



# Le pentaèdre des apprentissages

## Un modèle pour accompagner le développement du caractère apprenant des organisations

---

**Vivien BRACCINI**

Chargé de recherche en sciences de l'éducation et de la formation  
PSInstitut, Strasbourg

Chercheur associé au LISEC (UR 2310 Université de Strasbourg)

<[vbm@groupepsi.com](mailto:vbm@groupepsi.com)>

### Résumé

L'article propose de croiser les concepts de l'organisation autoformatrice (J. Eneau) et de l'organisation apprenante (Argyris & Schön) pour enrichir la modélisation des ingénieries de formation complexe à visée autonomisante développée par Daniel Poisson (2010). Ce modèle est visualisé sous forme d'un tétraèdre dont les quatre sommets (formateurs, savoirs, apprenants, ressources éducatives) autorisent un déploiement fractal (chaque terme renvoyant à un tétraèdre qui en détaille les composantes). L'enrichissement de ce modèle produit un pentaèdre des apprentissages dans les organisations, décrivant l'articulation entre l'individu apprenant, le manager/formateur, les savoirs, les outils de gestion de l'information et le collectif. Ce modèle peut servir à visualiser les situations et les processus d'apprentissage dans une organisation, à l'occasion d'une démarche de diagnostic ou d'accompagnement, et ainsi permettre une réappropriation par les parties prenantes et un renforcement du caractère (auto)apprenant et (auto)formateur de l'organisation.

### Abstract

The article proposes to combine the concepts of self-training organization (J. Eneau) and of learning organization (Argyris & Schön) to enrich the model of autonomy-oriented complex training engineering developed by Daniel Poisson (2010). This model is visualized in the form of a tetrahedron whose four vertices (trainers, knowledge, learners, educational resources) allow a fractal deployment (each term referring to a tetrahedron which details its components). The enrichment of this model produces a pentahedron of learning acquisitions in organizations, describing the articulation between the individual learner, the manager/trainer, knowledge, information management tools and the collective. This model can be used to visualize situations and learning processes in an organization, during a diagnostic or support process, and it thus allows re-appropriation by stakeholders and strengthening of the (self)learning and (self(training) character of the organization.

### Mots-clés

Apprentissage – Apprentissage organisationnel – Organisation apprenante – Autoformation – Organisation autoformatrice – Ingénierie complexe – Systémique – Accompagnement – Compétence

### Keywords

Learning – Organizational Learning – Learning Organization – Self-learning – Self-training Organization – Complex Engineering – Systems Theory – Support Process – Competence

## INTRODUCTION

Cet article est une formalisation intermédiaire du cheminement intellectuel de nos recherches et de nos interventions menées dans le cadre d'un travail de thèse (Braccini 2014), puis de la société PSInstitut, auprès d'organisations des champs de l'éducation et de la santé. Plusieurs textes seront encore à venir pour approfondir les différents éléments qui y sont mis en liens. Mais la formalisation d'une vision globale semble nécessaire à ce stade afin de pouvoir tirer les enseignements de cette décennie durant laquelle nous avons tenté de cerner la manière dont les humains apprennent et se développent au travail. Cette question reste d'actualité à nos yeux si l'on considère que le travail représente à bien des égards, et pour un grand nombre de personnes, une activité essentielle et structurante de la vie adulte. Aussi, notre ambition est de concevoir un cadre de pensée et des outils conceptuels permettant de proposer un accompagnement des organisations humaines, pour qu'elles élaborent et fassent vivre des environnements de travail capables de porter simultanément l'apprentissage des individus, des groupes et de leur organisation.

Pour ce faire, nous proposons de passer en revue un certain nombre d'approches des organisations qui apprennent, afin de faire comprendre l'état du modèle conceptuel servant à guider nos interventions. Après être revenu sur les enjeux du développement des caractéristiques apprenantes pour les organisations à travers les concepts de professionnalisation et de compétence, nous montrerons que l'autoformation constitue une réponse pertinente à ces enjeux. Nous exposerons alors l'approche de l'organisation auto-formatrice imaginée au début des années 2000, et sa complémentarité avec une conception de l'organisation apprenante. En nous appuyant sur l'apprentissage organisationnel nous montrerons la complexité et l'importance de l'apprentissage individuel pour les organisations qui apprennent, et le rôle qu'y jouent les relations interpersonnelles. Nous serons alors à même d'exposer l'intérêt qu'il y a à gérer les situations d'apprentissage. En considérant ces situations comme des outils de gestion, nous pourrions identifier leurs conditions d'usage par les acteurs de l'organisation pour éclairer les modes d'implication de ces derniers et des collectifs de travail. Enfin, nous aborderons le volet des ingénieries permettant d'opérationnaliser la gestion des situations d'apprentissage. Nous nous baserons cette fois sur le modèle des ingénieries complexes, qui, une fois adapté, fournira un nouveau modèle capable de servir de matrice pour la création et la gestion des situations d'apprentissage. Nous tâcherons alors de démontrer les potentialités théoriques de ce nouveau modèle au regard de sa capacité à rendre compte des principales caractéristiques des organisations qui apprennent. Nous finirons en abordant quelques limites déjà observées du recours de cette matrice pour accompagner les organisations, ainsi que quelques pistes à poursuivre tant dans nos recherches futures que dans nos interventions.

## 1. LA FLEXIBILISATION DES ORGANISATIONS COMME HORIZON

### 1.1. La flexibilisation des apprentissages pour une flexibilisation du travail

La réflexion proposée dans ce texte a été initiée il y a dix ans, à l'occasion de la préparation d'un doctorat en Sciences de l'éducation, appliqué au champ de la formation, et tout particulièrement au cas du développement professionnel des individus au sein de leur organisation, une association du courant de l'éducation populaire (Braccini 2014). L'expérience acquise à l'occasion de nos diverses interventions au sein de plusieurs structures et réseaux du secteur associatif et social (Braccini et al. 2017) nous a permis d'identifier et conforter les éléments mis en évidence dans ce premier travail. Nous avons alors ciblé un certain nombre de difficultés qui se sont avérées récurrentes. Précisons que ces structures et réseaux se caractérisent par le fait d'avoir comme finalité un objet plus large que la simple maximisation des profits. En effet, intervenant dans le milieu socio-éducatif et de la santé, les enjeux de qualité du service s'expriment à travers l'action des professionnels et de leurs équipes dépassent la simple satisfaction du client. L'ensemble de ces organisations sont mues par une éthique et une déontologie, indispensables à tout métier de la relation humaine. Ces dimensions impactent notablement les pratiques professionnelles en les complexifiant et en intensifiant la dimension collective du travail. Le développement professionnel acquiert de ce fait un caractère davantage situé dans le contexte de l'organisation. La planification classique de la formation continue, fondée sur des stages internes ou externes, sur de la formation diplômante et sur du coaching ne suffit plus pour prendre en charge un développement professionnel. La formation se doit d'être « situante » pour les personnes (Braccini et Durat 2020), c'est-à-dire qu'elle doit aider la personne à mieux conscientiser son envi-

ronnement de travail et ses enjeux, ainsi que les tâches réellement mises en œuvre (Leplat 1997), différentes de celles prescrites ou professées (Argyris et Schön 2002). À condition d'être « situante », la formation favorise non seulement la construction du sens des apprentissages, mais également leur pertinence. La formation doit également être « située » dans l'environnement de travail, pour optimiser les effets de son caractère « situant », ainsi que pour répondre à la continuité et à la spontanéité des apprentissages. Enfin, parce que la formation doit être « situante » et « située », elle se doit alors également d'être « collective », car agir en situation de travail s'effectue avec les autres, que ce soit de façon physique ou symbolique, en présence ou à distance.

Revenons à la démarche de recherche conduite entre 2010 et 2013 auprès d'un réseau national associatif d'éducation populaire (Braccini 2014). L'actualité de la grande majorité des constats de cette recherche, a pu être confirmée à l'occasion d'une nouvelle mission d'évaluation auprès de ce même réseau, conduite entre 2020 et 2023 (Braccini 2023). Les associations de ce réseau font face à des difficultés qui leur demandent une amélioration des capacités d'adaptation et de changement, soit, comme nous allons le voir, une amélioration des apprentissages individuels, collectifs et organisationnels. Que ce soit au nom de son principe d'ouverture et d'implication de la population dans le projet social, ou que ce soit pour des raisons techniques liées au recrutement, au management, au développement territorial, au financement etc., les associations en question emploient un grand nombre de salariés vacataires et de bénévoles aux profils éclectiques, profils souvent inadaptés au regard des exigences de l'activité. Ce mode de fonctionnement se prête à une lecture systémique de ses multiples boucles de rétroaction. Plusieurs difficultés s'influencent mutuellement : taux important de renouvellement dans les équipes, faible capitalisation des compétences et des outils, hétérogénéité de la qualité des activités entre professionnels et territoires, et au final, épuisement fréquent des acteurs les plus investis. Autant d'éléments qui en bout de chaîne peuvent expliquer, en tout ou partie, le difficile contrôle de la qualité du travail, de la qualité de vie au travail ainsi que des coûts. De façon rétroactive, les structures se voient alors privées de ressources financières et humaines qui leur permettraient justement de faciliter l'adaptation et l'innovation, tant dans leur offre de services que dans l'amélioration continue de la qualité de leur fonctionnement, alors que la société et ses besoins ne cessent d'évoluer. Les politiques de valorisation salariale restent de ce fait modestes et les perspectives d'évolution et d'accomplissement floues. C'est pourquoi les acteurs les plus compétents tendent à quitter ces organisations pour d'autres opportunités, alimentant de la sorte le renouvellement des équipes et ses conséquences.

Bien qu'une partie des causes des difficultés perçues soient spécifiques au cas de ces associations, une autre partie de ces causes et leurs résultantes concernent finalement un grand nombre d'autres organisations tant privées que publiques. En effet, le recours plus fréquent aux emplois temporaires, le départ massif en retraite, la mobilité accrue des salariés, la recherche de l'optimisation des coûts ou l'évolution rapide des marchés et des modes de consommation, sont autant de facteurs qui vont dans le sens d'une flexibilisation du fonctionnement des organisations et de leurs équipes pour répondre aux exigences de changement, passer d'un état d'équilibre organisationnel à un nouvel état plus adapté à la nouvelle donne (Barouch 2011, Braccini, Capelli & Petitjean 2023). Ce constat n'est pas neuf, les courants de l'entreprise qualifiante, apprenante, capacitante, résiliente, libérée, coopérative... sont autant d'approches qui ont en commun de chercher à assouplir le fonctionnement des organisations pour favoriser leur résilience en agissant sur les personnes et les collectifs notamment à travers les relations et ce qui les conditionne. D'autres concepts tentent d'appréhender ce besoin de flexibilité tels que l'apprentissage organisationnel, l'intelligence ou les compétences, qui peuvent-être collectives ou distribuées. Cette pression à la flexibilité est exacerbée par l'explosion des outils numériques qui s'imposent toujours plus dans le fonctionnement des organisations. Finalement, nous résumerons cette mouvance par la formule suivante : l'enjeu est d'autonomiser les individus et les collectifs de travail, orientés par une vision commune de la réussite de leur organisation, afin qu'ils puissent agir et faire face aux aléas, aux changements et aux besoins d'innovation qu'engendre la diversification des situations rencontrées. Cette autonomisation dans l'agir professionnel sous-tend une autonomisation dans les apprentissages. Nous allons voir pourquoi.

### **1.1. Professionnalisation, autonomisation et compétence**

Les individus agissent au nom des organisations pour que celles-ci atteignent leurs finalités et leurs objectifs. Les actions, qu'elles soient individuelles ou collectives, doivent faire preuve d'efficacité, voire d'efficience (Gibert 1980), au sens où les objectifs intègrent l'optimisation des coûts dédiés à la production des résultats. Or, la rationalisation de l'activité et sa normalisation au sein des organisations ont longtemps été un moyen d'en garantir

l'efficacité et l'efficience, et elles indiquent aux individus, en décrivant des situations prototypiques, ce qu'ils doivent faire et comment. L'appropriation de ces normes procédurales, comportementales, communicationnelles, culturelles etc. constitue donc un enjeu fort de productivité, de sécurité et de reconnaissance identitaire. Cette appropriation des normes correspond pour nous à la professionnalisation, car c'est elle qui différencie le professionnel accompli du professionnel débutant. Pour porter cette professionnalisation, les organisations et les branches professionnelles ont historiquement recours à la formation, qu'elle soit initiale ou continue. Mais, comme le souligne Wittorski (2009), cette « mise en mouvement de l'individu » n'est qu'une des trois dimensions de la professionnalisation. Cette dernière passe également par la « dynamique d'élaboration identitaire » qu'assurent les groupes sociaux en définissant les normes de références du métier, sans lesquelles le risque d'auto-référencement, d'hétérogénéité des pratiques et d'absence de reconnaissance est important (Braccini, Garnier et Durat 2020). Elle passe enfin par « la négociation identitaire » qui s'opère entre les normes instituées du métier d'une part, et l'action située, marquée par son lot de contraintes, de spécificités et d'imprévus, d'autre part.

Mais l'accroissement et l'accélération des évolutions dans l'environnement des organisations les conduisent à subir une diversification des situations prototypiques et une augmentation significative de la part d'imprévus, même dans des situations bien connues. Pour que les individus puissent faire face à ces tendances grâce à ce système normatif du métier, il faudrait démultiplier les normes de référence, mais elles seraient alors plus difficiles à maîtriser collectivement. Surtout si l'on considère la lourde problématique du renouvellement des équipes évoquée précédemment. Autrement dit, la démultiplication des normes, couplée mécaniquement à l'amoindrissement de leur partage, affaiblit la capacité facilitatrice de ces normes. Cela impose aux individus ainsi qu'à leurs équipes d'adapter plus fréquemment leur action pour rester efficaces.

L'ergologie nous montre que cette adaptation suppose d'être capable de « renormaliser », c'est-à-dire de s'approprier la norme en fonction des enjeux qu'implique l'usage de soi au travail (Durrive, Triby et Schwartz 2006). En effet, toute action repose sur une structure intentionnelle qui engage l'identité de l'agent, de par l'anticipation de l'accointance entre l'anticipation des conséquences de l'action et le système de normes et d'objectifs personnels, produit d'une histoire biographique et sociale (Linard, 2019). Cela suppose également que ce travail d'adaptation de l'action de l'agent fasse l'objet d'une délibération positive entre les différentes natures de coûts (financier, affectif, identitaire...) et les différentes natures de gains pour soi, pour ses collectifs d'appartenance et pour l'organisation (Fillol 2009). Pour s'adapter, l'individu doit donc apprendre à « renormaliser », à prendre intelligemment de la distance vis-à-vis de la norme, c'est à dire à adapter la manière d'appliquer la norme de sorte à respecter la finalité que cette norme est sensée garantir, tout en se respectant lui-même. L'individu doit aussi accepter un renforcement de l'interdépendance qu'il développe avec les autres membres de l'organisation, car l'activité au travail relie toujours les personnes, soit par le caractère conjoint des actions effectuées à plusieurs, soit par la dépendance des actions les unes par rapport aux autres, et ce, même lorsqu'elles sont séparées dans l'espace et le temps. Aussi, renormaliser n'implique pas que l'individu, mais un ensemble d'individus.

Ainsi, l'adaptation au travail suppose au final un rapport à l'action, un rapport aux règles et un rapport aux autres. Ces trois types de rapport constituent les caractéristiques définitionnelles de l'autonomie (Fischer 2011). Cette définition résonne avec celle de la compétence, une des finalités de la professionnalisation. En effet, selon Durat et Mohib (2008), la compétence est la capacité des individus à agir avec efficacité en situation réelle, mais aussi de manière légitime au regard des normes formelles et informelles du métier. Agir avec efficacité en situation interpelle donc à la fois le rapport à la norme et le rapport à l'action puisque cela souligne la capacité de l'individu et des groupes à prendre de la distance vis-à-vis des règles normatives pour trouver, selon les situations, le juste équilibre entre l'atteinte des objectifs, la préservation des moyens - dont l'individu fait partie - et la qualité de l'action. Cette distanciation interroge l'appropriation de ces normes si l'on souhaite qu'elle s'opère avec intelligence. Enfin, la légitimité de cet « agir » recoupe non seulement le rapport à la règle, mais également le rapport aux autres, car ce sont ces autres qui, en déclarant l'individu compétent, lui reconnaissent une même appartenance et contribuent de ce fait à construire son identité (Labelle 1996). Or celle-ci est au cœur des délibérations à l'origine de l'élaboration du motif de l'action et fonde donc en partie le rapport personnel à l'action (Fischer 2011). Ce rapprochement notionnel nous pousse à considérer la compétence, dans le cadre des organisations flexibles et adaptatives, comme l'expression de l'autonomie au travail.

Ce développement nous permet de conclure que, pour accompagner le caractère flexible et adaptatif de l'organisation, il est nécessaire d'accompagner l'autonomisation des personnes dans leur travail, ce qui passe par un développement des compétences. Mais ce développement des compétences au service de l'autonomisation ne peut reposer uniquement sur la formation « formelle ». La description du processus de professionnalisation montre la nécessité d'accompagner la dynamique individuelle de formation, mais également d'accompagner, dans un même mouvement, la négociation identitaire. Or cette dernière suppose d'être au fait des avancées de la dynamique collective, soit en y participant personnellement, soit en en débattant avec les collègues. Dès lors, nous percevons des liens et des interactions entre la professionnalisation, le développement des compétences et l'autonomisation au travail. Cela suggère d'intégrer au fonctionnement de l'organisation un dispositif qui tienne compte de l'aspect processuel et continu de la professionnalisation, se traduisant par un développement progressif des compétences et par un élargissement, au fil du temps, du répertoire d'actions des professionnels. Cet élargissement s'obtient grâce au développement progressif de l'intelligence de la renormalisation individuelle qui repose sur un système de références normatives évolutif et partagé. Ce dispositif d'accompagnement de la professionnalisation ne peut se restreindre à la formation, mais doit accompagner l'autonomisation individuelle, collective et organisationnelle. Pour travailler ces trois échelles, le dispositif doit mettre en lien les dimensions psychologiques, psychosociologiques et organisationnelles d'une professionnalisation active. L'ingénierie en mesure de créer ce genre de dispositif doit donc se fonder sur une approche holistique, adaptative qui repose sur un modèle intégratif sur le plan théorique ; ceci afin d'être en mesure de gérer les conditions d'apprentissage et de développement des individus et des collectifs autonomes.

## 1.2. L'autoformation : une réponse au caractère global de l'apprentissage

Pour nous rapprocher de ce modèle intégratif, nous proposons en premier lieu de nous attarder sur la notion d'apprentissage qui a été largement mobilisée jusqu'ici. En nous fondant sur le modèle allostérique (Giordan 2000) et le modèle en double hélice (Linard 2001), qui sont tous deux intégratifs, nous définissons l'apprentissage individuel comme étant un processus interne de traitement d'informations endogènes et exogènes. Ce processus fait évoluer les manières d'agir grâce à une transformation des « conceptions » à l'origine du rapport de l'individu au monde, aux choses et aux autres. Autrement dit, l'apprentissage est une activité humaine, d'un degré de conscience et d'intentionnalité variable qui, sous l'effet d'évènements traités rationnellement et émotionnellement, engendre une transformation auto-régulée des structures mentales à partir d'elles-mêmes. Mais aussi contre elles-mêmes, sachant que ces structures sont le produit d'une histoire individuelle et collective, et qu'elles sont constitutives du système normatif personnel à partir duquel la personne interprète les informations générées par les situations vécues pour leur donner du sens et de la valeur.

De ces modélisations intégratives de l'apprentissage, nous retenons notamment que l'implication des individus dans leurs activités d'apprentissage ne dépend pas que de l'organisation, mais aussi d'éléments extérieurs souvent d'ordre biographique à l'origine des motifs individuels (Fenouillet 2012), qui échappent aux managers de l'organisation. C'est pourquoi le rapprochement entre les projets personnels et ceux de l'organisation peut significativement faciliter l'engagement en formation en améliorant la perception anticipée de l'utilité des apprentissages (Boutinet 1995). Cette convergence va de pair avec la prise en compte d'une individualisation des attentes et des besoins, notamment ceux de s'adapter aux nouvelles situations qui s'avèrent propres à chacun (Clénet, Maubant & Poisson 2012). Ainsi l'autonomisation au travail suppose une autonomisation dans les apprentissages (Braccini Metz 2016). L'autoformation apparaît alors comme une approche pertinente pour fonder le travail d'ingénierie d'un dispositif de développement professionnel et personnel à partir d'activités d'apprentissage.

La diversité des contextes, des situations et des objets d'apprentissage a engendré un nombre important de courants de l'autoformation décrits par plusieurs typologies (Carré, Moisan et Poisson 1997, Galvani et Peretti 1991, Tremblay 2003). En nous inspirant principalement de l'approche éactive de Tremblay (2003), qui est un concept systémique particulièrement à même de s'intégrer dans notre conception holistique, nous proposons de définir l'autoformation à partir de nos travaux antérieurs sur le sujet (Braccini 2014) en le reformulant de la façon suivante : *Approche de formation émancipatrice, progressiste et multidisciplinaire traitant de l'apprentissage et du développement des individus dans leur environnement*. Cette approche a pour finalité première l'autonomisation de ces derniers dans leurs activités d'apprentissage afin de gagner en autonomie dans les autres activités. Elle postule une interdépendance entre le projet de formation institutionnel et le développement personnel, et a l'originalité

de prendre en considération cette interdépendance grâce à la notion de projet personnel de formation, produit de l'histoire de la personne et de son environnement social, affectif et culturel. Autrement dit, l'autoformation est un processus continu situé et contextualisé, qui vise l'amélioration constante de la capacité de l'apprenant à contrôler au mieux le choix et la conduite de ses projets d'apprentissage. C'est-à-dire qu'il est capable d'identifier ses besoins en matière de contenu, de méthodes et de ressources, il est capable de fixer ses propres règles d'action et d'évaluation de l'action, au regard des objectifs, et dans la limite des contraintes existantes. Du fait de ces caractéristiques, l'autoformation est une activité d'investigation double portant simultanément sur l'objet et sur le sujet de la situation d'apprentissage.

Ainsi la première raison qui motive le choix de l'autoformation pour aborder l'apprentissage dans les organisations est qu'elle admet qu'il n'y a pas dissociation entre le développement professionnel et le développement personnel : c'est ce que mettent en évidence les modèles intégratifs de l'apprentissage. La deuxième raison réside dans la place centrale accordée à l'autonomie, qui constitue l'enjeu principal de la flexibilisation des organisations, tout en cherchant à se prémunir des dérives telles que la subjectivation du travail (Desjours 2001). Enfin, plaident en la faveur de l'autoformation ses formes collectives qui peuvent se rapprocher d'autres démarches collectives d'apprentissage fondées sur l'investigation (Goyette et Lessard-Hébert 1987, Barbier 2009, Kaplan 2009, Rullanti 2006, Desroche et Barthes 1971), surtout si l'objet des investigations s'avère être le fonctionnement même de l'organisation (Argyris et Schön 2002, Visscher 2006).

Si l'autoformation apparaît comme une entrée pertinente pour appréhender l'apprentissage et le développement, encore faut-il savoir comment la mettre en œuvre dans le contexte des organisations. Par ailleurs, suffit-il que les membres d'une organisation apprennent pour que l'organisation devienne aussi apprenante ? Et si une organisation peut être considérée comme apprenante, peut-elle alors devenir auto-formatrice ? Quelle signification donner à une telle expression ?

## **2. APPRENTISSAGE ET AUTOFORMATION DANS LES ORGANISATIONS**

### **2.1. Les organisations autoformatrices**

À ce stade de notre raisonnement se pose la question du « comment » mettre en œuvre des pratiques autoformatrices dans une organisation et ses diverses situations. Dans ce but, nous mobilisons les travaux de Jérôme Eneau (2003) qui, dans sa thèse, élabore un modèle d'organisation autoformatrice. Il établit pour cela les effets de l'apport mutuel entre l'autoformation et la réciprocité éducative (Labelle 1996). Il démontre ainsi la place fondamentale de la relation à autrui dans le développement de soi. Cette relation se fonde sur une alternance entre quête d'identité et quête d'altérité générée par la rencontre d'autrui. Les relations sociales peuvent être l'occasion d'échanges de services, d'informations, de techniques, etc. En replaçant ces échanges dans un modèle ternaire du don et du contre-don reportant la dette individuelle sur le collectif, Eneau (2005) aboutit à un modèle d'organisation autoformatrice (OAF) qui tire sa cohérence des boucles récursives liant autoformation individuelle et collective : plus les membres de l'organisation renforcent leur autonomisation par l'intermédiaire de leur autoformation, plus ils renforcent leur interdépendance avec les autres membres et plus le collectif s'autonomise. Ce processus suppose, d'une part, que les individus acceptent de devenir, au moment voulu, une ressource pour les autres membres de l'organisation, et d'autre part, qu'ils soient capables d'identifier et reconnaître leurs forces et leurs faiblesses. Ceci afin de savoir quelles personnes ressources mobiliser, mais aussi quelle personne ressource être, de sorte que chaque personne atteigne ses objectifs d'apprentissage. Grâce au transfert au collectif de la dette interpersonnelle contractée lors de ces échanges, c'est l'organisation tout entière qui s'autonomise puisqu'elle devient plus résiliente face aux difficultés, aux changements et aux évolutions. Si l'autoformation des individus favorise l'autoformation de l'organisation, la réciproque est vraie : plus l'organisation s'autoforme et plus l'autoformation des individus devient aisée du fait de l'intégration des conditions de mise en pratique de l'autoformation et de la réciprocité éducative dans le fonctionnement et la culture de l'organisation.

Pour l'auteur, ces conditions de mise en pratique concernent principalement la façon de faire vivre les valeurs de la réciprocité dans le management, car elles garantissent l'existence tangible d'une éthique chargée de réguler les relations interpersonnelles lors des échanges de savoirs. Ces relations peuvent faire l'objet de dérives, typiques

des relations éducatives, telles que l'attachement, la séduction, la dépendance... (Labelle 1996). Ces dérives constituent des obstacles à l'autoformation des individus, et donc de l'organisation.

Le modèle de l'organisation auto-formatrice place de fait les relations interpersonnelles au centre de la problématique de l'apprentissage en milieu organisé, notamment grâce aux conditions d'émergence de la réciprocité éducative dont dépend l'apprentissage individuel, et par là-même l'apprentissage collectif, comme nous le verrons plus loin.

## 2.2. Les organisations apprenantes

Sous l'influence des théories économiques des ressources ou du capitalisme cognitif, divers courants des Sciences de gestion s'intéressent depuis plusieurs décennies à la formation et à l'apprentissage dans les organisations (Fernagu Oudet 2006). Nous retiendrons plus particulièrement le concept d'organisation apprenante (OA) car, d'une part, nous pensons qu'il fait partie des approches cherchant « à intégrer la dynamique d'apprentissage des acteurs comme donnée essentielle du fonctionnement organisationnel », (Teulier, Lorino et Centre culturel international 2005, p.11) et que d'autre part, ce concept est propice à l'instauration d'une dynamique organisationnelle de type « apprentissage démocratique » (Liu 2013). Ce type de dynamique organisationnelle est particulièrement important pour les structures qui intègrent l'intérêt général dans son projet et ses objectifs. Il en va de même pour les organisations recherchant à renforcer leur caractère auto-formateur car une dynamique de type individualisme compétitif repose sur des valeurs telles que l'indépendance et la confrontation, qui sont diamétralement opposées à celles de la réciprocité éducative.

C'est pourquoi, dans le but de compléter l'organisation autoformatrice d'Eneau (2005), nous proposons d'utiliser le modèle des OA défini par Fillol (2009). En se fondant sur la théorie des ressources et la systémique, cette autrice définit l'organisation humaine comme un système social qui se caractérise par son ouverture, son adaptabilité et son processus homéostatique vis-à-vis de l'environnement. Concernant sa dynamique interne, l'organisation se définit par la complexité des interactions « humain-humain » et « humain-environnement », ainsi que par les phénomènes d'émergence et de récursivité (Fillol 2009, p.29) dans le fonctionnement. Pour devenir apprenante, l'organisation doit mettre en œuvre trois principes fondateurs qui peuvent être facilités par l'application de trois autres principes « catalyseurs ». Les principes fondateurs sont l'ouverture sur l'environnement, l'apprentissage individuel (AI), et l'apprentissage organisationnel (AO) (Argyris et Schön 2002). La présence d'une structure organisationnelle adaptée, l'existence d'une vision partagée au sens de Senge (2015), et la mise en place d'un encadrement spécifique constituent l'ensemble des principes catalyseurs qui s'ajoutent aux principes fondateurs. Les individus apprennent individuellement de et par leur activité professionnelle et personnelle. Grâce aux interactions entre pairs nourris par les AI, émergent les AO (Fillol 2009, Argyris et Schön 2002, Senge 2015). Ces derniers correspondent à la modification des routines de travail, de l'organisation du travail, du système managérial, de la posture des personnes, des outils de gestion... Ces transformations répondent aux changements de l'environnement et engendrent en retour des changements sur leur environnement. L'organisation devient « apprenante » lorsqu'elle est capable, pour préserver son intégrité et son identité, d'intégrer dans son patrimoine l'information produite par l'environnement et par elle-même, à l'occasion des adaptations de son fonctionnement et de sa structure.

## 2.3. L'apprentissage organisationnel

Dans cette conception de l'organisation apprenante, l'apprentissage organisationnel apparaît comme l'acte de capitaliser, stocker, mémoriser, diffuser les savoirs des individus et des groupes, dans le système d'information de l'organisation et plus largement dans les constituants de sa culture (Liu 2013). De la sorte, les savoirs deviennent indépendants des individus. Grâce à l'apprentissage organisationnel, l'organisation ne perd pas la totalité des diverses catégories de savoirs individuels si les personnes qui les portaient initialement viennent à disparaître de l'organisation. Par ailleurs, les AO favorisent la mutualisation des savoirs individuels pour qu'il y ait toujours quelqu'un capable de les mobiliser en cas de besoin. Les membres de l'organisation savent alors que faire des situations rencontrées et quoi faire dans celles-ci.

Mais l'AO correspond également à la création de savoirs collectifs nouveaux, issus de la confrontation des savoirs individuels, à l'occasion d'activités d'investigation collectives sur l'organisation et son environnement. Ces

savoirs permettent de dépasser les croyances infondées et non validées collectivement qui peuvent être une source de conflits et d'anti-collaborations, croyances qui s'inscrivent dans des stratégies de défense individuelle et de groupe autolégitimées (Schön 2002). De cette manière, l'organisation a la possibilité de mobiliser ses expériences passées dans la gestion des situations nouvelles. Cela se traduit par une réactualisation continue du répertoire d'actions individuel et collectif, afin d'améliorer la capacité d'adaptation et de changement des routines de travail.

Ainsi défini, l'AO octroie à l'AI une place importante, puisqu'il alimente les individus qui, à l'occasion de leurs relations interpersonnelles, feront plus facilement émerger les apprentissages organisationnels, si tant est que les principes catalyseurs mentionnés dans le paragraphe 2.2 soient effectifs (Fillol 2009). Pour certains auteurs, le passage de l'AI à l'AO apparaît d'ailleurs comme le nœud gordien du développement des caractéristiques apprenantes des organisations (Fillol 2006, Sonntag 1992). Or, comme nous l'avons déjà dit, le modèle de l'organisation auto-formatrice place de fait les relations interpersonnelles au centre de la problématique de l'apprentissage en milieu organisé, du fait des conditions d'émergence de la réciprocité éducative dont dépend justement l'AI et par conséquent l'AO lui-même. Il existe donc une complémentarité entre l'organisation apprenante et l'organisation autoformatrice, au regard de l'apprentissage organisationnel.

#### **2.4. Passage de la socialisation à la dynamique collective**

Si les relations interpersonnelles sont centrales pour l'émergence de l'organisation apprenante, il ne faut pas oublier que toute entité sociale met les individus en interaction. Elle suscite par conséquent une forme de socialisation naturelle qui sera de plus ou moins bonne qualité, et qui sera plus ou moins gérée. L'enjeu de l'OA est de faire évoluer cette socialisation naturelle en une dynamique collective qui correspond au moment où les membres d'une organisation, grâce à l'action collective, parviennent à limiter le caractère équivoque du projet commun et du fonctionnement de l'organisation. De cette évolution naîtra la possibilité de passer « de la construction collective de sens à la construction d'un sens collectif » (Fillol 2009).

Comme nous l'avons souligné, la question du passage de l'AI à l'AO nous ramène au climat qui règne au sein de l'organisation (vision, encadrement et organisation), mais également et surtout aux outils. En effet, Fillol (2009) rappelle que les outils technologiques de l'information s'avèrent pertinents pour la création d'intérêts communs indispensables au regroupement des personnes, alors que les outils managériaux de type « groupes de travail », s'avèrent indispensables pour la construction collective de sens car ils favorisent l'action collective et donc la construction de la vision partagée grâce à la confrontation des points de vue. Finalement nous dirions qu'une « dynamique collective » de qualité correspondrait au moment où des groupes de travail, guidés par une vision partagée, parviendraient à émerger de façon spontanée pour répondre aux besoins de l'organisation et des individus.

Les Sciences de gestion nous apportent les outils qui permettent d'identifier les conditions organisationnelles à ajouter aux conditions éthiques managériales de l'OAF pour développer le caractère apprenant de l'organisation. Mais la notion d'émergence implique l'existence de conditions d'émergence. Parmi ces conditions on retrouve les apprentissages individuels et collectifs et par là-même, leurs propres conditions d'existence. Aussi nous apparaît-il important de considérer l'ensemble des formes d'apprentissages (planifiés et spontanés, internes et externes, individuels et collectifs, en présence ou à distance, dans et sur l'action...), ainsi que les modalités de leur coordination pour en optimiser la synergie. La coordination de moyens, de ressources dans les organisations implique l'utilisation d'outils de gestion qui se montrent au fil du temps toujours plus prégnants dans les organisations (de Vaujany 2006) du fait de la complexification croissante des activités et des environnements. Dans notre cas ces outils sont dédiés à la gestion des apprentissages et prennent la forme de situations propices à ces derniers. Par situation, nous entendons la configuration des éléments qui composent une activité d'apprentissage. Nous y reviendrons dans la troisième partie.

#### **2.5. Les outils de gestion dans les organisations apprenantes**

Mais avant cela survolons la notion d'outil. Les outils de gestion correspondent à « toute formalisation de l'activité organisée » (Moisson 1997), ce qui conduit David (1998), à considérer comme outil une liste, une procédure, un groupe qualité ou un forum interne, etc. Pour cet auteur, les outils répondent tous à « une ou plusieurs des fonctions d'aide à la représentation, au pilotage, aux choix ou au contrôle » (id.). Ces fonctions sont nécessaires



aussi bien à la stabilisation et à l'évolution « des processus et des comportements » (id.), à condition qu'il existe un « apprentissage croisé » (David 1996) entre les prescripteurs et les usagers des outils. En effet, étant donné le caractère systémique de l'organisation, les outils sont à la fois producteurs et produits de l'organisation du fait des boucles d'autorégulation qu'ils engendrent. Cette dynamique réciproque est liée au processus d'appropriation des outils de gestion dans leurs usages, par les membres des organisations. Nous pouvons donc bien considérer les situations intentionnellement créées pour favoriser les apprentissages comme des outils de gestion des apprentissages.

En s'appuyant sur une compilation de différentes théories de l'intention d'usage, notamment le modèle UTAT (Unified Theory of Acceptance and Use of Technologies), Fillol (2009) utilise dans ses travaux une grille de lecture du processus d'appropriation des outils technologiques et organisationnels qui a mis en évidence son rôle fondamental dans la construction de la dynamique collective, et donc dans le développement des caractéristiques apprenantes de l'organisation. Cette appropriation dépend de trois dimensions ou dynamiques s'influençant mutuellement (Bourgeois et Durand 2012, Fillol 2009) : 1) la dimension identitaire, soit le degré d'identification des individus à leur collectif et à leur organisation ; 2) la dimension relationnelle qui correspond à la nature des relations sociales développées lors de l'usage des outils, relations qui se caractérisent grâce à leur position sur un continuum allant des simples interactions de travail aux relations de confiance professionnelles et/ou personnelles ; et 3) la dimension fonctionnelle qui se rapporte à la nature du rapport entre les coûts (affectifs, temporels, économiques...) que demande l'appropriation ou l'utilisation de l'outil, et les gains perçus par la personne, pour elle-même, son collectif de travail, ou son organisation.

Aussi, pour nous, établir que le caractère apprenant de l'organisation dépend de l'usage des outils de gestion, renforce la valeur stratégique déjà annoncée de la qualité des relations interpersonnelles pour le développement du caractère apprenant de l'organisation, puisque ces relations interviennent dans le processus d'appropriation des outils, dans la constitution de la dynamique collective et donc dans le passage des apprentissages individuels aux apprentissages organisationnels. On retrouve la place centrale des relations interpersonnelles déjà mise en avant par le modèle de l'organisation auto-formatrice de Eneau (2005) qui, lui, apporte le cadre éthique nécessaire à la gestion de ces relations. Aussi, nous confirmons que le développement de l'organisation apprenante, parce qu'il dépend de la nature du processus d'usage des outils, dépend par conséquent des conditions éthiques de régulation des relations interpersonnelles qui influencent les relations sociales au cœur de ces usages.

Si le couplage des modèles de l'OAF et de l'OA s'avère prometteur, nous relevons malgré tout deux difficultés de son application. La première tient à l'absence de clarification des conditions organisationnelles favorisant l'émergence des relations interpersonnelles elles-mêmes qui diffèrent des conditions de leur qualité, si ce n'est le décroisement et le désenclavement des activités professionnelles au sein des organisations pointés par Oudet, (2005). La seconde limite est de ne pas aborder avec assez de profondeur la dimension opérationnelle du « dispositif » d'autoformation qu'implique le développement de la réciprocité en contexte organisé. C'est pourquoi nous allons ajouter aux apports de Jérôme Eneau (2005) et de Charlotte Fillol (2009), ceux de Daniel Poisson sur les ingénieries de formation complexe à visée autonomisante (Poisson et Sughayr 2009, Carré et al. 2010) afin de tenter d'aligner la forme organisationnelle et la forme de l'ingénierie de formation qui sont interdépendantes.

### **3. L'INGENIERIE DES ORGANISATIONS QUI S'AUTOFORMENT ET APPRENNENT**

#### **3.1. L'ingénierie complexe à visée autonomisante**

Pour opérationnaliser les dispositifs d'autoformation, nous proposons d'avoir recours au modèle des ingénieries de formation complexe à visée autonomisante (Poisson 2010). Ce modèle adopte la formation par la recherche (Poisson et Sughayr 2009) comme principe andragogique directeur. Son auteur explique que ce modèle répond à la nécessité de tenir compte des spécificités de la formation des adultes, à savoir : l'articulation en une même dynamique des parcours individuels, personnels et intellectuels des apprenants ; la diversité des interactions offertes par les technologies de l'information et de la communication ; la centralité accordée au principe d'autonomisation dans l'apprentissage, autant d'éléments que nous avons identifiés précédemment. Ce modèle d'ingénierie prend la forme d'un tétraèdre constitué, à sa base, du triangle pédagogique (Houssaye 2000), complété par un sommet ressources. Chacun des quatre sommets est décliné pour recenser 1) les diverses postures pouvant être adoptées

par les apprenants, 2) les postures possibles des formateurs, 3) les types de savoirs concernés par l'apprentissage et 4) les types de ressources permettant d'accéder à ces savoirs.

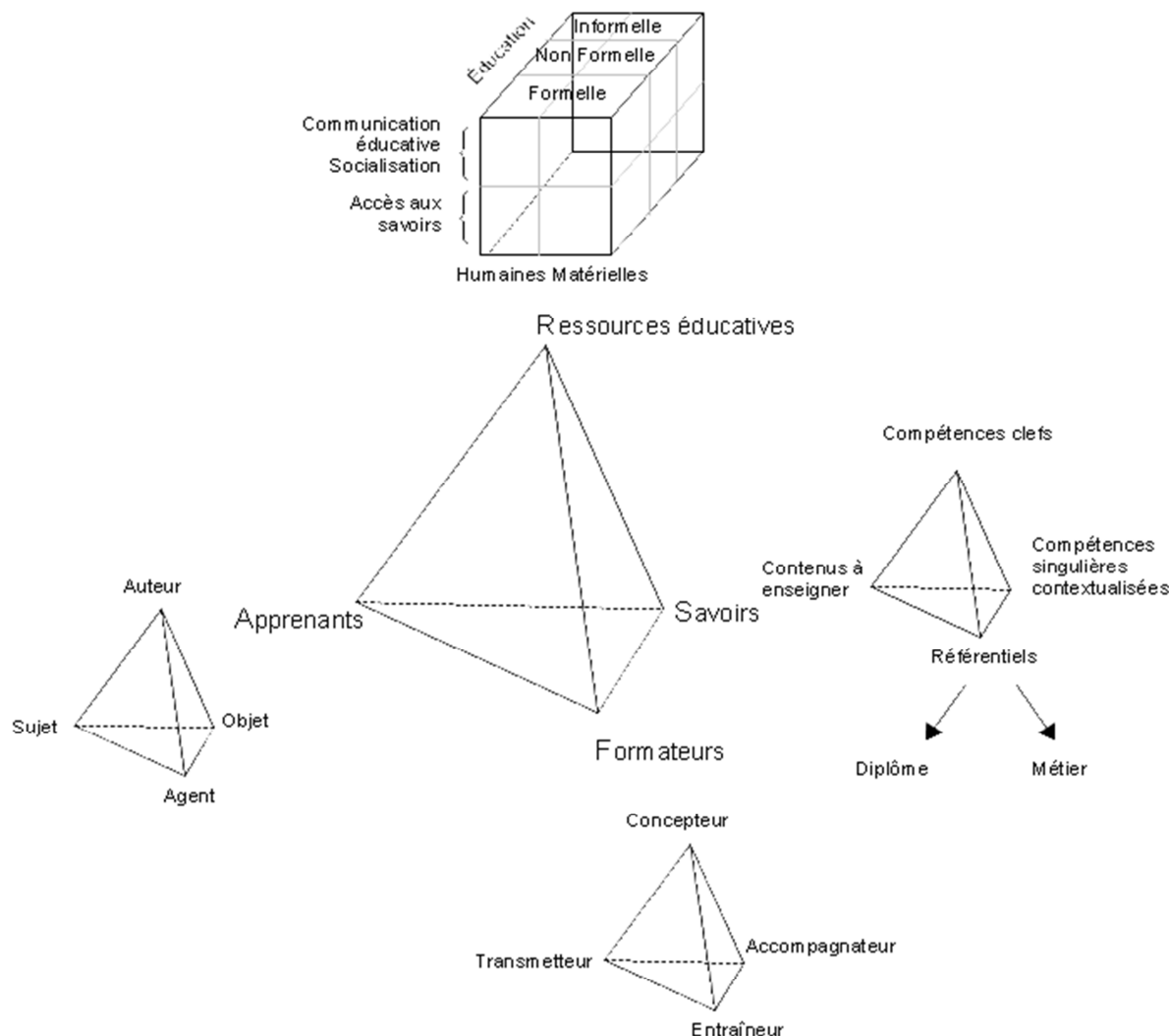


Figure 1. La pyramide pédagogique des dispositifs autonomisants (Poisson 2010, p.201)

Ce modèle montre que les apprenants sont susceptibles d'adopter plusieurs postures, notamment celles tirées des trois modes pédagogiques de Lesne (1994), à savoir la posture d'objet de la formation du fait des contraintes exogènes à la personne, celle d'agent à cause de la capacité des apprenants à agir sur leur contexte de formation, ou encore la posture de sujet lorsque la formation comporte un caractère développemental biographique. À ces trois postures d'apprenant, Poisson (dans Carré et al. 2010) ajoute le statut d'auteur, en référence aux travaux de Jézégou (2005, 2007) sur l'individualisation autonomisante en formation ouverte et à distance. Il exprime ainsi le transfert de responsabilité du projet de formation de l'institution vers l'individu. Une transfert qui se traduit par l'« autorisation explicite à agir individuellement et collectivement sur le dispositif pour en améliorer la qualité » (Jézégou, cité par Poisson 2010, p.202).

De son côté, le formateur peut prendre tour à tour les fonctions de transmetteur lors des situations d'enseignement traditionnelles (Gauthier et Tardif 1996), d'accompagnateur comme dans le cas de situations de management visant l'amélioration de l'action individuelle (Paul 2009), ou le cas des diverses formes d'apprentissage et de formation en groupe tels que les groupes de réflexion sur le travail (Clar et Mailliot 2009), les groupes d'analyse de l'activité professionnelle (Tourmen 2014), ou les groupes d'analyse de pratique (Boucenna, Thébaud, et Vacher 2022). Le formateur peut également avoir à tenir un rôle d'entraîneur lors de tutorat direct (Filliettaz 2012) ou dans

le cadre d'un accompagnement de type « expert et novice » (Boutte 2007). Le formateur peut enfin devenir concepteur pédagogique lorsqu'il produit et met en ligne des contenus dédiés à l'apprentissage.

Concernant le sommet des ressources éducatives de la pyramide, l'auteur établit une double distinction croisée. Il différencie d'une part, les ressources dédiées au couple information-socialisation ainsi que celles dédiées à l'accès aux savoirs, et d'autre part, les ressources matérielles (environnement numérique de travail, bibliothèque, etc.) et humaines (experts ou spécialistes dans le cas des savoirs, coordinateurs pédagogiques ou animateurs de réseaux dans le cas de la communication). Enfin, en considérant l'unité de parcours des individus évoqués plus haut, Poisson rappelle que ces ressources peuvent exister dans les milieux éducatifs formels, informels et non formels (hors de l'institution éducative).

Le dernier sommet des savoirs fait également l'objet d'une typologie : les savoirs académiques ; les savoir-être ou savoir-faire des référentiels de compétences métiers ou diplômes ; les compétences singulières liées au parcours personnel, et les compétences clefs. Ces dernières regroupent les compétences telles que celles du cadre européen de la formation tout au long de la vie<sup>1</sup>, les méta-compétences (Tremblay 1996, 2003), ou les compétences transversales de l'Unesco (Morin 1999).

Il existe alors autant de situations d'apprentissage que de combinaisons des déclinaisons de ces quatre sommets. Poisson précise que cette pyramide « apprenant-savoir-formateur-ressources » forme quatre faces qui correspondent aux quatre fonctions d'un dispositif de formation, à savoir : la face autoformation composée des sommets « apprenant-ressource-savoir », la face formation composée des sommets « apprenant-savoirs-formateur », la face médiation composée des sommets « ressources-formateur-savoirs », et enfin celle de la médiation avec les sommets « apprenant-formateur-ressources ».

Cette pyramide pédagogique est un outil de modélisation des dispositifs de formation complexe. Elle exprime, d'une part, que les dispositifs tiennent compte de la complexité des processus d'apprentissage en permettant de réfléchir à l'articulation de plusieurs types de situations d'apprentissage complémentaires, et d'autre part, que l'outil de modélisation vise l'accompagnement de l'autonomisation grâce à une activité d'apprentissage fondée sur l'articulation de l'action, de l'information et de l'investigation. Pour autant, Daniel Poisson<sup>2</sup> met en avant la difficulté de transférer et pérenniser ce type d'ingénierie autonomisante dans des contextes autres que ceux des organisations éducatives telles que les écoles supérieures ou les centres de formation.

### 3.2. Vers une matrice d'outils de gestion des situations d'apprentissage

En plaçant implicitement les collectifs au sein du pôle ressources à partir de la notion de socialisation, le modèle de Poisson se centre naturellement sur l'apprenant. C'est une approche cohérente avec le contexte des instituts de formation. Mais nous avons souligné l'inséparabilité des dimensions individuelles et collectives dans les apprentissages dans le contexte organisationnel. C'est ce qui nous permet, pour généraliser le modèle, au-delà des seuls organismes éducatifs, à l'ensemble des situations organisationnelles, d'ajouter un sommet « collectif » aux quatre précédents, transformant le tétraèdre en pentaèdre. Nous espérons ainsi mieux refléter la complexité du processus d'apprentissage dans les organisations en général.

La révision du modèle pour améliorer sa cohérence avec le monde du travail (figure 2), nous conduit à mener d'autres modifications. Nous proposons ainsi de remplacer les termes « d'apprenant » et de « formateur » par les termes « d'individu » et de « manager ». Au-delà du terme, nous soulignons que les personnes sont des complexes, du fait d'être le siège du croisement entre les projets personnels professionnels et privés parmi lesquels se situent les projets d'apprentissage. Quant au remplacement du terme formateur, il rappelle que dans l'organisation apprenante, c'est le manager de proximité qui assume au quotidien une fonction de formateur pour accompagner l'apprentissage des collaborateurs à travers ses postures et sa façon de gérer les personnes et les équipes (Fernagu Oudet 2006). Enfin, le sommet des ressources est remplacé par un sommet outils de gestion de l'information, puisque les différentes ressources et leurs façons d'être exploitées sont dépendantes des quatre autres sommets

1 <https://competencescles.eu/article/le-cadre-europeen-des-competences-cles> (consulté le 21 septembre 2023)

2 Poisson, article non édité « l'interaction entre action formation et recherche au cœur des tensions entre commandes institutionnelles, demandes sociales et exigences scientifiques ».

du modèle. Ainsi, la forme, l'accessibilité et la diffusion des informations restent une problématique en soi pour la capitalisation et l'apprentissage organisationnel.

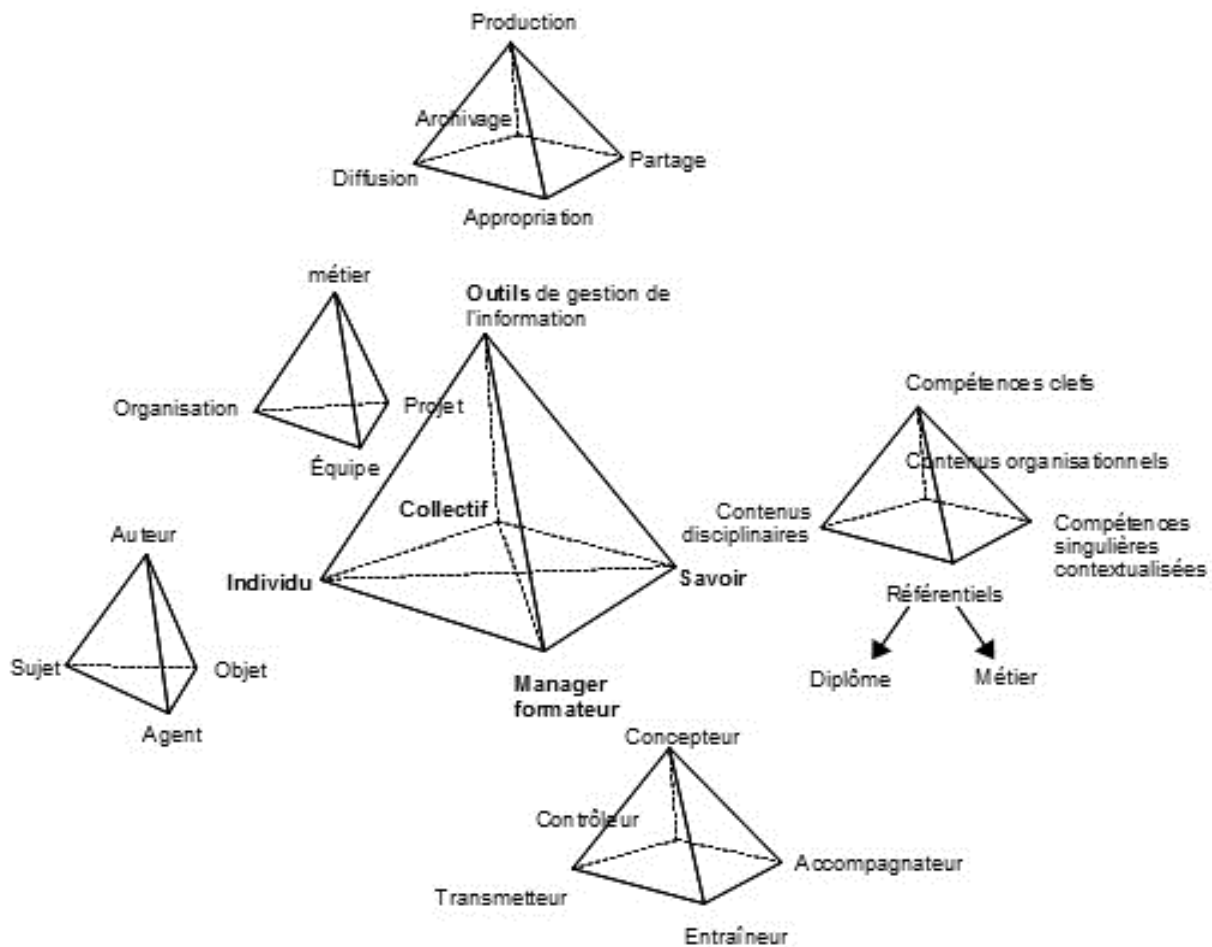


Figure 2. Modèle du pentaèdre des apprentissages dans les organisations (Braccini 2014).

Comme le montre la figure 2, en plus de modifier la structure du tétraèdre de Poisson (2010) nous enrichissons aussi la déclinaison de ses sommets. Ainsi le sommet « collectif » se décline en cinq types de collectifs différents dans lesquels la dimension collective s'applique soit au processus d'apprentissage, soit aux résultats d'apprentissages, ou encore aux deux (De Laat et Simons 2002). Le premier est le réseau implicite et informel de type social, qui réunit des personnes préoccupées par un même objet, même si elles exercent des activités différentes au sein de structures différentes. Les sollicitations ou propositions sont à l'initiative des individus, en fonction de leurs besoins, sans objectifs communs. Le deuxième type est l'équipe de travail également implicite, qui de façon incidente génère des apprentissages au sein de l'organisation et des personnes à travers le système d'activité (Gilbert et al. 2013). Tout aussi tournée vers la tâche, mais plus structurée, vient en troisième l'équipe d'apprentissage, mise en place intentionnellement pour un temps limité. Elle collabore à la résolution de questions ou de problèmes jugés importants pour l'organisation. On retrouve ensuite les communautés professionnelles qui sont généralement émergentes, informelles mais auto-organisées. Elles réunissent des personnes volontaires venant d'au-delà de l'organisation et qui sont préoccupées par les mêmes objets et cherchent un espace d'entraide. Ces communautés peuvent prendre au moins deux formes distinctes : les communautés d'apprenants ancrées dans le contexte professionnel, tournées vers les apprentissages organisationnels, et les communautés de pratiques ancrées dans le contexte de travail, tournées vers le codéveloppement. Pour De Laat et Simons (2002), la communauté d'apprenants correspond à une communauté visant la production de savoirs partagés et de

sens commun, telle que peut la préconiser la recherche-action (Liu 1997), tandis que la communauté de pratiques « est un groupe d'individus qui entretiennent des relations informelles fondées sur des pratiques communes ».

Concernant le sommet « manager », il apparaît nécessaire d'ajouter la fonction de contrôleur à celles déjà déclinées. En effet, si le manager doit tendre vers un encadrement formatif, il conserve malgré tout une fonction de contrôle<sup>3</sup> pour répondre aux éventuelles dérives individuelles ou collectives vis-à-vis des cadres, même collectivement définis. Il peut aussi avoir à prendre les décisions que les individus n'arriveraient pas à prendre, et limiter ainsi une subjectivation trop forte du travail aux conséquences psychosociales importantes. En effet, même dans une organisation de type démocratique (type plébiscité par les formes participatives), il est obligatoire de mettre en œuvre diverses formes de subsidiarité pour transférer momentanément et sous conditions de justification auprès du collectif, le pouvoir à un individu pour faire face aux événements nécessitant une prise de décision rapide (Liu 2013). Le caractère démocratique s'exprimera alors dans les processus de régulation interne au cours desquels les initiatives individuelles seront évaluées par le collectif après coup, en vue de conforter ou adapter la forme et les conditions de cette subsidiarité.

Le tétraèdre du sommet savoirs de la pyramide pédagogique se voit quant à lui ajouter les contenus organisationnels. Il s'agit de l'histoire, des finalités et du fonctionnement de l'organisation, qui est indispensable quand il s'agit de faire évoluer les routines organisationnelles par les membres (Braccini 2014), et éviter ainsi de réinventer des solutions déjà écartées, ou de garder en mémoire les motivations des choix passés, adaptés aux situations passées mais qui ont pu évoluer et dont l'actualité peut être mise en doute.

Enfin, le nouveau sommet « outils de gestion de l'information » décline cinq fonctions : la production par les membres de l'organisation, la diffusion dans le cadre d'actes communicationnels, le partage pour répondre aux recherches individuelles d'informations, l'archivage pour conserver et retrouver l'histoire de l'organisation et ses expériences, et enfin l'appropriation de l'information pour faciliter les projets d'apprentissage individuel des membres.

Selon le laps de temps considéré, la nature du climat et des outils existants (Fillol 2009), ainsi que le type de déclinaison des sommets mis en œuvre, seule une partie des situations modélisables apparaissent dans une organisation, et ce, avec une récurrence et une intensité variable. C'est ce qui va caractériser la dynamique collective de l'organisation pointée par le modèle de l'organisation apprenante. La question qui se pose alors est de savoir si cette modélisation des situations potentielles de formation et d'apprentissage est capable de décrire les situations auxquelles fait référence le croisement des modèles de l'organisation apprenante et auto-formatrice.

### **3.3. Évaluation de la capacité du modèle d'accompagnement de la professionnalisation à prendre en charge les caractéristiques opérationnelle des organisations apprenantes**

Si toute organisation mobilise des outils de gestion, Fillol (2009) identifie les plus fréquemment associés aux principes fondateurs de l'organisation apprenante. Au principe d'ouverture sur l'environnement sont associés les outils de benchmarking et d'étude de marché. À l'apprentissage individuel sont associés l'apprentissage en situation de travail et la formation en ligne, et à l'apprentissage organisationnel sont associés le système d'informations, les outils de retour d'expérience ainsi que les outils dédiés aux processus de socialisation des individus et de leurs interactions.

Fillol (2009) fait de même avec les principes catalyseurs. La vision partagée est associée aux outils de formalisation, de partage et d'actualisation des finalités, des buts et des objectifs de l'organisation. La structure adaptée est associée aux outils managériaux qui introduisent de la collégialité et de la subsidiarité dans le système de décision, et qui, sur le plan organisationnel, autorisent le « décroisement » et le « désenclavement » (Fernagu Oudet 2006) du travail des individus. Enfin, l'encadrement spécifique est associé aux outils favorisant un management fondé sur la circulation croisée de l'information entre le haut et le bas de l'organisation, ainsi qu'aux outils de gestion des erreurs par l'encadrement dans une perspective formative.

---

3 On retrouve ainsi le caractère dual du management décrit par Fillol qui suppose de tenir compte à la fois du fonctionnement des collectifs pour conserver une légitimité des décisions et du travail, et à la fois des orientations de la direction de l'organisation (Fillol 2009, p.218)

L'ensemble de ces outils de gestion se retrouve dans des situations d'apprentissage individuel et collectif du pentaèdre.

Par exemple, un groupe de réflexion sur le travail que l'on retrouve dans le tétraèdre des apprentissages collectifs autonomes peut tout aussi bien constituer un outil de gestion de la qualité qu'un outil de gestion des compétences utile à l'apprentissage organisationnel. De même, et de façon évidente, un dispositif d'autoformation accompagnée correspond au second principe de l'organisation apprenante. Concernant la vision partagée, premier principe catalyseur de l'OA, nous la retrouvons dans les groupes d'investigation interne. Ce type de groupe peut mobiliser l'ensemble des cinq sommets du pentaèdre : un groupe composé pour l'occasion ou correspondant à l'équipe d'un service, dans lequel les participants sont acteurs et auteurs (sommets individu) à propos de problèmes de fonctionnements, groupe qui mobilise des savoirs académiques et professionnels (sommets contenu). Ce groupe est accompagné par leur manager pour délimiter le champ des possibles au moment de l'élaboration des propositions de changements de fonctionnements, de procédures, etc. (pôle manager). Le groupe a donc besoin du système d'information de l'organisation pour alimenter son investigation, puis pour partager, diffuser et défendre les résultats de ses travaux en interne mais aussi au sein de la communauté professionnelle externe. Pour ce faire il poste des messages et alimente des échanges dans un fil de discussion du réseau social privé ou public (pôle outil de gestion de l'information). Il évoque alors avec les autres membres de l'organisation, les conditions de transfert des acquis dans les protocoles et les routines de l'organisation (pôle collectif). Enfin, les outils rattachés au principe fondateur de l'ouverture, réduits au benchmarking et aux études de marché, peuvent être enrichis par des pratiques d'enquêtes qualitatives ou des démarches de diagnostic possiblement participatif auprès de clients, de bénéficiaires... Ces outils sont classiquement ceux utilisés dans le cas des situations énumérées dans le tétraèdre des situations d'apprentissage collectif.

Par cet exemple, nous illustrons la capacité descriptive du modèle d'accompagnement de la professionnalisation à décrire les situations dans lesquelles on a recours aux outils de gestion des organisations apprenantes (Fillol, 2009). Pour aller plus avant dans cette démonstration nous ne sommes pas en mesure de détailler ici le trop vaste champ des situations décrites par le modèle. En effet, le passage d'une forme de tétraèdre à celle de pentaèdre fait apparaître quatre tétraèdres associés par des faces communes à partir de sommets communs tous comparables au tétraèdre des ingénieries de formation complexe. Ainsi, de même que le tétraèdre des ingénieries complexes décrit pour chacune de ses faces un type d'apprentissage, chacun de ces tétraèdres, correspond à un des six principes de l'organisation apprenante et décrit les fonctions qui s'y rattachent. Nous avons récapitulé ce rapprochement dans le tableau de la page suivante.

Nous remarquons tout d'abord que chacune des faces des différents tétraèdres peut contribuer à plusieurs des fonctions de l'OA. Ensuite, précisons que chacune de ces faces, ou situations, mobilise une des déclinaisons des sommets exposées dans la figure 2. Ainsi, la face MCO du tétraèdre des apprentissages formels suppose par exemple, que le manager en charge de s'assurer un degré de maîtrise minimum des outils de gestion de l'information interne adopte la posture de concepteur ou de responsable de conception pour produire les différents types de supports d'information qui permettront de médiatiser le fonctionnement de ces outils. Cela permettra à tout nouvel arrivant de pouvoir s'informer, et de renvoyer les personnes en difficultés à des ressources communes accessibles au quotidien.

Face du tétraèdre ou situation	Fonction de l'OA correspondante et exemple opérationnel
Tétraèdre IMSO (Individu, Manager, Savoirs, Outils) : principe fondateur « apprentissages individuels »	
IMO	Médiation formelle entre les outils de gestion de l'information et les individus par le manager (formation aux outils, information sur les procédures et les règles,
MSO	Médiatisation des savoirs par le manager grâce aux outils de gestion de l'information (réunion, forum, .
IMS	Hétéro-formation individuelle par le manager.
ISO	Autoformation dans sa forme individuelle et techno-pédagogique.
Tétraèdre ICSO (Individu, Collectifs Savoirs, Outils) : principe fondateur « apprentissage organisationnel » informels	
ICO	Médiation informelle des outils de gestion de l'information par le collectif par les individus (formation sur le tas, entre-aide, discussions informelles etc.).
ICS	Mutualisation des connaissances sous forme de savoirs internes sous forme de documentations grises (rapports, guides, articles de revue ou de blog, fiches de procédures etc.)
CSO	Médiatisation des savoirs auprès du collectif via les outils de gestion de l'information.
ISO	Voir plus haut
Tétraèdre MCSO (Manager, Collectif, Savoirs, Outils) : principe fondateur « apprentissage organisationnel » formels	
MCS	Hétéro-formation en présence du collectif par le manager ou ses délégués
MCO	Médiatisation des outils de gestion de l'information auprès du collectif par le manager pour accompagner le développement des usages (capsule, tutoriel, FAQ etc.).
MSO	Voir plus haut
CSO	Voir plus haut
Tétraèdre MICO (Manager, Individu, collectifs et outils) de la médiation du système d'information	
MIC	Médiation entre les individus et leur collectif pour accompagner l'intégration et la dynamique de groupe.
IMO	Voir plus haut
MCO	Voir plus haut
ICO	Voir plus haut

### 3.4. Perspectives anticipées de l'utilisation de la modélisation comme outil d'accompagnement

L'intérêt de ce modèle réside dans son aptitude à décrire le champ des possibles très diversifiés en matière d'ingénierie de l'apprentissage au service d'une professionnalisation active menant au développement des individus. Autrement dit, ce modèle permet d'imaginer des dispositifs qui intègrent le fait que les projets d'apprentissage puisent leur origine dans l'ensemble de la vie des personnes. C'est un modèle qui se démarque en effet des procédures managériales usuelles, calées sur les raisonnements supposés d'individus rationnels qui cherchent à optimiser leurs intérêts : il plaide pour la part des collectifs dans la formation des individus.

En matière d'intervention et d'accompagnement, le modèle d'accompagnement de la professionnalisation proposé constitue une matrice de génération et de suivi des situations d'apprentissages. Nous utilisons le terme de matrice dans le sens où il ne s'agit pas de mobiliser toutes les configurations que le modèle répertorie, mais plutôt

d'identifier celles qui correspondent aux situations actuelles, désirées et souhaitables dans le cas singulier de toute organisation. Autrement dit, ce modèle peut être utilisé à l'occasion de plusieurs des étapes d'un accompagnement du développement des caractéristiques apprenantes de l'organisation et d'accompagnement du développement professionnel. En effet, lors de la phase de diagnostic le modèle peut servir à référencer les situations prototypiques d'apprentissage ayant cours dans l'organisation. Cela permet d'en évaluer la pertinence au regard des besoins et des attentes afin de savoir s'il faut conserver ou non ces situations, et s'il faut les améliorer ou les compléter par d'autres situations nouvelles. Cette phase peut être également l'occasion de sensibiliser les différentes catégories d'acteurs de l'organisation à la notion d'apprentissage et à ses conditions d'effectivité proposées par le cadre théorique qui sous-tend cette matrice. Ensuite, le modèle peut servir de base pour faire produire les situations manquantes, mais qui paraîtraient compatibles avec la culture et le fonctionnement de l'organisation. Une fois coordonnées pour bénéficier de leur synergie, l'ensemble des situations constituent un dispositif inscrit dans le fonctionnement.

Enfin, du fait d'avoir été conçu à partir du paradigme de la pensée complexe, ce modèle permet de déployer une démarche d'intervention de type systémique capable de prendre en charge l'activité d'apprentissage en situation et dans son contexte, incluse dans la dynamique de professionnalisation individuelle. C'est la raison pour laquelle nous estimons que ce modèle permet de développer une approche clinique des organisations cherchant à être davantage apprenantes. Par exemple, dans le cadre d'une démarche de recherche-intervention, le modèle d'accompagnement de la professionnalisation peut être évalué par un groupe représentatif des différentes catégories d'acteurs de l'organisation, à partir d'une démarche itérative et contingente au fonctionnement de l'organisation. À l'image des groupes d'amélioration continue, l'objectif est alors de faire évoluer le dispositif pour atteindre un état qui satisfasse le plus grand nombre des parties prenantes. De cette manière, et grâce à ce modèle qui joue le rôle de matrice comme support, les équipes apprennent à faire évoluer le dispositif d'accompagnement qu'ils ont élaboré, de façon autonome afin de dépendre le moins possible d'intervenants extérieurs dans le futur.

L'intérêt de ce modèle tient également au cadre théorique à partir duquel il a été élaboré. En effet, les conditions de mise en pratique de la réciprocité éducative, les conditions de fonctionnement d'un dispositif d'autoformation et l'observation des caractéristiques définitionnelles de la dynamique collective sont autant de critères de qualité concrets et observables qui peuvent être utilisés pour piloter le dispositif. Ainsi, le nombre, la durée et la qualité des travaux groupales qui émergent constituent à nos yeux des indicateurs de qualité de l'autonomisation des personnes dans leur organisation et dans leurs apprentissages. La perception des relations interpersonnelles l'est également. Ces critères fondamentaux peuvent s'ajouter à ceux plus contextualisés que les membres de l'organisation estimerait nécessaires à leur activité, ainsi qu'à ceux plus classiques de l'évaluation des outils de gestion.

Enfin, l'usage du modèle présenté possède un avantage plus spécifique aux structures dont le projet est orienté par des dimensions éthiques et morales fortes comme dans l'éducation, le soin, l'accueil, l'accompagnement etc. Les valeurs doivent être incarnées dans la pratique pour garantir une cohérence identitaire chez les professionnels. Aussi, entrer par la question des apprentissages et du développement peut faciliter l'introduction des apports des Sciences de gestion, sans avoir à mobiliser, ni leurs concepts, ni leur vocabulaire. Ces derniers sont souvent à l'origine soit d'un risque de rejet de l'intervention en raison du conflit de valeurs qui peut naître de l'antagonisme entre la logique marchande et la logique d'intérêt collectif, soit d'un risque d'isomorphisme institutionnel (Enjolras 1995) que peut engendrer une acculturation idéologique trop forte à la logique marchande ou bureaucratique conduisant à l'adoption d'un fonctionnement inadapté aux finalités d'origines.

### **3.5. Premières limites d'utilisation de la matrice d'outil d'apprentissage pour l'élaboration d'un dispositif d'accompagnement de la professionnalisation**

Nos expériences visant à développer ce type d'ingénierie en milieu professionnel nous amène à cerner au moins cinq sources à cette difficulté.

Tout d'abord le poids qu'exerce la densification du travail observée ces vingt dernières années. Il limite le temps disponible individuel et collectif, pour toute activité non directement productive telle que les activités d'investigation et de débat. Il n'est alors plus possible de prendre du temps pour en gagner (Braccini & al. 2017).



Ensuite nous relevons l'incompatibilité des moyens disponibles nécessaires à l'accompagnement triple, identifié par le courant de l'autoformation, à savoir par les pairs, par l'encadrant direct et par l'organisation. Pourtant ce triple niveau reste essentiel pour conserver une appréhension systémique de l'organisation et des activités professionnelles, objet d'apprentissage.

Par ailleurs, les conceptions politiques des acteurs qui, marqués par la vision rationaliste et capitaliste de l'organisation et du monde du travail, génèrent des difficultés pour l'autonomisation, notamment lorsqu'il s'agit de donner sa confiance à autrui, condition à l'existence de relations interpersonnelles de qualité. Elles peuvent également impacter le collectif dans sa capacité à prendre des décisions, surtout dans les contraintes d'une économie de marché dans laquelle l'efficacité est avant tout perçue quantitativement.

Une autre source de difficultés concerne le rôle du dirigeant de l'organisation, que nous n'avons pas traité dans le cadre de cet article, et qui nécessiterait un développement spécifique. Notre modèle a pour le moment été expérimenté dans nos interventions auprès d'organisations qui sont des associations du secteur non marchand. Il nous semble transférable à des coopératives, des associations du secteur marchand et des entreprises d'une certaine taille, dans lesquelles le dirigeant qui est notre interlocuteur (directeur, responsable des ressources humaines, chef de service ou d'équipe...) est en fait un cadre salarié, que l'on peut considérer comme partie prenante aux processus au même titre que les autres. Le cas des petites et moyennes entreprises, voire de grandes entreprises ou de certaines associations, dans lesquelles le dirigeant est en même temps le propriétaire et/ou le fondateur de l'organisation, en prise directe avec l'activité de cette dernière, est susceptible de complexifier le modèle. Nous renvoyons au travail de Patrick Schmoll (2023 [1997]) qui souligne que ces organisations ne sont pas entièrement détachées de la personne de leur propriétaire/fondateur, avec pour conséquence une pression importante, sur les processus de changement, des représentations qu'a le dirigeant de ce qui est bon pour « son » entreprise.

Enfin, les utilisations de ce modèle ont mis en évidence certaines difficultés qui peuvent être analysées au prisme du conflit instrumental normalement conçu pour les environnements éducatifs informatisés (Marquet 2005). Tout comme la personne qui apprend avec un nouvel outil numérique, les acteurs de l'organisation font face à un triple apprentissage dans l'usage de cette matrice. Ils doivent comprendre la matrice et les éléments qu'elle utilise, comprendre la logique complexe qui justifie le recours à la notion de configuration ou de combinaison pour décrire les situations d'apprentissage, et, enfin, comprendre leurs propres situations de travail. Il en résulte une certaine complexité qui peut perdre les personnes et faire disparaître leur adhésion et leur implication sans laquelle aucune expérimentation n'est possible. La complexité de cet outil de recherche et développement nous ramène au problème d'appropriation des outils abordé en chapitre 2.5 qui, pour s'opérer, doit répondre à un réel besoin des personnes, et apporter des preuves d'efficacité. Or dans le domaine des apprentissages, la preuve d'efficacité reste difficile à percevoir à court terme ce qui influence la délibération interne du processus motivationnel. C'est pourquoi nous travaillons actuellement à la didactisation de l'outil et à l'andragogisation de son utilisation dans les groupes de travail collaboratif et participatif afin de soutenir l'adhésion des personnes indispensable à l'obtention d'effets tangibles, observables, aux niveaux micro, méso et macro de l'organisation.

## CONCLUSION

Les organisations humaines sont des entités vivantes complexes et ouvertes sur leur environnement immédiat, perméables qui plus est à l'environnement global à travers la psyché des personnes qui la composent. Les personnes et leurs relations apparaissent comme une pièce d'importance majeure pour le système que forme toute organisation. Autant par leurs qualités individuelles que par leur capacité à faire lien avec les autres, les personnes et leurs interactions génèrent du collectif et de l'organisation.

Aussi, développer les caractéristiques apprenantes d'une organisation passe nécessairement par un travail à plusieurs niveaux du système, à savoir l'accompagnement des conditions du développement professionnel des personnes, du développement des relations interpersonnelles et le développement de la capitalisation distribuée des produits de ces relations à l'échelle de l'organisation. Cela passe aussi par une rencontre plus naturelle et fréquente des projets des personnes, des groupes et de l'organisation. Cela passe enfin par l'élaboration des conditions pratiques, techniques, culturelles et éthiques d'émergence des relations interpersonnelles de qualité, de façon à produire et actualiser des normes collectivement partagées. Parmi elles on doit retrouver l'interdépendance structurée par une réciprocité ternaire reliant les personnes les unes aux autres, avec les divers types de collectif

comme tiers régulateur des redevabilités. Dans ces conditions, il est possible de mettre en place un environnement propice à l'autoformation des individus et de l'organisation. Il est en outre possible de l'opérationnaliser grâce à des outils de gestion des situations d'apprentissage. Enfin il est possible de suivre les activités d'apprentissage par le biais des processus de production et leurs produits.

Les situations où peuvent s'opérer des apprentissages constituent des configurations d'acteurs, de ressources, d'objets et d'outils extrêmement variables, qui introduisent une certaine complexité faisant courir le risque aux organisations d'avoir recours à une trop faible diversité de situations d'apprentissage au regard des besoins individuels et collectifs. Elles risquent aussi de souffrir d'un désalignement des composants de la configuration des situations usitées, ou d'un désalignement entre les différentes situations existantes. Ces inadéquations aux origines multiples conduisent à une limitation des apprentissages et de l'autonomisation des personnes, des collectifs et de l'organisation.

Aussi en adaptant le modèle des ingénieries complexes, de sorte à le rendre apte à décrire les situations correspondant aux caractéristiques de l'organisation apprenante et autoformatrice, nous disposons d'une matrice d'outils d'apprentissage, pouvant aider tant le travail de diagnostic que celui du développement d'un système de situations d'apprentissage. Couplée à son cadre théorique de référence, cette matrice constitue une base solide pour élaborer les outils de pilotage dudit système indispensable à l'appréhension de la dynamique organisationnelle générée par les divers types et échelles d'apprentissage. Bien qu'un travail de didactisation s'avère nécessaire, les premières expériences de l'usage de cet outil nous encouragent à poursuivre le développement de la démarche dans laquelle son usage s'inscrit.

Pour terminer, et de manière générale, ce développement théorico-pratique nous montre que pour mieux prendre en compte l'unité des apprentissages individuels, collectifs et organisationnels et leurs divers outils managériaux, il apparaît capital de mieux valoriser au sein des organisations les formes sociales de l'apprentissage aux finalités organisationnelles, relationnelles ou cognitives et de ne pas se restreindre aux formes utilitaires.

## Références :

- Albero B., Simonian S. et Eneau J. (2019), *Des humains & des machines : hommage aux travaux d'une exploratrice*, Dijon, Éditions Raison et Passions.
- Argyris C. et Schön D.A. (2002), *Apprentissage organisationnel : théorie, méthode, pratique*, Paris, De Boeck Université.
- Barbier J. M. (2009), Chapitre 31 : Recherche, action, formation, *Encyclopédie de la formation*, Paris, Presses universitaires de France.
- Barouch, I. (2011), Le management du changement à l'épreuve de l'homéostasie des systèmes. *Gérer et comprendre*, 106, p. 27-36.
- Boucenna S., Thébaud M. et Vacher Y. (2022), *Développer une analyse des pratiques professionnelles selon l'APPA en visant le développement du pouvoir d'agir des acteurs « dans, par, avec et pour » le collectif*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur.
- Bourgeois E. et Durand M. (2012), *Apprendre au travail*, Paris, Presses universitaires de France.
- Boutinet J-P. (1995), *Psychologie de la vie adulte*, Paris, Presses universitaires de France.
- Boutte J-L. (2007), *Transmission de savoir-faire: réciprocity de la relation éducative expert-novice*, Paris, France, l'Harmattan.
- Braccini V. (2014), *Ingénieries de formation à visée autonomisante et émancipatrice : vers un modèle d'association apprenante. Une recherche-action dans le réseau associatif des petits débrouillards*. Thèse de Doctorat. Université de Strasbourg. En ligne : <https://www.theses.fr/2014STRAG040>.
- Braccini Metz V. (2016), Conception systémique de la formation et de l'accompagnement des acteurs associatifs. Le cas du réseau français des Petits Débrouillards, *La Recherche en Éducation*, 16, p. 98-122.
- Braccini V. (2023), Évaluation externe du projet Droits Culturels Scientifiques et techniques de l'association Les Petits Débrouillards, Lauréat à l'appel à la manifestation d'intérêt tremplin asso, ministère de la cohésion des territoires et des relations avec les collectivités territoriales et le ministère chargé de la ville et du logement. (non diffusé).
- Braccini V., Capelli F. et Petitjean H. (2023), Naissance et développement des organisations, Préface à P. Schmolli, *L'Entreprise Inconsciente*, 1997, réédition à Strasbourg, Éditions de l'III, p. 9-24.

- Braccini V. et Durat L. (2020), La professionnalisation des acteurs de la formation et de leur organisation par la recherche finalisée, située et situante, colloque du RUMEF, reporté en 2021 les 18 et 19 mars en ligne, Atelier E : Observer et comprendre les changements de la formation. <https://hal.science/hal-04162834>
- Braccini V., Garnier F. et Durat L. (2020), La professionnalisation des formateurs dans le cas d'un métier en devenir, celui d'ostéopathe, *Formation emploi*, 149, 1, p. 87-111.
- Braccini V., Tribu E., Kaïdi M. et Schmoll P. (2017), *Projet [CAS]<sup>2</sup> : Conditions de l'Autoformation au Changement dans le Secteur Associatif et Social*, Rapport de recherche, dispositif Hommes Ressources, Région du Grand Est, PSInstitut, Unistra. <https://hal.science/hal-04164496>
- Carré P., Moisan A. et Poisson D. (1997), *L'autoformation : psychopédagogie, ingénierie, sociologie*. Paris, Presses universitaires de France.
- Carré P., Moisan A., Poisson D. Cyrot P., Galvani P. et Kaplan J. (2010), *L'autoformation : perspectives de recherche*, Paris, Presses universitaires de France.
- Clar N. et Mailliot S. (2009), Penser le travail et travail de la pensée, *Ergologia*, 1, p. 93-108.
- Clénet J., Maubant P. et Poisson D. (2012), *Formations et professionnalisations : à l'épreuve de la complexité*, Paris, l'Harmattan.
- David A. (1996), L'aide à la décision entre outils et organisation, *Entreprise et histoire*, 13, p. 9-26.
- David A. (1998), Outils de gestion et dynamique du changement, *Revue française de gestion*, septembre-octobre, p. 44-59.
- De Laat M. et Simons R.J. (2002), Apprentissage collectif : perspectives théoriques et moyens de soutenir l'apprentissage en réseau, *Revue Européenne de la Formation Professionnelle*, 3, 27, p. 14-27.
- Desjours C. (2001), Subjectivité, travail et action, *La Pensée*, 328, p. 7-20.
- Desroche H. et Barthes R. (1971), *Apprentissage en sciences sociales et éducation permanente*, Paris, Éditions ouvrières.
- Durat L. et Mohib N. (2008), Le développement des compétences au regard de l'engagement dans l'agir professionnel, *Questions Vives, Recherches en éducation*, 10, p. 25-41.
- Durrive L. (2006), *L'expérience des normes : formation, éducation et activité humaine*, Lille, ANRT.
- Eneau J. (2003), *Vers un modèle d'organisation autoformatrice. Apports du concept de réciprocité à une perspective d'autonomisation en formation*, Thèse de doctorat, Université de Montréal, Université de Strasbourg.
- Eneau J. (2005), *La part d'autrui dans la formation de soi : autonomie, autoformation et réciprocité en contexte organisationnel*, Paris, L' Harmattan.
- Enjolras B. (1995), Comment expliquer la présence d'organisations à but non lucratif dans une économie de marché ? : l'apport de la théorie économique, *Revue française d'économie*, 10, 4, p. 37-66. doi: 10.3406/rfeco.1995.990.
- Fenouillet F. (2012), *Les théories de la motivation*, Paris, Dunod.
- Fernagu Oudet S. (2006), *Organisation du travail et développement des compétences : construire la professionnalisation*, Paris, L'Harmattan.
- Filliettaz L. (2012), Interactions tutorales et formation des formateurs. *Travail et Apprentissages*, 9, 1, p. 62-83. <https://doi.org/10.3917/ta.009.0062>.
- Fillo C. (2006), L'émergence de l'entreprise apprenante et son instrumentalisation : études de cas chez EDF. Thèse de doctorat, Université Paris 9. En ligne : <https://www.theses.fr/2006PA090036>.
- Fillo C. (2009), *L'entreprise apprenante : le knowledge management en question ?* Paris, L'Harmattan.
- Fischer S. (2011), Étude du processus de développement de l'autonomie au cours de la préparation d'une thèse : Le cas d'étudiants en sciences humaines et sociales. Thèse de doctorat, Strasbourg. En ligne : <https://www.theses.fr/2011STRA5009>.
- Galvani P. et de Peretti A. (1991), *Autoformation et fonction de formateur : des courants théoriques aux pratiques de formateurs : les ateliers pédagogiques personnalisés*, Lyon, Chronique sociale.
- Clermont G. et Tardif M. (1996), *La pédagogie : théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, Montréal, G. Morin.
- Gibert P. (1980), *Le contrôle de gestion dans les organisations publiques*, Paris, Éditions d'Organisation.
- Gilbert P. Raulet-Croset N., Mourey D. et Triomphe C. (2013), Pour une contribution de la théorie de l'activité au changement organisationnel, *@GRH*, 7, 2, p. 67-88. <https://doi.org/10.3917/grh.132.0067>.
- Giordan A. (2008), Le modèle allostérique et les théories contemporaines sur l'apprentissage, en ligne : [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/giordan/LDES/publi/rech/th\\_app.htm](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/giordan/LDES/publi/rech/th_app.htm)
- Goyette G. et Lessard-Hébert M. (1987), *La recherche-action : ses fonctions, ses fondements et son instrumentation*. Sillery, Presses de l'Université du Québec.

## V. Braccini, *Le pentaèdre des apprentissages*

- Houssaye J. (2000), *Le triangle pédagogique*, Berne, Peter Lang.
- Jézégou A. (2005), *Formations ouvertes : libertés de choix et autodirection de l'apprenant*, Paris, L'Harmattan.
- Jézégou A. (2007), La distance en formation. Premier jalon pour une opérationnalisation de la théorie de la distance transactionnelle. *Distances et savoirs*, 5, 3, p. 341-66. <https://doi.org/10.3166/ds.5.341-366>
- Kaplan J. (2009), *L'autodirection dans les apprentissages coopératifs : le cas des Cercles d'Etudes*, Thèse de doctorat, Paris 10, Nanterre, France.
- Labelle J-M. (1996), *La réciprocité éducative*, Paris, Presses universitaires de France.
- Leplat J. (1997), *Regards sur l'activité en situation de travail : Contribution à la psychologie ergonomique*, Paris, Presses universitaires de France.
- Lesne M. (1994), *Travail pédagogique et formation d'adultes : éléments d'analyse*. Paris, L'Harmattan.
- Linard M. (2001), Concevoir des environnements pour apprendre : l'activité humaine, cadre organisateur de l'interactivité technique. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 8, 3, p. 211-38. <https://doi.org/10.3406/stice.2001.1485>.
- Linard M. (2019), Deux intelligences, une planète le sens et le calcul : hélices 2, un modèle intégré de l'action humaine, dans Albero B., Simonian S. et Eneau J. (dir.), *Des humains & des machines : hommage aux travaux d'une exploratrice*, Dijon, Éditions Raison et Passions, p.487-536.
- Liu M. (1997), *Fondements et pratiques de la recherche-action*, Paris, L'Harmattan.
- Liu M. (2013), *La dynamique des organisations : l'émergence des formes démocratiques*, Paris, France, L'Harmattan.
- Marquet P. Intérêt du concept de conflit instrumental pour la compréhension des usages des EIAH. *EIAH 2005 (Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain)*, May 2005, Montpellier, France. pp.383-388. <https://hal.science/hal-00340395>
- Moison J-C. (1997), *Du mode d'existence des outils de gestion*, Paris, Seli Arslan.
- Morin E. (1999), *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, UNESCO.
- Paul, M. (2009), L'accompagnement dans le champ professionnel, *Savoirs*, 20, 2, p. 11-63.
- Poisson D. (2010), Les dispositifs d'autoformation et leurs ingénieries, dans Carré et al (dir.), *L'autoformation : perspectives de recherche*, Paris, Presses universitaires de France, p. 171-217.
- Poisson D. et Sughayr M. (2009), Retour réflexif sur l'émergence du concept d'action-formation-recherche. 2<sup>ème</sup> Colloque International Francophone sur les Méthodes Qualitatives, Enjeux et stratégies, les 25 et 26 juin à Lille.
- Rullanti G. (2006), *La recherche-action au service de l'auto-développement*, Paris, L'Harmattan.
- Schmoll P. (2023 [1997]), *L'Entreprise Inconsciente*, réédition, Strasbourg, Éditions de l'III.
- Senge P. (2015 [1994]), *La cinquième discipline : levier des organisations apprenantes*, Paris, Eyrolles.
- Sonntag M. (1992), De l'apprentissage individuel à l'apprentissage organisationnel. Acte du congrès de l'AGRH de 1992 à Lille, Groupe thématique 15, p. 541-544. En ligne : <https://www.agrh.fr/actes-des-congrs/>
- Teulier R., Lorino P. et le Centre culturel international (2005), *Entre connaissance et organisation : l'activité collective*. Paris, la Découverte.
- Tourmen C. (2014), Usages de la didactique professionnelle en formation : principes et évolutions, *Savoirs*, 36, 3, p. 9-40. <https://doi.org/10.3917/savo.036.0009>.
- Tremblay N.A. (1996), Quatre compétences-clés pour l'autoformation, *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 1, 2, p. 153-176.
- Tremblay N.A. (2003), *L'autoformation : pour apprendre autrement*. Montréal, les Presses de l'Université de Montréal.
- Vaujany (de) F. (2006), Pour une théorie de l'appropriation des outils de gestion : vers un dépassement de l'opposition conception-usage. *Management & Avenir*, 9, 3, p.109-126. doi : 10.3917/mav.009.0109.
- Visscher P. (2006), Un construct égaré : celui de la dynamique des groupes restreints, *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 70, 2, p. 53-61. <https://doi.org/10.3917/cips.070.0053>
- Wittorski R., À propos de la professionnalisation, dans Barbier et al, dir., (2009), *Encyclopédie de la formation*, P. 781-93, Paris, Presses universitaires de France.