, mais visant à créer de nouvelles attentes. De façon générale et d'un point de vue organisationnel, la complexité accrue de l'environnement et son instabilité chronique impliquent de recourir à des modes d'organisation où le pouvoir est décentralisé et les centres de décision démultipliés (Bourgeon, 1999).

1.3. Des individus naturellement apprenants

Sur le plan humain, les hypothèses de rareté et de limitation des savoirs ayant servi de base à l'élaboration des modes d'organisation fonctionnelles et multidivisionnelles se sont révélées erronées et les organisations inefficaces. Les individus « *naissent avec des motivations intrinsèques, besoin d'estime, dignité, curiosité, désir et plaisir d'apprendre* » (Senge, 1990). Ils sont apprenants par nature. Placés dans des contextes changeants et stimulants dans lesquels ils exercent librement leurs facultés d'expérimentation et satisfont leur plaisir d'apprendre, les individus révèlent des sources de savoir individuel quasi illimitées.

Dans un environnement stimulant, la création des savoirs résulte de l'exercice autonome de l'intelligence. L'organisation apprenante est conçue pour stimuler l'apprentissage individuel et favoriser la mise en commun des savoirs individuels, pour leur servir de réceptacle et pour organiser leur déploiement.

Les domaines d'émergence des organisations apprenantes sont ceux où « les besoins de coordination latérale l'ont emporté sur les bénéfices générés par la spécialisation des fonctions et des individus » (Tarondeau et Wright, 1995). Ces domaines sont ceux de la qualité et de la gestion des flux avant de concerner l'activité de développement de nouveaux produits et, plus largement, les processus cherchant à répondre de manière innovante aux attentes du marché. Dans ces domaines, ces nouveaux modes d'organisation sont au service d'une meilleure performance, performance mesurable en termes de coûts, de délais, de qualité et plus largement de valeur perçue par un client interne ou externe. La réactivité de l'entreprise mise alors sur le temps comme une véritable variable stratégique. L'entreprise doit faire preuve de capacités d'adaptation aux souhaits changeants de son environnement en offrant à ses clients des produits ou services spécifiés, à un coût supportant la concurrence et dans des délais acceptables. Cela suppose une excellente interface entre les différentes activités de l'entreprise. La transversalité, qui recompose l'entreprise par processus, processus définis comme « des unités d'organisation orientées vers l'action dont les finalités sont définies de manière directe, parfois immédiate, par des performances valorisées par des clients internes ou externes » (Tarondeau et Wright, 1995) apparaît, en ce sens, comme une source primordiale de réactivité. Dans ce nouveau contexte concurrentiel, où la compétition est qualifiée de « chrono-compétition », l'émergence de l'organisation par processus ou par projet – le projet n'étant rien d'autre qu'un processus temporaire – rend compte de la nécessité de transversalité pour assurer la compétitivité de l'entreprise. À ce titre, la mise en place d'équipes projet pluri-fonctionnelles et autonomes répond à la nécessité de décroiser les activités

impliquées dans le processus. Dès lors que les besoins de coordination latérale l'emportent sur les bénéfices générés par la spécialisation des fonctions et des individus, ce mode d'organisation prend le pas sur l'organisation fonctionnelle. Ce décloisonnement des activités impliquées dans le processus favorise l'intensification des échanges d'information. L'organisation transversale confère aux processus et aux projets, par l'intégration qu'elle implique, une autonomie vis-à-vis des fonctions ou des métiers dans l'entreprise et les investit d'un pouvoir de décision et de responsabilités directes.

2. Les attributs de l'organisation apprenante

Ces nouvelles priorités sont de nature à bouleverser les structures établies et la répartition des pouvoirs au sein de l'entreprise. Dans une structure fonctionnelle ou matricielle, les métiers, les fonctions, et leurs prolongements au niveau des centres d'activité sont perçus comme des sources d'amélioration de la performance de l'entreprise. Ce découpage définit clairement des territoires et c'est sur les résultats de ce territoire que chaque responsable, quel que soit son niveau hiérarchique, est évalué. Une telle structure engendre des comportements de défense du territoire individuel, source de pouvoir, du type rétention ou déformation de l'information ou faible coopération (Bourgeon, 1999).

2.1. Une nouvelle articulation processus-métiers

Dans le cadre d'une organisation par processus, dans laquelle doit compter la volonté du client (interne ou externe) qui ne se soucie guère du degré d'implication des uns ou des autres, mais bien plutôt de la performance du résultat global obtenu et de la valeur ainsi créée, c'est en grande partie la coopération et la cohérence des actions menées entre ces territoires qui est source de valeur. Une telle structure engendre alors naturellement des démarches d'apprentissage collectif, de recherche de synergies, remettant en cause les territoires de pouvoir habituels.

En effet, la valeur recueillie par le client n'est plus vue comme la somme des réussites des sphères de compétence et de pouvoir de responsables fonctionnels successifs, mais comme la résultante de la qualité des intégrations obtenues entre les activités au sein du processus. L'organisation apprenante se caractérise par sa flexibilité, son ouverture, son autonomie et sa capacité d'intégration (Garvin, 1993). Gérer les compétences disponibles, créer la valeur souhaitée au travers de la meilleure intégration possible et finalement favoriser les apprentissages collectifs relèvent du rôle du chef de projet ou du pilote de processus. C'est de la capacité à gérer ces flux dont dépend ici la richesse de l'entreprise. Cette qualité a aussi comme prérequis la mise à disposition par les différents métiers de l'entreprise de membres à haut potentiel, produits de l'accumulation des différentes formes de savoirs depuis parfois la création de l'entreprise. Mais c'est de la capacité à gérer ces stocks dont dépend cette fois la richesse de l'entreprise. Ainsi, la mise en place d'une organisation par processus ou par projet et le déploiement d'équipes plurifonctionnelles, ayant pour corollaire l'effacement des frontières entre les domaines fonctionnels de l'entreprise, appellent le développement d'une compétence d'intégration, développée pour manager et coordonner

l'action des personnels fonctionnels impliqués dans les processus (Bourgeon et Devinney, 2010). Les leaders des organisations apprenantes croient à la capacité d'apprentissage et à la créativité des individus comme source de ressources illimitées pour l'entreprise dans une vision partagée de son devenir et de sa stratégie.

2.2. Le rôle clé du leader transversal

Cette compétence nouvelle, ce savoir-combiner (Hatchuel et Weill, 1995) recèle diverses facettes : développer un langage commun, assurer la circulation d'information au sein des équipes, développer une culture de coopération entre des individus n'ayant pas l'habitude de travailler ensemble, partager une vision commune, valoriser les contributions individuelles et collectives. Dans l'organisation par processus, cette compétence – tacite – est incarnée par ce leader d'un type nouveau, directeur de projet ou pilote de processus. Tacite, ce savoir-combiner est néanmoins transférable par socialisation (Nonaka, 1994), socialisation qui repose sur la rotation du personnel impliqué dans les projets et les processus. Cette rotation du personnel apparaît comme le vecteur le plus efficace du transfert du savoir développé au cours des processus, mais également comme un moyen privilégié de dynamiser l'apprentissage organisationnel. Si l'organisation souhaite faire en sorte que les savoirs développés au cours d'un processus ou d'un projet ne restent pas incarnés par les individus ayant été impliqués dans la dynamique d'apprentissage collectif à l'origine de ces savoirs, mais soient transférés et diffusés en son sein, celle-ci doit mettre en place une approche spécifique de gestion de ces individus et de balisage de leur parcours. Néanmoins, le pouvoir dans l'organisation n'est pas transféré purement et simplement du responsable fonctionnel ou métier au leader transversal. Le responsable fonctionnel ou métier garde un rôle prépondérant dans la capitalisation puis dans la diffusion du savoir au sein de l'entreprise. Il gère le stock et préjuge donc souvent de la qualité du flux. Mais le leader transversal, directeur de projet ou pilote de processus est essentiel dans la gestion du flux car rien ne permet de penser que les problèmes d'aujourd'hui pourront être systématiquement ou intelligemment résolus sur la base des savoirs issus des métiers, même si ces savoirs sont hérités d'un passé fort récent.

3. Les enjeux RH de la capitalisation des apprentissages dans les organisations par processus

L'ensemble de ces évolutions est source d'interrogations pour l'entreprise quant à sa capacité à développer des compétences et à s'assurer de leur mémorisation. S'agissant des projets en particulier, cette tendance exacerbe les problèmes de capitalisation des savoirs dans l'organisation : le caractère éphémère du projet (borné dans le temps) pose le problème du transfert des savoirs acquis au cours du projet vers des modes de stockage qui nécessitent des structures plus durables. La structure de stockage doit, en outre, permettre la restauration des apprentissages de projets précédents vers les nouveaux projets. De plus, par nature, l'organisation par processus ou par projet est orientée vers l'action. Le processus ou le projet tout entier est tourné vers la réalisation de la mission qui lui est confiée au travers de l'utilisation optimale des ressources qui lui sont dévolues. La capitalisation des savoirs ainsi acquis n'est pas une préoccupation s'inscrivant

naturellement dans cette logique. En revanche, les métiers ou les fonctions structurent l'entreprise sur la base de savoirs spécialisés et en constituent autant de réceptacles (Bourgeon, 1999).

3.1. La valorisation de l'expérience transverse

Penser l'organisation par processus revient à privilégier le processus ou le projet (l'horizontal), lieu d'expérimentation et d'apprentissage, sur le métier, la fonction (le vertical), réceptacle de connaissances spécialisées et lieu de capitalisation de celles-ci. Elle recompose le fonctionnement de l'entreprise selon une logique de processus ; processus définis comme « des unités d'organisation orientées vers l'action dont les finalités sont définies de manière directe, parfois immédiate, par des performances valorisées par des clients externes ou internes » (Tarondeau et Wright, 1995). Ces processus traversent les unités fonctionnelles et leur verticalité, verticalité qui renvoie à la hiérarchie fonctionnelle valorisant l'expertise et les performances des individus dans le domaine spécifique. Dans cette logique, les métiers ou les fonctions ainsi que leurs prolongements au niveau des centres d'activité sont vus comme les sources principales d'amélioration de la performance globale de l'organisation. Cette spécialisation fonctionnelle définit donc des territoires et, c'est sur la base des résultats de ce territoire que chaque individu appartenant à ce territoire, quel que soit son niveau hiérarchique, est évalué, récompensé et promu. Les voies de carrière s'inscrivent à l'intérieur même des départements fonctionnels ; l'objectif premier de l'organisation fonctionnelle étant d'assurer la performance globale de l'entreprise par l'excellence dans chacun des domaines fonctionnels. La dynamique de promotion s'inscrit dans cette logique. Dans le cadre d'une organisation par processus visant à servir au mieux un client interne ou externe, ce sont la coopération et la qualité de l'intégration des expertises fonctionnelles qui sont sources de valeur pour ce client, client qui ne se soucie guère du degré de contribution des uns ou des autres, mais attend un résultat global performant. Alors, la valeur recueillie par le client n'est plus la somme des contributions spécifiques des territoires fonctionnels, mais le résultat d'une intégration réussie des activités des uns et des autres. Ainsi, l'organisation par processus et par projets globalise les contributions individuelles en les associant dans un processus commun de création de valeur (Bourgeon, 2002). Dans cette perspective, comment valoriser l'expérience « processus » d'un individu ? Alors même que les modes de gestion des ressources humaines valorisent communément l'expertise technique, les responsabilités dans des structures établies et les mécanismes d'allégeance personnelle. Ces critères apparaissent peu compatibles avec la dimension transversale propre à l'organisation par processus ou par projet. Cette question n'est pas la seule adressée à la gestion des ressources humaines ; les autres renvoient plus largement à la valorisation de cette expérience, riche d'apprentissages, vécue par l'individu impliqué dans un projet ou un processus : qui doit l'évaluer ? sur quels critères ? critères managériaux ou critères de performance ? sur la base des compétences nouvelles développées ou sur celle des résultats (déjà) obtenus ?

3.2. Les individus, vecteurs essentiels du transfert des apprentissages

De plus, dans le cadre d'un processus temporaire comme un projet, se pose la question, en amont, de la logique qui va présider à la constitution de l'équipe plurifonctionnelle en charge de ce processus temporaire, et en aval, celle de la réintégration des individus ayant participé au projet dans leur département fonctionnel d'origine. Au-delà de la valorisation de cette expérience, question évoquée précédemment, se pose la question plus générale de la gestion de carrière des individus impliqués dans les projets. Cette implication a pu les conduire au nom des objectifs poursuivis par le projet à remettre en cause des décisions des départements fonctionnels, à négocier âprement des ressources auprès de ces mêmes départements et à empiéter sur leurs prérogatives établies. Plus largement, au-delà de la valorisation de l'expérience acquise au cours des processus et des projets, les modalités d'évaluation et de gestion de carrière concernant les individus impliqués dans les processus rendent compte de la capacité de l'entreprise à prendre en compte la nécessaire intégration que l'organisation par processus implique, d'une part, et des moyens dont celle-ci se dote pour s'assurer que les apprentissages développés par ces individus soient partagés par socialisation, d'autre part.

Le projet ou le processus, par l'intégration qu'il implique, les ressources plurifonctionnelles dédiées qu'il mobilise, les limites spatio-temporelles qui le caractérisent, les objectifs volontairement limités qui le définissent, apparaît comme un lieu privilégié d'expérimentation et d'apprentissage collectif. Il est le lieu de l'apprentissage progressif qui produit l'amélioration et le progrès continu, mais aussi celui de l'apprentissage de rupture produisant l'innovation. Le processus, de par ses caractéristiques, permet la diffusion de compétences et de savoirs tacites par observation et par imitation au travers de la coopération qu'il impose aux individus impliqués – socialisation –, l'explicitation et la codification de connaissances informelles rendues nécessaires par les besoins de communication de ces mêmes individus – explicitation –, la combinaison de savoirs spécialisés produisant de nouvelles connaissances collectives – combinaison – ainsi que l'appropriation de ces connaissances par leur mobilisation répétée – internalisation. Ces quatre mécanismes – socialisation, explicitation, combinaison, internalisation – constituent les rouages de la dynamique de l'apprentissage organisationnel (Nonaka, 1994). Le processus est l'unité organisationnelle de base de l'organisation apprenante.

BIBLIOGRAPHIE

Bourgeon L. (1999), La capitalisation des apprentissages dans l'organisation transversale. Le cas des projets de développement de nouveaux produits. *Communication à la VIII^e Conférence internationale de l'AIMS*.

Bourgeon L. (2002), Émergence de l'organisation transversale : vers de nouvelles modalités de gestion du personnel participant aux projets, *Management International*, 3(3), 35-48.

Bourgeon L. et Devinney T. (2010), Organizational knowledge and the project dimension, *International Journal of Project Organization and Management*, 2(3), 267-285.

Bourgeon L. et Tarondeau J.-C. (2000), L'apprentissage dans les organisations transversales : le cas de l'organisation des projets de R&D, In : B. Quelin et J.L. Arrègle, *Le management stratégique des compétences*, Paris, Ellipses.

Garvin D.A. (1993), Building a learning organization, *Harvard Business Review*, juillet-août, 78-91.

Hatchuel A. et Weil B. (1992), *L'expert et le système*, Paris, Economica.

Nonaka I. (1994), A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation, *Organization Science*, 5(1), 14-37.

Senge P. (1990), The leader's new work : Building learning organizations, *Sloan Management Review*, 22(1), 7-23.

Tarondeau J.C. et Wright R.W. (1995), La transversalité dans les organisations ou le contrôle par les processus, *Revue Française de Gestion*, (104), été, 112-121.

CHAPITRE 5

L'APPRENNANCE : UNE INCARNATION DU DARWINISME POUR L'ENTREPRISE ?

Laurent DEPOND

Face à ce qu'il est aujourd'hui convenu d'appeler le monde VUCA, les entreprises, pour croître, voire pour survivre, doivent faire preuve de ce qui s'apparente à une grande « plasticité ». Cette analogie avec le fonctionnement du cerveau a vocation à illustrer ce qui intervient au sein d'une organisation confrontée à de multiples stimuli ou à des traumatismes de toutes natures en provenance de son écosystème : comme un cerveau, elle doit en permanence intégrer de nouvelles données et apprendre à fonctionner différemment en créant de nouvelles connexions. En effet, les écosystèmes des entreprises évoluent de plus en plus vite ce qui les oblige à réinventer régulièrement leurs modèles économiques. Une comparaison s'impose à moi pour illustrer l'impérieuse nécessité de cette adaptation : la rapidité avec laquelle les espèces endémiques des Galápagos s'adaptent aux évolutions environnementales pour des questions de survie immédiate. Darwin avait fait des Galápagos son laboratoire de l'adaptation parce que, en conditions extrêmes, les animaux n'y attendent pas des générations d'expérimentations plus ou moins réussies pour développer des stratégies d'alimentation ou de reproduction. Quand un phénomène de réchauffement El Niño particulièrement marqué s'est produit il y a quelques années, les pinsons de l'île Wolf ne trouvant plus de graines pour se nourrir sont devenus adeptes du vampirisme en apprenant à sucer le sang des oiseaux de mers qui couvaient. Sans doute parce qu'ils étaient plus inventifs et poussés par la nécessité, certains ont d'abord testé puis compris l'intérêt de ce changement alimentaire et appris à reproduire l'exercice. Ils ont ensuite transmis l'information à leurs congénères, sans doute par imitation. À la même période, aiguillonnés par l'urgence, les mâles iguanes marins, affamés par la disparition des algues dont ils se nourrissent, ont délaissé les femelles de leur espèce pour s'accoupler avec des femelles iguanes terrestres et transmettre ainsi leur patrimoine génétique. Des stratégies payantes et une adaptation ultra rapide pour des espèces en danger.

La situation d'une entreprise peut être analysée de la même façon : nous y constatons chaque jour que les transformations significatives qui intervenaient naguère sur des cycles décennaux ou pluri-décennaux se multiplient et s'entrechoquent sur des cycles courts obligeant les organisations à rentrer dans une logique d'ajustement permanent. Prenons un exemple *a fortiori* avec le secteur de la mode. Les attentes de la clientèle changent à un rythme tel qu'il oblige la production à se réinventer en permanence : que produire en termes de formes ou de matières ? Où produire et comment distribuer les vêtements pour réduire les délais au maximum... Et livrer avant que les goûts du public ne changent ? Comment réduire significativement les coûts pour faire face à une concurrence protéiforme et mondiale tout en respectant des normes environnementales et éthiques de plus en plus exigeantes ? Cet exemple peut sembler extrême mais envisageons un environnement moins « paillettes » et volatile que celui de la mode comme peut l'être le secteur bancaire. Les services qu'il propose avec la digitalisation sont complètement différents de ceux existant il y a 5 ans. Ils sont aujourd'hui distribués *via* Internet ou sur mobile et ce, par des acteurs nouveaux comme les telcos, voire même par des plates-formes d'intermédiation entre particuliers sur Internet, alors que les conditions réglementaires qui s'appliquent aux banques classiques sont de plus en plus contraignantes.

Imaginons ce que cela suppose pour une entreprise : toutes ses fonctions doivent s'ajuster à un mouvement permanent de transformation, tous ses coéquipiers doivent apprendre et désapprendre en continu tout ce qui peut être utile pour que le système ne se grippe pas. Chacun est acteur potentiel de la capture des « signaux faibles » du marché, évolution des goûts ou des besoins des clients, nouveautés technologiques, nouvelles formes de concurrence ou encore probables nouvelles contraintes règlementaires impulsées par le politique. Dans un fonctionnement fluide d'entreprise apprenante, toutes ces données sont captées, partagées, analysées avec des regards croisés et intégrées rapidement dans la stratégie.

L'apprenance est ainsi devenue une nécessité d'autant plus vitale pour une entreprise que son secteur est concurrentiel. Du point de vue des salariés, l'enjeu est double : il faut rentrer en logique d'apprenance pour être en mesure de suivre le rythme du marché et répondre aux besoins de transformation de l'entreprise mais aussi, d'un point de vue plus personnel, pour maintenir son employabilité. Ne pas le faire signifierait se satelliser professionnellement et se mettre en risque d'être exclus du système économique global. Bien sûr, d'aucuns pourraient envisager de changer de cap pour ralentir le rythme et envisager des changements de vie radicaux mais, force est de constater, que cette stratégie de sortie ne permettra pas de s'affranchir de l'obligation d'apprendre en permanence. Imaginons un « retour à la nature » par un citoyen qui se lancerait dans une nouvelle forme d'agriculture : pour être viable, son projet doit aujourd'hui reposer sur la maîtrise des dernières découvertes en matière de permaculture, de biodynamique ou encore d'hydroponie afin de faire face à la raréfaction de l'espace cultivable et au dérèglement climatique. Idem pour l'envie d'ouverture de chambres d'hôtes : les modalités de commercialisation et les attentes des hôtes évoluent en permanence et nécessitent cette remise en question et cet apprentissage continu. Nous l'avons intellectuellement bien identifié comme beaucoup de décideurs : se (trans)former ou disparaître... Mais il faut admettre que l'entrée dans une logique apprenante demeure pourtant contre-intuitive pour la plupart des individus qui trouvent plus confortable de se reposer sur le savoir acquis lors de leur formation initiale et sur la base d'expérience qu'ils ont construite au cours de leur carrière. Dans une culture comme la culture française actuelle, c'est le fondement de leur légitimité. Y renoncer, c'est d'abord faire preuve de réalisme face aux enjeux évoqués précédemment en se mettant apparemment en risque et c'est surtout faire acte d'humilité en acceptant de devenir un perpétuel néophyte sur certains sujets. Pas facile à accepter mais, sans cette posture d'apparente fragilité, l'apprenance ne se concrétisera pas. Pour apprendre, il faut d'abord accepter son ignorance !

Le défi de l'apprenance pour une organisation implique donc de faire émerger un certain « lâcher prise » de la part de ses salariés en créant une culture nouvelle qui ne repose plus sur le dogme de l'expertise. Cette révolution conceptuelle implique une totale remise en question de certains de ses fondamentaux RH. Renoncer à l'expertise c'est, par exemple, repenser son système de valorisation et de rétribution : ce qui a de la valeur dans un système apprenant c'est le potentiel d'adaptation. Comme une espèce animale « sélectionne » ses reproducteurs les plus aptes à assurer la survie de l'espèce sur la base de leurs capacités d'adaptation, une

entreprise apprenante va devoir apprendre à reconnaître ses éléments les plus « apprenants » et à les valoriser en conséquence. La « culture » ne peut cependant uniquement dépendre que de quelques individus hyper-adaptatifs et tous les membres d'une organisation doivent en être des contributeurs permanents : l'apprenance ne se vit pas à deux vitesses. La bonne nouvelle est que chaque membre du collectif peut adhérer, entrer en résonance avec ses collègues et se former, ou s'enrichir, terme que je préfère, tout au long de sa carrière. Une croyance communément répandue est que les plus seniors des collaborateurs n'auraient plus ni le goût ni les aptitudes nécessaires aux apprentissages de nouvelles méthodes de travail ni la capacité de remise en question suffisante. Cette vision est totalement dépassée quand des études de plus en plus nombreuses démontrent qu'il n'en est rien et que les capacités cognitives et d'apprentissage demeurent malgré le vieillissement. Les études de l'Institut Max Planck¹ l'ont en particulier mis en évidence notamment par comparaison des performances cognitives des salariés les plus âgés en entreprise par rapport à celles de collaborateurs plus juniors. Quant à leur réticence au changement, elle ne correspond pas à une réalité. Même pour ce qui concerne les nouvelles technologies, les collaborateurs les plus âgés en entreprise se montrent beaucoup plus ouverts qu'on pourrait le penser à l'introduction de nouveaux processus de travail dans leur entreprise, comme l'a mis en évidence le *Wrike Digital Work Report 2018* dans trois pays européens (Allemagne, France et Royaume-Uni). Ils en acceptent l'idée plus facilement que les plus jeunes car ils ont sans doute plus qu'eux conscience d'un besoin de remise à plat lié à l'irruption de nouvelles technologies en rupture.

Naturellement, embarquer tous les salariés dans cette aventure de l'apprenance nécessite de croire que chacune et chacun en a le potentiel, ce qui suppose de se départir des stéréotypes et préjugés contraires. En effet, comme les neurosciences le mettent en évidence aujourd'hui, l'activation de stéréotypes négatifs vis-à-vis d'une catégorie de population, seniors ou autres, a des effets dévastateurs sur ses performances et capacités d'apprentissage. L'adoption d'une posture apprenante dans une organisation suppose donc qu'elle pratique une forme de management « bienveillant » tout en demeurant exigeant ; comme nous l'avons déjà évoqué, la remise en question de leur savoir peut être perçue comme un stress et donc bloquer l'accès des individus à leurs capacités d'apprentissage. Il est donc d'abord nécessaire de créer un climat rassurant en donnant du sens et, sans nier la complexité du marché, de valoriser les compétences et la capacité de l'organisation à faire face aux challenges quels qu'ils soient, même s'ils sont différents de ceux du passé. Une sorte de signal « *Yes we can!* » qui engage les salariés dans une logique positive. Une attitude valorisante et rassurante limitera en effet le stress inhibiteur des capacités d'apprentissage tandis qu'un sentiment de « collectif » pour remporter un défi stimulera la créativité. Le management bienveillant repose aussi sur le droit à l'expérimentation et donc à l'erreur pour permettre à chacun d'apprendre en testant, sans peur de la sanction ni de la critique. Il est tout aussi fondamental de pratiquer le questionnement permanent sur ce que l'on a appris en relativisant les acquis et en les raffinant par confrontation à la pensée

1. Schmiedek, F., Lövdén, M. et Lindenberger, U. (2013), Keeping it steady : Older adults perform more consistently on cognitive tasks than younger adults, *Psychological Science*, Advance online publication.

d'autrui, construite avec un autre point de vue et une autre base de références. Nous en revenons à un autre des fondamentaux de la performance des organisations : la diversité des profils et leur capacité à interagir de façon constructive. L'apprenance dans l'entre-soi n'a pas de sens. Considérait-on comme représentative de l'apprenance, une équipe constituée uniquement d'ingénieurs de la même grande école ? Sans doute pas. Les stimuli que l'équipe percevrait seraient limités car ses « capteurs » seraient trop similaires, les solutions qu'elle proposerait seraient trop imprégnées des mêmes bases de données et raisonnements et la nécessité de l'apprenance se ferait moins perceptible en son sein. La diversité « fonctionnelle » bien acceptée stimule les apprentissages : mes collègues d'âges, d'origines, de parcours différents du mien m'enrichissent et, grâce à des grilles de lecture nouvelles, font émerger à ma conscience des questionnements qui ne me sont pas naturellement venus à l'esprit. Ils m'ouvrent aussi des portes vers des apprentissages auxquels je n'aurais pas songé.

Parmi les sujets de diversité au sens large qui nous imposent de faire évoluer rapidement notre rapport à l'apprentissage, n'oublions pas que l'arrivée de l'Intelligence Artificielle dans le paysage des entreprises va rendre encore plus critique l'adoption de la posture ouverte et bienveillante que nous évoquions : les robots vont être par nature dans une posture apprenante pour fonctionner, ils vont se nourrir et apprendre en continu. Il s'agira donc de les inclure comme des ressources potentielles, des stimulateurs d'apprenance, et non comme des menaces dans le collectif de travail. Le pari qui nous est aujourd'hui proposé est que les robots auront besoin de notre bienveillance pour nous procurer ce que nous attendons d'eux ! Nous l'avons compris, les enjeux et défis de l'apprenance sont aujourd'hui colossaux : comme une espèce animale, une entreprise doit absolument rentrer dans une logique apprenante pour survivre. Ce qui semble *a priori* un risque se révèle en fait une fantastique opportunité pour les individus qui la composent. C'est pour eux, l'opportunité de changer de prisme en adoptant une vision positive, souvent rare dans les entreprises françaises : avec l'apprenance, les échecs deviennent des apprentissages, les succès des éléments de réassurance, les échanges entre collègues sont générateurs de plaisir car ils stimulent et chacun, en acceptant de se remettre en question et de se former en permanence, se sent plus épanoui et « à bord » de l'aventure de façon durable, ce qui limite le stress, retarde même le vieillissement et stimule l'engagement.

Autre avantage remarquable pour les individus : en logique d'apprenance, chacun s'autorise, quel que soit son âge légal, à changer d'orientation pour voguer sur ses motivations « primaires » comme les dénomme l'Approche Neurocognitive et Comportementale, celles qui vous ressourcent et vous permettent d'exprimer votre plein potentiel. Fini le malaise des seniors en entreprise et le rapport délétère au travail souvent constaté en France. J'apprends, j'exprime mon potentiel, je suis bien au travail, j'ai envie de progresser, j'apprends encore avec plaisir... Un cercle vertueux se crée.

BIBLIOGRAPHIE

Schmiedek, F., Lövdén, M. et Lindenberger, U. (2013), Keeping it steady : Older adults perform more consistently on cognitive tasks than younger adults, *Psychological Science*, Advance online publication.

CHAPITRE 6

DE L'ENTREPRISE FORMATRICE À L'ORGANISATION APPRENANTE

Patrick PLEIN

1. Le monde change

Nous ne vivons pas un changement actuellement, mais une transformation. Et ce que nous avons vécu les quarante dernières années n'est rien en regard de ce que nous allons vivre les dix prochaines. L'environnement des entreprises est devenu plus inconstant et imprévisible. Il devient difficile d'anticiper et d'être certains des résultats d'une politique ou d'une action. La multitude et la vitesse des interactions rendent les situations de plus en plus complexes et ambiguës. Cet environnement « disruptive » les entreprises qui sont désormais contraintes d'évoluer substantiellement si elles veulent rester dans le jeu. Une étude de France Stratégie met en exergue cinq facteurs ayant un impact sur l'organisation du travail et introduisant davantage de flexibilité au sein des entreprises dans les pays de l'OCDE : les nouvelles technologies (développement du travail en réseau, capacité à traiter les données, optimisation des processus de conception et de fabrication)... Les évolutions sociales et sociétales : autonomisation des individus, élévation du niveau d'éducation... L'instabilité de l'environnement économique : concurrence accrue, globalisation, nouvelles exigences des clients... L'élévation des qualifications : adaptation à la complexité croissante, capacité à traiter des activités à plus forte valeur ajoutée... Les facteurs institutionnels : évolutions réglementaires telles que les 35 heures, baisse du taux de syndicalisation...

La combinatoire de ces facteurs permet d'imaginer de multiples formes de travail et d'organisations. Pour les entreprises traditionnelles, la tâche est d'ampleur car le changement de paradigme actuellement à l'œuvre impose une révision en profondeur de leurs modèles, de leurs organisations, de leurs pratiques de gestion et de management. Dans un tel environnement, le management des compétences devient clé non pas dans la forme habituelle que nous connaissons, mais bien sur des bases nouvelles. Cette nécessité de manager les compétences différemment oblige bien évidemment à revoir les politiques de gestion de la formation dont les pratiques depuis plus de 40 années sont progressivement condamnées car inadaptées. L'individu se trouve de ce fait placé au centre des réflexions et les organisations doivent elles-mêmes se réinventer vers une forme nouvelle.

2. Les compétences, nouvel or noir des entreprises

Les compétences deviennent le nouvel or noir de l'entreprise. En effet, une récente étude du cabinet Korn Ferry portant sur une analyse du déficit entre l'offre et la demande des compétences dans 20 pays fait ressortir un risque de pénurie élevé à l'horizon 2030. La France s'avère potentiellement particulièrement touchée car le déficit de compétences qualifiées représenterait 1,5 million d'actifs. La problématique se posant désormais aux entreprises est bien celle des compétences et de leur capacité à les anticiper et les adapter à leurs besoins actuels et futurs. Avec l'accélération des évolutions, les compétences se périment de surcroît de plus en plus rapidement. Les savoirs et savoir-faire peuvent désormais se comparer à des produits frais car elles ont une durée de vie limitée. La gestion d'un « capital compétences » au sein des organisations devient un enjeu majeur car cela constitue à la fois une source de création de valeur et de compétitivité, mais relève également de la responsabilité sociale et sociétale des entreprises

(devoir d'employabilité). Pour autant, nos approches classiques de gestion des compétences doivent être entièrement revues car elles ne sont plus adaptées. En effet, l'approche par la gestion de l'emploi (la finalité se traduit par une organisation se déclinant en postes et fonctions dont les contenus font appel à des compétences) n'est plus pertinente et il convient de lui préférer une approche par la gestion des compétences (les compétences nécessaires à la finalité détenues par les individus déterminent les missions qui conditionnent l'organisation). Cette approche est fondamentalement différente et implique la mise en œuvre d'une dynamique constante d'acquisition, d'adaptation et de développement des compétences.

3. La mort programmée de l'approche traditionnelle de la formation

Dans un système où l'apprentissage permanent devient la règle, l'approche traditionnelle de la formation est condamnée. Cette dernière, consiste, pour l'année à venir, à recueillir les besoins de formation, les traduire en actions (programmes, stages, séminaires) et en ligne budgétaire, et à considérer implicitement que le fait d'être formé signifie être compétent sur le sujet objet de la formation. Tous ces éléments sont caractéristiques d'une entreprise formatrice qui jusqu'à présent, était le modèle dominant et exemplaire. Dans ce modèle, la performance de l'entreprise en matière de formation se mesure au pourcentage de la masse salariale investi, au nombre d'heures de formation réalisées chaque année... Cela devient de moins en moins le cas car ce modèle ne boucle pas la boucle d'une part, et n'est pas suffisamment proactif d'autre part. En effet, il est flagrant par exemple de constater le changement qu'ont opéré les agences de notation extra-financière dans leur manière d'appréhender l'investissement formation. Il y a quelques petites années encore, ce dernier se mesurait à la lumière des indicateurs cités ci-dessus (nombre d'heures par salarié, pourcentage de la masse salariale investi...). Depuis quelques temps, les questions portent essentiellement sur les résultats et les agences demandent désormais de démontrer le retour sur investissement en matière de montée en compétences, de création de valeur pour l'activité... validant ainsi la pertinence de l'investissement. Par ailleurs, l'approche traditionnelle manque de proactivité en ce que le management du processus de formation n'est plus adapté aux exigences des entreprises (nécessité d'adapter les compétences en continu rapidement) et des salariés (les individus arrivant sur le marché du travail aujourd'hui souhaitent ardemment apprendre en continu). Dit autrement, il ne s'agit plus d'investir dans la formation, mais d'investir dans la capacité de chaque personne à monter en compétences. Le modèle de l'entreprise formatrice est révolu au profit d'un modèle permettant à chaque individu d'être en situation permanente d'apprentissage. Ceci pose en conséquence la problématique du type d'organisation à mettre en œuvre pour y parvenir.

4. Le retour de l'organisation apprenante

L'environnement dans lequel les entreprises sont amenées à évoluer et les enjeux associés remettent en avant les vertus de l'organisation apprenante. Le concept n'est pas nouveau, puisque né des travaux menés par Peter Senge dans les années 1990. Son approche est basée autour de cinq disciplines qui, pratiquées

simultanément, permettent à une entreprise de devenir une organisation apprenante. Ces disciplines sont la maîtrise personnelle (comprendre ses motivations, clarifier ses objectifs à atteindre), les modèles mentaux (comprendre nos préjugés afin de s'en défaire et d'être plus ouverts), l'apprenance en équipe (être une équipe et apprendre en équipe), la vision partagée (fédérer les individus, les relier entre eux), et la pensée systémique (voir dans la globalité).

Cette approche ancienne d'un quart de siècle a eu un écho relatif. Néanmoins, la situation d'aujourd'hui remet plus que jamais ce concept au centre des enjeux de performance des entreprises. « Être compétitif, c'est apprendre plus vite que les autres » affirme Arie de Geus. Dès lors, quelles sont les grandes caractéristiques opérationnelles d'une organisation apprenante d'aujourd'hui ? Nous en distinguons cinq. C'est une organisation agile, dont le mode de fonctionnement s'appuie sur une remise en question régulière de son positionnement, sur sa faculté à se structurer pour vivre dans le changement permanent et le maîtriser, sur sa capacité à disposer d'un système informationnel lui permettant de se nourrir en flux continu d'informations pour adapter son comportement, sur son aptitude à autoriser le droit à l'erreur et la prise de risque, à impliquer les individus qui la composent et à se nourrir de leurs richesses. C'est une organisation ouverte sur son écosystème, c'est-à-dire qui a élaboré la cartographie de ses parties prenantes et qui a mis en place une stratégie de lien et de dialogue avec elles, au premier rang desquelles figurent ses clients. Cette attitude d'ouverture avec l'ensemble de son écosystème s'effectue *via* des dispositifs multiples et variés donnant l'occasion d'interagir avec lui. Les frontières de l'entreprise deviennent ainsi plus perméables et accélèrent la recherche de solutions aux problématiques ou encore la création de nouvelles activités. Tel est le cas par exemple des démarches d'*open innovation* (ou innovation ouverte), concept amené par Henry Chesbrough, professeur à l'université de Berkeley, consistant pour les entreprises à faire appel à des idées et des expertises en dehors de ses propres murs. C'est une organisation fonctionnant en réseau : le partage des informations, des pratiques, des expériences est la règle et les échanges entre les individus, les équipes, les entités ou les départements de l'entreprise sont favorisés et encouragés. Au-delà, le travail en mode collaboratif est privilégié et l'organisation fait en sorte de faciliter les dynamiques de mise en relation entre les individus et de maximiser les opportunités et les occasions de réaliser des travaux et des projets communs. Cela rend le fonctionnement de l'entreprise plus horizontal et permet la collaboration entre personnes *via* les réseaux, qu'ils soient physiques ou virtuels. Enfin, pour l'entreprise, ce partage permanent est une source importante de création de valeur.

C'est une organisation dont les compétences sont le carburant : comme évoqué précédemment, l'enjeu pour les entreprises est d'anticiper et d'adapter les compétences en flux continu. De façon opérationnelle, il s'agit de maximiser l'utilisation de toutes les compétences présentes au sein de l'entreprise, de les actualiser, de les renouveler, et d'en acquérir de nouvelles. Pour ce, elles doivent surtout se doter d'un système de management des compétences permettant de disposer d'une cartographie des compétences disponibles et d'en faciliter la mobilisation à tout moment. C'est une organisation qui se structure et met en place des dispositifs permettant aux individus d'apprendre tout le temps, plus rapidement, sous des

formes variées. Les formations telles que pratiquées aujourd'hui (qui ne disparaîtront pas) vont être enrichies par les nouvelles technologies qui constituent un levier extrêmement puissant pour favoriser des situations d'apprentissage, qu'il s'agisse du *digital learning* ou encore les réseaux collaboratifs par exemple. De même, les situations de travail et la construction des parcours professionnels doivent devenir des moyens d'apprendre, ce qui, au passage, change grandement le rôle du management intermédiaire.

Au fond, le point commun à l'ensemble de ces caractéristiques est qu'une organisation apprenante est avant tout une organisation qui place l'individu au cœur de sa réflexion et de son fonctionnement et les engage individuellement et collectivement dans une posture d'apprenance.

5. L'individu au cœur de l'organisation

Le modèle de l'organisation apprenante donne une place fondamentale à l'individu en ce qu'elle le place au centre de son fonctionnement. Cela suppose que l'individu ne soit plus en position « passive », mais qu'il soit acteur de son développement. Organisation et individu forment ainsi un couple se nourrissant l'un et l'autre au service de leur développement respectif. Placer l'individu au centre de son fonctionnement implique de lui permettre d'agir par soi-même, c'est-à-dire de le mettre en situation d'être autonome. Ainsi, le milieu dans lequel il opère doit lui offrir des espaces de liberté pour s'exprimer, lui donner des marges de manœuvre dans le cadre de ses missions, et doit lui permettre de prendre des initiatives. Cela a également pour condition de responsabiliser l'individu, c'est-à-dire à lui donner des pouvoirs d'action et de décision dont il doit se porter garant.

Au-delà de cette nécessaire autonomie et responsabilisation de l'individu, ce qui en soi n'est pas une pratique récente, il s'agit également de le rendre acteur de son propre développement. Cette dimension comporte par contre une logique nouvelle et appelle un changement lourd dans les approches et les pratiques de gestion et de management. En effet, nos pratiques actuelles consistent encore à mettre l'individu en position d'attente. Qu'il s'agisse de la gestion de leur parcours professionnel ou encore de leur formation par exemple, les dispositifs et processus en place déterminent encore trop ce qui est jugé bon pour l'individu. L'environnement actuel et le rythme auxquels les changements se réalisent rendent ces approches de plus en plus obsolètes et il convient de rendre l'individu davantage proactif. Ce mouvement est à la fois capital, profond et complexe à réaliser. Car il s'agit de développer chez l'individu l'ouverture d'esprit, la curiosité, le discernement, l'esprit critique ou encore la confiance en soi. Développer ces caractéristiques participe à la création chez l'individu d'une posture d'apprenance. Ce concept a été défini par Philippe Carré comme « 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 ». Insuffler et développer une posture d'apprenance dépend certes beaucoup de l'individu lui-même (il doit être acteur et auteur de ses apprentissages et de son développement) mais les formes organisationnelles jouent également un rôle primordial car elles structurent les conditions rendant possible l'apprentissage.

Les entreprises doivent donc transformer leurs organisations, leurs processus et leurs pratiques managériales pour mettre l'individu en mouvement et lui donner les conditions de se transformer. Cela permettra, en retour, à l'individu de faire évoluer l'entreprise par son action individuelle et collective. Dès lors, quelles peuvent être les principaux facteurs permettant à une entreprise de procéder à sa mutation vers une organisation apprenante ?

6. Les facteurs favorisant l'émergence d'une organisation apprenante

L'objectif est ici de caractériser quelques facteurs clés favorisant l'émergence d'une organisation apprenante. Ces derniers sont issus d'expériences et d'observations opérationnelles et n'ont d'ambition que d'illustration. Ils sont orientés autour de cinq axes : culturel, organisationnel, managérial, technologique, le dernier concernant le système de gestion des hommes. Le premier facteur est d'ordre culturel. Il consiste à affirmer qu'il n'y a pas de performance économique durable sans projet humain fort. Dit autrement, il s'agit de mettre au même plan les enjeux économiques et humains, l'un ayant besoin de l'autre (et inversement) pour progresser. Ce positionnement n'est pas anodin en termes de fonctionnement car il sous-entend clairement de préférer les hommes aux systèmes. Il implique également la mise en place d'un modèle organisationnel, managérial et de fonctionnement spécifiques. Ce facteur culturel est crucial pour évoluer vers une organisation apprenante car si cela ne figure pas dans l'ADN d'une entreprise, cette évolution s'avère clairement compromise.

Le deuxième facteur est organisationnel et amène à privilégier le mode décentralisé permettant à l'individu d'être naturellement autonome et responsable et lui donnant les marges de manœuvre à la réalisation de ses missions. Ce modèle organisationnel autorise aisément la prise d'initiative, la sortie du cadre et facilite l'innovation opérationnelle car le fonctionnement s'effectue au plus près des besoins du terrain. Cela met également l'individu dans des situations de travail plus riches et plus variées, l'obligeant à s'adapter, à créer, à solutionner des problématiques constamment et facilitant ainsi l'apprentissage « *on the job* ». Mais ce modèle organisationnel ne fonctionne qu'à la condition de disposer du bon modèle managérial et c'est le troisième facteur clé. En effet, la décentralisation repose beaucoup sur la confiance et implique donc un management de haute qualité à toutes les strates de l'entreprise car c'est sur ces niveaux managériaux que repose la performance de l'entreprise. La qualité managériale est essentielle dans ce type d'organisation. Et l'une des responsabilités fondamentales de chaque manager est bien de « faire grandir » les collaborateurs dont il a la charge, c'est-à-dire de les développer et de les faire progresser en permanence. Par ailleurs, dans le contexte actuel de mutations est en train de s'opérer un mouvement fort intéressant quant à la manière de manager. En effet, aujourd'hui encore, ce dernier est essentiellement en mode « *front office* ». Ce dernier tend progressivement à disparaître pour laisser la place à un management « *back office* ». Dans ce modèle, le nouveau rôle du manager est de maximiser les interrelations entre les membres d'une équipe afin de développer la capacité collective de celle-ci, d'impulser une culture du changement, de pousser et de faciliter l'autonomisation, de développer la confiance. Ainsi, il ne devient plus responsable de l'organisation

et de l'affectation des activités pour atteindre un objectif mais des conditions de création de l'efficacité collective de son équipe. Le manager de demain est celui qu'on ne verra pas, ce sont le niveau de savoir-faire et de qualité relationnelle de son équipe qui seront la véritable mesure de sa performance managériale. C'est également ce type de management qui mettra les individus de l'équipe en situation d'apprenance collective.

Le quatrième facteur concerne les technologies. Ces dernières créent actuellement une rupture majeure dans le domaine de l'apprentissage et ouvrent des voies nouvelles, tant sur les modes que sur les modalités. Sur le plan des modalités, les technologies permettent plus de flexibilité accentuée de surcroît par le développement du *mobile learning*. Un individu peut aujourd'hui se former quand il veut et où il veut. L'accès aux savoirs et aux contenus n'a plus de barrières et est grandement facilitée par les plates-formes. Enfin, les technologies permettent de toucher un très grand nombre de personnes à la fois et massifient les opportunités d'apprentissage. Le développement des SPOC (*Small Private Online Course*), et cela fait la transition avec les modalités, est à ce titre une illustration intéressante. Ils permettent en effet à l'entreprise de toucher une population conséquente (pouvant aller jusqu'à plusieurs centaines) et de lui adresser des contenus répondant à un besoin, le tout séquencé de façon dynamique et interactive sur une période donnée (quelques semaines en général). Cela accélère les montées en compétences avec, au passage, une optimisation des coûts.

Quant aux modes d'apprentissage, les nouvelles technologies apportent des possibilités peu ou pas couvertes jusqu'à récemment. La gamification est l'une d'elle en ce qu'elle rend l'apprentissage plus ludique et donc plus engageante. Le *social learning*, consistant, dans le cadre d'un contenu, à permettre aux individus le suivant d'interagir entre eux afin de l'enrichir par leurs expériences, leurs idées et leurs pratiques, est une modalité très efficace et pertinente d'autant plus que cela implique et valorise l'individu. L'*adaptive learning* constitue également une avancée importante car elle permet de construire des contenus dont le parcours sera individualisé à chaque personne, en fonction de ses choix et réponses. Enfin, les progrès quant aux neurosciences, alliés à ceux de l'intelligence artificielle permettent d'accroître la mémorisation de contenus, garantissant ainsi une meilleure efficacité de l'apprentissage. À titre d'illustration, on peut citer un dispositif particulièrement innovant que le gouvernement français est sur le point de lancer via une *start-up* d'État dont l'ambition est de préparer la transformation digitale de la société et de l'économie en ne laissant personne sur le bord du chemin. Le constat de départ est que les compétences numériques sont devenues indispensables dans la société d'aujourd'hui et que nous manquons de repères pour les évaluer, dans le monde de l'éducation comme dans le monde professionnel. Le dispositif PIX (c'est son nom) est donc une plate-forme en ligne d'évaluation et de certification des compétences numériques, ouverte à tous (étudiants, citoyens, entreprises...). Cinq domaines de compétences (information des données, communication et collaboration, création de contenu, protection et sécurité, environnement numérique) sont ainsi évalués sur huit niveaux (de débutant à expert). Cela permet donc une évaluation objective des compétences sur la base d'un référentiel européen. L'originalité du dispositif réside dans le fait que les épreuves

sont celles de la « vie réelle » : les questions posées amènent les utilisateurs à devoir réaliser des opérations (manipulation de fichiers, téléchargements...) en environnement réel pour pouvoir trouver la réponse. Le test s'adapte par ailleurs au niveau de chacun, réponse après réponse. L'utilisateur apprend donc en faisant et la plate-forme offre des accompagnements (tutoriels...) en cas de besoin. S'il le souhaite, l'utilisateur peut valoriser ses compétences en passant un test complémentaire afin d'obtenir un certificat officiel. Enfin, il a la possibilité de repasser l'évaluation à tout moment, car les questions sont actualisées en fonction des évolutions technologiques. Ainsi, il peut mettre à jour ses compétences numériques à tout moment. Pour les entreprises, ce dispositif est particulièrement pertinent car il accompagne leur transformation digitale en permettant aux salariés d'évaluer leur maturité digitale et accélère ainsi l'acquisition de compétences en mettant en place des programmes de formation dédiés et adaptés. C'est aussi une voie intéressante pour l'entreprise et ses salariés en termes d'employabilité. La possibilité de pouvoir mettre les résultats de l'évaluation sur son CV constitue un atout intéressant sur le plan du recrutement. Enfin, les modalités pédagogiques utilisées (apprendre en faisant) sont une belle manière d'incarner concrètement le concept d'organisation apprenante. Les modes et modalités nouvelles offertes par les technologies ne sont possibles que si l'entreprise se dote d'une architecture globale performante, offrant une ergonomie simple et une expérience utilisateur facile, permettant la création d'environnements personnalisés par entité ou direction et la gestion de catalogues de contenus, offrant des parcours de formation multimodaux et la possibilité de construire des parcours de progression individualisés, donnant la possibilité à l'individu de créer ses propres contenus afin de pouvoir les partager, et bien évidemment permettant la production d'indicateurs de suivi pertinents... Dit autrement, l'entreprise doit se doter d'un *learning management system* (LMS) performant pour répondre aux enjeux du *digital learning*.

Enfin, le dernier axe concerne le système de gestion des Hommes et s'illustre sur deux plans. Premièrement, organisation apprenante et *talent management* sont étroitement liés, en particulier pour ce qui concerne la gestion des parcours professionnels, qui doit devenir de moins en moins linéaire. Les systèmes consistant à rester X années dans un poste avant de pouvoir évoluer s'avèrent de moins en moins pertinents et les cycles doivent être raccourcis. Tout comme il convient de diversifier les parcours afin de développer la multidisciplinarité et l'agilité des collaborateurs. La diversification ne concerne pas seulement les parcours mais également les profils intégrés par l'entreprise car cela permet la mise en relation et le travail en commun d'individus aux profils très différents, multipliant les approches, les points de vue, les pratiques et offrant ainsi à chaque collaborateur un spectre plus large d'apprentissage. On apprend effectivement plus de la différence que de la ressemblance. Deuxièmement, l'entreprise doit mettre en place des dispositifs accélérant l'apprentissage et l'acquisition de savoirs et de compétences nouvelles. Il peut s'agir de dispositifs simples tels que les « vie-ma-vie » consistant pour un individu à se mettre pour quelques temps sur le poste d'un autre individu et inversement. Cela peut également se traduire par des « *learning expeditions* » individuelles ou en équipe, à l'intérieur de l'entreprise ou en externe. Ce type de dispositif, consistant à plonger durant quelques jours l'(les) individu(s) dans un environnement très différent du sien et/ou sur une thématique nouvelle par rapport

à celle qu'ils côtoient habituellement amène rapidement une ouverture d'esprit et permet des prises de conscience poussant à l'action. Cela peut enfin se traduire par des dispositifs plus évolués tels que la création de parcours d'intrapreneurs. Ces derniers sont apparus récemment dans les grands groupes et permettent à des collaborateurs, individuellement ou en équipe, de pousser des projets d'innovation et de création d'activités, de produits ou de services nouveaux et de bénéficier d'un accompagnement spécifique destiné à transformer le projet en réalité. Ces modalités d'incubation et d'accompagnement, qui durent plusieurs mois en général, sont de véritables accélérateurs d'acquisition et de développement des compétences.

Le développement de l'organisation apprenante appelle, pour conclure, la fonction ressources humaines à adopter un nouveau positionnement pour garantir le succès de sa mise en œuvre.

7. Le nouveau rôle de la fonction ressources humaines

La fonction ressources humaines doit effectivement opérer un changement de *mindset* important dans ses pratiques et ses approches pour soutenir le basculement de leur entreprise vers une organisation apprenante mais également soutenir le développement des collaborateurs tant sur le plan individuel que collectif. Sur le plan de l'accompagnement des organisations, la fonction ressources humaines doit se mobiliser offensivement sur trois dimensions. Premièrement, il s'agit d'accompagner les transformations. Trop souvent encore, cette dimension est oubliée ou élaguée. Elle est pourtant essentielle pour la réussite du projet de transformation. « On ne change pas la société par décret » disait le sociologue Michel Crozier et la transposition au monde de l'entreprise est aisée : on ne change pas l'entreprise par publication de note de service, d'organisation ou d'organigramme. C'est là un rôle stratégique de la fonction ressources humaines qui doit se positionner en amont de ses transformations et être partie prenante dans la définition des enjeux de l'entreprise et dans le design organisationnel que ces enjeux impliquent. Mais elle doit également travailler sur les conséquences en termes de capital humain, tant sur l'aspect quantitatif que qualitatif au premier rang desquels figure le management des compétences. À ce titre, les démarches de *strategic workforce planning* sont à privilégier pour formaliser les enjeux, leurs conséquences et les plans d'action associés. Deuxièmement, la fonction doit devenir l'instance de capitalisation, de gestion et de développement des compétences. Elles sont en effet un capital immatériel crucial pour l'entreprise et il convient à la fois de les capitaliser et de les gérer *via* la construction d'un *skills management system*, mais aussi de les développer et d'en créer de nouvelles *via* les leviers évoqués précédemment. Troisièmement, la fonction ressources humaines doit se positionner sur l'accompagnement à la transformation de la fonction managériale. Le changement de rôle dévolu à la ligne managériale, en particulier la ligne intermédiaire doit être accompagné et suivi afin de garantir le succès de la transformation de l'entreprise en organisation apprenante.

Sur le plan de l'accompagnement des individus, la fonction ressources humaines doit axer ses efforts et son action sur la construction de parcours individualisés de développement. Chaque collaborateur possède des capacités et des

potentialités qu'il doit faire fructifier et la fonction RH a dans cette optique un quasi-positionnement de coach : connaître parfaitement les individus et leurs potentiels de développement, leurs leviers d'action, les questionner et les challenger en permanence avec une « orientation résultat ». Au-delà, elle doit faciliter et appuyer les modes de travail collaboratifs afin de libérer la puissance du collectif. Cela se traduit par exemple par la promotion d'outils et de solutions sociales et collaboratives, par la mise en réseau virtuelle ou physique des collaborateurs entre eux. Au sein de la fonction ressources humaines se loge en général la fonction formation et il apparaît à ce stade intéressant de réaliser un focus sur les évolutions la touchant. En effet, la fonction formation se transforme également et le passage vers une organisation apprenante l'affecte particulièrement. Les travaux de Jane Hart résument les évolutions à l'œuvre actuellement : il ne s'agit pas simplement d'ajouter des nouveaux outils sur des pratiques traditionnelles de formation, mais de changer d'état d'esprit quant à la façon dont les individus apprennent au travail. Il s'agit donc désormais pour la fonction, désormais appelée « *learning and development* », d'adopter un positionnement d'accompagnement des collaborateurs en leur permettant de structurer et d'organiser leurs propres apprentissages et leurs propres développement. La fonction ressources humaines, dans ce contexte, prend plus que jamais le rôle de fonction stratégique en ce qu'elle se positionne à la fois en tant que *business partner* ET *people partner* et joue pleinement sa partition dans la création de valeur pour les Hommes et les Organisations.

BIBLIOGRAPHIE

Carré P. (2005), *L'Apprenance, vers un nouveau rapport au savoir*, Dunod.

Descarpentries J.-M. et Korda P. (2007), *L'entreprise réconciliée, comment libérer son potentiel économique et humain*, Albin Michel.

France Stratégie (2018), *Imaginer l'avenir du travail, quatre types d'organisation du travail à l'horizon 2030*.

Hart J. (2018), *Learning in the modern workplace* 2018.

Korn Ferry (2018), *Future of work – The global talent crunch*.

Lussato B. (1989), *Le défi culturel*, Nathan.

Senge P. (1991), *La cinquième discipline – L'art des organisations qui apprennent*, First Editions.

CHAPITRE 7

LES ORGANISATIONS APPRENANTES

Béatrice ARNAUD

Face à un monde plus volatil, incertain, complexe, ambigu (VICA), les organisations doivent s'adapter rapidement et constamment aux changements. Elles sont amenées à repenser leur mode d'organisation et de management pour devenir plus agiles et innovantes pour s'adapter et se réinventer. Elles ont également besoin de démarches et de méthodes nouvelles pour appréhender les événements dans leur globalité systémique.

Le concept d'organisation apprenante a été popularisé par Peter Senge, professeur au MIT, dans son ouvrage *La cinquième discipline*, publié en 1990. D'autres chercheurs, tels que Chris Argyris et Donald Schön (Argyris et Schön, 1978) ont également contribué à la diffusion de ce concept. *La cinquième discipline* rencontre toujours, trois décennies après sa première publication, un immense succès à travers le monde et reste parmi les livres essentiels en management. La nouvelle édition est disponible en français depuis 2015. Peter Senge a développé un concept qui a pris racine à une époque où les entreprises étaient peu soumises à la complexité. Il fut certainement en avance sur son temps en posant dès lors ces principes, qui répondent encore fortement aujourd'hui, aux besoins d'agilité, d'innovation et de transformation des organisations.

Peter Senge définit les organisations apprenantes comme « des organisations où les gens développent constamment leur capacité à atteindre les résultats qu'ils désirent vraiment, où l'on cultive l'ouverture et de nouvelles manières de penser, où les aspirations collectives sont libérées et où les personnes apprennent constamment à regarder ensemble la globalité... » (Senge, 2015). Il considère par ailleurs qu'une organisation apprenante doit dépasser un « apprentissage adaptatif » pour s'orienter vers un « apprentissage génératif », apprentissage qui permet de mobiliser chaque acteur et de le rendre responsable de son apprentissage. L'organisation apprenante nécessite le développement de nouvelles compétences. Pour cela, ces organisations ont la responsabilité d'offrir des infrastructures et des pratiques qui permettent à leurs membres de développer leur réflexion, motivation et engagement (Arnaud et Ejeuil, 2018).

1. Qu'est-ce que l'organisation apprenante ?

L'organisation apprenante provient d'une triple perspective qui allie apprentissage individuel, collectif et organisationnel. Elle a ainsi la capacité de transformer ses logiques d'action, de collaboration et d'organisation. Elle se nourrit constamment d'un besoin permanent d'apprendre.

Les organisations apprenantes ont les caractéristiques suivantes : la culture de l'organisation s'appuie sur l'expérimentation, l'apprentissage, la collaboration et le droit à l'erreur ; l'organisation est capable de développer ses facultés d'adaptation en offrant de nouvelles opportunités d'apprendre et de progresser ; l'organisation cherche sans cesse à utiliser toutes les ressources dont elle dispose et à les mobiliser autour d'un socle partagé de valeurs et de sens ; l'intelligence collective se vit au quotidien dans l'organisation et les gens apprennent à apprendre ensemble et les uns des autres. Peter Senge a posé les fondamentaux de l'organisation apprenante en cinq principes ou disciplines :

- Une discipline au niveau intégral et global : *Pensée systémique* qui est la pierre angulaire conceptuelle, la cinquième discipline qui a donné son nom au livre. Elle est la discipline qui fusionne les quatre autres en un ensemble cohérent de théorie et de pratique.
- Deux disciplines au niveau individuel : *Maîtrise personnelle* et *Modèles mentaux*.
- Deux disciplines au niveau collectif : *Construire une vision partagée* et *Apprendre en équipe*.

Combinées, ces disciplines permettent l'émergence de l'intelligence individuelle et collective. Elles développent les capacités d'apprenance. Le concept « apprenance » utilisé dans la traduction en français inclut et transcende le concept d'apprentissage car il responsabilise et rend acteur l'apprenant et l'engage dans une réflexivité. Il s'agit de capitaliser sur les expériences de chacun, d'apprendre à partir du partage de celles-ci, d'envisager les scénarios futurs, afin d'accroître la réactivité et le potentiel créatif des hommes et des organisations.

1.1. La pensée systémique

La pensée systémique, issue des travaux de Jay Forrester sur la dynamique des systèmes (Forrester, 1969) consiste à entraîner sa capacité à regarder le monde et les organisations comme des systèmes vivants, composés d'éléments en interaction. Dans un système vivant, on ne peut pas toucher une partie sans prendre en compte le tout. En effet, en changeant un élément du système, on fait évoluer le système dans sa globalité.

L'objectif de la discipline de la pensée systémique est de nous inviter à percevoir les événements dans leur intégralité, c'est-à-dire de manière globale. La pensée systémique privilégie le raisonnement qui s'intéresse aux interactions et aux changements plutôt qu'aux faits eux-mêmes ou aux simples relations de cause à effet. Elle nécessite au préalable un changement d'état d'esprit, une ouverture vers les autres et une ouverture vers soi, une sensibilité à ces relations subtiles entre les éléments du système afin de détecter les impacts de tout changement sur l'ensemble du système. Elle aide à discerner les interrelations plutôt que les liens simples et linéaires de cause à effets, et fait ainsi ressortir des liens entre des domaines vus comme séparés. La dynamique des systèmes permet de démontrer comment les processus complexes de rétroaction peuvent créer des types de comportement problématiques au sein des organisations. Elle consiste à développer l'aptitude à repérer et à corriger les dysfonctionnements systémiques de l'organisation. Les méthodes d'analyse et de cartographie des acteurs, des liens et des boucles systémiques qui agissent sur le comportement de l'organisation permettent de les étudier dans le cadre d'une approche globale.

Peter Senge considère que l'un des problèmes majeurs rencontrés découle de l'utilisation de cadres simples pour des systèmes complexes, d'une focalisation sur les parties plutôt que sur le tout, et sur l'absence d'une vision de l'organisation comme un processus dynamique et vivant. Nous pensons en général que la cause et l'effet sont relativement proches l'un de l'autre. Notre difficulté à tenir un raisonnement systémique nous incite trop souvent à mettre en œuvre des

actions à faible effet de levier. Comme nous ne voyons pas les structures sous-jacentes à nos actions, nous nous concentrons sur les symptômes visibles alors que le problème touche le cœur du système. Ainsi, face à un problème, nous avons tendance à trouver au plus vite des solutions rapides car le temps est devenu une denrée rare. Le point de vue systémique est au contraire orienté vers la vision intégrale et à long terme. L'acquisition des éléments de base de la dynamique des systèmes, à savoir les diagrammes systémiques, les boucles de rétroaction (d'amplification, de régulation et de retard) ainsi que les structures systémiques (archétypes), est indispensable pour pouvoir les appliquer dans les organisations. Cela permet d'avoir une vision intégrale d'une situation donnée qui nécessite prise de recul, réflexion, partage et dialogue avant une prise de décision. Enfin, la pensée systémique permet d'appréhender l'aspect le plus subtil des organisations apprenantes : la nouvelle manière pour ses membres de se voir et de voir le monde dans son ensemble. L'organisation apprenante repose d'abord sur le changement d'état d'esprit de ses membres ; il s'agit de se considérer comme faisant partie intégrante d'un tout plutôt que comme un élément séparé et autonome ; accepter l'idée que nos problèmes viennent de nos propres comportements plutôt que des comportements des autres ou des événements externes.

1.2. La maîtrise personnelle

La maîtrise personnelle recouvre deux attitudes principales. D'abord, vérifier en permanence ce qui est vraiment important pour nous, nos valeurs, notre vision et ensuite percevoir plus consciemment notre réalité quotidienne. La juxtaposition entre ce que nous recherchons et où nous en sommes par rapport à ce que nous désirons, donne lieu à ce que Peter Senge appelle une « tension créatrice », une force née de notre volonté de voir ces deux états se rejoindre. Ainsi, la tension créatrice – l'écart entre la réalité et la vision – produit l'énergie nécessaire à la réalisation de notre vision. L'objectif est de pousser la réalité vers la vision, donc de progresser pas à pas vers notre vision. Selon Robert Fritz, « l'important n'est pas ce qu'est la vision, mais ce qu'elle fait faire » (Fritz, 1989). Nous profitons de cet écart entre notre vision et la réalité pour trouver l'énergie et la motivation pour nous mettre en mouvement.

Cette discipline est liée à notre niveau de compétences personnelles, notre savoir-faire et notre savoir-être. C'est par la connaissance de soi que nous pouvons atteindre nos objectifs. Il s'agit d'apprendre comment réduire l'écart entre la réalité (état présent) et notre vision (état désiré) et donc à identifier le chemin à parcourir. La maîtrise de la tension créatrice conduit à faire de la réalité un allié plutôt qu'un ennemi. Tout individu sait qu'il y a forcément des contraintes qui peuvent surgir et qu'il est important de les dépasser pour arriver à sa vision. Pour donner les meilleures chances à son accomplissement, le regard juste sur la réalité est aussi important qu'une vision claire. Une des caractéristiques de la maîtrise personnelle est la réflexion menée sur nos modèles mentaux sous-jacents qui peuvent nous bloquer et nous empêcher d'atteindre notre vision. L'échec est un simple écart entre la réalité et notre vision, une occasion d'apprendre et de mieux appréhender la situation ou d'affiner la stratégie. Le renoncement consiste à rester dans notre réalité présente.

La discipline de la maîtrise personnelle est également un processus progressif, un état qui n'est jamais acquis une fois pour toute. C'est un processus continu d'apprentissage qui dure toute la vie. Chaque personne travaille à l'amélioration de soi, développe son désir d'apprendre et son engagement à progresser et à apprendre tout au long de la vie. La maîtrise personnelle consiste donc aussi à vivre sa vie comme un acte créatif et non comme une réaction au contexte environnemental. Le développement et la performance d'une organisation reposent sur le développement et la performance de tous ses membres. Ainsi, l'organisation porte la responsabilité de mettre en place un environnement et des conditions favorables pour encourager et soutenir ceux qui souhaitent s'engager à développer leur maîtrise personnelle.

1.3. Les modèles mentaux

L'objectif de cette discipline est de faire émerger et prendre conscience de nos croyances, modèles mentaux, représentations, hypothèses que nous avons sur nous, sur les autres et sur le monde en général. Il s'agit d'interroger leur pertinence au regard de la réalité et du contexte et de s'ouvrir à la possibilité de les remettre en question pour les enrichir et les transformer afin d'ouvrir de nouveaux champs de possibles. C'est ainsi que nous nous rendons compte que la réalité n'est pas une mais multiple. Ces modèles mentaux opèrent généralement à un niveau inconscient, à notre insu. Ils sont actifs et influencent profondément notre perception de la réalité, notre façon de voir le monde, et impactent nos comportements et nos décisions. Ce sont nos modèles mentaux qu'il convient de remettre en question. On retrouve ainsi un esprit critique et davantage de liberté d'action pour pouvoir innover et sortir du cadre.

Pour une organisation et les individus qui la composent, la discipline des modèles mentaux consiste à examiner et interroger sans cesse la carte du monde à partir de laquelle ils opèrent. Nous ne pouvons pas nous orienter dans notre environnement sans ces cartes mentales du monde mais elles sont par définition plus ou moins fausses ou incomplètes et impactent profondément nos comportements. La culture d'une organisation et ses valeurs représentent généralement les modèles mentaux collectifs de ses membres. C'est pourquoi, pour changer une organisation, il est impératif d'interroger ses modèles mentaux, ses *a priori* culturels et même parfois son histoire. L'entreprise a la responsabilité de proposer à ses membres des environnements qui permettent la pratique régulière sur les modèles mentaux, des démarches et outils qui favorisent la prise de conscience personnelle et collective et les capacités de réflexion, et enfin une culture qui autorise et favorise la recherche et le questionnement sur les façons de penser.

1.4. Construire une vision partagée

La discipline de la vision partagée propose de partager une même vision ou image de l'avenir, de ce que nous désirons créer ensemble pour susciter l'enthousiasme du collectif. Une vision est partagée lorsqu'un collectif (équipe, organisation ou système d'organisations) a une représentation et une perception fortes de l'objectif et un désir important de l'atteindre. Elle implique nécessairement un

engagement et un désir de chacun et se base sur les visions personnelles pour favoriser leur transition vers la vision partagée.

La vision partagée consiste à construire, affiner et animer continuellement cette vision avec l'ensemble des acteurs concernés et à mesurer avec eux les avancées et les écarts. Cela encourage l'expérimentation et l'innovation. La vision partagée modifie et enrichit la relation entre une organisation et ses membres : elle n'est plus « leur » organisation mais devient « notre » organisation. Elle favorise des façons de penser nouvelles et la libération des aspirations individuelle et collective.

Expression d'une ambition collective, la vision partagée est co-construite au niveau d'une équipe, d'une division ou de l'organisation dans sa globalité. Elle passe par la construction d'une compréhension partagée et donne forme et direction à l'avenir de l'organisation. Elle donne une raison d'être et l'énergie pour apprendre et avancer. Elle apporte sens et alignement à l'action, et une perception collective de ce qui est important et pour quelle raison c'est important. Quand il y a une vision partagée et authentique, les individus apprennent et donnent le meilleur d'eux-mêmes. Ils s'engagent alors dans cette aventure collective non pas parce qu'ils doivent le faire, mais parce qu'ils le désirent et se sentent acteurs à part entière et responsables de sa réussite et de son accomplissement.

1.5. Apprendre en équipe

Le manque de collaboration et de coopération est un obstacle majeur à la performance des organisations. La richesse émergente du collectif est beaucoup plus que la somme des intelligences des individus et peut faire la différence. En effet, l'organisation en silos où l'expert est seul dans sa tour d'ivoire ne répond plus aux enjeux de la complexité d'aujourd'hui. La discipline de l'apprenance en équipe consiste à nourrir sans cesse les processus qui permettent à une équipe de réaliser ses objectifs en ligne avec ce qui fait sens pour elle et l'organisation. C'est la démarche par laquelle l'équipe se perfectionne en tant qu'équipe et, simultanément, fait en sorte de développer les compétences de chacun de ses membres. Ce type d'apprentissage s'appuie largement sur la pédagogie réciproque et le dialogue permettant innovation, intelligence collective, agilité ou adaptation permanente à l'environnement. C'est ce qui assure la pérennité et le développement durable de l'organisation. Le dialogue constructif permet à chacun d'aller plus loin dans sa réflexion pour prendre conscience de ses propres pensées. Selon Peter Senge, « apprendre en équipe signifie apprendre à... apprendre ensemble ! ». Elle permet au potentiel d'intelligence de chacun de ses membres de se propager à travers le groupe et plus largement dans son environnement de travail. Senge définit une équipe comme « un groupe de personnes qui a besoin les uns des autres pour agir » et pour apprendre. L'apprentissage individuel n'est plus suffisant car dans le contexte actuel de grande complexité, les organisations ont de plus en plus besoin que l'apprentissage soit collectif pour impliquer le plus grand nombre afin de se propager rapidement et pour s'imposer comme un modèle à suivre pour le reste de l'organisation. Quand les équipes apprennent ensemble, non seulement il peut y avoir de meilleurs résultats pour l'organisation, mais les membres se développent plus rapidement et apprennent plus vite. La discipline de l'apprentissage en équipe commence par le dialogue, la capacité des membres

d'une équipe à suspendre leurs modèles mentaux et hypothèses et à entrer dans une véritable réflexion commune. Le dialogue est un échange libre et ouvert qui encourage les interactions (en binôme, en petit groupe ou en grand groupe) et exige une écoute très attentive et une mise entre parenthèses de nos propres idées. Elle génère ainsi une réelle capacité à apprendre les uns des autres. Par le dialogue, une équipe accède à un niveau de compréhension qu'un individu ne peut atteindre tout seul. Selon David Bohm (1996), trois conditions sont vitales pour donner lieu à un dialogue constructif : interroger et suspendre ses modèles mentaux, considérer les autres comme des alliés, et faciliter le dialogue avec un animateur. Une organisation devient une organisation apprenante quand tous les membres, à tous les niveaux managériaux, apprennent, par la collaboration, à développer et à améliorer leurs capacités et leurs performances, en étant ouverts et en souhaitant apprendre continuellement des uns des autres.

CONCLUSION

Les cinq disciplines sont interdépendantes et se développent ensemble. Peter Senge utilise la métaphore des cinq doigts d'une main car lorsqu'elles sont pratiquées simultanément, elles permettent à l'entreprise de devenir véritablement une « organisation apprenante ». L'apprenance est un concept et une attitude qui dépasse le simple outil managérial puisqu'il touche au cœur même de la transformation des hommes et des organisations. L'idée est la suivante : « je me transforme moi-même pour transformer mon organisation ». La mise en pratique simultanée des cinq disciplines représente un défi supplémentaire, car il est beaucoup plus difficile de maîtriser en même temps de nouveaux outils et démarches que de savoir les utiliser séparément.

L'organisation apprenante est une philosophie plutôt qu'un simple programme ou démarche : il s'agit du développement continu de l'organisation, de ses membres, de ses capacités et de ses compétences pour innover et créer son propre avenir. Il ne s'agit pas d'une méthode spécifique avec des étapes précises à déployer dans l'ordre. Elle se vit et s'expérimente pour s'adapter à l'environnement et au contexte de chaque organisation. Elle utilise toutes les ressources dont elle dispose pour mobiliser les énergies humaines autour d'un socle partagé de valeurs. Dans le large éventail des pratiques de management et d'organisation du travail, le modèle le plus abouti en termes d'agilité, est sans doute l'organisation apprenante qui considère les compétences individuelles, collectives et organisationnelles au rang d'enjeu économique et social. Chacun, à son niveau, devient un acteur de changement capable d'agir sur les structures et les systèmes dont il fait partie. Ce sont ces acteurs actifs qui façonnent leur réalité, réagissent au présent pour créer leur futur. Chacun dans son rôle propre et ses responsabilités, participe au sein d'un système vivant qui s'adapte aux événements. Ainsi, l'organisation toute entière participe au développement d'une culture du changement. L'organisation apprenante se nourrit d'un besoin permanent d'apprendre. C'est avant tout un changement d'état d'esprit, intégrant l'ouverture, la curiosité, la flexibilité et l'agilité pour s'adapter en permanence. Elle doit se fondre dans l'organisation pour avoir un impact réel, générer une meilleure performance et assurer la pérennité de l'entreprise. L'avenir des organisations dépend de leur capacité à

se transformer en une organisation apprenante pour s'adapter aux changements, assurer leur survie et conserver un avantage concurrentiel.

BIBLIOGRAPHIE

Argyris C. et Schön D. (1978), *Organizational learning : A theory of action perspective*, Addison Wesley.

Arnaud B. et Ejeuil C. (2018), *Le guide de l'organisation apprenante*, Eyrolles.

Bohm D. (1996), *On Dialogue*, Routledge.

Forrester J. (1969), *Urban Dynamics*, Chapitre 6, MIT Press.

Fritz R. (1989), *The Path of Least Resistance*, Fawcett-Columbine.

Senge P. (1997), *La cinquième discipline – L'art et la manière des organisations qui apprennent*, First, 1997.

Senge P. (1999), *La danse du changement*, First.

Senge P. (2016), *La cinquième discipline* (nouvelle édition), Eyrolles.

CHAPITRE 8

CLIENT ET COLLABORATEUR AU CŒUR DE L'ENTREPRISE APPRENANTE

Patrick DAMBRON

« Licencier ses clients » titrait Christian Dussart dans un article par lequel il critiquait une banque en ligne à la recherche de la baisse de ses coûts. L'idée fut d'appliquer des « mesures extrêmes et radicales vis-à-vis de certains clients » qui menèrent à « leur exclusion pure et simple ». L'absence de conseiller rencontré en face à face a permis au mépris de s'infiltrer en *catimini* dans le cadre feutré de l'équipe de *back office*, précaution que ne prit pas, plus récemment, une autre banque, anglo-saxonne, qui s'est appuyée sur le collaborateur de l'agence physique pour mettre fin de façon inappropriée à la relation commerciale la liant à plusieurs de ses comptes, le substantif clients devenant ici impropre. La gestion du portefeuille clients que l'on cherche à optimiser n'autorise pas à faire n'importe quoi et certainement pas d'afficher une arrogance affirmée en passant par l'équipe interne. Le manager s'est-il un moment posé la question de connaître l'effet provoqué par une telle méthode, non seulement sur le client, mais aussi sur le salarié ? Il est possible d'agir autrement. La Banque Neuflyze OBC, qui a décidé de se recentrer sur ses clients au patrimoine assez élevé, a noué un partenariat avec La Financière de l'Échiquier qui accueille les clients n'entrant pas dans les nouveaux standards, avec lettre personnalisée et dossier de presse attestant d'une transparence remarquable. Le respect existe doublement, vis-à-vis des clients bien sûr, vis-à-vis des collaborateurs également.

Le titre choisi par le professeur d'HEC Montréal n'était pas neutre : il inversait, volontairement, les rôles entre client et salarié, conscient de la porosité grandissante entre ces deux acteurs du marché. À l'opposé des deux premières pratiques citées, nous sommes persuadés qu'un management respectueux des collaborateurs engendre des collaborateurs respectueux de leurs clients, cas de la troisième banque mentionnée. C'est exactement le principe de la symétrie des attentions dont Benoît Meyronin et Charles Ditandy ont popularisé l'esprit en insistant sur « la symétrie de traitement entre les clients et les collaborateurs ». Cette vision ne va pas de soi, elle demande un long apprentissage. Ce dernier est aujourd'hui permanent. Autrefois individuel, il prend la forme d'échanges collectifs par un partage de savoirs. Apprendre ensemble dans l'action et par la pratique connaît un développement suffisamment important pour que le néologisme d'appreance prenne place dans le monde managérial contemporain. Tout écosystème a pour principe de mettre en phase ses différentes composantes. L'entreprise, puisque c'est elle qui nous intéresse, cherche, de plus en plus souvent, à associer l'interne et l'externe en vue de produire des biens ou des services plus en rapport avec les attentes réelles du marché. Les deux se mêlent parfois au point de ne plus tout à fait distinguer les acteurs, parties prenantes d'un projet partagé. La conceptualisation du management et du marketing des services a permis de mieux évaluer la qualité des échanges établis entre prestataire et client, ce dernier devenant non seulement bénéficiaire mais également coproducteur de la prestation, réalité amplifiée par le numérique qui nous laisse percevoir le fait serviciel sous un jour des plus pertinents. L'ouverture ainsi provoquée est à l'origine de bien des évolutions dont nous percevons de mieux en mieux les réalités à mesure que les chercheurs, universitaires et praticiens s'évertuent à en comprendre les effets. C'est dans ce contexte que nous avons choisi de nous attacher, à travers le service, à analyser les raisons qui poussent à intégrer davantage le client dans l'activité même de l'entreprise, le rapprochant des collaborateurs jusqu'à ne plus toujours distinguer

les écarts entre les deux protagonistes, et à en apprécier les répercussions sur les pratiques managériales.

Deux questions essentielles se posent à l'entreprise : comment améliorer la satisfaction des clients pour développer et entretenir leur fidélité à la marque ? Comment améliorer le savoir-faire de chaque collaborateur en visant l'accroissement de la productivité au travail ?

Ces deux questions ont longtemps été posées et traitées séparément jusqu'au moment où, par les problématiques liées au service, elles commencèrent à être étudiées ensemble, par le simple constat que l'une n'allait pas sans l'autre. Dans chacune de ces questions, une personne est prioritairement impliquée : le client dans la première et le collaborateur dans la seconde, qui, tous deux, doivent pouvoir, alors que leurs intérêts ne sont pas les mêmes, faire cause commune. L'évolution de l'environnement implique une régénérescence de la capacité de l'entreprise à intégrer la relation prestataire/client dans la construction d'un modèle relationnel équilibré. C'est ainsi qu'en cheminant, conscient que le service impose le décroisement des fonctions de marketing, de production et de ressources humaines, se construit la possible complémentarité managériale entre trois concepts jusqu'ici développés séparément alors que, rassemblés, ils peuvent constituer un ensemble cohérent et vivifiant pour toute entreprise désireuse d'aborder les années à venir avec plus de pertinence économique et sociale : design management, marque culturelle et marque employeur. Nous aboutissons ainsi à la présentation d'un modèle d'entreprise apprenante fondé sur la création de valeur partagée par l'intervention conjointe du client et du collaborateur.

1. Un modèle d'entreprise apprenante fondé sur trois concepts convergents

L'évolution de l'environnement économique, social et environnemental a suscité la remise en cause des pratiques d'entreprise qui ne prenaient guère en compte les parties prenantes, beaucoup plus intégrées maintenant dans la démarche managériale que par le passé. La gouvernance d'entreprise connaît des répercussions sur la chaîne de valeur, ce qui produit des pratiques plus ouvertes reposant sur un apprentissage continu et une préoccupation plus forte pour l'innovation. Cette dernière est recherchée, par « le collaboratif et l'engagement dans une dynamique de développement et d'exigences financières », remarquent David Autissier, Kevin Johnson et Jean-Michel Moutot. Les pratiques agiles se développent à l'exemple du design management qui influence la vision que l'entreprise peut avoir de son avenir en gérant différemment sa production et ses activités support. Il connaît une répercussion directe sur la chaîne de valeur de la firme au sein de laquelle le client est entré et côtoie les collaborateurs.

Le consommateur, de plus en plus sensible à son environnement dont nous connaissons l'état de détérioration, est beaucoup plus regardant sur les offres qui lui sont proposées, soucieux de préserver sa santé et celle des siens et de ne pas voir sa sensibilité attaquée par des offres commerciales faussement alléchantes. Il est capable de boycotter des marques dont le modèle ne correspond pas à l'idée qu'il se fait de la construction d'une vie équilibrée et porteuse de sens. En revanche, il plébiscite celles qui donnent à partager un contenu proche

de ses valeurs et convictions, jusqu'à en devenir ambassadeur. C'est le point de départ de la marque culturelle qui engage le client. Il en accapare la symbolique. Philip Kotler, Hermawan Kartajaya, Iwan Setiawan et Marc Vandercammen notent d'ailleurs que certaines firmes commettent l'erreur de « ne pas percevoir que la mission de leur marque est devenue ce que les consommateurs en ont fait ». Une marque culturelle authentifie les biens et services proposés par une entreprise qui a su en transférer les valeurs à sa cible.

Les évolutions sociologiques ont entraîné une prise de conscience des meilleures entreprises incitées à revoir leur approche de la gestion des ressources humaines. Elles intègrent le marketing social en considérant les salariés comme des clients internes qu'elles souhaitent fidéliser. Cette pratique, encore récente, n'est pas sans rapport avec le marketing tourné vers les cibles externes de l'entreprise. La marque employeur, chère à Didier Pitelet, est ainsi née.

Il nous semble utile d'analyser ces trois concepts pour en proposer une logique de développement concomitant, tant ils expriment un état d'esprit voisin et une complémentarité que nous nous proposons de démontrer. Nous imaginons l'articulation entre le design management (production au sens large, en usine, au bureau ou chez le client), la marque culturelle (marketing) et la marque employeur (ressources humaines). Nous présenterons successivement ces trois concepts pour en esquisser une synthèse.

2. Le design management comme pratique de transformation de l'entreprise

Le design management, processus de création résultant d'une ouverture culturelle de l'entreprise désireuse de se rapprocher de son marché, consiste à considérer les clients non plus comme de simples acheteurs mais comme des partenaires qui méritent d'être mieux servis d'autant qu'ils sont en mesure d'apporter leur contribution à l'entreprise en vue de s'améliorer. L'intérêt bien compris de l'entreprise est aussi présent que le client dans une démarche de gagnant-gagnant, initiative empruntée au principe de bonne gouvernance. Avec pour principal objectif de créer de la valeur par l'innovation sous un angle d'approche porteur de sens, il intègre tant le producteur que le consommateur. Le design management s'inscrit dans la définition synthétisée par Autissier *et al.* : « Le management est un ensemble de capacités visant à faire coopérer des personnes entre elles pour la réalisation d'une finalité sous contrainte de coûts et de temps. » Il constitue une innovation managériale qui « vise à créer de nouvelles modalités de coopération entre les personnes pour la réalisation des finalités de manière efficace et efficiente en tenant compte des évolutions sociétales ». Ces personnes sont autant les salariés et divers sous-traitants ou cotraitants de l'entreprise que les clients. Comme d'autres formes nouvelles de dynamiques managériales telles que le codéveloppement, les réseaux apprenants, le *design thinking* et les ateliers participatifs, le design management tient compte de notre univers digitalisé incluant les multiples possibilités qu'offrent Internet et l'intelligence artificielle. Mode de pensée comme le laisse entendre le *design thinking*, il énonce un modèle agile de management de projet. « Principal facteur d'humanisation innovante des technologies » et « moteur essentiel dans les échanges économiques et culturels » d'après l'International Council of Societies of Industrial Design (ICSID) devenu la

World Design Organisation (WDO), le design management se conçoit le long de la chaîne de valeur en vue d'optimiser aussi bien les fonctions principales (celles qui peuvent être étudiées de façon autonome avec pour objectif de renforcer l'avantage concurrentiel proposé aux consommateurs) que les fonctions de soutien, transversales et intégratives. Au sein de celle-ci, le client n'arrive plus systématiquement en bout de chaîne mais remonte de plus en plus en son amont jusqu'à participer à la création de produit. Les structures organisationnelles ont alors besoin d'être aménagées, voire transformées pour inclure une démarche plus participative dite de « co-crétation ».

Le design ainsi pensé repose sur trois composantes essentielles : l'économie de marché, la technologie et l'individu. Qui dit individu dit valeurs humaines intégrées dans le processus de création avec, impliqué, le consommateur dont le rôle est devenu stratégique. Nous savons depuis longtemps que, dans les activités de service, la proximité culturelle entre client et collaborateur prestataire est préférable pour assurer la bonne réalisation du service et donc, la satisfaction du client. La co-crétation de valeur n'est possible qu'en tenant compte à la fois des compétences et du degré d'expertise du consommateur, ce que Stéphane Magne et Jean-Louis Lemoine notent dans leur propre grille de lecture. Fait plus récent, la satisfaction du collaborateur prestataire est également prise en compte car un collaborateur satisfait de ce qu'il apporte à son client en est valorisé, sur le plan humain et professionnel. En amont, le design management nécessite l'implication des équipes invitées à pratiquer l'expérimentation en vue de maîtriser les changements nécessaires. Nous sommes très proches de la stratégie « Lean » expliquée par Michael Ballé, Daniel Jones, Jacques Chaize et Orest Fiume qui fait de l'apprentissage transversal et évolutif la possible source d'une confiance mutuelle tout en créant un environnement de travail différent. Il est effectivement fondé sur l'esprit de résolution de problèmes plus que sur l'application de décisions hiérarchiques descendantes. C'est l'apprentissage qui permet de découvrir de nouvelles opportunités repérées en analysant la valeur et l'ingénierie qui la développe. Une meilleure coordination entre personnes, machines et travail doit en sortir, garante d'un moindre gaspillage et génératrice de valeur reposant sur le sens donné aux tâches des personnes impliquées. Pour les auteurs, « la pensée Lean est avant tout une révolution cognitive qui conduit inévitablement à une révolution organisationnelle ». Il s'agit pour les collaborateurs « d'apprendre à penser et à agir différemment », grâce, notamment, à l'apprentissage par la pratique. De nouvelles voies apparaissent alors, « inexplorées, nouvelles, innovantes ». Nous devinons les répercussions sur le management des ressources humaines et le bien-fondé de la marque employeur comme symbole de ralliement. L'innovation collaborative repose sur l'intégration d'utilisateurs parmi les concepteurs et développeurs de nouveaux biens ou services. Le *consumer empowerment*, capacité que le client a de s'imposer naturellement dans ce qui touche à ses achats pour faire valoir ses intérêts, s'illustre par la capacité du consommateur à influencer l'offre en participant à la définition d'un produit. La démarche stratégique n'est pas neutre. Elle est ainsi résumée par Magne et Lemoine : « La collaboration entre le consommateur et le producteur a pour but de recueillir des idées, des axes créatifs (*insights*), d'innover et de renforcer la proximité de la marque selon le principe fort simple : impliquer le consommateur pour qu'il devienne le meilleur

ambassadeur de la marque. » Le rapprochement avec la marque culturelle dont nous avons esquissé les contours n'est pas loin. L'implication des consommateurs est nécessairement fonction de leur motivation, de leur volonté d'engagement, de leur degré d'expertise ou de créativité. Le plus haut point de co-création est celui qui nous rapproche de l'innovation collaborative et du marketing communautaire. Ce dernier, encore appelé marketing tribal, fait référence à la valeur identitaire et symbolique d'une marque plébiscitée par une communauté (ou une tribu) qui devient porte-parole et prescriptrice de la marque, sans que l'équipe marketing n'intervienne. Il faut que la marque ait une puissance d'attrait particulièrement forte, ce qui nous rapproche, là encore, de la marque culturelle.

3. La marque culturelle comme sceau du respect envers le client

Pour se rapprocher de leurs clients, les entreprises ont d'abord utilisé le sponsoring et le mécénat en vue de donner de la pertinence culturelle au contenu de leurs marques. Les innovations culturelles passent aujourd'hui par les réseaux sociaux et ont donné naissance à la « *crowdculture* » comme la nomme Douglas Holt, pionnier dans l'expertise des marques culturelles. Le consommateur veut bien d'une marque, pourvu qu'elle lui fasse vivre une expérience par le biais d'une offre personnalisée, parfaitement adaptée, lui permettant de faire corps avec elle, porteuse de sens, de lien social. La marque est d'autant mieux perçue de nos jours qu'elle s'insère dans un champ culturel participatif. Une marque culturelle, explique Holt, cherche à résoudre les paradoxes de la société en s'attaquant aux problèmes sociaux, économiques et environnementaux. Elle tente de répondre aux angoisses collectives dans un monde au sein duquel de nombreux facteurs, à commencer par l'environnement, inquiètent. Elle donne foi à l'exercice de la responsabilité sociétale de l'entreprise. Car la marque elle-même, au-delà de l'entreprise à laquelle elle appartient, œuvre sur le marché par son rayonnement et sa personnalité. Jean-Noël Kapferer nous l'a appris : « La marque n'est pas simplement un acteur du marché, elle doit en être un ordonnateur, mû par une vision, une mission, une conception de ce que doit devenir la catégorie » (catégorie de produit). La marque se différencie de l'entreprise en ce que sa mission « est d'un autre registre ». La marque fournit un fil conducteur à l'entreprise qui la porte. La notion de mission ici abordée « traduit la conception émergente de la marque comme une force de proposition créative sur un marché ». Elle propose un idéal et c'est à lui que les consommateurs adhèrent jusqu'à en devenir ambassadeurs. Une marque culturelle s'invite dans la vie de tous les jours pour y prendre part, elle tient compte des préoccupations sociales ambiantes et donne sens à celles et ceux qui s'en prévalent.

Une marque culturelle est une marque créative et collaborative. Richard Florida, économiste géographe, spécialiste de l'aménagement urbain, y a consacré une part de ses travaux : les scientifiques créatifs et les artistes aident au développement de l'attractivité des territoires à l'époque où le déploiement multiforme des technologies numériques rend possible l'extension des implications créatives mesurées par l'avancement technologique, la révélation de talents et la progression de la tolérance. De façon générale, les créatifs font bouger l'ordre établi en s'appuyant sur les valeurs morales, spirituelles et humanistes. « En tant qu'êtres

humains complexes, ils croient en l'âme humaine et écoutent leurs désirs les plus profonds. » écrivent Kotler *et al.* Ils précisent que, finalement, les créatifs inversent la pyramide d'Abraham Maslow en considérant l'accomplissement personnel comme un besoin humain récurrent, ce que le psychologue lui-même avait pressenti en s'approchant de la mort. Dans une société où l'immatériel a pris une place éminente, avec la recherche de sens qui lui est liée, il n'est pas surprenant de constater le renouveau des besoins spirituels que la société mécaniste avait mis de côté. Or, la créativité ne stimule-t-elle pas la quête de sens ? Les entrepreneurs et managers qui ont compris cette évolution prennent de l'avance sur leurs concurrents en intégrant un surcroît de sens dans la délivrance de leurs services et, au-delà, de leurs biens produits et/ou distribués. L'avantage concurrentiel peut, aujourd'hui, être de nature psycho-spirituelle. En plaçant les préoccupations culturelles au cœur de leur modèle économique dans une vision de long terme, les firmes s'intéressent et s'adressent plus facilement à leurs parties prenantes et sont, plus que d'autres, à même d'innover en renouvelant leurs pratiques, à l'image du design management. Responsable, citoyenne, alternative, la marque culturelle a pour vocation de rayonner en externe, auprès des différents publics des firmes, et également en interne, en leur cœur, auprès des équipes. En reliant marketing et ressources humaines, la marque culturelle annonce la marque employeur.

4. La marque employeur comme engagement envers les collaborateurs

Toute entreprise ou groupe d'entreprises développe sa présence institutionnelle au-delà de son existence commerciale. Nous avons précédemment vu que la marque était porteuse de sens auprès de ses parties prenantes, pourvu qu'authenticité et véracité soient autant présentes en externe qu'en interne. C'est alors que la marque employeur prend sens, s'imposant, en interne, comme le relais de la marque culturelle qui s'épanouit en externe. Elle doit porter les mêmes valeurs, diffuser les mêmes codes pour être reconnue avec une parfaite cohérence d'ensemble.

Le management des équipes doit intégrer la montée en puissance des consommateurs qui, nous l'avons remarqué, interviennent davantage dans la chaîne de valeur, aux côtés des collaborateurs, salariés ou sous-traitants. L'esprit qui l'anime doit rejaillir sur la façon dont l'entreprise se fait connaître et apprécier auprès de ses salariés (communication interne) ou candidats (communication de recrutement). « Conçue comme un élément majeur au cœur de la marque d'entreprise à mi-chemin entre le cœur et la raison », la marque employeur répond à ce besoin de la firme d'être reconnue comme plus ouverte et responsable. L'idée, d'après son concepteur, Pitelet, est née du fait que l'entreprise « n'est rien sans la valeur objective, émotionnelle et prospective de ses salariés ». Pitelet écrit que ce concept « délimite un territoire identitaire et vocationnel, garant de la cohérence entre toutes les expressions employeur d'une entreprise, tant vis-à-vis de ses publics internes qu'externes, et ceci au nom de toutes ses performances. ». Le territoire d'identité d'une marque est essentiel à sa compréhension, son originalité et son rayonnement. Depuis les travaux essentiels de Kapferer, nous savons que l'identité de marque est primordiale à son expression. Elle constitue le « concept

central du management des marques », indique-t-il. Elle « fournit un cadre de cohérence (multi-produits, multi-pays), et de continuité temporelle ». Unique et distinctive, elle s'inscrit dans le temps long, elle est « ce qui permet à l'organisation ou à une partie de l'organisation d'avoir le sentiment d'exister en tant qu'être cohérent et spécifique, assumant son histoire et ayant sa place par rapport aux autres ». Unicité et permanence la caractérisent.

Le territoire de vocation de la marque se rapporte à sa mission, à ce sur quoi elle s'appuie pour agir. Nous le discernons dans la stratégie de l'entreprise. « La mission d'une entreprise se définit comme une ambition de long terme » rappellent Laurence Lehmann-Ortega *et al.* « Elle recouvre des aspirations, des valeurs et des objectifs et devrait donner du sens à l'ensemble des salariés, à leur action quotidienne. » Les valeurs fondamentales choisies tournent autour de l'apport à la société en général, aux intérêts intergénérationnels, à la famille et ses acteurs, au développement durable et au mieux vivre, etc., associés ou pas à la maîtrise d'une technologie particulière qui fait de l'entreprise une entité différente, remarquable et appréciée. Sa vocation ou sa mission doit posséder un intérêt proposé en partage, ce pourquoi elle est aimée et sert de point de repère à un public qui va parfois jusqu'à s'identifier à elle ou à sa marque. Elle participe à sa cohérence et à sa stabilité, notent les spécialistes de la stratégie d'entreprise. Que son territoire ait trait à la sauvegarde de la planète, à la réduction des disparités géographiques, à une ouverture vers plus de diversité, il est toujours stable dans le temps et engage l'équipe de direction et plus généralement, l'ensemble des équipes, par sa portée stratégique. Il faut du temps pour « gérer l'interaction entre stratégie, structure, processus de prise de décision et identité » précisent Lehmann-Ortega *et al.* La marque employeur est de nature inclusive. Elle favorise le « travailler ensemble » en révélant les motivations et les talents, avec pour objectif d'obtenir de meilleures performances. Encore faut-il que ces performances ne soient pas restrictives, limitées aux seuls résultats financiers qui, s'ils sont importants, ne sont pas exclusifs dans une approche ouverte des ressources humaines. Les performances économiques sont vitales puisqu'elles conditionnent la pérennité de l'entreprise, les performances sociales tout autant car elles créent les conditions d'un savoir-être et savoir-faire, facteurs indispensables pour assurer l'adhésion plus marquée aux objectifs de l'entreprise. L'épanouissement dans les tâches confiées doit être recherché, ce qui sous-tend un climat social favorable laissant s'exprimer les émotions porteuses de sens et, au sein d'une équipe, de sympathie.

5. Proposition de modèle d'une entreprise apprenante, fondé autour du client et du collaborateur, créateurs de valeur partagée

La cohérence managériale passe par une stratégie clairement définie, associant clients et collaborateurs dans une même dynamique. L'homogénéité de messages, adaptés bien sûr aux différentes cibles – collaborateurs et clients n'intervenant pas dans les mêmes circonstances –, en résulte. L'expression comprise de la marque employeur doit mener à une rétention naturelle des salariés comme la reconnaissance de la marque culturelle doit recueillir l'assentiment des clients qui en viennent à préférer la marque à d'autres. L'entreprise vise à tirer vers le haut sa performance globale, quête menée par une approche sociale

et sociétale responsable dans un esprit de collaboration devenu naturel. Le lien avec la symétrie des attentions est perceptible, commandée par la volonté de façonner un esprit de service explicitement défini. Créer un climat favorable au travail en amont, dans l'entreprise, suscite la création d'une ambiance similaire auprès des clients, l'interne et l'externe se conjuguant. La marque employeur a donc un lien direct avec la marque culturelle, toutes deux initiatrices de lien social où s'entremêlent interne et externe dans un souci de compréhension réciproque. Les contraintes et les difficultés rencontrées constituent autant de freins possibles à la mise en place de cet esprit de partage, d'où le passage souhaitable en mode « agile ». Les adaptations permanentes stimulent le sens des réalités, avec souplesse et pertinence. En ce sens, Kapferer a prévenu depuis longtemps : « Seule la connaissance intime du projet de la marque permet de le faire partager en interne et en externe et de se projeter dans le futur. » L'identité est unique puisqu'elle « se nourrit des racines de la marque, de son héritage, de tout ce qui lui donne son unique autorité et sa légitimité dans un territoire de valeurs et de bénéfices précis. Elle traduit son ADN, les gènes de la marque. Elle intègre aussi son savoir-faire. » Marque culturelle et marque employeur peuvent aisément se retrouver dès lors que clients et collaborateurs coopèrent. N'est-ce pas le même expert qui a noté que « la logique de marque suppose un marketing autant interne qu'externe » ?

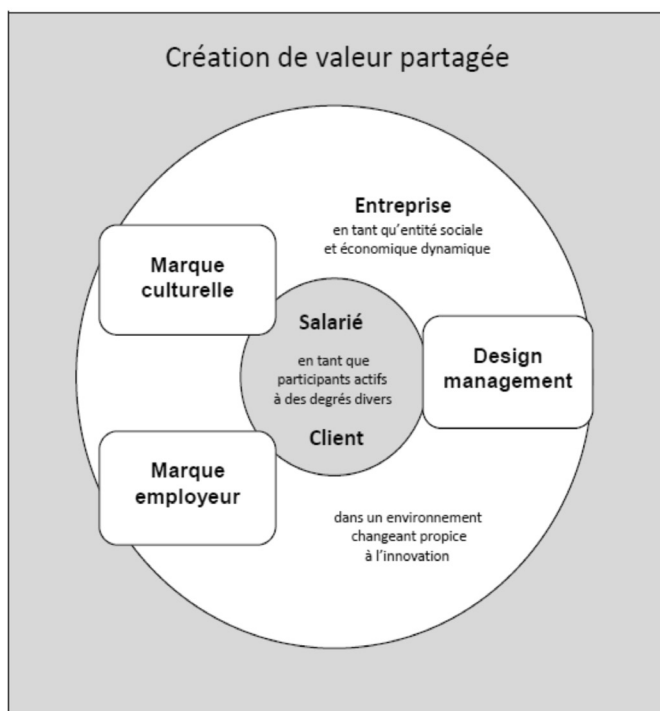


Figure 1 : Proposition de modèle d'une entreprise apprenante

Il est vrai que « la marque est un thème transversal de l'entreprise, parce qu'elle en est la facette visible, dynamique, porteuse des valeurs et de la réputation. » Il y faut une volonté mobilisatrice des parties prenantes et une différenciation porteuse de reconnaissance effective. Dans une société en pleine mutation, la transformation nécessaire passe, pour une grande part, par une évolution des pratiques de production. En ce sens, le design management semble s'imposer, sous des formes un peu différentes selon la typologie des firmes. Il s'ensuit le modèle proposé, né de la complémentarité possible et nécessaire entre marketing, production et ressources humaines.

CONCLUSION

Le fondement de notre réflexion naît du rapprochement entre client et collaborateur appelés à coopérer davantage que par le passé. L'esprit de service est à l'origine de cette évolution qui n'a fait que se développer à travers Internet et les réseaux sociaux. Le libre arbitre des protagonistes, consenti et vivifié, fait de l'*empowerment* un protocole par lequel l'entreprise trouve les moyens de s'exprimer avec plus d'acuité et de perspectives. La symétrie des attentions entre bénéficiaires des services et intervenants prestataires souligne la capacité de la firme à s'adapter au contexte entrepreneurial d'aujourd'hui. À elle d'articuler et de concilier projet économique, finalité sociale et gouvernance participative, le tout dans un souci d'équilibre environnemental. Les valeurs sous-jacentes doivent alors permettre une coexistence harmonieuse entre marque culturelle et marque employeur. La satisfaction des équipes, gage de leur réussite, est devenue, au fil du temps, dans certaines entreprises et en tout premier lieu les entreprises de service, un objectif visé, sur la base d'outils de mesure mis en œuvre. La satisfaction des clients est tout aussi indispensable. Condition nécessaire à la bonne cohésion entre collaborateurs et clients dans la coproduction du service, la réussite des uns favorisent la satisfaction des autres, les premiers étant dans un meilleur état d'esprit pour prendre en compte les réelles attentes des seconds. La symétrie des attentions se crée, doublée d'un apprentissage réciproque par une écoute devenue naturelle et une compréhension recherchée entre le prestataire et le bénéficiaire de la prestation. Cette approche place l'individu, « qu'il soit client ou collaborateur » au cœur du même modèle économique, comme le rappelle Christian Nibourel, président du Groupement des Professions de Services, dans son récent ouvrage annonçant *La révolution du service*.

Bien sûr, l'entreprise pourrait se sentir dépossédée d'une partie de son pouvoir, puisque les communautés de consommateurs qui passent par des plates-formes partagent leurs expériences et se révèlent prescriptrices de la marque sans que celle-ci ne puisse intervenir. Or, justement, à capter l'attention de ses cibles par une participation directe des consommateurs à la vie des produits, l'entreprise se donne la possibilité de valoriser ces communautés et de mieux capter leurs attentes. À elle de saisir ces opportunités qui l'obligent à se remettre en cause, par l'intégration de concepts agiles comme le design management, d'où l'indispensable articulation entre les trois grandes fonctions de marketing, de production et de ressources humaines. *In fine*, l'objectif de l'entreprise est double : assurer la satisfaction optimale du client par la valeur créée, ce qui revient à mesurer et

caractériser la création de valeur partagée issue de la co-crédation de valeur entre ce client et le collaborateur prestataire. Le modèle proposé va dans ce sens. Un peu d'esprit altruiste y aide. N'est-ce pas le reflet d'une forme de philosophie de vie appliquée au travail ?

BIBLIOGRAPHIE

Autissier D., Johnson K. et Moutot J.-M. (2018), *L'innovation managérial. Design thiking, réseaux apprenants, entreprise libérante, intelligence collective, modes collaboratifs, ateliers participatifs, shadow cabinet, hackathon, junior entrepreneur...*, Paris, Groupe Eyrolles.

Ballé M., Jones D., Chaize J. et Fiume O. (2018), *La stratégie Lean. Créer un avantage compétitif, libérer l'innovation, assurer une croissance durable en développant les personnes*, Paris, Groupe Eyrolles.

Dambon P. (2010), *Le marketing des services*, ESCE-Ecole de Commerce international/ Institut d'Administration des Entreprises-Université de Poitiers, document non publié.

Dussart C. (2005), Licencier ses clients, *Décisions Marketing*, revue de l'Association française du Marketing, (38), avril-juin, 91-94.

Florida R. (2002), *The Rise of Creative Class... and how it's transforming work, leisure, community and everyday life*, New York, Basic Books.

Holt D. (2004), *How brands become icons. The principles of cultural branding*, Boston, Harvard Business School Press.

Kapferer J.-N. (2007), *Les marques, capital de l'entreprise*, 4^e édition, Paris, Groupe Eyrolles.

Kotler P., Kartajaya H., Setiawan I. et Vandercammen M. (2012), *Marketing 3.0. Produits – Clients – Facteur humain*, Louvain-la-Neuve, Editions De Boeck Supérieur.

Lehmann-Ortega L., Leroy F., Garrette B., Dussauge P. et Durand R. (2013), *Strategor. Toute la stratégie d'entreprise*, 6^e édition, Paris, Editions Dunod.

Magne S. et Lemoine J.-L. (2015), Impliquer le consommateur dans le design management : une forme d'innovation managérial, in Thierry Côme et Gilles Rouet (dir.), *Innovations managériales. Enjeux et perspectives*, Paris, Editions L'Harmattan, p. 63-99.

Meyronin B. et Ditandy C. (2007), *Du management au marketing des services. Redonner du sens aux métiers de service*, Paris, Editions Dunod.

Nibourel C. (2018), *La révolution du service. Cette chance que la France doit saisir*, Paris, Editions Tallandier.

Pitelet D. (2005), *La nouvelle parole de l'entreprise. Essai sur le Marketing social*, MédiaLivre.

<http://www.apci.asso.fr> (Site de l'Agence pour la Promotion de la Création Industrielle)

CHAPITRE 9

L'APPRENTISSAGE ET L'ÉTHIQUE

Martine BRASSEUR

Les liens entre apprenance et éthique sont nombreux et éclairent réciproquement les notions. Par-delà la question des définitions et le constat de leur multiplicité, nous pouvons ainsi dégager trois grandes approches de l'apprenance qui, si elles sont interreliées, renvoient chacune à une problématique éthique spécifique dans les entreprises. La première va considérer l'apprenance comme une attitude du sujet face à l'acte d'apprendre, qu'il s'agit alors de favoriser. La deuxième abordera plus spécifiquement l'apprenance comme un processus à impulser, et la troisième comme l'indicateur d'une bonne pratique de management. L'objectif de ce chapitre est de souligner en quoi l'apprenance et l'éthique à la fois convergent et se complètent, et peuvent être positionnées dans un même modèle de management centré sur le développement de l'autonomie des personnes.

1. Apprenance et approche éthique de la performance

L'apprenance est généralement définie comme « un ensemble stable de dispositions affectives, cognitives, conatives, favorables à l'acte d'apprendre, dans toutes les situations formelles ou informelles, de façon expérientielle, didactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite » (Carré, 2006, p. 23). Elle désigne donc à la fois une attitude face à l'apprentissage et « avant tout [comme] une démarche individuelle » (Le Méhauté et al., 2007, p. 68). Malgré tout, en déduire que, pour les managers, la principale question soulevée est celle de la sélection des individus serait un non-sens. En effet, la théorie de l'apprenance repose sur le postulat que toute personne dispose d'une potentialité à l'apprentissage. Elle ne renvoie pas à une capacité donnée et mesurable qui différencierait les salariés, mais à un état interne dont le volet conatif est une intention d'agir pour apprendre. Pour le management, il s'agit ainsi de promouvoir cette attitude d'apprenance « dans ses formes nouvelles, sur des espaces et territoires d'action multiples, pour déployer le sens et la motivation à apprendre » (Carré et Lebel, 2009, p. 76). Considérant qu'en toute personne réside une quête de savoir, l'apprenance rejoint les conceptions humanistes du management développées en appui sur la philosophie des Lumières (Kant, 1985). Ainsi l'apprenance, articulant les niveaux individuel, collectif et organisationnel, est-elle directement reliée à l'organisation apprenante (Belet, 2003), tandis que la performance est affirmée comme la résultante de la dynamique d'apprentissage portée par les acteurs. Cette approche donne ou redonne une place centrale au sujet en considérant que « la société de demain devrait alors être apprenante non seulement dans son organisation sociale et politique, mais également parce que chacun des sujets qui la composent est, individuellement, appelé à devenir un sujet social apprenant » (Carré, 2000, p. 208).

Par-delà la construction de chaque salarié comme sujet apprenant (Poulin, 2015), l'apprenance ne se cantonne pas à l'absorption de savoir déjà constitué. Elle repose principalement sur l'instauration d'un processus réflexif consistant à tirer des enseignements de son expérience afin d'orienter ses pratiques professionnelles. Plus qu'une disposition à apprendre, ce qu'elle favorise ainsi c'est l'adoption par le sujet d'une attitude critique. L'apprenance s'inscrit donc dans une dynamique de développement de l'autonomie au travail. En cela, elle contribue à une forme spécifique de performance organisationnelle appréhendée à travers le prisme de l'éthique, telle que Foucault (2015) la définit en appui sur Kant (1985),

et se concrétisant par la possibilité pour chaque sujet d'orienter sa conduite avec son propre entendement. Si Foucault se référait à la conduite morale, il n'en traitait pas moins de la bonne régulation des pratiques pour considérer que « la critique, c'est le mouvement par lequel le sujet se donne le droit d'interroger la vérité sur ses effets de pouvoir et le pouvoir sur ses discours de vérité » (Foucault, 2015, p. 39).

On retrouve ce même mouvement de questionnement aussi bien pour l'apprenance dans son rapport à la connaissance, que pour l'éthique dans son rapport à la morale tel que Ricoeur (2015) l'appréhende. Pour l'une comme pour l'autre, il ne s'agit pas d'élaborer une approche « dans une logique de conformation aux normes, ou pour produire un discours normatif sur les pratiques, mais bien [de l'] envisager [...] comme un effort de "capacitation" des acteurs, c'est-à-dire comme capacité d'initier de nouvelles pratiques en situation professionnelle » (Aiguier et al., 2012, p. 125). La notion de « capacitation » présente une forte proximité avec les théories de Sen sur les « capacités » (Prost et Fernagu-Oudet, 2016), qui sont, pour le prix Nobel d'économie, les « diverses combinaisons de fonctionnements qu'une personne est capable de réaliser. C'est, par conséquent, un ensemble de vecteurs de fonctionnements qui indique qu'un individu est libre de mener tel ou tel type de vie » (Sen, 2000, p. 66). De la définition première de l'apprenance comme une attitude émerge une conception plus large au sein de laquelle la disposition à apprendre se positionne dans une finalité de réalisation conjointe du sujet, du projet collectif et de la société. Ainsi, se fixant de mettre les salariés en capacité d'apprendre et d'orienter leur conduite au travail, l'apprenance et l'approche éthique de la performance ont toutes deux une visée émancipatrice du sujet.

2. L'éthique de l'apprenance et l'apprenance de l'éthique

Dans la théorie de l'apprenance, le sujet se construit et conjointement construit le monde, tandis que les dynamiques organisationnelles à l'œuvre doivent favoriser son apprentissage (Belet, 2003). Pour cela, l'apprenance ne distingue pas les « bonnes pratiques » des « pratiques bonnes » pour se présenter comme un modèle intégrateur de toutes les dimensions de la performance : économique, sociale, sociétale, environnementale ou encore politique, en contribuant au développement d'une performance globale déclinée dans toutes les strates organisationnelles. Ainsi pour impulser un processus permanent, tant d'apprentissage que de réflexivité éthique, le rôle de l'exemplarité des managers est-il souligné (Wimbush, 1999). Il s'agit pour chaque responsable de devenir un « référent incarné » (Melkonian, 2002, p. 353) dans son organisation en adoptant lui-même/elle-même l'attitude et le comportement appropriés. Cette exemplarité est considérée comme favorisant l'institutionnalisation des comportements souhaités (Thévenet, 2014), en l'occurrence ici l'apprenance et l'éthique, dans un phénomène pour certains associés au leadership et pour d'autres relevant de la contagion comportementale et de la pression de conformité, et qui n'est pas sans rappeler l'isomorphisme institutionnel analysé par Di Maggio et Powell (1983). Sous cet angle, l'influence de l'exemplarité des managers pourrait ressortir comme contradictoire avec le développement de l'autonomie des sujets. Elle nous éclaire

au contraire sur la nécessaire « éthique de l'apprenance » qui se présente comme une condition de sa mise en œuvre. Ainsi l'exemplarité des managers ne signifie pas que des leaders doivent conduire des salariés soumis vers l'acte d'apprendre, mais qu'aucun acteur organisationnel n'est exempté de l'adoption de l'attitude d'apprenance et de réflexivité éthique. Une nécessaire éthique de l'apprenance se retrouve également dans l'usage des dispositifs numériques d'information et de communication (Inghilterra, 2016) qui peut conduire à une confusion entre partage social et transmission des connaissances. Ainsi certaines croyances infondées ou fausses rumeurs peuvent-elles se trouver renforcer par l'instantanéité de leur diffusion massive. Face aux hautes technologies, l'éthique de l'apprenance, consistant à se référer à des normes éthiques dans l'usage du savoir, et l'apprenance de l'éthique, permettant d'apprendre à développer une éthique professionnelle, en ressortent comme à la fois deux vecteurs fondamentaux de la performance et interdépendantes. Abordées comme des processus, l'éthique de l'apprenance et l'apprenance de l'éthique se développent en situation en s'appuyant sur trois principes chers à Dewey (2010, 2011) : celui de la perfectibilité humaine, celui de la contextualisation sociale de toute problématique morale de la conduite humaine et celui considérant que le processus est aussi important que le résultat. Les approches associées de l'apprenance et de l'éthique rejoignent ainsi le pragmatisme social de Dewey.

Elles se définissent par un rapport à l'expérience qui leur est propre et caractérisé par la « reconstruction ou réorganisation de l'expérience qui augmente la signification de l'expérience même et l'habileté à diriger le cours des expériences successives » (Dewey, 1983, p. 103). Dans ce rapport à l'expérience, deux dynamiques peuvent être identifiées en références aux théories de l'apprentissage organisationnel. La première est tournée vers l'accumulation et la transmission des savoirs, et la seconde vers l'expérimentation. Cette dernière s'appuie sur une réflexion dans l'action et sur ce que Koenig (2015, p. 86) qualifie de « sagesse pratique » (Koenig, 2015, p. 86). Nous pouvons considérer avec Doz (1994) que l'apprentissage, individuel comme collectif, se développe dans un même mouvement porté conjointement par ces deux dynamiques. Malgré tout, l'une reproduit l'existant quand l'autre est porteuse d'innovation et de changement. Leur articulation semble ainsi plus relever respectivement de l'apprentissage en simple boucle et de l'apprentissage en double boucle d'Argyris et Schön (1996) conduisant à considérer que c'est dans la possibilité de l'expérimentation que se situe l'apprenance car elle seule permet de faire évoluer et même émerger les modèles d'action, alors qu'une seule accumulation d'expériences ne permet que d'aménager les modèles existants. On retrouve également cette distinction chez Bateson (1977, p. 266) entre l'apprentissage de premier ordre qui se caractérise par « un changement dans la spécificité de la réponse à travers une correction des erreurs et des choix à l'intérieur d'un ensemble de possibilités », et l'apprentissage de second ordre qui correspond à « un changement dans le processus de l'apprentissage [par] soit un changement correcteur dans l'ensemble des possibilités..., soit un changement... dans la façon dont la séquence de l'expérience est ponctuée ». De la même façon, « la visée de l'éthique [...] n'est pas de se référer à des normes communes ou à des procédures standardisées, mais plutôt de favoriser l'expérimentation, par les apprenants, de leur capacité à produire collectivement

des solutions en situation par une enquête¹ » (Aiguier *et al.*, 2012, p. 131). C'est également dans l'expérimentation que peut se développer une dialectique entre les niveaux individuels et le niveau collectif de réflexivité permettant l'émergence d'une organisation apprenante.

Ainsi, l'apprenance ne désigne pas seulement un sujet disposé à apprendre, elle questionne les conditions de l'apprentissage, les dynamiques à l'œuvre, mais également ce qui est appris. Il ne s'agit pas pour les salariés, par exemple, d'apprendre à frauder ou à dissimuler des informations. Non seulement les interrogations éthiques restent fondamentales, mais l'apprenance, abordée comme un processus organisationnel et replacé en sciences de gestion, est forcément orienté vers un but qui lui-même reste toujours à questionner. L'apprenance ne doit donc pas être appréhendée comme une valeur, c'est-à-dire comme bonne en soi. Le rôle des « valeurs directrices », tel que Argyris et Schön (1996) en définissent la notion et qui caractérisent l'apprentissage en double boucle, n'en est que plus important. Elles définissent en même temps ce qui est appris en situation d'apprentissage et ce que l'expérimentation permet de remettre en question ou de développer. Bateson (1977) a montré qu'un sujet qui apprend (*proto-learning*) ne fait pas qu'apprendre ; en même temps, il apprend à apprendre (*deutero-learning*). Ainsi, l'expérimentation est une situation où les salariés apprennent moins à assimiler un nouveau type de réponse qu'à faire face à des problèmes inédits. Ils apprennent donc à produire par eux-mêmes leurs lignes de conduite dans un contexte de possible inopérance des normes et parfois de tensions entre les valeurs directrices. Là encore, l'éthique de l'apprenance et l'apprenance de l'éthique se rejoignent dans la même problématique d'orientation de l'action individuelle et collective dont les enjeux se sont intensifiés avec l'exacerbation de la complexité des situations de travail.

3. Vers un management de l'apprenance et de l'éthique au travail

L'apprenance comme l'éthique au travail n'est pas seulement un processus de questionnement jamais achevé des savoirs et des règles morales, elle est également l'indicateur d'une bonne pratique de management au sein des organisations. En effet si elle permet d'apporter des réponses adéquates aux problèmes inhérents à la coordination interne et aux évolutions de l'environnement, elle peut être entravée par des styles de management directifs, par exemple, alors qu'elle demande au contraire à être stimulée. Belet (2003) a ainsi défini les compétences du manager de l'apprenance. On retrouve les théories d'Argyris (1970), considérant que les organisations ont besoin pour fonctionner efficacement et être performante d'une énergie psychologique de ses membres qui s'accroît ou décroît en fonction du succès psychologique. L'auteur définit deux conditions organisationnelles pour la soutenir : que l'organisation fournisse à ses membres des occasions de faire la preuve de leur efficacité dans l'atteinte des objectifs et que la culture dans laquelle baignent les individus et l'organisation valorise l'estime de soi et la

1. En référence à la notion d'enquête chez Dewey (1993) sur laquelle repose le questionnement éthique et qui consiste à mettre les idées à l'épreuve de l'action et éprouver la réflexion au cours de l'action. L'enquête permet de déterminer le problème éthique, formuler des hypothèses et expérimenter de nouvelles solutions.

compétence. Le développement de l'éthique au travail s'appuie sur les mêmes leviers.

Cette action managériale pour soutenir l'apprenance présente de fortes similitudes avec le rôle du tiers dans les théories de l'apprentissage consistant plus spécifiquement à renforcer ce que Bandura (2003, p. 12) définit comme le sentiment d'efficacité personnelle des apprenants, et qui est une croyance de l'individu « en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités ». Le manager de l'apprenance et de l'éthique au travail pourrait en ressortir comme exclusivement habilitant. Plus justement, dans le contexte des situations professionnelles, où le structurel est simultanément « contraignant et habilitant » (Giddens, 1987, p. 75), le rôle du manager est de soutenir l'émergence et le développement des processus d'apprenance et de questionnement éthique. Il est contraignant dans l'orientation donnée à l'action et habilitant, en ce qu'il soutient l'engagement des salariés. Les critères de performance d'un management de l'apprenance et de l'éthique se déclinent, par-delà l'adoption par les salariés d'une attitude à la fois critique et les disposant à apprendre, dans le niveau et la nature de leur engagement dans les dynamiques d'apprentissage et de questionnement éthique. Le résultat du management est donc essentiellement de nature processuelle. De même, la performance des acteurs organisationnels sera moins appréhendée par les résultats de leurs actions que par le processus de développement qu'ils auront impulsés. Le statut de l'erreur devient ainsi l'un des indicateurs pour évaluer les pratiques de management. En effet, l'apprenance comme l'éthique suppose de considérer l'erreur comme un vecteur de savoir et de moral. Il ne s'agit pas d'une indulgence face aux erreurs ou d'un droit associé à la nature humaine faillible, mais de considérer que « tout apprentissage [...] est dans une certaine mesure stochastique » (Bateson, 1977, p. 260), c'est-à-dire qu'il contient des séquences d'essai-erreur, où l'essai comporte la possibilité de l'erreur. Ce statut accordé à l'erreur est bien éloigné d'un droit à la faute morale ou à la faute professionnelle, qu'il importe de bien différencier. La première est le résultat d'une expérimentation permettant d'orienter la conduite professionnelle, quand les secondes correspondent au contournement volontaire d'une norme morale conscientisée comme telle par le sujet, ou sa négligence en connaissance de cause. L'erreur n'est pas non plus à assimiler à la défaillance humaine qui peut relever des limites cognitives et/ou physiques d'une personne ou du manque de compétences d'un salarié qui relève de dysfonctionnement de la gestion des ressources humaines. L'erreur est une partie intégrante du processus d'apprentissage. La sanctionner, c'est l'assimiler à tort à une faute en considérant qu'elle résulte d'une volonté délibérée de se tromper ou de tromper. Par contre, la répétition de l'erreur devient une faute et renvoie les acteurs organisationnels non plus à un droit à l'erreur mais à un devoir d'apprendre.

La différence entre l'erreur et la faute va se retrouver dans la distance entre ce qui relève de la méconnaissance d'une situation et ce qui relève du mensonge. La nature même de la réflexivité sera différente entre l'erreur professionnelle et la faute morale au travail. Le sujet apprendra de ses erreurs en ce qu'elles l'instruiront sur la bonne façon de faire, ce qui favorisera le développement de son énergie psychologique. Il n'apprendra rien de sa faute morale qu'il aura commise

en connaissance de cause, mais pourra éprouver un mal-être qui sera le révélateur de sa conscience morale. En ce sens, la faute morale est un facteur d'altération de l'énergie psychologique telle qu'Argyris (1977) la définit. Management de l'apprenance et management de l'éthique ont ainsi le même objectif : celui, pour reprendre l'expression de Fiasse *et al.* (2008) en référence à Ricoeur, de transformer l'Homme faillible en Homme capable. Dans cette perspective, ce n'est pas l'erreur qui sera considérée comme une contre-performance managériale, mais la faute morale ou professionnelle.

CONCLUSION

L'apprenance et l'éthique se rejoignent dans une même conception de l'homme en quête de savoir, d'autonomie et de moral. La question soulevée, pour l'une comme pour l'autre, est celle du bien agir en situations professionnelles. Elles s'appuient sur la même attitude individuelle non seulement critique et disposant à apprendre, mais aussi ouverte à autrui et à l'innovation. Toutes deux se traduisent par la mise en œuvre d'une dynamique réflexive consistant pour le sujet à tirer les enseignements de son expérience et de ses erreurs.

BIBLIOGRAPHIE

Aiguier G., Le Berre R., Vanpee D. et Cobbaut J.-P. (2012), Chapitre 8. Du pragmatisme au pragmatisme : quels enjeux pour la formation à l'éthique ? *Journal International de Bioéthique*, 23, 123-148.

Argyris C. (1970), *Participation et Organisation*, Paris, Dunod.

Argyris C. et Schön D.A. (1996), *Apprentissage organisationnel. Théorie, méthode, pratique*, Bruxelles, De Boeck Université.

Bandura A. (2003), *Auto-efficacité, Le sentiment d'efficacité personnelle*, Paris, De Boeck.

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

Belet D. (2003), *Devenir une vraie entreprise apprenante. Les meilleures pratiques*, Paris, Éditions d'Organisation.

Carré P. (2000), L'apprenance : rapport au savoir et société cognitive, in Mosconi N., Blanchard-Laville C., Beillerot J. (Dir.), *Formes et formations du rapport au savoir*, Paris, L'Harmattan, p. 203-224.

Carré P. (2006), Portée et limites de l'autoformation dans une culture de l'apprenance, *Revue Éducation Permanente*, (168), 19-30.

Carré P. et Lebel M. (2009), Apprenance, in Boutinet J.-P. (Dir.), *L'ABC de la VAE*, Paris, ERES, p. 75-76.

Dewey J. (1983), *Démocratie et éducation*, 1^{re} édition 1916, Paris, L'âge d'homme.

Dewey J. (1993), *Logique. La théorie de l'enquête*, Paris, Presses Universitaires de France.

Dewey J. (2010), *Le public et ses problèmes*, Paris, Gallimard.

Dewey J. (2011), *La formation des valeurs*, Paris, La Découverte, Coll. Les empêcheurs de tourner en rond.

Di Maggio P.J. et Powell W.W. (1983), The iron cage revisited : institutional isomorphism

and collective rationality in organizational fields, *American Sociological Review*, 48, 147-160.

Doz Y.L. (1994), Les dilemmes de la gestion du renouvellement des compétences clés, *Revue Française de Gestion*, (86), 92-105.

Fiasse G., Barash J.A., Grondin J., Michel J., Thomasset A. et Kearney R. (2008), *Paul Ricoeur : de l'homme faillible à l'homme capable*, Paris, Presses Universitaires de France.

Foucault M. (2015), *Qu'est-ce que la critique ?* suivi de *La culture de soi*, Paris, Vrin, Coll. Foucault inédit, Philosophie du présent.

Giddens A. (1987), *La constitution de la société*, Paris, Presses Universitaires de France.

Inghilterra X. (2016), *L'apprenance collective entre pairs à l'aune du modèle transmissif : Impact des dispositifs de partage social sur les communautés d'apprentissage en ligne*, Thèse de Doctorat en sciences de l'Information et de la Communication, Université de Toulon.

Kant E. (1985), Réponse à la question : qu'est-ce que les Lumières ?, in Kant E., *Œuvres philosophiques*, tome II, 1^{re} édition 1784, Paris, Gallimard, coll. Bibliothèque de la Pléiade, p. 207-217.

Koenig G. (2015), L'apprentissage organisationnel. Repérage des lieux, *Revue Française de Gestion*, (253), 83-95.

Le Méhauté A., Raynal S., Chedru M. et Pormente S. (2007), L'acteur du projet « pour une économie de la connaissance » : L'ingénieur « Entropologue », *La Revue des Sciences de Gestion*, (226-227), 65-75.

Melkonian T. (2002), *L'appréciation managériale des cadres supérieurs et dirigeants : en quête de justice, de soutien et d'exemplarité*, Thèse de Doctorat en Sciences de Gestion, Université Panthéon-Assas Paris II.

Poulin M. (2015), Accompagner un moment de transition professionnelle par un dispositif de formation-action réflexif mené auprès de conseillers en orientation et en accompagnement professionnels, *Phronesis*, 4, 27-45.

Prost M., Fernagu-Oudet S. (2016), L'apprenance au prisme de l'approche par les capacités, *Éducation permanente*, (207), 87-95.

Ricoeur P. (2015), *Soi-même comme un autre*, 1^{re} édition 1990, Paris, Le Seuil.

Sen A. (2000), *Repenser l'inégalité*, 1^{re} édition anglaise 1992, Paris, Le Seuil.

Wimbush J.C. (1999), The effect of cognitive moral development and supervisory influence on subordinates' ethical behaviour, *Journal of Business Ethics*, 18(4/2), 383-395.

CHAPITRE 10

L'APPRENTISSAGE :
UNE NÉCESSITÉ POUR LE MANAGEMENT
INTERNATIONAL DES RH

Michelle DUPORT

Depuis les années 1990, les économistes utilisent les expressions : « nouvelle économie », économie du savoir, économie de la connaissance ou capital cognitif pour nommer les mutations de notre société « post-industrielle ». Depuis cette même époque, les gestionnaires s'intéressent à la gestion des connaissances ou « *knowledge management* », et aux organisations apprenantes, à une ingénierie de la connaissance qui serait source d'avantage compétitif et la promesse d'un renouveau du management. Selon Garvin (1993), une organisation apprenante est « une organisation capable de créer, acquérir et transférer de la connaissance et de modifier son comportement pour refléter de nouvelles connaissances ». Si l'on retient cette définition, a fortiori, toute entreprise multinationale (EM) devrait *de facto* développer les caractéristiques d'une entreprise apprenante et la volonté de rester en phase avec son écosystème, exprimer la volonté d'apprendre et d'apprendre ensemble tant sur le plan individuel que collectif, organisationnel qu'inter-organisationnel, historique que sociétal, institutionnel que culturel. Nous basant sur de nombreuses observations d'entreprises menées pendant treize ans en Chine puis au Vietnam, nous nous intéresserons dans ce chapitre à l'évolution des processus d'apprentissage mis en œuvre par les EM à l'international. Implantées à l'étranger, le premier défi auquel les entreprises sont confrontées est celui du « fardeau de l'extranéité » (Rugman, 2011), c'est-à-dire la complexité et les différentes formes de distance ; culturelle, économique, institutionnelle et géographique (Duport, 2017). L'enjeu pour les grands groupes implantés à l'international consiste, tout d'abord, à connaître les compétences nouvelles d'adaptabilité pour accompagner l'implantation, mieux former et recruter les profils adaptés (Duport et Valax, 2017) mais requiert également des modes d'organisation et des processus d'apprentissage de l'Autre inédits. Ce chapitre aborde plusieurs questions : d'une part, celle de l'intention d'apprentissage et de ses corollaires ; la fiabilité des informations transmises, la pertinence des formations et leur opérationnalité, d'autre part il présente la mise en œuvre de nouveaux processus d'apprentissage de l'altérité au sein des filiales des EM que nous envisagerons sous l'angle de l'apprenance. Nous présenterons le renversement de perspective, conscient ou non, délibéré ou subi, opéré dans les entreprises et le passage d'un univers de transmission verticale des informations et de la formation à la construction d'un univers plus opérationnel d'apprenance.

1. D'un univers démiurgique de transmission d'informations et de formation et de la prise de conscience de son inefficience...

L'implantation à l'étranger s'accompagne généralement du recours à l'expatriation, traditionnellement justifié par une double volonté de contrôle des investissements et de transmission de savoir-faire de la part des entreprises mères. Le coût de cette expatriation, mais également les difficultés d'adaptation, de recrutement et de compréhension du contexte ont conduit les EM à s'intéresser à la culture de l'Autre et notamment à organiser des formations sur la culture du pays d'accueil. Cet engouement pour la culture de l'Autre s'est souvent traduit, dans les EM de la Côte-Est de la Chine, par des formations se résumant à la transmission de stéréotypes et de poncifs favorisant ainsi la propagation d'un vade-mecum simple et normalisé, véritable « prêt-à-penser » et « prêt-à-agir ». Une fiction culturelle (Duport, 2010)

est ainsi construite et le mythe culturel s'est répandu de façon pandémique dans les EM, les publications, les programmes de formation... À l'évidence, l'apprentissage de ces représentations fantasmagoriques de l'Autre ne réduit pas les distances, ne facilite pas la prise de décision et même est source d'erreurs. Cet engouement culturel s'accompagne de nombreux paradoxes. Si le discours dominant est celui du multiculturalisme, du « penser global et agir local » la pratique est celle de l'alignement entre stratégie du groupe et GRH locale (Schuller et Tarique, 2007), du contrôle des filiales par le siège au moyen d'un SIRH formalisé et de pratiques de GRH homogènes (Schuller et Tarique, 2007 ; Barabel et Meier, 2008). Pour faciliter l'adaptation des expatriés les EM se sont efforcées de recréer un environnement connu selon le principe : moins il y a de différences plus l'adaptation est rapide. C'est ainsi que les filiales sont des reproductions standardisées, en miniature, des entreprises-mères ; mêmes normes, même organisation, mêmes procédures, même langue. Il en va de même pour la vie hors travail et pour faciliter la vie au quotidien, les expatriés et leur famille sont regroupés, « ghettoisés » dans des quartiers « réservés » dans lesquels ils retrouvent entre eux et bénéficient des commodités, des commerces et des produits auxquels ils sont habitués. Ces « ghettos » sont peu propices aux interactions et à l'apprentissage culturel du pays hôte. De ce fait, se crée une mise à distance des expatriés et une mise hors-monde de l'entreprise peu propice aux interactions. Or, plus il y a de différences plus l'adaptation est difficile, certes, mais plus les interactions sont nombreuses et *de facto* plus il y a d'innovations et plus d'activités nouvelles du management international des RH. La prise de conscience, par les entreprises, des difficultés d'adaptation est réelle et plusieurs solutions sont proposées sans toutefois réussir à réduire la distance, bien au contraire, ces solutions présentent des effets pervers.

Solutions proposées par les filiales en Chine avant la crise	Avantages et inconvénients
Formation à la culture du pays hôte	Représentations stéréotypées (importance des réseaux (Guanxi), perte de face ... , culture de l'oralité...) provoquant des erreurs d'interprétation, description de l'Autre par le manque (de loyauté, de formation, d'initiative...), surreprésentation du confucianisme, absence de connaissances sur l'histoire, sur l'héritage organisationnel et administratif du pays Absence d'interactions
Coaching par un expatrié ayant de l'expérience	Risque de transmission des mêmes représentations stéréotypées, intermédiation de la relation
Formation des locaux à la culture du pays de l'EM	Représentations stéréotypées et peu d'interactions
Voyage dans le pays pour la famille avant le choix d'expatriation	Solution confidentielle, seuls les grands groupes pratiquent cette option
Voyage dans le pays de la maison mère pour des cadres hauts potentiels	Solution confidentielle, option réservée à une toute petite minorité
Recrutement de biculturels ou de membres de la diaspora	Avantage évident du fait de la double culture mais les biculturels restent une ressource rare

Tableau 1 : Retombées des solutions d'avant la crise économique

L'intention de départ préalable à la mise en place de ces solutions favorisant l'apprentissage à la culture de l'Autre est réelle et louable mais force est de constater que ces diverses actions n'apportent pas les effets escomptés. Les Sciences de l'éducation rappellent que : « Un adulte ne se formera que s'il trouve dans la formation une réponse à ses problèmes dans sa situation » et Philippe Carré nous met en garde contre une erreur pédagogique fondamentale, qui consiste à penser la formation à partir de l'organisation, du formateur et même de la pédagogie... et non à partir du « sujet social apprenant ». C'est peut-être là que réside le caractère faiblement opérationnel en particulier des formations mais plus généralement de cette première génération de solutions d'apprentissage. En effet, mise à part l'option « voyage », peu de place est laissée aux interactions, à l'autoformation et à l'individualisation préconisées par les spécialistes. Malgré les efforts mis en œuvre, la distance est maintenue et l'extranéité reste un fardeau handicapant dans le management au quotidien et interfère sur la prise de décision. L'inefficacité des premières solutions a donné lieu à la mise en œuvre d'autres solutions. Ce phénomène s'est accru avec la crise de 2009 qui a conduit à la recherche d'une réduction des coûts, à la limitation du nombre d'expatriés dans les EM et leur remplacement par des autochtones et dans certains cas extrêmes à l'abandon pur et simple et la relocalisation des activités correspondant à une suppression totale du fardeau de l'extranéité par la fuite.

Solutions proposées par les filiales en Chine et au Vietnam après la crise	Avantages et inconvénients
Flexpatriation ou « <i>commuting</i> »	Nombreux avantages pour l'entreprise : réduction des coûts, pas de déménagement de l'ensemble de la famille, pas d'effort d'adaptation au pays d'accueil, pas d'ajustement culturel lourd, et d'apprentissage d'une langue... pas d'absence totale de l'entreprise mère, pas d'impatriation à prévoir. Nombreux inconvénients pour les flexpatriés : des voyages et des décalages horaires fréquents, un déséquilibre entre vie privée et vie professionnelle, un ajustement culturel permanent et de fortes pressions. Des actions à court terme (Duport, Valax, 2017) Faible taux d'acquisition de compétences utiles
Recours aux membres des diasporas	Ne présente que des avantages, aucun effort d'apprentissage à fournir

Tableau 2 : Retombées des solutions post crise économique

« Pourquoi apprendre » et « comment apprendre » représentent deux questions clés de la formation en entreprise. Dans l'apprentissage de l'Autre le pourquoi est facile à cerner et recouvre l'intention et la volonté évoquées précédemment ; apprendre pour mieux comprendre les attentes des collaborateurs comme celles des partenaires extérieurs, leur façon d'être, de se comporter dans une situation donnée pour adapter le management et tenir compte des différences, pour s'adapter à l'environnement et contextualiser la prise de décision... Le comment est plus complexe. Il contient implicitement une dimension d'opérationnalité et de qualité

attendues de la formation. Et c'est certainement là que réside la difficulté. Les formations standardisées qui occultent les dimensions économique, politique, historique... et des organisations qui ne manifestent pas une volonté autre que discursive d'adaptation au contexte sont des freins à l'apprenance. Dans la majeure partie des entreprises visitées on est loin des recommandations de Philippe Carré prônant une écologie de l'apprenance externe et interne, par le sujet « autodirigé » et, par exemple, on observe un management international des RH universaliste plutôt ethnocentriste et décontextualisé. Cependant, nous avons pu repérer plusieurs cas d'entreprises ayant soit subi ou fait le choix délibéré de l'apprentissage expérientiel soit mis en place une réelle écologie de l'apprentissage.

2. ... À la construction d'un univers plus opérationnel d'apprenance

Les filiales implantées en Chine qui ne font aucunement référence aux stéréotypes sur la culture chinoise, à moins qu'elles n'en dénoncent le caractère inopérant, présentent des caractéristiques spécifiques. Elles ne sont pas dirigées par des expatriés mais par des membres de la diaspora ou par des managers autochtones, alors la connaissance de la culture chinoise est *de facto* acquise, et/ou leur implantation géographique hors des grandes villes les tient éloignés des communautés d'expatriés. Ces entreprises répondent aux critères de l'apprenance en ayant mis en place « un ensemble durable de dispositions... favorables à l'acte d'apprendre... dans toutes les situations : formelles ou informelles... ». En effet, dans ces entreprises géographiquement éloignées des grandes villes, outre une éventuelle formation didactique à la culture de l'Autre, le manager expatrié n'a pas d'autre choix que celui de l'immersion et des interactions quotidiennes, il est loin des centres cosmopolites et va de façon expérientielle s'immerger au quotidien dans la culture chinoise. Il va par exemple conduire sa voiture pour se rendre au travail ou pour ses loisirs quand tous les autres expliquent qu'en Chine il faut impérativement avoir recours à un chauffeur. Cet apprentissage répond au deuxième volet de la définition dans la mesure où les situations d'apprentissages mises en œuvre s'avèrent également « autodirigées ou non, intentionnelles ou fortuites ». Tout événement privé ou professionnel devient alors occasion d'apprentissage et d'ouverture à l'Autre. Il s'agit là d'un « apprentissage situé », caractérisé par « une interdépendance entre le milieu culturel de l'apprenant, son environnement d'apprentissage et ses connaissances. Les apprentissages développés sont culturellement ancrés autour d'une histoire commune, de représentations sociales, de pratiques partagées, d'un vocabulaire négocié, etc. C'est au sein de cette culture commune que les apprentissages prennent sens » (Daele Amaury, 2017). Les filiales ou les services qui ne sont pas dirigés par des expatriés sont plus pragmatiques et vont contester les formes d'apprentissage ; refuser les formations coûteuses dispensées par des organismes de formation externes ; internaliser la formation et la confier à des « experts » internes, considérés comme les mieux placés pour répondre aux besoins précis des services et des personnels. Nous avons constaté que ce scénario était reproduit dans plusieurs filiales implantées en Chine comme au Vietnam, relevant de secteurs très divers : grande distribution, industrie sidérurgique, industrie chimique, industrie agroalimentaire... à l'initiative de plusieurs DRH qui ont vu leur budget formation fortement réduit

après la crise. Selon les DRH interviewés les résultats sont très positifs en termes de réduction des coûts de formation, d'acquisition de connaissances utiles mais aussi de reconnaissance et d'implication des formateurs internes qui sont rétribués pour ces prestations.

Dans un autre registre, la gouvernance directe de la filiale par les sièges historiques a laissé place à une gouvernance plus contextualisée, exercée par des sièges régionaux et les comités de direction locaux constitués pendant longtemps des seuls hauts cadres expatriés se sont ouverts aux cadres autochtones et parfois ils ne comportent plus aucun cadre expatrié. Beaucoup de filiales sont en réalité des entreprises conjointes (joint-venture : JV) créées avec un partenaire local, chinois ou vietnamien mais qui fonctionnent dans la pratique non pas conjointement mais en silos avec très peu d'interactions. Dans les entreprises ayant développé de réelles capacités d'acquisition et de traitement des connaissances, un véritable comité de direction a pu être mis en place entre l'entreprise chinoise partenaire (JV) et la filiale. Comme l'indiquait le directeur français du siège régional d'une EM du secteur de la sidérurgie : « Nous avons créé un CODIR entre la JV et nous. Il est composé à part égal entre des membres de l'entreprise partenaire et des gens de chez nous. Aujourd'hui ce CODIR ne compte aucun Français. Je ne dis pas que c'est simple, c'est même beaucoup plus long mais on a eu des résultats étonnants, des avancées décisives. On a beaucoup appris les uns des autres ».

Les pratiques innovantes d'acquisition de connaissances mais aussi d'organisation du transfert de connaissances sont nombreuses et très souvent orchestrées par les directions des ressources humaines des filiales qui s'autonomisent par rapport aux directives des entreprises-mères. Ces initiatives locales sont parfois reprises et étendues à l'ensemble du groupe. Des travaux précédents (Duport, 2014 ; Janicot et Duport, 2016) ont analysé le processus de déploiement des connaissances de l'entreprise et permis de compléter l'approche des transferts par celle des contre-transferts et de répertorier six directions distinctes des transferts des connaissances mettant en exergue l'existence d'une véritable circularité des connaissances au sein des groupes : migrations classiques des sièges vers les filiales ; migrations locales entre différentes filiales étrangères appartenant à des EM différentes ; migrations entre les filiales implantées en Chine ou en Asie appartenant à une même EM (de la Chine vers le Vietnam, l'Indonésie ou la Thaïlande) ; migrations institutionnelles orchestrées par les chambres de commerce internationales, par les clubs d'affaires mais aussi par le gouvernement chinois ; migrations des filiales vers l'entreprise-mère (contre transferts) ; migrations des entreprises chinoises vers les filiales étrangères.

Ces diverses dispositions correspondent aux critères de l'apprenance ; « un ensemble durable de dispositions... favorables à l'acte d'apprendre ». La théorie de l'apprenance s'apparente à celle des capacités d'absorption introduite par Cohen et Levinthal en 1990 qui apporte un éclairage complémentaire et décrit le processus d'acquisition des connaissances dans les organisations en termes de capacités à identifier, assimiler, transformer et appliquer des connaissances externes utiles dans la réalisation de la performance. L'internationalisation s'est faite, prioritairement, vers les pays présentant des avantages spécifiques (Avantages spécifiques Pays : ASP – *Country-Specific Advantage* : CSA) proches de ceux du

pays d'origine de l'EM. Les entreprises qui ont su créer un climat d'apprenance disposent de capacités nouvelles qui sont autant d'avantages spécifiques entreprises (Avantages Spécifiques Entreprise : ASE – *Firm-Specific Advantage* : FSA). Les capacités d'absorption deviennent des avantages spécifiques entreprises qui peuvent ainsi s'implanter dans des pays qui présentent des ASP plus restreints sans craindre la distance. C'est ainsi que, fortes de ces capacités d'apprenance et d'absorption, les EM se sont tournées vers d'autres contrées comme le Vietnam sans renouveler les mêmes erreurs.

CONCLUSION

L'implantation de filiales à l'étranger et notamment dans les pays émergents induit la confrontation à de nouvelles dynamiques sociales ou économiques mais aussi l'acquisition de nouvelles connaissances pour mobiliser les acteurs et adapter les modèles. Les théories de l'apprenance comme celle des capacités d'absorption offrent un cadre d'analyse utile aux opérations d'internationalisation et au management international pour développer les apprentissages et les dispositifs organisationnels et managériaux nécessaires aux interactions en créant une véritable écologie de l'apprenance externe et interne. Basque (2004) rappelle que « la cognition ne réside pas dans la tête d'un individu, sous la forme de connaissances abstraites qui sont "transportées" d'une situation à une autre. La cognition se trouve plutôt dans l'interaction entre une personne et les autres personnes qui l'entourent, les objets et les outils qui se trouvent dans son environnement ainsi que les pratiques sociales développées au sein de sa culture. » Le management international doit exprimer cette volonté d'apprendre et d'apprendre ensemble à quatre niveaux : individuel, organisationnel, inter-organisationnel et sociétal ; une volonté d'apprenance située ou contextualisée.

BIBLIOGRAPHIE

Barabel M., Meier O. et Teboul T. (2008), *Les fondamentaux du management*, Dunod.

Carré P. (2005), *L'apprenance : vers un nouveau rapport au savoir*, Dunod.

Daele A. (2017), Vers un modèle de compréhension des processus et de l'expérience d'apprentissage au sein des communautés de pratique, in J. Audran et E. Soulier (dir.), *Communautés de pratique et management de la formation*, Collection Environnement et Technologie, Presse de l'Université de Technologie de Belfort-Montbéliard.

Duport M. (2014), Managerial innovation and reversetransfers in MNCs : Beginnings for circulatory resources and for responsive management ?, *Knowledge Transfer and Cultural Diversity in MNCs*, 1st – 2nd July, 2014 – Haute École ARC Neuchâtel, Switzerland.

Duport M. et Janicot L. (2016), The evolution of Human Resource Management in China : emancipation and innovation, *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, 102, 4-16, Edition ESKA.

Duport M. et Valax M. (2017), Mobilités internationales des entreprises et des ressources humaines : Analyse des formes alternatives de mobilités pour gérer discrétionnairement l'adaptabilité des managers et des leaders globaux en Asie, *Congrès AGRH 2017*, Aix-en-Provence.

Duport M. et Valax M. (2017), Le recours aux diasporas en Asie : un mode de réduction des distances culturelles ?, *Les 13^{es} Rencontres internationales de la diversité (RID)*

« *Regards internationaux sur l'inclusion et les diversités en milieux de travail* », Montréal, octobre 2017.

Garvin D.A. (1993), Building a Learning Organization, *Harvard Business Review*, juillet-août.

Rugman A., Verbeke A. et Nguyen Q. T. K. (2011), La globalisation est un mythe, Fifty Years of International Business Theory and Beyond, *Management International Review*.

Schuller R.S. et Tarique I. (2007), International human resource management : a North American perspective, a thematic update and suggestions for future research, *The International Journal of Human Resource Management*, Volume 18.

CHAPITRE 11

LES TROIS DÉFIS DE L'APPRENTISSAGE

Romain MORETTI

La mondialisation des échanges et des technologies, ainsi que l'essor de l'information favorisent l'accès des individus au savoir. Ces phénomènes engendrent une évolution continue des compétences et prônent l'avènement d'une société « apprenante ». « Apprendre » est une nécessité individuelle face à l'instabilité du marché du travail, à ce titre l'employabilité se présente comme la « nouvelle sécurité de l'emploi ». « Apprendre » est un impératif organisationnel procurant des avantages concurrentiels déterminants dans une course à la performance toujours plus étouffante. « Apprendre » s'avère être le moteur du développement et incite à réapprendre le rapport à la connaissance. L'apprenance concourt désormais au développement des compétences des collaborateurs et à la performance des organisations. Elle se présente comme un élément essentiel de la relation entre l'organisation et ses membres, structurée à partir de trois dimensions : cognitive, affective et conative. Ce chapitre explore la dimension cognitive de ce concept, à travers une approche réflexive du développement des compétences (1) et la promotion d'un instrument propice à l'enrichissement et à la mutualisation des expériences (2).

1. Comprendre pour apprendre

L'émergence de la société cognitive a bouleversé les rapports entre l'organisation et ses membres. Jusqu'au début des années 1990, la plupart des organisations développent des structures hiérarchiques et bureaucratiques, caractérisées par la stabilité, la prévisibilité et la croissance. La situation des collaborateurs est claire, en échange de leur loyauté et de performances conformes aux valeurs organisationnelles, ils reçoivent la sécurité de l'emploi, *via* des opportunités de carrière, des avantages sociaux, le développement de leurs compétences, etc. Cependant, les contingences environnementales ont entraîné une évolution du contrat psychologique. Le succès de l'organisation passe désormais par la réduction des coûts et l'amélioration de la performance. Les attentes envers les collaborateurs se transforment, la flexibilité, l'enrichissement des responsabilités et le développement de compétences multiples, sont notamment recherchés pour renforcer la capacité d'analyse, promouvoir la communication interpersonnelle et à faire face aux difficultés (Sharpe, 2003). Le développement des compétences facilite l'adaptation et offre une réponse face aux changements permanents. Néanmoins, l'adaptation seule ne suffit pas. L'ajustement, qui souligne le caractère proactif de l'individu, à travers des notions telles que la créativité ou l'auto-organisation, affirme l'importance de l'anticipation pour être en interaction avec son contexte. L'adaptation se propose comme une manifestation de l'ajustement, et l'employabilité comme une matérialisation de l'apprenance. Les organisations et les collaborateurs sont fortement incités à adopter une posture d'ouverture permanente à l'apprentissage. L'apprenance oppose trois grands défis à l'organisation : « la résolution », « la conception » et « la réalisation ».

La « résolution », fait référence à la motivation de l'individu. L'autodétermination et l'accompagnement du collaborateur conditionnent l'adoption de l'apprenance. Les phénomènes cognitifs sont à l'origine du comportement humain (Bandura, 1986), et offrent un cadre idoine pour mettre en lumière la prédisposition à

l'apprenance. Le fonctionnement psychologique et comportemental de l'individu est ainsi régi par trois séries de facteurs interactions permanentes :

- Les facteurs internes à la personne, ils concernent les événements vécus sur les plans cognitif, affectif et biologique et conditionnent la perception personnelle d'efficacité.
- Les déterminants du comportement, ils modélisent les actions réalisées et les schémas comportementaux.
- Enfin les déterminants environnementaux, portent sur les propriétés du contexte social et organisationnel.

Le cadre ainsi que les perceptions et interprétation de l'individu, influencent la représentation du résultat et conditionnent l'action humaine. Le sentiment d'efficacité, qui n'est autre que la croyance en ses capacités à réussir (Bandura, 2010), se présente comme le médiateur de la relation entre l'employabilité et l'apprenance. À travers le développement de l'employabilité, l'organisation agit directement sur les représentations du collaborateur et influence son comportement. Deux cas de figure semblent possibles : soit le développement de l'employabilité n'aide pas la satisfaction des attentes, et affecte négativement les représentations et le sentiment d'efficacité. Dans ce cas, il semble difficile d'initier une démarche apprenante. Soit le développement de l'employabilité contribue à répondre aux attentes et renforce le sentiment d'efficacité. L'organisation facilite ainsi l'épanouissement de ses membres et encourage le développement d'une posture apprenante, auto-entretenu par l'accroissement de la confiance en soi.

Le second défi pour l'organisation est « la conception ». Il questionne la relation au savoir et à l'apprentissage. Tous les collaborateurs acquièrent des compétences, dans et en dehors des cursus formels de formation. Cependant, les perceptions et représentations de l'individu vis-à-vis de l'apprentissage auront des conséquences sur la manifestation, ou non, de ses acquis et sur l'engagement d'une posture apprenante. Si l'expérience personnelle du collaborateur le conduit à associer l'apprentissage au stress, à la vulnérabilité, à un sentiment de perte de contrôle (ceci peut être le cas lorsque le collaborateur a connu un parcours scolaire difficile), il peut s'avérer difficile d'envisager les processus de développement des compétences mis en place par l'organisation, comme des sources d'épanouissement personnel. À l'inverse, la sensation de plaisir au cours d'une activité contribue au développement du sentiment d'efficacité et nourrit la motivation à répéter l'action. Avoir de bonnes notes favorise la satisfaction de l'étudiant et l'encourage à poursuivre son parcours scolaire. La mise en place de dispositifs facilitant le développement de l'employabilité ne suffit pas pour instaurer une posture apprenante. L'organisation doit favoriser un climat d'apprentissage positif, dans lequel les collaborateurs puissent se sentir reconnus à la hauteur de leurs espérances. L'adoption d'une gestion personnalisée des ressources humaines en lien avec le développement des compétences semble indispensable pour tendre vers l'apprenance.

Le dernier défi est la « réalisation ». Il consiste à déterminer les processus les plus favorables à l'apprentissage. L'apprenance offre un nouveau rapport à la connaissance, par son agilité, sa flexibilité et sa liberté spatiale et temporelle. Comment

préférez-vous apprendre ? En présentiel, à distance, en autodidacte, sur le tas, par l'expérience, etc. Les sources de la connaissance sont immenses, les collaborateurs doivent en avoir conscience et s'orienter vers celles qui leur conviennent. Comprendre comment on apprend permet d'optimiser sa pratique. L'organisation doit éveiller les consciences et encourager l'essor de cette posture, en favorisant les conditions de sa mise en œuvre. Elle doit mettre en place une stratégie d'apprenance, consistant à identifier et centraliser les compétences, afin de faciliter leur accès à l'ensemble des membres de l'entité. Cette démarche ouvre une visibilité sur les acquis de l'entreprise et donne l'opportunité de les abonner, et/ou de les abolir. L'organisation s'attache ensuite à attiser le désir d'apprendre, pour ce faire deux approches complémentaires s'offrent à elle : l'apprenance par la complaisance, qui favorise le caractère ludique et innovant de l'apprentissage, à travers une « gamisation » des pratiques (exemple : les *Serious Games*) ; l'apprenance par la reconnaissance, consiste à matérialiser l'épanouissement des membres de l'organisation, *via* des évolutions de carrières, des primes, des promotions, etc. afin de soutenir l'apprentissage.

Enfin, l'organisation doit proposer des méthodes d'apprentissage adaptées aux attentes de chacun, afin d'optimiser leurs efforts et favoriser l'apprenance. L'impulsion de la digitalisation confère aux acteurs de nombreuses possibilités pour construire une stratégie d'apprentissage personnalisée (MOOC, Webinaire, réseaux sociaux, etc.). La seconde partie de ce chapitre ambitionne de proposer aux organisations un outil permettant de relever les exigences de ce dernier défi.

2. Polliniser l'apprenance

« Apprendre à apprendre », voilà le challenge pour les organisations souhaitant tendre vers l'apprenance. Pour soutenir la performance, l'entité doit promouvoir l'échange, favoriser le partage des connaissances, contribuer à l'émergence de réseaux formels et informels, et plus largement développer les relations humaines. Pour ce faire, les ateliers de co-développement constituent une source d'enrichissement réciproque, en valorisant l'entraide et la formation, et en permettant de capitaliser et partager les usages, à travers la mutualisation des ressources et des compétences. Ils entretiennent une dynamique apprenante et facilitent l'unification et la cohérence des actions managériales. Ces ateliers assurent la modélisation du progrès et explicitent les singularités liées à la culture de l'organisation. Ils participent à l'intégration des nouveaux arrivants, et créent des liens entre les collaborateurs à travers les réseaux, l'entraide, la solidarité, et les alliances de travail. Cet outil sert le développement de l'employabilité et appuie l'apprenance, néanmoins de nombreux freins peuvent venir entraver cette approche spontanée d'échange et de développement, l'organisation doit par conséquent institutionnaliser cette démarche pour asseoir sa régularité. Ce chapitre propose un prototype élaboré en combinant les apports d'ateliers d'« excadrage » et d'échange des pratiques. L'objectif de l'atelier de pollinisation est d'encourager le collaborateur de sortir de son cadre, et de l'aider à découvrir ce qui se fait de mieux ailleurs afin qu'il puisse se l'approprier et l'adapter à son contexte. Il s'appuie sur des séances courtes, tournées vers l'action, où l'on apprend de soi et des autres à partir de cas concrets et d'expériences réelles. L'atelier de pollinisation offre à l'équipe (ou

à l'individu) une nouvelle perspective sur un problème concret. Les participants sont invités à travailler en petits groupes de 5 à 8 sur des cas concrets issus de leurs activités respectives. Le groupe enrichit sa réflexion sur la base de *feedback* positifs et d'échange de pratique. Chaque participant « butine » et repart avec de nouvelles pistes de solutions (il pollinise). En encourageant l'autonomie, la collaboration, la valorisation et l'importance de la qualité, l'atelier de pollinisation opérationnalise le développement de l'employabilité et insuffle l'apprenance au cœur de l'organisation, en considérant les attentes de ses membres. Cet outil inscrit l'organisation dans une dynamique d'apprentissage, vectrice de performance durable.

CONCLUSION

L'évolution du contrat psychologique a bouleversé le rapport à la connaissance, l'apprentissage continu doit répondre au changement permanent. Ce chapitre souligne à travers une approche cognitive les éléments sous-jacents de ce phénomène, le sentiment d'efficacité apparaît comme un élément déterminant de l'apprenance. Développer une culture de la connaissance nécessite de repenser et de personnaliser les dispositifs d'accompagnements et d'accès au savoir. L'atelier de pollinisation matérialisé dans la seconde partie de ce chapitre, encourage l'échange, la mutualisation des ressources et compétences, et contribue à la performance de l'organisation *via* l'épanouissement de ses membres. Désormais, les orientations sont déterminées en fonction d'un objectif d'apprentissage durable, car la finalité de l'apprenance n'est-elle pas d'asseoir « l'entreprenance » ?

BIBLIOGRAPHIE

Arnaud S., Frimousse S. et Peretti J.-M. (2009), Gestion personnalisée des ressources humaines : implications et enjeux, *Management et Avenir*, (28), 294-314.

Bandura A. (1986), *Social Foundations of Thought and Action, a Social-cognitive Theory*, Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.

Bandura A. (2010), *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle*, Editions De Boeck.

Carré P. (2005), *L'apprenance : vers un nouveau rapport au savoir*, Dunod, Paris.

Hofaidhlaoui M. et Roger A. (2014), Favoriser le développement de l'employabilité : un enjeu pour les individus et pour les organisations, *Revue de gestion des ressources humaines*, (93), 32-53.

Sharpe A. (2003), *The psychological contract in a changing work environment*, The Work Institute.

CHAPITRE 12

CE QUE NOUS APPREND LE *BURN-OUT*
SUR L'HYPÉR-PERFORMANCE

Pierre-Eric SUTTER

1. Le *burn-out* n'existe pas...

Bien qu'ils disposent de plus de quarante ans de recherches¹ relatives au *burn-out* – dénommé en France « syndrome d'épuisement professionnel » –, les experts en santé ne se sont toujours pas mis d'accord pour l'inscrire dans la nosographie psychopathologique. Bien que les chercheurs aient fortement débroussaillé ce syndrome des temps modernes – plus de 130 symptômes du *burn-out* ont été identifiés² ! – on ne parvient ni à définir ni à rendre compte de ce qu'est le *burn-out*. Difficile alors de poser un diagnostic. Pourtant, force est de constater qu'un tiers des médecins de ville en France a délivré des arrêts de travail pour cause de *burn-out* à des travailleurs qui déclarent en souffrir, sans toutefois garantir, en l'absence de référence nosographique, le fait qu'ils n'aient pas confondu le phénomène avec une autre pathologie lui ressemblant ou pire, avec une rumeur sociale. L'effet de « mode du *burn-out*³ » et la médiatisation qui l'accompagne poussent certains à en utiliser le terme sans toujours savoir de quoi ils parlent, quand bien même ils croient dur comme fer en avoir souffert. Il convient de séparer le bon grain de l'ivraie et d'être rigoureux en la matière, car les conséquences sur la santé mentale des personnes peuvent être dangereuses, voire fatales. Le *burn-out* existe, c'est certain. Mais il n'est pas certain que le mot *burn-out* corresponde à chaque fois aux *maux* du *burn-out*. « Le concept de chien n'aboie pas » aurait affirmé Spinoza. Tant que les experts n'auront pas relié les théories aux pratiques et les pratiques aux théories⁴, il sera difficile de cerner le *burn-out*, d'en faire le diagnostic et donc de le traiter correctement. D'où la nécessité de continuer la réflexion sur le sujet, en s'ancrant sur les pratiques, tout en s'assurant que l'on dispose des bons paradigmes. Mais rien n'est moins sûr : la tentation de « psychologiser » le *burn-out* et de le médicaliser, parce que c'est une pathologie mentale, est très forte dans un pays comme la France où le biopouvoir⁵ et le mythe de la

1. L'article « Staff burnout » de Herbert Freudenberger, psychologue américain, a été publié en 1974. Il est considéré comme la première tentative scientifique de description du syndrome.

2. Schaufeli W. et Enzmann D. (1998), dans *The burn-out companion to study and practice : a critical analysis*, Londres, Tylor et Francis, en ont dénombré précisément 132. Ils préviennent toutefois qu'en réalité « la plupart de ces symptômes proviennent d'observations cliniques incontrôlées ou d'interviews analysées de façon impressionniste et non-spécifiée plutôt que d'études quantitatives conçues rigoureusement et conduites précisément. »

3. Pour reprendre le mot malheureux de l'ancien PDG d'Orange (ex France Télécom) qui le 15 septembre 2009 avait fustigé la « mode du suicide » qui se propageait dans les rangs de ses salariés...

4. « Des concepts sans intuitions sont vides, des intuitions sans concepts aveugles » écrivait Kant...

5. Dénoncé par Foucault M. (1976), dans *Histoire de la sexualité – La volonté de savoir*, tome 1, Paris, Gallimard, le biopouvoir découlerait du savoir des sachants qui exproprieraient au malade le sens à donner à sa situation en la réduisant à une maladie qui ne pourrait se soigner que par le recours d'experts. Ainsi, l'aliénation des blouses blanches – médecins, pys ou experts –, imposerait leur « régime de vérité » et empêche les sujets d'accéder à la leur. C'est en cela que pour Foucault, « le savoir c'est le pouvoir » pour les uns, l'aliénation pour les autres.

« pilule du bonheur »⁶ ont encore de beaux jours devant eux. On ne peut ni penser ni traiter le *burn-out*, maladie du sens par excellence, sans sortir du réductionnisme psychosomatique et du scientisme matérialiste qui régissent encore trop les modes de pensées occidentaux, malgré l'engouement de chercheurs et praticiens pour certaines approches orientales comme la méditation⁷.

2. Bien penser le *burn-out* pour mieux le panser...

Les choses commencent à bouger quant à la prise en compte du mental sur la santé globale. Il est primordial de renouveler les paradigmes pour non seulement penser théoriquement le *burn-out* mais aussi pour panser pratiquement les personnes qui en souffrent.

Paradoxalement, la nouveauté vient du passé et il y a beaucoup à (ré)apprendre de ceux qui se nommaient les « thérapeutes de l'âme », les « philosophes praticiens » des écoles antiques grecques et de leurs successeurs romains qui avaient développé des exercices pratiques spécifiques pour atteindre une « vie bonne⁸ », libérée des affres du « *pathos*⁹ », souffrances spécifiques de notre condition humaine, au soubassement du *burn-out*¹⁰. Parallèlement, « le mot chien n'a jamais mordu » disait Panovsky : dire que l'on souffre d'un *burn-out* n'est pas nécessairement vrai parce qu'on l'affirme. Comme souvent en matière de santé mentale, il convient d'être prudent et de faire preuve de discernement avant de nommer un mal – ce que permet le diagnostic différentiel qui consiste à rassembler les symptômes d'une maladie – afin d'être sûr que les maux correspondent au mot pour la nommer, à l'exclusion de tout autre. Les psychologues le savent bien et sont formés pour : bien nommer un mal avec le patient c'est déjà entamer le processus de guérison. Mais mal le nommer, c'est risquer de le faire souffrir de ce dont il ne souffrait pas encore : « mal nommer les choses ajoute aux malheurs du monde » disait subtilement Camus. Et c'est là que le bât blesse : nombreux sont ceux qui disent subir un *burn-out* sans que ce soit un *burn-out*. Pourtant, certains souffrent véritablement. Mais de quoi ? D'autres à l'inverse, ne souffrent pas, bien qu'ils disent subir un *burn-out*. Pourquoi ? Du fait de la rumeur sociale ?

6. Les psychotropes sont massivement utilisés en France pour traiter mal-être et troubles psychiques. La France est le pays où se consomment le plus de psychotropes au monde, en valeur absolue, si l'on en croit Zarifian E. (1996) dans *Le prix du bien-être*, Paris, O. Jacob, ce que confirment plus récemment : le Baromètre santé 2005 coordonné par l'INPES, les Enquêtes sur la Santé et les Consommations lors de l'Appel de Préparation à la Défense (ESCAPAD, 2000, 2001, 2002, 2003, 2005) de l'OFDT, et enfin les enquêtes European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs (ESPAD, 1999, 2003) de l'OFDT et de l'INSERM (source : <http://www.ofdt.fr/ofdtdev/live/produits/psychotr/conso.html>)

7. Cf. les travaux de Jon Kabat-Zinn sur la méditation *mindfulness* (adaptation laïque de la méditation bouddhiste dite de « pleine conscience ») et ses effets bénéfiques sur le système cardio-vasculaire, maintes fois démontrés par les scientifiques.

8. Luc Ferry a amplement développé ce concept de vie bonne qui pose la question du sens de l'existence et les réponses que les philosophes antiques y ont apporté, toujours d'actualité.

9. Le *pathos* tel qu'entendu ici dépasse la simple douleur physique, il se caractérise par son surgissement invasif et involontaire dans les champs de conscience, comme l'indique Ricoeur P. (1950) in *Philosophie de la volonté. Le volontaire et l'involontaire*, tome I, Paris, Aubier.

10. Comme nous l'avons montré dans Sutter P.-E. (2016), *Travailler sans s'épuiser*, Paris, Eyrolles.

En partie, certainement : « qui craint de souffrir souffre déjà de ce qu'il craint » écrivait Montaigne. Paradoxalement, le fait que le « mot-*burn-out* » enfle, cette rumeur sociale contribue à progresser indirectement sur les « maux-*burn-out* » en permettant aux travailleurs de mettre un mot sur les maux dont ils souffrent au travail en lien avec les nouvelles pathologies de la performance au travail ou « hyper-performance », même maladroitement, même faussement, ce qui permet, pour les vrais cas de *burn-out*, d'en parler, voire de sortir du déni, en permettant justement de donner un mot pour nommer ces maux. En cela la rumeur sociale mérite qu'on s'y penche pour analyser sociologiquement et même philosophiquement¹¹ les rapports qu'entretiennent nos contemporains avec le travail. Mais cela ne doit pas occulter le grand vide qu'il reste à combler : comment s'occuper de ceux qui le subissent véritablement, en l'absence de consensus sur ce qu'il est ? Comment le prévenir pour éviter de tomber dans ses rets ? Quid d'une analyse du phénomène, sous l'angle phénoménologique, qui rendrait compte de la réalité de la souffrance des patients d'une part et d'autre part qui évacuerait les scories de la rumeur sociale qui n'ont rien à voir avec le phénomène ? Et pour quelle apprenance ? Avant de répondre à ces questions, considérons d'abord en quoi le productivisme néolibéral a radicalisé la notion de performance en « hyper-performance » et en quoi cette dernière joue un rôle dans le processus de *burn-out*.

3. Productivisme néolibéral du XIX^e siècle : le travailleur en miettes ?

Les quatre dernières décennies ont vu les entreprises faire la course aux performances : réduction des coûts, productivité, rentabilité... On pourrait résumer cette course par la formule suivante : « toujours plus, de plus en plus vite ». Les nouvelles clés de la compétitivité passent par l'adaptation permanente de l'organisation du travail et par un accroissement de la qualité des biens et des services produits. Le travail est en conséquence réorganisé en permanence ; il est accompagné d'une exigence croissante de réactivité, de souplesse et de flexibilité. Les préceptes classiques du taylorisme n'y suffisent plus. L'organisation des entreprises s'est radicalement transformée en un « productivisme réactif » qui s'est substitué au taylorisme. Ce productivisme a engendré un enrichissement certain du travail par l'intellectualisation, la polyvalence, ou la mise en responsabilité des travailleurs qu'il propose, mais ses effets sur ces derniers sont d'une autre nature. Le travail aujourd'hui cumule de plus en plus souvent contraintes physiques et contraintes mentales.

On a assisté, dès la fin des années 1990, à une véritable épidémie de TMS (troubles musculo-squelettiques), alors que les pathologies psychologiques et psychiatriques restaient stables. Puis ce fut l'émergence du stress, des risques psychosociaux dans les années 2000, et même « la mode du suicide » à l'orée des années 2010. Et maintenant, place au *burn-out* ? L'avènement de ce productivisme réactif aurait coïncidé en France avec la mise en place des 35 heures, si l'on en croit Askenazy¹². Ces dernières, qui s'annonçaient comme une forme d'émancipation

11. Cf. l'ouvrage du philosophe belge Chabot P. (2013), *Global burn-out*, Paris, PUF.

12. Askenazy P. (2004), *Les désordres du travail, La république des idées*, Paris, Seuil.

par rapport au modèle tayloriste, se sont accompagnées en réalité d'une dégradation des conditions de travail et de son intensification, préjudiciables à la santé du travailleur. L'homme n'est pas une machine ; à force de le considérer comme un facteur de production ou comme un rouage de l'organisation, on ne fait qu'accroître son *pathos*, tant physique que psychique et désormais, noétique¹³ : à quoi bon travailler si c'est pour se détruire au travail ?

De fait, le productivisme moderne a des conséquences ambiguës sur les salariés qui confinent au non-sens : enrichissement des tâches, élargissement des compétences et des responsabilités mais rythme plus soutenu, plus de contrôle et moins d'espace-temps mental pour soi ; plus d'autonomie, de polyvalence mais moins de soutien social et des collectifs de travail fragmentés. À vouloir se départir du chaos social, il est à craindre que le nouvel avatar du capitalisme, le productivisme néolibéral, n'ait débouché sur l'*hybris* (la démesure) et sur l'absurdité, par excès de maximisation et de rationalité instrumentale : l'hyper-performance, qui n'a pour but qu'elle-même. Ainsi, la situation des salariés se détériore dans les entreprises où le cumul des contraintes sur les conditions de travail n'est guère pris en compte, favorisant la progression du *burn-out*. Mais inversement, comme le souligne Askenazy, elle s'améliore si l'employeur et les partenaires sociaux intègrent cette dimension. Les causes de ces nouveaux désordres du travail sont effectivement liées à une organisation du travail inappropriée, qui prend de moins en moins en compte la dimension humaine. Mais les causes organisationnelles n'expliquent pas tout. Comment comprendre que les êtres humains, disposant du libre arbitre, en viennent à subir des extrémités autodestructrices pour leur travail ? Quel est le mécanisme qui pousse les individus à se mettre sous la coupe d'une organisation, à se conformer aux objectifs de performance, voire à les dépasser jusqu'à se carboniser dans l'hyper-performance ?

4. « Le coût de l'excellence »

Aubert et Gaulejac¹⁴ ont explicité le processus d'hyper-performance au sein des organisations et tout le danger qu'il peut représenter pour les salariés, s'ils se laissent aliéner par celui-ci. Ce processus passe par le rapprochement progressif des idéaux des salariés avec ceux de leur employeur. Car pour être hyper-performant, comme dans le sport de haut niveau, il faut faire abstraction de soi-même et être possédé par les buts d'excellence de l'employeur. Ces auteurs

13. Noétique : vient du grec « *noûs* » qui signifie « esprit ». Ce terme renvoie à la dimension spirituelle de l'inconscient, selon l'approche de Viktor Frankl, chef de file de la troisième école de psychanalyse viennoise, et serait le siège du sens. Même si le corps et la psyché forment un ensemble, une unité psychosomatique, comme l'a montré Freud, ils ne sont pas à eux seuls la totalité humaine. En effet, le modèle freudien peine à rendre compte de certains phénomènes, spécifiques à l'animal symbolique qu'est l'être humain, qui renvoient à son besoin de croire et d'attribuer du sens – ce que Frankl appelle la « volonté de sens » qui justement ne renvoient pas à la sphère de la volonté consciente. On ne peut forcer quelqu'un à vouloir croire comme à vouloir espérer. De façon similaire, on ne peut contraindre quiconque à aimer telle personne ou à rire sur ordre. Ces phénomènes étant intentionnels (au sens où Husserl l'entend : il n'y a pas d'objet seul, pur, l'objet n'est jamais appréhendé sans l'intention issue de la conscience d'un sujet, même quand il est mû par son inconscient), ils supposent, pour se manifester, qu'apparaissent un contenu, un objet ou un sujet adéquat, chargé de sens pour le sujet conscient, qui lui font croire en des valeurs, espérer en une vie après la mort, aimer une personne, rire à une histoire drôle.

14. Aubert N. et de Gaulejac V. (1991), *Le coût de l'excellence*, Paris, Seuil.

distinguent trois étapes successives. Dans un premier temps, le salarié et l'employeur sont indépendants l'un de l'autre : le salarié avec son moi et ses désirs ; l'employeur avec ses objectifs et ses ambitions d'excellence. Pour relever les défis de l'entreprise, le management a besoin de toutes les énergies de ses collaborateurs. Il met alors en place un système de suggestion (de type « punition ou récompense ») pour obtenir l'engagement maximal des salariés. Ce système capte l'imaginaire des salariés en flattant leur ego, notamment par la perspective de gratification salariale ou de mobilité professionnelle.

La deuxième étape se caractérise par le rapprochement des idéaux. Le management, par son système de suggestion, fait entrer en résonance ses idéaux d'excellence avec ceux du salarié pour les confondre. Progressivement, le salarié « introjecte » les idéaux de l'employeur et les fait siens, ce qui se traduit par un engagement en temps et en énergie de plus en plus important vis-à-vis de l'employeur. En entrant dans ce jeu, la plupart du temps de façon inconsciente, le salarié « entre en performance », jusqu'à l'hyper-performance. Cependant, ce processus inconscient a un coût pour l'individu : c'est le coût de l'excellence. En faisant siens les objectifs de l'employeur, le moi du sujet s'affaiblit, il se dépossède de ses idéaux et de lui-même. Au cours de la troisième étape, le salarié entre en fusion avec l'organisation : il fait de moins en moins la différence entre celle-ci et lui-même. En devenant étranger à ses propres besoins, désirs ou valeurs, l'individu s'aliène à l'idéal d'excellence de son employeur. Le salarié perd ainsi sa capacité à « raisonner » objectivement. Cet envahissement présente un risque mental pour l'individu si l'identification aux idéaux devient trop intense. Ce n'est plus seulement son corps qui est asservi au système, comme dans le modèle taylorien, mais son esprit. L'excellence poussée à l'extrême peut ainsi conduire à la dissolution du moi, à des décompensations psychiques, et bien sûr au *burn-out*.

Il y a bien évidemment toute une gradation dans ce processus. Le plus souvent, ce processus d'aliénation n'est pas mené à son terme. Mais il peut aller suffisamment loin pour exercer une captation significative de la conscience de soi. En s'aliénant aux idéaux de son employeur, le salarié se prive de lui-même, il se prive aussi des siens, des familiers de son entourage. Outre l'opportunité d'avoir prise sur l'environnement et sur le monde ainsi que la satisfaction qu'il suscite, le travail engendre également du *pathos*. Le travail est ainsi ambivalent de par les sentiments qu'il fait naître, plaisir et souffrance, simultanément. Mais le travailleur français semble enclin à accepter plus facilement le *pathos* au travail, que le *pathos* du chômage. Ceci s'explique que la « valeur travail » est pensée positivement en France, alors même que le ressenti vis-à-vis des conditions de travail est médiocre, comme nous allons le voir. Malgré ce ressenti négatif, le travail reste central dans leur vie – d'autant que sans travail on est exclu –, ce qui ne préjuge pas de leur désengagement ou même de leur *burn-out* pour certains, bien au contraire. Ce n'est donc pas tant le travail en soi qui est rejeté, mais la façon dont les travailleurs estiment – à tort ou à raison – qu'il est mis en scène par les entreprises. L'individu peut apprécier le travail en valeur absolue pour le sens qu'il est susceptible de donner à sa vie et par le même temps détester son travail en valeur relative du fait des conditions par lesquelles il s'exerce. On ne peut que mieux comprendre la

frustration des Français : ils en attendent beaucoup, peut-être trop parfois, ce qui fait qu'ils sont eux-mêmes très exigeants vis-à-vis du leur...

5. Du travailleur « pensé » au travailleur « penseur »

D'aucuns dénoncent les méfaits du travail sur les travailleurs tandis que d'autres en vantent les bienfaits. Schématiquement, les uns militent pour son éradication parce qu'il contribuerait à l'aliénation des travailleurs ; s'il y a *burn-out*, c'est que le travail et son corollaire la performance, sont intrinsèquement mauvais. À l'inverse, d'autres ne jurent que par lui, parce qu'il serait la clé de leur bonheur, par l'argent et avantages qu'il procure ; s'il y a *burn-out*, c'est que certains travailleurs sont trop faibles pour supporter les contraintes professionnelles de leur emploi. Il est frappant de constater la façon dont la France d'en haut – les intellectuels, politiques, journalistes, experts, dirigeants ou syndicalistes – théorise le sens du travail pour les travailleurs – ou plutôt à la place des travailleurs, alors que cette pensée théorique voire idéologique sur le travail, est souvent aux antipodes du vécu du travailleur, de la relation intime qu'il entretient avec son travail, comme le confirme régulièrement nombre d'enquêtes. Il est temps que le travailleur se réapproprie lui-même la pensée sur le travail, que l'on passe de l'ère du « travailleur-pensé » à celle du « travailleur-penseur ».

Comme le montre les études de l'Observatoire de la vie au travail¹⁵ depuis une décennie, le vécu du travailleur français à l'égard du travail ne peut être approché de façon binaire, en tout noir ou tout rose – et *a fortiori* ses éventuelles conséquences pathologiques : au quotidien, le Français est insatisfait par son travail, parce qu'il le ressent négativement. Mais parallèlement, il idéalise le travail en valeur absolue, quand on prend la peine de l'interroger non pas sur son opinion mais sur la façon dont il pense le travail – ce qui suppose de savoir appréhender sa pensée qui ne se résume à son opinion, ce qu'un sondage ne saurait faire à lui seul¹⁶. Le travail tel que pensé par 2 Français sur 3 est une valeur sociale forte, un idéal, juste après celle de la famille, avant les amis et même les loisirs ! De plus, parce qu'il est très central dans sa vie, le Français a très envie de s'impliquer au travail (80 % s'enthousiasment *a priori* pour le travail)¹⁷.

Cet apparent paradoxe renvoie dos à dos les tenants de la France d'en haut qui voudraient penser le travail de façon univoque. Cette nuance entre le travail pensé positivement en valeur absolue et son travail ressenti négativement en valeur relative n'est pas anodine ; elle est fondamentale pour saisir la rupture qui existe entre « travailleur pensé » et « travailleur penseur » et pour comprendre le sens que prend en vérité le travail pour la France d'en bas.

15. www.ovat.fr

16. L'opinion n'est qu'une Partie du Tout de la pensée sociale qui inclut entre autres les attitudes, représentations ou valeurs.

17. Selon l'Observatoire de la vie au travail, www.ovat.fr et comme montré dans Sutter, P.-E. (2012), *Réinventer le sens de son travail*, Paris, O. Jacob.

6. Retrouver son authenticité « d'être-au-travail »

Par-delà, ce paradoxe donne à voir que les travailleurs ne doivent pas se laisser exproprier cette pensée sur le travail, qu'ils peuvent et doivent le penser à partir de leur travail, tout en se méfiant des travers de la théorisation, pour ne pas à leur tour l'intellectualiser. Ils doivent déconstruire par eux-mêmes la *doxa*, les mythes fondateurs et valeurs du capitalisme (comme celle de la maximisation du profit) qui s'imposant à eux de l'extérieur, leur fait vivre une vie professionnelle le plus souvent inauthentique. Chaque travailleur doit partir à la découverte de ce qu'il peut être au travail pour devenir soi de façon authentique. Pour paraphraser Heidegger, il lui faut dévoiler son « *Dasein* au travail » ou « être-au-monde-professionnel » s'il veut vivre une existence authentique. Pour cela, il doit « *ek-sister* » – littéralement sortir de soi –, se tenir hors du moi mondain, pétri des certitudes toutes faites qui alimentent son ego, mais qui affaiblissent son projet de devenir soi. L'angoisse apparaît cependant, par la prise de conscience de la contingence de ce projet de soi : le sujet pourrait ne pas être comme il le voudrait intimement. Cette anticipation de soi-même, la tension vers ce que l'on a à être avec l'éventail de tous les possibles, Heidegger la nomme le « souci ». Le souci comme appel de l'être, efface l'angoisse car il donne la possibilité de dévoiler un sens à l'existence de l'individu, s'il répond à cet appel de l'être : devenir soi, en vérité, avec ce qui le constitue, ses richesses comme ses pauvretés, sans tricher pour ne pas tomber dans « l'oubli de l'être ».

Ainsi, deux possibilités extrêmes s'ouvrent au travailleur, face à ce mystère de l'être qui se donne à lui :

- *l'inauthenticité* : le sujet fuit l'angoisse par le refuge dans la banalité, la dénégarion de son destin, l'engluement dans la quotidienneté qui se traduit par la dégradation du dialogue de soi avec son être en bavardage, sous la domination conformiste et superficielle du « On ». Pour éviter de se demander quelles sont ses propres possibilités, l'homme inauthentique préfère faire, penser, dire, sentir, ce qu'« on » fait, pense, dit ou sent, en conformité avec la bien-pensance en vogue et les opinions de la *doxa*.
- *l'authenticité* : il assume son être au monde professionnel, il se positionne comme un « existant » qui ne craint pas d'assumer sa responsabilité ; il dédaigne la *doxa* et ne se masque pas la liberté de ses choix : son existence est résolue.

Pour se faire, chaque travailleur doit tendre vers une réflexion sur ce qui l'empêche d'être authentique et sur ce qui fait sens pour lui. Cette réflexion doit lui permettre d'analyser deux dimensions :

- En quoi il est *insatisfait* par son travail : il doit discerner ce qui incombe à son employeur et à lui-même ; cet effort de dichotomisation permettra de déterminer ce qui ne dépend pas de lui et ce sur quoi il est inutile de perdre son énergie pour se focaliser sur ce qui dépend de lui, *i.e.* son *ressenti*, afin de déterminer s'il est juste ou injuste.
- En quoi il *idéalis*e le travail : il doit comprendre en quoi l'*idéal* de travail qu'il a intériorisé ne s'actualise pas, là encore à l'aide de l'effort de dichotomisation

ci-dessus, afin de faire en sorte qu'il puisse être revu ou concrétisé, pour éviter que cet idéal ne demeure inatteignable.

Soi au travail c'est conduire tout un travail sur soi, parfois considérable, qui loin de mener au *burn-out* peut le prévenir et même permettre de s'en défaire. Ce travail, de questionnement, peut offrir de cheminer vers plus d'authenticité et se libérer des pathologies de l'hyper-performance. Voyons en quoi se questionner au travail ne va pas de soi et sous-tend une épistémologie et une méthodologie appropriées.

7. De la nécessité de combiner l'étonnement philosophique et l'étonnement scientifique

Pourquoi travaille-t-on, pour quoi travaille-t-on ? Pourquoi certains acceptent-ils de subir l'hyper-performance jusqu'au *burn-out*, pour quoi souffrent-ils ? Pourquoi d'autres s'épanouissent-ils au travail malgré l'exigence d'hyper-performance, pour quoi s'épanouissent-ils ? Cette série de questions par paires (« pourquoi – pour quoi »), appellent des réponses paradigmatiques radicalement différentes. L'étonnement scientifique n'étant pas de même nature que l'étonnement philosophique, la réponse à la première partie de ces paires appelle une réponse *causale* tandis que la seconde une réponse *téléologique* :

- *Causale* : tel travailleur fait un *burn-out* au travail parce qu'une combinaison de causes socio-organisationnelles et personnelles ont produit les symptômes physiques, psychiques et noétiques de sa pathologie, le conduisant à l'hyper-performance puis à l'épuisement professionnel. La causalité entre les causes avérées et les conséquences constatées ne peut en aucun cas être le produit de croyances mais de faits s'enchaînant les uns aux autres, selon les canons scientifiques (théoriques) et étiologiques (pratiques) en vigueur, renvoyant à une universalité dudit phénomène convoquée pour nommer la pathologie et la soigner à partir d'un référentiel nosographique, quels que soient les particularismes de la personne qui en souffre.
- *Téléologique* : tel travailleur fait un *burn-out* pour une finalité de réalisation de soi intime dans tel environnement, réalisation qu'il croyait maîtriser mais qui lui échappe sans qu'il n'en comprenne le sens, provoquant en lui une crise noétique. La finalité que se donne le sujet avec lui-même, en interaction avec son environnement, n'est que le produit de croyances infalsifiables renvoyant à un particularisme du vécu appelant à une « herméneutique du sujet »¹⁸, une analyse compréhensive et phénoménologique de la personne en souffrance se raccrochant à sa singularité – au sens où Kant l'entend, la combinaison d'éléments universels et particuliers.

Si on accepte le présupposé que différents niveaux de connaissances et donc de paradigmes hétérogènes peuvent coexister pour appréhender le réel, il est utile de les combiner plutôt que de les opposer pour comprendre le processus d'hyper-performance et les états d'être (bien-être, mal-être) des travailleurs qui en découlent. En effet, se restreindre à l'une des deux approches (causale ou

18. Foucault M. (2001), À propos de la généalogie de l'éthique, in *Dits et écrits II*, Gallimard.

téléologique), c'est se couper d'une partie du réel et c'est même le mutiler au sens figuré comme au sens propre quand il s'agit de pathologie et de soins à apporter à une personne en souffrance. On ne soigne pas un *burn-out* comme une grippe ou une anxiété : alors qu'un médicament peut traiter un élément pathogène par les principes actifs qui le constitue, il n'existe pas de pilule du bonheur éradiquant les crises de sens, les angoisses noétiques ou les impasses existentielles.

Le *burn-out* est de notre point de vue une « crise de foi » existentielle liée à l'impossibilité de devenir soi du fait de constructions attitudinales et d'angoisses existentielles spécifiques.

8. Pour une phénoménologie du travail qui ne mutile pas le travailleur

De fait, l'homme ne travaille pas seulement parce qu'il doit assurer sa subsistance comme la fourmi (causalité). Il travaille aussi pour donner forme à une idée de lui-même comme sujet travailleur plus en puissance qu'en acte, idée souvent confuse, parfois inaccessible mais qui donne sens à ce qu'il fait, en plus de contribuer à donner du sens à sa vie (téléologie). Homme-projet de lui-même, il est la « matière de son agir », comme l'écrivait Hegel : « Il fait son travail comme son travail le fait ». Mais du fait que le réel résiste à l'esprit, le sujet doit consentir à ce que la forme puisse ne pas être aussi conforme à l'idée de soi du départ, et c'est dans cette faille-là que souvent la pathologie du *burn-out* s'enracine : l'idéal de soi se confond alors fréquemment à une certaine illusion de soi qui confine au syndrome du « super-héros », laissant croire au travailleur qu'il peut sauver le monde par une « hyper-performance » sans fin et pour cela relever tous les défis. Et quand le réel résiste jusqu'à le conduire au *burn-out*, la démarche d'analyse causale ou étiologique des troubles ne suffit pas – même si elle est absolument nécessaire. Quid de la crise de sens, quelle téléologie de soi l'a suscitée ?

Il convient donc d'appréhender le réel du monde du travail par une phénoménologie du travail appropriée, en capacité d'englober causalité et téléologie, c'est l'éthique épistémologique *a minima* à laquelle on peut s'attendre quand on cherche à cerner des problématiques touchant des phénomènes matériels (le psychosomatique) et immatériels (le psychonoétique). Adopter un *ethos* approprié dans le processus d'étonnement (théorique) – qui ne soit ni trop réducteur ni trop mutilant – c'est le susciter dans le processus managérial de gestion des ressources humaines (pratique) en faisant prendre conscience qu'on doit nommer certains maux avec les mots justes, car bien nommer les choses, c'est diminuer le malheur au monde, pour paraphraser Camus. C'est, de plus, pour les animaux symboliques que nous sommes, le début du processus thérapeutique : parvenir à faire correctement nommer par le patient le mal dont il souffre, c'est commencer à le guérir. Or à une époque de plus en plus régie par la division du travail, la tentation est grande de négliger la compréhension des phénomènes immatériels plus impalpables, peu tangibles voire moins rentables, quitte à les nier. Ce qui n'est pas nommé est nié et donc n'existe pas – i.e. le phénomène homme au travail comme herméneutique du sujet, comme possibilité donnée de passer du statut de « travailleur-pensé » par le taylorisme au « travailleur-penseur » de l'existentialisme, en capacité de penser sa vie (professionnelle et extraprofessionnelle) et de vivre

sa pensée (comme le professait Socrate), en interprétant le sens de son agir, par lui et pour lui, sans qu'il n'en soit exproprié.

9. Faire coexister la finalité des entreprises avec celle des travailleurs

Dans le monde des organisations, on n'échappe pas non plus à ce double niveau de logique paradigmatique. Les entreprises se doivent d'emprunter les chemins de l'approche causale pour formaliser le *design* de leur organisation du travail afin de la rendre la plus efficace, au moindre coût, bref de la rendre plus performante. Elles empruntent également les chemins de l'approche téléologique puisque leur finalité principale consiste à générer la profitabilité la plus efficiente possible, au-delà des produits et services qu'elles délivrent à leurs clients, pour non seulement se pérenniser par leur propre capacité d'autofinancement mais aussi pour rémunérer les actionnaires qui ont cru en leur potentiel de création de valeur. Hors de cette finalité point de salut car c'est la vie de l'entreprise qui est en jeu. La finalité des individus, même quand elle est prise en compte par les dirigeants d'entreprise socialement responsables, reste inféodée à cette finalité princeps. Comme l'a montré Max Weber, cette finalité repose sur la rationalité instrumentale, régie par des indicateurs quantifiables et quantifiés, prêtant peu de cas à la rationalité subjective, celle régie par les valeurs (croyances sociales et morales infalsifiables), exceptée celle de la maximisation du profit : les acteurs capitalistes se comporteraient principalement pour optimiser leur intérêt, pas pour respecter des valeurs. C'est en ce sens que Comte-Sponville affirme (un peu vite) que le capitalisme est amoral, en ce sens que la morale serait intrinsèquement étrangère à l'ordre économique.

Les entreprises capitalistes n'ont pas de morale ? Mais leurs clients ont une éthique, éthique qui peut peser sur leurs ventes : quel constructeur automobile pourrait se targuer de bafouer les valeurs environnementales de ses clients ? Les entreprises ne produisent pas des véhicules respectueux pour l'environnement par souci moral (on a pu le voir avec l'affaire des moteurs diesel truqués par la plupart des acteurs du secteur) mais pour correspondre aux attentes de leurs clients, quand bien même elles sont axiologiques : là est leur intérêt, intérêt qui s'aligne tout de même à cette valeur de maximisation du profit qui fonde *a minima* leur morale (au sens de conformité des actes à un panier de valeurs). Il en est de même pour leurs salariés : il est de l'intérêt de leur employeur que ceux-ci adhèrent à la finalité de l'entreprise et coopèrent pour sa mise en œuvre ; s'il faut pour cela lâcher du lest sur la rationalité subjective, les entreprises n'hésiteront pas à afficher des chartes de valeurs voire à prôner le « bonheur au travail »... Mais en quoi cela renvoie-t-il véritablement à la téléologie du sujet, à sa propre authenticité existentielle ? Herbert Simon a montré à quel point les acteurs étaient prisonniers de leur rationalité, par essence limitée, du fait qu'ils ne peuvent connaître toutes les options possibles : l'acteur ne doit pas rechercher une solution optimale mais satisfaisante, il doit consentir à ne pas atteindre la perfection. Le problème se construit en même temps que l'acteur le résout en suivant sa logique de rationalité : instrumentale ou subjective, voire mixte. C'est ainsi que le travail fait le travailleur comme le travailleur fait son travail. Voici posé le sort tragique de l'homme au travail : il n'est jamais sûr que son travail en valeur relative soit le travail en

valeur absolue qui lui offre de se réaliser sinon de s'épanouir et d'actualiser les valeurs auxquelles il croit et adhère. Ce n'est qu'à la fin de sa vie professionnelle qu'il pourra escompter l'entrevoir et qu'il saura si son travail aura fait sens dans sa vie. De même, il n'est pas sûr que la performance exigée par son entreprise contribuera à le rendre plus heureux... Il ne lui reste donc qu'à se conformer à son éthique personnelle, aux valeurs auxquelles il adhère et qu'il tente d'actualiser dans ses gestes quotidiens, preuve de cette adhésion.

10. Objectiver l'être et le mal-être au travail pour redonner du sens et sauver le travailleur du *burn-out*

Comment tendre vers une certaine objectivation de l'être et du mal-être au travail ? On se heurte à ce niveau de notre raisonnement à deux soucis : la contingence des organisations et l'infalsifiabilité des croyances. Comment intégrer ces singularismes, se référer à des universaux « *culture free* » sans gommer le particularisme des organisations et des individus ? Face à la crise noétique que représente le *burn-out* de tel travailleur pris dans la toile des rouages de telle organisation comme de son idéal de soi, le courant de la psychothérapie existentielle propose une approche qui surplombent ces singularismes sans les nier. En interrogeant les cinq angoisses existentielles génériques qui valent pour tout être humain, quelle que soit sa culture ou son époque, ce courant propose une grille d'analyse facilitant le dépassement des crises noétiques et la réappropriation authentique de sa téléologie, par soi-même et pour soi-même, visant un alignement entre ses valeurs et ses actes, en favorisant une certaine désaliénation au capitalisme en général (ou à tout autre système s'imposant de l'extérieur) et à son employeur en particulier sans pour autant que l'on en arrive systématiquement à un délitement du lien de subordination.

Ce qui est plutôt visé est une « *metanoïa* », une conversion du regard¹⁹, un changement d'état d'esprit, un élargissement du champ de conscience qui offre de reconsidérer ce qui fait sens et non-sens, à l'aune de l'idéal de soi et des valeurs auxquelles la personne se réfère (ce qui suppose d'en avoir fait la généalogie, comme nous y invite Nietzsche).

Voici succinctement présenter les cinq grandes angoisses existentielles, contextualisées au monde du travail :

- Angoisse de finitude : « *Un jour, je partirai à la retraite* »
- Angoisse d'incomplétude : « *Aurai-je fait ce à quoi j'aspire professionnellement ?* »
- Angoisse de solitude : « *Vais-je y arriver par moi-même ou vais-je être déterminé, aliéné par autrui ?* »
- Angoisse de responsabilité : « *Oserai-je faire les bons choix pour y parvenir, vais-je les assumer ?* »
- Angoisse noétique : « *À supposer que j'y (je n'y) parvienne (pas), quel sens aura eu ma vie professionnelle, voire ma vie tout court ?* »

19. Hadot, P. (1995), *Qu'est-ce que la philosophie antique ?*, Paris, Gallimard.

À partir de ce questionnement, identique pour tout travailleur, on peut parvenir à cerner la singularité de son vécu, de sa phénoménologie du quotidien, de ce qui fait sens ou non-sens pour soi-même. La personne sous l'emprise d'un *burn-out* peut alors soudainement prendre conscience que ce en quoi elle croyait n'était qu'une « illusion sans avenir » (pour paraphraser Freud), illusion ayant engendré sa crise de foi professionnelle : les valeurs non alignées avec les comportements au travail parce qu'issues d'une *doxa* qui semblait aller de soi soudainement remise en cause, un idéal de soi tyrannique issu d'imagos externes intériorisés malgré soi poussant au sur-engagement, à l'hyper-performance et à la dépersonnalisation, une estime de soi diminuée par des jugements non conformes au système de valeurs de l'individu conduisant au sentiment d'inutilité sociale, etc. Cette herméneutique du sujet par le questionnement existentiel combinant phénomènes causaux et téléologiques favorise la *metanoïa* puis la compréhension et le dépassement de la crise de foi professionnelle : ce qui faisait sens ne fait plus sens, ce qui faisait non-sens fait sens, différemment. Le sujet découvre qu'être au travail peut engendrer du mal-être mais que mal être c'est encore être. Ce qui ne nous tue pas nous rend plus fort, affirmait Nietzsche : l'épreuve ne demande qu'à être dépassée, même quand elle a fait très mal, comme dans le cas de *burn-out*, du fait qu'elle peut être le moyen de la transformation de soi. L'épreuve a ceci d'heuristique qu'elle permet de donner du sens à du non-sens et de prendre conscience que sans elle la vie n'aurait peut-être pas eu la même saveur d'authenticité. Le sujet prend alors conscience que plus que d'avoir été soigné par un praticien qui l'a accompagné durant son processus de reconstruction, il s'est sauvé de lui-même, par lui-même... C'est toute la promesse du « connais-toi toi-même » socratique, point de départ et d'arrivée de la plus subtile des apprenances.

BIBLIOGRAPHIE

- Askenazy P. (2004), *Les désordres du travail, La république des idées*, Paris, Seuil.
- Aubert N. et de Gaulejac V. (1991), *Le coût de l'excellence*, Paris, Seuil.
- Chabot P. (2013), *Global burn-out*, Paris, PUF.
- Foucault M. (2001), À propos de la généalogie de l'éthique, in *Dits et écrits II*, Gallimard.
- Hadot P. (1995), *Qu'est-ce que la philosophie antique ?*, Paris, Gallimard.
- Schaufeli W. et Enzmann D. (1998), *The burn-out companion to study and practice : a critical analysis*, Londres, Tylor et Francis.
- Sutter P.-E. (2012), *Réinventer le sens de son travail*, Paris, O. Jacob.
- Sutter P.-E. (2016), *Travailler sans s'épuiser*, Paris, Eyrolles.
- Zarifian E. (1996), *Le prix du bien-être*, Paris, O. Jacob.

PARTIE 2

L'APPRENNANCE : LES CLÉS DE L'APPRENTISSAGE PERMANENT

CHAPITRE 13

APPRENTISSAGE EN ACTION : ATOS

Jean CORBEL

C'est un truisme que de constater que le secteur des services informatiques est un secteur où l'ajustement permanent à l'écosystème, à de nouvelles technologies et à de nouveaux territoires, est un socle de succès. Quand le spectre de service s'étend du consulting à l'externalisation complète de l'informatique de ses clients, en passant par des prestations facturées à l'acte métier (*Worldline*), l'apprentissage doit aussi prendre en compte l'écoute des métiers. Aujourd'hui, alors que la donnée est au cœur du service qu'une entreprise comme Atos fournit à ses clients, ou plutôt que ses clients fournissent à leurs clients, ce besoin d'apprentissage continu des techniques et des métiers se conjugue à celui des comportements.

Ajoutez à cela depuis 2008 une globalisation dans laquelle près de 80 % des collaborateurs échangent quotidiennement avec des collègues d'autres cultures, d'autres périmètres, ainsi que l'intégration d'éditeurs et de constructeurs (Bull, Unify par exemple), et vous avez un véritable laboratoire de l'apprenance. Ce chapitre est le témoignage d'un rat de laboratoire – certes, un rat de laboratoire qui a sa part de la gestion du laboratoire. Ce chapitre adopte un parti pris de témoignage, structuré autour de deux types de problématiques, et des solutions qui leur ont été données :

- défis externes ;
- défis internes : vision, valeurs, stratégie.

Il y sera partagé quelques apprentissages, terme préféré à celui de « leçons », et des initiatives encore en devenir alors que ce chapitre s'écrit. On commencera par partager la **problématique humaine** liée à l'histoire de l'entreprise, puis celle qui est née de **l'évolution du marché**. On présentera dans le paragraphe suivant une première réponse, le **développement de la collaboration**, avec le programme Zéro Email™. Cette initiative emblématique est fondamentalement un changement managérial, et on consacrerà le paragraphe suivant à l'évolution du **modèle de leadership** et de **développement managérial** d'Atos. Ce modèle est mis à contribution pour préparer l'avenir des personnels par des formations et une **priorité au recrutement interne** ambitieux. On y trouvera la matière du paragraphe suivant. Les deux paragraphes suivants traiteront de deux moyens au service de la transformation : la formation ouverte à la **conduite du changement** et les **banques d'information**. On esquissera ensuite deux directions de travail : l'une plus que centripète, avec l'importance toujours accrue de la **connaissance de soi** et l'autre sur la remise en cause potentielle d'une des frontières entre Atos et son écosystème, avec **la gig economy**, avant de conclure.

Les opinions exprimées dans le présent chapitre n'engagent que l'auteur et ne reflètent pas nécessairement celles d'Atos.

1. La dynamique humaine

En 2008, Atos (alors appelé Atos Origin) était forte de 55 000 employés dans 55 pays, avec une forte focalisation en Europe. Son activité est essentiellement homogène, celle de ce qu'on appelle alors une SSII. En 2018, Atos emploie près de 100 000 personnes dans 72 pays, sa présence s'équilibre entre Amérique du Nord, Europe et Inde (sans négliger le reste de l'Asie), sans oublier une ouverture

stratégique vers l'Afrique. Une activité majeure de fabrication et de développement de produits logiciels s'est ajoutée. Les pays « traditionnels » (anciennement « développés ») vivent avec des attritions largement inférieures 10 % des âges moyens en croissance et largement au-delà de la quarantaine, les « nouveaux » pays sont caractérisés par des âges bien inférieurs, des attritions au-delà de 15 %. Atos est donc confronté à la collaboration de toutes les générations, croisées avec des cultures différentes.

2. La dynamique du marché

Jusqu'à ces dernières années, le marché demandait une fourniture de produits et services à la Direction des services informatiques, souvent par une prestation technique (développement d'un logiciel, exploitation d'infrastructure, maintien en condition opérationnelle et évolution de systèmes matériels et logiciels, par exemple), pour lequel des silos organisationnels ultra compétents et efficaces constituaient une solution pertinente, que le *lean management* permettra d'optimiser.

Aujourd'hui, la gestion de la donnée, et son épanouissement en tant qu'information, est devenu l'enjeu majeur et une grande partie du métier d'Atos. Concrètement, cela veut dire que le cycle de vie auquel nous répondons est désormais mieux décrit comme « éleveurs de données » : depuis l'identification de la donnée potentielle à collecter, la collecte de la donnée (dont le nombre croît exponentiellement avec l'Internet des objets et les médias sociaux), son transfert, son stockage, sa sécurisation et bien sûr son exploitation pour la transformer en valeur pour le client. Intelligence artificielle, *machine learning* et robots sont, si on poursuit la métaphore, nos nouveaux chiens de berger.

En termes de compétences et d'attitudes, cela veut dire : développer l'expertise technique (les volumes et les menaces ont explosé) ; sur des techniques différentes, dont la vitesse de remplacement s'est accrue ; penser le métier du client, et plus encore les attentes des clients pour imaginer la donnée qui sera créatrice de valeur, peut-être même fondatrice d'un autre *business model* en plus de la pensée technique ; penser bout-en-bout et non plus expertise ponctuelle. Il s'agit donc d'une problématique de *soft skills* ET de *hard skills*.

Ne pas réussir cette transformation, c'est se condamner à offrir de la commodité et non de la valeur. Son accélération continue appelle l'injection de jeunes talents et le développement de salariés existants. Atos a donc été confronté et reste confronté à une transformation fondamentale, rapide et durable de son écosystème, ce qui en fait donc un cas d'étude de l'apprenance en action. Ce chapitre présente face à ces défis les réponses apportées et leurs impacts : il décrit une transformation, c'est-à-dire un ensemble cohérent de changements dans le cadre d'une stratégie qui adapte pleinement l'entreprise à l'évolution de l'écosystème. *Spoiler* : à la rédaction (octobre 2018), le cours de l'action d'Atos a plus crû que tout autre de son secteur depuis 2008 – **et** le score des évaluations Great Place To Work® a constamment progressé.

3. Booster la collaboration : la première révolution – Zéro Email™

Première conviction : l'apprenance n'est pas une somme d'actes individuels, mais une démarche collective, une relation de système interne (hommes, organisation et gouvernance) à eco-système. Une première piste est de développer, encourager et faciliter le partage des connaissances en réseau. C'était de but du programme Zéro Email™ annoncé le 7 février 2011 par Thierry Breton. Partant d'un constat général que nous sommes noyés d'emails, qu'une information envoyée dans un email n'entre pas dans le patrimoine de l'entreprise et n'atteint pas toujours le destinataire pertinent, que l'email est pour les nouvelles générations un média obsolète, le PDG d'Atos a annoncé que le groupe allait lutter contre cette nouvelle « pollution » et serait un groupe Zéro Email™ en trois ans. Le résultat réel a été une diminution de 70 % des emails et une multiplication par 20 des informations partagées dans des communautés et des référentiels documentaires. On s'intéressera ici à l'impact sur l'apprenance dans 2 directions : la conduite de ce changement majeur, et l'apport du nouveau paysage applicatif et des nouvelles attitudes à l'échange de connaissances. D'abord, pour les âmes sensibles, aucun email n'a été tué ou blessé durant le programme. Zéro Email™, c'est d'abord prendre conscience de l'usage que chacun fait de l'email, et des impacts de chaque habitude personnelle (qui envoie un email en reçoit deux, répondre à tous est trop facile, l'email défie l'intelligence émotionnelle...). On pourrait dire que l'éveil commence par la pleine conscience du email... La communauté scientifique - une assemblée des meilleurs experts du groupe - s'est interrogée et a produit un livre blanc : Quels sont les usages du email et quelle est (en 2011-2012) la meilleure technologie pour outiller cet usage ? L'email va ainsi être confronté à des alternatives plus efficaces non pas en général mais par usage, de la messagerie instantanée universelle texte / voix / données / image (penser alors Skype, Hangout..., aujourd'hui Circuit, Slack par exemple) aux processus formels avec leurs flux et aux processus créatifs pour lesquels le réseau social d'entreprise va apporter une dynamique inédite (pour ce faire Atos a acheté l'éditeur blueKiwi). De cette analyse rationnelle sont issus les composants techniques du programme et les axes de conduite du changement.

Une première initiative a consisté à produire puis déployer des ateliers de prise de conscience des habitudes individuelles et d'équipes face au email.

Une seconde a accompagné le choix puis le déploiement du réseau social d'entreprise : quelles communautés pour quoi faire. En termes d'adoption, les communautés de projet et d'équipe sont naturelles, leur valeur ajoutée évidente (transparence de l'information, enrichissement collectif des réactions, résilience à l'arrivée de nouveaux membres – nul ne regrette la spéléologie au fond de sa boîte email pour retrouver ce si important email à renvoyer au nouveau venu qui est passé où diable...). Nous avons déjà là observé un premier effet d'apprentissage avec des impacts forts : le partage au sein d'une équipe de ses trucs et astuces. Là où il faut reconnaître que les cognitiens avaient échoué depuis les années 1980, la reconnaissance par les « like » et les réactions a boosté le partage de connaissance sur le terrain. On a ainsi obtenu des gains de productivité de 30 % dans des centres de service, accompagnés d'améliorations massives de la satisfaction des clients de ces sites et de leurs employés. Les communautés dites d'experts ont

joué un rôle majeur. Là où le sachant gardait sa connaissance pour lui, faute de manager ou d'environnement qu'il percevait comme « digne » de la recevoir, c'est-à-dire de la discuter et de la reconnaître, il s'est mis à partager avec ses pairs, et le mécanisme de réaction sociale a produit un raffinement et une qualification de la connaissance alors qu'il boostait la reconnaissance – deux dimensions fondatrices d'une apprenance active.

Le réseau social d'entreprise est donc le lieu de l'affinage du savoir et de sa promotion. Il n'est cependant pas le lieu de son archivage et de sa structuration, qui reste du domaine des Wiki ou des bases de connaissance traditionnelles, à la fois pour des questions de gestion de la compliance et de structuration du processus documentaire.

Le lecteur critique aura des doutes quant au fait que les deux paragraphes précédents puissent « marcher ». Et il aura raison. Ils ne « marchent » pas sans un ingrédient clé, qui en fait est le vrai enjeu du programme Zéro Email™ : la transformation managériale. En 2011, Atos a formalisé sa vision du management, dans l'esprit du management situationnel. Tout manager doit comprendre et maîtriser 5 postures managériales, que je vais laisser dans leur version originale pour limiter les approximations : *Manager Coach* ; *Inspiring Leader* ; *Community Leader* ; *Business Developer* ; *Intrapreneur*.

Sauf peut-être le « business développeur » qui correspond à l'attente classique de fournir les résultats attendus avec les ressources imparties, les 4 autres postures renvoient au développement et à l'engagement des équipes – donc à l'apprenance. Pour passer à l'action et à la mise en œuvre de nouvelles ou meilleures pratiques, une formation mixte a été bâtie en interne à destination de tous les managers d'Atos. Elle se composait d'un webinaire ; d'un module d'e-learning (découverte des 5 postures managériales) ; d'une formation présentielle d'une journée par groupe de 25 managers. 140 managers d'Atos ont été formés par l'équipe de développement du cours pour en devenir les animateurs. Elles ont pris la forme de formations-actions, couvrant : l'appropriation du « *pitch* » de zéro email (à destination d'un journaliste, d'un client, d'un candidat au recrutement) ; les bénéfices du programme ; la gestion des défis techniques et managériaux de ce changement de mode de collaboration/communication ; un entraînement au coaching.

Près de 6 000 managers ont ainsi été accompagnés en 2013 (taux de participation supérieur à 85 %). Pour avoir animé plus de 25 sessions (de 15 à 25 managers), nous n'entrions pas en terrain conquis, les doutes voire l'ironie étaient souvent là. À la sortie, un double mouvement s'était amorcé : le lâcher-prise d'attitudes « managériales » (de contrôle de l'information, de centralisation) et la prise de conscience de la possibilité et même du désir souvent de devenir le développeur de son équipe avec une ambition renouvelée, assise sur un outillage compris. Ce succès peut être attribué à trois facteurs : la visualisation du succès du projet (imaginer et dessiner un univers avec moins d'emails, plus de collaboration...) ; le dialogue concret difficultés / réponses en actions ; la relation de pair à pair : des managers parlent à des managers.

Les mécanismes d'intéressement des dirigeants et des cadres ont aussi été mis à contribution pour renforcer les pratiques attendues. La problématique centrale est celle du partage de l'information. Je partage l'information, et pour cela je l'envoie à qui en a besoin. Voilà la clé de voûte de la pensée obsolète. Cela peut paraître vrai dans une petite structure (quand il était DG d'une filiale de 700 personnes, l'auteur admet que c'était sans doute vrai et efficace dans les limites du *turn-over*), c'est totalement absurde dans un groupe international, où les acquisitions se succèdent, où la dynamique des carrières est gérée activement. Si je connais 1 000 personnes et leurs besoins... c'est énorme... et cela veut pourtant dire que j'ignore 99 % des acteurs, mes autres 99 000 collègues. Aujourd'hui, c'est le consommateur de l'information qui la recherche et la capture, et non l'expéditeur qui la pousse. Ce changement, du mode « *push* » au mode « *pull* » est fondamental, il a des conséquences sur les choix d'outils, mais plus encore il a une exigence culturelle. Je suis, donc je donne, je sais, donc je mets à disposition. Et c'est cela qui construit ma reconnaissance, mon image... ma carrière. Sans cette prise de conscience, qui est une forme de lâcher prise, pas d'organisation apprenante, pas d'intégration de nouveaux collaborateurs... et ne rêvez même pas d'attirer des étudiants d'élite ! Avec Zéro Email™, Atos a transformé plus que ses outils : sa culture, se dotant d'une plate-forme humaine d'intégration unique, qui lui a permis d'accueillir avec succès Siemens Informations Systems, Bull, Xerox ITO... des opérations de dizaines de milliers de collaborateurs nouveaux qui ont ainsi trouvé dès leur arrivée un espace et une culture de collaboration accueillants et propices à leur développement personnel et professionnel. Un tel programme n'eût pu être un succès sans avoir été porté directement par le PDG, Thierry Breton.

4. D'un modèle de leadership à des apprentissages structurés

On a vu que les programmes de transformation se sont appuyés sur des formations-actions auprès des managers de tous niveaux (d'ailleurs souvent animées par des managers eux-mêmes). Atos a également refondu l'ensemble de ses programmes de développement de ses managers en un curriculum global déployé selon les niveaux localement ou globalement. Le premier niveau accompagne le manager dans sa prise de fonction. Coaching de ses équipes, développement de la collaboration sont sans surprise au rendez-vous d'une formation mixte et collaborative, combinant e-learning, webinaires et salle de classe dont les 3 modules s'intitulent respectivement : MyTeam, MySelf et MyEcosystem. Les travaux de groupe en sont un composant important. Le second niveau est en cours de refonte, pour intégrer un portail d'apprentissage permanent, un soutien intégrant l'intelligence artificielle et une approche gamifiée et pilotée de la trajectoire. Le troisième niveau a déjà été mentionné, le programme Gold for Managers prépare les futurs directeurs. Monté avec HEC, il fait une large place à des travaux de groupe destinés à imaginer et évaluer des offres, des outils, des services innovants. Il traite entre autres la rupture des silos, l'ouverture à l'ensemble de l'écosystème d'Atos, la prise en compte de la dynamique de transformation. Il intègre deux modules de conduite du changement. Le dernier niveau est celui du top management (les 300 premiers managers du Groupe), en cours de déploiement avec l'INSEAD. Il

comporte 3 modules, dont le premier dédié à la compréhension de la transformation de l'écosystème, et donc des conséquences en termes de stratégie et de mise en œuvre (module 1) et en termes de leadership et de communication (module 3). Le basculement de la stratégie au leadership en action est abordé collectivement lors d'un module présentiel (module 2). Il est prévu de le déployer à l'ensemble de la population concernée en moins de 18 mois. Comme pour le succès de Zéro Email™, programme de transformation managérial bien plus que programme technique, Atos met le *top management*, tout naturellement, au cœur de la réussite de sa transformation et le forme en conséquence. La culture de management évolue ainsi pour s'enrichir en véritable leadership. Elle va trouver à s'exprimer pour répondre au défi de l'évolution des métiers face aux ondes de choc de la technologie.

5. Internal First : le choix de l'éthique

Si le programme Zéro Email™ a construit des bases sur lesquelles l'apprentissage collaboratif et le développement des talents s'est appuyé, s'il a permis de donner un tremplin technologique à une évolution managériale plus profonde, il n'est qu'un des changements de la transformation. La vision de service de bout en bout déjà évoqué se traduit par un basculement sur 3 ans (2016-2019) de 15 à 40 % du revenu d'Atos vers des offres autour de piliers où les analystes le positionnent en leader : orchestration de services dans le cloud ; *Big data* et Internet des objets ; accélération de la transformation des services applicatifs ; espace de travail digital ; supportés par la cybersécurité et les supercalculateurs. Sans entrer dans la technique hors sujet ici, ce sont des milliers de compétences nouvelles qu'Atos veut offrir à ses clients, tandis que des milliers de collaborateurs voient leurs savoirs moins ou plus recherchés. À l'inverse d'une noria de remplacements, c'est un programme massif de développement des compétences et de promotion interne qui est mis en place sous le nom « Internal First » avec 3 volets principaux.

- Une offre étendue de formations certifiantes alignée sur la stratégie du Groupe et soutenue par des objectifs de nombre de certifications assignés aux managers. Ainsi Atos devrait passer de 12 000 certificats délivrés sur les domaines d'avenir en 2016 à une cible de 27 000 en 2019. Ceci se traduit par des offres de formation enrichies, une université développée, des techniques multiples et une croissance des heures allouées – doublées en 3 ans.
- La généralisation du plan de développement individuel à 3 ans de tous les collaborateurs, bâti par le collaborateur, enrichi et discuté avec le manager.
- La formation de tous les managers et de tous les supports RH à un programme modestement nommé « Essentiel » : comment réussir avec, et faire réussir Internal First.

Le lecteur sagace ne sera pas surpris d'apprendre qu'il s'agit d'un programme mixte, e-learning + présentiel, développé et animé par des managers et des cadres RH, par lequel sont passés plus de 7 000 managers en 2017. Qu'une fois de plus il s'est agi non seulement de faire comprendre intellectuellement mais surtout de visualiser le succès, de mettre sur la table les difficultés et de développer et

s'approprier les solutions. Aux yeux de l'auteur, le plan de développement individuel (PDI) est un composant essentiel de l'entreprise apprenante. S'il existe informellement depuis des lustres chez les talents soucieux de leur devenir et chez les managers soucieux de développement de leurs équipes, il fait désormais l'objet d'une structuration, d'une formation et d'une intégration au système d'information RH.

Les difficultés liées à la fabrication du PDI sont cependant significatives, et les traiter en amont (par la formation et le support) se révèle critique.

- L'ignorance des supports de développement personnel par l'employé. Bien souvent, seule la formation classique, sur le catalogue du *Learning Management System* de l'entreprise ou celui du partenaire (éditeur par exemple) est identifiée comme un moyen d'apprentissage – sans parler de l'attracteur étrange que constitue le MBA externe pour les talents ou les ambitieux à certains stades. Le développement sur le poste avec coaching, les MOOC, les mobilités transverses sont souvent ignorées et c'est un travail important que de les expliquer, car ils sont des leviers irremplaçables de l'employabilité dans la durée.
- La prise de recul face au silo. Le collaborateur qui a fait sa carrière pendant des années dans un domaine hésite à se projeter en dehors, et s'auto censure dans son PDI.
- La compréhension de la stratégie. Traduire la stratégie de l'entreprise en profils recherchés et en opportunités n'est pas simple pour l'intéressé. S'assurer que le management cascade correctement la vision et que les HR et le manager de proximité assurent le support nécessaire est critique. Eux-mêmes bien sûr devront y avoir été préparés.
- Le temps des projets et le temps des hommes. L'élaboration du PDI est confrontée à la collision du temps du développement des hommes dans une perspective à moyen terme (3 ans) et le temps des projets, et des savoirs nécessaires (plus souvent inférieur à 6 mois).

Pour vaincre ces difficultés, outre les formations mentionnées, deux leviers ont été employés :

- L'obligation de mise en place de PDI pour les Talents, dans le cadre des programmes de développement (*Junior Group, Gold for Managers, Gold for Experts*).
- La consolidation des PDI et des plans de succession, en commençant par le haut de la pyramide et en couvrant les trois dimensions de l'organisation matricielle d'Atos : Divisions (c'est-à-dire produits), Marchés (sectoriels) et Géographies.

Une organisation apprenante n'arrive pas par hasard. Elle se construit au service d'une stratégie et de valeurs par des moyens extrêmement concrets, qui doivent être managés localement comme globalement et sponsorisés au plus haut niveau. Une organisation apprenante, c'est une organisation qui partage une maturité face au changement.

6. Apprendre, mais quoi ?

6.1. Apprendre à changer

Accélérer la transformation, c'est accélérer l'adoption et l'engagement. C'est une définition de la conduite du changement. En 2011, pour accompagner l'intégration de plus de 30 000 nouveaux collègues venant de Siemens Information Systems, Atos a décidé de se doter d'un *Group Chief Change Officer*, directement rattaché au Comex, et de confier le poste à l'auteur de ce chapitre. Depuis 7 ans, entre acquisitions, programmes Zéro Email™, Internal First, et autres transformations internes, nous avons mis en place quelques pratiques.

- Un *a priori* : l'approche projet plutôt que l'approche structure.

Cela veut dire qu'à chaque projet, Atos identifie la forme optimale de l'accompagnement de celui-ci et met en place l'équipe et le réseau d'accompagnement de changement pertinent. Cela veut dire identifier les parties prenantes et leurs enjeux en amont, en déduire la forme d'accompagnement la plus adéquate (selon quel axe de l'organisation matricielle, par exemple) et donc identifier et former si besoin les hommes et les femmes de ces équipes, qui porteront ensuite le projet localement, dans une approche collaborative. Ainsi au fil des projets une culture commune se développe, les compétences s'accroissent et permettent de traiter mieux des transformations locales.

- Une croyance (confortée par l'expérience) : la qualité et la compétence des hommes. Pour chaque projet, il a été possible de monter rapidement des équipes internationales multiculturelles efficaces et engagées. Pour Zéro Email™ par exemple, un réseau de 431 ambassadeurs a été mis en place en un trimestre, complété en quelques mois de plus de 2 500 « champions ». Si Chaize écrivait que « la porte du changement s'ouvre de l'intérieur », il faut parfois beaucoup de portiers !
- Une méthode : agile et aligné. Un groupe de 100 000 personnes dans 72 pays – et donc des centaines de cultures – appelle le partage de vision et de sens – quelque chose de naturellement « *top-down* ». Mais il ne gagne que par la vitesse d'exécution – qui induit à la fois le « *top-down* » et aussi la co-crédation locale de l'action tactique. Nous utilisons donc systématiquement une approche d'identification des impacts au plus près de leur surveillance pour porter au maximum des messages globaux qui permettent aux employés de travailler ensemble dans un sens partagé, et comme cité dans deux projets précédents, la co-crédation autour des managers de proximité.

Pour sécuriser et faciliter le fonctionnement autour de ces trois points il a été développé à tous les niveaux une culture du changement et de sa conduite, par le biais de formations structurées ou ouvertes.

1. Les formations de talents mentionnées plus haut, destinées à former de futurs directeurs ou experts (*Gold for Managers, Gold for Experts*) incluent une formation à la conduite du changement à la fois théorique et appliquée à un projet d'actualité.

2. Les cycles de formation des chefs de projets (alignés sur les différents niveaux de certifications du Project Management Institute (PMI)) contiennent une formation à la conduite du changement, complétée pour la « master-class » par un atelier liant leadership et conduite du changement, là encore en lien avec la transformation / les changements concrets en cours.
3. Un cycle mensuel de conférences en ligne sur la diversité culturelle – l'apprentissage commence par se comprendre mutuellement, condition de succès de l'apprenance en action. Il attire régulièrement plus de 300 participants par conférence.
4. Le cycle de webinaires mensuels consacré à la qualité fait régulièrement escale au pays des *soft skills* (savoir-être) et de la culture. Une des dernières séances travaillait ainsi les biais cognitifs et leurs impacts très concrets sur les services fournis et leur perception. Là encore, ce sont près de 500 participants qui se connectent par webinaire.
5. Tous les semestres, une formation certifiante à la conduite du changement, formée de webinaires et validée par un jury évaluant l'application efficace et concrète des connaissances acquises sur un projet pratique mené dans son activité par le participant. Plus de 150 personnes participent à la session du premier semestre 2018.

Il s'agit là de quelques-unes des actions menées au niveau du Groupe. Des déclinaisons locales ont été montées dans différentes structures et pays pour répondre aux contraintes de langue et aux besoins de proximité. Cette dimension de conduite du changement, l'intégration de l'apprenance dans une perspective globale, porteuse d'une vision, est fondamentale. Il suffit de repenser à la courbe de deuil du Dr Kübler-Ross : un apprentissage n'est fructueux qu'à partir de la phase d'Exploration. Pour une organisation apprenante, il est bon sinon critique que les leaders au moins, et idéalement tous les salariés, puissent comprendre où ils en sont face à un changement pour prendre, pour eux et pour leurs équipes, les actions pertinentes, notamment de formation (sous toutes les formes). Sans avoir créé perspective et désir, pour s'exprimer comme la méthode ADKAR®, pour chaque changement de la transformation, l'infrastructure d'apprentissage si avancée soit-elle peine à produire des résultats. Perspective et désirs créés, il convient alors de faciliter l'accès au savoir.

6.2. Savoirs internes et externes, même combat

Atos a fait l'acquisition d'une vaste banque de matériel pédagogique, de la vidéo au module de e-learning en passant par les livres électroniques, mise à disposition de tous les collaborateurs notamment dans le cadre des cursus certifiants. Leur utilisation reste inégale, malgré leur qualité reconnue sur leurs domaines prioritaires. L'usage en mobilité et le renforcement de la motivation, par des parcours gamifiés sont des pistes d'amélioration identifiées. Un portail de développement et de support continu aux managers s'inscrira naturellement dans les démarches précédentes. Une forme particulière de partage de connaissance pour les forces commerciales est implémentée *via* un portail des ventes (*Sales Service Portal*). En un lieu unique, le commercial trouvera des informations sur les secteurs, les clients, les offres, en provenance de diverses sources, ainsi que le partage des

références. Ce portail apporte au commercial le résultat d'une veille interne et externe sur son écosystème et celui de son client. À ce contenu s'ajoute celui apporté par Salesforce (CRM). Comme évoqué précédemment, le savoir créé collaborativement dans le réseau social d'entreprise blueKiwi est consolidé et mis à disposition de manière plus structurée (gestion documentaire) dans un environnement de gestion de la connaissance. Les réflexions en cours visent à accroître la pertinence des recommandations de contenus offertes à chaque collaborateur ou manager en fonction de son profil, de sa situation personnelle et de son activité, ainsi que la promotion du développement personnel. Les techniques issues de l'analyse sémantique, du *big data* et les concepts de la gamification sont appelés à collaborer.

6.3. Une autre connaissance : la connaissance de soi

Une dimension majeure du développement et de la compréhension de son écosystème manque dans ce chapitre : la connaissance de soi, les mécanismes de *feed-back*. Atos dispose d'un mécanisme rodé et effectivement utilisé de dialogue objectifs/performance semestriels (les années Atos durent 6 mois), durant lesquels les plans de développement individuels évoqués plus haut et leur progrès sont revus. Les techniques de *feed-back* sont développées dans les formations des managers.

6.4. Des programmes des mentoring sont en place

La conviction de l'auteur est qu'il faudra aller bien plus loin et utiliser des outils simples de *feed-back* instantané, tels que par exemple ceux que Salesforce utilise pour ses collaborateurs, qui permettent de donner en un clic un *feed-back* à l'issue d'une interaction.

7. Perspectives

7.1. Accueillir une autre forme de relation de travail : impact de la « Gig economy »

Les paragraphes précédents ont présenté l'expérience de l'apprenance au sein d'Atos. Cependant, la frontière entre système interne et écosystème se fait de plus en plus fractale, si l'on ose la qualification. Atos explore aussi les conséquences en termes de partage de connaissance et de développement d'une nouvelle forme de travail – la « gig » économie. Dans un environnement où des tâches sont externalisées « à l'acte », il convient de comprendre et de maîtriser des points nouveaux par rapport aux approches traditionnelles de sous-traitance ou de l'embauche : attractivité ; homologation/certification/référencement ; *commonality* et cohérence des méthodes, outils mais aussi cultures (et gestion de la diversité) ; contribution au développement du contributeur – ou non...

L'apprenance dans cette forme d'écosystème étendu est un sujet d'exploration en cours à travers plusieurs prismes, dont quelques exemples sont :

- la contribution de l'écosystème universitaire aux travaux de la communauté scientifique pour produire une vision des technologies et de leur impact sur la société et l'économie à l'horizon de trois ans ;
- l'intelligence de la gestion des ressources, avec l'application de techniques de mise en relation des apprentissages, des opportunités et des expériences dans une dynamique d'évolution des hommes ;
- les conséquences pratiques de la délégation de tâches, en termes opérationnels, juridiques, culturels.

Ceci ouvre tout un champ d'apprenance en plein devenir.

7.2. Les prochaines étapes

Du manager au leader, de l'information poussée à l'information captée, du recrutement à la gestion des hommes, Atos a fait de la rapidité et de l'ambition de son adaptation à son écosystème un levier de développement exceptionnel. Les prochaines étapes se lisent en filigrane : pari sur les hommes supporté par les robots administratifs, le développement continu et des recommandations d'apprentissages, pour créer toujours plus de valeur au service des clients, dans un écosystème plus ouvert que jamais avec l'*open innovation*, l'intégration de pépinières de jeunes partenaires et plus... pour ne citer que des futurs déjà présents.

CHAPITRE 14

**LA QUALITÉ RELATIONNELLE
AU CŒUR DE L'APPRENTISSAGE
ET DE LA PERFORMANCE**

Bernard LÉVÊQUE et Brigitte QUINTON

Apprenance et performance n'ont pas toujours fait bon ménage ces trente dernières années. La première a parfois été sacrifiée sur l'autel de la seconde par manque de vision ou discernement sur leur caractère consubstantiel. Le groupe COVEA déploie depuis plusieurs années un parcours apprenant dit de « codéveloppement » où l'apprenance se marie harmonieusement à la performance pour favoriser l'émergence, par capillarité, de comportements vertueux en termes de qualité relationnelle. Au départ réservé aux seuls managers, ce parcours est proposé désormais à d'autres collaborateurs non managers ainsi qu'à des gestionnaires de relation client. Nous observons dès lors, de plus près, les impacts du dispositif. Les gestionnaires nous disent se voir agir autrement depuis qu'ils pratiquent le codéveloppement et ils observent l'impact sur la relation clients dans une forme de « symétrie des attentions ». C'est la philosophie, les moments clés et les impacts de ce parcours apprenant, véritable laboratoire d'intelligence collective et relationnelle, que nous souhaitons partager ici. Bernard Lévêque, fondateur de la Direction du Développement de l'Intelligence Collective (DDIC) de COVEA, en est à l'origine. Brigitte Quinton, coach indépendante, fait partie de l'équipe mixte qu'a constituée Bernard à la DDIC dans un constant souci d'apprenance entre les acteurs internes et externes au groupe COVEA. Pour des facilités de lecture, nous avons pris le parti d'employer le « nous » pour parler de la DDIC et de citer « Bernard » ou « Brigitte » à la troisième personne pour rendre compte de certaines de leurs actions spécifiques.

1. L'apprenance, un enjeu stratégique et un levier de performance

1.1. L'apprenance est toujours le fruit d'une histoire...

En 2006, alors que le concept d'« intelligence collective » n'est encore que l'apanage de quelques chercheurs et théoriciens en sciences sociales, Bernard Lévêque, directeur d'une filiale du groupe Azur-GMF, décide d'expérimenter cette voie encore peu connue. Il vient alors de terminer deux missions d'accompagnement et de restructuration de filiales du groupe, dont une en Espagne. Ces différentes expériences l'ont toutes conduit à la même évidence : une organisation ne peut rien faire sans les hommes qui la composent. En parallèle de sa carrière de manager et de dirigeant, son histoire et diverses rencontres lui ont donné l'opportunité de découvrir les sciences humaines, la psychologie, le coaching, l'art, la philosophie et d'autres continents parfois assez éloignés du quotidien de l'entreprise. Son intuition lui souffle que l'on a beaucoup cherché les résultats de l'entreprise à partir de facteurs classiques (coûts, prix, publicité, processus...) et qu'au-delà du discours, pourtant très nourri sur le sujet, on n'a pas véritablement axé la recherche d'efficience sur le facteur humain. Or c'est dans l'humain que repose tout le potentiel de croissance d'une entreprise. Il décide alors de se consacrer au développement de l'intelligence des organisations et décline la proposition qu'on lui offre de prendre la direction d'une filiale du groupe : il préfère créer sa propre activité de coach externe et « accordeur en organisation ». L'idée est d'intervenir discrètement dans l'organisation pour contribuer à un fonctionnement plus harmonieux. L'accordeur dans le domaine de la musique n'est pas compositeur, pas chef d'orchestre... et même pas musicien mais, sans lui, ça ne sonne pas juste !

MMA lui propose de rester et lui demande de formaliser une proposition d'intervention. Dépassant les réticences de certains dirigeants, pour qui le terme de « coaching » rime davantage avec « assistante sociale » qu'avec « performance et entrepreneuriat », comme sans doute dans beaucoup d'entreprises à l'époque, il parvient à faire accepter au comité de direction la création d'une nouvelle fonction dans l'organisation. C'est ainsi que naît la toute première Direction de l'Intelligence Collective en France, à l'origine d'expérimentations originales et innovantes, toutes centrées sur l'apprenance au service de la performance de l'organisation. Pour des raisons pratiques nous nous centrerons dans ce chapitre uniquement sur un des dispositifs illustrant les leviers de l'apprenance mis en œuvre chez COVEA, à savoir la mise en place du codéveloppement.

1.2. Minimiser la perte de valeur en réhabilitant le collectif

Avant de mettre en place l'apprenance au moyen du codéveloppement, Bernard est mis face à une situation particulièrement propice, le rapprochement de deux entités, Azur et MMA avec la disparition de l'identité de l'une d'entre elles (Azur). Dans les années 2000, de nombreuses études alertent les entreprises sur les considérables pertes de valeur que génèrent ces événements clés lorsqu'ils ne sont pas, ou mal accompagnés : réorganisations, recompositions d'équipe, cessions, fusions... La fusion Azur-MMA se révèle être une opportunité de donner à voir le caractère contributif de la Direction du Développement de l'Intelligence Collective, la Direction générale ayant annoncé un projet majeur à l'occasion de cette fusion : la mise en place d'une démarche pour « réussir ensemble ». Le principe peut sembler simple et classique : organiser une série de rencontres entre l'ensemble des collaborateurs du groupe et leurs dirigeants. Mais le contrat passé avec ces derniers sera totalement disruptif. Très influencé par la lecture de l'ouvrage de Bertrand Martin Oser *la confiance*, Bernard ose demander aux dirigeants, contrairement à ce qui se fait habituellement, de s'abstenir de présenter la réorganisation en mode « *top-down* », mais de se mettre simplement à l'écoute des collaborateurs pour accuser réception de leurs craintes, questions et propositions à l'occasion de ce rapprochement. De leur côté, ils s'engagent à y répondre dans un délai de 15 jours. Ce qui fut fait. Ces journées organisées dans tous les sites rencontrèrent un franc succès et ont contribué à une évolution de la vision du monde des dirigeants de MMA et Azur. Elles ont en tout état de cause contribué à réduire fortement les tensions inhérentes au processus de réorganisation. Michel Crozier, dans *L'entreprise à l'écoute* avait déjà dénoncé le caractère contre-productif des injonctions des dirigeants. Pourtant, force était de constater que son message avait été peu entendu. Bernard constate qu'un développement accompagné de l'écoute entre participants leur donne l'occasion de prendre conscience de la diversité des représentations et par là même d'exprimer une forme de tolérance, de respect mutuel, d'ouverture à la diversité et à la différence. Les relations s'en trouvent apaisées, l'attention à l'autre s'en trouve décuplée. L'énergie collective n'est plus dispersée en conflits non résolus, mais réorientée dans le sens du développement collectif. Par la suite, les diverses expérimentations conduites par la DDIC, à travers différents séminaires, coaching

d'équipes, interventions auprès de comités de direction confirment l'intuition initiale et conduisent Bernard à affiner ses observations.

Trois idées maîtresses se dégagent alors :

1. Faire parler la différence est déjà, en soi, un processus souvent suffisant pour faire émerger la richesse d'un groupe.

La création d'espaces d'expression et d'expérimentation, au sein desquels les gens partagent des vécus, des représentations, des résonances favorise l'émergence d'un matériau collectif riche et puissant, qui se révèle plus apprenant que les formations au sens classique du terme. Le postulat de départ est celui que posait Antoine de Saint-Exupéry : « Si tu es différent de moi, loin de me léser, mon frère, tu m'enrichis ».

2. L'édifice de la formation se lézarde et cette dernière s'est éloignée de sa fonction première, favoriser l'émergence de la connaissance.

Simple observation là aussi de l'ancien formateur qu'il a un moment été, le moment vécu avec le plus d'intensité par les managers était celui où, après exposé des connaissances à prétendument acquérir, ils pouvaient enfin parler des difficultés au quotidien pour faire le lien avec le programme de formation proposé. L'idée d'apprenance fait son chemin, inspirée par les lectures de Bernard, et fortement pénétré par les idées de C. Rogers qu'il cite volontiers : « J'en suis arrivé à croire que les seules connaissances qui puissent influencer le comportement d'un individu sont celles qu'il découvre lui-même et qu'il s'approprie. (...) Il faudrait renoncer à tout enseignement. Ceux qui désireraient apprendre quelque chose se réuniraient pour le faire » Carl Rogers.

3. Enfin, la course effrénée dans laquelle sont engagées les organisations ne leur permet pas de servir l'apprenance. Formé à l'analyse psycho-organique, Bernard observe, dès les prémices, l'organisation comme une entité pathologique prise dans une « compulsion à l'action » qui ne favorise pas l'émergence d'une « philosophie de l'action ». En prenant le temps de s'arrêter pour s'observer fonctionner, en freinant ce mouvement compulsif à aller de l'avant, l'organisation s'autorise une forme de respiration qui se révèle essentielle à son écologie voire quelquefois à sa survie. Elle apprend alors à nourrir sa croissance par les observations sur son propre mode de fonctionnement. On pourrait dire que ce faisant, les organisations développent leurs capacités de réflexivité.

Ces premières réflexions et actions ont donné envie à la DDIC de créer un environnement dédié à l'expérimentation, afin de mettre en œuvre et de donner corps à ces temps de respiration au service de l'action. L'idée était de créer un parcours spécifique permettant à ce mouvement apprenant de s'inscrire dans la durée pour qu'il fasse partie demain de l'ADN de l'organisation.

1.3. Le groupe de « CODEV », un prétexte à l'apprenance

La méthode dite de « codéveloppement » a été développée à l'origine par deux Québécois, Claude Champagne et Adrien Payette. Elle s'inscrit elle-même dans un courant plus large qui l'a précédé et que l'on nomme « *action learning* » et dont Revans est l'un des théoriciens. Depuis le modèle originel, le codéveloppement a connu de nombreuses formes et applications, allant du groupe de parole assimilé à du développement personnel au groupe d'échange de pratiques (REX) orienté vers la résolution de problèmes opérationnels. Du groupe de « codéveloppement » classique, Bernard Lévêque a donc conservé la structure de base : un cercle de pairs ; un process structuré ; des rôles à se répartir. Et sur cette base, il a introduit des innovations majeures. Une philosophie d'abord : les participants apprennent à travailler à partir d'une vision du monde systémique et constructiviste. Et une finalité originale : à la différence de la « promesse client » affichée par de nombreux groupes dits de codéveloppement, la vocation de ces séances n'est pas de « résoudre les problèmes du client », mais de donner l'opportunité au client de résoudre son problème... et à tous les membres du groupe d'apprendre à apprendre ensemble au sein d'un espace-temps dédié à l'apprenance.

Quelle qu'en soit la finalité, un groupe dit de « codéveloppement », doit respecter les quelques principes suivants :

- **un petit groupe** de personnes (5 à 8), qui se réunit à intervalles réguliers, dans un délai allant de 4 à 6 semaines ;
- les membres du groupe se considèrent comme des « pairs » : nul n'est censé être plus « sachant » ou « expert » qu'un autre ;
- un corpus de règles pose un cadre protecteur pour les participants du groupe ;
- au cours de chaque séance sont répartis **3 rôles clés** :
 - un « client », qui partage au groupe une difficulté qu'il rencontre,
 - des « consultants » qui l'écoutent en vue de l'aider à résoudre cette difficulté,
 - un « animateur » qui veille au respect du cadre et régule les échanges.

Enfin, le groupe suit **un processus de travail** cadencé, constitué de plusieurs étapes en temps limitées. La méthode originale conçue par Champagne et Payette en comporte six. Lorsqu'il expérimente en 2006 la version importée du Québec, Bernard se heurte à un obstacle majeur à ses yeux : dans la quatrième étape dite de « consultation – exploration », celui qui a pris le rôle de « client de séance » est mis en situation de recevoir et d'accueillir les réactions des autres participants, intervenant en posture de « consultants », c'est-à-dire, étymologiquement, d'apporteurs de conseils : « Les consultants réagissent : ils partagent leurs impressions, questions réflexives, réactions, commentaires, idées, suggestions... Le client écoute sans débattre, fait préciser au besoin, et note les suggestions des consultants. ». Or Bernard a le sentiment qu'il pourrait être contre-productif, voire dangereux, de prendre la place de l'autre. Adrien Payette, lui-même, philosophe et pédagogue n'écrivait-il pas déjà dans son ouvrage *Les groupes de codéveloppement professionnel* : « ...entre résoudre un problème et apprendre quelque chose, on choisira toujours la deuxième voie ». Mais une telle démarche

exige un considérable effort d'adaptation pour des professionnels habitués à être sollicités pour résoudre des problèmes et apporter des solutions dans leurs domaines d'expertise : il s'agit de déprogrammer un réflexe intégré, d'apprendre à fonctionner autrement, à prendre le temps d'écouter, à ne pas analyser en même temps... Bernard rejoindra plus tard un courant de pensée constructiviste et systémique issu des travaux de l'école de Palo Alto qui renforcera ses convictions, mais il a d'ores et déjà l'intuition que si un point de vue pouvait être plus pertinent qu'un autre, ce ne pourrait être que celui du client. Qui pourrait prétendre connaître mieux que lui sa situation, ou ce qui pourrait être bon pour lui, dans un contexte que lui seul connaît et observe de l'endroit où il est ?

Dans notre vision du monde, toute action s'observe dans un contexte précis et singulier, et personne ne peut prétendre se mettre « à la place » d'un autre et lui proposer des solutions ou même des partages d'expérience qui seraient par essence décontextualisés... Là encore, Bernard s'inspire des réflexions de Carl Rogers : « J'ai découvert que la meilleure façon d'apprendre, bien que la plus difficile, est, pour moi, d'abandonner mon attitude défensive, au moins provisoirement, pour essayer de comprendre comment une autre personne conçoit et éprouve sa propre expérience... Une autre façon d'apprendre est, pour moi, d'exprimer mes incertitudes, d'essayer de clarifier mes problèmes afin de mieux comprendre la signification réelle de mon expérience ». Ce ne sont pas les expériences des autres qui sont apprenantes ; ce sont celles que nous traversons, et que nous apprenons à observer *a posteriori*, en tentant de développer un point de vue légèrement différent de celui que nous occupons habituellement... mais qui reste le nôtre et pas celui d'autrui. Grégory Bateson parlait de « la différence qui fait toute la différence ».

1.4. Où l'on chasse le sachant... pour servir la Connaissance plutôt que le Savoir

Lorsqu'il s'agit de développer l'apprentissage et les compétences, le réflexe des organisations est souvent de se tourner vers la formation. Les intervenants sont généralement des formateurs, donc des « sachants », dont on attend un transfert de compétences. Cette vision d'un savoir qui serait « descendant » est inscrite dans l'ADN non seulement de nos organisations, mais également plus profondément dans notre système éducatif. Elle procède d'une vision mécaniste d'un savoir qui descendrait et serait transmis par la courroie de la formation. Les sportifs de haut niveau procèdent autrement : ils font appel à des coachs. Leur souci n'est pas seulement de perfectionner une technicité, ce sont déjà des champions : il est d'apprendre à fonctionner au mieux dans un contexte donné. Et pour cela, quoi de mieux que d'observer leur mode de fonctionnement en « position méta », c'est-à-dire en prenant du recul, à l'aide non d'un formateur venant leur transmettre un savoir, mais d'un coach qui les aide à développer cette capacité à apprendre d'eux-mêmes, sur eux-mêmes, en s'enrichissant du point de vue d'un autre, qui joue en l'occurrence un rôle d'anthropologue et de maïeuticien.

L'intuition de la DDIC était donc d'inventer des espaces-temps privilégiés de prise de recul et de respiration. De créer des opportunités de rencontre, des lieux et des moments où chacun pourrait partager avec d'autres les difficultés

professionnelles qu'ils rencontrent ; puis s'inspirer des échanges avec le groupe pour élaborer des solutions qu'ils n'auraient pas imaginées seuls.

1.5. Pour des organisations respirantes et inspirantes

« L'entreprise a trop d'objectifs et pas assez de problèmes » dit souvent Bernard. Cette formule quelque peu lapidaire et provocatrice a le mérite de camper le décor de cette expérimentation. En matière d'apprenance, la responsabilité de l'organisation réside dans le cadre qu'elle va mettre en place pour garder le temps d'apprendre. La pression concurrentielle crée une peur dans l'organisation, et peut la conduire à une obsession dans l'idée d'aller de l'avant. Elle se centre alors sur l'atteinte des objectifs... en faisant une dommageable économie de réflexion et de formalisation des problèmes. Ces entreprises perdent alors l'opportunité de prendre du recul pour se pencher sur leurs modes de fonctionnement. Les entrepreneurs aiment employer des métaphores et une terminologie issue du monde du sport : « performance, compétition, challenge, se surpasser... » et épuisent parfois leurs ressources dans une course permanente à la performance. Pourtant, un sportif sait très bien qu'il serait vain et même contre-productif de vouloir enchaîner sans trêve les matches ou les compétitions : il passe la grande majorité de son temps à s'entraîner, et à se *regarder faire*. Il se revisionne en vidéo pour observer les gestes, les attitudes, les interactions qu'il a vécues dans un contexte de jeu ou de compétition ; ensuite seulement il les analyse pour élargir sa palette de stratégies. Tout lui est opportunité d'apprentissage et d'amélioration. Se regarder jouer, faire de toute expérience, qu'elle soit un succès ou un échec, une opportunité d'apprentissage est la clé de tout développement personnel et professionnel. Aucun sportif, aucune équipe ne peuvent se dispenser de ce retour d'expérience pour progresser. Comment les organisations humaines qui constituent le cœur des entreprises le pourraient-elles ? S'entraîner, se regarder faire... et *recupérer* ! A-t-on déjà vu un sportif obtenir une performance sans respirer ?

À cela s'ajoute une focalisation sur des données essentiellement statistiques ou financières (nombre de TPE, de m², bilan comptable, etc.), sans prise en compte des comportements, des usages, des « boucles interactionnelles » et des modalités d'apprentissage et d'amélioration continue qui contribuent fortement à la création de valeur. Dans cette course de vitesse à laquelle elles se livrent pour dégager un résultat immédiat, les entreprises perdent de vue la valeur du retour d'expérience. En se focalisant sur la performance à court terme, elles oublient la nécessité de faire des arrêts sur image pour se regarder fonctionner. Il importe pourtant de développer une réflexivité sur sa pratique : comprendre pourquoi je réussis, pourquoi j'échoue, dans quels contextes, par le biais de quelles interactions ; en résumé, cultiver la curiosité du « comment je fais » demeure le meilleur chemin vers la performance. Et ce n'est pas seulement aux moments critiques que ce mouvement doit être mis en place. C'est en permanence. Cette idée est à la base de la notion d'entreprise apprenante, dans laquelle chaque acte professionnel devient une source infinie d'apprentissage.

1.6. Considérer l'organisation comme un système vivant

Le terme « organisation » vient du substantif latin *organum* et du grec *organon* qui recouvre plusieurs sens. En musique au XII^e siècle il désigne à la fois un instrument de musique, la voix ou un organe du corps. Cela conduira Bernard à proposer à Covea le titre d'« accordeur en organisation » par opposition à l'ingénieur en organisation qui, dans sa posture de consultant produit des diagnostics et propose des solutions à son client. Organisation vient également d'« organique » qui signifie « disposé de manière à rendre apte à la vie ».

Si les théories des organisations sont multiples et basées sur des visions du monde très diverses, toutes s'accordent sur un même point : toute organisation humaine se trouve confrontée à la nécessité d'accorder les finalités qu'elle poursuit avec les moyens qu'elle doit mobiliser pour y parvenir. Pour limiter la tension qui peut exister entre ces deux dimensions, chaque groupe génère ses propres solutions : gouvernance, pilotage, stratégie, circulation des ressources matérielles et immatérielles, etc.

Dans une pensée systémique, nous considérons une organisation humaine comme un système complexe, vivant, en perpétuel mouvement, constitué d'entités autonomes (des individus) reliés par des interactions relationnelles. À partir de ce postulat, le travail que nous faisons en séance avec un client va commencer par une invitation à explorer, observer voire revisiter la situation dans laquelle le problème se pose. Nous prenons le parti d'observer tout problème dans son contexte, en commençant par le point de vue de la seule personne qui observe : le « client » de la séance. Car le premier matériau sur lequel nous allons travailler, ce n'est pas le « problème » en tant qu'abstraction mais la représentation que notre client se fait de la situation qu'il nous expose (en sachant qu'à cette observation s'ajoute une perception singulière). Ainsi, accompagner un client ne consiste pas à lui apporter des solutions immédiates : c'est même tout le contraire. Il s'agit pour nous, accompagnants, de le freiner dans sa compulsion à l'action, dans une tentation de résolution hâtive du problème qui pourrait même être un évitement. Nous lui proposons de suspendre le temps de l'action ; nous l'invitons à lever le pied, à s'arrêter pour prendre une respiration et un temps d'observation, comme le fait un sportif lorsqu'il re-visionne ses vidéos ou prend le temps de s'entraîner.

Notre finalité n'est pas non plus de caractériser « le » problème, mais bien plutôt d'inventorier les multiples problèmes qui peuvent émerger d'interactions insatisfaisantes que le client vit avec lui-même (dans son dialogue intérieur) ou avec d'autres (dans les interactions qu'il a avec son environnement). Et c'est seulement après ces temps d'exploration qu'il sera invité à choisir « un » problème actuel et un objectif (en lien avec ce problème), décrit comme une situation observable qu'il souhaite vivre dans le futur. C'est seulement après avoir formulé un problème et un objectif clairs, précis, décrits comme des comportements contextualisés, observables dans une situation donnée, que le client pourra formuler au groupe une demande précise. Ce travail d'exploration prend parfois l'essentiel d'une séance, le client ayant par essence des difficultés à observer le système complexe dont il est lui-même partie prenante. Et ce n'est qu'une fois cette demande clairement posée que les accompagnants peuvent proposer des options

d'intervention en séance, dans l'ici et maintenant, inspirées des techniques de coaching. Le client passe alors un contrat d'intervention avec le groupe. Alors, et alors seulement, nous nous autorisons à poser l'intervention avec le client. Ce faisant, nous ne prétendons jamais « résoudre un problème » que le client vit en dehors du groupe de CODEV ; nous espérons juste lui donner l'opportunité de vivre une expérience apprenante pour lui mais également pour tous. Éprouver une expérience qui pourrait l'inspirer pour faire bouger ensuite son système, si, et seulement si, il décide ensuite de poser une action... Ou pas. Car le client est bien évidemment libre de choisir ce qu'il fera à l'issue de la séance. En aucun cas nous n'effectuerons la moindre pression sur un objectif. Fondamentalement, nous sommes au service du client, le temps d'une séance. Nous n'attendons rien de lui. Nous ne voulons rien pour lui. Et nous ne pouvons rien faire à sa place pour résoudre son problème : lui seul est et restera acteur de sa situation.

2. Apprendre à apprendre... et à désapprendre pour servir l'apprenance

Le cheminement historique de la démarche, construite par expérimentation, *feedback* des participants et itérations, a conduit le parcours de CODEV chez COVEA à une terminologie devenue paradoxale. Pour des questions pratiques de communication entre les apprenants, le réseau s'enrichissant chaque année de nouveaux « co-développeurs », les termes de « client » et de « consultants », issus du modèle québécois, sont restés. Ceci alors même que nous insistons sur l'importance de ne jamais donner de conseil au client. Toutefois, dans le contexte d'une recherche appliquée au concept de « symétrie des attentions », cette terminologie inadéquate se fait porteuse de sens. En CODEV, le « client », que l'on pourrait également nommer « témoin, narrateur ou exposant », nous offre comme matériau d'apprenance une situation dans laquelle il est engagé ; les « consultants » que l'on pourrait plus justement appeler « apprenants ou coachs » sont invités non pas à réagir dans la précipitation pour proposer une solution toute faite, en prenant le risque de ne pas répondre au besoin du demandeur, mais à l'écouter avec toutes leurs capacités d'éveil. En interagissant ensemble, ils s'entraînent à développer une posture maïeuticienne de coachs, de guides, d'accompagnateurs.

Nous les incitons à avoir de la curiosité pour le demandeur, son contexte, la représentation qu'il se fait de la situation qu'il vit, et les besoins qu'il pense mobiliser pour l'améliorer. En cela, nous développons les germes d'une philosophie de la relation basée sur l'authenticité, le respect mutuel et l'écologie du système interactionnel dans une vision holistique. Nous invitons les apprenants, sans l'exprimer aussi directement, à développer une posture « de non-savoir, de non-pouvoir, de non-vouloir » que nous développons ci-dessous. Cette vigilance est évidemment transposable dans une vision écologique de la relation client/fournisseur. Nous ne parlerons ni de « *customer first* » ni de « *employees first* » mais d'un système équilibré, dans une interdépendance respectueuse et apprenante, qui ferait le pari de la coopération (grandir en apprenant ensemble) plutôt que celui de la compétition (mes intérêts contre les vôtres, ma marge vs votre budget, etc.).

2.1. Ne rien savoir : développer de la curiosité pour son client

Quoi de plus irritant qu'un commercial qui cherche à nous imposer son produit, sa solution sans même prendre le temps de la fameuse phase de « découverte du besoin » ? On se souvient de l'anecdote de l'orange, très prisée des négociateurs : deux enfants se disputent une orange. Un parent, agacé, s'apprête à la couper en deux, compromis qui ne satisfait personne ; l'autre parent arrête son geste et demande à chaque enfant : « Que veux-tu faire de cette orange ? ». Le premier dit : « un gâteau, avec le zest » et le second : « un jus d'orange ». Ils prennent alors l'orange, en râpent le zest, puis la pressent. Chaque besoin est satisfait à 100 %. Questionner le besoin, écouter le demandeur sont les premiers réflexes à développer pour qui veut satisfaire son interlocuteur, quelque « client » soit-il. Or le premier réflexe que nous mobilisons en CODEV est justement celui d'écouter, et de questionner avant même de rentrer dans l'analyse ou la recherche de solution. Le principal enseignement dont témoignent nos co-développeurs est celui de développer une forme d'écoute active, basée à la fois sur l'observation de soi, de l'autre, du contexte et sur le déploiement d'un questionnement ouvert. Une téléconseillère, Natacha, témoignait récemment des apports du CODEV dans une interaction avec une assurée : « La cliente était très anxieuse au téléphone. Elle parlait très vite et n'écoutait pas... Je cherche à la rassurer et lui fait de multiples propositions, toutes rejetées, à peine formulées. Au bout d'un moment, j'ouvre le jeu en posant pour la première fois une question ouverte un peu audacieuse : "Comment imaginez-vous que je pourrais vous aider ?" La cliente a été surprise par ce renversement, cette ouverture ; il y a eu un silence et elle a finalement pris une des propositions que je lui avais faites. »

Laissez à l'autre un espace de choix et tout devient possible. Natacha a pu mesurer à ce moment-là, l'intérêt que le travail fait en interne pourrait avoir sur ses interactions avec les clients. Elle était jusque-là sensible à l'ambiance des séances, à cet espace de respiration qui lui était donné dans une activité très dense par ailleurs. Mais elle ne le vivait que comme l'opportunité de sortir de son quotidien et de partager avec ses pairs dans une ambiance chaleureuse et bienveillante. Elle a réalisé ce jour-là combien ce temps ressourçant pouvait servir une possible symétrie des attentions. Quand je ne sais rien, je suis plus attentif ; je ne sais pas ce qui est mieux pour l'autre, à sa place, je ne présuppose rien et mon expertise n'est plus un écran à l'écoute du client. Je développe ma curiosité, je pose des questions ouvertes. Je m'autorise à lâcher prise, à entrer dans une incertitude libératrice, paisible pour co-construire avec le client sa solution. Ce n'est pas utopique que de penser, qu'au-delà de mon expertise, il existe un espace de créativité en termes de résolution de problème. À l'heure de l'intelligence artificielle, la raison d'être d'un téléconseiller ne saurait-elle d'ailleurs demain résider dans cette singularité de l'interaction relationnelle ?

2.2. Ne rien vouloir à la place de l'autre

Quand une personne vous demande votre avis sur un changement qu'elle envisage, elle partage rarement les raisons qui l'ont conduite jusque-là à ne pas changer. Et, si vous prenez trop vite le risque de monter dans le train du changement,

vous pourrez mesurer assez rapidement la capacité du demandeur à revenir au point de départ. Une personne peut préférer l'inconfort d'une situation insatisfaisante au risque d'un changement... et qui suis-je moi, qui ne vis pas la situation, pour apprécier ce qui est en balance dans cette homéostasie ?

Les professionnels en sciences humaines connaissent bien le phénomène que nous observons tous couramment : « Si tu me suis, je te fuis ; si tu me fuis, je te suis ». Personne n'aime agir sous la contrainte ; tout le monde apprécie de se sentir invité. Dans l'approche systémique de l'école de Palo Alto, l'intervention dite paradoxale joue sur ce même mécanisme : au lieu de rajouter à la pression que le « client » se met pour atteindre son objectif, l'accompagnant va l'aider à la relâcher, à freiner sa compulsion à agir dans un seul sens, jusqu'à quelquefois l'inviter à prendre la direction inverse juste pour éprouver une différence et ouvrir les possibles au moment où la personne pourrait s'enfermer dans « toujours plus de la même chose ».

En relation commerciale, même si cela peut paraître paradoxal, notre vision du monde est que, moins je « veux » quelque chose pour mon client, plus je multiplie les probabilités qu'il m'achète quelque chose. Les techniques consistant à mettre de la pression, à inciter à une prise de décision dans l'urgence, à faire une offre à coût élevé pour faire semblant de faire un prix au client, sont connues et pourraient avoir un impact totalement différent de celui escompté, à savoir décourager le client d'acheter... ou pas. Aussi, en groupe de CODEV, nous ne « voulons » rien pour notre client si ce n'est qu'il se sente plus serein dans cette situation insatisfaisante et/ou inconfortable qu'il rencontre. Si son problème est par exemple « je ne supporte pas mon collègue », il ne s'agira pas de vouloir pour lui, qu'il le « supporte mieux » ou qu'il change de service. Notre posture faite d'écoute bienveillante, aussi neutre que possible (car « on ne peut pas ne pas influencer »), vise une seule finalité : qu'il se sente mieux dans cette situation davantage en capacité de jouer son rôle dans l'organisation. Seul notre client peut savoir ce qui est bien ou pas pour lui dans ce contexte professionnel. Comment pourrions-nous prétendre savoir mieux que lui et vouloir quoi que ce soit pour lui, dès lors que nous le considérons comme responsable, intelligent, compétent et autonome ? En cela, nous lui faisons une confiance inconditionnelle.

Lorsqu'une personne rencontre un problème dans sa vie courante ou professionnelle, et qu'il s'en confie à un tiers, le réflexe de ce dernier est couramment lui donner un conseil, ce qui part souvent d'une bonne intention. La conséquence est pourtant que, ce faisant, il prend en charge, voire déresponsabilise le demandeur. Car au final, même si l'intention initiale est de fournir une « aide » bienveillante, et même si par hypothèse les suggestions sont pertinentes, qu'aura appris le client recevant un bouquet de conseils ? Rien... si ce n'est qu'autrui est définitivement plus intelligent que lui, ayant trouvé en quelques minutes une solution à un problème avec lequel lui-même se débat depuis plusieurs jours, plusieurs mois, parfois plusieurs années. Dans tous les cas, il n'aura pas progressé en autonomie dans la résolution de son problème. Loin de faire grandir une compétence, le travail de groupe l'aura conforté dans sa dépendance aux idées et aux solutions émanant de l'extérieur de lui. Le groupe lui aura « donné des poissons », peut-être ; en aucun cas il ne lui aura appris à pêcher. Confronté à un autre problème, il

n'aura pas acquis de nouvelles ressources pour y faire face. L'idée de donner des conseils ou de partager des expériences, même si elle part d'une volonté d'aider, présente d'un point de vue systémique et constructiviste un écueil considérable : elle généralise, décontextualise et dépersonnalise. Elle prétend qu'une solution éprouvée avec succès par une personne singulière dans un contexte donné pourrait avoir les mêmes effets pour une autre dans un contexte peut-être semblable... mais inévitablement différent. Bien sûr, le demandeur peut tester la proposition, ou s'en inspirer et parfois, atteindre un objectif qui le satisfait. Mais aura-t-il été au bout de l'analyse et de l'observation de son problème initial ?

Henry de Montherlant disait très justement « l'intelligence c'est la faculté qui fait que l'on s'abstient ! ». S'abstenir de penser et désirer à la place de l'autre est un des fondamentaux de notre démarche. Et ce n'est pas si simple... sur ce point, il s'agira moins d'apprendre que de désapprendre pour apprendre à nouveau. On peut poser l'hypothèse que cette capacité à ne pas vouloir à la place de l'autre, enseignée à l'occasion du parcours de CODEV, se retrouve « symétriquement » dans la relation commerciale : car moins je veux quelque chose pour le client, plus je laisse au client la capacité d'exprimer son désir.

2.3. Ne rien pouvoir à la place de l'autre

Ne rien vouloir est difficile mais ne rien pouvoir peut être encore plus frustrant voire inacceptable. Et pourtant cela semble transposable dans bien des domaines. Jacques Lacan, le célèbre psychanalyste, ne disait-il pas : « La guérison interviendra de surcroît ». Il savait que le pouvoir était entre les mains du patient. Il se refusait d'établir un lien de cause à effet entre une démarche d'analyse et le fait qu'un patient se porte mieux... lui laissant même la liberté de garder une complexité souffrante. Les co-développeurs doivent apprendre à faire le deuil de l'impuissance (c'est la faute de l'autre, de l'organisation...) et de la toute-puissance. Parmi les postulats que nous posons en début de parcours, nous observons que celui de ne pas proposer de solution immédiate au client heurte souvent la vision du monde des participants, habitués dans leur activité professionnelle à être reconnus et sollicités justement pour leur capacité à apporter la réponse la plus rapide possible du fait de leur expertise. Si, comme nous l'avons vu, seul le client est compétent dans sa situation, aucun de nous ne doit, ne peut, s'arroger le pouvoir de changer le contexte ou les agissements d'autrui. Nous pouvons tout au plus le « mettre en travail » par nos sollicitations. Quel plus petit pas possible pense-t-il pouvoir faire pour voir évoluer sa situation ? À quel endroit de son « système » pense-t-il pouvoir agir ? Et le client reste libre d'agir... ou pas. Lorsque le client de la séance revient le mois suivant, nous prenons des précautions oratoires destinées à faire passer le message que nous respectons totalement ce principe de liberté. Nous ne demanderons jamais : « Qu'as-tu fait depuis la dernière séance ? » mais « Qu'as-tu choisi de faire ou de ne pas faire ? ». Nous posons le postulat que « ne rien faire » est une forme de choix aussi respectable que de « faire ». Nous ne portons jamais aucun jugement de valeur sur ce choix. Qui sommes-nous pour juger ce qui est bien pour lui ? Éviter la toute-puissance... et l'impuissance. Je ne peux rien sur le résultat. Ceci ne veut pas dire que je ne peux rien dans l'absolu ! Et c'est même là, précisément, mon espace de responsabilité. Ce n'est pas parce que

je ne peux rien (encore une fois sur le résultat) que je dois pour autant me placer en objet ou victime d'un système ou d'une interaction.

2.4. Du contrat commercial au « contrat de confiance » entre personnes humaines

Cette notion de confiance n'est pas neuve. Dans les années 1970, lorsqu'un dirigeant de Carrefour propose de lancer la politique « Satisfait ou remboursé », il soulève un tollé. Ses contradicteurs redoutent les abus de clients indécents qui utiliseraient l'entreprise comme une société de location à bon compte pour les produits non périssables. Dans les faits, le bénéfice de cette politique a été considérable : le pari de confiance a fonctionné. L'ancien dirigeant de FAVI, Jean-François Zobrist, explique qu'il a « libéré » l'organisation de tous les systèmes de contrôles internes qu'il a estimé inutiles. Il a commencé par ouvrir le magasin de fournitures internes, considérant que le risque qu'un opérateur « emprunte » des gants pour faire son jardinage coûterait moins cher à l'entreprise que toutes les procédures chronophages mises en place pour l'éviter... Son intuition s'est révélée payante. « Les organisations, dit-il, mettent en place des procédures coûteuses qui pénalisent 97 % des salariés, alors que statistiquement on observe 3 % d'abus seulement ». Le pari de la confiance faite aux salariés a été suivi de l'émergence de comportements plus autonomes et de prise d'initiatives par les opérationnels pour améliorer la satisfaction des clients, il est même arrivé qu'un opérateur emprunte une voiture de fonction (accessible à tous) pour aller vérifier de visu chez un client à 50 km de là que la pièce qu'on vient de lui livrer n'était pas défectueuse.

Dans l'assurance, ce principe de confiance *a priori* à l'égard du client s'est également développé ces vingt dernières années : en deçà d'un certain montant de sinistre, les assureurs ont fait le calcul qu'il serait moins coûteux de croire le déclarant sur parole que d'envoyer systématiquement un expert. Là encore la question des risques d'abus s'est posée, mais le pari a été fait, tenu et gagné. Les statisticiens ont pu identifier un pourcentage très faible de fraudeurs cherchant à jouer avec le système, pour les exclure à partir de la récurrence des comportements sans pénaliser l'ensemble des assurés. Cela est au cœur même de l'esprit mutualiste de sociétés comme MAAF, MMA et GMF : dans une mutuelle, le client est un « sociétaire », il est considéré comme faisant partie prenante du système.

Enfin, à la DDIC même, nous avons fait nôtre cette vision du monde en créant une équipe mixte, composée de coachs internes et externes. Au-delà de la relation contractuelle et financière qui régit nos relations entre personnes morales (COVEA vs les sociétés des différents coachs), nous développons un partenariat basé sur le partage de nos expériences, de nos visions du monde, de nos connaissances. Nous partageons des séances de supervision et de recherche appliquée à partir des *feed-back* de nos co-développeurs. Nous co-animons les journées plénières du parcours, les journées de découverte, de regroupement à mi-parcours, de bilan de fin de parcours, et enfin les ateliers thématiques d'approfondissement et d'expérimentation. Bien sûr, nos contextes économiques et nos intérêts divergent sur plusieurs points (indépendants vs salariés, grand groupe vs TPE...). Mais nous nous accordons sur une philosophie d'intervention, un cadre de référence constructiviste et systémique et une volonté commune de favoriser l'émergence

de l'intelligence collective dans les organisations. En cela, nous constituons une communauté apprenante en « symétrie » avec la communauté apprenante du CODEV... La co-écriture de cet article en est une illustration, issue d'une volonté commune de témoigner de notre expérience et d'une complémentarité de nos compétences.

Dans une approche systémique, rien ne ressemble plus à un brocoli qu'une branche de brocoli... En considérant tout groupe comme un sous-système de l'organisation, nous posons le postulat que travailler sur un élément du système suffit à faire travailler l'ensemble du système. À partir de cette vision fractale posée sur les organisations, le pari était que travailler de façon « micro » à certains endroits permettrait de faire évoluer l'organisation à un niveau « macro ». Dès lors, lancer des groupes d'apprenance transverses à l'organisation nous donne l'opportunité de travailler à un niveau micro sur le « comment » chaque membre de l'organisation fonctionne, travaille et surtout interagit avec les autres. Développez l'apprenance sur un élément du système et, par capillarité, tous les niveaux du système seront impactés. En posant le fou pari de ne rien savoir, ne rien vouloir, et de ne rien pouvoir, pour et à la place d'autrui, nous avons vu des individus se transformer dans la durée, se présenter aux séances de CODEV dans une posture plus sereine.

Nous pourrions poser l'hypothèse qu'une telle transformation trouve un terreau fertile spécifique dans un groupe construit sur des valeurs mutualistes. Mais nous croyons que respecter de façon inconditionnelle la liberté de l'autre, se placer face à lui dans une authentique posture de parité peut contribuer à faire émerger une relation saine, confiante et durable dans n'importe quelle organisation. Tisser des liens de confiance au sein d'un système vivant, quelle que soit l'échelle à laquelle on se place, intra- ou inter-personnelle, intra ou inter-équipe, intra ou inter-entreprises est un facteur de croissance durable et équilibré pour les individus comme pour les collectifs. Ce faisant, nous nous plaçons dans une ambition sociétale disruptive : celle de repenser nos modèles traditionnels pour inventer une nouvelle vision de la croissance économique et sociétale, basée en majorité sur le développement non plus seulement des ressources matérielles, mais en priorité sur celui des richesses immatérielles : lien social, confiance, coopération plutôt que cloisonnements, défiance et compétition.

3. Attention, apprenance et création de valeur

Nous l'avons dit, l'objectif initial chez COVEA était d'éviter que la fusion n'entraîne une perte de valeur ; Bernard ne songeait pas encore à la « symétrie des attentions » mais au développement de la qualité relationnelle comme créatrice de valeur. Ce n'est qu'après, sur la base des témoignages des participants, que nous avons appris qu'ils communiquaient mieux non seulement entre collaborateurs et entre services (les commerciaux avec les personnels administratifs et techniques ; les managers avec les collaborateurs) mais également par mimétisme avec les clients. On pourrait effectivement en conclure que l'apprenance serait génératrice d'une « symétrie des attentions » ; nous proposons toutefois de prendre avec prudence ce lien de causalité et de poser la question de la circularité. Et si c'était l'attention à l'autre (collaborateur et client) qui était au service

de l'apprenance, qui elle-même induirait une attention relationnelle profitable au client en retour ? En posant les bases d'un parcours apprenant, nous avons modélisé une posture de co-coaching qui revient à appliquer dans nos groupes de « CODEV » les trois principes et attitudes de Carl Rogers définis comme base de toute relation d'aide :

1. l'authenticité du coach ou accompagnant ;
2. l'acceptation inconditionnelle de l'autre et le respect de la singularité de son chemin de vie ;
3. la capacité à regarder le monde avec ses yeux mais aussi son cœur, que Carl Rogers appelle la compréhension empathique. C'est le fait de se sentir accepté inconditionnellement en tant qu'être humain, pour ce qu'il est, et quoi qu'il fasse ou ait fait, qui va donner à une personne la permission et donc la capacité à changer si tel est son désir.

Faire le choix de l'apprenance est bien différent, philosophiquement, de l'idée de proposer à des collaborateurs des « formations à la relation client ». C'est mettre en place des espaces d'expérimentation au sein desquels les personnes pourront, en toute confiance et en parité, faire le pari de la congruence et de l'authenticité ; prendre le risque d'écouter l'autre et de l'accepter dans sa différence, au risque de remettre en cause leur propre vision du monde ; c'est enfin s'entraîner à confronter et développer une position assertive en tous lieux et avec n'importe quel interlocuteur.

Poser la parité entre deux êtres humains comme principe fondamental revient à sortir d'une vision du monde binaire et dichotomique : manager/collaborateur, sachant/apprenant mais aussi collaborateur/client. Dès lors, considérer son client avec respect et empathie, prendre soin de lui comme je prends soin de moi, n'est plus un objectif mais un réflexe. « L'attention » devient une façon d'être : être attentif aux besoins, aux ressources, aux contraintes, aux demandes, aux limites de l'autre et de moi-même ; de moi-même comme du groupe auquel j'appartiens. C'est pourquoi, plutôt que de parler de « symétrie des attentions », nous préférons parler de « congruence » et d'« authenticité » comme qualités émergentes d'un système interactionnel apprenant.

3.1. Le paradoxe de l'intelligence collective c'est qu'il faut avant tout s'intéresser aux individus

Un des principaux enseignements que nous tirons de ce parcours est le suivant : la première source de transformation d'un système organisationnel, et donc des interactions qui le constituent, ce n'est pas le collectif, c'est l'individu. Petit à petit, à force de « taper dans la balle » sur des situations concrètes, les co-développeurs acquièrent des réflexes d'observation, de questionnement, de confrontation qu'ils s'entraînent à transposer dans leur quotidien professionnel, et parfois même personnel. On ne saurait prétendre ne travailler qu'avec un salarié, un collaborateur ; on collabore avant tout avec un être humain, qui doit retrouver dans ce contexte précis de l'entreprise ce qui a fait sa croissance, à savoir sa curiosité, voire son émerveillement devant la richesse de ce monde. C'est à ce prix qu'il donnera tout son potentiel et c'est bien la principale responsabilité de l'entreprise que de mettre

en œuvre cet environnement d'apprenance si elle veut en tirer les dividendes. L'apprenance dépasse ainsi la bulle privilégiée et bienveillante que constitue le groupe de codéveloppement pour s'inscrire dans le développement de la personne. Cette même personne qui, replacée dans un contexte professionnel, fera de toute expérience, qu'elle soit positive ou négative, une formidable opportunité d'apprentissage au service de tous. Nos groupes de « CODEV » ne sont pas des équipes en tant que telles ; les participants ne se connaissent pas pour la plupart avant de débiter le parcours, cela n'a rien d'étonnant dans une société réunissant 25 000 collaborateurs sur plusieurs sites répartis sur la France entière ; ils ne partagent aucun territoire et ont rarement des relations directes dans le cadre de leurs missions opérationnelles. C'est donc chaque personne, en tant qu'acteur au sein de son propre microsystème interactionnel, qui va incarner dans sa posture et ses comportements la philosophie et l'approche que nous partageons au sein de notre parcours apprenant. C'est ce qui se produit : à chaque début de parcours, le réseau des co-développeurs s'enrichit de nouveaux arrivants curieux de voir, sentir, comprendre et vivre cette mystérieuse expérimentation qui a fait évoluer leurs collègues, collaborateurs et managers. Ils disent les avoir vus changer de posture, d'attitude et de comportements au fil des mois. « Plus sereins », « plus à l'écoute », « plus soucieux des autres », « plus attentifs », « l'ambiance s'est apaisée dans le service », « les conflits ne sont pas évités mais désamorcés », « j'ose dire les choses », « j'ai pris du recul, je vis mieux les incertitudes liées à la réorganisation » : autant de *verbatim* et de témoignages qui nous confortent à chaque séance dans l'intime conviction que la démarche est désormais bien plus qu'une expérimentation confinée à quelques « bulles de respiration » qu'on pourrait considérer comme « en dehors du système » et déconnectées de la finalité opérationnelle de l'organisation.

3.2. La qualité relationnelle au service de l'efficacité opérationnelle

Nous l'avons dit, dès le lancement de ce parcours apprenant, l'intuition n'était pas d'aller vers une quelconque « symétrie des attentions », mais de réduire les risques de perte de valeur que les réorganisations et fusions faisaient courir à l'entreprise. Il y avait donc bien une préoccupation opérationnelle dès l'origine. Dix ans plus tard, force est de constater que ce pari de la confiance et de l'apprenance a contribué à l'émergence des postures, des attitudes qui se répercutent au-delà des frontières de l'organisation dans la relation client. Les groupes de « CODEV » développés chez COVEA n'ont finalement gardé du « codéveloppement » classique que la forme. Il s'agissait de co-construire à partir de ce travail en parité un cadre d'apprenance opérant. Ce que les participants apprennent ensemble, ce n'est pas à trouver des solutions pour l'autre : c'est à utiliser des modèles de représentation du monde – vision constructiviste et systémique –, pour questionner les systèmes dont ils peuvent être acteurs ou spectateurs. Ce faisant, ils consolident leur puissance personnelle et leur capacité à accompagner l'autre dans son propre développement, dans une posture proche de celle du coach classique.

Ils acquièrent ainsi une autonomie, en termes de posture, qu'ils peuvent mettre en œuvre sans la contribution du coach dès la dixième séance du parcours, lorsqu'ils

souhaitent poursuivre ce travail de réflexivité sur leur pratique interactionnelle. Nous continuons à le nommer « codéveloppement », par respect pour le modèle qui nous a inspiré mais nous pourrions également parler de co-coaching avec cette écologie du respect partagé du mouvement de l'autre dans l'interaction. Les nombreux témoignages qui nous laissent à penser que cette pratique de l'accompagnement influence de manière indirecte la relation client nous ont conduits à vouloir tester en 2017 ce parcours avec les gestionnaires de clientèle, en contact direct avec les clients. Si nous suivons attentivement avec Audirep les impacts de cette pratique en interne, il est cependant encore trop tôt pour aller, dans la relation client, au-delà des témoignages ponctuels pour l'instant. Seule une étude auprès des clients pourrait permettre d'apprécier la différence perçue par le client final dans cette attention relationnelle développée avec les gestionnaires.

En conclusion, nous citerons ce qu'un acteur majeur dans le secteur alimentaire, a cru reconnaître dans ce dispositif de codéveloppement, déployé de manière similaire dans son organisation. Le dispositif l'a inspiré, au point de redéfinir dans un de ses programmes la fonction même de manager : « L'encadrant chez nous, c'est quelqu'un qui, par un cheminement intérieur, se révèle à lui-même, et devient révélateur de son équipe au service de l'efficacité et de la performance ». Vous aurez reconnu « l'effet bifidus » : « Ce qui se passe à l'intérieur se voit à l'extérieur », plus proche de notre vision organique que de la vision symétrique. Dans le contexte de cet ouvrage nous pourrions dire, de la même manière que, « l'apprenance, c'est ce qui permet à l'organisation de se révéler à elle-même pour, dans le même mouvement, nourrir la qualité relationnelle de l'ensemble de ses interactions avec l'environnement ». L'apprenance n'est pas simplement une autre façon d'apprendre et de développer des talents et des compétences, disruptive avec le concept d'apprentissage, de transfert de savoir d'un sachant vers un élève. Elle constitue en soi une vision du monde, une véritable philosophie du développement des individus et des groupes. Elle repose sur le pari initial que tout individu est non seulement compétent et capable d'apprendre par lui-même, à partir d'échanges, d'expérimentations, de mises en situation, mais qu'il est lui-même source d'apprentissage pour tous les autres, considérés comme ses pairs en apprenance. En misant sur l'apprenance, ce sont les bases d'un projet de société que nous posons, une société qui ferait le pari d'une intelligence collective humaine, universelle et inclusive.

BIBLIOGRAPHIE

- Champagne C. et Payette A. (1997), *Le groupe de codeveloppement professionnel*, PUQ.
- Crozier, M. (1994), *L'entreprise à l'écoute*, Paris. Seuil.
- Fisher R., Ury W. et Patton B. (2006), *Comment réussir une négociation*, Seuil, Paris.
- Gardner H. (2008), *Les intelligences multiples*, Retz, Paris.
- Goleman D. (1997), *L'intelligence émotionnelle*, Robert Laffont, Paris.
- Kourilsky F. (2014), *Du plaisir au désir de changer*, Dunod, Paris.
- Pépin C. (2016), *Les vertus de l'échec*, Allary, Paris.
- Quinton B. (2015), *L'intelligence collective, mythe ou réalité ?*, Université de Cergy-Pontoise.

Rogers C. (1968, nouvelle édition 2005), *Le développement de la personne*, Inter-Éditions, Paris.

Zobrist J.F. (2014), *La Belle Histoire de Favi : L'Entreprise qui croit que L'homme est bon*, Lulu, Paris.

CHAPITRE 15

LA SYMÉTRIE DES ATTENTIONS OU L'EXPLOITATION BIENVEILLANTE ET IMPITOYABLE DE LA QUALITÉ DE CLIENT DU COLLABORATEUR DE SA PROPRE ENTREPRISE COMME LEVIER D'APPRENTISSAGE... ET RÉCIPROQUEMENT

Marc PHALIPPOU et Alexandre GUILLARD

L'apprenance est un terme souvent perçu comme abstrait et conceptuel, plus particulièrement dans le monde de l'entreprise qui le considère comme académique ou dans le meilleur des cas comme un simple enjeu de formation et de développement professionnel. Pour autant, lorsqu'on se penche sur la définition, comme celle donnée par Philippe Carré (2016), comme « un ensemble durable de dispositions... favorables à l'acte d'apprendre... dans toutes les situations : formelles ou informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite », il est clair que l'entreprise, de par simplement le temps qui est investi, devrait être un des lieux d'application privilégiée, surtout dans un contexte de transformation qui confère à la capacité d'apprendre un facteur clé de la compétitivité. Reste que l'apprenance, à l'instar de « l'organisation apprenante », est considérée comme peu accessible ou une activité exceptionnelle pour encore bon nombre de personnes de l'entreprise. Plusieurs biais expliquent cet état de fait (Gino et Staats, 2016) : celui de l'action – qui donne un statut supérieur à l'action sur les activités d'apprentissage censées distraire de l'efficacité ; celui de l'expert qui fait de l'apprentissage une activité confiée à des spécialistes alors que le terrain serait centré sur la production. Ces biais sont l'héritage d'une vision taylorienne de l'entreprise qui, en dépit des progrès du collaboratif, reste très vivace. Dès lors, le premier défi est d'inscrire l'apprenance au cœur du quotidien et en situation de travail. Le travail entre pairs tel qu'il s'incarne dans un groupe de codéveloppement constitue une première réponse mais qui demeure insuffisante à la lumière du modèle 70/20/10 (Lombard, Eichinger, 1996) qui a établi que 70 % des apprentissages se faisaient sur le terrain. L'autre défi est celui de la symétrie des attentions entre l'expérience du collaborateur sur le terrain et celle du client selon laquelle « la qualité de la relation qu'une entreprise entretient avec ses clients doit être la même que celle qu'elle entretient avec ses collaborateurs »¹. Pour une entreprise pour qui le collaboratif et l'apprenance ne sont pas seulement un outil de plus pour les RH ou pour les spécialistes de la formation ou du marketing, mais une clé pour forger et porter des valeurs et attributs de marque décisifs sur le marché, il doit être aussi et surtout *un état d'esprit qui suppose un cadre*. Parmi les ingrédients-clés de ce cadre il y a le droit (voire le devoir) à l'erreur et la prise de risque : comment ce cadre vit-il dans une compagnie d'assurance où le risque occupe un statut particulier ? avec quel type et niveau d'investissement côté clients ? côté collaborateurs ?

Depuis 2008, Covéa est riche d'expériences tournées vers les managers :

- la mise en place du codéveloppement au départ chez MMA (espace pour « oser paraître incompetent » et explorer les apprentissages liés aux « plantades ») qui perdure encore aujourd'hui ;
- le lancement de MM@cadémie, qui ouvre entre autres, le 1^{er} réseau social d'entreprise (RSE) de salariés dans l'assurance et a jeté les bases de ce qui est devenu aujourd'hui Covéa Campus, l'université d'entreprise du Groupe Covéa.

Au même moment, Covéa développe également les démarches en amélioration continue au sein de la MAAF, prolongées chez MMA, au travers d'expériences

1. Selon la définition de l'Académie des services : <https://symetriedesattentions.com>.

structurantes comme celles portant sur le traitement des réclamations clients par le Siège. Sur ce terrain, la symétrie des attentions est au cœur des expériences, pour ouvrir des perspectives de ré-enchantement du client réclamant, rendues possibles ou dispensées par une équipe de conseillers performants. Mais c'est au cœur de *la fonction marketing* que l'exploitation de la symétrie des attentions est abordée le plus directement. À l'externe, pour sa communication par exemple, la GMF met l'humain et ses clients au cœur de ses nouvelles campagnes depuis 2016. En interne, cette exploitation intervient et progresse par itération autour de deux développements concrets pour la marque MMA et une expérience en cours qui les suit tout naturellement et éclaire ces interrogations. Dans ce cadre, la symétrie des attentions et l'apprenance procèdent par 3 étapes successives : offrir aux collaborateurs qui le souhaitent la possibilité d'interagir avec le client en dehors de leurs activités et missions habituelles pour étendre et développer l'écoute client ; accueillir des clients dans des ateliers de co-crédation comme des collaborateurs, en tant que sponsors et partenaires de projets innovants pour étendre et développer l'approche client ; renforcer les dispositifs marketing et RH de l'entreprise avec un système d'écoute et d'apprentissage basé sur le statut mixte collaborateur-client de salariés volontaires. Ce chapitre constitue une première tentative de retour d'expérience sur la gdnéalogie du principe de symétrie des attentions et d'apprenance dans une logique de fonction marketing retraçant les projets qui l'ont permis, les difficultés et enjeux rencontrés et les perspectives qu'ils ont fait émerger. Le danger d'une lecture *a posteriori* est de restituer un sens par trop rationnel. Nous ne nions pas une forme de « tâtonnement » qui, dans tous les projets relatés, constitue toujours une composante essentielle. Il n'en demeure pas moins qu'il est possible de voir une forme de progression en écho au principe d'organisation apprenante : la progression dont il est question réside dans des expériences successives, marquées souvent par des tensions et remises en question, mais s'approchant toujours plus de la voix du client, pierre angulaire de la transformation.

1. Une expérience en trois temps

1.1. Premier temps : le Forum des Pionniers (2011/2015) ou des salariés volontaires pour écouter et répondre au client

Résumé : Sans sinistre, le client a une expérience de l'assurance réduite qui passe par d'autres services comme la recherche d'informations, de conseils, l'accès au tarif... En 2011, MMA propose à des collaborateurs volontaires de répondre aux questions des internautes sur un forum dédié qui complète un site de marque très ergonomique. Une vingtaine de salariés poursuivant leurs activités habituelles vont ainsi vivre et parler (avec le) client au gré des demandes, chacun y répondant selon ses connaissances et son engagement. Les clients, eux entendent une nouvelle voix et trouvent via le digital des correspondants réels pour dialoguer et s'informer. MMA, de son côté dispose d'un outil concret et vivant pour porter ses valeurs en interne et en externe, comme la confiance et l'optimisme : le forum donne concrètement la preuve de l'efficacité du partage en interne de ces valeurs

avec, par exemple, un besoin de modération externe réduit à des cas automatisés ou marginaux.

1.1.1. L'histoire du forum

Ouvert en septembre 2011, le Forum MMA incarne le positionnement de la marque MMA alors « 1^{er} réseau social d'assurances » dans l'univers digital devenu clé pour communiquer et interagir. Les internautes viennent sur le forum en toute liberté pour :

- avoir des réponses rapides à leurs questions en matière d'assurance ;
- partager leurs expériences et profiter de celles des autres ;
- donner leur avis sur les offres et services.

Sur le site mma.fr le forum est ouvert à tous : prospects, clients, salariés de la compagnie, ses agents sur le terrain et leurs propres collaborateurs, les conseillers en agence.

Lieu d'échanges riche de cette diversité, le forum se nourrit des expériences de chacun dans un objectif de partage, d'apprentissage et de construction commune. « Les questions, les avis, les notes des produits et services, les idées déposées sur le forum nous renseignent sur les attentes des clients et nous mettent sur la voie pour installer une relation différente, certainement plus intense et vraiment Zéro Blabla », souligne Nathalie Bohère, alors directrice centrale Marketing MMA.

1.1.2. Des origines novatrices

Pour construire et animer cet outil novateur en mode agile, l'assureur s'appuie sur les compétences techniques d'un leader mondial des plates-formes communautaires et parie sur l'intelligence collective. Le forum n'est pas régi par un *community manager* : l'animation est entièrement assurée par les membres de la communauté eux-mêmes qui, par leurs messages, se répondent et s'entraident. « Cet espace complète et enrichit les autres circuits de mise en contact avec la compagnie. Il ouvre une autre porte même si, bien entendu, les agents restent le pilier de la relation de proximité », précise Nathalie Bohère.

24 collaborateurs, représentatifs de la compagnie par leur expertise, leur statut – agents, salariés – et leur diversité (géographique...) sont volontaires pour accompagner ce projet : ce sont les pionniers du forum. Leur objectif : répondre rapidement aux questions des internautes pour favoriser le trafic et encourager la participation. Après une 1^{re} réunion présentielle à Paris au cœur du mois d'août 2011 pour se rencontrer et lancer leur communauté, les 24 pionniers se retrouvent à distance lors de points hebdomadaires afin de partager et d'optimiser leur expérience et expertise de conseil sur le 1^{er} forum social d'assurance de marque, au service de la communauté MMA et de ses prospects.

Voici comment ces collaborateurs parlent du Forum :

- « Le Forum donne la parole aux clients et prospects pour exprimer et partager des avis, des questions, des réponses... des discussions. »

- « Il offre une image simple et concrète des acteurs, des contenus et des bénéfices d'un mode de relation horizontal et transparent. »
- « Nous sommes un espace communautaire dans un site marchand pour recueillir et porter la voix du client, sans se substituer aux canaux habituels et traditionnels de la relation client. »
- « On a fait un petit trou de souris pour voir si ça marche... Et ça marche. »

Fort de ces témoignages et premiers résultats, l'entreprise encourage ses collaborateurs à participer au Forum pour :

- Prendre la parole

Les Pionniers assurent la réactivité des réponses avec leur veille sur les nouvelles questions et l'engagement collectif, interne à la communauté d'apporter une réponse dans les 48 heures mais tous les collaborateurs internes ou externes sont appelés à agir/réagir sur le forum.

- Nourrir la diversité de la communauté

Chaque post donne un pseudo, le statut de la personne au sein de la communauté : client, collaborateur ou simple visiteur, ainsi que le lieu où il travaille ou réside. Très présente sur les territoires, MMA souhaite afficher cette proximité, à laquelle les clients sont sensibles, sur le forum.

- Poursuivre les discussions

Le but est de sortir du jeu de la réponse univoque et définitive de l'assureur tout puissant dans son Siège en central à l'assuré humble demandeur. Ainsi plutôt que de modérer une réponse insuffisante, les pionniers la précisent et/ou la complètent avec un 2^e ou 3^e post et le relais d'un autre collaborateur sur le fond ou la forme.

- Partager les connaissances

« Ni grand sachem, ni grand sachant » mais des experts aux côtés du client et des collaborateurs qui répondent avec l'aide de référents internes pour les épauler.

- Écouter la voix du client

1.1.3. Les enseignements et apprentissages de cette expérience

Avec très peu de modération en dehors des cas prévus à l'origine et une seule vraie situation délicate à gérer... le forum bénéficie à tous, clients et salariés pour faire entrer le dehors dedans, décroquer et porter les valeurs en symétrie : **ce que le client gagne en autonomie et réactivité, le collaborateur aussi. Pour l'entreprise pas de réseau social avec ses clients sans réseau social interne** : sans son passé collaboratif et l'outil interne qui supporte et fédère les usages – à l'époque, c'est un outil maison qui porte le même nom que l'université d'entreprise en création, la MM@cadémie, et appuie ses travaux – MMA n'aurait pas lancé le forum : **le forum client vient après le forum interne et la plate-forme collaborative.** Des salariés s'engagent pour développer « en live » des compétences-clés de la relation-client avec une participation qui fluctue dans le temps

et diffuse peu au-delà d'un noyau dur de pionniers : **il est compliqué de propager l'esprit pionnier pour cette initiative au-delà d'un noyau dur conscient et acteur de son droit à l'erreur sur le forum.**

1.1.4. Les transpositions

- Le rôle-clé d'animateur de communauté interne... pour lancer avant l'auto-portage et gérer les crises (rares) et risques de débordement perçus en interne.
- Le rôle-clé du sponsor et de son Go qui ouvre les (1ères) portes, les shakra, libère les énergies et les volontaires.
- La bienveillance impitoyable de la DRH sur l'outil pour éviter des erreurs là où le collaboratif challenge les règles et frontières habituelles du travail
- L'auto-organisation du Groupe des Pionniers pour se caler par rapport à l'engagement...
 - Ex. : pas de validation par le juridique *a priori* mais une modération *a posteriori* si et seulement si pas d'autre solution (ajout d'un post...).

1.2. Deuxième temps : les Ateliers Collaboratifs (2012/2016) ou des clients et des salariés engagés pour co-crée ensemble

Résumé : Pour repenser le mix marketing avec le Client et ouvrir l'Entreprise à la perception client de son parcours, MMA invite des clients à venir dans l'entreprise et crée les Ateliers Collaboratifs. Les équipes constituées mêlent assurés (la majorité de chaque atelier, 15 clients sur un groupe de 20), collaborateurs (les porteurs des sujets traités) et un animateur spécialisé (externe). Chaque atelier tient un cycle de 2 réunions physiques par an. MMA filme les réunions et diffuse ses extraits (vidéo...) pour cultiver la culture et l'orientation client : les collaborateurs présents aux Ateliers en sont les premiers relais avec un dispositif de communication adapté pour accompagner le virage d'une approche Produits à une approche Client. Les clients et salariés de chaque Atelier portent enfin leurs créations en tant qu'ambassadeurs au sein de l'entreprise.

1.2.1. La genèse des Ateliers Collaboratifs

Pour détecter et répondre aux nouvelles attentes et pour nourrir sa proximité avec ses assurés, MMA imagine inviter des clients dans l'entreprise. Avec des collaborateurs experts directement concernés, ces clients seront les acteurs d'une ou plusieurs innovations produit, service, relationnelles... menées sur un parcours d'une année. MMA construit son dispositif de co-création autour du diptyque écoute client / test innovation. Les Ateliers Collaboratifs MMA voient le jour en 2012 avec un 1^{er} pilote. En 2012, MMA initie une phase de test pour la clientèle des particuliers sur la région parisienne et mène 3 ateliers : juin, octobre 2012 et janvier 2013. Le bilan est positif : les 3 ateliers éprouvent le modèle collaboratif avec les clients et permettent de valider la démarche. Le 3^e atelier, réalisé avec la direction responsable des sinistres atteste aussi la portée collaborative en interne de ces Ateliers.

1.2.2. Renforcer l'écoute et l'innovation avec le client

Les Ateliers Collaboratifs Clients ouvrent un espace d'échanges entre MMA et ses clients, avec une communauté composée de clients et de représentants de MMA qui se rencontrent plusieurs fois dans l'année (minimum 3 fois) et qui échangent entre ces rencontres via un espace Internet dédié. Pour MMA l'objectif est d'écouter, échanger et co-crée avec ses clients l'assurance de demain. En interne, la démarche permet au client de se faire entendre et comprendre au sein des différentes directions du groupe, afin de favoriser le changement culturel de l'entreprise du produit vers le client. En externe, les Ateliers sont une déclinaison forte du « 1^{er} réseau social d'assurances ». MMA se positionne comme un acteur qui place le client au cœur de ses préoccupations et l'associe aux décisions de l'entreprise.

Les Ateliers Collaboratifs Clients dans la pratique :

- des comités physiques organisés en « mode séminaire », articulés sur une journée à thème avec une phase de travail/échanges et une phase de découverte/partage ;
- pour aborder des thématiques orientées clients (attentes, expérience, satisfaction) ;
- produits/services et marché (nouvelles tendances) ;
- avec un échange en continu entre les comités (*online*).

La récurrence des membres sur plusieurs comités permet de construire le dialogue et de conserver le lien en continu via l'espace en ligne entre les rencontres présentiels (les comités physiques). L'entreprise associe à ses Ateliers un dispositif de communication interne complet : Intranet dédié, flash infos, articles sur magazine Interne, vidéos... Ce dispositif contribue à mettre le client au cœur de l'entreprise et à passer d'une approche orientée produit à une approche orientée client. L'assureur reprend les *verbatim* clients issus des ateliers dans les supports de communication/formation dédiés aux forces de vente, en s'appuyant sur des vidéos tournées lors des Ateliers.

Les bénéfices pour MMA sont importants :

- les projets sont mieux qualifiés ;
- les investissements sont optimisés ;
- l'assureur gagne en proximité ;
- il innove plus vite et plus « agile » ;
- le collaborateur et le client acquièrent et diffusent des visions communes.

1.2.3. Les questions posées par ces deux expériences en termes d'apprentissage et de symétrie des attentions

1/ L'évolution des comportements du client – cf. « les nouveaux usages » – est-elle une vraie justification pour ces innovations de process (études, écoute client, management de l'innovation, relation client) ? Les clients changent-ils vraiment ? Et les collaborateurs ?

- Le danger serait d'avoir un projet technologique qui ne soit qu'un progrès technique, sans attente de la part du client... et/ou du collaborateur à satisfaire pour un nouvel usage. Une attente client réelle donne le point de départ et le sens, avec le rôle des études pour la mesurer : nouveaux comportements, nouveaux usages, attente insatisfaite, réclamation... Enfin il est clair que si les clients changent, les collaborateurs aussi.
 - Pour mettre en place son Forum par exemple, MMA se base sur des études et sur sa veille montrant la montée des attentes consoméristes en matière de transparence, d'accessibilité et de simplicité. L'outil choisi pour gérer la plate-forme répond ainsi parfaitement aux usages des clients sur Internet. Maintenant, il n'illustre pas assez la proximité humaine entre le client et la compagnie voulue par MMA. La compagnie l'adapte aux usages et règles collaboratives définies par le groupe des Pionniers, pour des acteurs internes multiples et autonomes.
 - Le Forum questions/réponses ouvert par MMA sur le thème de l'assurance ne rend pas ce thème plus attrayant... mais au moins après cette expérience les collaborateurs le savent, intègrent cette vision client et des compétences-clés pour la relation-client à d'autres niveaux (communication, empathie, réactivité...).

2/ L'amélioration de la productivité n'est-elle pas elle aussi un moteur ?

- Si et l'amélioration de la productivité peut aussi améliorer l'expérience du client. En assurance comme dans les métiers de la relation client, chaque contact avec le client, chaque interaction est l'occasion de créer ou de détruire de la valeur. Le confort du collaborateur est clé pour le confort du client et lui permet de développer sa valeur ajoutée. La productivité entraîne des gains (ou réduit les pertes) : la reconnaissance et la cohérence de la relation sont des facteurs clés de fidélisation des clients comme des collaborateurs.
 - Dans leurs programmes de fidélisation et/ou pour traiter des segments de clients prioritaires, les assureurs mettent plus de reconnaissance dans leurs actions et les matérialisent dans des avantages-produits et/ou services. Le jour J, celui où l'assuré (r)établit le contact avec l'assureur pour un sinistre, l'assuré concerné se voit offrir un plus que le collaborateur lui apporte. Le client retient ce plus comme un élément fort de son expérience avec l'émotion qui lui est liée. Il doit en être de même pour le collaborateur qui lui, fait l'expérience d'une relation surbordonnée et plus continue avec son employeur que le client avec son assureur.

3/ Quel est le poids des évolutions de la réglementation ou des contraintes du régulateur dans cette obligation de transformation et dans le principe de symétrie des attentions ?

- Ce qui compte le plus, c'est ce qui devient la norme, le standard aux yeux du client. Avec une vision trans-sectorielle de plus en plus partagée : les bonnes/meilleures pratiques pour un secteur deviennent la norme / la dette pour les autres. L'accueil téléphonique illustre ce principe d'universalité et montre son double impact : le collaborateur est aussi client de ces autres secteurs dont les pratiques deviennent la référence. Ce qu'il expérimente ailleurs en tant que client et ne peut pas mettre en œuvre et/ou ne voit pas mis en œuvre dans son entreprise constitue un écart négatif qui peut dé-

boucher sur de la frustration. Ce constat est également vrai à l'inverse, avec des écarts positifs générateurs de fierté.

4/ Faut-il se hâter de répondre à toutes ces évolutions d'environnement alors que les clients des assureurs sont relativement fidèles, voire relativement captifs ?

- La loi Hamon et la menace de nouveaux entrants changent le paradigme pour les assureurs dont le taux de perte clients augmente et les oblige à penser fidélisation et donc expérience client. Avec un taux de perte clients estimé à 3 %, la MAIF fait référence en matière de fidélisation. Or, elle ne négocie pas ses tarifs. Elle pratique un modèle produit + service (SAV) : le produit est robuste en garanties et vendu sans rabais. Suit un SAV de confiance géré avec reconnaissance. Pour elle la confiance et la reconnaissance constituent un avantage concurrentiel, tant pour la marque sur le marché que la marque employeur.
- Par ailleurs, le collaborateur peut-il admettre longtemps d'être sur un îlot à l'écart de ces évolutions qu'il connaît par ailleurs en tant que client ?

5/ Faut-il vraiment s'emparer de toutes les évolutions, quand et pour en faire quoi ?

- L'assurance recouvre deux activités clés : vendre de la confiance et produire des contacts. Au cœur de ces activités il y a l'information, son traitement et son partage. Pour dire les choses lors de la souscription par exemple, le client doit avoir confiance. Pour appliquer ses tarifs, ses garanties, offrir ses services et ses prestations, l'assureur doit aussi avoir confiance. La question de l'équilibre confiance/contacts est clé pour les deux parties au contrat, l'assureur et le client.
 - La symétrie des attentions joue un rôle important pour cette balance : la confiance faite au collaborateur et portée dans les conditions du contact (interface, outils, process...) nourrit celle faite et/ou perçue par le client... et réciproquement.

6/ Y a-t-il un réel avantage à être parmi les premiers à adopter des évolutions technologiques qui peuvent connaître des succès divers (ex. : les avatars utilisant le langage naturel) ?

- Il est difficile de répondre non au vu de l'expérience MMA. L'essentiel est de rester vigilant à conserver le lien entre la marque, son univers et l'histoire que l'on veut raconter, au client comme en interne, l'histoire que l'on veut voir les collaborateurs porter et vivre... Le Forum des Pionniers MMA montre que le supplément d'autonomie donné au client – le *self-care via* le forum – implique et procède de la même intention/attention pour les collaborateurs engagés sur le projet. Attention alors aux injonctions paradoxales : la construction pyramidale en process qui pèse sur un vendeur pèse aussi sur le client, en termes de délai par exemple. Si l'on établit l'attente client pour la réponse à sa question en ligne à 48 h maximum (et 2 jours, c'est déjà long), le process interne avec les collaborateurs qui répondent doit leur en donner les moyens et l'image en reflet au client.

7/ Toutes ces transformations conduisent à des changements dans les activités et dans les métiers des collaborateurs, ainsi qu'à des changements de postures ou de relations dans l'entreprise. Comment anticiper ces transformations ?

- La signature « MMA 1^{er} réseau social d'assurances » est le fruit d'un projet interne mené par les salariés MMA en 2010 et 2011. Elle traduit l'attente client et la promesse d'un terreau collaboratif nourri et fertile. Avec cette signature les salariés portent collectivement un principe d'induction vers le client et l'incarnent en s'engageant individuellement par exemple en tant que pionniers du Forum.
- Aux moments-clés de sa relation avec MMA, le client valorise et mémorise plus l'expérience qui lui confirme que les collaborateurs de l'entreprise sont en phase avec ses attentes et ses valeurs comme par exemple « plus de chaleur ajoutée pour le client = moins de process empilés pour le salarié ». Le maintien du cadre des valeurs qui sous-tendent et rendent possible le collaboratif est essentiel pour durer et anticiper. Ces valeurs et ce principe se retrouvent de la même manière dans le codéveloppement et sa diffusion chez Covéa.

1.3. Un troisième temps qui émerge : Covéapprentissage ou des salariés volontaires et engagés pour éclairer la synergie des expériences

Avec en cible l'excellence de l'expérience client, pour prolonger ces expériences et concrétiser les réponses aux questions qu'elles soulèvent, Covéa (MAAF, GMF et MMA) continue de faire évoluer son écosystème d'écoute client. Les avis, baromètres et enquêtes à chaud complètent les études, balisent le pilotage des parcours, nourrissent le partage avec les équipes et les actions d'amélioration continue apprenante (ACA...). Si les études captent de nouvelles tendances, les partager en interne avant même qu'elles donnent naissance à une nouvelle offre, un nouveau service, renforce l'autonomie et la responsabilité de chaque collaborateur dans son rôle vis-à-vis du client et/ou sa contribution à la mise en œuvre des prestations au cœur des nouvelles attentes. Ce partage donne du sens pour capter de nouveaux *insights* et le cas échéant orienter et nourrir des expériences. Ainsi MMA collecte, synthétise et partage la voix du client et la voix du collaborateur dans une logique de culture et d'apprentissage : ce qui change (ou pas) chez les clients, leurs attentes, ce qui fait sens, ce qui pose question/problème et ce qui est source d'enchantement. Les avis clients recueillis sont essentiels mais ils ne sont ni exhaustifs ni éternels et sources d'un effort client supplémentaire : mettre une note à son assureur et laisser des commentaires sur le service, les prestations, la relation... n'est pas l'exercice le plus passionnant pour un client même si les outils modernes simplifient la tâche voire la rendent ludiques. Comme pour régler une mécanique complexe et de précision, un testeur interne et/ou expert sera peut-être plus précis dans ses retours voire plus engagé. La symétrie des attentions enseigne que les *insights* collaborateurs sont aussi forts que les *insights* clients. Les équipes au contact de la clientèle captent des *insights* directs et permanents que l'on peut de plus en plus aisément, recueillir et valoriser sans perte de productivité. Le marketing et les RH sont au soutien pour scruter et exploiter ces retours grâce au collaboratif et au digital. C'est pourquoi, pour

compléter son écosystème d'écoute « client », Covéa pose aujourd'hui les bases d'un système d'apprenance avec des collaborateurs volontaires et engagés. Ceux-ci, clients assurés auprès de l'une des marques du Groupe (GMF, MAAF et MMA) ou à la concurrence, et formés aux démarches de codéveloppement, tirent de leur « situation en tant que client » le matériau pour exploiter et valoriser ces retours d'expérience dans un cadre de bienveillance impitoyable. Avec ces dispositifs, Covéa diffuse l'esprit de co-production, porte la symétrie des attentions et incarne la synergie expérience client – expérience collaborateur.

Ce nouveau temps d'expérimentation permet d'incarner la double qualité du salarié – sociétaire en tirant parti de son expérience pour nourrir le système d'apprentissage collectif de l'entreprise et gagner la bataille de la relation client en forgeant le levier de l'expérience client par une attention symétrique portée aux acteurs de la relation et une écoute complète de la voix du collaborateur, salarié et client.

CONCLUSION

Ces retours d'expérience confirment que le collaboratif et l'apprenance mis en place nourrissent et développent : la posture de marque auprès de ses clients et collaborateurs ; l'esprit pionnier et/ou ambassadeur de certains clients et collaborateurs ; la symétrie des attentions dans le cadre des valeurs partagées ; la réactivité de la chaîne d'apprentissage et d'adaptation de l'entreprise. On peut apprendre à apprendre avec ses clients comme avec ses collaborateurs dans un cadre de valeurs partagées : la confiance et le droit à l'erreur par exemple. Ce cadre et son maintien sont décisifs pour les défis futurs. Pouvoir le tenir sur la durée est la vraie clé pour se différencier dans une relation durable avec ses clients comme avec ses salariés. Sans attendre ces évolutions, l'assureur a sondé ses marchés pour les connaître et y répondre... mais la chaîne de valeur de la connaissance client à la mise en marché change. Chaque collaborateur et pas seulement ceux du marketing, est en double posture :

- la « posture d'écoute client » pour mieux en percevoir les attentes, devenues clés pour individualiser l'offre et le service dans une logique de *one-to-one* ;
- la « posture de client potentiel » pour en vivre l'expérience, en éprouver la satisfaction comme la confiance.

L'assureur gère des communautés (clients, sociétaires...) réunies par un même besoin, par l'appartenance à un même secteur, une fibre affinitaire... Le collaboratif à la base de son métier est aussi à l'ère du digital un risque – celui par exemple de voir émerger des communautés en ligne avec des modèles d'affaires renouvelés. C'est aussi une opportunité pour engager ses clients et collaborateurs autour des usages et des besoins. On peut toutefois s'interroger sur la vision de cette opportunité par les différents métiers. Kotler (2012) ajoute à son marketing mix deux nouveaux « P » : Parcours et People... un seul P parmi six suffit-il à porter la symétrie des attentions pour le collaborateur ? La symétrie des attentions nous semble devoir être plus étendue, ne serait-ce que pour tenir compte du fait que chaque collaborateur peut aussi avoir la qualité de client ou sociétaire de

sa marque-employeur. L'innovation collaborative est une innovation comme les autres : la qualité des outils est clé mais elle n'est pas tout. Le COMEX doit porter et incarner la(les) valeurs qui sous-tende(nt) l'innovation, encourager la prise de risque et le droit (le devoir) de se tromper. Les deux clés pour satisfaire et fidéliser ses clients et ses collaborateurs dans une symétrie des attentions réconciliée sont la confiance et l'expérience. Cette réconciliation permet de tirer pleinement parti de l'hypothèse centrale selon laquelle la qualité relationnelle à tous les niveaux d'interaction est source de performance.

BIBLIOGRAPHIE

Bathelot B. (2017), Définition du Marketing Collaboratif paru sur le site *Définitions Marketing* : <https://www.definitions-marketing.com/definition/marketing-collaboratif/>.

Gino F. et Staats B. (2016), Pourquoi les organisations n'apprennent pas, *Harvard Business Review*, juin-juillet 2016.

Gurviez P. (1998), *Le rôle central de la confiance dans la relation consommateur-marque*, Thèse de doctorat en sciences de gestion, Université d'Aix-Marseille : <http://www.theses.fr/1998AIX32057>.

Gurviez P. et Korchia M. (2002), Proposition d'une échelle de mesure multidimensionnelle de la confiance dans la marque, *Recherche et Applications en Marketing* : <http://www.watoowatoo.net/mkgr/papers/pg-mk-ram.pdf>

Heskett J.L., Jones T.O., Loveman G.W., Sasser W.E. et Schlesinger L.A. (2008), Putting the serviceprofit chain to work, *Harvard Business Review* : <https://hbr.org/2008/07/putting-the-service-profitchain-to-work>.

Hill L.A. et Davis G. (2017), The Board's New Innovation Imperative, *Harvard Business Review* : <https://hbr.org/2017/11/the-boards-new-innovation-imperative?autocomplete=true>

Kotler P., Kartajaya H. et Setiawan I. (2017), Marketing 4.0 : Moving from Traditional to Digital, extraits et interviews parus dans *e-marketing.fr* : <http://www.e-marketing.fr/Thematique/data-1091/Breves/Bonnes-feuilles-Marketingnouvelle-dimension-marketing-selon-Philip-Kotler-320945.htm#OgAJ5Gffqr4OvCTF.97> ; <http://www.e-marketing.fr/Thematique/cross-canal-1094/breves/seul-unique-328135.htm#YgMSEqrF6K6rK2wB.97>.

Lombardo M.M. et Eichinger R. W. (1996), *The Career Architect Development Planner* (1st ed.). Minneapolis : Lominger.

Meyronin B. (2011), La Symétrie des attentions vrai principe managérial ou simple candeur ? paru sur le site Management par le Care : <https://marketing-des-services.com/2011/05/31/la-symetrie-desattentions-vrai-principe-managerial-ou-simple-candeur/#more-36>

Nayar V. (2010), Employees First, Customers Second : Turning Conventional Management Upside Down : https://www.youtube.com/watch?v=cCdu67s_C5E.

Oliver R.L. (1999), Whence Consumer Loyalty ? *Journal of Marketing* : <http://connection.ebscohost.com/c/articles/2444274/whence-consumer-loyalty>

Reichheld F.V. (1996), *L'effet loyauté. Accroître ses performances en gagnant la fidélité de ses partenaires*, Dunod.

CHAPITRE 16

L'APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL ET LE LEADERSHIP COMME CONDITIONS SYNERGÉTIQUES DE LA SANTÉ ET DU MIEUX-ÊTRE AU TRAVAIL

Nancy BEAUREGARD et Marie-Claude GAUDET

À l'ère de l'économie du savoir et de l'apprentissage, favoriser le maintien et le développement d'une main-d'œuvre en santé et productive représente un enjeu stratégique pour la pérennité des organisations. À cet égard, mieux comprendre la nature des problématiques de santé et de mieux-être au travail (SMET) ainsi que de leurs antécédents constitue une des voies prometteuses permettant de réconcilier la santé des organisations (productivité, innovation) avec celle de leurs membres. Une tendance lourde observée à l'échelle internationale indique que le fardeau économique associé aux problèmes de stress au travail et aux conséquences négatives sur la SMET des travailleurs qui en découlent (détresse psychologique, troubles musculo-squelettiques, consommation de substances psychotropes) pèse lourd en termes de coûts directs (perte de productivité ou absentéisme découlant de problèmes de SMET) et indirects (coûts de remplacement des travailleurs absents) sur les organisations ainsi que leurs membres. Maintenant plus que jamais, une réflexion s'impose afin de raffiner les connaissances sur les pratiques de gestion des ressources humaines facilitant la mise en valeur et l'expansion du capital humain par le biais d'une approche intégrée de la SMET. Et si les connaissances sur l'apprentissage organisationnel et le leadership pouvaient conjointement contribuer à l'explication de la SMET à cet effet ?

Le présent chapitre propose une réflexion autour des organisations comme milieux de vie sains et apprenants au sein desquels les travailleurs pourront se développer, se réaliser et activement participer à leur propre SMET tout au long de leur trajectoire professionnelle. Pour ce faire, nous dresserons dans un premier temps un survol critique de la littérature portant sur l'environnement immédiat de travail ainsi que sur l'organisation comme contextes de la SMET. Dans un second temps, nous établirons la contribution de l'apprentissage organisationnel au sein du modèle des organisations saines et apprenantes (OSA) dans un effort d'intégration des antécédents de la SMET (Beauregard, 2010 ; Beauregard et Lemyre, 2014). Dans un troisième temps, nous considérerons l'apport des théories sur le leadership afin de mettre en exergue le rôle central joué par différents acteurs hiérarchiques (gestionnaires) dans l'opérationnalisation des conditions favorables au déploiement d'organisations saines et apprenantes. Pour conclure, nous formulerons des recommandations afin d'orienter tant la recherche que les pratiques de gestion des ressources humaines intégrant les principes d'apprentissage organisationnel, de leadership, et de SMET.

1. L'environnement de travail comme contexte de la santé et du mieux-être au travail

En conformité avec la définition de l'Organisation mondiale de la santé, nous concevons aux fins du présent chapitre la SMET comme un phénomène multidimensionnel caractérisé par : 1) une pluralité de manifestations échelonnées sur un large spectre oscillant entre un pôle positif (capital psychologique, états de santé mentale et physique sains) et négatif (détresse psychologique, maladies cardiovasculaires ou musculo-squelettiques, habitudes de vie malsaines tels la consommation excessive d'alcool et le tabagisme) ; et 2) une conception du mieux-être social inclusive, laquelle comprend notamment les comportements de citoyenneté organisationnelle, l'engagement organisationnel et la satisfaction au travail. Une

des particularités de la SMET tient du fait que ses antécédents sont reliés en tout ou en partie à la sphère d'activité du travail, tout en admettant que certaines de ses manifestations possèdent une étiologie sociale complexe pouvant s'arrimer de manière concomitante à la sphère d'activité hors travail. Depuis les quatre dernières décennies, plusieurs conceptualisations centrées sur le phénomène du stress au travail ont émergé afin de préciser les mécanismes par le biais desquels la sphère d'activité du travail s'associe à la SMET (Levi *et al.*, 2000). La qualité de l'environnement psychosocial de travail – soit l'organisation sociotechnique des tâches de travail – a été mise en cause. Ainsi, le modèle Latitude-Demande-Soutien de Karasek et Theorell postule que les demandes (psychologiques ou physiques) issues des tâches de travail agissent comme des stressseurs lorsque trop élevées (trop grande complexité et/ou quantité de tâches à accomplir). La capacité d'exercer un niveau de contrôle ou de latitude décisionnelle adéquat sur les tâches de travail (mobiliser ses compétences et en acquérir de nouvelles, participer à l'élaboration de ses propres tâches de travail), ainsi que la capacité d'accéder à un soutien social de qualité des collègues et des supérieurs faciliteraient la négociation et la résolution des demandes environnementales exercées sur les travailleurs. Selon ce modèle, les situations d'emplois les plus pathogènes pour la SMET sont associées à la tension au travail – soit l'exposition chronique à des demandes environnementales élevées et de faibles niveaux de latitude décisionnelle. Les situations d'emplois associées à l'iso-tension pour leur part réaffirment les risques accrus encourus par l'isolement social des travailleurs déjà en situation de tension au travail. Le modèle du Déséquilibre Efforts-Récompenses de Siegrist reconnaît également le rôle déterminant des demandes environnementales de par l'inclusion des efforts extrinsèques du travail (heures supplémentaires) comme une de ses composantes constitutives. Une seconde composante de nature environnementale considérée renvoie aux récompenses dont le travailleur bénéficie lors de ses échanges avec ses collègues, ses supérieurs ainsi que l'organisation dans son ensemble (récompenses monétaires, estime de soi, contrôle du statut professionnel). Au sens de ce modèle, l'exposition chronique à un déséquilibre entre des efforts élevés déployés dans les tâches de travail et les récompenses organisationnelles qui en découlent est une situation d'emploi pathogène sur le plan de la SMET. À ce jour, la preuve empirique issue de synthèses critiques de la littérature appuie avec une certaine constante l'association entre les risques psychosociaux décrits précédemment et les problèmes de santé mentale (détresse psychologique, épuisement professionnel) et physique (maladies cardiovasculaires, troubles musculo-squelettiques), ainsi que les comportements et les attitudes des travailleurs (comportements de citoyenneté organisationnelle, engagement organisationnel, satisfaction au travail), alors que des résultats plus mitigés sont trouvés pour les habitudes de vie (consommation d'alcool à risque).

Malgré la prépondérance des connaissances dédiées à l'association entre les risques psychosociaux et la SMET, plusieurs auteurs recommandent d'élargir l'exploration des antécédents de la SMET au-delà du niveau d'analyse de l'environnement immédiat de travail. Partant des fondements de la théorie multiniveaux, les tenants de ce courant conçoivent la SMET comme étant le résultat d'antécédents issus de différents niveaux analytiques interdépendants (travailleur, environnement immédiat de travail, équipe de travail, organisation). En d'autres

termes, afin de rendre compte de l'ensemble des associations complexes existant entre les antécédents et leurs niveaux d'analyse, il importe désormais de parler de l'écologie de la SMET. La théorie multiniveaux permet adéquatement de rendre compte de cette écologie, notamment en posant l'organisation en tant que système ouvert composé de sous-systèmes interreliés (Klein et Kozlowski, 2000). Chaque sous-système représente un niveau analytique distinct (équipe de travail, département), composé de sous-unités (subalternes sous la responsabilité d'un même supérieur, travailleurs affiliés à un même département) partageant une réalité organisationnelle commune. La théorie multiniveaux a mené à des avancées importantes dans la conceptualisation et l'opérationnalisation des antécédents environnementaux de la SMET. Notamment, des études empiriques recourant à l'analyse multiniveaux ont montré que le seul fait d'appartenir à une organisation, un département ou une équipe de travail plutôt que d'autres avait une influence directe sur différents états de SMET rapportés par les travailleurs, au-delà de la contribution relative de facteurs associés à l'environnement immédiat de travail (risques psychosociaux) et aux travailleurs (profil sociodémographique). Dans une moindre mesure, quelques études ont cherché à comprendre la nature spécifique de ces effets dits contextuels sur la SMET. Par exemple, des études ont tenté de relier certaines caractéristiques propres au niveau analytique de l'organisation telles les pratiques de gestion des ressources humaines (qualité de l'encadrement managérial) ou encore la culture organisationnelle aux problèmes de SMET rencontrés chez les travailleurs.

À ce jour, la preuve empirique n'a pu cependant faire émerger d'associations claires et constantes à cet égard. Plusieurs pistes possibles sont évoquées pour expliquer pourquoi les avancées dans la compréhension des antécédents de la SMET issus du niveau analytique de l'organisation demeurent modestes comparativement à celles sur l'environnement immédiat de travail. D'une part, le recours à la modélisation multiniveaux demeure contraignant en termes d'échantillonnage. La règle d'or observée exige en effet le recrutement minimal de $N=30$ organisations afin de détecter statistiquement un effet direct de l'appartenance organisationnelle sur un problème de SMET donné, et plus encore si des effets contextuels sont examinés. D'autre part et de manière encore plus significative à notre avis, une très grande hétérogénéité conceptuelle persiste quant à la détermination des caractéristiques contextuelles des organisations considérées comme fondamentales à la compréhension de la SMET. Cette hétérogénéité mène à une appréciation hautement variable de la question à savoir comment ces antécédents organisationnels (culture organisationnelle) viennent en amont structurer l'environnement immédiat de travail (risques psychosociaux). Les nombreuses propositions théoriques sur les organisations saines (*healthy organizations*) ayant émergé dans les années 1990 se sont d'ailleurs butées à cet écueil précis d'hétérogénéité conceptuelle. Une lecture transversale de ces contributions laisse néanmoins entrevoir un dénominateur commun prometteur, soit la nécessité de déployer une stratégie organisationnelle apprenante ayant pour cible la détection et la correction des problèmes de SMET ainsi que de leurs antécédents. Les travaux de Copper et Cartwright sur les organisations saines illustrent bien ce courant : « *Such an organization will have effectively targeted its resources at reducing or eliminating stressors before their longer term consequences on employee and organizational*

health impact upon the balance sheet » (Cooper et Cartwright, 1994, p. 459). Dans cette foulée, nous soutenons que l'apprentissage organisationnel est une caractéristique contextuelle fondamentale à la compréhension de l'écologie de la SMET. La prochaine section introduira conséquemment les fondements du concept d'apprentissage organisationnel, et précisera la contribution centrale de ce dernier au modèle intégrateur des organisations saines et apprenantes.

2. Les organisations saines et apprenantes comme modèle intégrateur de la santé et du mieux-être au travail

L'intérêt de se tourner vers les théories sur l'apprentissage organisationnel afin de dégager de nouvelles pistes de réflexion relativement à la SMET est double. Premièrement, plusieurs écrits sur l'apprentissage organisationnel ont été développés avec pour finalité de mettre en exergue des processus organisationnels efficaces d'acquisition, de diffusion, d'interprétation et d'intégration de savoirs orientés vers l'atteinte d'objectifs organisationnels (profitabilité, innovation). Dans la mouvance des propositions théoriques sur les organisations saines (Cooper et Cartwright, 1994), nous formulons ainsi l'argument que la performance des organisations découlant de l'atteinte des objectifs organisationnels ne saurait être pleinement maîtrisée sans recourir également à des indicateurs de performance axés sur la SMET des travailleurs. À cet effet, les théories sur l'apprentissage organisationnel comportent des éléments analytiques pertinents à la compréhension des processus organisationnels associés à des extrants tant organisationnels qu'individuels bénéfiques pour les organisations et leurs membres. Deuxièmement, les théories sur l'apprentissage organisationnel, bien que pluralistes dans leurs assises épistémologiques et disciplinaires (Beauregard, Lemyre et Barrette, 2015), reconnaissent l'apport de mécanismes de détection et de correction de dysfonctions systémiques entravant l'atteinte des objectifs organisationnels comme composantes fondamentales du processus d'apprentissage organisationnel. La surveillance et la gestion stratégique des risques psychosociaux et de leurs conséquences néfastes sur la SMET constituent donc une forme de mécanismes de correction et de détection de dysfonctions systémiques alimentant le processus d'apprentissage organisationnel. Afin de bien circonscrire la contribution du concept d'apprentissage organisationnel à la compréhension de l'écologie de la SMET, nous rappellerons ici quelques bases définitionnelles essentielles à cet exercice. La définition de l'apprentissage organisationnel que nous avons développée s'inscrit dans la perspective sociologique de l'agentivité et de la structure telle que mise de l'avant dans les travaux d'Anthony Giddens ainsi que de Margaret Archer (Beauregard *et al.*, 2015). La théorie de l'agentivité et de la structure a d'ailleurs été utilisée ailleurs dans la littérature pour expliquer comment certaines caractéristiques contextuelles des organisations en viennent à influencer des extrants individuels (comportements organisationnels).

Cette théorie comporte trois apports structurants à la compréhension du processus d'apprentissage organisationnel. Premièrement, les travaux d'Anthony Giddens sur les pratiques sociales nous rappellent que l'agent (c.-à-d., travailleur) de par ses activités quotidiennes contribue à produire et reproduire les structures sociales au sein desquelles il évolue (c.-à-d., organisation). En focalisant sur les

pratiques collectivement partagées d'apprentissage organisationnel par les membres d'une même organisation, nous sommes ainsi en mesure de déterminer que : 1) ce sont les agents qui, de par leurs activités de travail, sont les porteurs de l'apprentissage organisationnel ; et 2) c'est lorsque les agents expriment collectivement des pratiques organisationnelles apprenantes que le processus d'apprentissage organisationnel s'opère, faisant de ce processus une caractéristique contextuelle de l'organisation (c.-à-d., structure). Deuxièmement, Giddens précise que toute pratique sociale comporte des dimensions politiques, sémantiques, et normatives. Cette précision est importante, puisqu'elle permet de cerner les dimensions constitutives qui sont fondamentales au processus d'apprentissage organisationnel. La dimension politique de l'apprentissage organisationnel renvoie au savoir comme ressource de pouvoir centrale au développement pérenne des organisations. La dimension politique s'exprime par le biais de mécanismes de coordination et de contrôle (systèmes de gestion des connaissances), de dynamiques de pouvoir relationnelles (inégalités dans les opportunités d'accès aux connaissances entre les membres d'une même organisation) ainsi que transformationnelles (inégalités dans les opportunités permettant d'interpréter de manière critique et réflexive le savoir entre les membres d'une même organisation). La dimension sémantique de l'apprentissage organisationnel cible la valeur du savoir comme la base des échanges entre les membres d'une même organisation (partage ouvert des connaissances comme pratique organisationnelle collectivement partagée et acceptée). La dimension normative de l'apprentissage organisationnel renvoie aux sanctions négatives et positives encadrant l'accès et la mobilisation des connaissances (climat de sécurité psychologique allouant la prise de risques et l'expérimentation). Enfin, le troisième et dernier apport structurant de la théorie de l'agentivité et de la structure utile à la compréhension du processus d'apprentissage organisationnel provient cette fois des travaux de Margaret Archer. Selon Archer, l'agentivité chez l'individu atteint son plein essor lorsque ce dernier devient un acteur réflexif capable de s'engager dans l'activité et ce, tant pour son propre bénéfice que celui du collectif. Transposé au processus d'apprentissage organisationnel, l'acteur de Archer illustre ces travailleurs qui s'investissent en toute clarté dans leur rôle d'apprenants, poursuivant à la fois la réalisation de leurs besoins individuels de développement, de satisfaction et de mieux-être dans le travail, de même que les buts collectifs poursuivis par leur organisation. Bien entendu, le processus d'apprentissage organisationnel menant au déploiement d'acteurs apprenants en est un qui est facilité plutôt qu'entravé. Un processus d'apprentissage organisationnel facilité traduit ainsi l'implantation d'une série d'opportunités structurelles transformationnelles (stratégies organisationnelles axées sur la démocratisation dans l'accès et la mobilisation des connaissances par tous les travailleurs, peu importe leur niveau hiérarchique) permettant aux travailleurs de devenir des acteurs apprenants pleinement engagés dans le processus d'apprentissage organisationnel. Sur la base de ces considérations, nous pouvons maintenant relier conceptuellement le processus d'apprentissage organisationnel à l'environnement psychosocial de travail afin d'aboutir à une conceptualisation intégrée des antécédents de la SMET. Le modèle des organisations saines et apprenantes (OSA ; Beauregard, 2010 ; Beauregard et Lemyre,

2014) cible précisément cet objectif. Le modèle OSA s'articule autour de trois prémisses théoriques qui sont les suivantes :

Prémisse 1. L'organisation est une unité analytique pertinente à la SMET. Cette prémisse postule que l'organisation est une unité analytique pertinente à l'écologie de la SMET et joue un rôle similaire à d'autres unités analytiques identifiées dans la littérature (environnement immédiat de travail, équipe de travail). L'inclusion de l'organisation comme unité analytique permet de développer des connaissances propres aux antécédents contextuels de la SMET (rôle et efficacité de politiques organisationnelles relatives à la SMET). Conséquemment, cette prémisse ouvre la voie à l'examen de questions de recherche portant sur les dynamiques contextuelles des organisations, notamment associées à des enjeux de gestion stratégique. Par exemple : est-ce que certaines organisations performant mieux que d'autres en termes de bilan de SMET de leurs travailleurs ? Le cas échéant, ces variations inter-organisationnelles sont-elles attribuables à des antécédents contextuels plus « salutogènes » chez les organisations performantes sur le plan de la SMET ?

Prémisse 2. Le processus d'apprentissage organisationnel est un antécédent contextuel fondamental à la compréhension de la SMET. Cette prémisse reconnaît le rôle central joué par le processus d'apprentissage organisationnel comme antécédent contextuel de la SMET. Le processus d'apprentissage organisationnel – de par ses dimensions politiques, normatives et sémantiques – permet de situer qui peut accéder, définir et mobiliser de manière compétente le savoir comme ressource de pouvoir dans les organisations. À telle enseigne, les organisations ont tout avantage à démocratiser cette ressource de pouvoir en promulguant notamment une approche participative dans leurs processus de prise de décisions. L'accroissement et l'enrichissement des savoirs détenus par les travailleurs de tous niveaux hiérarchiques visés par une approche participative facilite d'une part, l'accroissement du contrôle des travailleurs sur leur environnement immédiat de travail, et d'autre part, la diversification des acteurs apprenants susceptibles d'alimenter le processus d'apprentissage organisationnel en continu au-delà des détenteurs de savoirs experts (gestionnaires). Rappelons que selon le modèle Latitude-Demande-Soutien de Karasek et Theorell, posséder des niveaux élevés de latitude décisionnelle est un facteur de protection important pour la SMET, et les interventions fondées sur une approche participative ont mené à des résultats probants à cet égard selon des revues systématiques.

En somme, les organisations expérimentant un processus d'apprentissage organisationnel facilité possèdent un avantage singulier sur le plan de la SMET. Les opportunités structurelles transformationnelles issues d'un processus d'apprentissage facilité favorisent chez les travailleurs le développement d'un esprit critique les outillant à mieux évaluer la qualité de leurs échanges avec leur organisation. En l'occurrence, si au final, les travailleurs concluent à une réciprocité positive dans les échanges menant à la satisfaction de leurs besoins développementaux et de leur mieux-être au travail, alors ces opportunités structurelles transformationnelles auront aussi permis de constituer des acteurs apprenants engagés dans l'atteinte des buts poursuivis par l'organisation ayant comblé leurs besoins et leurs buts individuels *a priori*. Pour conclure, notons que le processus

d'apprentissage organisationnel en tant qu'antécédent de la SMET peut prendre deux chemins explicatifs complémentaires. Le processus d'apprentissage organisationnel peut directement influencer la SMET de par la mise en œuvre d'un climat normativement propice à l'expérimentation, à la prise de risques et incidemment, à l'expansion des savoirs chez les travailleurs dont l'effet bénéfique sur la SMET est bien documenté. Alternativement, le processus d'apprentissage organisationnel peut influencer indirectement la SMET à travers les connaissances générées par l'implantation de mécanismes de surveillance et de gestion des risques psychosociaux (sondage SMET auprès des travailleurs).

Prémisse 3. La composante apprenante et la composante saine du modèle OSA permettent conjointement d'expliquer la SMET comme un phénomène multidimensionnel. Cette prémisse ouvre plus largement sur la portée explicative du modèle OSA à la compréhension de la SMET comme phénomène multidimensionnel (c'est-à-dire composé d'états de santé/maladie, mieux-être/mal-être, d'attitudes et de comportements positifs/négatifs). En conformité avec les prémisses précédentes, les organisations expérimentant un processus d'apprentissage facilité sont réputées offrir les conditions les plus saines de travail. En ce sens, il est attendu que les travailleurs évoluant au sein d'organisations saines et apprenantes soient plus enclins à rapporter en plus grandes proportions des états positifs de SMET. Mais qu'en est-il de certaines attitudes tel l'engagement organisationnel exprimant un mieux-être de nature plutôt sociale ? Le modèle OSA fournit aussi des clés importantes pour en comprendre les conditions d'émergence, tout en posant un lien d'interdépendance entre l'engagement organisationnel et la santé mentale des travailleurs. Ces clés nous ont été d'ailleurs présentées par l'acteur engagé de Archer : afin d'être capable d'un engagement de qualité envers le collectif, encore faut-il que des conditions stimulantes et favorables à l'épanouissement de l'acteur puissent être réunies. Les travaux d'Allen et Meyer sur l'engagement organisationnel (c'est-à-dire affectif, de continuité) permettent, sur le plan de l'empirie, de distinguer la qualité des échanges membre-organisation appréciée par le travailleur. Ainsi, dans la mesure où le travailleur conclut que l'organisation met en œuvre des conditions de travail favorables à la santé mentale au travail, alors ce dernier se verra plus enclin, par réciprocité, à exprimer un engagement organisationnel affectif. À l'inverse, l'exposition chronique à des conditions de travail stressantes engendre des effets néfastes pour la santé mentale des travailleurs bien connus. Une telle exposition nuit aussi à la qualité des échanges membre-organisation et a été associée à des attitudes et des comportements organisationnels exprimant un désengagement des travailleurs dans les échanges membre-organisation (engagement de continuité, intention de quitter) dans la littérature.

En bref, le modèle OSA et ses prémisses théoriques jettent un éclairage novateur sur les antécédents de la SMET. Une des forces de cette proposition théorique réside dans ses ancrages multidisciplinaires, permettant de poser des liens clairs quant aux différents chemins par le biais desquels l'organisation et l'environnement immédiat de travail en viennent à expliquer la SMET. Comme le laisse entrevoir la définition du processus d'apprentissage organisationnel au cœur du modèle OSA, tous les acteurs organisationnels ne sont pas forcément égaux face

à ce processus. De par leur position dans la hiérarchie organisationnelle, certains acteurs tels que ceux en position d'autorité (gestionnaires) tendent à jouer un rôle plus prépondérant dans la définition, l'acquisition et la mobilisation du savoir comme ressource de pouvoir. La prochaine sous-section vise donc à fournir quelques pistes exploratoires relativement au rôle spécifique que peuvent jouer les acteurs de la ligne hiérarchique dans le déploiement des organisations saines et apprenantes. Spécifiquement, nous aborderons ce rôle à la lumière des théories de leadership afin de répondre à la question à savoir quelles formes de leadership sont les plus susceptibles de faciliter ou d'entraver le déploiement des organisations saines et apprenantes.

3. Le leadership des gestionnaires – la clé de voûte des organisations saines et apprenantes ?

Le leadership est l'une des conceptions les plus complexes et également l'une des plus étudiées dans les sciences organisationnelles à ce jour. Comment définir le leadership ? Cette question simple génère une réponse passablement complexe, dans la mesure où il existe presque autant de définitions du leadership que de personnes ayant tenté de le définir. La définition retenue dans le présent chapitre sera celle de Yukl (2010) en raison de sa complétude et de son caractère consensuel : « *Leadership is the process of influencing others to understand and agree about what needs to be done and how to do it, and the process of facilitating individual and collective efforts to accomplish shared objectives* » (p. 8). Le leadership est donc question d'influence. Si « leadership » ne rime pas forcément avec « position hiérarchique », il reste néanmoins que l'exercice de l'influence fait partie intégrante des rôles et responsabilités attribués aux acteurs de la ligne hiérarchique étant appelés à superviser directement du personnel, et ce, peu importe le niveau qu'ils occupent dans la structure de l'organisation. C'est pourquoi la majorité des études sur le leadership porte sur l'efficacité des supérieurs immédiats dans l'exercice de leur influence vers l'atteinte des objectifs organisationnels. Nous nous intéressons donc dans ce chapitre aux gestionnaires appelés à superviser directement les équipes et qui interagissent sur une base régulière avec les travailleurs, la fréquence d'interaction étant un élément fondamental dans l'analyse des relations humaines. Ces acteurs agissent par ailleurs comme principale courroie de transmission entre les travailleurs et leur organisation en plus d'être considérés ou perçus par leurs subalternes comme des agents de personification de l'organisation. Comme soulevé précédemment, en raison de leur accès à certaines informations stratégiques ainsi que du rôle plus ou moins prépondérant qu'ils jouent dans l'édification, l'application ou la modification de certaines règles organisationnelles formelles, les gestionnaires occupent une position clé, voire avantageuse à certains égards, dans la gestion des savoirs organisationnels.

À l'instar des avancées récentes quant à l'écologie de la SMET, la recherche dans le domaine du leadership a également été influencée par les développements récents de la théorie multiniveaux (Klein et Kozlowski, 2000). La prise en considération des différents niveaux d'analyse dans la spécification des modèles de leadership est désormais incontournable et permet une meilleure représentation de la complexité des réalités organisationnelles. Ainsi les recherches

se sont penchées sur l'apport imbriqué des processus d'influence dyadiques, groupaux, organisationnels et même intra-individuels dans les dynamiques issues du leadership. Nous proposons ici d'adopter la perspective multi-niveaux afin de concevoir le rôle et la contribution du leadership au sein du modèle OSA. Nous concevons corollairement que les gestionnaires incarnent des acteurs pivots assurant le lien entre le niveau analytique organisationnel (les stratégies RH, la culture d'entreprise) et le niveau analytique de l'environnement immédiat de travail (les relations dyadiques au travail, les rôles et responsabilités des travailleurs) ainsi que le niveau analytique intermédiaire (les dynamiques d'équipes de travail). Un examen de la recherche existante nous permet de proposer que certaines formes de leadership agissent comme facilitateurs des effets de l'apprentissage organisationnel sur la SMET, tandis que d'autres s'insèrent comme neutralisateurs de ces effets. Avant de présenter ces formes de leadership ainsi que les associations explicites qu'elles possèdent avec l'apprentissage organisationnel et la SMET, il importe de soulever que notre proposition repose principalement sur les théories comportementales du leadership, lesquelles postulent que ce sont les *comportements* qui permettent aux leaders d'atteindre les objectifs et d'influencer les personnes et les groupes dans les organisations. Les théories comportementales demeurent à ce jour les mieux documentées si on les compare aux autres courants de recherche dominants (théories des traits, théories situationnelles) et les plus riches sur le plan du développement conceptuel et du réseau nomologique. Cette approche s'est également imposée comme étant la plus valide et robuste sur le plan prédictif, en ce sens que les comportements de leadership ont été associés significativement à une multitude d'extrants individuels et collectifs liés, d'une part, à la performance et à la santé des travailleurs et, d'autre part, à la performance des organisations.

Les comportements de leadership peuvent donc expliquer non seulement des manifestations individuelles, mais également des phénomènes collectifs. Ce constat est fondamental à notre proposition centrale laquelle implique tous les niveaux d'analyse, dont le niveau organisationnel, dans l'étiologie de la SMET. En ce sens, des recherches récentes basées sur l'approche comportementale ont établi que les comportements de leadership pouvaient jouer un rôle de premier plan dans le développement de perceptions ou de cognitions collectivement partagées dans un même groupe, lesquelles sont généralement conçues comme des *climats* de groupe. Plus précisément, les comportements de leadership étant 1) visibles par l'ensemble des membres d'un groupe ; 2) adoptés spécifiquement pour chaque groupe ayant ses particularités propres ; et 3) potentiellement générateurs d'un consensus parmi les membres d'un groupe, ils sont dès lors susceptibles d'avoir un effet spécifique sur des extrants de nature collective, et ce, au-delà de leur effet sur certaines perceptions individuelles. La théorie des processus d'information sociale de Salancik et Pfeffer nous permet de comprendre le processus de bas en haut (*bottom-up*) à partir duquel se forment les attitudes et les comportements en tant que construits collectifs : les individus d'un même groupe discutent et échangent à propos des comportements observés chez leur supérieur, ce qui résulte en un consensus sur la qualité du leadership de ce dernier. La force du consensus détermine la force du climat de leadership. De la même manière, l'ensemble des attitudes et comportements (engagement organisationnel,

satisfaction, comportements de citoyenneté organisationnelle) partagés et faisant consensus peuvent être conçus comme des *climats* (climat d'engagement).

En complémentarité aux théories comportementales, notre analyse tient également compte de l'approche de l'influence du pouvoir, laquelle examine le leadership sous l'angle de l'exercice et de l'utilisation des différents types et sources de pouvoir dont disposent les leaders formels. Sur la base d'une conception centrée sur le leader, cette approche postule implicitement un lien de causalité unidirectionnel entre les actions du leader et les extrants liés aux travailleurs, et présente la particularité d'introduire d'autres acteurs pouvant être influencés par le leader, tels les pairs, les clients et les fournisseurs (Yukl, 2010). Les recherches émanant de ce courant portent principalement sur le développement taxonomique des formes de pouvoir (pouvoir de récompenses, de coercition, d'expert, du contrôle de l'information), alors que les dynamiques d'influence qui nous intéressent ont été peu approfondies. Conséquemment, bien qu'utiles d'un point de vue conceptuel, ces recherches ne nous renseignent que très peu quant aux effets du leadership sur les extrants individuels et collectifs. Elles nous permettent toutefois de dégager un constat : le pouvoir formel (ou relatif à la position hiérarchique) à lui seul ne peut expliquer la capacité d'influence des leaders. Il apparaît plutôt que les gestionnaires ayant du succès sont ceux qui arrivent à amoindrir les barrières de l'autorité formelle et qui utilisent leur pouvoir avec une certaine finesse bienveillante dans le cadre d'une relation d'échange social avec leurs employés et leurs équipes, laquelle est basée sur la réciprocité et la confiance. Dans le cas des organisations saines et apprenantes, nous nous intéressons aux leaders qui seront capables non seulement d'instaurer un climat d'échange social dans l'organisation, mais également de démocratiser le savoir en tant que ressource de pouvoir. Mais comment le leadership s'intègre-t-il concrètement comme élément clé des organisations saines et apprenantes ? Dans les lignes qui suivent, nous présentons les formes de leadership les plus susceptibles d'intervenir dans le modèle OSA, ainsi que les arguments justifiant nos propositions.

3.1. Le leadership en tant que facilitateur des effets de l'apprentissage organisationnel sur la SMET

Notre examen de la littérature fait ressortir deux formes de leadership, soit le leadership transformationnel et le leadership d'habilitation (ou leadership d'*empowerment*), pouvant s'inscrire comme facilitatrices du processus d'apprentissage organisationnel lequel est ici considéré comme un antécédent contextuel fondamental à la compréhension de la SMET. Le leadership transformationnel représente l'architecture comportementale la plus étudiée à ce jour dans le domaine du leadership. Cela s'explique en grande partie par les nombreuses preuves empiriques de son impact positif sur un large spectre de résultantes associées aux individus, aux équipes et aux organisations (performance RH, productivité, innovation, engagement organisationnel, satisfaction au travail, comportements de citoyenneté organisationnelle). Initialement introduite par les travaux de MacGregor Burns en 1978 et développée ensuite par Bernard Bass dans les années 1980, la théorie du leadership transformationnel s'est érigée autour du principe selon lequel les meilleurs leaders sont ceux qui arrivent à établir et maintenir des

relations qui surpassent le simple échange transactionnel avec leurs subalternes. Si la théorie admet que l'attribution de récompenses contingentes agit comme facteur motivationnel, elle insiste sur l'idée que, pour susciter un réel et durable engagement des travailleurs, le leader doit inspirer ces derniers à adhérer à une vision et à des objectifs communs qui les poussent à transcender leurs intérêts individuels au bénéfice d'intérêts collectifs supérieurs (Bass et Riggio, 2006). Les développements théoriques et empiriques récents identifient différents mécanismes par lesquels le leader transformationnel parvient à influencer les employés dans l'atteinte de niveaux supérieurs au regard de la performance, de la citoyenneté et de l'innovation, soit les mécanismes affectifs, motivationnels, d'identification, d'échange social et rehausseurs de justice (Ng, 2017). Ces mécanismes se déclenchent généralement sous l'impulsion d'une relation d'échange de grande qualité entre les leaders transformationnels et leurs subordonnés (Ng, 2017). Cette forme de leadership se décompose en quatre dimensions : la *motivation inspirante* (se démarquer par l'articulation, la communication et l'internalisation de la vision organisationnelle) ; l'*influence idéalisée* (agir de façon à représenter un modèle et une inspiration pour ses subalternes) ; la *stimulation intellectuelle* (encourager la créativité, impliquer et faire participer les employés dans la résolution de problèmes), ainsi que la *considération individuelle* (porter une attention particulière aux besoins des employés quant à leur développement professionnel).

De manière générale, les leaders transformationnels sont reconnus comme des leaders qui accueillent, encouragent et facilitent le changement dans les organisations ; ils représentent ainsi des agents de changement accompagnant, soutenant et motivant leurs équipes dans la transformation organisationnelle. Ainsi, ces leaders agissent, de par leur nature même, comme des facilitateurs dans un processus d'apprentissage collectif, lequel implique invariablement le changement sur une base continue. De plus, par leurs comportements orientés vers les relations, les leaders transformationnels favorisent l'émergence d'un *climat* d'échange social basé sur la confiance dans lequel les membres des équipes seront consensuellement enclins à réciproquer par un engagement dans l'apprentissage organisationnel ainsi que par une contribution discrétionnaire bénéfique à ce processus, telle l'adoption de comportements d'apprentissage, de partage des savoirs et d'amélioration continue.

Plus spécifiquement, ces leaders sont en mesure d'articuler et de communiquer clairement une vision définie autour de la valeur centrale du savoir ainsi que de l'importance accordée à l'acquisition et au partage des connaissances dans l'organisation. En outre, ils arrivent à mobiliser un collectif autour de cette vision rassembleuse et à favoriser un climat d'engagement en ce sens. Les leaders transformationnels se présentent comme des modèles aux yeux de leurs subalternes. Donc, en s'investissant volontairement dans un rôle d'apprenant actif constamment ouvert aux nouvelles idées, ils favorisent le mimétisme comportemental, l'internalisation de la vision chez les membres des équipes en plus de contribuer à rendre normatifs les comportements d'apprentissage et d'amélioration continue. De plus, par la stimulation intellectuelle, ces leaders encouragent le partage des idées et des savoirs dans les équipes et contribuent à créer un climat de

sécurité psychologique dans lequel les individus se donnent le droit à l'erreur et en retirent des apprentissages. Enfin, par la considération individuelle, ces leaders s'engagent dans différentes activités d'acculturation en plus d'être au fait des besoins spécifiques quant au développement des employés. Ainsi, ils peuvent offrir un encadrement personnalisé dans le processus d'apprentissage individuel, lequel contribuera ultimement à l'apprentissage collectif.

La deuxième forme de leadership que nous abordons, soit le leadership d'habilitation, a reçu une attention considérable dans les dernières décennies de la part des chercheurs dans le domaine du leadership. Le développement du concept de leadership d'habilitation a été influencé par deux perspectives théoriques, soit l'approche relationnelle émanant principalement des travaux de Bradley Kirkman ainsi que l'approche motivationnelle basée sur les travaux de Conger et Kanungo. La composante relationnelle du leadership d'habilitation caractérise ce type de leadership sous l'angle du partage du pouvoir. De ce point de vue, le leader d'habilitation adopte des comportements destinés à redonner du pouvoir aux travailleurs, notamment en leur attribuant plus de responsabilités ainsi qu'en leur donnant plus d'autonomie dans le travail et de contrôle dans les mécanismes de prise de décision. La conceptualisation se complète par la composante motivationnelle, laquelle réfère aux réactions des travailleurs face à un style de leadership participatif (sentiments d'autonomie, d'influence, d'impact et de sens). Concrètement, les leaders d'habilitation adoptent plusieurs comportements susceptibles de favoriser l'apprentissage organisationnel. En raison de leur approche participative et collaborative, ils sont tous désignés pour faire partie intégrante du modèle OSA. D'abord, par leur capacité d'informer adéquatement les travailleurs et d'expliquer la prise de décisions, ils contribuent non seulement à la dissémination des savoirs dans l'organisation, mais également à l'instauration d'une culture de transparence et de partage d'informations. En se présentant comme des « coachs », ils contribuent à instruire les travailleurs, à développer leur sens critique, à les responsabiliser ainsi qu'à développer leurs compétences et leur autonomie. Enfin et surtout, les leaders d'habilitation favorisent la participation des équipes dans la prise de décisions et donc le partage des idées, des solutions et des opinions.

Somme toute, l'ensemble de ces arguments nous permet de proposer un lien explicite et positif entre, d'une part, les leaderships transformationnel et d'habilitation et, d'autre part, l'apprentissage organisationnel. En outre, les éléments soulevés nous permettent également de proposer une association positive entre ces formes de leadership et la SMET. Par leurs comportements, les leaders transformationnels et d'habilitation offrent aux travailleurs des ressources (autonomie, soutien social) pour faire face aux nombreuses demandes psychologiques et physiques du travail telles que conceptualisées dans le modèle Latitude-Demande-Soutien de Karasek et Theorell et Déséquilibre Efforts-Récompenses de Siegrist. Considérée dans son ensemble, notre proposition postule donc un effet d'interaction entre le leadership et l'apprentissage organisationnel dans l'explication de la SMET.

3.2. Le leadership en tant que neutralisateur des effets de l'apprentissage organisationnel sur la SMET

Notre raisonnement à l'effet que le leadership joue un rôle clé et déterminant dans le modèle OSA est basé en partie sur les nombreuses preuves empiriques quant à son impact sur les attitudes et comportements aux niveaux individuel et collectif. En d'autres termes, le leadership détient un poids explicatif non négligeable dans la compréhension des processus et mécanismes menant à la SMET. Nous avons précédemment traité des comportements susceptibles d'avoir un effet positif dans le modèle, mais qu'en est-il des comportements négatifs ? Notre examen de la littérature nous permet d'émettre le constat suivant : certains comportements négatifs ont un effet hautement dommageable dans les milieux de travail. À cet effet, les preuves empiriques se sont accumulées quant à l'impact des comportements destructeurs des gestionnaires sur plusieurs indicateurs de SMET, tels la satisfaction au travail, l'engagement organisationnel, les comportements de citoyenneté organisationnelle, l'épuisement professionnel ou la dépression (Schyns et Schilling, 2013). L'ensemble des comportements perçus comme intentionnellement destructeurs, tels la supervision abusive, la tyrannie et le despotisme forment ce que l'on reconnaît comme le *côté sombre* du leadership. En outre, dans une moindre mesure, certains comportements nuisibles comme le manque de soutien, le laisser-faire ainsi que l'autoritarisme apparaissent également comme dommageables en raison de leur empreinte négative sur diverses résultantes attitudinales et comportementales. Dans l'ensemble, les effets s'expliquent notamment par la perte de confiance des travailleurs dans l'autorité, l'injustice perçue et la diminution de l'estime personnelle qu'entraîne le mauvais leadership dans son sillage. Nous proposons ainsi que ces comportements agissent comme des neutralisateurs de la relation positive entre l'apprentissage organisationnel et la SMET. En termes concrets, nous soumettons l'idée que, peu importe la qualité des pratiques instaurées par l'organisation ou les acteurs de la ligne hiérarchique, toute initiative d'apprentissage organisationnel sera vaine si elle s'accompagne de leaders négatifs.

CONCLUSION

La nécessité de mieux soutenir les organisations dans leurs efforts à devenir des milieux de vie sains et apprenants est un enjeu stratégique interpellant une pluralité d'acteurs (c'est-à-dire chercheurs, praticiens, gestionnaires, travailleurs). Dans le cadre du présent chapitre, plusieurs pistes de réflexion théoriques ont été offertes afin d'arrimer les connaissances sur l'apprentissage organisationnel et le leadership à celles sur les antécédents environnementaux de la SMET, en prenant pour point de départ le modèle intégrateur des organisations saines et apprenantes (OSA). Une des forces des propositions théoriques formulées réside dans l'approche multidisciplinaire au sein de laquelle l'écologie de la SMET a été recadrée. Précisément, nous avons développé l'argument principal à l'effet que les théories sur le leadership apportent un éclairage novateur quant au rôle joué par les gestionnaires dans le pilotage des organisations saines et apprenantes au quotidien, et incidemment, dans la production de la SMET chez leurs subalternes.

Bien entendu, la portée explicative de cet argument est intrinsèquement liée à la nature du contexte organisationnel au sein duquel il sera testé (niveau d'interdépendance des tâches entre les membres d'une même organisation). Ceci dit, l'extension du modèle OSA fondée sur la prise en compte du leadership et de ses modalités d'expression dans les organisations s'avère porteuse de nouveaux leviers de compréhension et d'intervention quant aux connaissances que nous détenons à ce jour des dynamiques explicatives de la SMET.

BIBLIOGRAPHIE

Bass B. M. et Riggio, R. E. (2006), *Transformational leadership*, Mahwah, NJ : Laurence Erlbaum.

Beauregard N. (2010), *Les organisations saines et apprenantes comme cadre analytique de la santé mentale au travail : le cas des cadres supérieurs de la fonction publique fédérale du Canada* (Ph. D. Santé des populations), Université d'Ottawa, Ottawa, Canada.

Beauregard N. et Lemyre L. (2014), Les organisations saines et apprenantes, Dans P. Zawieja et F. Guarnieri (Eds.), *Dictionnaire des risques psychosociaux* (p. 530-533). Paris, France : Editions Seuil.

Beauregard N., Lemyre L. et Barrette J. (2015), The domains of organizational learning practices : An agency-structure perspective, *Societies*, 5(4), 713-733.

Cooper C. L. et Cartwright S. (1994). Healthy mind – healthy organization – A proactive approach to occupational stress, *Human Relations*, 47(4), 455-471.

Klein K. J. et Kozlowski S. W. J. (2000), *Multilevel theory, research, and methods in organizations : foundations, extensions and new directions*, San Francisco : Jossey-Bass.

Levi L., Bartley M., Marmot M., Karasek R., Theorell T., Siegrist J. et Savic C. (2000), Stressors at the workplace : Theoretical models, *Occupational Medicine : State of the Art Reviews*, 15, 69-105.

Ng T. W. H. (2017), Transformational leadership and performance outcomes : Analyses of multiple mediation pathways, *The Leadership Quarterly*, 28(3), 385-417.

Schyns B. et Schilling J. (2013), How bad are the effects of bad leaders ? A meta-analysis of destructive leadership and its outcomes, *Leadership Quarterly*, 24(1), 138-158.

Yukl G. (2010), *Leadership in Organizations*, Upper Saddle River, NJ Prentice Hall.

CHAPITRE 17

**ING, QUAND L'APPRENTISSAGE PASSE PAR
LES AMBITIONS**

Anthony HERAULT

Comme beaucoup de secteurs, celui de la banque évolue à très grande vitesse, porté par les nouvelles technologies. Les clients individuels comme les entreprises sont de plus en plus connectés, partout et à tout moment avec une multitude de dispositifs – ordinateurs, tablettes, téléphones portables. Ils s'expriment sur tous les sujets *via* une multitude de blogs et autres forums d'expression ou encore sur les réseaux sociaux. Le métier de banquier traditionnel des particuliers, assis derrière un guichet ou dans une agence, voit son rôle challengé : les clients n'ont plus nécessairement recours à lui, et si c'est le cas, c'est souvent pour des demandes nouvelles et différentes. Par ailleurs, les entreprises – même de petite taille – deviennent de plus en plus globalisées : elles recherchent ainsi des partenaires financiers implantés partout dans le monde et pouvant apporter une expertise locale. L'information circule en temps réel, à la vitesse d'Internet, et les veilles, aussi sophistiquées soient-elles, ne permettent pas toujours une réactivité parfaite. En revanche, l'intelligence artificielle permet une amélioration permanente et déchargera progressivement l'être humain de tâches répétitives. Elle est cependant loin d'approcher la capacité de l'intelligence humaine et, pour le moment, sa force est générée par l'accumulation de données que le monde du travail produit tous les jours. Le monde de la banque doit faire face à une autre caractéristique : la réglementation nationale, européenne ou internationale est de plus en plus stricte et contraignante. Tous les domaines d'activité de la banque connaissent une inflation de normes nouvelles. Si leur fondement est généralement justifié, cela peut néanmoins induire une lourdeur administrative conséquente – voire mettre un frein à l'agilité. D'autant plus qu'une concurrence nouvelle risque de venir d'acteurs auparavant insoupçonnés – les GAFA et autres Alibaba, mais aussi des FinTech plus petites, plus agiles qui offrent un parcours client simplifié. À tel point que l'on peut créer de véritables distorsions de concurrence si tous les acteurs ne sont pas soumis aux mêmes contraintes de réglementation.

Dans ce contexte complexe et fortement évolutif, il faut repenser la banque. Dès 2015, ING a commencé à adapter sa stratégie à l'aide de programmes internes globaux. Le « *benchmark* » ne consiste plus à se comparer avec d'autres banques mais va bien au-delà. L'inspiration et l'observation des tendances prennent comme références des sociétés n'appartenant pas à l'industrie financière, comme par exemple Netflix, Spotify, WeChat, ou encore Renault. Finalement, ING a vocation à passer du statut de banque à celui d'une entreprise tech avec une licence bancaire. Avec un motto nouveau : contribuer à donner à chacun une longueur d'avance dans sa vie personnelle comme dans sa vie professionnelle. Ce bouleversement profond remet en cause tout l'écosystème. Il faut répondre aux besoins nouveaux des clients, en accompagnant l'arrivée des plates-formes. Instantanéité, gratuité des applications et de l'accès à l'information, prise de parole dans les réseaux sociaux sont devenus impératifs pour la banque. De même, il faut répondre aux besoins nouveaux des collaborateurs eux-mêmes. L'autorité hiérarchique a fait place à la recherche de sens, d'autonomie, de forme d'entrepreneuriat ou encore d'une autorité de compétence. Les sociétés performantes se distingueront *via* la dimension humaine. Ainsi, ING met en place de nouveaux processus et modes de travail utilisant les principes de l'apprenance : prise en compte des ambitions, *feed-back* permanent, *innovation bootcamp*, *machine learning*. Les synergies des ressources humaines, techniques ou commerciales permettent une utilisation des

compétences de façon globale et transversale, à l'instar des communautés sur les réseaux sociaux. L'initiation de la dynamique s'est fait par des formations en salle : « Travailler en mode collaboratif ». La maturité actuelle dans l'organisation est obtenue grâce à la pratique quotidienne de cette collaboration qui s'impose de fait pour les nouveaux venus : travailler chez ING, c'est avoir envie d'aider les autres à réussir. ING forme ainsi ses collaborateurs via 3 principaux volets :

- Leadership : ateliers dédiés au renforcement du leadership (management « authentique », responsabilisation, collaboration, facilitation des échanges dans le temps et création d'espaces de discussion).
- Pratique du *feed-back* : mises en situations pour les managers (ateliers *step-up*) ; vidéos pédagogiques pour pratiquer le *feed-back* entre pairs (pour les collaborateurs et managers).
- Management visuel et un quart d'heure d'équipes : démarche participative et collaborative, permettant à chacun de se synchroniser avec les autres, en recueillant la voix du client et la voix des équipes ; ateliers organisés pour pratiquer le management visuel.

ING est une organisation apprenante grâce à sa « Culture Orange ». La collaboration est l'un des 3 piliers des comportements professionnels de l'Orange Code dans le monde avec une panoplie de pratiques : aider les autres à réussir, faire confiance, investir du temps dans les relations humaines, oser ne pas être d'accord tout en respectant les idées, les pensées et sentiments des autres, célébrer les succès. Cette collaboration est encouragée grâce aux communautés d'expertise globales : la collaboration à l'international se fait naturellement, et permet l'apprentissage mutuel. L'accent mis sur la collaboration implique que l'humain surpasse les process.

Le développement précité de l'intelligence artificielle oblige les collaborateurs à veiller en permanence au développement de leurs compétences et, parmi celles-ci, les compétences situationnelles, interpersonnelles et transversales ainsi que l'écoute des autres en complément de la capacité à traiter des données. C'est particulièrement pertinent pour le monde bancaire et la relation avec les clients. La Direction des ressources humaines d'ING est consciente qu'elle est garante du développement des compétences et de l'adaptation de la stratégie de formation pour accompagner et faire évoluer son capital humain : l'apprenance est un élément de réponse majeur.

Alors l'apprenance au service de la performance ? ING considère que pour être performant il faut se mettre dans un état d'esprit spécifique, avec une approche ancrée dans le quotidien des collaborateurs, approche à intégrer aux processus de l'entreprise. La notion d'Ambition a donc intégré les piliers de gestion de la performance en 2017, appelée « *Step Up* ». L'Ambition a vocation à faire sortir le collaborateur de sa zone de confort. Elle n'est pas forcément atteignable : ce n'est pas uniquement l'atteinte de l'ambition qui est évaluée mais l'effort fourni, à l'instar d'une obligation de moyens par rapport à une obligation de résultat. L'Ambition est basée sur un état d'esprit qui encourage le développement, la croissance, la dynamique « *growth mindset* » par opposition à un état d'esprit établi, non dynamique, qui n'ose rien, un « *fixed mindset* ». *Growth mindset* caractérise l'état

d'esprit des entreprises Agiles : oser, expérimenter, réussir, se tromper, tirer des leçons de ses erreurs, recommencer sans faire ces mêmes erreurs, voire en faire d'autres pour avancer. *Fixed mindset*, c'est avoir peur de tout, ne rien oser et ne pas développer ses connaissances. L'Ambition consiste à viser encore plus haut et donc pour cela, il faut donc changer les pratiques, les habitudes, les modes de pensée : arrêter la solution « simple » qui consiste à puiser dans ses connaissances et ses compétences déjà acquises, confinant au réflexe, arrêter le « copier/coller », qui ne fait que toujours reproduire la même chose. L'Ambition c'est sortir de sa zone de connaissance pour faire l'effort de réaliser les choses différemment et trouver de nouveaux usages. C'est dans cette dynamique que l'Ambition force l'apprentissage de nouvelles façons de faire et donc l'apprenance. L'Ambition peut porter sur du comportemental comme sur des sujets techniques et peut être directement en lien avec le domaine de responsabilité du collaborateur ou pas. Elle n'est pas nécessairement accompagnée d'une formation « traditionnelle » animé par un formateur, mais nécessite d'expérimenter, de tâtonner et de s'orienter vers des sujets/thèmes/théories/concepts qui nous sont nouveaux.

Prenons l'exemple d'une Ambition pour un collaborateur RH responsable de la conduite du changement : devenir un expert reconnu de la nouvelle organisation du travail en mode Agile du groupe ING. Cela passe par une maîtrise des concepts théoriques en s'appuyant notamment sur le groupe, la capacité à identifier les impacts en interne ainsi que les applications, engager le senior management de la banque et, enfin, appliquer les concepts de l'Agile dans la conduite du changement elle-même. C'est une Ambition car c'est quelque chose de nouveau pour le collaborateur. Face à cette nouveauté, il lui est impossible d'utiliser ses seules compétences acquises. Il aura besoin de réapprendre à évoluer dans un nouvel environnement de travail :

- Il n'est pas expert de l'Agile. Il va devoir monter en compétence sur l'Agile et comprendre comment le groupe ING l'a adapté et l'utilise, développer son réseau d'interlocuteurs sur le sujet au niveau local et global, s'immerger dans des équipes pour appréhender le quotidien, les rituels, les tenants et les aboutissants.
- En travaillant avec de nouveaux collègues avec lesquels il n'a pas l'habitude d'interagir, il développe ses capacités à collaborer avec des personnes dont le champ des compétences est différent et nouveau. Ainsi, il s'enrichit des autres.
- Il devra également identifier les impacts de cette nouvelle organisation en interne. Quels effets sur le rôle des HR Business Partners ? Comment cette nouvelle façon de travailler va-t-elle changer le quotidien des équipes ? N'y a-t-il pas déjà des pratiques en place en lien avec ce type d'organisation du travail ?
- Autre challenge, il lui faudra déterminer de nouveaux leviers de motivation et de nouveaux bénéfices afin que le senior management comprenne l'intérêt d'une telle organisation.

- Il lui faudra en comprendre la nature et la philosophie pour pouvoir créer un plan de conduite de changement adapté et en ligne avec les principes mêmes de l'Agile.
- En somme il devra répondre à des questions totalement nouvelles pour lui.

ING veut mettre en place cette démarche au niveau global pour déployer une organisation pouvant soutenir la stratégie et relever ses défis : s'adapter à son nouvel écosystème (les GAFA, les FinTech), réduire le temps de développement des produits et services et *in fine*, être plus proche du besoin de ses clients tout en exploitant l'ensemble des ressources dont le groupe dispose à travers le monde. La reconnaissance que le collaborateur obtiendra *via* le développement de ses compétences dans le domaine de l'Agile, et le bénéfice que l'entreprise en tirera, feront naître un sentiment d'épanouissement et de fierté, en lien avec les leviers de motivation et de reconnaissance. En mettant en œuvre de nouvelles réflexions et en mobilisant de nouveaux savoirs, chaque collaborateur pourra enclencher une dynamique d'apprentissage, issue des situations auxquelles il sera confronté.

CHAPITRE 18

APPRENDRE PAR L'EXPÉRIENCE : LE CAS DU CHALLENGE INNOVATION

Graziella LUISI, Nathalie LAMETA, Patrice TERRAMORSI et Thérèse ALBERTINI

Face aux mutations d'une société caractérisées par l'acronyme « VICA » : Volatile, Incertain, Complexe, Ambigu (Church et Silzer, 2014), les pratiques d'apprentissage traditionnelles sont questionnées. Au-delà de la transmission de connaissances, les établissements d'enseignement supérieur doivent s'adapter pour faire émerger des talents créatifs et entreprenants dont les entreprises ont besoin. Comment dès lors former ces personnes « agiles », capables et désireuses d'apprendre, de réapprendre, et de se renouveler en permanence ? (DeRue, 2012)

La question de la formation à l'entrepreneuriat apparaît illustrative de cet enjeu. Entreprendre selon Stevenson (1983) revient à poursuivre une opportunité au-delà des ressources qui sont actuellement contrôlées par l'individu. Comment donner à l'étudiant un bagage théorique et un cadre pratique adapté à une réalité dont les contours ne sont pas encore connus ? Comment adapter les pratiques pédagogiques à une discipline par nature holistique ?

1. L'innovation et l'entrepreneuriat dans l'enseignement supérieur

Dechamp, Faucheu et Horvath (2015) défendent l'argument selon lequel l'entrepreneuriat est par essence une discipline complexe, où les savoir-être et les savoir-faire priment sur la maîtrise de techniques précises. Catherine Léger-Jarniou (2008) propose une vision de l'entrepreneuriat où le savoir-être, en tant que capacité de produire et maîtriser des actions adaptées à l'environnement par le biais d'attitudes et de comportements, est au centre des recherches éducatives pour acquérir au mieux ces aptitudes. De même pour Eyraud (2016), on ne peut probablement pas apprendre à entreprendre, mais l'apprentissage de ce que représente l'entrepreneuriat peut et doit susciter des vocations. Pour Verstraete (1997), la démarche entrepreneuriale, repose sur trois dimensions : cognitive, praxéologique, et structurale. Elle se caractérise par une démarche réflexive Individu-Organisation. Dans cette perspective, avoir l'intention d'entreprendre, c'est avoir l'intention de créer, reprendre ou faire évoluer une organisation. Cela suppose, comme le suggère Ajzen (1991), la planification d'un comportement d'action et de structuration. Cette attitude relève de la dimension cognitive puisqu'avoir l'intention d'agir suppose étymologiquement « tendre vers » et « mettre en tension ». Ainsi, bien qu'on puisse considérer que ce n'est que lors du passage à l'acte que l'individu contribue à structurer son environnement et s'engage dans l'action, on peut tout de même noter que la première des trois composantes (la pensée stratégique ; la réflexivité ; l'apprentissage) de la dimension cognitive qu'identifie Verstraete est à l'œuvre lors de l'émergence de l'intention. En projetant de devenir entrepreneur, l'individu s'inscrit déjà dans une réalité.

Selon la théorie du comportement planifié, les intentions peuvent prédire les comportements à travers l'attitude, les normes sociales et la perception qu'a l'individu de contrôler (ou pas) les choses. Nous pouvons ainsi avancer l'idée que l'identité de l'individu a un impact sur l'intention entrepreneuriale. Les éléments caractéristiques de l'identité ne sont pas des données stables, elles évoluent en fonction des expériences vécues par l'individu. Permettre à l'individu d'apprendre c'est alors avant tout l'accompagner dans la définition de lui-même. Faire évoluer la représentation qu'un individu développe de lui-même revient à agir sur deux espaces privilégiés selon Fischer (2015) : l'estime de soi (importance qu'un

individu s'accorde par rapport aux autres) qui est fonction des aspirations, de l'approbation sociale et de la capacité de l'individu à maîtriser les choses ; la conscience de soi :

- la conscience de soi personnelle, qui est déterminée par l'attention que l'individu porte à ce qu'il est ;
- la conscience de soi publique qui est déterminée par les attitudes des autres à l'égard de l'individu, ce qui peut conduire à une présentation de soi stratégique.

2. L'expérience d'apprentissage, l'exemple du Challenge Innovation

Parmi les méthodes pédagogiques développées par les établissements de l'enseignement supérieurs, les événements dédiés à la créativité, concours d'idées, hackathons, créatons, par une approche centrée sur la résolution de problèmes et sur l'expérimentation, apparaissent particulièrement adaptés et particulièrement fertiles pour l'étudiant qui va apprendre à dépasser ses limites et faire évoluer ses représentations. Dans cette perspective un « Challenge Innovation » a été développé depuis 2013 par l'université de Corse. Celui-ci s'adresse à des étudiants issus de différentes filières (informatique, gestion, économie, ingénierie) afin de faire émerger chez eux la possibilité et l'envie d'innover et d'entreprendre. Cet événement, développé depuis 2013 par la Fondation de l'Université de Corse se déroule sur trois jours au Palazzu Naziunale, espace dédié à l'innovation. Il s'agit d'un concours d'idées mobilisant des méthodes collaboratives et structuré autour de compétences pluridisciplinaires : une équipe de formateurs pluridisciplinaire, engagée et inspirante (coachs, experts et mentors), des équipes projet constituées d'étudiants issus de divers parcours ; d'un environnement de travail qui favorise découvertes et pratiques technologiques et expérientielles ; d'enseignements structurés autour de problématiques et projets proposés par des étudiants ; d'outils dédiés à l'innovation, à l'expérimentation et au prototypage.

Dans ce cadre, l'utilisation de méthodes collaboratives favorise le processus d'exploration et d'expérimentation chez l'étudiant. Ces méthodes s'appuient sur l'approche *design thinking*. Le *design thinking* implique de penser en « mode projet collaboratif et co-construit » où il s'agit de résoudre des problèmes épineux en utilisant un raisonnement abductif, venant s'ajouter au déductif et à l'inductif. Il est important de développer ces compétences autour du travail collaboratif où les étudiants de chaque équipe, doivent écouter, apprendre des autres et comprendre les processus de raisonnement. Le Challenge Innovation mobilise des compétences pluridisciplinaires avec l'intervention de quatre filières de l'Université de Corse (Licence économie/gestion, Licence et master informatique, Master ingénieurs Paolitech, Licence entrepreneuriat) qui interagissent dans la construction du projet. Pour que le groupe pluridisciplinaire fonctionne, il ne suffit pas de mélanger des gens qui viennent de disciplines différentes, il faut également leur donner les outils pour échanger et se comprendre. Chaque discipline a son vocabulaire, ses codes, ses modes de pensée. L'approche *design thinking* retenue dans le cadre du Challenge Innovation facilite la création d'un langage commun aux équipes pluridisciplinaires (ingénieurs, économistes, développeurs, gestionnaires) ; elle rend possibles les maillages disciplinaires et permet la prise en

compte de la pluralité des problématiques du projet, en les confrontant à des visions plurielles qui les enrichissent ou les transforment avant de les confronter à la réalité. Le *design thinking* est également une approche de l'innovation centrée sur les usages qui place l'être humain au centre de la résolution des problèmes en parallèle aux approches centrées sur les technologies ou les organisations traditionnellement utilisées. Selon Tim Brown (2009), le *design thinking* permet de comprendre et d'identifier les usages et les besoins des utilisateurs (utilité), en tenant compte des possibilités technologiques (faisabilité), dans le but de créer de la valeur en termes économiques et sociaux (durabilité). Cette approche repose sur une démarche itérative qui doit permettre de concevoir des solutions viables, désirables et pratiques. L'étudiant devra alors interroger ses représentations et se projeter dans celle de l'utilisateur du bien ou service concerné par les démarches de création. La réussite de ce processus résulte dans sa capacité à comprendre et intégrer les attentes et les usages développés par les autres. À la différence des approches managériales classiques de l'innovation qui s'appuient sur des modèles en silos étudiés par Buxton (2007) avec des phases relativement étanches (création, innovation, développement), il n'existe pas dans l'approche *design thinking* de manière optimale ou linéaire de progresser dans le processus d'innovation (Brown, 2009). Le processus démarre par des enquêtes d'usage, des recherches ethnographiques qui enrichissent cette première phase. Suivront les phases d'idéation et d'implémentation.

Dans le cadre du Challenge Innovation, la méthodologie retenue distingue trois étapes projet : l'inspiration (le problème qui donne lieu à la recherche de solutions au travers des phases découverte/enquête d'usage/interprétation), l'idéation (le processus de génération et de mise à l'épreuve des idées), l'implémentation/prototypage (le développement de l'idée au produit). Les étapes ne se succèdent pas forcément en étapes ordonnées mais peuvent se chevaucher ou encore passer d'une phase à la précédente si l'équipe projet a besoin d'explorer de nouvelles directions. Il s'agit donc d'un processus d'innovation non linéaire, non directif, ouvert sur l'extérieur qui repose sur l'empathie avec les utilisateurs ; il s'agit de se donner les moyens d'observer les comportements des utilisateurs et d'en tirer des conclusions sur leurs besoins. Le fait qu'il n'existe pas *a priori* de bonne réponse peut générer une tension créatrice qui, tout au long du projet, va conduire les étudiants à se projeter sur les conséquences de leurs choix et des orientations choisies. Par ailleurs cette approche leur permet de prendre du recul et d'adopter une approche réflexive à toutes les étapes. Le « designer » est avant tout un designer de sa propre pensée. La dernière force du *design thinking* est son processus itératif de conception. Il contribue à l'émergence d'innovation de produit au regard de son approche centrée sur l'être humain.

Dans le cadre du Challenge Innovation, les étudiants sont ainsi amenés à questionner les usagers et à construire des « fiches personae » qui illustrent les comportements d'usagers type. À la différence de conclusions quantitatives, on parle davantage de désirs, d'aspirations, d'expériences utilisateurs. Ils doivent avoir une posture d'ouverture et de partage tournée vers les membres de la communauté mais également vers le monde extérieur puisque par nature cette approche de l'innovation est centrée sur les utilisateurs. Cette ouverture d'esprit nécessite une

compréhension fine des attentes des utilisateurs. C'est une condition nécessaire pour leur apporter une réponse pertinente. La mise en relation avec des experts et des usagers facilite la compréhension des attentes et des parcours usagers et permet aux étudiants d'apporter des réponses adaptées. Ensuite, la construction de scénarii d'usage par les étudiants permet de proposer des solutions aux problèmes identifiés. Ces scénarii sont présentés de manière théâtralisée et testés auprès des coachs et mentors. La troisième étape est celle du prototypage. Le développement de prototypes élémentaires (physique, numérique, ou schématique) permet d'expérimenter, d'explorer les réponses possibles afin d'atteindre l'expérience idéale de l'utilisateur. Pour les étudiants c'est une façon de matérialiser leur projet, de le tester et de le faire évoluer par itérations successives. À cette étape, l'étudiant doit être en capacité d'accepter l'échec et de reformuler sa réponse. Les étudiants se projettent, se confrontent à la réalité, s'adaptent et reformulent leur réponse.

3. Apports et perspectives

Le Challenge Innovation a vocation à susciter chez les étudiants l'envie d'innover et d'entreprendre. À travers les expériences vécues, il conduit ces derniers à se questionner et à prendre conscience de leur capacité créative. Cette approche pédagogique centrée sur l'expérimentation et la pratique renforce l'intention entrepreneuriale. À ce titre, l'impact observé auprès des participants au Challenge Innovation est significatif. Ainsi près d'un tiers des étudiants ayant vécu cette expérience a demandé le statut d'étudiant entrepreneur, démontrant ainsi leur intention d'entreprendre.

Ce résultat semble reposer sur un processus d'apprentissage en 4 phases :

- l'éveil de la conscience entrepreneuriale, période de découverte de ses talents, de ses capacités (notamment de leader) ;
- le questionnement, phase de doutes où les aspirations se heurtent à la réalité. Le travail est intense pour bâtir sa crédibilité ;
- la bifurcation, penser l'avenir différemment, sortir de sa zone de confort ;
- la maturité, la vision est plus claire et le leadership est assumé.

Le Challenge Innovation permet ainsi aux étudiants de prendre conscience de leur capacité à innover, à apporter une réponse pertinente à un problème rencontré par d'autres. À travers les phases de doutes où les aspirations se heurtent à la réalité, les étudiants effectuent un retour réflexif qui semble leur permettre de mieux se connaître et les conduit à sortir de leur zone de confort. Ils conçoivent alors que l'avenir peut s'inscrire dans une réalité différente que celle initialement imaginée. Confrontés au défi de formation de personnes agiles, proactives, dotées d'un esprit d'entreprendre et en capacité d'innover, les dispositifs pédagogiques fondés sur l'expérimentation se développent. Ces dispositifs sont susceptibles de renforcer la conscience de soi et l'estime de soi chez les étudiants. Les enseignements issus de l'observation du Challenge Innovation nous conduisent ainsi à mettre en avant des modalités d'apprentissage accélérées qui reposent sur 3 piliers : des process basés sur une approche « *user centric* », des méthodes collaboratives avec une pluridisciplinarité des compétences et une expérimentation

à travers le prototypage. En passant d'une conception de la connaissance comme un objet inerte qu'il s'agit de découvrir à une expérience qu'il convient de vivre, le rôle des enseignants se redessine, mais est-ce une nouveauté ou une redécouverte ?

BIBLIOGRAPHIE

Ajzen I. (1991), Theory of planned behaviour, *Organizational Behaviour and Human Decision Processes*, 50, 179-211.

Brown T. (2009), *Change by design : how design thinking transforms organizations and inspires innovation*, ed. Harper Business.

Buxton B. (2007), *Sketching User Experiences : Getting the Design Right and the Right Design*, ed. Morgan Kaufmann.

Church A. H. et Silzer R. (2014), Going behind the corporate curtain with a blueprint for leadership potential : An integrated framework for identifying high-potential talent, *People & Strategy*, 36, 51-58.

Dechamp G., Faucheu J. et Horvath I. (2015), Quel est l'apport de la pluridisciplinarité lors de pratiques créatives collectives ? Exemple d'un workshop de formation à l'entrepreneuriat, *Revue de l'entrepreneuriat*, 14(4).

DeRue D. S., Ashford S. J. et Meyers M. C. (2012), Learning Agility : In Search of Conceptual Clarity and Theoretical Grounding, *Industrial and Organizational Psychology*, (5), 258-279.

Eyraud J.H. (2016), L'enseignement de l'Entrepreneuriat, *La Découverte, Regards croisés sur l'économie*, 2(19), 204-211.

Fischer G. N. (2015), *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*, Dunod, 5^e éd.

Léger-Jarniou C. (2008), Développer la culture entrepreneuriale chez les jeunes, théories et pratiques, *Revue française de gestion*, 5(185), 161-17.

Oosterbeek H. et Van Praag Ijsselstein M. A. (2010), The impact of entrepreneurship education on entrepreneurship skills and motivation, *European Economic Review*, 54(3), 442-454.

Verstraete T. (1997), *Modélisation de l'organisation initiée par un créateur s'inscrivant dans une logique d'entrepreneuriat persistant. Les dimensions cognitive, praxéologique et structurale de l'organisation entrepreneuriale*, Thèse pour le Doctorat de l'Université en sciences de gestion, IAE de Lille.

CHAPITRE 19

**ENSEIGNER LES RESSOURCES
HUMAINES DANS UN CONTEXTE DE
RUPTURE, QUEL(S) DÉFI(S) POUR
L'APPRENTISSAGE ?**

Jean-Pierre DUMAZERT

L'apprenance est un concept qui doit être approché avec l'idée qu'un ensemble inter-organisationnel et collectif exprime une volonté d'apprendre. La trame principale peut être ainsi exprimée par la volonté d'enrichir sa réflexion de façon proactive, tant individuelle qu'avec l'apport des autres. Travailler ensemble, découvrir grâce aux interactions ou aux enseignements de groupe ; ces expressions évoquant le dynamisme et l'action transversale forment autant de techniques et méthodes issues de l'apprenance (Carré, 2005). Du côté de l'organisation, les particularités s'appuient sur des modes de management favorables à la culture du client interne (Autissier *et al.*, 2014). Les dispositifs innovants et autres pratiques évolutives changent la perception et le regard des acteurs face à la notion d'entreprise apprenante. La même logique s'applique à l'enseignement des ressources humaines. La GRH rencontre depuis quelques années de profonds changements liés à l'émergence de technologies nouvelles (Levy et Murnane, 2014 ; Scouarnec et Poilpot-Rocaboy, 2016). En 2013, l'institut de conseil McKinsey publiait un rapport détaillé sur un ensemble de douze innovations, portant le changement dans l'organisation du travail et plus largement, pour la façon de vivre dans nos sociétés contemporaines. Concernant les entreprises, la plupart de ces innovations prennent la forme de technologies de rupture, puisqu'elles imposent aux modèles actuels de casser les codes et de redéfinir les frontières de la communication et du travail. Depuis dix ans, une multitude d'Agents Conventionnés Animés (ACA) ont ainsi fait leur apparition pour les services après-vente, ou de *hotline*, sur les sites internet de grands groupes de distribution. Au Japon, le Professeur Hiroshi Ishiguro, Directeur de l'Intelligent Robotics Laboratory à Osaka, a créé un androïde à son image. Ce robot est capable de parler, répondre à des questions. Il peut intervenir en salle de classe lorsque son créateur est absent. L'exemple est singulier, car la dématérialisation du créateur (ou son absence physique en l'occurrence) est compensée par un androïde aux fonctionnalités très avancées.

Dans certains secteurs d'activités spécifiques, tels que les grands entrepôts de distribution (Amazon, CDiscount), les employés manutentionnaires travaillent 8 heures par jour en parlant avec une machine, chargée de contrôler leur travail et son efficacité. Ces employés répondent aux ordres d'une synthèse vocale et partagent leur temps d'activité avec une présence presque dématérialisée, réduite au strict maximum possible par la technologie (miniaturisation de la robotique avancée). Le groupe américain ZIH Corp est actuellement l'un des leaders mondiaux produisant ces technologies avancées en matière de robotique et de communication mobile pour le monde de l'entreprise. Le message diffusé est explicite. Nous ne gérerons plus le travail autrement que par la dématérialisation des process, la robotique avancée et une nouvelle conception de la relation entre l'homme et la technologie (Hamilton et Davison, 2018). En 2013, le groupe Dell rendait publics les résultats d'une étude (5 000 salariés d'entreprises de toutes tailles dans 12 pays). Elle montrait que la majorité des employés était favorable à une modernisation des outils de travail, notamment à une accélération de cette modernisation. Parmi les critères évoquant des phénomènes de rupture, ainsi qu'une dématérialisation des usages, l'étude pointait la reconnaissance vocale et gestuelle. Mais également, pour 53 % des personnes interrogées, la possibilité de se rendre à son travail sous une forme holographique semblait apparaître comme l'alternative la plus attendue pour les prochaines décennies. Mais faudra-t-il attendre

aussi longtemps ? Depuis peu, à l'aéroport de Manchester United, les passagers de certains vols internationaux sont accueillis en zone d'embarquement par des hôtes dématérialisées, représentées par des hologrammes.

Les évolutions technologiques récentes indiquent donc que la GRH ne sera pas simplement confrontée à une dématérialisation de ses documents (embauche, contrats, bulletin de paie, attestations employeur, etc.), mais également à celle des employés eux-mêmes. De son côté, la Symétrie des attentions postule que la qualité des relations entre les collaborateurs d'une entreprise doit être égale à celle que cette dernière entretient avec ses clients externes. Pour la GRH, la Symétrie des attentions est pertinente sur deux points essentiels pour la mise en œuvre de relations durables. D'une part, les attentions doivent exister de façon transversale dans les différents départements de l'entreprise. Y compris pour celles et ceux qui sont éloignés des réalités RH, ou qui ne les pratiquent pas directement pendant leur activité professionnelle. D'autre part, l'idée même de la valorisation des métiers de l'entreprise est au cœur de la Symétrie des attentions. Cela permet de réduire les stéréotypes courants sur la valeur perçue de certaines tâches, certains processus ou sur les personnes affectées à des opérations identifiées comme subalternes aux autres. Dans le contexte de rupture évoqué ci-dessus, l'enseignement des ressources humaines représente une opportunité pour développer une pédagogie par l'apprenance (Kergel *et al.*, 2018). Ce chapitre a pour objet de présenter les principaux éléments que nous avons relevés, au cours de ces trois dernières années, tant au travers d'expériences d'enseignement que de travaux de recherche pédagogique. Nous les présentons donc en mobilisant quatre défis pour un enseignement porté par l'apprenance au service de la Symétrie des attentions.

1. Défi n° 1 – Faire l'apprentissage de nouvelles pratiques en situation réelle de travail

La transformation digitale (ou numérique) des ressources humaines dans les organisations est un thème inévitable pour l'enseignement et la recherche en GRH (Scouarnec et Poilpot-Rocaboy, 2016 ; Peretti, 2017). Plusieurs ruptures ont ainsi directement touché les cadres et employés : compte personnel d'activité, dématérialisation des fiches de paie, *Opt-in* des salariés pour les documents électroniques (*versus Opt-out*), etc. D'une certaine façon, la technologie est devenue un élément différenciateur apportant de nouvelles fonctionnalités en matière de transmission des informations aux employés, ou l'assurance que ces informations soient lues et approuvées et ce, quasiment en temps réel. Pour la fonction RH, la mutation est majeure, puisqu'elle devient une entité interconnectée à plusieurs acteurs internes et externes à l'entreprise (Barabel et Meier Perret, 2014). Ce phénomène de mutation est renforcé par un cadre législatif en évolution régulière sur les interrogations essentielles pour le parcours d'un individu au travail (formation professionnelle, prélèvement à la source, dématérialisation des documents principaux, confidentialité des données, e-recrutement). Pour de jeunes apprenants, il est déjà acquis que la transformation digitale de la GRH passe inexorablement par l'intégration de nouvelles technologies au sein de l'entreprise (Silva, 2008 ; Michael, 2012 ; Bondarouk et Brewster, 2016). L'apprenance, dans sa dynamique

collective, doit alors placer la Symétrie des attentions dans une logique d'expérience collaborateur. Et notamment, pour ce qui est de l'approche culturelle et intergénérationnelle (évolution des usages en fonction des types d'employés), ainsi que dans la dimension émotionnelle (évolution des mentalités, coût d'entrée dans la technologie, actualisation de compétences clés, acceptation du changement). Les nouvelles pratiques ne peuvent ainsi être uniquement destinées à certains et pas aux autres dans l'entreprise. La prise en compte d'une vision transversale des métiers, postes, missions et tâches constitue un impératif pour la compréhension des phénomènes de dématérialisation touchant la fonction RH (Peretti, 2017).

1.1. De quelle façon procéder pour rapprocher les RH du contexte de rupture imposé par la transformation digitale ?

Il est porteur à ce niveau de faire travailler les étudiants sur le droit à l'erreur entre collaborateurs, ainsi que sur la valorisation et la reconnaissance de la prise d'initiative d'un autre collègue au travail.

La transformation digitale de la fonction RH touche un grand nombre d'opérations (Savaneviciene et Stankeviciute, 2013) et implique plusieurs besoins : réduction des délais qui freine les décisions (recrutement), impression et préparation de documents à faire signer, maîtrise du risque d'erreur dans la complétion des données, accès aux données et intégrité des informations archivées, etc. Elle doit être également abordée sous un angle international et multiculturel (Frimousse, 2017).

Parler du contexte de rupture pour les RH par la Symétrie des attentions

Retour d'expérience d'enseignement sur le processus de recrutement

Concernant ce premier défi, nous avons eu l'occasion de tester sur trois groupes d'étudiants un travail pratique en *design thinking* portant sur la digitalisation du processus de recrutement (*onboarding*). La trame pédagogique proposée visait à procéder par une comparaison avec un modèle classique utilisant le papier, ou un mix avec le digital, et un modèle en devenir mobilisant uniquement des ressources dématérialisées (100 % digital). Bien entendu, le nombre d'étapes est très important pour un processus de recrutement classique. La fonction primordiale d'un modèle tout digital est de réduire à la fois les étapes et la perte de valeur dans le processus de recrutement. En amont, une première séquence pédagogique décrivait aux étudiants le risque d'erreur dans un processus de recrutement et surtout la nécessité de repartir au début en cas d'erreur majeure.

Par groupes de travail, préparez et structurez une réponse pour chaque question suivante :

- *De façon analytique (design thinking), quelle est la structure du modèle classique ?*
- *Identifiez-vous les actions manuelles réalisées par les différents acteurs concernés ?*
- *Visualisez-vous la valeur ajoutée de chaque action et chaque sous-action ?*
- *Pouvez-vous caractériser le risque d'erreur et ses différentes sources ?*

Objectif de l'exercice : organiser un apprentissage collectif et accessible à tous. Puis, structurez vos réponses en 60 minutes.

L'apprenance par la Symétrie des attentions est très utile sur ce type d'exercice, car les étudiants identifient rapidement qu'un nombre conséquent d'acteurs intervient dans le processus classique de recrutement. La notion de client interne est omniprésente, chaque personne impliquée a un rôle à jouer. De plus, la relation entre les prospects (ou candidats) est aussi importante que celle entre les RH et les collaborateurs du service ou du département concerné par le recrutement (Hamilton et Davison, 2018). Parmi les sources de risque, les étudiants doivent identifier impérativement les erreurs sur la complétude des formulaires, ainsi que le manque de traçabilité ou la longueur d'un tel processus. Une fois cette première partie d'exercice réalisée, les étudiants ont sous les yeux un processus de recrutement classique détaillé et visuellement interprétable. Ils ont de façon directe et exploitable le chemin de l'information, ainsi que les différents acteurs mobilisés en interne et en externe. La notion de Symétrie des attentions devient plus claire pour eux, ils peuvent en débattre et échanger sur les réalités d'une situation de travail complexe en RH ; le recrutement d'un collaborateur. Une seconde partie peut alors être proposée afin de compléter l'exercice. Au cours de cette séquence, les étudiants devront identifier – puis analyser – les impacts du digital sur des variables clés telles que le nombre d'étapes, les acteurs concernés, le temps induit dans ce type de processus, la collecte et saisie des données, la traçabilité des informations, la sécurisation des données, etc.

Seconde partie de l'exercice en groupes de travail

Lors de cette suite pédagogique, les étudiants travaillent toujours en Symétrie des attentions et l'apprenance s'appuie également sur la comparaison entre deux modèles. Le premier déjà élaboré en amont. Et le second, à venir lors d'une séquence souvent assez éprouvante au regard de l'impact du digital et de la déconstruction du modèle classique.

Par groupes de travail, préparez et structurez une réponse pour chaque question suivante :

- . De façon analytique (*design thinking*), quelle est la structure du modèle digital ?
- . Qu'en est-il des actions réalisées ? Quelle transformation subissent-elles ?
- . Quels nouveaux gisements de valeur identifiez-vous ?
- . Quelle discussion proposez-vous sur le risque d'erreur et la sécurisation des données ?

Objectif de l'exercice : organiser un apprentissage collectif et accessible à tous. Puis, structurez vos réponses en 60 minutes.

De façon évidente, les échanges collectifs amènent les étudiants à s'accorder sur le fait que le modèle digital réduit considérablement le nombre d'étapes, tout en favorisant la traçabilité de l'information, son archivage et sa gestion en temps réel. Ce qui a été démontré par des travaux de recherche récents (Rodriguez et Johnstone, 2015). Certains groupes, plus avancés que d'autres, soulignent également la facilitation dans l'accompagnement du candidat pour ses démarches. Notamment, dans le cadre d'un processus distancié, laissant moins de place à un contact direct, ou en face à face. Enfin, sur la Symétrie des attentions, les étudiants identifient parfaitement la dimension simple et sécurisée du modèle digital, à la fois pour le candidat et pour l'entreprise. Le contenu et la valeur de

l'information apparaissent comme beaucoup mieux partagés par chacun des acteurs concernés.

2. Défi n° 2 – Favoriser ensemble l'ajustement mutuel sur différents niveaux hiérarchiques

Pour une apprenance au service de la Symétrie des attentions, l'ajustement mutuel sur différents niveaux hiérarchiques est majeur. La question du ROI (retour sur investissement) pour les dispositifs RH constitue très souvent un point de tension (Louart, 1993) et de contradiction au sein des entreprises. Il s'agit là de porter la pédagogie sur la notion de compétitivité des ressources humaines, dès lors que la fonction RH souhaite s'inscrire dans la vision innovante de l'organisation du travail (Soran, 2018). Nous avons évoqué le processus de recrutement dans le défi précédent, mais la motivation et la fidélisation des « talents » de l'entreprise sont tout aussi importantes pour la gestion des ressources humaines. Sur ce dernier point, le contexte de rupture apporté par la dématérialisation, influence l'image de modernité de l'entreprise, notamment grâce à l'expérience utilisateur qu'elle propose à ses employés. Les outils du digital peuvent alors rendre plus attractifs un large ensemble d'opérations et de documents associés (Scouarnec et Poilpot-Rocaboy, 2016).

2.1. De quelle façon obtenir un ajustement mutuel sur différents niveaux hiérarchiques pour la fonction RH ?

Lors de séances de travaux dirigés, nous avons demandé à des étudiants de réaliser un *brainstorming* sur les process et documents RH relevant de la Symétrie des attentions entre collaborateurs. Et ce, quel que soit leur niveau hiérarchique dans l'entreprise. De nouvelles formes de travail suscitent alors l'attention dans le panorama des situations de travail (travail à distance, télétravail, *homeshoring*, *time-sharing*, etc.). De plus, évoquer l'ajustement mutuel, lorsque quatre ou cinq générations cohabitent dans les entreprises, implique un jeu habile de la part des politiques RH. La notion d'ajustement mutuel revêt des signifiants parfois divergents pour chaque génération, de même que pour celle de la Symétrie des attentions. La dimension généraliste d'un déploiement RH se heurte subséquemment aux spécificités et exigences générationnelles.

Entrevoir l'ajustement mutuel pour la gestion des ressources humaines

Retour d'expérience d'enseignement sur la dématérialisation des documents RH

Concernant ce second défi, nous avons proposé aux étudiants de réfléchir en groupes de travail à la façon dont les documents RH, subissant la dématérialisation, évoluent en termes de vitesse de mise en œuvre et de retour sur investissement. Pour le déroulement de l'atelier, nous avons préparé un document modèle, mentionnant le type de documents, le type de transaction nécessaire au plan RH (simple information, approbation, accord écrit, signature), la vitesse d'opérationnalité (mise en œuvre), la valeur ajoutée (faible, moyen, élevée) et pour finir la cible (interne ou externe à l'entreprise). Le but principal était de réfléchir ensemble sur la Symétrie des attentions, lorsque les documents RH concernent plusieurs collaborateurs en interne, ainsi qu'éventuellement des cibles extérieures à l'entreprise.

Les étudiants devaient également expliquer leur travail de réflexion en répondant aux deux questions ci-dessous destinées à préciser le lien entre ajustement mutuel et Symétrie des attentions :

- Quel rôle peut jouer l'ajustement mutuel pour améliorer l'expérience utilisateur ?
- De quelle(s) façon(s) la Symétrie des attentions peut-elle s'exprimer pour les RH ?

Objectif de l'exercice : proposer une vision collective et facile à interpréter. Organisez votre réponse et sa présentation en 60 minutes.

Le système d'apprenance organisé lors de cet exercice pédagogique permet de dévoiler, sous l'effet de l'action réflexive et collective, que l'ajustement mutuel est profitable pour l'ensemble des acteurs de l'entreprise, à tous les niveaux hiérarchiques. Ainsi, suivant le type de document RH passé à la dématérialisation, les étudiants ont parfaitement compris l'enjeu pour l'organisation du travail et la fonction RH dans l'entreprise. Nous pourrions citer l'exemple du contrat de travail qui nécessite une approbation, puis une signature. La dématérialisation du processus permet une mise en œuvre rapide, produisant une valeur ajoutée pour les deux parties, puisqu'il concerne une cible à la fois externe (le candidat qui sera bientôt employé) et interne (le service RH en charge d'établir le contrat). La Symétrie des attentions est par conséquent évidente et montre à quel point la fonction RH peut bénéficier d'une expression valorisante, destinée aussi bien aux collaborateurs internes qu'aux partenaires, profils et cibles RH en externe. De plus, la richesse de l'exercice proposé aux étudiants indique qu'ils sont capables d'évoquer un très grand nombre de documents RH lors de leur réflexion en groupe. Citons parmi les principaux : l'entretien annuel, la proposition d'embauche, un accord de confidentialité, une note de frais, un courrier de mutation, une notice d'information RH sur un dispositif particulier (retraite, mutuelle, etc.). Pour chaque point de réflexion, portant sur un document type (lequel recouvre en quelque sorte un dispositif RH), l'apprenance permet aux étudiants de mettre en relation la valeur ajoutée (faible/forte), de même que la vitesse d'implémentation (faible/élevée). La question de la rupture pour la fonction RH – dans ce contexte de dématérialisation – positionne par conséquent la pédagogie sur le coût d'une transaction entre parties identifiées, sur la durée d'un processus opérationnel et pour finir, sur la réduction du risque d'erreur inhérent à tout échange d'informations. La dématérialisation des documents RH constitue un thème apprécié des étudiants, aussi bien en cours magistral qu'en application directe lors d'un travail dirigé. La volonté d'enrichir sa réflexion de façon proactive, aussi bien individuelle qu'avec l'apport des autres, est parfaitement présente. Particulièrement pour cette génération qui identifie précisément le digital comme faisant partie de la vie quotidienne des employés d'une entreprise. Pour nous enseignants, favoriser l'ajustement mutuel par l'apprenance au service de la Symétrie des attentions, apporte un double bénéfice pédagogique. Premièrement, nous répondons aux attentes des étudiants en les faisant travailler sur des approches innovantes et flexibles, qu'ils rencontreront prochainement sur leur environnement de travail. Deuxièmement, nous pouvons illustrer de façon collaborative et attentionnelle, de quelle façon optimiser la performance, réduire les coûts, gagner du temps et améliorer ainsi la disponibilité de la fonction RH.

3. Défi n° 3 – Identifier la part de savoir individuel et agréger l'intelligence collective

La difficulté au plan pédagogique est toujours d'expliquer que la transformation digitale ne doit pas être uniquement considérée au plan individuel. C'est-à-dire, du bénéfice retiré par un collaborateur ou un manager, pour lui seulement. L'implication collective aura une importance capitale pour permettre la transformation digitale des ressources humaines. Ce qui est difficile, n'est bien entendu pas de le dire face à une assemblée d'étudiants, mais plutôt d'expliquer pourquoi, de façon opérationnelle. En général, on identifie facilement ce que telle ou telle innovation peut nous apporter, dès lors qu'on y gagne du temps, une réduction des efforts ou une diminution des ressources attentionnelles engagées par l'automatisation des tâches. Mais, si la pédagogie doit porter sur une révolution des usages, alors c'est différent. En matière de rupture pour la fonction RH (Marler et Parry, 2015), les processus d'automatisation robotisés (RPA) forment un ensemble assez passionnant à enseigner. La trame communément partagée est que l'organisation du travail doit s'attacher au traitement des tâches manuelles répétitives et chronophages. Rien de vraiment nouveau depuis les travaux d'Henry Mintzberg à son époque, ou d'autres auteurs sur l'organisation apprenante (Belet, 2002). Mais s'agissant des RPA, la rupture pour le monde du travail provient par contre de l'arrivée de robots logiciels et de règles métier dites « intelligentes ». Ces nouveaux agents technologiques sont capables de reproduire, voire d'imiter, certaines opérations conduites jusque-là par des êtres humains. Mais leur apport est encore plus conséquent, puisqu'ils sont capables d'exécuter de façon transverse des tâches dans différentes applications (progiciels intégrés RH tels que Workday ou Cornerstone OnDemand). On ne trouve pas de véritables robots dans ces solutions informatiques, mais bien une robotisation des opérations visant à éliminer un nombre incalculable d'heures passées à jongler entre différentes applications, feuilles de calcul, bases de données et autres sites Web. Le concept d'équipe digitale (Kayworth et Leidner, 2000) fait alors son chemin et s'impose de plus en plus comme un nouvel acteur digital travaillant aux côtés des employés réels. Et les opportunités de développement ne manqueront pas dans un avenir proche, puisque selon Create Tomorrow un processus standard basé sur des règles peut être aujourd'hui automatisé à hauteur de 70 à 80 %.

3.1. De quelle façon présenter la rupture venant bouleverser la notion de savoir individuel et celle d'intelligence collective ?

On peut sans problème intégrer dans une approche pédagogique les vertus des processus d'automatisation robotisés. La question de leur performance convainc aisément l'ensemble des étudiants participant à une session de cours. L'économie réalisée sur le coût du travail est significative, le gain de temps substantiel, la productivité du personnel augmente et la fiabilité des données approche la perfection. Sans parler de la diminution des coûts liés au risque d'erreur majeure ou critique. Mais un autre problème se pose. Si les RPA créent tant de valeur ajoutée, que deviennent le savoir individuel ou l'intelligence collective propre aux équipes de travail ? Quel est l'avenir du travail intellectuel ? À quel niveau l'humain sera-t-il intégré dans des processus toujours plus automatisés ? Nous touchons là

un immense gisement de réflexions et de thèmes pédagogiques, quand on sait qu'à l'heure actuelle, plus de la moitié des possibilités d'automatisation ne sont pas encore exploitées. L'un des premiers paradoxes à souligner est apparemment que la plupart des métiers manquent encore de flexibilité. Selon l'incontournable Institute for Robotic Process Automation, il sera plus facile de faire évoluer les capacités d'une entreprise avec des logiciels qu'avec des personnes. Qui de l'intelligence collective humaine suite à ce constat ? Second paradoxe intéressant, selon Deloitte plus des trois-quarts des activités que comprend un processus standard ne présenteraient aucune valeur ajoutée. Autrement dit, l'automatisation robotisée des processus remplacerait l'inutilité du travail humain par celui nettement plus performant de l'équipe numérique. Moins coûteuse, elle résoudrait les difficultés de l'apprenance et supprimerait tout risque d'asymétrie dans les attentions, entre l'ensemble des collaborateurs et parties prenantes d'une entreprise. Les exemples ne manquent pas, en transport et logistique, assurances, santé, industrie manufacturière, services financiers. Le défi pour l'enseignement de la fonction RH en entreprise devient alors de positionner le discours entre réalité humaine et réalité des « autres formes d'intelligence ». Pas vraiment individuelles ou collectives au sens littéral des termes, mais toutefois capables de répondre parfaitement à des contraintes de performance, d'utilisateurs, de données et de systèmes.

Positionner la rupture entre l'intelligence collective humaine et les « autres formes d'intelligence » déjà au travail

Retour d'expérience d'enseignement sur les RPA

Pour les étudiants appelés à évoluer prochainement dans un monde du travail en cours de mutation, la rupture est complexe à percevoir. Du côté de l'enseignement, faut-il prendre parti pour ou contre les évolutions actuelles ? Selon nous, la distorsion au plan pédagogique serait de le faire effectivement. On peut toutefois organiser des mini-débats sur des thèmes comme la robotisation, l'automatisation, afin de susciter des réflexions sur le monde de demain. Celui où l'être humain verra sa performance individuelle et collective confrontée à une équipe digitale, amenant avec elle les promesses d'un management renouvelé : rationalisation extrême du *work-flow*, diminution du délai de rentabilisation, opérations de *back office* et travaux d'infrastructure à distance optimisés et enfin, amélioration des synergies homme-machine avec une meilleure vue sur les performances des processus. Ce qui nous a valu lors d'une session récente de travail en groupes, la question pertinente d'une étudiante : « Dans un avenir proche, que finira-t-on par recruter alors, des humains ou des robots ? ».

La réponse au plan pédagogique est loin d'être simple, le contexte de rupture qui s'avance est structurant selon nous pour l'apprenance au service de la Symétrie. Mais s'agissant de cette dernière, la qualité des relations devra très certainement intégrer un autre acteur, l'équipe digitale représentée par les processus d'automatisation robotisés.

4. Défi n° 4 – Ambassadeurs et influenceurs, des agents actifs de l'expérimentation

L'un des plus grands changements en ce début de siècle, sera de parvenir à créer les modalités permettant aux cadres et employés de s'adapter à un environnement de travail en évolution. Pour certains visionnaires, ils devront même produire eux-mêmes les conditions de travail au sein desquelles ils seront appelés à évoluer. Pour l'enseignement de la GRH, il s'agit ici d'évoquer les nouvelles pratiques professionnelles *in situ*, dans des contextes sans cesse remodelés par la technologie. Lors d'un cours donné face à des étudiants (ou par des moyens distanciés), la question reste souvent de présenter des nouvelles pratiques en situation réelle de travail. Prenons un exemple très concret, au travers d'une expérience d'enseignement, relative à l'impact du Règlement général sur la protection des données (RGPD) sur les ressources humaines. Le 25 mai 2018, les organisations ont dû se mettre en conformité avec le règlement européen, afin d'assurer une protection optimale des données et ce, à chaque instant. Lorsqu'on aborde cette question avec des étudiants, on commence toujours par leur signifier que la protection des données sensibles est l'affaire de tous. D'un processus collectif, à la fois intelligent et structuré en étapes : désigner un porteur de projet (pilote interne), cartographier le traitement des données personnelles, prioriser les actions à mener, gérer les risques inhérents aux droits et libertés des personnes concernées, organiser les processus internes et documenter la conformité. Vaste programme, qui donne lieu à un cours de plusieurs heures, aussi bien riche et passionnant par moments, que rébarbatif et technique par d'autres. Mais une fois la dimension technique et juridique abordée, l'enseignant peut alors faire le lien avec la GRH dans l'organisation. Par nature, les étudiants ont encore trop peu d'expérience dans les systèmes intégrés de données en entreprises. Il leur est donc difficile de visualiser les connexions entre la réalité du terrain et la complexité des données, directement intégrées dans un système d'information pour les ressources humaines (SIRH).

4.1. Comment faire pour rapprocher les RH du contexte de rupture imposé par le RGPD ?

L'apprenance représente à ce niveau une dynamique intéressante à mettre en œuvre dans une salle de classe. Pour avoir préparé son cours en amont, l'enseignant sait que la mise en conformité au RGPD exigera de la part de l'entreprise, du temps et des efforts avant de commencer à produire quelques avantages significatifs et observables. Pour avoir personnellement interviewé plusieurs RRH ou DRH à ce sujet, nous avons pu en effet constater que la démarche peut très rapidement devenir compliquée, imposant alors aux pilotes un véritable parcours du combattant. Mais pour des étudiants qui survolent encore le problème, la question des données sensibles ne forme qu'un ensemble assez flou de difficultés et de contraintes. Certes, on peut vouloir enseigner que la gestion des RH dans les organisations revêt aujourd'hui un assortiment complexe de systèmes d'information, de tableurs, de bases de données gérées par plusieurs modèles de sécurité. Les jeunes apprenants que nous avons en face de nous comprennent aisément ces concepts et l'architecture pédagogique qui les sous-tend. Mais le lien avec la gestion des ressources humaines n'est pas facilité pour autant. Un ensemble

conséquent de données sur les salariés d'une entreprise, réparties à différents endroits d'un SIRH, ne signifie pas forcément que celle-ci dispose de données RH fiables et créatrices de valeur pour l'organisation du travail. L'enseignement doit avant toute chose porter sur la connaissance du RGPD et les changements importants qu'il implique pour l'entreprise. À ce titre, il est intéressant de proposer aux étudiants une lecture du rapport Deloitte sur les tendances au niveau du capital humain au plan mondial. Point de départ d'un échange par petits groupes de travail favorisant l'apprenance, ce rapport indique très clairement que 75 % des dirigeants placent l'analyse des données RH en tête de leurs priorités. Également dans ce rapport, plus de 40 % des dirigeants interrogés intègrent les données sur leurs employés, dans leurs méthodes de prédiction de la performance globale. Mais loin d'être simple au quotidien, l'ensemble de la démarche repose sur une utilisation efficiente de la technologie, sur une prise de décision conjointe à des données valides et fiables.

Faciliter l'apprenance au service de la Symétrie des attentions

Retour d'expérience d'enseignement sur le RGPD

Concernant ce quatrième défi, nous relevons qu'un travail collaboratif dynamique entre les étudiants permet d'aller plus rapidement à l'essentiel, afin de découvrir de façon efficace les bonnes pratiques. Celles qui visent à transformer l'entreprise en faisant de la conformité au RGPD une vraie opportunité pour la GRH. Plusieurs heures d'animation pédagogique sur ce volet RH ont ainsi montré que l'apprenance repose bien sur les trois piliers évoqués par Philippe Carré (2005). Les étudiants répartis en petits groupes de réflexion active peuvent ainsi s'aventurer dans les mutations du travail et la transformation digitale de l'entreprise. Les questions centrales, qui peuvent être développées lors de l'animation pédagogique, portent sur l'apprentissage collectif et le partage de l'information, la notion de confiance intra-système et la résolution des problèmes.

Les résultats d'une approche pédagogique passant par l'apprenance favorisent une Symétrie des attentions en développant l'expérience individuelle de l'apprenant. La posture n'est plus d'écouter l'enseignant décrire et distiller un concept clé, mais bien d'étudier avec des partenaires actifs les pratiques RH concernées par le RGPD. Les étudiants ont ainsi trouvé par eux-mêmes plusieurs points importants de dynamique de projet : l'identification des ressources internes, les défis liés à certains des nouveaux droits introduits par la réglementation (par exemple, le droit à l'oubli, le droit d'accès), la nécessité d'impliquer les collaborateurs de l'entreprise, l'impact technologique sur la gestion des données RH, la question des avantages potentiels et enfin, la réflexion sur les coûts en cas de conformité ou de non-conformité.

CONCLUSION ET OUVERTURES

L'apprenance au service de la Symétrie des attentions est porteuse pour l'enseignement des ressources humaines, notamment pour intégrer à la démarche pédagogique certains des phénomènes s'imposant actuellement par les technologies de rupture (McKinsey, 2013). La difficulté que nous avons soulevée dans

ce chapitre, est bien de concilier les impératifs actuels de la GRH avec l'évolution inévitable du contexte professionnel rencontré par les cadres et les employés (Rotich, 2015). Les défis sont là, mais ne se présentent pas à l'enseignant de façon insurmontable. Il faut toutefois intégrer dans l'approche pédagogique, l'idée centrale que les diplômés de demain travailleront dans des environnements différents, profondément alternatifs et bien souvent complexes (Internet mobile, internet des objets, technologie du *Cloud*, robotique avancée, etc.). L'intelligence des situations, ainsi que la structure des relations humaines devront être considérées sous un angle nouveau, aux contours en devenir. Nous retirons, de ces trois dernières années d'expérimentation, les constats suivants pour l'enseignement de la GRH dans un contexte de rupture : la question des formes d'intelligence et celle de l'apprenance, prennent une place de plus en plus importante dans la façon d'évoquer l'individu au travail. Nous ne pouvons plus parler de notions comme l'acquisition d'information, la mémorisation ou le stockage des données, l'autonomie et la gestion des connaissances, sans avoir un pied dans l'humain et l'autre dans la technologie ; la présence de l'individu au travail forme un thème transversal porteur de sens pour discuter des environnements professionnels à venir. Ainsi que pour le futur d'une fonction RH vue sous l'angle de la Symétrie des attentions. Qu'en sera-t-il de la quantité de travail disponible pour les humains face aux machines ? Quelles seront les compétences réellement nécessaires aux étudiants d'aujourd'hui ? La vision pédagogique devra prendre une voie encore incertaine, mais pourtant majeure, entre ce qu'il faudra continuer à enseigner et ce qui ne sera plus utile de l'être dans peu de temps. L'humain augmenté apparaîtra-t-il alors comme le modèle lambda d'employé ou de cadre d'un horizon déjà proche ? Où l'accès permanent à une information déjà traitée par une intelligence collective non humaine sera-t-elle la norme ?

Sur toutes ces questions, le débat s'avance dans l'enseignement des ressources humaines. Sans doute trop vite. Comment être plus intéressant que la technologie, que la « machine » qui s'installe dans chaque rouage du travail ? Au siècle dernier, la condition ouvrière n'a pas trouvé de réponse à son avantage. Le pourrions-nous pour chaque métier dans le futur ?

BIBLIOGRAPHIE

Autissier D., Hureau J.-P., Raynard T. et Vaudangeon-Durumez I. (2014), *Les réseaux apprenants, une démarche d'accompagnement du changement dans la relation de service SNCF*, Paris. Eyrolles.

Barabel M., Meier O. et Perret A. (2014), *À quoi ressemblera la fonction RH demain ?* Paris, Dunod.

Belet D. (2002), *Devenir une vraie entreprise apprenante : Les meilleures pratiques*, Paris, Organisation Ed.

Bondarouk T. et Brewster C. (2016), Conceptualising the future of HRM and technology research, *International Journal Of Human Resource Management*, 27(21), 2652-2671.

Carré P. (2005), *L'Apprenance : vers un nouveau rapport au savoir*, Paris, Dunod.

Frimousse S. (2017), Comment accompagner la transformation digitale des entreprises en Afrique ? *Question(s) de management* ? (18), 2017/3.

Hamilton R. et Davison H. (2018), The search for skills : Knowledge stars and innovation in the hiring process, *Business Horizons*, 61, 409-419.

Kayworth T. et Leidner D. (2000), The global virtual manager : a prescription for success, *European Management Journal*, 18(2), 183-194.

Kergel D., Heidkamp B., Telléus P. K., Rachwał T. et Nowakowski S. (2018), *The Digital Turn in Higher Education : International Perspectives on Learning and Teaching in a Changing World*, E-book, Wiesbaden, Germany : Springer VS.

Levy F. et Murnane R. (2015), Dancing with robots. Human skills for computerized work, *NEXT report*, July 15, from <http://content.thirdway.org/publications/714/Dancing-With-Robots.pdf>.

Louart P. (1993), Les champs de tension en gestion des ressources humaines, in Brabet J. (dir), *Repenser la gestion des ressources humaines*, Paris, Economica.

Marler J. et Parry E. (2015), Human resource management, strategic involvement and e-HRM technology, *The International Journal of Human Resource Management*, (27), 2233-2253.

McKinsey Global Institute (2013), *Disruptive technologies : Advances that will transform life, business, and the global economy*. Manyika J. et al., download : mckinsey.com/business-functions/digital-mckinsey/our-insights/disruptive-technologies, 176 p.

Michael F. (2012), Disruptive technologies in higher education. Research, *Learning Technology*, 20(0), 1-10.

Peretti J.-M. (2017), *Ressources Humaines*, 10^e édition, Paris, Vuibert.

Rodriguez J. et Johnstone S. (2015), Regulation of work and employment : Advancing theory and research in international and comparative human resource management, *The International Journal of Human Resource Management*, 26, 1782-1784.

Rotich K. J. (2015), History, and development of human resources management, *Global Journal of Human Resource Management*, 3(3), 58-73.

Savaneviciene A. et Stankeviciute Z. (2013), Relabeling or New Approach : Theoretical Insights Regarding Personnel Management and Human Resource Management, *Engineering Economics*, 24(3), 234-243.

Scouarnec A. et Poilpot-Rocaboy G. (2016), *Quels métiers RH demain ? Transformation de la fonction et compétences nouvelles*, Paris, Dunod.

Silva F. (2008), *Être e-DRH Postmodernité, nouvelles technologies et fonctions RH*, Paris, Editions Liaisons.

Soran K. (2018), Organization Robots ; Trend to post-humain resources management (post-HRM), *Journal Of Process Management. New Technologies*, 6(1), 1-16.

CHAPITRE 20

**RÉFLEXIONS SUR LES DISPOSITIFS
ORGANISATIONNELS ET RH POUR
GÉRER DES COMMUNAUTÉS DE
CONSOMMATEURS : À LA RECHERCHE
D'UNE INTELLIGENCE COLLECTIVE ?**

Oifa GRÉSELLE-ZAÏBET et Béatrice SIADOU-MARTIN

Véritable ressource-clé, partenaire indispensable et source de nouvelles dynamiques relationnelles, le consommateur s'investit pleinement dans des activités de conception, de production et de commercialisation des produits ou services. Sa sphère de connaissances et de compétences évolue progressivement. Cette participation du consommateur, mise en lumière par le marketing des services et le marketing relationnel, s'ancre dans le courant de la « *Service Dominant Logic* » (SDL) qui introduit la notion de création de valeur partagée entre consommateurs et entreprises. Il ne s'agit plus pour les entreprises de faire du marketing vers les consommateurs (*market to*) mais bien de faire du marketing avec les consommateurs (*market with*). Les marketers sont invités à évoluer d'une orientation fondée sur les biens tangibles (le produit au cœur de l'échange) à une orientation fondée sur le processus d'échange. Ainsi, compétences, information et connaissances sont au cœur de cette relation commerciale (Krupicka et Moinet, 2015). Sont développées ci-dessous des illustrations aux trois niveaux de l'échange : l'innovation, la communication et la gestion de la relation client. Lors de la conception de nouveaux produits, le développement des plates-formes d'idéation permet une implication beaucoup plus en amont du consommateur au sein des processus d'innovation. L'observation des pratiques managériales offre de nombreux exemples : Dell IdeaStorm, P&G Connect + Develop, My Starbucks Idea, Innocentive, Lego Ideas, Quick « entre nous et vous », Sport Idea Box de Decathlon, etc. et a conduit à plusieurs succès commerciaux, comme le constatent Franke et Shah (2003) dans le domaine des équipements sportifs. Les pratiques d'innovation co-construites avec le consommateur, « *user-driven innovation* », se répartissent sur un continuum allant de la construction par les consommateurs à la sélection par les consommateurs en passant par la co-construction entreprise-consommateur. Pour illustration, ce sont des consommateurs qui, pour pouvoir répondre à leur passion, c'est-à-dire faire du vélo en montagne, ont mis au point le vélo tout terrain (VTT). À l'autre extrémité du continuum et en bénéficiant aujourd'hui de l'émergence des outils digitaux, les marques peuvent engager un dialogue ouvert et productif sur les attentes du marché. À titre d'illustration, entre 2006 et 2012, avec la consultation « La Danette des Français », l'entreprise Danone a permis à plus de deux millions de consommateurs d'élire les nouvelles saveurs commercialisées. D'après Anne-Laure Moyen, responsable R&D, les bénéfices relationnels sont notables pour la marque. Certaines entreprises associent le consommateur dès la création d'idée. C'est notamment le cas de la plate-forme de co-crédation, Lego Ideas, qui depuis une dizaine d'années déjà, accueille les projets proposés par les consommateurs et les soumet aux votes de leurs pairs. L'obtention de 10 000 votes conduit les designers maison à étudier le projet et certains produits commercialisés aujourd'hui sont issus de ce processus. Les entreprises conçoivent également des campagnes publicitaires à l'aide de l'expertise et des compétences des consommateurs. eYeka, communauté mondiale de créateurs, annonce « connecter les marques aux créateurs »¹, elle invite les marques en énonçant la promesse suivante : « Puisez dans la co-crédation pour résoudre vos défis marketing ! » et les créateurs en leur offrant des bénéfices relationnels et utilitaires « exprimez votre créativité, mettez vos compétences en application, expérimentez, amusez-vous et devenez

1. <https://fr.eyeka.com/>

célèbre ! ». Quelques chiffres permettent de mesurer le succès de telles pratiques managériales : sur cette seule plate-forme créée en 2006, plus de 1 200 concours déjà proposés ont permis de récolter plus de 130 000 idées de la part de plus de 389 000 créateurs venant de plus de 170 pays pour un total supérieur à 8 millions d'euros de prix attribués. Le site mentionne que de grandes entreprises telles que Nestlé, Coca-Cola, Unilever, Microsoft, Samsung, ebay, Toyota, Estée Lauder, Adidas, etc. ont eu recours à leurs services.

Sensibilisés aux techniques participatives qui constituent le cœur du fonctionnement et la raison du succès de TripAdvisor ou AirBnB et bénéficiant d'une proximité entre pairs qui est une variable-clé dans le processus de persuasion (Dubois, Bonezzi et De Angelis, 2016), les consommateurs jouent également un rôle croissant dans le développement de la gestion des relations clients. Des entreprises telles que Bouygues Telecom, Darty, L'Occitane, Leroy Merlin, BlaBlaCar, Dacia, etc. l'ont bien compris et mobilisent cette expertise client pour développer des blogs ou animer des services consommateurs. Si la réduction des coûts apparaît comme un avantage évident, d'autres bénéfices relatifs à l'expérience client et aux performances commerciales sont à souligner. Pour preuve, il suffit d'analyser les résultats menés sur les clientes de l'enseigne Séphora aux États-Unis. Les membres de la plate-forme « Beauty Talk » dépensent deux fois plus que les clientes normales et les « superfans », qui sont reconnues comme expertes par la communauté, dépensent dix fois plus.

Parfois présentée comme une réponse aux besoins de participation du client, parfois dénoncée comme la mise au travail du consommateur, force est de constater que les entreprises mobilisent de plus en plus la ressource « consommateur » : si la participation s'avérait nécessaire dans la production des services ou dans la *customisation* de masse, elle déborde aujourd'hui sur les domaines de l'innovation, de la communication ou de la gestion de la relation client. Toutes ces activités s'ancrent dans le courant du « *consumer made* ». Ces démarches sont également mises en œuvre dans le secteur public : par exemple, Bruxelles Flucity est une plate-forme de participation citoyenne qui a pour ambition de recenser les idées citoyennes, d'améliorer la vie urbaine ou de résoudre des dysfonctionnements actuels. Les exemples cités précédemment mettent en lumière une pluralité de bénéfices : le gain financier, la valorisation en termes d'image et la souplesse organisationnelle (disponibilité en soirée et le week-end), etc. Néanmoins, ces derniers ne doivent pas faire oublier que manager cette « ressource consommateur » apparaît de nos jours, de plus en plus, indispensable. Elle est source d'intelligence collective valorisée par un public élargi qui, en outre, est souvent bénévole (Hillairet, 2012), qui imagine des solutions nouvelles par tâtonnement, expérimentation, détournement, substitution ou encore par ritualisation (Musso *et al.*, 2005). L'objectif de ce chapitre est d'avoir une réflexion théorique sur les dispositifs organisationnels et RH qui permettent de faire émerger une intelligence collective au sein des communautés de consommateurs en se focalisant sur trois leviers : le recrutement, l'animation et la rétribution de ces derniers. Dans une première partie, l'hétérogénéité des pratiques recourant aux consommateurs est présentée au travers des typologies développées dans la littérature marketing et conduit à interroger les modèles d'intelligence collective. Dans une

deuxième partie, les enjeux et limites liés au management de cette intelligence collective sont questionnés. Finalement, un agenda de recherche est proposé.

1. De l'expertise client à l'émergence d'une intelligence collective...

Le souhait des consommateurs de donner un sens à leur consommation et de prendre un rôle actif dans les dispositifs de marché ainsi que les développements technologiques qui permettent de s'adresser à une large cible (Le Nargard et Reniou, 2013) contribuent à créer une porosité entre consommation et production. La répartition traditionnelle des rôles entre d'une part, l'entreprise qui conçoit, produit et commercialise des biens et d'autre part, les consommateurs qui achètent et consomment tend progressivement à disparaître dans certains secteurs d'activité.

1.1. Consumer made : une hétérogénéité des pratiques...

Les plates-formes d'idéation, les démarches de *crowdfunding*, les concours de publicité ou les possibilités de *mass-customisation* regroupent *a priori* des pratiques managériales très hétérogènes mais présentent, toutefois, deux caractéristiques communes : d'une part, elles répondent aux besoins du consommateur (besoin d'expression de soi, besoin de reconnaissance sociale, besoin de personnalisation, besoin de réalisation de soi, etc.) et d'autre part, elles reposent généralement sur les opportunités technologiques offertes par la digitalisation. En effet, la consommation, élément structurant de nos sociétés, est un phénomène de co-construction qui permet à l'individu de s'exprimer, comme l'indique Cova (2008). Ceci fait écho à la notion d'*empowerment* du consommateur. Ce dernier se conçoit, à un niveau individuel, comme une prise de contrôle du consommateur dans sa relation avec la marque. Il est également analysé, à un niveau plus méso-social, comme une prise de pouvoir des consommateurs afin de rétablir des relations commerciales plus équilibrées entre consommateurs et entreprises. C'est d'ailleurs, ainsi que Fuchs *et al.* (2010) conçoivent une stratégie d'*empowerment* relative aux processus d'innovation : « donner aux clients un sentiment de contrôle sur le processus de sélection des produits d'une entreprise, en leur permettant de choisir collectivement les produits finaux que la société va vendre plus tard à l'ensemble du marché » (p. 66). La littérature a mis en évidence une dichotomie claire entre deux étapes clés du processus d'innovation : la création de possibilités et la sélection de possibilités. Ainsi, le consommateur peut être considéré comme une force de propositions ou un organe de validation des possibilités envisagées par l'entreprise.

Les typologies proposées dans la littérature marketing ont cherché à caractériser d'une part, les consommateurs impliqués dans ces processus et d'autre part, les tâches ou activités assumées. Trois principaux critères sont retenus pour qualifier les consommateurs :

- leur nombre et donc la taille du groupe à gérer ;
- les compétences mobilisées ;

- les motivations à participer. La littérature marketing propose que la consommation réponde, certes, à des motivations utilitaires mais également à des motivations hédonistes ou sociales.

Parallèlement, les tâches ou activités assumées par les consommateurs sont décrites selon :

- leur place dans le processus (conception, production, commercialisation) ;
- les ressources mobilisées ;
- les objectifs assignés par l'entreprise à la mise en place de ce processus.

Le croisement de ces différents critères conduit à proposer des typologies différentes qui rendent compte de la complexité des pratiques de *consumer made*. Sans prétendre à l'exhaustivité, nous présentons trois principales typologies.

En reprenant le critère de taille de groupe et l'objectif retenu (orientation avec un but précis *versus* orientation communautaire/ludique), Kozinets *et al.* (2008) illustrent la diversité des communautés à l'aide de quatre images : la foule, la ruche, l'essaim, la bande. Foule et essaim fédèrent de nombreux consommateurs mais la première s'ancre dans des tâches bien déterminées comme le choix d'un attribut d'un prochain produit alors que la seconde va construire une identité communautaire forte (les communautés de consommateurs fédérées autour d'une marque). À l'inverse, ruche et bande reposent sur des groupes plus restreints qui accomplissent une action finalisée ou sont motivés par un but ludique et communautaire. De même, Cova (2008) s'intéresse à la nature, d'une part, du sujet (consommateurs ordinaires, autrement dit la « foule » *versus* consommateurs créatifs) et, d'autre part, de l'objet (co-crédation de l'offre et co-crédation de l'expérience). Il met ainsi en évidence quatre formes d'actions du consommateur. Co-innovation et co-promotion se focalisent sur la production de l'offre et consistent respectivement à impliquer les consommateurs créatifs dans le processus de conception de nouveaux produits ou services ou dans l'élaboration des visuels publicitaires. Co-détermination et co-production s'ancrent dans la consommation et permettent de mieux comprendre les attentes du marché ou de mieux répondre à ses attentes en facilitant la *customisation* de masse. Cadenat *et al.* (2013) ont qualifié ces processus à l'aide des ressources mobilisées (ordinaires *versus* extraordinaires) et de la nature des motivations (extrinsèques *versus* intrinsèques). Ils montrent alors que le consommateur revêt quatre rôles de clients bien distincts. De simple exécutant (ressources ordinaires et motivations extrinsèques), il permet alors le déroulement de l'échange : c'est une condition *sine qua non* au succès de l'introduction des technologies dans le processus d'échange (utilisation des distributeurs automatiques ou des caisses automatiques, achat de services sur Internet, etc.). Il devient un véritable expert lorsqu'il propose et conçoit des solutions comme dans le cas des plates-formes d'idéation de Decathlon ou Lego. Dans ce cas, il mobilise des ressources extraordinaires et fait preuve d'une motivation intrinsèque. Il peut également devenir un relais de l'entreprise aussi bien sur des aspects logistiques et pratiques (assemblage d'une cuisine) ou pour des actions plus complexes (construction d'une communauté de marques, participation à des actions RSE).

1.2. Le consumer made ou l'émergence d'une intelligence collective

La révolution numérique et l'émergence d'un consommateur collaboratif amènent aujourd'hui les entreprises à repenser leur processus d'innovation en intégrant plus en amont la créativité du consommateur (Kaabachi, 2012). Cette nouvelle forme d'innovation est qualifiée « d'innovation ouverte » (Chesbrough, 2003). Ces mutations nécessitent un changement dans la posture des consommateurs et dans celle des entreprises pour manager ces processus. La place du collectif et de la collaboration deviennent des leviers clés pour actionner un tel développement. Dans la mesure où notre société devient de plus en plus dépendante du savoir, l'intelligence collective et l'apprenance prennent une importance fondamentale. Les pratiques de *consumer made* sont destinées à promouvoir les échanges de connaissances, subséquemment, de favoriser l'émergence d'une intelligence collective ainsi que l'élaboration de nouveaux contenus et, finalement de stimuler l'innovation (Grandadam *et al.*, 2011). L'émergence de l'intelligence collective dans les communautés de consommateurs repose sur une passion partagée pour un projet collectif entre consommateurs et producteurs (Ezan et Cova, 2008 ; Grandadam *et al.*, 2011). Elle est favorisée lorsque les innovations des communautés de consommateurs sont ascendantes car elles sont plus efficaces, pragmatiques et ont un bon rendement commercial (Hillairet, 2012). Les innovations ascendantes remettent en cause l'idée d'une frontière poreuse entre l'intelligence des entreprises (par définition, propriétaire, privée et non partagée) et l'intelligence des utilisateurs (par définition collective, publique et partagée) (Hillairet, 2012). En pleine construction, le concept d'intelligence collective semble être un élément important dans le fonctionnement des organisations, Il permet une meilleure compréhension des attitudes et des comportements des individus au travail, comme le soulignent les travaux qui lui sont consacrés (Roberts, 1990 ; Weick et Roberts, 1993 ; Bartel et Saavedra, 2000 ; Woolley *et al.*, 2010 ; O'Leary *et al.*, 2011). L'intelligence collective est associée à plusieurs éléments comme les capacités d'adaptation, relationnelles, d'innovation, de collaboration ou de résolution de problèmes des acteurs. C'est un processus dynamique et collaboratif de production de savoirs réflexifs. Elle va donc se transformer, s'adapter et évoluer en différents stades (Gréselle-Zaïbet, 2018). Elle est liée à la motivation, aux compétences et à l'interaction entre les acteurs. Cette construction, qui combine à la fois développement de l'autonomie et des interactions, est favorisée par la définition d'objectifs et de risques communs et la reconnaissance réciproque de la complémentarité des savoirs (Hatchuel, 1994) des divers acteurs de l'entreprise. La construction de l'intelligence collective peut être réalisée au moyen d'outils de *knowledge management* ou plus largement, à travers des actions de marketing, assimilables à du marketing interne. En effet, ces dernières visent à aider les consommateurs à se sentir véritablement partie prenante de l'entreprise et à participer tels des collaborateurs de l'entreprise. L'improvisation et le sens de l'action permettent d'accroître l'intelligence collective et l'apprentissage (Weick 1995). L'intelligence collective n'est pas une propriété donnée, mais elle est constituée par les pratiques quotidiennes des membres de l'organisation. Analyser l'intelligence collective en se focalisant sur le contenu et les modalités du travail des individus peut apporter un éclairage intéressant à la compréhension de leur dynamique (Orlikowski, 2002). L'intelligence collective est également une propriété émergente d'un système

humain d'apprentissage en interaction face aux situations rencontrées par les différents acteurs. L'individu progresse dans la réflexion et dans la connaissance en prenant directement appui sur les ressources que la situation met à sa disposition (Journé et Raulet-Croset, 2008). Dans cette relation entre « pensée et action », il faut également tenir compte de l'articulation entre trois niveaux : l'individuel, le collectif et le partagé. Dans l'émergence de l'intelligence collective au sein des communautés de consommateurs, ces deux interactions sont mises en œuvre afin de construire de nouveaux modèles d'action collectifs en termes de design et d'usages (Badouard, 2015). On peut parler d'une forme d'émergence culturelle, organisationnelle due au développement entre les individus de relations de communication. L'intelligence collective est définie comme « un ensemble de capacités de réflexion, de compréhension de décision et d'action d'un collectif de travail restreint issues de l'interaction entre ses membres et mises en œuvre pour faire face à une situation donnée présente ou à venir complexe » (Zaïbet-Gréselle, 2007). Ainsi, sa dynamique d'émergence repose sur l'articulation de six capacités : capacité à réfléchir collectivement ; capacité à comprendre collectivement ; capacité à résoudre collectivement des problèmes et à participer à la construction de la prise de décision ; capacité à générer une vision commune pour mieux s'adapter et agir collectivement ; capacité à favoriser la motivation et l'implication des membres du collectif ; capacité à créer un bon climat social (identité, liens et cohésion communs). Ces capacités sont toutes interdépendantes et nous amènent à souligner que l'intelligence collective tend ainsi vers plus de bien-être, de collaboration et de créativité. Elle n'a de sens que si le résultat se construit dans la discussion et la confrontation des points de vue opposés des membres des communautés (théorie délibérative, Badouard, 2015). En s'appuyant sur les propos de directeurs marketing, le tableau 1 propose une vision globale des capacités de l'intelligence collective dans le cadre des pratiques du *consumer made*.

Capacité à réfléchir collectivement	<i>« Les consommateurs doivent s'attendre à être de plus en plus souvent interrogés par les industries agroalimentaires. La révolution numérique rend cet exercice beaucoup plus facile et moins coûteux qu'auparavant », J.-L. Perrot, directeur de Valorial. L. Pasquier, co-fondateur de la marque « C'est qui, le patron ? » explique que les consommateurs ont dressé le portrait-robot du produit, ont voté pour le cahier des charges et sont régulièrement interrogés pour éclairer les choix stratégiques de l'entreprise.</i>
Capacité à comprendre collectivement	<i>« Ce qui fait la richesse de la plate-forme de co-crétation, c'est la réponse libre, les éléments de contexte, les détails. » O. Floris, Directeur marketing France chez BNP Paribas Personal Finance. Le groupe L'Oréal analyse et quantifie toutes les publications des internautes pour déceler des <i>insights</i> très poussés sur les tendances émergentes, les signaux faibles de l'univers de la beauté. Une conséquence de cette activité est la création de sa marque Ombré.</i>
Capacité à résoudre collectivement des problèmes et à participer à la construction de la prise de décision	<i>« Pluggage », la valise connectée de Delsey Après quatre ans de réflexion au sein du département innovation, le bagagiste a interrogé ses clients, via une plate-forme Web, sur leurs fonctionnalités préférées (taille du bagage, éclairage intérieur, pèse-bagage intégré, chargeur de batterie, ouverture par empreintes digitales, etc.). Ces interactions avec les consommateurs ont conduit en 6 mois à 7 000 votes et à l'intégration des fonctionnalités « gagnantes » – système de déverrouillage par empreinte digitale, balance intégrée avec indicateur de surcharge et géolocalisation.</i>

Capacité à générer une vision commune pour mieux s'adapter et agir collectivement	<i>« On est entré dans un nouveau monde qui pousse à donner plus de sens à sa vie, ses actions, ses achats, à maîtriser son destin. Cela [crée] énormément de défiance envers tous les acteurs institutionnels, transformateurs et distributeurs ». Revaloriser le travail des hommes : « On réhumanise les produits ». « Par ailleurs, cette plate-forme nous rend plus agile et accélère nos processus de création. La collaboration avec la communauté Cetelem & Vous a débouché sur un produit final très différent de ce que nous aurions pu imaginer, notamment sur le champ de protection de l'assurance et le contenu des fiches pédagogiques destinées au client ». O. Floris, Directeur marketing France chez BNP Paribas Personal Finance.</i>
Capacité à favoriser la motivation et l'implication des membres de la communauté	<i>« C'est ce que nous faisons avec l'ING Direct Web Café, qui compte 13 000 membres actifs. Espace de test de nouveaux produits et de nouvelles fonctionnalités avec nos clients, ce service lancé fin 2013 comporte aussi un forum de discussions mettant en relation clients et prospects et un blog sur la gestion financière. L'exercice est très exigeant : il nous oblige à réagir vite et à lutter sans cesse contre la tendance naturelle des équipes à se focaliser sur leur métier. Mettre en place cette culture client est un vrai challenge ». S. Heller, ING Direct.</i>
Capacité à créer un bon climat social (identité, liens et cohésion communs)	<i>« La démarche correspond à notre ADN de proximité géographique et physique avec nos clients [...] La communauté va apporter du relationnel dans l'utilisation du digital ». C. Mignon, directeur du développement de la Caisse d'Epargne. « Il s'agit d'une expérience "user centric" basée sur des valeurs de proximité relationnelle (réactivité, bienveillance et accompagnement), d'utilité (rapidité, simplicité et accessibilité) et de personnalisation (individualisation et exhaustivité des réponses) » T. Martinez, directeur de la communication de la Caisse d'Epargne.</i>

Tableau 1 : Illustration de pratiques de *consumer made* en lien avec les capacités de l'intelligence collective²

2. Intelligence collective des consommateurs : enjeux et limites

Le recours croissant à des dispositifs collaboratifs avec les consommateurs et les bénéfices identifiés (disponibilité et élargissement des horaires de fonctionnement du service, coût financier, performance commerciale, bénéfices relationnels, c'est-à-dire proximité avec les consommateurs, confiance et fidélité) ne doivent pas pour autant en faire oublier les difficultés. À titre d'illustration, dans le domaine de l'innovation, trois freins majeurs ont été identifiés : premièrement, son coût et son coût organisationnel (en termes de complexité) ; deuxièmement, ces savoir-faire sont idiosyncrasiques et la question de leur re-déploiement se pose ; troisièmement, les difficultés matérielles pour établir les interactions nécessaires entreprises-consommateurs. De même, des phénomènes de résistance au changement peuvent émerger (Huston et Sakkab, 2006). L'innovation *consumer made* est une pratique de plus en plus répandue mais qui soulève des questionnements voire même quelques réticences de

2. Innovation - Le patron, c'est le consommateur, *Le Télégramme*, 1^{er} décembre 2017 ; Ils l'ont fait : l'engagement client boosté par la co-construction, *Les Echos*, 31 octobre 2017 ; L'âge de raison ?, *Points de vente*, 5 février 2018 ; Crowd-Marketing : les consommateurs, alliés des marques, *e-marketing*, 10 juin 2016 ; La communauté Cétélem & Vous innove avec les consommateurs, *RelationClientMag*, 25 juillet 2017 ; Réhumaniser la relation client à l'heure du digital, *L'Expansion*, 1^{er} avril 2016 ; La Caisse d'Epargne lance la première communauté sur l'argent, *Relation Client*, 20 mars 2017.

la part des industriels, notamment en ce qui concerne les conditions de réussite d'une telle démarche (Le Nagard et Reniou, 2013). Le rôle de chacun dans la relation d'échange doit être clairement défini (Leroy, 2008). La communauté est composée d'une multitude d'acteurs hétérogènes, aux intérêts potentiellement divergents (Darras-Barquissau, 2011).

Il faut donc comprendre et s'adapter à chaque type d'acteur pour mieux les gérer (les repérer, les attirer et les fidéliser). Notre objectif est de tenter de comprendre les mécanismes organisationnels et RH d'une intelligence collective en lien avec la gestion des communautés de consommateurs. Nous entendons par mécanismes, les dimensions et les composantes qui la définissent, les conditions à mettre en œuvre pour la repérer et ainsi l'animer ou la susciter.

La première question liée à la taille apparaît centrale et conduit à s'interroger au sujet des pratiques et modalités de recrutement des membres de la communauté : s'agit-il de recruter des consommateurs experts, identifiés dans la littérature sous le vocable de *lead-user*, ou d'élargir au plus grand nombre ? Autrement dit, s'il existe une « connaissance consommateur », qui la détient ? Le recrutement correspond-il à une campagne de communication de masse ou doit-il être sélectif ? Par exemple, la *start-up* iAdvize, leader européen du marketing conversationnel, a « développé une intelligence artificielle qui aide les clients à trouver ce qu'il cherche et les mettant en relation avec d'autres clients capables de les aider grâce à un outil de dialogue en direct pour connecter ceux qui cherchent et ceux qui sont capables de les aider »³. En revanche, sur d'autres communautés de consommateurs, il s'agit simplement de participer en donnant son nom ou en créant un compte. L'expertise qualifie les membres participant de la communauté. Pourtant, les critères de recrutement restent flous : la sélection des consommateurs membres de la communauté permet de distinguer les passionnés et les autres selon les indications des entreprises clientes.

La deuxième question concerne l'animation de la communauté. En effet, concevoir ces plates-formes comme de la transmission de stimuli et du recueil d'idées créatives (éventuellement, de manière spontanée) est très réducteur. Car, comme tout système d'information, l'information en masse mal structurée est rapidement inexploitable. Pourtant, toutes les tentatives ne se sont pas soldées par des succès et la participation des consommateurs est une question épineuse. Füller *et al.* (2007) évaluent que seul un petit nombre de membres de la communauté a une bonne connaissance et une expérience importante en tant qu'utilisateurs (en l'espèce, dans l'équipement de basketball), est hautement qualifié et capable de créer des produits innovants et de bonne qualité. Dans les communautés virtuelles étudiées, seulement 3 % des membres sont des participants fréquents (en postant des messages et en créant des forts liens avec les autres participants) alors que 39 % sont plus occasionnels et que 58 % apparaissent spectateurs. De même, en deux mois et *via* sa plate-forme conçue en collaboration avec une *start-up* Braineet, le Crédit Agricole d'Île-de-France⁴ a reçu 234 idées reçues lors

3. <https://bfmbusiness.bfmtv.com/entreprise/iadvize-la-start-up-nantaise-qui-humanise-la-vente-en-ligne-1285098.html>.

4. Crédit Agricole d'Île-de-France continue d'innover avec les internautes, 15 novembre 2017.

du challenge « Quel service inédit vous offrir ? » qui ont été lues, commentées et *likées* par 6 000 internautes. Comment susciter la participation de tous les membres de la communauté ? L'animation porte, certes, sur la génération d'idées mais également sur la sélection de ces idées. Si le vote des autres consommateurs est largement utilisé, des critiques de ce fonctionnement démocratique émergent.

La troisième question porte sur les rétributions de cette activité. Doivent-elles être matérielles, monétaires ou symboliques (reconnaissance sociale) ? Quel est l'impact du format ouvert ou fermé du projet ? Cette rétribution est-elle fonction des contributions ou des ressources engagées par les consommateurs dont la littérature a souligné la diversité : ressources physiques ou physiologiques, ressources culturelles et notionnelles, ressources communicationnelles, ressources temporelles, ressources sociales, ressources marketing et logistiques (Cadenat *et al.*, 2013) ? La *start-up* iAdvize met en avant la rémunération de plusieurs centaines d'euros pour les membres de la communauté. De même, Lego Ideas accorde un pourcentage des ventes lorsque le modèle est commercialisé. La rémunération monétaire et variable est-elle la seule solution ? Car les études suggèrent que les motivations intrinsèques expliquent l'engagement des participants (Cadenat *et al.*, 2013). Ainsi, Füller (2006) montre que les motivations qui poussent les consommateurs à s'engager dans le processus de développement de nouveaux produits sont la curiosité, l'intérêt intrinsèque de l'innovation et le partage des idées. De même, Franke et Shah (2003) montrent que l'amusement et l'excitation inhérente à ces activités sont des antécédents de l'engagement des consommateurs. Ces résultats rejoignent les motivations proposées par von Hippel (2002) : le sentiment d'appartenance à une communauté, les relations amicales, l'acquisition de connaissances, la réputation, l'effet réseau. Par exemple, Lego a également fait le choix d'inscrire également le nom du créateur sur les notices lors de la commercialisation et a identifié des experts auxquels elle a conclu des contrats d'exclusivité pour la création de manifestations Lego.

CONCLUSION ET PERSPECTIVES DE RECHERCHE

Cette recherche apporte une réflexion théorique sur les dispositifs organisationnels et RH qui permettent d'animer les communautés de consommateur *via* l'intelligence collective en mettant l'accent sur le recrutement, l'animation et la rétribution. Mobiliser la ressource « consommateur » nécessite de créer et faire évoluer des dispositifs et méthodes RH (rétribution, animation, recrutement) en tenant compte d'une triple contrainte : les caractéristiques du projet (taille du groupe, objectif du projet, etc.), les caractéristiques des participants (variables sociodémographiques, *empowerment*, besoin de reconnaissance sociale, expertise, etc.) et les caractéristiques de l'environnement (secteur d'activité, congruence image de l'entreprise et projet, nature de l'avantage concurrentiel, etc.). L'émergence de cette intelligence collective peut permettre de renforcer la relation à la marque et à l'entreprise (perception d'une orientation-marché, confiance, bien-être, etc.). La richesse et la complexité des communautés de consommateurs permettent d'entrevoir des voies futures de recherches. Tout d'abord, une étude des communautés de pratiques pourrait conduire à établir des relations entre les caractéristiques des dispositifs RH et l'objet, voire la performance, de la communauté.

Plus particulièrement, est-ce que la rétribution monétaire permet d'augmenter le nombre d'interactions ou le nombre de propositions utilisées dans la communauté des consommateurs ? Est-ce que la reconnaissance sociale n'est pas un levier essentiel de participation ou de performance pour les communautés orientées sur des produits très techniques ? Ensuite, il s'agirait de s'intéresser aux perceptions des consommateurs de telles pratiques. Une expérimentation pourrait permettre d'apprécier l'attractivité des différents formats d'une communauté aux yeux des consommateurs et d'identifier des facteurs de contingence (objet et durée du projet). Enfin, ces pratiques de *consumer made* remettent également en cause les missions des salariés des entreprises et peuvent être sources de résistance organisationnelle. Comprendre les perceptions des salariés est également une piste prometteuse de recherche. Des investigations tant qualitatives que quantitatives sont nécessaires pour répondre à de telles interrogations.

BIBLIOGRAPHIE

Badouard R. (2015), Communautés en ligne et mesure de l'opinion Retour sur une expérience de « marketing délibératif », *Communication, Information médias théories pratiques*, 33/2.

Bartel C.A. et Saavedra, R. (2000), The collective construction of work group moods, *Administrative Science Quarterly*, 45(2), 197-213.

Cadenat S., Bonnemaizon A., Benoit-Moreau F. et Renaudin V. (2013), Regards sur la co-production du client : comment les entreprises nous font-elles participer ? *Décisions Marketing*, 70, avril-juin, 9-24.

Cova B. (2008), Consumer Made : quand le consommateur devient producteur, *Décisions Marketing*, 50, avril-juin, 19-27.

Cova B. et Dallı D. (2009), Working consumers : The next step in marketing theory ? *Marketing Theory*, 9(3), September, 315-339.

Darras-Barquissau N. (2011), Comment classer les actionnaires des entreprises cotées, *Revue Française de Gouvernance des Entreprises*, 9, 71-91.

Dubois D., Bonezzi A. et De Angelis M. (2016), Sharing with friends versus strangers : How interpersonal closeness influences word-of-mouth valence, *Journal of Marketing Research*, 53(5), 712-727.

Ezan P. et Cova B. (2008), La confusion des rôles de consommateur et de producteur dans les communautés de marque : une complicité dangereuse ?, *Décisions Marketing*, (52), octobre-décembre, 51.

Franke N. et Shah S. (2003), How communities support innovative activities : an exploration of assistance and sharing among end-users, *Research Policy*, 32(1), January, 157-178.

Füller J. (2006), Why consumers engage in virtual new product developments initiated by producers, *Advances in Consumer Research*, 33(1), 639-646.

Füller J., Jaweckı G. et Mühlbacher H. (2007), Innovation creation by online basketball communities, *Journal of Business Research*, 60(1), January, 60-71.

Grandadam D. et al. (2010), Gérer des communautés de création : Ubisoft Montréal et les jeux vidéo, *Gestion*, 4, 35, 56-63.

Gréselle-Zaïbet O. (2018, prépublication), Mobiliser l'intelligence collective des équipes au travail : un levier d'innovation agile pour transformer durablement les organisations,

Innovations, *Revue d'Économie et de Management de l'Innovation*, Numéro spécial « Innovation Agile ».

Hillairet D. (2012), Créativité et inventivité des utilisateurs-pionniers. Le cas de la communauté des kitesurfs, *Revue française de gestion*, 4, (223), 91-104.

Huston L. et Sakkab N. (2006), Connect and develop : Inside Procter & Gamble's new model for innovation, *Harvard Business Review*, 84(3), March, 58-66.

Journé B. et Raulet-Croset N. (2008), Le concept de situation : contribution à l'analyse de l'activité managériale en contextes d'ambiguïté et d'incertitude, *M@n@gement*, 1 (Vol. 11), 27-55.

Kaabachi S. (2012), Marketing participatif et intégration du consommateur dans le processus d'innovation des enseignes, *Marché et organisations*, 1 (15), 49-66.

Kozinets R.V., Hemetsberger A. et Schau H.J. (2008), The wisdom of consumer crowds : collective innovation in the age of networked marketing, *Journal of Macromarketing*, 28(4), décembre, 339-354.

Krupicka A. et Moinet N. (2015), L'intelligence marketing au service de la co-innovation. Le rôle clé des communautés stratégiques de connaissance, *La Revue des Sciences de Gestion*, 5 (275-276), 67-74.

Le Nagard E. et Reniou F. (2013), Co-innover avec les clients : entre intérêt et réticence pour les entreprises grand public, *Décisions Marketing*, 71, juillet-septembre, 59-75.

Leroy J. (2008), Gestion de la relation avec une communauté virtuelle dans une stratégie de co-création : Les leçons du cas Fon.com, *Décisions Marketing*, (52), octobre-décembre, 41-50.

O'Leary M., Mortensen M. et Woolley A. (2011), Multiple team membership : A theoretical model of its effects on productivity and learning for individuals and teams, *Academy of Management Review*, 36, 461-478.

Roberts K.H. (1990), Some characteristics of one type of high reliability organization, *Organization Science*, 1(2), 160-176.

Stevens E. (2009), Co-création de valeur et communautés d'utilisateurs : Vers un renouvellement des modèles de chaîne de valeur et d'innovation, *Management & Avenir*, 8(28), 230-244.

Von Hippel E. (2002), Open Source Software as horizontal innovation networks – by and for users, *MIT Sloan School of Management*, WP No. 4366-02.

Weick K.E. et Roberts K.H. (1993), Collective mind in organizations : Heedful interrelating, on Flight Decks, *Administrative Science Quarterly*, 38, 357-381.

Wittorski R. (1997), Les effets d'une réflexion sur le travail. *Educatio*ns (Numéro spécial « Transformations des individus, transformations des organisations : nouvelles pratiques, nouveaux outils d'analyse »), 13, 17-28.

Woolley A. W., Chabris C.F., Pentland A., Hashmi N. et Malone T.W. (2010), Evidence for a collective intelligence factor in the performance of human groups, *Science*, 330 (6004), 686-688.

Zaïbet Gréselle O. (2007), Vers l'intelligence des équipes de travail : une étude de cas, *Revue Management et Avenir*, 4(14), octobre, 41-59.

CHAPITRE 21

MANAGER LES ORGANISATIONS : UNE CONTRIBUTION À PARTIR DE L'APPRENTISSAGE

Hadj NEKKA et Christine NASCHBERGER

L'apprenance dans toutes ses dimensions (individuelle, collective, organisationnelle, inter-organisationnelle, territoriale, sociétale) est au cœur des préoccupations des directions des ressources humaines. La formation « tout au long de la vie professionnelle » (Naschberger, 2002 ; Langer *et al.*, 2001), l'apprenance organisationnelle (Senge, 1990) et l'envie d'apprendre sont au cœur des débats depuis des décennies. Les experts de l'apprenance confirment, comme on peut le lire dans les écrits du management stratégique, que seules les entreprises qui apprendront plus vite que leurs concurrents pourront maintenir et gagner des avantages concurrentiels. Pour notre part, nous considérons l'apprenance comme un concept important pour les gestionnaires parce qu'il permet de s'intéresser à l'apprentissage bien au-delà du périmètre organisationnel. En effet, la définition de l'apprenance (Carré, 2005) est plus large, elle montre la variété des dispositions individuelles, la complexité du processus d'apprentissage, des situations hétérogènes ainsi que la diversité des contextes dans lesquels elle opère. Dans cette contribution, nous voulons exploiter le concept de l'apprenance en sciences de gestion en choisissant de le positionner à travers un double niveau d'analyse. Le but étant de mieux rendre compte de l'intérêt de l'articulation de ces deux niveaux et d'esquisser ses retombées sur l'opérationnalisation d'une approche managériale multi-paradigmatique au sein des organisations. Autrement dit, nous proposons une exploitation conjointe de ces deux niveaux d'analyse pour montrer la nécessité d'une action managériale bien au-delà d'une simple efficacité technique mais en se souciant aussi de la légitimité de l'action. Nous considérons dans cette contribution la finesse technique et la légitimité des méthodes et des outils de la formation comme étant au cœur des voies de progrès du savoir-apprendre et d'un savoir-former dans des temporalités et des espaces nouveaux au sens de Caspar et Carré (1999). Ainsi, nous formulons notre question de recherche comme suit : comment l'évolution sociétale conduit-elle les dirigeants à tirer profit des diverses logiques relatives à l'action managériale et à mieux agir dans la complexité ? Cette complexité se traduit à notre sens par les diverses logiques possibles d'appréhender le monde mais qui restent inexploitable. Soit parce que l'enrichissement acquis bute sur des difficultés d'opérationnalisation dues à la peur des innovations organisationnelles soit tout simplement cet enrichissement n'a pas encore eu lieu au sein de l'organisation faute de capacités de maîtrise et/ou d'ouverture d'esprit. De ce fait, nous retenons une certaine compréhension de l'apprenance déjà soulignée et explorée par les sociologues eux-mêmes. Celle-ci resitue les différents travaux dans une réflexion plus globale comme le fait Carré (2000, 2005), c'est-à-dire qu'elle se focalise sur les conditions d'une apprenance efficace dans des dispositifs prenant en compte les dispositions des apprenants. Ainsi notre contribution développe la notion de cadres structurants pour pouvoir comprendre ses retombées sur le dispositif et/ou les dispositions de l'apprenant. Une telle compréhension nous permettra de mieux cerner les conditions d'une apprenance efficace.

Nous développons nos propos en deux parties. Premièrement nous proposons une présentation et une discussion du concept d'apprenance aux niveaux sociétal et organisationnel dans la perspective de cerner les articulations possibles. En termes d'articulation, nous avons cherché à justifier le passage du niveau sociétal au niveau organisationnel comme source d'innovation organisationnelle. Nous

adoptons une position favorable à la cohabitation de plusieurs registres organisationnels. Dans cette perspective, nous présentons le management alterné qui illustre bien cette position.

Cette cohabitation de différents modes organisationnels indique la manière de rendre l'environnement organisationnel propice à l'apprenance. Deuxièmement, nous mobilisons plusieurs exemples qui renvoient à l'idée de cadres structurants, voire même à la notion de registres organisationnels pour apprécier les deux dimensions relatives à l'opérationnalité technique et à la légitimité des dispositifs de l'apprenance.

1. Cadrage théorique et articulation des niveaux d'analyse

1.1. L'apprenance en gestion : l'importance d'une lecture sociétale

Il serait bon de situer l'apprenance au niveau sociétal pour mieux cerner les caractéristiques de la société de la connaissance. En effet, ce concept s'est développé d'abord au niveau de cette société (Carré et Lebel, 2009). La société de la connaissance traduit l'existence d'une société nouvelle appelée par les sociologues la société post-industrielle. Dans cette dernière, le savoir théorique est au cœur de la structuration de toute technologie nouvelle. Il ne fait plus aucun doute qu'il s'agit d'un changement majeur puisqu'il provoque une nouvelle donne dans notre société. Parmi les conséquences majeures de ce changement sociétal, les savoirs sont devenus une ressource stratégique. À ce titre, ils exigent d'être gérés et méritent toute l'attention des managers au plus haut niveau des organisations. En tant que gestionnaire, nous devons nous interroger sur l'intérêt d'appréhender l'apprenance au niveau sociétal. Du point de vue de la gestion des ressources humaines (GRH), l'apprenance nous conduit à supposer une évolution notable des salariés puisqu'elle est censée transformer leurs comportements. En effet, à ce stade, le gestionnaire ne peut pas ignorer que l'apprenance relève bien d'une volonté politique transformant en profondeur les comportements des individus. Les organisations intègrent par exemple des valeurs afin d'agir sur les mentalités, les attitudes et les comportements de leurs collaborateurs. Bien entendu, cette transformation relève d'un long processus et les diverses actions menées sont plus ou moins couronnées de succès. Les changements culturels nécessitent beaucoup de temps. La littérature consultée à ce sujet indique bel et bien l'ampleur des efforts nécessaires lorsqu'une société mise sur l'apprenance. Deux efforts ont particulièrement retenu notre attention. D'une part, les moyens qu'il faut donner à tous afin d'agir dans des environnements professionnels complexes et changeants (importance de la sécurisation des secours professionnels et de l'employabilité durable) et, d'autre part, la mobilisation des capacités de compréhension des formes plurielles de l'environnement humain (innovation organisationnelle). Ainsi, une double action est nécessaire à la fois au niveau sociétal et organisationnel. Non seulement ces deux niveaux sont complémentaires mais ils conditionnent, chacun à sa façon, la réussite qui sera attendue. Sur le plan sociétal, il s'agit, bien au-delà d'une simple participation à la formation, de promouvoir une attitude d'apprenance dans ses formes nouvelles et sur des espaces et des territoires d'actions multiples pour déployer le sens et l'envie d'apprendre.

Suite au concept d'apprenance, une évolution sociétale est tout à fait notable puisqu'elle signifie un véritable changement de la culture de la formation et donc une transformation du rapport social au savoir (Carré et Lebel, 2009). Sur le plan organisationnel, il s'agit de saisir toutes les opportunités offertes par de nouveaux modes de production pour expérimenter et découvrir de nouvelles formes de travail. C'est toute la notion du travailleur du savoir qui a matière à se mobiliser ici. Nous rejoignons Saussereau et Stepler (2002) pour considérer avec eux l'économie du savoir comme une tendance lourde qui impose un défi plus humain que technologique. En effet, la responsabilité des sociétés et des organisations est engagée pour à la fois conduire des chantiers importants et se donner les moyens de les réussir. Plusieurs de ces chantiers sont cités soit pour que les salariés demeurent dans l'emploi (la préparation des individus au changement permanent et à l'imprévu) soit pour qu'ils restent innovants et compétitifs (aide en faveur des individus à se former en continu, à développer des compétences et des savoirs). Les dimensions sociétale et organisationnelle peuvent être exploitées conjointement pour repenser les formes de gestion du savoir (Caspar et Carré, 1999).

1.2. L'apprenance : une complémentarité entre une lecture sociétale et organisationnelle

Conformément à la théorie des ressources, l'apprenance fait appel à la GRH dans une perspective stratégique. Les spécialistes de l'apprenance admettent sans aucune réserve que la principale source de création de richesses réside actuellement dans la compétence (savoir, savoir-faire, savoir-être) (Carré et Lebel, 2009). Dans le domaine des sciences de gestion, on peut revisiter avec intérêt le développement des notions de capital humain, de compétence et de talent. Ces notions sont importantes non pas pour un débat linguistique sans intérêt mais surtout pour comprendre les processus de gestion à l'œuvre dans les organisations et pour distinguer finement les méthodes de gestion correspondantes. Dans cette perspective, les distinctions développées, par exemple entre les compétences et les talents nous conduisent non seulement à différencier les pratiques managériales selon la notion retenue mais aussi à différencier les pratiques selon le type d'entreprise concerné (Dejoux et Thévenet, 2015). Si au niveau sociétal, nous assistons à une problématique d'identification et de compréhension de l'ensemble des formes de gestion du savoir, au niveau organisationnel, c'est plutôt la problématique des formes de gestion des diverses ressources humaines qui semble retenir l'attention. Il n'est pas inutile ici de discuter la complémentarité entre la formulation des problématiques selon un positionnement sociétal ou organisationnel. Au niveau sociétal, ce sont les raisons qui motivent la gestion des savoirs qui nous semblent importantes. Elles posent bien la nature du problème même si elles restent à nos yeux plutôt enfermées dans une logique utilitariste. Cette logique s'explique par le fait de considérer que le problème n'est pas tant l'accès à l'information mais plutôt la faculté de s'en servir. Ainsi, c'est la capacité d'apprentissage des acteurs qui se trouve au centre des préoccupations. Nous sommes dans des questionnements où l'humain est au cœur de l'enjeu avec une focalisation sur les transformations de la société en termes de changement portant sur le rapport social aux savoirs (Carré et Lebel, 2009). Fory (2000) a

bien formulé cette évolution sociétale et la nature des problèmes qu'elle pose : « L'acquisition du savoir-apprendre devient l'objectif clé en matière d'éducation et de formation dans les économies fondées sur la connaissance ». Au niveau organisationnel, nous devons nous interroger sur la pertinence du sens que nous attribuons à nos concepts. Par exemple, nous pouvons nous demander dans quelle mesure la définition communément admise de la compétence est encore significative. Autrement dit, en quoi la distinction entre savoir, savoir-faire et savoir-être est-elle encore pertinente ? La priorité donnée à l'acquisition du savoir apprend-elle cette distinction ? Du moment où la priorité réside dans l'utilisation du savoir, quel sens faut-il désormais attribuer au savoir-faire ? Les registres sociétal et organisationnel méritent d'être articulés non seulement pour revisiter nos concepts en sciences de gestion mais aussi pour mieux se rendre compte de la pertinence de certains problèmes qui caractérisent la vie de nos organisations et auxquels nous attribuons toujours le même degré de réalisme et donc la même ampleur et la même importance. La question de la résistance au changement illustre bien ces propos. Dans une société où les priorités sont clairement établies avec des logiques éducatives favorisant la curiosité et l'utilisation des savoirs, nous pouvons nous interroger sur le sens que doit prendre cette résistance au changement. Avec une telle évolution de la société et des organisations qui recourent aux démarches de développement des compétences et d'employabilité de leurs salariés, nous pouvons intégrer *de facto* des processus de changement permanent. Ainsi, il serait plus judicieux de s'interroger sur la pertinence des routines organisationnelles ou sur les processus à l'œuvre permettant leur actualisation.

1.3. L'apprenance : le besoin d'un management adapté à la complexité des organisations

L'articulation entre le niveau sociétal et le niveau organisationnel souligne clairement les responsabilités toujours plus lourdes qui pèsent sur nos managers. La prise en compte de l'évolution des comportements des salariés voulu par l'évolution de nos sociétés apporte certes des « facilitations » à l'action managériale mais aussi des dangers en cas de myopie managériale ignorant la complexité. Dans cette perspective, la notion de la société de l'économie de la connaissance aide à admettre plus aisément la remise en cause des solutions rationnelles comme voie unique pour conduire le fonctionnement des organisations. Dans une société fondée sur la connaissance, les savoirs utiles aux organisations sont complexes, multifformes, plutôt tacites et ils sont communiqués largement de manière informelle (Carré et Lebel, 2009). Dans ces conditions, la logique rationnelle ne pourra pas suffire aux entreprises pour en dresser la cartographie précise. Ainsi, les entreprises n'ont pas uniquement besoin d'outils ou de solutions mais aussi d'une compréhension de cadres plus ou moins structurants de l'action légitimant telle ou telle façon de procéder. Autrement dit, pour rendre l'action durable, ses qualités intrinsèques ne suffisent plus et il devient nécessaire de mettre en place des cadres garantissant sa remise en cause, sa progression et l'identification de son degré d'appropriation. Face à la complexité, il peut être utile d'attirer l'attention sur le cadre structurant sans lequel il faut se positionner

pour mieux prendre en charge les problèmes à traiter en fonction de leur nature et de leur temporalité. L'apprenance suggère d'ailleurs cette idée de cadres structurants dans lesquels se déploient des solutions plus ou moins appropriées notamment à travers l'exemple des dispositifs de VAE. Ces dispositifs illustrent bien les multiples modalités d'apprendre et que cela ne constitue pas le vrai obstacle du moment où le cadre structurant est établi. Nous avons évoqué (ainsi) que ce cadre structurant peut relever de la mise en place des procédures en retenant l'exemple de la VAE. Il y a un autre propos qui nous intéresse ici et que nous voulons mobiliser. Celui-ci concerne le management alterné dans lequel Nekka (2006) distingue deux cadres structurants de l'action managériale. D'un côté, un cadre où la décision est le fruit d'un processus d'arbitrage et de l'autre côté, un cadre qui fonctionne sur la base de l'alternance. Au niveau de l'alternance, selon la taille de l'entreprise, il s'agit de valoriser à tour de rôle les salariés par exemple selon leur catégorie socioprofessionnelle (CSP). Cette valorisation se traduit par un moment accordé au salarié ou à un représentant d'une catégorie de salarié et à travers lequel il pourra préciser non seulement ses apports à l'organisation mais aussi les sollicitations auprès des autres parties prenantes internes de l'organisation en termes de progression ou en termes d'amélioration des apports soulignés. Nous sommes là dans une approche favorisant l'existence de cadres structurants multiples et l'auteur insiste clairement sur la nécessaire cohabitation des modèles de management fondés sur l'arbitrage et sur l'alternance. Une telle cohabitation facilite une prise en compte simultanée d'attentes paradoxales et la conception d'outils de gestion compatibles avec les diverses logiques qui caractérisent l'action managériale. Pour résoudre le problème de l'identification des parties prenantes internes concernées par la valorisation à tour de rôle et pour souligner comment l'apprenance a clairement matière à s'exprimer dans les organisations, nous retenons le cas de la capacité d'absorption des connaissances des firmes¹. Ce concept permet de limiter la réflexion à des situations plus ou moins précises de gestion et d'indiquer la pertinence de distinguer les parties prenantes concernées selon des stades critiques de la réalisation de leur activité (Nekka et Aribi, 2017). Le concept permet aussi de se limiter aux trois dimensions importantes de l'apprentissage (Minbaeva *et al.*, 2014). Il est également particulièrement adapté dans une approche articulant les dimensions sociétale et organisationnelle de l'apprenance. En effet, la capacité de l'organisation à absorber est définie par Marabelli et Newell (2014) comme la capacité à apprendre de sources de connaissances externes et s'inscrit donc dans la compréhension des processus d'apprentissage organisationnel (Sun et Anderson, 2010) qui stimulent la capacité d'innovation d'une organisation (Guimaraes *et al.*, 2016). Le concept d'apprenance enrichit la capacité d'absorption puisqu'il ne se limite pas à une interaction avec les sources externes et souligne aussi la nécessaire interaction avec les membres d'une même organisation. La notion de processus présente dans le concept de capacité d'absorption nous paraît doublement prometteuse pour le concept de l'apprenance. D'une part, elle favorise une meilleure compréhension des trois piliers de l'apprenance identifiés par Carré : la motivation des apprenants, la proposition de

1. Selon Lane *et al.* (2006) le processus de la capacité d'un individu à absorber se compose de trois étapes clés : l'exploration, l'exploitation et la transformation.

méthodes d'auto-formation pour identifier les données nécessaires et l'environnement qui met les salariés en situation d'apprendre. D'autre part, elle souligne l'importance de l'idée de cadre structurant dans la mesure où l'intérêt de l'organisation apprenante apparaît à travers sa capacité à se structurer de manière à permettre une professionnalisation collective qui serait au service de la professionnalisation de son activité (Belet, 2003). Dans le domaine de l'apprenance, la capacité d'absorption apporte aussi des détails qui ont une grande importance. Ces détails concernent les étapes du processus mais aussi la remise en cause du processus comme cadre structurant et d'apprécier par la même occasion la capacité d'action offerte par les modèles de gestion (modèle de l'arbitrage et de l'alternance). Toutes les organisations ne sont pas à égalité dans les trois étapes car certaines ont développé une culture organisationnelle qui favorise l'apprenance à la fois de manière individuelle, collective et organisationnelle. Ces organisations ont basé leurs valeurs, par exemple, sur un retour immédiat (culture du « instant *feed-back* »), sur la possibilité de faire des erreurs et ont multiplié les occasions et les possibilités d'apprenance.

2. L'articulation des niveaux d'analyse société-organisation comme niveau pertinent pour l'action : quelques exemples

Nous considérons que l'articulation société-organisation peut nous aider à mieux comprendre les outils et les méthodes de management des ressources humaines non seulement par rapport à leur qualité intrinsèque mais aussi selon leur légitimité au sens de Mark Suchman. Trois pratiques qui interpellent directement la gestion des ressources humaines nous permettent de mener cette réflexion. Il s'agit du *coworking*, de la formation en alternance ou encore du référentiel d'employabilité durable. Ces exemples sont regroupés dans deux types de légitimité selon que l'on classe les trois pratiques dans la catégorie de projets structurants ou de cadres structurants. Au niveau des projets structurants, il s'agit d'instruments de légitimité d'entreprises capitalistes (Igalens *et al.*, 2008). En revanche, lorsqu'il s'agit de cadres structurants, nous sommes, d'une certaine façon, en présence d'une légitimité des politiques publiques en faveur de l'organisation (Favoreau *et al.*, 2008).

2.1. Deux instruments de légitimité d'entreprises capitalistes : le *coworking* et l'alternance

Le cas du *coworking* illustre une quête de légitimité à un projet structurant. Ce projet peut se dérouler, selon le cas, dans un service au sein d'une organisation ou dans une structure privée de prestation de services. Précisons au passage que ce projet prendra vie dans un cadre structurant qui n'est pas à créer impérativement au sein de l'organisation dans la mesure où le marché ou le réseau peuvent l'apporter. Un cadre structurant proposé par le marché ou le réseau peut être considéré comme un cadre très particulier que notre recherche n'a pas la prétention de le développer ici. Nous faisons un lien entre le *coworking* et l'apprenance et ceci quelle que soit la formule dans laquelle s'inscrit le cadre structurant puisqu'il y a une unanimité sur la motivation à apprendre chez les personnes présentes et sur l'environnement favorisant l'autoformation et le développement personnel des

individus. Quant à l'alternance qui traduit une certaine forme d'apprenance, elle illustre bien le cas du projet structurant et donc le caractère accessoire du cadre structurant qui est dans ce cas le service RH d'une grande entreprise française. Cette dernière considère l'alternance comme un objectif à atteindre puisqu'elle la perçoit comme une source d'innovation et de compétence. Dans le domaine de l'alternance, cette entreprise fait beaucoup plus que le seuil obligatoire. Pour elle, l'alternance permet de préparer l'avenir en garantissant la transmission et le renouvellement des compétences. En 2018, l'entreprise a lancé une nouvelle campagne d'alternance et a fait preuve d'innovation pour recruter une centaine d'alternants. Outre les canaux classiques, comme les liens historiques avec des centres de formation, la campagne s'est articulée autour d'une communication active sur les réseaux sociaux et de l'organisation d'événements en ligne. Cette année, l'objectif a porté sur le recrutement de 150 alternants pour la saison 2018-2019, soit 92 au siège social et 58 dans les autres directions. En plus, l'entreprise a fait le choix de développer la diversité au sein de cette campagne de recrutement. Particulièrement concernée par l'égalité des chances dans le milieu professionnel et le développement de son ancrage territorial, la Direction des Ressources Humaines (DRH) continue de s'appuyer sur l'expertise de cabinets de recrutement externes dans ce domaine.

2.2. Un exemple de légitimité des politiques publiques en faveur de l'organisation

Nous classons le cas de l'employabilité durable dans ce type de légitimité puisqu'il s'agit d'un dispositif initié par une organisation publique au profit des entreprises. Grâce à ce dispositif et l'instrument qui va avec, l'entreprise peut assurer la continuité dans l'emploi et une acquisition des compétences dans le but de s'adapter changements permanents de ses besoins, de faciliter les transitions professionnelles, subies ou non, et de sécuriser les parcours professionnels des individus. Cet instrument s'inscrit plutôt dans un cadre structurant particulier dans la mesure où les administrateurs paritaires d'AGEFOS PME l'ont considéré comme l'un des piliers de cette sécurisation. Ils ont conçu un guide à destination des entreprises qui souhaitent développer conjointement, par des démarches adaptées, leur sécurisation économique et la sécurisation des parcours de leurs salariés, mais aussi de leurs partenaires (organismes de formation, centres d'orientation, de bilan). Il présente la notion de l'employabilité durable comme étant intimement liée à des compétences particulières plus ou moins développées par chacun des individus et qu'ils nomment les compétences d'employabilité durable. Un référentiel détaillé de ces compétences a été établi² et vient en complément d'outils conçus au bénéfice de l'individu, pour faciliter sa réflexion et son engagement dans cette démarche, dans sa sphère professionnelle mais aussi personnelle. Cette conception de référentiel, au-delà de cet instrument, c'est la manière et les acteurs impliqués dans la conception qui sont importants. Ainsi, la notion de légitimité relègue au second plan l'exigence de qualité technique de l'outil.

2. Voir le rapport d'étude sur la qualité appliquée aux compétences d'employabilité durable de Michel Bricier, avril 2007.

CONCLUSION

Les apports théoriques de cette contribution résident essentiellement dans l'articulation du registre sociétal et organisationnel. Ils méritent d'être articulés non seulement pour revisiter nos concepts en sciences de gestion mais aussi pour mieux nous rendre compte de la pertinence de certains problèmes qui caractérisent la vie de nos organisations et auxquels nous attribuons toujours le même degré de réalisme et donc la même ampleur et la même importance. Avec les sociétés de connaissances, les entreprises sont *de facto* des processus de changement permanent. Dans ces circonstances, il devient intéressant de s'interroger sur la pertinence des routines organisationnelles et sur les processus permettant leur actualisation. Dans cette perspective, les notions de cadres structurants ou de projets structurants sont des pistes de recherche à approfondir en interpellant notamment les théories néo-institutionnalistes. La mobilisation de la notion de légitimité mérite des analyses plus poussées avec une distinction précise des différents types de légitimité. De plus, nous avons laissé entendre une certaine complémentarité entre les pratiques légitimes et les pratiques performantes alors que les comportements ambivalents des entreprises ne manquent pas. Notre objectif ici était de proposer quelques idées pour permettre aux organisations d'agir dans la complexité et de surmonter les défis de la société de la connaissance. Nous n'avons pas suggéré les organisations apprenantes comme solution comme certaines le laissent entendre. Nous avons plutôt défendu la thèse d'une cohabitation de pluralité de cadres structurants qui sont une chance pour garantir une action appropriée. Nous aurions aimé développer en lien avec l'apprenance les forces du management alterné et ou encore les faiblesses du management par arbitrage. Dans ce dernier cas, nous aurions peut-être pu relativiser les faiblesses en discutant de la question relative à la tolérance de l'erreur dans les organisations. Il s'agit là de perspectives de recherche à développer. Ici, nous nous sommes intéressés davantage à l'articulation du niveau sociétal et organisationnel en retenant des exemples porteurs, d'une certaine façon de cette double empreinte. Ces exemples sont à considérer comme des thématiques indiquant des terrains possibles. C'est pour cette raison que nous n'avons pas abordé les aspects méthodologiques. Globalement notre contribution vaut une réflexion qui illustre une manière parmi d'autres indiquant comment le gestionnaire pourrait se laisser inspirer par l'apprenance.

BIBLIOGRAPHIE

Belet D. (2003), *Devenir une vraie entreprise apprenante*, Paris : Editions des organisations.

Carré P. (2000). *L'apprenance : rapport au savoir et société cognitive*. 13 pages. <http://www.blog-eformation.com/wp-content/uploads/foad/apprenance.pdf>

Carré P. (2005). *L'apprenance : vers un nouveau rapport au savoir*, Paris : Dunod.

Carré P. et Lebelle M. (2009), *Apprenance*, ERES, Education-Formation.

Caspar P. et Carré P. (1999), *Traité des Sciences et des Techniques de la Formation*, Dunod, Paris.

Dejoux C. et Thévenet M. (2015), *La gestion des talents*, Dunod, Paris.

Guimaraes T., Thielman B., Guimaraes V. C. et Cornick M. (2016). Absorptive Capacity as Moderator for Company Innovation Success, *International Journal of the Academic Business World*, 10(2), 1-18.

Igalens J., Déjean F. et El Akrami A. (2008), L'influence des systèmes économiques sur la notation sociétale, *Revue Française de Gestion*, 3(183), 135-155.

Lane L. P., Koka B. et Pathak S. (2006). The Reification of Absorptive Capacity : A Critical Review and Rejuvenation of the Construct, *Academy of Management Review*, 31(4), 833-863.

Langer G., Naschberger C., Witt D., Guizzardi A. et Bernini C. (2001), Hotel Trade : Explaining Variations of Training Activities, Development of an Interdisciplinary Explanatory Model – the Case of Small Hotel Enterprises, *Tourism, An international interdisciplinary Journal*, 49(2), 109-121.

Marabelli M. et Newell S. (2014), Knowing, Power and Materiality : A Critical Review and Reconceptualization of Absorptive Capacity, *International Journal of Management Review*, 16(4), 479-499.

Minbaeva D., Pedersen T., Björkman I., Fey C. F. et Park H. J. (2014), MNC knowledge transfer, subsidiary absorptive capacity and HRM, *Journal of International Business Studies*, 45(1), 38-51.

Naschberger C. (2002), *Betriebliche Fortbildung in Klein – und Mittelunternehmen der Hotellerie – Analyse auf empirischer Grundlage und Gestaltungsmöglichkeiten*, Thèse de doctorat, Université Technique de Munich, Peter Lang.

Nekka H. (2006), Les contours théoriques d'un nouveau cadre pour la gestion des hommes, *XVII^e Congrès de l'AGRH*.

Nekka, H. et Aribi, A. (2017), Gestion des hommes en situation complexe : l'exemple de la capacité d'absorption des connaissances, *Revue de gestion des ressources humaines*, 4(106), 19-31.

Saussereau L. et Stepler F. (2002), *Regards croisés sur le management du savoir*, Ed. d'Organisation, Paris.

Senge, P. (1990), *The Fifth Discipline. The Art & Practice of the Learning Organization*, New York : Currency Doubleday.

Sun, P.Y.T. et Anderson, M. H. (2010), An Examination of the Relationship Between Absorptive Capacity and Organisational Learning, and a Proposed Integration ? *International Journal of Management Reviews*, 12(2), 130-150.

CHAPITRE 22

LE MANAGEMENT DES CONNAISSANCES ET LES ÉCONOMIES EN DÉVELOPPEMENT

Jean-Paul TCHANKAM, Christophe ESTAY et Hervé NDOUME ESSINGONE

Ce chapitre s'appuie sur l'approche analytique du management des connaissances et sur le modèle de Nonaka repris par Dick, Starke, Mischke et Mauws (2005). Ces derniers suggèrent que les organisations se doivent de porter une attention particulière à une meilleure gestion de leurs ressources et de leurs capacités internes, qui sont les sources principales d'un avantage compétitif et les bases de la formulation d'une stratégie offensive (Grant, 1996). Les stratégies organisationnelles de fusion, de restructuration ou plus simplement, les mouvements importants de personnel mettent, en effet, à l'épreuve les organisations et leur capacité à mémoriser les informations (Carley, 1992). Celles-ci sont menacées et doivent préserver leur capital informationnel par une meilleure gestion des connaissances. De plus, les mutations environnementales comme la mondialisation des échanges, la globalisation des marchés et la concurrence accrue nécessitent de traiter des masses importantes d'informations. L'entreprise doit savoir désormais identifier, traiter, synthétiser et structurer un ensemble d'informations si elle souhaite prétendre à la performance (Senge, 1990). L'émergence, aussi, de nouvelles formes d'organisation, telles que les entreprises en réseau, déplacent sensiblement les frontières traditionnelles de l'organisation ; ainsi, la gestion des connaissances est une solution pour réunir et coordonner les acteurs autour de connaissances partagées, et une méthode de mise en place d'un centre nerveux de l'organisation éclatée (Orlikowski, 1992 ; Applegate, 1994). De nouveaux courants stratégiques soulignent l'importance de la gestion des savoirs au sein des organisations. La stratégie centrée sur les ressources insiste entre autres sur l'importance accordée à l'analyse et à la gestion des savoirs de l'entreprise. Le développement du courant des stratégies relationnelles montre aussi que les entreprises sont prêtes à coopérer entre elles pour bénéficier des savoirs réciproques (Clemons et Kenes, 1988). Si la recherche de la performance préoccupe les managers, les systèmes d'information et de gestion des connaissances dans l'entreprise doivent être adaptés à sa réalisation. Les managers sont motivés dans leur quête de l'excellence et jugent de la réussite des processus mis en place en fonction du niveau de réalisation de leurs buts. Comment apprécier l'efficacité d'un système de partage des connaissances ? Et quels sont les facteurs pouvant participer ou au contraire limiter le partage des connaissances dans les économies en développement ?

1. De l'information à la connaissance

Selon Davenport (1998), la connaissance est l'information combinée à l'expérience, à l'interprétation et à la réflexion. Cette connaissance apporte une description de ce qu'une chose est, de comment elle est faite et de pourquoi elle est apparue (Zack, 1999). Polanyi (1962) rappelle que la connaissance peut être explicite, à savoir codifiable et stockable, ou implicite, c'est-à-dire conservée dans la mémoire des individus. Les formes de connaissance implicite sont indispensables à la mise en place d'une structure nécessaire au développement et à l'interprétation de la connaissance explicite (Polanyi, 1962). Argote, McEvily et Reagans (2003) proposent un cadre d'étude ayant pour ambition de réunir dans un espace unique les principales problématiques du management des connaissances. Deux dimensions sont retenues : la production, qui regroupe la création, le stockage et le transfert des connaissances, et le contexte dans lequel se réalise cette production

(propriétés des unités à la base de la connaissance, caractéristiques des relations entre unités et particularités des connaissances). Le contexte du management des connaissances est conditionné par trois mécanismes principaux : l'habileté individuelle ou collective, la motivation et les opportunités. Ces mécanismes influencent les propriétés des unités, les caractéristiques des relations entre unité et les propriétés mêmes des connaissances.

La première dimension développe une approche qui rassemble les dimensions création, stockage et transfert des connaissances, fondée sur la distinction entre les connaissances tacites et explicites. La seconde dimension retenue par Argote, McEvily et Reagans (2003) est le contexte dans lequel s'organise le management des connaissances. Les caractéristiques de l'unité retenue dans le cadre de la création, du stockage et du transfert de connaissance suppose une définition claire du périmètre d'observation (individu, équipe, établissement, etc.). Le statut de l'entité a donc une importance cruciale, le management des connaissances étant perçu différemment, par exemple, chez un cadre et un non-cadre. De même, la taille de l'organisation, son budget, sa productivité etc. influencent la production de connaissances. Les caractéristiques des relations entre unités sont également retenues dans le cadre d'analyse. De multiples variables jouent un rôle dans la création, le stockage et le transfert de connaissances : intensité des relations, fréquence des échanges, existence d'un réseau, etc. Les caractéristiques propres des connaissances affectent le taux d'accumulation des connaissances, leur niveau de conservation, la façon de les stocker et la facilité plus ou moins grande de leur diffusion. Une connaissance ambiguë est plus difficile à transmettre qu'une connaissance à simple causalité (Szulanski, 1994). Par ailleurs, une connaissance provenant de sources externes à une unité est généralement perçue comme ayant une valeur supérieure à une connaissance interne (Menon et Pfeffer, 2003). Il semble que cette dernière soit plus facilement transférable.

Plusieurs mécanismes influencent le contexte du management des connaissances : habileté, motivation et opportunités. L'habileté provient généralement de la formation. Par exemple, le raisonnement par analogie augmente la capacité d'un individu à transférer les connaissances accumulées sur un projet vers un autre projet (Thompson *et al.*, 2000). De même, les individus et les organisations ont des capacités de compréhension plus grandes dans les champs où ils ont une expérience (Cohen et Levinthal, 1990). La motivation, résumée par les revenus et les primes, est également un facteur du management des connaissances. Les membres d'une unité sont moins encouragés pour transférer des connaissances issues d'autres unités s'ils ne sont pas récompensés pour utiliser ces connaissances (Menon et Pfeffer, 2003). L'habileté et la motivation sont d'autant plus valorisables qu'elles sont associées aux opportunités. Elles peuvent provenir d'expériences directes ou indirectes (essai-erreur, observations, etc.) et de mise en réseau des unités (relations informelles, systèmes d'informations. L'établissement de points de contact multiples sont autant de possibilités d'apprendre les uns des autres.

Nonaka et Takeuchi (1995) propose un modèle d'apprentissage organisationnel qui distingue quatre modes de transition de la connaissance entre les individus et les groupes au sein des organisations : implicite vers implicite, implicite vers

explicite, explicite vers explicite et explicite vers implicite. Ces modes de transition sont respectivement appelés : socialisation, externalisation, combinaison et internalisation. Le processus de création de connaissance se déplace d'un mode à un autre sous l'effet de quatre ensembles de mécanismes (explicitation ; coordination et documentation ; apprentissage ; travail en équipe, cristallisation et convergence) et chaque mode se caractérise par un type particulier de relations. Ces relations sont définies par deux types de variables dichotomiques : type d'interaction (individuel ou collectif) et média utilisé lors de l'interaction (face-à-face ou virtuel). Le premier mode de transition des connaissances, la socialisation, est produit par le travail en équipe. Cela suppose une relative confiance entre les personnes, souvent produite par le partage d'expériences dans le passé. La socialisation est particulièrement présente dans les relations entre le maître et son apprenti, dans les situations de formation ou d'apprentissage sur le terrain. Elle intervient dans un contexte individuel et où le face-à-face domine, les individus partageant leurs émotions et leurs expériences. La socialisation aide les individus à appréhender les aspects essentiels et tacites d'une culture organisationnelle. Cela inclut l'induction, qui conduit les personnes à intégrer les normes et les valeurs, lesquelles se manifestent au travers de non-dits, de suggestions, d'observations et d'interprétations des comportements des autres. Davenport (1998) pense que la multiplication des interactions favorisant l'échange entre les individus participent à ce mode de conversion.

Le passage de la socialisation à l'externalisation s'opère par une réflexion collective ou une explicitation. Par le dialogue et le partage de perspectives, où la métaphore est souvent utilisée, les membres sont capables d'externaliser ce qu'ils ont dans l'esprit. La connaissance qui était jusque-là invisible, devient explicite. Par exemple, une nouvelle idée pour résoudre un problème fait l'objet de la mise en place d'une procédure. L'externalisation conduit à la conceptualisation de la connaissance. Ce mode intervient dans un contexte collectif et de face-à-face, dans lequel les compétences et les pensées sont explicitement articulées. L'externalisation consiste à la codification de la connaissance implicite des individus utilisés dans les processus de l'entreprise. Quand la connaissance implicite devient écrite elle se transforme en connaissance explicite. Les moyens de conversion résident dans l'analyse et la structuration des données informationnelles de l'entreprise (modéliser les savoirs et les savoir-faire et identifier les domaines de connaissances critiques (Boersma et Stegwee, 1996)). Les mécanismes de coordination des membres de l'équipe et de documentation conduisent au phénomène de combinaison. La connaissance explicite, créée lors de l'externalisation, est combinée à la connaissance explicite préexistante. La combinaison est facilitée par la coordination entre les acteurs, par le développement de processus et la documentation enregistrée, schématisée, écrite, etc. Cette constitution d'une connaissance explicite peut être plus facilement partagée entre les membres de l'organisation. La combinaison intervient dans un contexte collectif et d'interactions virtuelles où la connaissance explicite est transmise à un grand nombre de personnes sous forme écrite. La combinaison réside dans le partage de la connaissance au sein de l'organisation afin de développer des synergies. L'apprentissage est à la source de l'internalisation. Les individus, dotés de la connaissance de « comment les choses sont supposées fonctionner », commencent à maîtriser leurs tâches. La répétition

entraîne la mise en place de routines et conduit à l'amélioration de la qualité. Par exemple, le bruit d'une machine devient un indicateur de sa performance. La connaissance devient opérationnelle dans un contexte individuel et d'interactions virtuelles. L'internalisation permet aux personnes d'accroître la connaissance tacite à partir d'éléments explicites qu'ils s'approprient. Ce phénomène se rencontre à travers l'apprentissage sur le tas, la formation action, l'observation et les rencontres interpersonnelles. Il est important de noter que le modèle de conversion des connaissances fonctionne en spirale, les interactions entre la connaissance implicite et explicite sont amplifiées au cours des quatre modes de transition, s'étendant verticalement et horizontalement à l'ensemble des organisations, entre cognition et action, logique et sentiment, corps et esprit, ordre et chaos. Les deux modèles présentés sont un guide utile pour comprendre comment s'opère la conversion des connaissances en connaissances organisationnelles. Du fait de leur pertinence et de leur approche très pratique, ils peuvent servir de cadre d'analyse pour des études dans des zones géographiques différentes.

2. Le cas des économies en développement

Le partage des connaissances doit se comprendre comme un des déterminants internes de la performance. Il peut en effet s'exprimer selon des manières bien différentes dans les entreprises. Nous n'avons pas tous la même détermination à partager nos connaissances, dans la mesure où nous n'avons pas tous les mêmes comportements, ni la même motivation et les organisations elles-mêmes n'ont pas toute la même culture. Rappelons que l'explication donnée de la connaissance dans la première partie de ce document indique qu'elle est différente de l'information. Cette précision étant faite, on peut s'interroger sur les spécificités du management des connaissances au sein des PME africaines. La littérature sur les petites et moyennes entreprises insiste sur le rôle déterminant du propriétaire-dirigeant dans ce type de structure (Vyakarnam *et al.*, 1996 ; Carter, 1996). La place du leader dans le transfert des connaissances est particulièrement importante (Wiig, 1997) et une interrogation demeure dans la manière d'accompagner les responsables dans leur management des connaissances (Chaston, 1999). Il existe de nombreuses méthodes et techniques, empruntées au monde du consulting (Heron, 1986 ; Neumann, 1994) et du développement organisationnel (Schein, 1999 ; Argyris, 1973 ; Burke, 1994 ; Argote, McEvily et Reagans, 2003), qui contribue à faciliter les modes de conversion de la connaissance (explicite et tacite). Toutefois, peu d'études systématiques ont tenté de comprendre le développement du management des connaissances dans les PME. La recherche exploratoire de Shelton (2001) est l'une des premières qui apportent des éléments sur l'introduction par les responsables de PME d'un management des connaissances. Dans le cas des économies en développement, Il s'agit de pénétrer des univers sociaux doublement particuliers : nature des entreprises et contextes nationaux différents. Les facteurs pouvant participer ou au contraire limiter le partage des connaissances sont multiples et inhérents à l'environnement des PME. On distingue entre autres : les problèmes linguistiques (risque de déperdition), culture de stockage de l'information documentaire peu développée, le clivage ethnique, le clivage de cursus universitaire, la forte centralisation de la prise de décision

induisant le manque d'initiative, l'insuffisance des outils techniques de stockage. La partage de connaissance nécessite de mettre en place un mouvement de fond visant à construire des valeurs culturelles partagées nouvelles par rapport aux enjeux du management de la connaissance. Cela suppose : un plan de sensibilisation, un groupe de pilotage pour pérenniser l'action, un cadre technologique cohérent, un guide de règles et procédures, un système de recyclage des connaissances. Tirer le meilleur parti du capital physique à l'aube de la mondialisation passe nécessairement par le management des connaissances (leur acquisition, leur diffusion, leur capitalisation et leur exploitation).

BIBLIOGRAPHIE

Applegate L.M. (1994), *Managing in an information age, transforming the organization for the 1990s*, in R Baskerville.

Argote L., McEvily B. et Reagans R. (2003), Introduction to the special issue on managing knowledge in organizations : creating, retaining and transferring knowledge, *Management science*, 49(4), April, 5-8.

Argyris C. (1973), *Intervention Theory and Method : A Behavioral Science View*, Reading, MA : Addison Wesley.

Burke W.W. (1994), *Organization Development : A Process of Learning and Changing*, Reading, MA : Addison Wesley.

Carley K. (1992), Organizational learning and personal turnover, *Organization Science*, 3, 20-46.

Carter S. (1996), Small Business Marketing, in M. Warner (ed.) *International Encyclopedia of Business and Management*, 5, London : Routledge, 4502-4509.

Chaston I. (1999), Client and Advisor Management Styles : Influence on Effective Provision of Advisory Services to Small and Medium Sized Enterprises, *Environment and Planning C-Government and Policy*, 17, 3, 257-270.

Clemons E.K. et Kenes M. (1988), Competition and cooperation information systems innovation ; *Information Management*, 15, 25-35.

Davenport T.H. (1998), *Working knowledge : how organizations manage what they know*, Boston, MA : Harvard Business School Press.

Dieng et al. (2000), *Méthodes et outils pour la gestion des connaissances*, Dunod.

Dyck B., Starke F.A., Mischke G.A. et Mauws M. (2005), Learning to Build a Car : An Empirical Investigation of Organizational Learning, *Journal of Management Studies*, 42(2), 387-416.

Grant R.M. (1996), Toward a knowledge-based theory of the firm, *Strategic Management Journal*, 17, 109-22.

Heron J. (1986), *Six Category Intervention Analysis*, Guildford : University of Surrey, Human Potential Research Project.

Menon T. et Pfeffer J. (2003), Vaunting internal versus external knowledge, *Management Science*, 49(4), 497-513.

Neumann J. (1994), Difficult Beginnings : Confrontation Between Client and Consultant, *International Consulting Conference Paper*, London, South Bank University, 29 January.

Nonaka I. et Takeuchi H. (1995), *The knowledge – creating company*, New York : Oxford University Press.

Orlikowski W. (1992), *Learning from notes organizational issues in groupware implementation*, technical report 26, center for coordination services, MIT, Cambridge, MA, may.

Polyani M. (1962), *Personal Knowledge*, London : University of Chicago Press.

Schein E.H. (1999), *Process Consultation Revisited : Building and Helping Relationship*, Reading, MA : Addison Wesley.

Senge P. (1990), *The fifth discipline, the art and practice of the learning organization*, London. Century Business.

Shelton R. (2001), Helping a Small Business Owner to Share Knowledge, *Human Resource Development International*, 4(4), 429-450.

Szulanski G. (1994), Intra-firm transfer of best practices project (Houston, TX : American Productivity & Quality Center), in C. O'Dell et C.J. Grayson (1998), If only we knew what we know : identification and transfer of internal best practices, *California Management Review*, 40, 3.

Thompson L. et al. (2000), Avoiding missed opportunities in managerial life : analogical training more powerful than individual case training, *Organization Behavior and Human Decision Processes*, 82, 60-75.

Uzzi B. (1997), Social structure and competition in interfirm networks : The paradox of embeddedness. *Administration Sciences Quarterly*, 42, 35-67.

Vyakarnam S., Jacobs R. et Handelburg J. (1996), Building and Managing Relationships : the Core Competence of Rapid Growth Business, in *Proceedings of the 19th ISBA National Small Firms Policy and Research Conference-Enterprising Futurs*, 1, Birmingham, UCE Business School, 661-683.

Wiig K.M. (1997), Knowledge Management : an Introduction and Perspective, *Journal of Knowledge Management*, 1(1), 6-14.

Zack M. (1999), Managing codified knowledge, *Sloan Management Review*, Summer, 45-58.

CHAPITRE 23

APPRENDRE : UNE RESPONSABILITÉ DE L'INDIVIDU

Claudine PIERRON

La situation d'emploi est aujourd'hui davantage ponctuée par des périodes de chômage et de mobilité interne ou externe nombreuses et parfois subies. La flexibilité et la compétitivité, nécessaires à la survie d'une entreprise dans une économie instable et mondialisée, ont balayé le modèle de l'évolution interne, linéaire et hiérarchique des carrières. Dans ce contexte, une personne est encouragée à devenir l'acteur de sa propre carrière et c'est à elle qu'incombe la responsabilité d'orienter cette carrière dans le sens qu'elle souhaite. Cela ne concerne pas seulement les employés les plus jeunes et les moins qualifiés, mais également les cadres et les professionnels d'expérience. Ainsi, le défi auquel les personnes font face actuellement consiste non seulement à se construire une carrière à la fois épanouissante et sécurisée, mais aussi à améliorer leurs compétences pour obtenir ou se créer un autre emploi (Dany, 2002). Il existe maintenant une série de mini-cycles d'apprentissage au cours d'une vie professionnelle du fait des cycles de vie des technologies et des produits de plus en plus courts, la carrière des individus devient de plus en plus une succession de « mini-étapes » d'exploration, d'essais, de maîtrise et de sortie de recherche d'emploi, d'opportunités. Or, pour développer cette aptitude à maîtriser sa carrière, dans le contexte d'une économie imprévisible, mondialisée et à faible croissance, le maître mot est sans nul doute l'anticipation : ne pas attendre d'être mis au pied du mur pour redessiner son avenir professionnel, agir bien avant que l'obstacle n'apparaisse (Bailly, 1998).

Au-delà des changements des modèles d'organisation et d'affaires des entreprises, c'est donc la manière de travailler qui est profondément mise en question. Le renouvellement technologique requiert aujourd'hui un apprentissage permanent interrogeant la place de la formation informelle, de l'autoformation. La culture des réseaux semble pouvoir répondre aux nouvelles exigences qui s'imposent à la formation des adultes, notamment dans le monde professionnel (Eneau et Le Boucher, 2013). L'« apprendre » est aujourd'hui reconnu comme un moteur déterminant du développement de carrière.

1. Une société en pleine mutation

Si les Français sont anxieux concernant leur avenir, c'est parce qu'ils ne sont pas convaincus de la continuité de leurs choix collectifs dans une société en mutation permanente, face aux nouvelles formes de progrès technologiques. Ces mutations sont généralement des facteurs d'accélération. Comme on peut le constater aux États-Unis, où elles bénéficient aux salariés les plus qualifiés et aux innovateurs. « Les emplois les moins qualifiés essentiellement manuels ou de service à la personne seraient préservés, mais les emplois intermédiaires à caractère routinier, eux, seraient fortement pénalisés » (France Stratégie, 2016). Cette situation contraint à augmenter les efforts de formation initiale, et surtout à redéfinir la formation professionnelle pour en faire avec la technologie, un outil efficace d'intégration à tous les âges de la vie. L'inégalité à venir résultera d'une course entre éducation et technologie. Le système qui s'était mis en place au cours des années 1945-1975 était basé sur le principe de la permanence, ou plutôt de la durabilité du lien entre un salarié et son employeur mais également le contrat à durée indéterminée (CDI), la protection de l'emploi, l'assurance chômage ou encore la responsabilité de l'employeur en matière de formation. Or ces procédures ont été

de plus en plus remises en question par l'évolution de l'économie et les nouveaux modes de management des entreprises. Il est apparu un sentiment de précarisation du salariat et une perte de repères et de cohérence.

Les répercussions sur l'individu tant sur le plan professionnel que personnel modifient son comportement au quotidien. En effet, l'ère de l'individualisme s'installe et crée des injonctions sociales telles que l'autonomie et la responsabilisation de soi (Ehrenberg, 2012). Nous cheminons en apprenant et en faisant des essais et des erreurs de la vie bien davantage qu'en suivant fidèlement des normes intériorisées, issues de nos passés éducatifs. Les sociétés contemporaines sont soumises à d'extraordinaires transformations informationnelles, sociales et technologiques. La nouveauté concerne leur augmentation et leur rythme accéléré. Des cycles rapides de profonds changements imposent des renouvellements personnels et sociaux permanents. Nous sommes entrés dans une logique de l'accélération (Rosa, 2009).

Nous produisons, consommons, communiquons, plus vite, mais aussi davantage que les sociétés précédentes. Les néologismes dérivés de l'anglais sont nombreux pour décrire l'accélération des pratiques sociales. Comme le « *Zapping* », le « *Speed Dating* », le « *Multi-Tasking* », le « *Surfing* ». Ces pratiques sont largement connues au sein des jeunes générations, notamment, la démultiplication des activités possibles consistant à mener en permanence plusieurs activités différentes de front. Nous vivons dans une société où l'accélération des techniques opère en simultané avec l'accélération du changement social qui, lui-même, opère en même temps avec l'accélération des rythmes de vie. Dans les sociétés de l'accélération technologique, le temps devient un temps imprévisible, individuel, numérique, accéléré. Il constitue un environnement, parcouru par des flux ininterrompus.

2. L'accélération du temps

Rosa (2009) observe également « une accélération du changement social », c'est-à-dire un changement plus rapide des rythmes de transformation eux-mêmes : « Si la vie de nos grands-parents était plus ou moins stable tout au long de leur existence, les nôtres sont en perpétuel changement, bousculées par le déchaînement événementiel du monde ». D'abord, la rapidité des rythmes de transformation de notre société est en partie liée à la diffusion plus rapide des nouveautés technologiques. Les changements se répètent à un rythme de plus en plus rapide, la vie professionnelle est également affectée par ce que Taguieff (2012) nomme le « bougisme ». Virilio (2010) rappelle en effet que l'emploi à vie est en passe de disparaître, il fait partie d'un temps presque révolu. L'augmentation des contrats à durée déterminée (CDD), le développement du travail intérimaire et de la formation continue attestent qu'aujourd'hui une personne est amenée à occuper plusieurs emplois dans une même vie, voire à apprendre plusieurs métiers. Le temps fracturé se ramène aujourd'hui à une suite d'immédiatetés.

Les temporalités postmodernes sont tout autres : peu soucieuses de continuité, peu attentives aux discontinuités, ce sont des temporalités qui ne vivent que de paradoxes. Dans un tel contexte, nous constatons en effet que nous accordons de plus en plus d'importance au temps, saisi dans sa rareté, notre temps disponible

comme nos contraintes de temps, à un moment où les temporalités qui encadrent nos activités quotidiennes nous font passer incessamment d'une mobilité à l'autre. Ce temps vécu simultanément comme perte, ressource, contrainte, impasse ou opportunité, ce temps que nous n'avons pas ou plus, pour accomplir telle ou telle tâche, faute de nous le donner, constitue donc un véritable enjeu.

Un tel temps est à approcher au travers de ces temporalités désordonnées, plurielles qui représentent certainement l'une des marques les plus caractéristiques de nos cultures postmodernes (Robin, 2007). Selon les circonstances, de telles temporalités peuvent conforter ou fragiliser une vie adulte. Elles marquent pour le moins une métamorphose par rapport aux temporalités linéaires encore en filigrane dans certains parcours (Boutinet, 2004). Toujours est-il que de telles temporalités, tantôt en concurrence les unes avec les autres, tantôt en cohabitation plus ou moins tacite ou en simultanéité signent bien ce que Bujold et Gingras (2000) avaient pressenti : la fin de la carrière.

Il est devenu de plus en plus difficile de parler du long terme, de ce qui se crée, de ce qui innove autour de l'emploi dans nos sociétés. L'individu se retrouve dans la logique d'une quête sans fin du toujours plus d'authenticité, de sûreté de soi. À présent, les institutions publiques accompagnent l'individu à un développement de soi. Ce travail se met en place dans toute une série de dispositifs tels que : travailler son employabilité pour éviter le piège du chômage, apprendre à apprendre, entreprendre pour une seconde carrière, se former de manière continue, s'activer, s'insérer, développer son projet... La responsabilité de l'État se déplace sur les individus eux-mêmes (Ehrenberg, 2004). Vrancken (2006) estime que nous sommes entrés dans une « société du travail sur soi » qui se lit comme une extension de la société du travail. Le travail sur soi s'est généralisé et même banalisé selon lui. Il ne s'arrête plus à la sphère de la production des biens et des services. Il s'agit de produire sa vie, de faire un travail sur soi-même (Vankren, 2006).

Notre époque contemporaine ne serait pas celle de la fin du travail, mais celle du travail sans fin sur soi dans tous les domaines. Dans la sphère privée, on ne se résigne plus. Cette quête permanente de réalisation de soi se remarque tout particulièrement dans les organisations où le salarié est contraint par les changements importants de la politique sociale de devenir entrepreneur de lui-même et de puiser dans ses ressources personnelles. On assiste à une sur-responsabilisation de l'individu (Ehrenberg, 2004) dans son quotidien professionnel. Le salarié est amené à développer ses capacités à gérer sa situation, sa formation, à développer ses compétences. L'injonction est faite d'être le héros de sa propre vie, entrepreneur de soi. Cela passe par le développement de son employabilité qui va alimenter l'émergence de la notion controversée de formation tout au long de la vie. Naturellement, dans ce contexte, apprendre et entretenir sa capacité à rester attractif sur le marché du travail, en réagissant et anticipant les changements dans les tâches et l'environnement de travail, s'imposent. C'est une forme d'adaptabilité active spécifique au travail qui va permettre aux salariés d'identifier et de réaliser des opportunités, des apprentissages, des perspectives de carrière à l'intérieur et à l'extérieur de l'organisation dans un environnement mouvant. Étant donné que la relation à long terme avec son entreprise semble disparaître, le salarié « doit se prendre en main », doit inventer son avenir professionnel par le biais

notamment, d'un travail permanent sur son projet professionnel. Il est encouragé à auto-diriger sa carrière, organiser sa mobilité et son auto-apprentissage pour maintenir son employabilité.

Ce début du XXI^e siècle a vu s'enclencher un cycle accéléré de mutations qui transforme en profondeur nos modes de vie. Pour ne prendre qu'un exemple, l'Internet mobile a considérablement bouleversé en quelques années seulement, nos manières d'acheter, de nous déplacer, de travailler, de nous informer et de communiquer.

3. Une transformation de l'économie

L'emploi et le travail ont historiquement été affectés par l'intensification des échanges mondiaux. Depuis les années 1980, la concurrence mondiale accrue a d'abord pesé sur la production industrielle puis sur les services aux entreprises qualifiées et non qualifiées, devenus échangeables au niveau international au même titre que les biens. La libéralisation des prestations de services en Europe a ensuite affecté des industries ou des services (agroalimentaire, construction, transport) jusqu'alors abrités de la concurrence internationale et essentiellement peu qualifiés (Dares, 2005). L'*outsourcing* (fournisseur extérieur) et l'*offshoring* (filiale à l'étranger) ont été au cœur de la stratégie d'optimisation des coûts et de la conquête de nouveaux marchés par les entreprises exposées à la concurrence internationale, modifiant leurs frontières et les relations d'emploi. La désindustrialisation s'est accompagnée de la croissance de nouveaux secteurs de services aux conditions d'emploi globalement moins favorables, (rémunérations moins élevées, usage de contrats courts, de temps partiels) et dans lesquels la représentation syndicale et la culture de la négociation collective sont moins développées que dans les secteurs plus traditionnels tels que l'industrie. Enfin, la réactivité de la production soumise aux fluctuations de la demande mondiale a occasionné des changements organisationnels (*lean production*) et un recours accru à l'intérim et aux contrats courts. Les changements observés dans le monde du travail se sont accélérés à un rythme et à une échelle inédits dès les années 1970.

Les mutations démographiques, la mondialisation rapide et la révolution technologique ont engendré un environnement économique très incertain et ébranlé les marchés du travail désormais déphasés. En ce sens, une véritable révolution sociale silencieuse est à l'œuvre, liée aux nouveaux modèles de l'économie immatérielle dénommée aussi « économie de la connaissance ». La nouvelle façon de concevoir le travail dans les sociétés de l'information modifie en profondeur le rapport au travail dans la mesure où l'autonomie, la polyvalence, la flexibilité, l'auto-entreprenariat, le « freelance » en deviennent des logiques obligées. Par ailleurs, le travail se fait de plus en plus hors du lieu de travail. Le numérique prend aujourd'hui une dimension quasiment sociologique, au sens où il affecte tous les domaines de la vie et génère des comportements nouveaux (Renaud et Olry, 2013). Depuis les années 1980, le marché du travail se caractérise par une forte diversification des formes d'emploi et par une hausse des transitions professionnelles. Ces transformations contribuent à changer l'environnement, les modes de vie et induit de nouvelles conditions pour apprendre en dehors des institutions éducatives. L'explosion des technologies permet d'accéder à des savoirs grâce à

de multiples applications informatiques (forums de discussion, visioconférences, messageries instantanées, Wikis, Blogs, Podcasting, Really simple syndication (Rss), et plus généralement, des accès à des informations en ligne sous ses innombrables et croissantes déclinaisons.

Un mouvement d'échanges d'informations et de savoirs se met en place.

Nous sommes entrés dans un environnement immatériel qu'il est convenu d'appeler une économie des connaissances. Cet environnement dominé par les services (qu'il s'agisse des activités de service et des relations de service) les savoirs et les technologies numériques a créé une nouvelle économie de l'intelligence et des relations. Ainsi, l'émergence de nouveaux contextes et types d'emplois exigent des changements continus des connaissances et des compétences individuelles pour développer son employabilité à l'intérieur et l'extérieur de l'entreprise. Cette nouvelle économie nécessite des travailleurs intellectuellement productifs, aux compétences cognitives à la fois bien identifiées, facilement évaluables et adaptables, c'est-à-dire capables de se mettre à jour en permanence pour stimuler et accompagner les évolutions imposées par le marché afin de promouvoir l'employabilité flexible (Stiegler, 2012). Apprendre et se former semble devenir une dynamique propre à soi en ce XXI^e siècle où l'individualisation devient un processus tourné vers un apprentissage réflexif en rupture avec les anciens modèles de scolarisation. On risque, dans cette nouvelle configuration du rapport social au savoir, de s'autoproduire, s'orienter, se questionner de manière permanente dans une certaine solitude pour obtenir une reconnaissance professionnelle. Le salarié entrepreneur devient autonome et responsable de son propre sort sur le marché du travail et dans son entreprise. On en arrive à une recrudescence de formes multiples de « l'auto » telles que l'autoformation, l'autoapprentissage ou l'autorégulation. Cette injonction paradoxale de rendre les salariés autonomes peut être considérée comme un moyen pour les influencer à adopter des comportements d'apprenants tout au long de la vie et d'en assumer toute la responsabilité. Cette société apprenante risque de servir les intérêts économiques des entreprises et favoriser des inégalités car ce sont les salariés les mieux formés qui trouveront de nouvelles opportunités. Cette société cognitive fait également surgir un sujet social apprenant contraint à faire face au développement accru des technologies de l'information et à de nouveaux modes d'appropriation formels ou informels. Une nouvelle posture qui va exiger une analyse fine des contextes au regard de sa situation.

4. Une transformation technologique

Le capital humain en entreprise se transforme en un ensemble de connaissances, d'aptitudes, de compétences, pour produire des biens et des services ou des idées dans les conditions de marché. L'entreprise se préoccupe davantage des dynamiques individuelles de l'action, de l'apprentissage et de l'investissement individuel pour se développer. Apprendre par les autres (les pairs, les ressources internes et externes), sans limite géographique ni priorité de statut ou de fonction, apparaît ainsi comme étant l'une des modifications majeures à l'ouverture permise par les nouveaux réseaux et dispositifs de formation dans le contexte professionnel. Grâce à la démocratisation du haut débit, des smartphones et de

la géolocalisation, des entrepreneurs lancent partout de nouvelles plates-formes en ligne, le plus souvent des applications, qui mettent en relation des travailleurs freelance et leurs clients sans passer par les intermédiaires classiques : transport, logistique, tourisme, services à la personne, restauration, banque. Cette nouvelle forme d'activité est en train de gagner du terrain dans presque tous les secteurs. Selon les experts du cabinet Deloitte (2015), qui la qualifient d'« économie à la demande », elle devrait peser 100 milliards de dollars d'ici trois ans. En revanche, l'uberisation va conduire les salariés à adopter une posture de réflexivité permanente pour anticiper les évolutions du marché et gérer leurs compétences comme un patrimoine. Ce sont eux désormais qui évalueront l'évolution de leurs parcours, le calcul des risques et le coût de la correction. Il s'agira autant de se protéger de la perte d'emploi que de repérer les emplois satisfaisants. Les salariés seront ainsi ponctuellement confrontés à un marché de l'emploi fluctuant dans lequel la flexibilité régit l'avenir des entreprises. Être salarié devient une expérience individuelle selon Dubet (2011). En effet, le modèle intégré qui permettait à chaque acteur de trouver sa culture d'appartenance, les gammes de comportements adaptés et prescrits n'est plus. Son constat est que la structure sociale se fractionne en une multitude de composantes disjointes. Cette analyse nous amène à penser que chaque individu a pour travail de construire le sens de son appartenance, de son intégration et de sa subjectivité.

5. Une transformation de l'individu

De Singly (2009) parle d'un individualisme institutionnalisé dans lequel les institutions dès les années 1970/1980 ne transmettent plus de manière harmonieuse les normes sociales. Il revient aux individus de donner un sens à leurs trajectoires et cela devient une obligation sociale de « choisir sa vie ». Il précise dans son ouvrage *Les sociologies de l'individu* que les institutions centrales de notre société moderne telles que les droits civils, politiques, sociaux, mais aussi l'emploi salarié, la formation et la mobilité sont tournés vers l'individu et non vers le groupe. Cette situation s'est développée sous l'émergence d'une économie libérale dans laquelle l'individu est sommé d'être un autonome compétitif.

Cette injonction à l'autonomie pourrait être à l'origine de la désagrégation du lien social et de la fragilisation de l'individu. D'ailleurs, c'est ce que développe Ehrenberg dans son ouvrage *La fatigue d'être soi* (2012) où l'individu n'est plus confronté à un idéal collectif d'action, mais où il devient prisonnier de l'aspiration à n'être que lui-même et à la difficulté de l'être. Il apparaît un « individu incertain » (Ehrenberg, 1995) dépourvu d'un dehors lui dictant une ligne de conduite qu'il doit désormais trouver par lui-même. Les individus sont de en plus soumis à une injonction de performance, de réussite. Ils doivent sans cesse être à la hauteur et agir en donnant le meilleur.

L'autonomisation de l'individu, portée par l'évolution des technologies, constitue une tendance lourde de l'évolution des modes de vie. Elle imprègne et transforme l'ensemble des modèles sociaux : la famille, le couple, le travail, l'entreprise, l'éducation (Castel, 2012). Lipovetsky (1989), dans le même esprit, définit la postmodernité industrielle comme un nouveau stade de l'individualisme, accompagnant le déclin des formes traditionnelles d'encadrement social. Il consacre une analyse

à ce paradoxe de la vie contemporaine : « Voici le temps du coaching généralisé et du bonheur mode d'emploi pour tous ». L'association du téléphone mobile et de l'Internet ouvre à une nouvelle dimension de l'autonomie de l'individu et de sa mobilité au quotidien. De nouvelles façons de se déplacer, de communiquer, de se rencontrer, d'acheter et de vendre, à tous moments et en tous lieux, s'inventent chaque jour. De fait, la mobilité permanente et interconnectée devient une norme comportementale généralisée. L'individu peut faire presque tout, et partout. L'autonomisation et la personnalisation des modes de vie et de consommation, constituent la clé de ce nouveau système de mobilité généralisée. Les conséquences pour l'individu sont une accélération du rythme de travail, un certain isolement, une charge mentale décuplée car il faut faire vite et bien. Ce management par objectifs crée chez le salarié le sentiment qu'il ne peut imputer qu'à lui-même les difficultés ressenties, et il va jusqu'à intérioriser la crainte de ne pas être à la hauteur et/ou la culpabilité d'être moins performant que les autres. On assiste au sein des organisations à l'importation d'un nouveau phénomène de gestion ou de pratique de soi qui sont simultanément des manières de se socialiser ou d'une certaine manière de s'adapter et d'advenir comme individu singulier.

6. Une transformation des formes d'apprentissage

La question de l'apport du numérique aux apprentissages est d'autant plus importante aujourd'hui que les usages des technologies et des systèmes d'information se sont grandement développés dans notre société. La considérable évolution des technologies et des systèmes d'information a alimenté les attentes autour du numérique pour l'apprentissage. L'incroyable développement d'Internet depuis une quinzaine d'années est en partie responsable de l'engouement actuel autour des technologies pour l'apprentissage. Son évolution, tant au niveau technologique (rapidité d'accès aux informations, développement des moteurs de recherche, augmentation des débits de données) qu'au niveau des bases d'informations gigantesques qui ne cessent de s'enrichir, suscite des attentes fortes. La question de l'apprentissage mobile est par exemple aujourd'hui un enjeu majeur dans le domaine de l'éducation. Les supports mobiles tels que les téléphones portables ou les tablettes tactiles associées à un accès illimité à Internet encouragent l'apprentissage dans n'importe quel lieu.

L'expression formation continue qui se référait jusque-là à des séquences discontinues de stages fait face à une explosion de savoirs disponibles (un brevet est déposé dans le monde toutes les trois minutes). Les apprentissages informels et les recours aux autres sont devenus des solutions dans ce monde riche de connaissances. Les dispositifs techniques deviennent également de plus en plus conviviaux et permettent ainsi aux enseignants ou aux formateurs de construire des ressources numériques. L'arrivée de nouveaux moyens pour apprendre à distance tels que les MOOC (*Massive Online Open Course*), autrement dit des cours gratuits en ligne ouverts à tous, sont des formations en libre accès sur Internet. Un MOOC est un cours qui dure en général plusieurs semaines. Il met à disposition un contenu pédagogique (cours, vidéos, quiz) et se clôture par l'obtention d'un certificat. Les MOOC proposent des activités variées, très imaginées et dynamiques, et de nouvelles formes d'interactions avec les contenus. De plus, les apprenants sont

davantage libres dans leur apprentissage. Ils peuvent déterminer leurs objectifs, choisir leurs parcours, leur progression et réguler leur apprentissage.

Ces situations d'autonomie pour l'apprenant se sont développées dès les années 2000. Ces dispositifs de formation à distance sollicitent la gestion par l'apprenant de son propre apprentissage et posent la question de l'autonomie réelle de l'apprenant parce que ces situations d'apprentissage avec les technologies placent l'apprenant au centre de son apprentissage. La question est de savoir si ces situations d'apprentissage participent au développement de l'autonomie des apprenants ou au contraire nécessitent des compétences à développer son autonomie.

Cette nouvelle société de la connaissance, d'échanges de mutualisation à travers les réseaux sociaux développe des nouvelles formes de transmission et de distribution des savoirs et des connaissances (Eneau et Boucher, 2013).

Dans la dernière enquête de conjoncture de l'Apec¹ les formations courtes sont toujours en tête des citations, et elles le sont même de plus en plus. Ces formations, qui permettent d'être plus opérationnel dans son emploi, voire de renforcer son employabilité en cas de difficultés, sont perçues comme un outil particulièrement pertinent. Le défi qui s'impose aux professionnels de la formation, en milieu de travail, est d'accompagner individuellement les salariés pour qu'ils prennent eux-mêmes en main, de manière continue, leur formation et la gestion de leurs propres compétences. Cependant ces dispositifs d'autoformation individuelle s'imposent tant aux organisations (dans leur manière d'organiser le travail et la formation) qu'aux individus (dans leur manière de recomposer leurs trajectoires professionnelles) ; de nouvelles compétences transversales sont ainsi sollicitées, comme celle « d'apprendre à apprendre », d'apprendre à se former soi-même et à évoluer dans des environnements mouvants, à rechercher soi-même l'information tout en partageant son savoir. Dans leur ouvrage *Faut-il encore apprendre ?*, Enlart et Charbonnier (2010) prennent en compte l'immédiateté, l'imprévisibilité. Le savoir est fragmenté, parcellisé, éclaté en une vaste mosaïque, il se recompose en permanence au gré des besoins. La cartographie des échanges, des temps, des espaces, ne ressemble en rien à celle que nous connaissions il y a dix ans. L'accès à l'information relève de chacun d'entre nous, se trouve au sein de communauté, de réseaux sociaux.

En conclusion, on constate que le développement des capacités des individus au travail à gérer des situations inédites et nouvelles va demander de construire des organisations de travail qualifiantes et apprenantes. Ce nouveau modèle de société du savoir prend la forme d'un parcours qu'on ne peut plus prédire. En effet on constate un changement radical où le salarié est nommé par les entreprises comme un individu autonome qui devient employable parce qu'il développe son apprentissage en continu et acquiert de nouvelles compétences individuelles. La notion de compétence a institué l'apprenant dans une position active face à ses savoirs. Et enfin l'employabilité devient l'indicateur pour les politiques de l'emploi, de la formation professionnelle pour estimer si un individu possède les capacités relatives à obtenir un emploi satisfaisant soit à l'intérieur ou à l'extérieur de son entreprise, caractérisée par ses capacités d'apprentissage.

1. Étude Apec, Note de conjoncture et stratégies professionnelles des cadres (janvier 2016).

BIBLIOGRAPHIE

- Bailly A.-F. (1998), *Les pratiques de gestion des carrières et des mobilités : une approche par la théorie de la structuration*, Thèse de doctorat, Université Paris 1, Panthéon-Sorbonne.
- Boutinet J. (2004), *Vers une société des agendas : Une mutation de temporalités* (p. 1-6). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Boutinet J.-P. et Dominicé P. (2009), *Où sont passés les adultes ? Routes et déroutés d'un âge de la vie*. Paris, France : Téraèdre.
- Bujold C. et Gingras M. (2000), *Choix professionnel et développement de carrière : théories et recherches*. Montréal, Canada : Gaëtan Morin.
- Cristol D. (2016), *Les communautés d'apprentissage : apprendre ensemble à l'ère du numérique*, Paris, France : ESF
- Dany F. (2002), L'individu ou l'organisation : qui gère réellement la carrière des cadres ?, *Revue Française de Gestion*, 28(137), 9-26.
- Dortier J.-F. (2013), Reprendre sa vie en main : et vous ?, *Sciences humaines*, (254), 1, URL : www.cairn.info/magazine-sciences-humaines-2013-12-page-1.htm
- Dubet F. (2011), *Le travail de sociétés*, Paris, France : Seuil.
- Ehrenberg A. (1995), *L'individu incertain*, Paris, France : Odile Jacob.
- Ehrenberg A. (2012), *La société du malaise*, Paris, France : Odile Jacob.
- Eneau J. et Le Boucher (2013), Les réseaux d'échanges réciproques de savoirs à l'heure du numérique, *Education permanente* (Hors Série AFPA), 139-140.
- France Stratégie (2016), *L'avenir du travail : quelles redéfinitions de l'emploi, des statuts et des protections ?* Document de travail n° 2016-04, France Stratégie.
- Renaud G. et Olry P. (2013), La formation à l'épreuve du numérique, *Education permanente* (Hors-Série AFPA), 71-73.
- Robin J.-Y. (2007), *Des récits de vie aux entretiens carriérologiques*, Paris, France : L'Harmattan.
- Taguieff P.-A. (2012), *Résister au bougisme*, Paris, France : Mille et une nuits.
- Vranken D. (2006), La société du travail sur soi, *La Revue Nouvelle* (10).

LES AUTEURS

Thérèse ALBERTINI est Maître de conférences HDR au sein de l'Université de Corse. Elle est responsable du master marketing de l'IAE de Corse. Elle mène notamment des recherches sur l'environnement marketing en TPE et sur l'entrepreneuriat étudiant, au sein du laboratoire de l'UMR CNRS LISA 6240 dans lequel elle exerce la responsabilité de recherche intitulé « Compétitivité et Valorisation des aménités culturelles et patrimoniales ».

Béatrice ARNAUD est coach PCC, auteure, sociologue des organisations, facilitatrice en intelligence collective. Elle accompagne les individus, les équipes et les organisations, dans des processus de transformations systémiques et dans la mise en œuvre d'organisations apprenantes. Elle a co-traduit la nouvelle édition de l'ouvrage *La Cinquième Discipline* de Peter Senge. www.beapartners.com

Nancy BEAUREGARD détient un doctorat en santé des populations de l'Université d'Ottawa. Elle est professeure agrégée à l'École de relations industrielles de l'Université de Montréal où elle enseigne depuis 2011. Ses travaux portent sur l'influence du contexte organisationnel et particulièrement de l'apprentissage organisationnel sur la santé et la sécurité du travail, ainsi que sur la cooccurrence entre différentes problématiques de santé et de sécurité du travail.

Daniel BELET est professeur de management humain et leadership à l'Excelia Group et membre du CEREGE. Il travaille sur le thème de l'apprenance et des organisations apprenantes depuis plus d'une vingtaine d'années. Il est notamment l'auteur de l'ouvrage *Devenir une vraie entreprise apprenante* (Éditions d'Organisation, 2002) et de plusieurs articles sur ce sujet. Il est aujourd'hui le promoteur en France de l'*action learning* dans la version du World Institute for Action Learning (WIAL) qui est une puissante démarche d'apprenance.

Laurent BOURGEON, économètre de formation et Docteur en sciences de gestion, est Professeur Enseignant Associé au Département Management de l'ESSEC. Il enseigne le management stratégique dans différents programmes de formation initiale et de formation continue du Groupe ESSEC et dirige des programmes de formation continue inter et intra-entreprises pour le compte de l'ESSEC Executive Education. Ses centres d'intérêt sont l'organisation transversale, les dynamiques d'apprentissage collectif dans les organisations et, plus largement, les problématiques liées au déploiement de la stratégie par les entreprises. Il est, par ailleurs, l'auteur de *Résoudre avec succès vos problématiques d'entreprise* (avec C. Péron et G. Sassier aux éditions Ellipses) et de *Construire avec pertinence la stratégie de votre PME* (avec C. Péron et R. Mauget aux éditions Ellipses).

Martine BRASSEUR, Professeure agrégée des Universités en sciences de gestion et responsable de la section de gestion à la Faculté de Droit, d'Économie et de Gestion de l'Université Paris Descartes, Fondatrice de la spécialité de Master Management, Éthique et Organisations, Responsable de l'axe Management, Éthique, Innovation et Société du CEDAG (EA 1516), Directrice de publication et rédactrice en chef de la RIMHE, la *Revue Interdisciplinaire, Management, Homme & Entreprise*.

Philippe CARRÉ est professeur des Universités en sciences de l'éducation à l'Université Paris Nanterre depuis 1999. Il y est responsable de l'équipe Apprenance et formation du laboratoire Cref (EA1589), du Master Ingénierie Pédagogique en Formation des Adultes (Ipfa) et du programme doctoral dans ces domaines. Il est également directeur de publication de la revue *Savoirs* et président de l'association Interface Recherche.

Aux états-Unis, il a reçu le prix Malcolm Knowles en 2010 et est lauréat de l'Adult Education Hall of Fame en 2018. Il a rédigé ou codirigé 27 ouvrages et publié 200 articles, chapitres et contributions scientifiques dans le domaine de la formation et de l'autoformation des adultes.

Jean CORBEL est Vice-Président, *Group Chief Change Officer* du Groupe Atos (120 000 collaborateurs, 72 pays, environ 13 Md Euros de CA), le leader européen du *cloud*, de la cybersécurité et des technologies de l'information. Il a créé cette fonction pour accompagner des projets tels que l'intégration de Siemens Information Systems ou Bull, et le programme Zero Email™. Jean Corbel est Ingénieur des Arts et Manufactures (ECP 82) et enseigne la Conduite du Changement au CNAM (IIM Master 2 Organisation et conduite du changement).

Denis CRISTOL, directeur de l'ingénierie de formation du CNFPT chercheur associé équipe apprenance de Paris Nanterre, auteur de 17 ouvrages de management et de pédagogie et coach. Blogueur passionné de formation blog : 4cristol.over-blog.com

Patrick DAMBRON, Président de l'Institut des Études d'Administration et de Management (IEAM) Paris, Vice-Président de l'Académie des Sciences du Management de Paris (ASMP).

Laurent DEPOND, après un parcours très diversifié au sein du Groupe France Télécom-Orange, groupe confronté à des évolutions multidimensionnelles où il a piloté des programmes de transformation majeurs, il est aujourd'hui Directeur Associé de Valeurs et Développement, cabinet de conseil en stratégie RH. Son expérience et ses recherches lui ont permis de développer une approche aidant individus et organisations à vivre positivement le changement pour en tirer parti. Il est aussi très engagé dans les transformations sociétales et apporte son concours à des réflexions sur le management, l'égalité professionnelle et la diversité dans des instances nationales et *think tanks* (Conseil Supérieur de l'Égalité, MEDEF, Laboratoire de l'Égalité, Association Française des Managers de la Diversité...). ldepond@valeursetdeveloppement.com

Jean-Pierre DUMAZERT, Professeur de management, Docteur en sciences de gestion de l'Université Montpellier 3, CORHIS ED 7400. Vice-Président et membre du conseil scientifique de l'IP&M. Membre du Copil FNEGE Baromètre Entreprises. Responsable de la Chaire Diversité et Talents (EDF - La Poste - ENGIE) et Directeur du Pôle RH & Management à Excelia Group La Rochelle Business School. Il travaille actuellement sur les défis de l'organisation pédagogique pour l'enseignement des ressources humaines dans les contextes de rupture que nous connaissons (robotisation, dématérialisation, digitalisation).

Michelle DUPORT, Vice-Présidente de l'IAS (Institut International de l'Audit Social), membre de CORHIS (EA7400) de l'Université Paul-Valéry - Montpellier 3, Docteur en sciences de gestion, est une spécialiste de l'Asie. Ses recherches portent sur l'altérité, le management international des ressources humaines et le rôle des entreprises des pays émergents dans le renouveau du management.

Christophe ESTAY est chercheur associé, Lirsa, Cnam. Il est professeur et consultant en stratégie et en gestion des ressources humaines. Docteur et HDR en sciences de

gestion, il est également auteur de nombreuses publications (articles et ouvrages). Ses enseignements sont orientés vers les professionnels.

Soufyane FRIMOUSSE, Maître de conférences, Docteur et habilité à diriger des recherches en sciences de gestion (Université de Corse, Université Montpellier 3). Chercheur associé ESSEC Business School Paris, Intervenant Executive Education Essec Business School Paris, rédacteur en chef adjoint de la revue *Question(s) de Management*. Ses domaines d'expertise sont le leadership, le management de la transformation, les modèles de management et l'innovation managériale. Membre de l'AG-RH, de l'IAS et de l'ANDRH. Il contribue à de nombreuses revues académiques et professionnelles françaises et internationales. Auteur de l'ouvrage *Innovations et agilité à l'ère du digital : Afrique, laboratoire du monde de demain*, Editions ISTE.

Marie-Claude GAUDET est professeure adjointe à l'École de relations industrielles de l'Université de Montréal depuis 2013. Ses travaux sur le leadership ont été publiés dans les revues telles que *European Journal of Work and Organizational Psychology*, *European Management Journal* et *Journal of Leadership and Organizational Studies*.

Olfa GRÉSELLE-ZAÏBET, Maître de conférences en sciences de gestion au Cnam Paris et chercheuse titulaire au LIRSA - EA 4603. Ses recherches portent sur la problématique du management des hommes et des dynamiques collectives en milieu intra-organisationnel complexe et/ou innovant. Elle est co-cordinatrice du Groupe Thématique de Recherche AGRH « GRH & transformations numériques », associée aux travaux de la Chaire « Capital humain et performance globale » de l'IAE de Bordeaux ainsi qu'aux travaux de la Chaire « Learning Lab Human Change » au Cnam Paris. Elle a publié plusieurs articles et chapitres d'ouvrages, olfa.zaibetgreselle@lecnam.net

Alexandre GUILLARD, Directeur, Développement de l'Intelligence Collective au sein de Covéa, co-animateur de l'Agence des transformations au sein de la Direction de la Dynamique Interne ; Docteur en sciences sociales (Université Paris IV Sorbonne), coach formé au modèle d'intervention systémique brève (École du Paradoxe) et certifié C&T Transformance. Membre du conseil d'administration de SOL France. Membre fondateur de la Chaire Essec du Changement. Intervenant conférencier. Dernières publications : *Tout Changer* (2013, Édition de La Martinière). *Tous Solidaires* (Ed. d'Organisation, 2014), *Guide Consulting Or* (2015, Dunod), *Manageor* (2015, Dunod), *Le capital humain : perspectives théoriques et applications en gestion* (2018, Editions Universitaires Européennes), *Guide de l'Organisation Apprenante* (Eyrolles, 2018).

Anthony HERAULT est un professionnel de la RH depuis près de 20 ans dans des entreprises internationales du secteur du Retail. Avec une forte appétence au développement des Hommes, ses actions portent notamment sur l'accompagnement du changement, l'engagement au travail et la transformation des organisations.

Nathalie LAMETA est Maître de conférences à l'Université de Corse. Elle est responsable du pôle PEPITE Corse, de la licence professionnelle Métiers de l'Entrepreneuriat ainsi que du Diplôme Etudiant Entrepreneur (D2E). Ses recherches au sein de l'UMR CNRS LISA 6240 portent sur l'entrepreneuriat étudiant.

Bernard LÉVÊQUE est Président de SyscODEV et Fondateur de QREO. Directeur du développement de l'intelligence collective chez Covea (26000 salariés) pendant plus

de 10 ans, il transpose depuis son expertise relationnelle dans tous les secteurs, et enseigne à HEC, Paris Dauphine et l'IAE de Corte.

Graziella LUISI est Docteur en sciences de gestion, Maître de conférences Associée à l'Université de Corse et chercheur CNRS à l'UMR LISA 6240 TerRA. Elle dirige la Fondation de l'Université de Corse au sein de laquelle elle développe des dispositifs de formation dédiés à l'innovation. Ses travaux récents portent sur les plates-formes de l'enseignement supérieur dédiées à l'innovation et la conduite de l'innovation par l'approche *design thinking*.

Romain MORETTI est Attaché Temporaire d'Enseignement et de Recherche à l'IAE de Corse. Il s'intéresse aux problématiques du management public, ses recherches portent notamment sur l'employabilité, la fidélité organisationnelle et le sentiment d'efficacité personnelle.

Christine NASCHBERGER est professeure-chercheuse à Audencia Business School. Ses thèmes de recherche sont basés sur le management de la diversité et de l'inclusion en entreprise. Elle vient de publier l'ouvrage *Management de la diversité des ressources humaines : études empiriques et cas d'entreprises*, Vuibert (coordonné avec Anne-Françoise Bender et Alain Klarsfeld).

Hervé NDOUME ESSINGONE est Agrégé des universités en sciences de gestion. Il est Maître de conférences à l'Institut national des sciences de gestion de Libreville. Il est chercheur au CIREGED, Université Omar Bongo, Gabon et est auteur d'articles et publications dans des revues scientifiques variées.

Hadj NEKKA est Maître de Conférences HDR à l'IUT d'Angers et membre du GRANEM. Ses recherches récentes s'intéressent aux théories de l'action et tentent d'apporter un éclairage sur l'action collective. Il a créé et dirige la revue *RISO*, une revue qui contribue aux sciences de gestion en mobilisant des terrains africains.

Jean-Marie PERETTI est Professeur à l'ESSEC Business School, titulaire de la chaire ESSEC du Changement et de la chaire ESSEC Innovation Managériale et Excellence Opérationnelle et rédacteur en chef de la revue *Question(s) de Management*. Auteur de nombreux articles et ouvrages, il intervient comme expert et consultant auprès d'entreprises et organisations en France et à l'international.

Marc PHALIPPOU, Diplômé Audencia, ITP HEC et DESS de marketing direct, Marc Phalippou exerce depuis 30 ans des fonctions de marketing, communication et management dans l'assurance. Directeur marketing pour La Bâloise puis Euler-Hermes il rejoint MMA pour développer la relation client. Acteur de la transformation, il accompagne l'évolution du marketing produit vers le marketing client et crée et occupe les fonctions de Politique, Écoute et Voix du Client. Il est aujourd'hui en charge d'Expérience Client pour le Groupe COVEA qui réunit les marques GMF, MAAF et MMA.

Claudine PIERRON est doctorante en sciences de l'éducation et consultante en évolution professionnelle, elle analyse les secteurs d'activités, les changements technologiques, les nouveaux apprentissages pour accompagner les transitions professionnelles. Elle prend en compte les interactions, les rétroactions et les complexités qui se mêlent à l'élaboration d'un projet professionnel cohérent.

Patrick PLEIN, diplômé en sciences humaines et en économie, débute sa carrière comme responsable ressources humaines puis comme directeur des ressources humaines au sein de différentes entités BTP du Groupe VINCI (Dumez, GTM Construction...).

Il devient directeur du développement des ressources humaines de VINCI en 2007 avant de prendre la direction des ressources humaines et du développement durable de VINCI Concessions en 2012. Depuis avril 2015, il occupe les fonctions de directeur du digital working et de l'Academy VINCI.

Brigitte QUINTON est coach et formatrice, dirigeante de la société Maille Ethique et co-fondatrice du réseau collaboratif Oui&Cie. Elle accompagne depuis plus de vingt ans la transformation des organisations vers le développement de l'autonomie et de l'intelligence collective, en combinant approche systémique et démarches heuristiques.

Béatrice SIADOU-MARTIN, Professeur en sciences de gestion à l'Université de Lorraine (UFR-ESM-IAE de Metz) et membre permanent du laboratoire de recherche CEREFIGE - Centre Européen de Recherche en Économie Financière et Gestion des Entreprises. Ses recherches et publications s'intéressent aux nouvelles pratiques de consommation (développement d'applications mobiles, pratiques de co-crédation, etc.) et à leurs impacts sur la relation que le consommateur souhaite établir avec la marque ou l'entreprise. beatrice.siadou-martin@univ-lorraine.fr

Pierre-Eric SUTTER, Préventeur en santé mentale au travail, psychologue-psychothérapeute et philosophe praticien, est un expert en évaluation des hommes et des organisations depuis plus de 25 ans. Il est auteur ou co-auteur d'une quinzaine d'ouvrages dans les domaines de la santé mentale au travail, de la gestion des compétences et du management de la performance sociale.

Jean-Paul TCHANKAM, Lauréat de l'Académie nationale des sciences, belles-lettres et arts de Bordeaux. Il est *Full Professor* à KEDGE Business School Bordeaux et enseigne le management stratégique et l'entrepreneuriat. Ses domaines de recherche concernent principalement la performance des organisations, la stratégie et l'entrepreneuriat. Il est auteur d'articles et publications dans des revues scientifiques variés et co-auteur d'ouvrages sur la coopération académique et création de valeur (publication CNRS 2002), *L'Encyclopédie de l'audit social et de la responsabilité sociétale* (Éditions EMS, 2012), *Réinventer le leadership* (Éditions EMS, 2017). Il est membre associé au CEPN-UMR-CNRS 7234-Paris. Membre du conseil scientifique de l'ASMP (Académie des Sciences du Management Paris). Membre du comité scientifique et d'évaluation de la revue *Question(s) de Management* et rédacteur en chef adjoint de la revue *Management et Sciences Sociales* (Revue Scientifiques-FNEGE Rang 4). Il est également Directeur pédagogique du Doctorate in Business Administration (DBA) de BEM-Dakar.

Patrice TERRAMORSI, Maître de conférence au sein de l'Université de Corse. Il mène notamment des recherches sur l'entrepreneuriat au sein du laboratoire de l'UMR CNRS LISA 6240.



Académie des Sciences du
Management de Paris

Dirigée par Jean-Marie Peretti et Soufyane Frimousse

L'apprenance au service de la performance

L'apprenance repose sur l'idée de l'apprentissage tout au long de la vie. L'apprenance rapproche la formation et le travail, jusqu'à les fusionner. L'organisation est ainsi appelée à devenir « apprenante », après avoir été souhaitée « qualifiante ». Les individus comme le collectif sont invités à apprendre à apprendre. Apprendre plus vite que la concurrence, c'est la seule façon de demeurer compétitif. « *Learn or die* ». L'essentiel est de créer les conditions pour que chacun apprenne. La question n'est plus de savoir quoi apprendre, mais comment susciter une dynamique d'apprentissage permanent. Comment faire pour que chaque situation de travail devienne apprenante ? Comment favoriser l'émergence d'un écosystème de l'apprenance ?

Thérèse ALBERTINI, Béatrice ARNAUD, Nancy BEAUREGARD, Daniel BELET, Laurent BOURGEON, Martine BRASSEUR, Philippe CARRÉ, Jean CORBEL, Denis CRISTOL, Patrick DAMBRON, Laurent DEPOND, Jean-Pierre DUMAZERT, Michelle DUPORT, Christophe ESTAY, Soufyane FRIMOUSSE, Marie-Claude GAUDET, Olfa GRÉSELLE-ZAÏBET, Alexandre GUILLARD, Anthony HERAULT, Nathalie LAMETA, Bernard LÉVÊQUE, Graziella LUISI, Romain MORETTI, Christine NASCHBERGER, Hervé NDOUME ESSINGONE, Hadj NEKKA, Jean-Marie PERETTI, Marc PHALIPPOU, Claudine PIERRON, Patrick PLEIN, Brigitte QUINTON, Béatrice SIADOU-MARTIN, Pierre-Eric SUTTER, Jean-Paul TCHANKAM, Patrice TERRAMORSI ont accepté de répondre à cette problématique.

Les 35 experts enseignants-chercheurs, dirigeants d'entreprise, DRH, directeurs des affaires sociales, experts en relations sociales et consultants RH proposent des pistes intéressantes pour relever ces défis à travers les 23 chapitres de l'ouvrage.

Coordonné par

Soufyane FRIMOUSSE, Maître de conférences, Docteur et habilité à diriger des recherches en sciences de gestion (Université de Corse, Université Montpellier 3). Chercheur associé ESSEC Business School Paris, Intervenant Executive Education Essec Business School Paris, rédacteur en chef adjoint de la revue *Question(s) de Management*. Ses domaines d'expertise sont le leadership, le management de la transformation, les modèles de management et l'innovation managériale. Membre de l'AGRH, de l'IAS et de l'ANDRH. Il contribue à de nombreuses revues académiques et professionnelles françaises et internationales.

Jean-Marie PERETTI est Professeur à l'ESSEC Business School, titulaire de la chaire ESSEC du Changement et de la chaire ESSEC Innovation Managériale et Excellence Opérationnelle et rédacteur en chef de la revue *Question(s) de Management*. Auteur de nombreux articles et ouvrages, il intervient comme expert et consultant auprès d'entreprises et organisations en France et à l'international.