

Accompagner l'émergence du savoir collaboratif en entreprise: quel dispositif ?

LUTHI, Pierre-Alain

Abstract

Accompagner l'émergence du savoir collaboratif en entreprise : quel dispositif ? Quels facteurs critiques spécifiques le responsable de formation doit prendre en compte lors de la conception d'un dispositif hybride ? Ce travail de mémoire est consacré à mettre en lumière les facteurs critiques qui bloquent et limitent l'introduction de dispositif de formation hybride dans les entreprises. Ce travail cherche à mettre en évidence ces facteurs critiques au travers de trois axes d'analyse le pouvoir, le savoir et le vouloir. C'est à l'interface entre les individus, le savoir collectif et l'organisation que des enjeux identitaires, relationnels et fonctionnels semblent rendre impossible de réaliser en entreprise, ce qui semble couler de source sur le réseau internet. L'axe du pouvoir est abordé plus particulièrement sous l'angle des stratégies offensives et défensives, ainsi que celui de la structure de diffusion de l'information au sein de l'organisation. La question du savoir est abordée au travers des étapes de l'apprentissage expérientiel. quant à l'axe du vouloir, il est abordé sous l'angle de l'usage [...]

Reference

LUTHI, Pierre-Alain. *Accompagner l'émergence du savoir collaboratif en entreprise: quel dispositif ?*. Master : Univ. Genève, 2010

Available at:

<http://archive-ouverte.unige.ch/unige:12319>

Disclaimer: layout of this document may differ from the published version.



UNIVERSITÉ
DE GENÈVE



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

**FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION**

**Accompagner l'émergence du savoir collaboratif en entreprise: quel
dispositif ?**

**MEMOIRE REALISE EN VUE DE L'OBTENTION DU/DE LA
MAÎTRISE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION ORIENTATION:**

FORMATION DES ADULTES

PAR

Pierre-Alain Lüthi

DIRECTEUR DU MEMOIRE

Stéphane Jacquemet

JURY

Stéphane Jacquemet

Etienne Bourgeois

Daniel Schneider

LIEU, MOIS ET ANNEE

GENEVE Juin 2010

UNIVERSITE DE GENEVE

FACULTE DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'EDUCATION

SECTION SCIENCES DE L'EDUCATION

RESUME

Accompagner l'émergence du savoir collaboratif en entreprise : quel dispositif ?

Quels facteurs critiques spécifiques le responsable de formation doit prendre en compte lors de la conception d'un dispositif hybride ?

Ce travail de mémoire est consacré à mettre en lumière les facteurs critiques qui bloquent et limitent l'introduction de dispositif de formation hybride dans les entreprises.

Ce travail cherche à mettre en évidence ces facteurs critiques au travers de trois axes d'analyse le pouvoir, le savoir et le vouloir.

C'est à l'interface entre les individus, le savoir collectif et l'organisation que des enjeux identitaires, relationnels et fonctionnels semblent rendre impossible de réaliser en entreprise, ce qui semble couler de source sur le réseau internet.

L'axe du pouvoir est abordé plus particulièrement sous l'angle des stratégies offensives et défensives, ainsi que celui de la structure de diffusion de l'information au sein de l'organisation. La question du savoir est abordée au travers des étapes de l'apprentissage expérientiel. quant à l'axe du vouloir, il est abordé sous l'angle de l'usage en traversant trois dimensions qui sont l'utilité, l'utilisabilité et de l'acceptabilité.

Ces trois axes de questionnement sont mobilisés dans une étude de cas spécifique réalisée dans une entreprise multisectorielle romande.



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

UNIVERSITE DE GENEVE
FACULTE DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'EDUCATION
Section des Sciences de l'Éducation

Accompagner l'émergence du savoir collaboratif en entreprise : quel dispositif ?

Pierre-Alain Lüthi

Mémoire présenté pour l'obtention
de la maîtrise universitaire en sciences de l'éducation
Orientation : Formation des adultes

Membres du jury :

Directeur de mémoire : Stéphane Jacquemet (chargé d'enseignement FPSE, Université de Genève)
Professeur : Etienne Bourgeois (FPSE, Université de Genève)
Maître d'enseignement et recherche : Daniel Schneider (Tecfa, FPSE, Université de Genève)

GENEVE

Juin 2010

Introduction.....	7
La problématique	9
La conception des dispositifs de formation hybride.	9
La prétention au savoir.....	11
Les dispositifs hybrides à l'accompagnement de l'émergence du savoir collaboratif en entreprise	12
L'échec de nombreux dispositifs technologiques en entreprise.....	13
Les dispositifs Hybrides.	15
L'objet : Comment préparer la phase de conception de dispositif hybride en vue de soutenir l'émergence du savoir collaboratif en entreprise.	15
Question de recherche	16
Hypothèses	16
Le Pouvoir	17
Le savoir.....	18
Le vouloir	19
Cadre théorique du mémoire.....	20
Le pouvoir.....	21
Le pouvoir au cœur des rapports humains	21
La sociologie des organisations.....	22
Entre coopération et conflit, la dimension politique entre individu, collectif et organisation.....	23
L'action collective, coopération, et zones d'incertitudes.....	25
L'acteur et sa stratégie.	26
Les jeux d'acteur :.....	27
La structure de l'organisation : règles, frontières, réseau horizontal et hiérarchie pyramidale.	28
Synthèse pour le pouvoir du cadre théorique choisi pour la démarche de recherche.....	31
Le savoir collaboratif et son émergence en entreprise.....	32
Théories de l'apprentissage : L'apprentissage expérientiel ?	33
Les ingrédients de la compétence professionnelle	34
Quel cadre théorique pour l'analyse de la constitution des compétences ou du savoir collaboratif au sein de l'organisation.	35
Le Processus d'émergence du savoir collaboratif en entreprise :.....	36
Synthèse du cadre théorique pour l'axe du savoir choisi pour la démarche de recherche.....	41
Le vouloir : anticipation d'utilité, d'utilisabilité ou d'acceptabilité vis-à-vis du dispositif de formation pour l'apprenant adulte.	42

La dimension d'utilité du dispositif	44
La dimension de l'utilisabilité du dispositif	45
La dimension d'acceptabilité du dispositif pour l'apprenant en contexte.....	45
Synthèse pour le vouloir du cadre théorique choisit pour la démarche de recherche.	49
Méthode et parcours de recherche.	50
Rappel des trois hypothèses de recherche	50
Posture de recherche	50
Le paradigme de recherche : la démarche compréhensive.	51
Approche mixte : qualitative et quantitative	53
Constitution du panel.....	54
Définition de la population et choix de l'échantillon	55
L'entretien semi-directif.....	56
La trame de l'entretien.....	57
Collecte et recueil des données	61
Présentation du tri des questions et des caractéristiques clefs.....	63
Représentation visuelle de la fréquence des caractéristiques.....	67
Analyse des données	68
Description du panel de participants :	68
Le pouvoir : Les jeux d'acteurs	68
L'anonymat.....	68
Le Pouvoir : Les cloisons, frontières et filtres virtuels dans l'organisation.	70
Le Savoir : les sources et les étapes des processus d'apprentissage au sein de l'organisation.	75
Les formations formelles.....	75
Les expériences informelles	78
Les diagnostics.....	80
Les étapes des processus d'apprentissage.....	81
La mémorisation (formation formelle, expérience informelle et diagnostic).....	81
Le transfert (formation formelle).	83
L'évaluation (formation formelle, expérience informelle et diagnostic).	84
La diffusion (formation formelle, expérience informelle et diagnostic).	87
Le vouloir : analyse de l'usage et de l'intention.	89
« Utilité» Comparaison pour les trois sources d'apprentissage de l'anticipation d'utilité de la diffusion sous forme écrite	90
Anticipation d'utilité : comparaison des trois groupes hiérarchiques.	92

« Utilité » Anticipation d'Utilité d'un espace virtuel de coélaboration dans l'organisation.....	93
Comparaison pour la dimension d'utilisabilité.....	95
Discussion des résultats par dimension.	100
Le pouvoir.....	100
Le savoir.....	102
Le vouloir	104
La tension oralité – écriture	108
Retour sur la démarche de recherche et les hypothèses de départ.....	109
Conclusion générale	112
Bibliographie.....	118
Documents Annexes.....	121
1. Retranscription intégrale des 22 entretiens de l'étude	121
2. Fichier de la base de données Access sous forme numérique sur un CD	121
3. Fichiers Excel ayant servi à la construction des graphiques utilisés durant l'analyse des données sous forme numérique sur CD.....	121

Introduction

Le savoir en entreprise.

« Aujourd'hui, la source de richesse des nations est en train de changer profondément. Le savoir prend la place tenue autrefois par la terre, puis, à partir du début du siècle dernier, par l'énergie. Nous sommes en train de vivre une mutation de nos économies d'une amplitude sans précédent. L'homme considéré comme le plus riche de la planète, Bill Gates, n'a pas construit sa richesse en pressant l'éponge pétrolière du Texas, mais il l'a bâtie sur ses idées. Il apparaît que la connaissance devient l'élément principal de nos économies développées. Pour utiliser une métaphore, nous pourrions dire que la connaissance devient l'équivalent de ce qu'était la machine-outil pour les industries du début du vingtième siècle... Ainsi, la connaissance apparaît comme la matrice de l'organisation, et l'apprentissage comme son mode de construction. En outre, les connaissances de la firme deviennent ses actifs stratégiques, c'est-à-dire des ressources, capacités et compétences susceptibles de générer des rentes ou quasi-rentes durables. En utilisant le modèle de création d'un avantage concurrentiel de Barney (1991), Tarondeau (1998) met en évidence le fait que la connaissance est une ressource stratégique fondamentale pour la firme. En effet, la connaissance, et plus particulièrement la connaissance tacite, a toutes les caractéristiques d'une ressource stratégique (valeur, rareté, imitabilité imparfaite et non substituabilité...) » Guittard, 2006, p.15

Les enjeux autour de l'émergence des savoirs collectifs, leur mobilisation dans la production et le développement de l'entreprise sont fondamentaux. Ce travail de mémoire a pour but de s'arrêter sur une étape particulière de l'activité du responsable de formation. Celle de l'enquête et de l'analyse qui permettra, en amont de la conception, de calibrer le dispositif permettant l'émergence explicite du savoir distribué et situé dans une entreprise. Ce dispositif hybride intègre des temps de formation en salle et des temps de formation à distance.

Ce travail vient conclure une démarche de formation de plus de deux ans, que j'ai réalisée dans le cadre de l'université de Genève, en vue d'une maîtrise en science de l'éducation orientation formation des adultes. Depuis de nombreuses années, j'anime des ateliers, des formations et des forums sur internet. J'ai pu mesurer les difficultés réelles générées par l'usage des technologies au sein des groupes d'adultes et encore plus pour les acteurs en entreprise. Dès 1997, j'ai créé et animé un espace d'échange sur internet de pratique professionnel dans le domaine de l'éducation, puis plus spécifiquement de la formation des adultes. En 2004, j'ai pu assister à l'échec cuisant d'un forum d'entreprise, qui avait pour but l'échange et l'élaboration de savoirs professionnels, et cela malgré l'engagement volontariste de la direction. Le dispositif n'a pas été investi par les collaborateurs de l'organisation et le projet s'est soldé par un fiasco. C'est pour ces différentes raisons que je

me suis progressivement intéressé à cette problématique sous l'angle des facteurs critiques comme propose de le faire Sandra Enlart dans son ouvrage *Concevoir des dispositifs de formation d'adultes du sacre au simulacre du changement* (Enlart, 2007).

Pour le concepteur de formation, la difficulté principale dans la mise en place d'un dispositif d'apprentissage intégrant des instruments technologiques en entreprise, est la complexité des facteurs à prendre en compte. Le seul moyen pour pouvoir développer un projet est de cerner les points critiques, les zones de risques majeurs et de conserver les adaptations mineures pour la période de mise en place. La question de cette étude se concentre sur la recherche des facteurs les plus critiques qui, s'ils ne sont pas pris en compte, sont capables de rendre caducs un projet quels que soient la bonne volonté de la hiérarchie, des collaborateurs et de l'ensemble du réseau de professionnel appelé à en faire usage. Il apparaît clairement, aujourd'hui, que les dispositifs 100 % en ligne ne répondent pas aux conditions de l'émergence d'un savoir en entreprise. Les dispositifs de formation uniquement à distance sont pour l'instant peu mobilisés au vu des déboires qu'ils ont générés. Il faut pouvoir faire appel à de multiples zones de communication tant virtuelles que réelles pour imaginer de manière réaliste la complexité des domaines de communication et d'échanges qui existent dans une entreprise. Cette dimension des réseaux de communication dans l'entreprise devra être bien sûr à chaque fois l'objet d'une grande attention. Ce travail doit permettre de trouver, tant dans la littérature que dans l'expérience de terrain, les difficultés réelles auxquelles peut être confronté le concepteur de formation.

Dans le cadre de ma maîtrise en Science de l'éducation option Formation d'adulte, il m'est apparu essentiel de centrer mon attention sur cet aspect qui révolutionne notre profession. En effet, la surabondance d'information pourrait faire croire que la fonction du formateur est vouée à disparaître. D'une certaine manière cette impression se justifie, la fonction du formateur tend à changer et à évoluer rapidement et cela nécessite une réflexion de fond sur celle-ci. Cette transformation passe par le fait de saisir la différence entre flux d'information et émergence de connaissances collectives ou collaboratives. Il sera primordial que le formateur soit capable d'accompagner, de tuteurer les processus d'émergences des savoirs et des connaissances. Qu'il permette l'explicitation des connaissances professionnelles et leur mise en lien avec les avancées scientifiques et les innovations qui balaient les champs professionnels.

La problématique

La conception des dispositifs de formation hybride.

Sandra Enlart dans son ouvrage *Les dispositifs en question* relève que :

Au sein des organisations, le développement de l'ingénierie de formation a contribué à interroger les pratiques. La conception des dispositifs et des séquences pédagogiques a été bien souvent laissée entre les mains des formateurs intervenants. Le résultat en a été pendant longtemps une sous-évaluation de l'impact des dispositifs... non pas parce qu'il n'y en avait pas, mais surtout du fait de la relative absence d'expertise explicite à cet égard. En parallèle, les travaux centrés sur les dimensions individuelles n'ont jamais cessé de se développer avec par exemple de nombreuses recherches sur le thème de l'engagement en formation ou sur le sentiment d'efficacité personnel. L'arrivée des nouvelles technologies dans le champ de la formation a obligé à formuler de manière radicalement nouvelle les questions de dispositifs. En effet, dès que le « blended learning » s'est imposé comme la voie de recherche la plus prometteuse, il a bien fallu comprendre et apprendre ce qui justifiait tel dispositif plutôt que tel autre. Le formateur n'étant plus là pour « récupérer » ou « aménager » en temps réel les flous de la conception, il fallait s'interroger sur le pourquoi de tel enchaînement, sur l'efficacité de telle organisation plutôt que telle autre. (2008, p.9).

La question de l'efficacité et de l'évaluation des dispositifs n'est pas le centre de ce travail. Non que cet aspect soit sans intérêt pour le concepteur, mais bien parce que cette étude se situe en amont de l'évaluation. Notre objet d'étude n'est pas le choix du dispositif qui pourrait le mieux répondre à l'attente d'une entreprise, mais comment préparer ce choix afin de répondre au mieux au contexte d'intervention. D'ailleurs, il n'y a pas de dispositif parfait, mais bien un ensemble de modalités qu'il s'agit d'articuler de manière significative et cohérente en vue de répondre à un environnement singulier. L'objet est de comprendre comment s'articulent le dispositif de formation et l'organisation, quand l'apprentissage et le savoir sont considérés comme situés et distribués. Quand l'entreprise doit générer son propre savoir, ses propres connaissances, ses références. Quand les équipes sont appelées à développer des projets communs, à faire émerger de nouvelles références pour s'adapter le plus rapidement possible à des environnements mouvants. Quelles forces travaillent et s'opposent dans l'organisation à l'accueil d'un nouveau dispositif de formation intégrant les nouvelles technologies ?

En formation des adultes en entreprise, le responsable de formation est passé progressivement du statut de donneur de leçons à celui de médiateur entre le savoir, l'organisation, et l'individu. Le dispositif hybride que met en place le concepteur est donc au cœur de ces interfaces. C'est au cœur de cette tension toujours renouvelée entre l'individu et l'organisation, au cœur des collectifs qu'émerge un savoir commun, une culture d'entreprise nourrie d'expérience et de transfert de savoir théorique, tout en s'appuyant sur les lignes forces de la structure. C'est souvent à l'aune des situations conflictuelles, des problèmes, qu'on voit alors se manifester l'expertise, le diagnostic, la compétence réservée au collectif de professionnels expérimentés. Cette expertise manifeste l'intégration des

savoirs théoriques et des savoirs d'expérience d'un collectif. Car devant l'évolution et la complexification des environnements, il est fondamental de pouvoir se baser sur une expertise collective qui permettra de mieux rendre compte de différents aspects et niveaux d'une situation problématique. Mon travail aura donc pour but de visiter cette étape en amont de la conception des dispositifs « **la détermination des facteurs critiques** » et d'en mieux comprendre les enjeux afin de pouvoir éviter de répéter sans cesse les mêmes erreurs qui empêchent l'émergence du savoir collaboratif en entreprise.

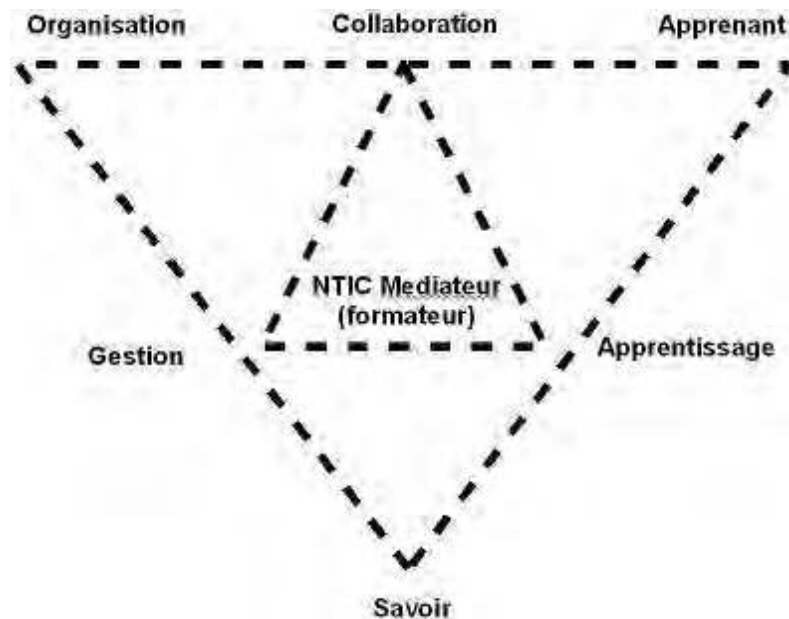


Figure 1 Schéma des axes de médiation possibles pour le formateur

C'est cette dimension de communication collective que les nouvelles technologies impactent aujourd'hui, dans les organisations. Après avoir offert aux entreprises des instruments de mémorisation commune quasiment illimités, il s'agit aujourd'hui de pouvoir structurer et organiser ces masses d'informations collectives et cela exige une élaboration collective au sein même de l'organisation.

Les caractéristiques techniques des forums éclairent bien cette dimension de la collaboration rendue possible par les nouveaux outils de communication en réseau intranet dans les entreprises comme le confirme Guittard :

« En résumé, les Forums Internet présentent un double caractéristique : ils sont à la fois des outils de recherche et de sélection d'informations, et des outils au service du travail collaboratif. Cet examen des raisons des succès relatifs des Forums Internet révèle, selon nous, un point capital : ces outils à travers leurs potentialités de diffusion et de partage d'information sur le Web, d'émergences de plates-formes cognitives et de travail collaboratif offrent aux communautés virtuelles des moyens efficaces de se former et de se développer. » (2007, p. 257).

La prétention au savoir...

Pour conserver un cadre réaliste à cette étude sur l'émergence du savoir collectif, je prendrai comme référence la définition de Philippe Zarifian sur l'activité d'intercompréhension Habermassienne en entreprise.

« La logique Habermassienne de la prétention à la validité, en tant qu'elle signifie ici une logique de prétention à la connaissance véridique contestable, est importante, non pas tellement pour ce qu'en dit Habermas, c'est-à-dire pour argumenter sur une prétention particulière à la véridicité sur laquelle plusieurs acteurs pourraient avoir des points de vue différents, mais pour rechercher un « pont » entre des prétentions à la connaissance qui ne peuvent être que limitées et partielles, « modestes ».

La communication est alors une forme sociale qui, en premier lieu, tend à éliminer les prétentions exorbitantes au savoir, celles qui sont manifestement décalées d'avec la véritable possibilité de savoir ce qu'il en est des événements, celles qui ne font qu'affirmer une prétention au pouvoir (ici, la communication intercompréhensive tend à rejeter), et qui en deuxième lieu, tend à tester la confrontation entre des affirmations à la fois contestables et incomplètes, mais qui visent à se réunir pour parler du même thème (ici, la communication tend à accueillir).

La recherche de l'intercompréhension agit doublement sur la recherche d'un accord quand à la vérité qui gouvernera ensuite l'intervention pratique commune sur le monde objectif (car il faut bien aboutir à une production matérielle, d'un produit ou d'un service, il faut bien que l'innovation marche) et sur la manière de réaliser une intersection entre des représentations nécessairement partielles et partiales de la situation objective, de s'approcher de quelque chose de global, globalité qui est, tout autant nécessaire pour « réussir », pour aboutir sur la production concrète. » (Zarifian, 1996, p.133).

Philippe Zarifian affirme d'ailleurs que l'agir communicationnel comme la définit Habermas s'est déjà imposé dans la pratique des entreprises, il n'est plus au fond à inventer mais simplement à révéler, ce qui d'ailleurs fait écho à notre titre « Accompagner l'émergence... ». Donc, nous pourrions limiter notre démarche à saisir les facteurs favorisant l'émergence de processus d'intercompréhension dans une organisation et vérifier sur la base de quels éléments fondamentaux, le concepteur de dispositif peut les mobiliser en vue d'accompagner l'apprentissage de l'intercompréhension. Sandra Enlart dans son ouvrage *la fonction formation en péril* (2008, p.62) définit le défi du concepteur comme celui de concevoir des processus capables d'engranger les divers apprentissages organisationnels, collectifs voir individuels. Qu'est-ce que l'organisation a appris collectivement qu'elle ne devrait pas réapprendre sans cesse ? Comment capitaliser, partager, diffuser au sein de l'organisation les savoirs collectifs ?

Un des défis majeurs de l'élaboration des savoirs collaboratifs est aussi la transmission de ceux –ci aux nouveaux collaborateurs. Il faut certainement repérer dans l'entreprise, les collaborateurs clés qui ont la capacité de donner du sens au travail du collectif, de faire émerger les savoirs quotidiens, ces savoirs dont la transparence rend difficile leur prise en compte. Cette transparence des savoirs quotidiens qui nourrissent l'action et la production en entreprise est possible parce qu'ils font partie simplement du paysage et qu'ils sont intégrés dans la pratique, noyés dans l'habitude. Leur utilité

bien que fondamentale passe souvent inaperçue pour les initiés qui sont trop habitués à leur présence pour en saisir encore l'importance. La transmission nécessite donc une mise en évidence des savoirs quotidiens, collectifs. Ainsi que la capitalisation et la diffusion de ceux-ci vers l'ensemble de l'organisation.

Ainsi la troisième règle du concepteur de demain est de comprendre et de développer les moyens de capter et de diffuser les savoirs produits en interne. (Enlart 2008, p.62).

Une illusion pourrait être de croire que la simple intercompréhension suffit à soutenir les processus innovants. Ce serait penser qu'un club de spécialistes de la bougie serait en position de développer l'ampoule électrique. Il y a dans les processus innovants des ruptures épistémologiques qui imposent de dépasser le simple partage d'idée. Il ne faudrait pas voir dans l'accompagnement de l'émergence des savoirs collaboratifs une fonction de laboratoire ou de création de nouveaux concepts, mais plus modestement un dispositif d'**explicitation** des comportements et des pratiques professionnelles implicites d'un collectif. Avec son pendant : le **transfert** de savoir théorique vers la production par l'expérimentation. C'est donc sur l'axe du processus d'élaboration des savoirs d'expertises, qui permettent le diagnostic ou l'arbitrage, que nous tournerons notre regard durant ce travail. En effet comment apprend-on ensemble ? Qu'est qui favorise l'apprentissage, son évaluation, sa mise en valeur, sa transmission dans les équipes et les organisations ? Voilà la problématique qui retiendra notre attention.

Les dispositifs hybrides à l'accompagnement de l'émergence du savoir collaboratif en entreprise

« Plusieurs entreprises créent actuellement des forums intranet. Il est probable que ces forums auront d'autant plus de succès et d'utilité qu'ils permettront à des personnes, qui ont peu l'occasion physiquement de se rencontrer, de communiquer et dialoguer autour d'un sujet de préoccupation commun. Et donc d'entrer, même de manière temporaire, dans un nouveau réseau, un nouveau collectif..

Si les entreprises commencent à mettre l'accent sur le travail en groupe, la coopération dans le travail, sur l'importance de « savoir communiquer », c'est qu'elles sentent bien que les échanges de savoirs, les confrontations d'idées et de solutions, les implications réciproques dans les groupes projet, les engagements subjectifs croisés prennent de plus en plus d'importance. Et cela parce que les problèmes à résoudre sont plus complexes et interdépendants, dépasse souvent les compétences et capacités d'action d'un seul individu, et parce que l'origine de ces problèmes est souvent une demande humaine () celle d'un client ou usager, celle d'un autre collègue...) qu'il faut comprendre, interpréter et transmettre dans un réseau de travail. » (Zarifian, 2001, P.108 -109)

L'arrivée au sein des entreprises des forums intranet pour mobiliser le savoir collectif et permettre l'émergence des compétences et des expertises internes de l'entreprise est génératrice de beaucoup d'espérance dans les hiérarchies. Mais ces outils virtuels issus du Tsunami des technologies qui balaient nos cultures occidentales et déséquilibrent les régulations des collectifs impactent le genre de beaucoup de professionnel. **Complexité, Changement, Transition, Evolution** autant de termes à

la mode pour parler d'un phénomène auquel personne n'échappe. Sans parler des technologies qui ont envahi des espaces intellectuels et cognitifs de l'humanité, comme la machine avait envahi l'environnement réel. C'est aujourd'hui, la dimension virtuelle de l'humain - la pensée, la mémoire, l'analyse, la décision - qui se voient assimilés par les instruments technologiques. De plus, le changement du contexte des organisations s'accélère et oblige les équipes de production à s'appuyer de plus en plus sur une culture de l'équipe, du collectif, des compétences distribuées pour faire face à la complexité des situations

« La mise en place des outils TIC conduit à un constat paradoxal. L'expérimentation, l'adoption et la diffusion de ces outils semblent se faire plus facilement sur des supports globaux et ouverts qu'au sein de ces espaces plus restreints et codifiés que sont les entreprises (solutions Intranet). Tandis que de nombreuses solutions Internet parviennent à s'implanter relativement facilement, les solutions Intranet au sein des entreprises se heurtent ainsi à des obstacles et à nombre d'échecs relatifs. » (Guittard, 2006, P.251)

De plus, l'émergence des réseaux technologiques a heurté de front les représentations sociales sur le rapport entre l'individu et le collectif. Cette remise en question, ce bouleversement est loin d'être arrivé à son terme, nous ne pouvons aujourd'hui que suivre ce processus et les tensions qu'il génère au sein de nos sociétés et de nos organisations. Facebook et twitter semblent s'être invité à toutes les élections qu'elles soient américaines ou iraniennes, l'impact politique des réseaux technologiques est incontestablement le phénomène de ce début de siècle. Un phénomène qui marque notre époque, comme l'a été en son temps l'industrialisation. De la société de l'information à la société de la connaissance, ou pourquoi pas à celle de la sagesse. Le chemin à parcourir semble encore long. La première difficulté vient de la technologie qui a porté tant d'espoir : Internet lui-même. En effet, Twitter nous le démontre, si la question se posait encore, Internet est principalement utilisé pour diffuser des contenus, des informations, et il le fait si bien et si rapidement que le petit ruisseau des années nonante s'est transformé en déluge d'informations sans aucun espoir que cet océan d'informations hétéroclites n'ait vocation à se résorber, au contraire.

« Sans clôture sémantique ou structurelle, le Web n'est pas non plus figé dans le temps. Il enfle, bouge et se transforme en permanence. Le World Wide Web est en flux, en flots. Ses sources innombrables, ses turbulences, son irrésistible montée offrent une saisissante image de la crue d'information contemporaine. Chaque réserve de mémoire, chaque groupe, chaque individu, chaque objet peut devenir émetteur et faire gonfler le flot. À ce sujet, Roy Ascott parle, d'une manière imagée, du deuxième déluge. Le Déluge d'informations. Pour le meilleur ou pour le pire, ce Déluge-là ne sera suivi d'aucune décrue. Nous devons nous habituer à cette profusion et à ce désordre. Sauf catastrophe culturelle, aucune grande remise en ordre, aucune autorité centrale ne nous ramènera à la terre ferme ni aux paysages stables et bien balisés d'avant l'inondation. » (Levy, 1998).

L'échec de nombreux dispositifs technologiques en entreprise.

La greffe d'outils technologique dans des activités professionnelles mal comprises explique certainement beaucoup d'échecs. Il semble que ce soient des savoirs collectifs transparents qui

constituent le genre d'une activité ou d'une profession et qui fassent échec à la mise en place de ces nouveaux dispositifs.

Alain Meignant dans son ouvrage *manager la formation* (2006, pp. 81-82) définit trois manières de garantir l'échec d'un projet :

1. Augmenter les dépenses en vue de faire simplement toujours plus de la même chose, sans transformer la logique du projet.
2. Greffer des outils même pertinents dans un milieu qui n'est pas prêt à les recevoir.
3. La confiance aveugle dans le réseau d'acteurs, si celui-ci est une condition du succès. Il n'en est pas la panacée.

D'ailleurs il précise de manière très claire que: « *L'accumulation des groupes projet, groupes pilotes, et des groupes participatifs de toute nature n'ont jamais produit en elle-même de résultat positif. Un groupe participatif, quelque soit sa forme et sa composition, ne produit un résultat qui soit autre chose que l'effet d'un rapport de forces plus ou moins manipulateur ou un consensus mou que si des spécialistes ont injecté dans ce groupe une valeur ajoutée sous la forme d'une vision claire et stimulante, de l'ambition, de concepts et de méthode travail. C'est particulièrement vrai dans le domaine des ressources humaines et de la formation, c'est-à-dire dans un domaine dans lequel tout le monde croit savoir parce qu'il généralise peu ou prou son expérience personnelle. Les professionnels ont donc dans ces groupes un rôle clé, en faisant valoir leur savoir et leurs méthodologies spécifiques. Faute de cela, soit le résultat est mauvais, soit (ce qui revient au même) les groupes tournent en rond à redécouvrir à coût élevé des vérités premières qui sont de l'ordre du bon sens(dont on sait qu'il est l'un des ennemis les plus résolus de l'efficacité et surtout du changement), soit tout simplement se lassent.* » (Meignant,2006, p.82) .

Le transfert sur le terrain de l'organisation des dispositifs qui réussissent dans le cadre des formations universitaires et pédagogiques s'avère souvent être un échec. Des facteurs nichés dans les organisations semblent faire obstacle au déploiement des dispositifs d'élaboration de savoir collaboratif en entreprise. Quels sont ces facteurs ? En quoi les dispositifs de formation hybride en vue d'élaborer le savoir collaboratif en entreprise heurtent-ils les organisations ou les individus qui les composent ? Tel est le fondement de la question de ce mémoire.

Les dispositifs Hybrides.

L'objet de savoir circule trop, trop vite, grâce à Internet. Sera-t-il encore possible de le saisir, de l'explorer de penser autour, de chercher ? La préférence aujourd'hui accordée à l'organisation en réseau ne va-t-elle pas entraîner la perte de l'usage des petits groupes comme lieux privilégiés d'interrelations et de changements personnels ? (Aumont, 2000, p. 97).

Le dispositif hybride est nécessaire pour permettre l'articulation entre analyse de l'activité concrète et développement de savoir généralisable au sein de l'entreprise. Il est donc fondamental de s'intéresser au processus de production de ces connaissances au sein de l'entreprise par les activités de mise en mot et d'explicitation en vue de généraliser les savoirs implicites et noyés dans la pratique, mais aussi de repérer les savoirs théoriques ou conceptuels qu'il s'agit de transférer et d'appliquer. C'est ce processus de transfert des savoirs et des apprentissages ayant lieu dans d'autres lieux de formation qui nous incite à être attentifs à la question du transfert des connaissances théoriques. Souvent cette dimension de l'input externe, d'apport théorique des formations suivies hors du contexte d'entreprise est ignorée dans les modèles d'apprentissage collectif qui semble autonome et indépendant du contexte social de l'organisation.

Si l'internet facilite la découverte de savoirs théoriques et généraux, la vraie difficulté est l'absence de mise en valeur des processus d'analyse de pratiques, d'explicitation, ainsi que la coopération de savoirs d'expériences sous forme de texte disponible en ligne. L'ordinateur et les bases de données ne ressemblent souvent qu'à de sympathique aquarium qui permettent aux collaborateurs les plus technophiles de faire preuve de leurs talents.

L'objet : Comment préparer la phase de conception de dispositif hybride en vue de soutenir l'émergence du savoir collaboratif en entreprise.

Cette étude porte sur les nouvelles modalités technologiques offertes aujourd'hui par les TIC et les facteurs de risque de leur engagement dans les organisations. Au fond, ce qui perturbe le fonctionnement de ces dispositifs. Plus spécifiquement, cette étude aura pour but de mettre en évidence les facteurs critiques des dispositifs de formation au savoir collaboratif. Bien que ceux-ci partent d'une intention louable de soutenir les collaborateurs dans leur activité, les forums engendrent des réactions imprévisibles, des résistances, dont les raisons restent souvent obscures. Le concepteur de formation doit connaître les facteurs de risque particuliers liés à ce type de dispositif en vue d'anticiper, de prévenir ou de corriger les difficultés rencontrées lors de l'implantation de ces dispositifs de formation en entreprises. Il est clair que certains facteurs sont singuliers à certaines situations. Mais l'objet de l'étude sera de chercher à mettre en évidence des facteurs critiques majeurs récurrents à ce type de conception, des principes de conception plus généraux. Comme Enlart le souligne :

« La conception de formation n'est ni une création personnelle unique et non renouvelable, ni une production standard systématisée. Tout l'objet de ce livre va être de mettre à jour et d'explicitier les modèles qui permettent de comprendre que l'activité de conception se situe entre ces deux extrêmes. Il faudrait parler de « modèles inventifs » et non de modèles figés. Il faudrait invoquer une ingéniosité

capable d'argumenter et de justifier ce choix. Il faudrait espérer une réelle construction « ad hoc » à chaque occasion parce que les contextes sont toujours différents et les personnes toujours uniques... mais fondés sur des principes qui, eux ne seraient pas à inventer chaque jour. De la même manière qu'un ingénieur sait que la résistance des matériaux ou la solidité d'un pont répond à certaines règles, l'ingénieur pédagogique, celui que nous appellerons le concepteur, sait que certaines règles existent et qu'elles doivent être respectées, utilisées à bon escient et enrichies par l'expérience. » (Enlart, 2007, p.47)

Question de recherche

Accompagner l'émergence du savoir collaboratif au sein d'une entreprise ; quel dispositif de formation ?

Quels facteurs critiques spécifiques le responsable de formation doit prendre en compte lors de la conception d'un tel dispositif hybride ?

Cette étude se concentre sur l'interface entre le dispositif hybride et l'organisation qui l'accueille. Les blocages et situations d'échec dans lesquels se trouvent régulièrement plongés ces dispositifs nous obligent comme concepteur à comprendre les facteurs critiques spécifiques liés à ce type de conception. Ce travail aura pour but d'explorer en vue de mieux comprendre ce qui bloque et entrave ce type de projet dans le cadre d'une organisation. Il est clair que les technologies évoluent sans cesse et qu'il est impossible d'en saisir toutes les innovations et opportunités. Pourtant, au-delà de l'engouement technologique, il y a les vraies difficultés rencontrées par les individus, difficultés dues à l'usage, à la compréhension et à d'autres facteurs que ce travail a pour but d'éclairer.

Hypothèses

Il est clair que la thématique de cette étude est vaste. Quels sont les éléments clés qui peuvent par leur non prise en compte en amont, bloquer, voir rendre caduc l'implantation d'un dispositif d'accompagnement à l'émergence du savoir collaboratif. L'étude abordera cette problématique par trois niveaux et plus spécifiquement pour chacun de ces niveaux par un axe spécifique :

Au niveau de l'organisation, l'axe observé sera **le pouvoir** : au cœur de l'organisation du paradigme de l'appareil à celui du réseau.

Au niveau du collectif, l'axe observé sera **le savoir** : La coélaboration du savoir en entreprise ou comment naît l'expertise.

Au niveau individuel, l'axe observé sera **le vouloir** : l'usage des technologies par l'individu

Chacun de ces **axes** sera lui-même décrit au travers de différentes dimensions que le cadre théorique aura mission de préciser.

Le Pouvoir

Ces dispositifs de formation remettent en question de manière radicale les relations de pouvoir dans l'entreprise

L'émergence du savoir collaboratif au sein de l'organisation accompagné par la mise en place de dispositif de discussion en ligne nécessite de remettre en question de manière trop radicale la culture et les jeux de pouvoir dans l'entreprise. Ils imposent de passer d'une logique d'appareil à une logique de réseaux. D'une culture de la compétence individuelle à une culture de la compétence située et distribuée. Telle est donc ma première hypothèse de travail : le pouvoir est un des facteurs critiques majeurs dans le déploiement d'un dispositif d'accompagnement à l'émergence du savoir collaboratif. Le point critique se situe au croisement entre les dimensions individuelles et organisationnelles. En effet, le savoir collaboratif impose à l'organisation et aux individus des changements radicaux de perception et de réalisation de l'activité et des processus de décision. On passe clairement sous la pression de l'internet d'une structure d'appareil à une structure en réseau. En effet, l'implantation des intranets dans les entreprises a pour effet de changer la structure des relations au sein même de l'organisation, en créant des réseaux relationnels d'un type nouveau et non stabilisé. Car l'internet et l'intranet favorisent les liens faibles, obligeant les réseaux informels et implicites de l'organisation à se manifester. Quant aux réseaux formels et explicites, ils doivent évoluer rapidement pour prendre en compte ce changement. L'intensité de ce bouleversement impacte de manière significative les relations et les règles au sein du collectif. Cette évolution nécessite une réappropriation par les membres du réseau, des échanges et des places de chacun dans l'organisation. L'impact du processus de coélaboration du savoir, sur la place personnelle dans le réseau de l'organisation. La perte de contrôle ou la perte d'indépendance qu'il peut générer pour les individus dans le collectif. Cette remise en cause de la place de chacun dans l'organisation est perçue par les individus de manière intuitive. Cela génère des résistances au développement de tels espaces d'échange. En effet, partager en ligne sur ses savoirs, ses connaissances nécessite de la confiance comme le soulignent Leclerc, Delache, d'Halluin et Varga :

« Les traces laissées dans l'EN (environnement numérique) témoignent d'une dynamique de groupe parfois intense (sentiment d'appartenance, émulation, rencontre, imitation, emprunt) mais aussi secrète. Les étudiants sont unanimes pour dire qu'ils sont très intéressés, en début de formation, par les contributions de leurs pairs déposées dans l'espace virtuel. Les traces et les entretiens témoignent de visites qui s'effectuent sans bruit dans la mémoire collective. Beaucoup utilisent cette possibilité pour engager et nourrir leur projet mais aussi pour participer à la distribution initiale du capital symbolique. Ils estiment qu'une communauté d'expérience ne se forme pas spontanément, qu'elle suppose de la confiance et que la confrontation renvoie le singulier, qui se croyait unique au social. » (Leclerc, Delache, d'Halluin et Varga, dans Éducation permanente n 169, 2007, p. 128).

Une communauté d'expérience ne se forme donc pas spontanément, elle suppose que la confiance se construise par l'expérience du groupe, elle impose de passer du singulier au social. Intégrer l'altérité sous une forme virtuelle impose un réel travail d'adaptation des participants. Cette situation explique aussi le nombre important de participants sous-marins qui utilisent principalement les forums en vue de s'informer, mais qui hésitent à y participer par peur d'être lus. Cet extrait révèle aussi que pour les auteurs, l'environnement numérique en formation ouvre un espace de groupe qui

connaît ses propres dynamiques et surtout une intensité relationnelle dont il ne faut pas sous-estimer la dimension critique dans l'émergence du savoir collaboratif. L'implantation d'un tel dispositif donc impose de passer d'une logique d'appareil où la communication circule du haut vers le bas et du bas vers le haut à un flux de communication en réseau où chaque partenaire, unité, ou secteur peut représenter un nœud de transmission ou de feedback. Nous développerons dans la partie théorique et méthodologique de ce travail les concepts de réseau et d'appareil ainsi que les critères qui nous permettront de les distinguer dans le discours des participants à l'étude de cas. Comme le dit Enlart (2008) : « *Comment les gens s'aident ? Comment les gens se concurrencent ? Bref, comment s'organisent-ils pour produire ce qu'ils considèrent comme attendu par l'organisation ?* » (p.63). Telles sont des questions qui devront être à l'esprit du concepteur pour saisir les références organisationnelles sur lesquelles son dispositif de formation devra prendre appui.

Le savoir

L'élaboration d'un savoir collectif dans l'organisation est un processus complexe qui nécessite l'acquisition de compétences spécifiques et un apprentissage commun. Les difficultés d'intégration seraient dues à une mauvaise adéquation entre le dispositif et les habitudes d'apprentissage des collaborateurs.

Quand le concepteur arrive dans l'organisation, celle – ci est porteuse d'une histoire, d'un genre et d'une manière d'élaborer les savoirs. Cette manière d'élaborer les savoirs collectifs est souvent implicite et fondée principalement sur l'expérience et les compétences individuelles. La dimension collaborative peut venir heurter les pratiques habituelles. La conception de dispositif d'accompagnement à l'émergence du savoir collaboratif doit prendre en compte l'impact sur le rapport au savoir et plus particulièrement la montée en généralité des savoirs expérientiels spécifiques vers l'élaboration de savoir plus généraux. Nous passons là d'une logique de métier à une logique de communauté de pratique, qui nécessite un changement de perspective des personnes impliquées dans ce processus d'élaboration de savoirs communs. C'est Enlart (2008) qui souligne l'importance pour le concepteur de formation de repérer les processus d'apprentissage dans l'organisation :

« Il s'agit alors de comprendre non seulement le travail réel mais surtout d'ensuivre l'évolution. L'effort du concepteur n'est pas tant dans la description minutieuse que dans le repérage des dynamiques sociales qui rendent le travail « apprenant » : qu'est ce qui fait que quelqu'un apprend dans cette situation particulière ? Comment l'organisation du travail entre pairs permet-elle l'acquisition de compétences individuelles ou collectives ? Quelles sont les situations - problèmes qui ont fait avancer les modes de résolutions individuels ou collectifs ?

Par exemple, lorsqu'un nouvel entrant accompagne un collaborateur plus confirmé en situation clientèle, quels sont les éléments qui vont lui permettre d'apprendre ? Que va-t-il réellement apprendre ? Et comment le concepteur, avec les acteurs, de cette situation, va-t-il créer les conditions qui vont faire de cette situation de travail une réelle situation d'apprentissage ? » (p. 63)

L'évolution des représentations sociales entre individualisation et collectivité - communauté de pratique et compétence distribuées - le genre et le singulier. C'est bien le travail au niveau des

représentations individuelles. Tel sera le développement théorique nécessaire à bien cerner les critères en lien avec cette hypothèse. C'est bien dans la tension théorie, pratique, savoir collectif et savoir individuel, qu'il faudra chercher les éléments mettant en évidence ce facteur critique.

Le vouloir

Les difficultés rencontrées par ces dispositifs seraient dues à des facteurs liés à l'usage des technologies dans l'entreprise

C'est Rabardel (1995) qui a porté le plus d'attention à cet aspect particulier des artefacts technologiques. Comment un artefact est progressivement accommodé à la sauce de l'organisation pour être finalement mobilisé comme instrument de l'activité collective. L'usage des instruments technologique met en évidence la manière dont un individu se représente, mobilise et s'approprie de manière singulière un outil. Notre question sera comment le collectif se mobilise pour assimiler un outil technologique et le transformer en instrument psychologique pour faire émerger le savoir collectif. Les ergonomes cognitivistes définissent ce processus volontaire d'instrumentalisation en trois dimensions distinctes : **l'utilité, de l'utilisabilité et de l'acceptabilité**. Je présente précisément ces dimensions du vouloir dans notre cadre théorique.

Cadre théorique du mémoire.

La construction du cadre théorique a nécessité de faire un choix de modèle théorique. La revue de lecture a permis de visiter un nombre important de modèles théoriques et il a été difficile de sélectionner les modèles clefs mobilisés pour ce travail. Car la richesse et le foisonnement des points de vue demandent à être saisis, en vue de choisir les références utiles à cette étude. Devant cette richesse d'approches diverses en lien avec la problématique de cette étude, le premier critère de choix a été tout simplement ma capacité à utiliser une référence théorique avec un minimum de compétence. Il est clair que je ne pense pas maîtriser parfaitement toutes les finesses des cadres théoriques sélectionnés. Mais à l'intérieur de ces cadres, j'ai choisi les concepts qui me paraissent le mieux permettre de construire une méthodologie cohérente. Sur un plan plus méta, je réalise que j'ai été fortement influencé par le cours de Marc Durand sur l'apprentissage et surtout sur la métaphore des étourneaux. Cette métaphore a pour objet d'éclairer comment un collectif de travail s'organise pour réaliser une activité. Ainsi le vol d'étourneaux semble manifester, comme le banc de poissons, une organisation collective qui dépasse l'entendement : souplesse, rapidité, adaptation. Voici un collectif qui semble mu par une force presque magique. Pourtant cette complexité peut être reproduite de manière virtuelle à l'aide d'un programme de simulation, en imposant simplement trois règles à chaque étourneau virtuel. Premièrement chaque individu a pour consigne de voler à 50 cm de ses voisins, il doit voler à la même vitesse que l'étourneau qui le précède et dans la même direction, ... c'est tout. Surprenant non !

Je reprendrais donc comme base de mon cadre théorique le présupposé qu'il n'y a pas de règles structurelles générales qui imposent une forme à l'organisation de manière déterministe. C'est plus un jeu entre l'organisation, son environnement, et les individus qui font office de relais internes et externes et qui permettent ainsi l'élaboration toujours renouvelée du cadre de référence de l'entreprise. Dans cette dynamique l'élément le plus puissant est la confrontation du collectif au réel de la production, de l'activité professionnelle. C'est là, au cœur du travail, que se manifestent les situations problématiques qui obligent le collectif à s'adapter, à faire évoluer par l'expérience ses conceptions et ses manières de faire. Je partirai donc du postulat que ce sont les caractéristiques observables sur le plan individuel et leur fréquence d'apparition dans le discours qui permettent de mieux comprendre le mouvement du collectif, comme pour les vols d'étourneaux.

On proposera donc de regarder la coopération possible ou impossible, dans un collectif de travail comme la récréation dans l'action et pour l'action d'une histoire qui pour n'appartenir à personne en particulier, se présente (ou non) comme un instrument personnel pour chaque professionnel. (Clot, 2008, p.147).

Je vais donc maintenant décliner de manière plus spécifique mon cadre théorique en lien avec mes trois hypothèses de travail. Le pouvoir, le savoir et le vouloir, chacun de ces concepts seront observés à un niveau spécifique :

- Le pouvoir au niveau de l'organisation
- Le savoir au niveau du collectif
- Le vouloir au niveau de l'instrumentalisation du dispositif par l'individu

Mon hypothèse générale est que l'individu dans sa manière de percevoir son organisation et son activité accélère ou bloque directement le processus d'introduction d'un dispositif au savoir collaboratif. Les trois niveaux sont bien sûr traversés par ces axes que sont : **le pouvoir, le savoir et le vouloir**. Comme Clôt (2008) l'écrit, les représentations collectives et individuelles se nourrissent de l'histoire individuelle et collective et, pourtant, chaque jour amène de nouvelles situations qui génèrent une nouvelle expérience et, donc, le changement est au cœur de l'activité de l'entreprise. De plus en plus les collaborateurs investissent de manière significative leur activité professionnelle. Elle est une dimension de leur identité, ce qui explique la forte dimension affective liée à l'introduction de dispositif d'émergence du savoir collaboratif. Donc, si maintenant je définis ces trois hypothèses, c'est uniquement pour rendre intelligible cette démarche, mais en aucune manière pour donner l'illusion qu'ils seraient indépendants l'un de l'autre dans la réalité.

Le pouvoir

Le pouvoir au cœur des rapports humains

Quand Pilate entendit ces mots, il eut encore plus peur. Il rentra dans le palais et demanda à Jésus : « D'où es-tu ? » Mais Jésus ne lui donna pas de réponse. Pilate lui dit alors : « Tu ne veux pas me répondre ? Ne sais-tu pas que j'ai le pouvoir de te relâcher et aussi celui de te faire clouer sur une croix ? » Jésus lui répondit : « Tu n'as aucun pouvoir sur moi à part celui que Dieu t'a accordé.

(Évangile de Jean 19 :11)

En grec autorité et pouvoir voir Jean 19.11 Exousian le pouvoir de faire une chose d'où la liberté, la faculté de... avoir sa liberté au sujet de...

(Bailly, 2000, p.712)

Ce moment clé qui précède la crucifixion et où Jésus joue sa vie devant Pilate est représentatif de ce qui nourrit les rapports de pouvoir. Ainsi Jésus ne peut pas se soustraire au jugement de Pilate, mais il peut se taire et son silence permet au Christ de transfigurer l'homme mortel. Tu n'as aucun pouvoir sur moi ... Cet échange met en lumière les deux stratégies qui s'affrontent : Prendre le contrôle sur Jésus pour le forcer à répondre, et à l'opposé se taire pour assurer son indépendance vis-à-vis de Pilate. Ce récit relate au fond les jeux de pouvoir que nous décrivons dans ce chapitre. C'est au cœur de ce jeu relationnel que s'inscrivent les rapports de pouvoir dans l'organisation. Entre stratégie offensive en vue de mieux contrôler et stratégie de défensive qui a pour but d'éviter d'être prisonnier de la volonté de l'autre. Les auteurs (Crozier et Friedberg) que nous avons sélectionnés dans cette section de notre travail définissent le pouvoir comme caractérisant principalement une relation entre un individu, un autrui ou un collectif. Notre hypothèse est que les dispositifs d'émergence du savoir collaboratif remettent en question de manière radicale ces relations et le pouvoir au sein des organisations. Cet axe de tension est générateur de facteurs critiques majeurs. Il

doit donc être pris en compte et évalué prioritairement durant la phase de préconception d'un dispositif.

Hypothèse :

Ces dispositifs de formation remettent en question de manière radicale les relations de pouvoir dans l'entreprise

L'émergence du savoir collaboratif au sein de l'organisation par la conception et la mise en place de dispositif de discussion en ligne nécessite de remettre en question de manière trop radicale la culture et les jeux de pouvoir dans l'entreprise. Il impose de passer d'une logique d'appareil à une logique de réseaux. C'est donc non seulement les relations entre les individus qui sont remis en cause, mais la structure même de l'organisation qui est mise sous pression par la redéfinition des lignes de communication qu'impose la coélaboration du savoir en ligne. Nous passons d'une culture de la compétence individuelle à la reconnaissance des compétences situées et distribuées. L'hypothèse est donc que l'implantation de dispositif virtuel met en cause la régulation des pouvoirs au sein de l'organisation et impose des changements de posture. Cette rupture engendre des pertes et des gains en matière de pouvoir, c'est-à-dire de stratégies de contrôle ou d'indépendance.

La sociologie des organisations

Le pouvoir reste bien l'éternel blanc dans nos théories de l'action sociale. Au fur et à mesure que s'affaissent les anciens mythes, ce blanc est simplement recouvert par d'autres mythes qui, plus « modernes » sur certains points, reproduisent la même ignorance totale des mécanismes de pouvoir. Nous voulons, bien sûr, parler des modèles et analogies thermodynamiques, organiques, biologiques, linguistiques, cybernétiques, ou autres, dont l'utilisation croissante dans les sciences de l'action a de quoi inquiéter, sinon surprendre. (Crozier et Friedberg, 1977, P.28).

Je partage l'avis des auteurs, la question du pouvoir est centrale dans la prise en considération des organisations. C'est en se plaçant au niveau macro qu'apparaît de manière brutale la problématique du pouvoir. Cette dimension n'est quasiment pas prise en compte dans les travaux de recherche sur l'apprentissage collaboratif faisant appel aux nouvelles technologies. Beaucoup de recherches se sont concentrées sur des dispositifs internes aux universités ou centres de recherches faisant appel à des groupes d'étudiants. Très peu de recherches ont été menées, de manière neutre, dans le cadre des organisations traversées par des enjeux de pouvoir importants.

L'organisation, que ce soit l'entreprise publique ou privée, est structurée par les rapports pouvoir. J'ai décidé d'aborder la question du pouvoir et plus particulièrement celle des jeux d'acteurs en prenant appui sur le modèle systémique stratégique. Ce sont les auteurs Michel Crozier et Erhard Friedberg dans leur ouvrage *L'acteur et le système* qui vont nourrir le cadre conceptuel de ma recherche dans le domaine du pouvoir dans l'organisation.

Pourtant il est clair que décider d'aborder dans l'organisation la question du pouvoir et faire l'hypothèse que celui-ci est un facteur critique majeur des dispositifs d'élaboration du savoir collaboratif, c'est faire un choix, un choix difficile, car j'ai dû prendre en compte les nombreuses

critiques faites au modèle de Crozier et Friedberg, plus particulièrement la controverse avec les théories de Boltanski (Boltanski et Thevenot, 1991) sur l'importance des conventions, ainsi que celle en lien avec l'approche structuraliste de Mintzberg pointant l'impact de l'environnement sur l'organisation (Mintzberg, 1983). C'est l'ouvrage de l'équipe de Amblard, Bernoux, Herreros et Livian *Les nouvelles approches sociologiques des organisations* (1996) qui m'a permis de mieux distinguer les approches théoriques en sociologie des organisations. En effet, le champ épistémologique de la sociologie des organisations est traversé par des courants qui s'opposent avec vigueur (voir les vifs échanges par ouvrage interposé entre Boltanski et Friedberg). La question est celle de la manière d'aborder la question du pouvoir par une entrée stratégique ou conventionnaliste et coopérative. Pour pouvoir choisir, il a fallu délaisser un modèle théorique que j'avais dans un premier temps envisagé dans ma recherche, celui des économies de grandeur de Luc Boltanski (Boltanski, 1991 et 1999). En effet, ce modèle est d'une grande intelligibilité, car il implique de considérer les zones d'accord comme cruciales pour la lecture des régulations en entreprise. Mais je me suis finalement résolu à conserver un regard plus classique en m'appuyant sur le modèle de Crozier et Friedberg.

Le sociologue de l'organisation et de l'entreprise s'appuie depuis deux décennies sur un corpus théorique - déjà qualifié plus haut de corpus classique - en grande partie tourné vers la compréhension des jeux de pouvoir. Ainsi M. Crozier, E. Friedberg, R. SAINSAULIEU, malgré la singularité de leurs analyses, proposent tous trois d'appréhender l'entreprise comme un espace de relations, un champ d'affrontements et de coopérations où chacun tend à maximiser ses gains ou, à tout le moins, de ne pas dilapider ses ressources... (Amblard, Bernoux, Herreros, Livian 1996, p. 127).

De toute manière les sociologues « classiques » attachent, eux aussi, une attention toute particulière à la façon dont une organisation trouve sa régulation et ces auteurs mettent l'accent sur le prix de l'équilibre pour celle-ci. Un autre modèle théorique celui de Callon, Latour, la sociologie de la traduction pouvait aussi emporter le choix de référence théorique pour ce travail, car ce modèle est en lien direct avec l'émergence des savoirs scientifiques par l'entremise d'un réseau. Mon choix finalement entre ces différents modèles a été principalement motivé par les limites de mes compétences en sociologie des organisations. La simplicité du modèle Crozier et Friedberg a retenu mon attention par la capacité à pouvoir facilement construire un cadre de référence comportant des composantes et des caractéristiques claires pour le lecteur. Je vais donc m'atteler maintenant à décrire le modèle théorique qui sous-tend les composantes de mon analyse et qui permet la construction des indicateurs.

Entre coopération et conflit, la dimension politique entre individu, collectif et organisation.

Le modèle théorique de Crozier et Friedberg tel que décrit dans leur ouvrage (Crozier-Friedberg, 1977) est clairement inscrit dans une pratique de recherche nommée « analyse sociologique des organisations ». L'approche théorique de Crozier et Friedberg se distancie de la vision structuraliste de Mintzberg qui considérait dans son approche de la contingence que l'acteur n'avait aucun pouvoir et subissait simplement l'influence de l'organisation et de son adaptation à son environnement. La question du pouvoir individuel est au cœur de l'analyse stratégique telle que la décrivent les auteurs dans leurs ouvrages (Crozier - Friedberg, 1977. Crozier, 1963. Friedberg, 1993).

À quelles conditions et au prix de quelles contraintes l'action collective, c'est-à-dire l'action organisée, des hommes, est-elle possible ? C'est la question centrale de ce livre. Car, si l'action collective constitue un problème si décisif pour nos sociétés, c'est d'abord et avant tout parce que ce n'est pas un phénomène naturel. C'est un construit social dont l'existence pose problème et dont il reste à expliquer les conditions d'émergence et de maintien (Crozier, 1977, p.15).

Pour ces auteurs, les modes d'action collective ne sont pas issus de processus naturel qui se produirait automatiquement et de manière spontanée. Les solutions trouvées pour gérer les collectifs dans les organisations sont toujours spécifiques. Les acteurs relativement autonomes créent des solutions pour résoudre des problèmes liés à l'action collective, malgré des intérêts divergents. Cette analyse stratégique a pour objet de mettre en évidence et d'élucider les effets contre-intuitifs ou « effets pervers » qui se manifestent durant l'action collective dans une organisation. Cette approche est particulièrement utile dans ce travail car elle est centrée sur les phénomènes de blocages inattendus qui peuvent se manifester lors de la mise en place d'un dispositif d'émergence du savoir collaboratif.

...Ce mécanisme fondamental qui fait qu'en voulant faire le bien, nous réalisons le mal. (Crozier-Friedberg, 1977, p.17).

Pour les auteurs, il ne fait aucun doute que l'action collective est semée d'embûches et que les meilleures intentions collectives peuvent conduire à des effets contre-intuitifs surprenants, l'enfer est pavé de bonnes intentions. Pour les auteurs, ce qui pose problème dans la mise en place d'activité d'élaboration collective, trouve sa source non pas dans les éléments visibles ou formels, telle que les organigrammes, les instruments technologiques ou les discours, mais principalement dans la structuration du champ de l'action, c'est-à-dire à cause des propriétés de l'organisation et/ou de ses systèmes d'action organisés. Reprenons pour expliciter la dimension stratégique des collectifs en entreprise un exemple très connu (Crozier-Friedberg, 1977) : **le dilemme du prisonnier**. Il s'agit du dilemme posé pour deux criminels arrêtés pour le même crime, mais contre lequel la police ne peut avoir de preuve matérielle autre que la dénonciation qu'elle pourrait obtenir de l'un ou de l'autre. Pour chaque prisonnier seules deux stratégies existent en vue de minimiser ses pertes. Soit nier les faits, soit incriminer l'autre.

- Si tous les deux nient, la police n'a pas de preuve, et ils écopent une peine relative aux faits pour lesquels ils ont été arrêtés.
- Si un dénonce l'autre, il est libéré et la police peut condamner un des prisonniers à 20 ans de prison.
- Si les deux se dénoncent mutuellement, chacun écopera dix ans de prison.

Connaissant ces conséquences, chaque prisonnier sait que la réussite de sa propre stratégie dépendra de la stratégie adoptée par son congénère. La seule solution pour eux demeure, en prenant en compte la mesure de leurs intérêts, de dénoncer l'autre. Car cette logique infernale est engendrée par l'incertitude, le risque que l'autre dénonce. Donc le moindre mal est à ce moment d'écopier de dix ans de prison. Un seul élément peut faire la différence, c'est la confiance à l'autre, et avec elle la certitude que celui-ci ne le dénoncera pas. Ce qui permet à nos prisonniers de se tirer d'affaire. C'est la loi du silence. Dans la situation des prisonniers « **La loi du silence** » est une règle collective, un construit humain appris et partagé qui devient un principe organisateur de l'activité collective. Ce principe commun permet de réguler la situation problème en organisant les

comportements de l'individu, au sein du collectif. La confiance. Cette règle permet de prendre en compte les enjeux individuels au sein d'un collectif, c'est la fonction de **la règle du jeu**.

« Ce n'est que l'organisation au sens de redéfinition des problèmes à travers une structuration humaine des champs qui permet de surmonter ces impasses logiques et les effets contre-intuitifs « primaires » qui en découlent. » (Crozier-Friedberg, 1977, p.20).

L'action collective, coopération, et zones d'incertitudes

Premièrement l'action collective, qu'elle ait lieu dans le cadre des organisations productives ou sur un terrain de football, exige aux yeux des auteurs de comprendre que toute coopération nécessite une prise en compte des enjeux de pouvoir au sein du collectif. Chacun des participants au collectif poursuit des objectifs personnels différents qu'il faut pouvoir intégrer en vue de coordonner l'action de l'unité ou de l'équipe de travail.

« Très schématiquement, cette intégration peut être réalisée de deux façons. Ou bien par la contrainte ou son corollaire la manipulation affective et/ou idéologique, bref, par la soumission imposée ou consentie des volontés « partielles » des participants à la volonté et aux objectifs de l'ensemble. Ou bien par le contrat, c'est-à-dire la négociation et le marchandage, qui peut se dérouler de façon explicite aussi bien qu'implicite. » (Crozier-Friedberg, 1977, p.22).

L'action collective nécessite donc des construits d'action collective, ces construits permettent d'éviter que les intérêts personnels priment sur les intérêts de l'organisation. On peut dans ce sens penser aux chartes, normes, conventions qui organisent et planifient l'action des opérateurs. Maintenant on pourrait imaginer que tout va bien dans le meilleur des mondes. Pourtant, c'est le grain de sable qui génère la perle. En effet, la compétence collective va se jouer non dans le flux habituel de l'activité, mais dans les temps d'incertitudes engendrés par les problèmes, les difficultés, les interruptions. C'est la confrontation du collectif à la réalité de la production. L'incertitude engendrée par les situations problèmes, les difficultés, les imprévus, qui sera la ressource principale de toute négociation, de toute coélaboration. L'action collective, comme le disent nos auteurs, est de la politique quotidienne et le pouvoir est sa matière première. Cette vision de l'organisation est en opposition avec l'onirisme d'une société de flux sans limites. Cette vision poétique qui inspire à certains de nos contemporains technophiles des projets d'intégration des technologies de l'information dans les entreprises, sans prise en compte de la dimension structurelle de l'organisation. Il faut aussi prendre en compte l'importance des cloisonnements, des frontières et des filtres comme régulant le pouvoir dans l'organisation.

« D'une certaine façon, dire qu'il n'y a pas d'action sociale sans pouvoir, n'est qu'une autre manière de dire qu'il n'y a pas - et ne peut y avoir - de champ non structuré. Car si toute structure suppose, crée et reproduit le pouvoir, c'est-à-dire les inégalités, des rapports de dépendance, des mécanismes de contrôle social, on peut affirmer aussi qu'il ne peut y avoir non plus de pouvoir sans structures. Car les structures, par les cloisonnements, les entraves à la communication, les détours pour l'action qu'elles imposent fournissent les protections nécessaires pour affronter les phénomènes de pouvoir, c'est-à-dire finalement pour rendre possible la coopération des hommes » (Crozier-Friedberg, 1977, p.33).

Ainsi nous devons prendre en compte les stratégies, les règles, c'est-à-dire les structures sur lesquelles s'appuient les stratégies de pouvoir individuelles. Pour les auteurs, il n'y a pas de construit idéal ou de structure idéale, mais il est important que le collectif soit conscient de cette construction. La nécessité des structures qui permettent de protéger chacun du contrôle excessif ou de la confusion que génère un manque complet de cloisonnement.

L'acteur et sa stratégie.

Les auteurs s'appuient sur une vision de l'acteur comme disposant au fond d'une capacité de rationalité limitée. Cette compréhension limitée de son environnement oblige l'acteur à faire appel à des stratégies simplificatrices qui lui permettent de se protéger ou d'augmenter ses ressources dans un environnement collectif. Ses stratégies sont limitées, souvent séquentielles, et bornées à un seuil de satisfaction. J'ai résumé ici cinq principes clefs de l'analyse stratégique telle que décrite par Amblard, Bernoux, Herreros et Livian (2005)

1. L'acteur n'a que rarement des objectifs clairs, souvent ambigus, plus ou moins implicites ou contradictoires. Ses choix, ses décisions sont fondés sur une rationalité relative et partielle. Il n'a définitivement pas l'ensemble des informations en main lors d'une prise de décision.
2. Pourtant il est actif, contraint et limité, il n'est pas entièrement déterminé, donc même la passivité est le résultat d'un choix. Ce qui est important dans l'approche des auteurs, c'est de se démarquer d'un structuralisme qui enferme les individus dans des comportements uniquement dictés par leur position dans le système social et historique.
3. L'acteur est rationnel par rapport à des opportunités.
4. Les stratégies ont un caractère offensif avec pour but de se saisir d'opportunité et défensif dans un but d'augmenter sa marge de liberté.
5. Donc derrière tous les comportements, même les plus irrationnels, il y a une logique, une stratégie rationnelle dans son monde

Donc, l'approche stratégique selon Crozier - Friedberg a pour but de rendre à l'acteur ses choix et la capacité de leur donner un sens rationnel en matière de stratégie offensive ou défensive.

Dans le cadre théorique de notre travail et de l'analyse du pouvoir comme facteur critique de l'implantation d'un dispositif, il me semble intéressant de s'arrêter et de vérifier l'impact au fond de la dimension des jeux d'acteur en retenant trois composantes qui sont :

1. **Les stratégies offensives** qui ont pour but de mieux contrôler et de réifier les facteurs humains.
2. **Les stratégies défensives** qui ont pour but de résister à ce contrôle et à cette réification des facteurs humains
3. **La dimension structurelle** sur laquelle s'appuient ces stratégies, tel que les définit Friedberg (1993)

Les jeux d'acteur :

« L'organisation s'est désincarnée, elle n'est maintenant rien d'autre qu'un contexte d'action dans lequel se nouent et se gèrent des rapports de coopération, d'échanges et de conflits entre des acteurs aux intérêts divergents. ... Crozier et Friedberg (1977) la considèrent comme une structure de jeux dont les caractéristiques et règles formelles et informelles simultanément canalisent et régularisent les stratégies de pouvoir des différents participants et en sont elles-mêmes l'enjeu et le produit. Les nouveaux économistes de l'organisation mettent en avant la notion de contrat et tendent à considérer l'organisation comme un nœud ou un tissu de contrats... » (Friedberg, 1993, p.78).

Il est important de bien situer les jeux d'acteurs dans un contexte de rationalité limitée, c'est-à-dire que même si l'on peut saisir l'importance de construire des contrats liant les partenaires, ces contrats seront toujours pensés comme maintenant une incertitude suffisante afin que l'acteur puisse renégocier ses comportements. C'est la zone d'incertitude, de liberté qui génère le pouvoir d'agir, d'imaginer, d'inventer un comportement. Cette zone permet l'autonomie et l'épanouissement d'un individu dans son activité professionnelle. L'individu a donc tout intérêt à préserver et à agrandir si cela est possible sa marge de manœuvre personnelle. On se doit donc de prendre en compte une certaine ambiguïté des discours et des comportements des individus. D'une part une forte ambiguïté des préférences : les acteurs de ces contextes ne savent pas très bien ce qu'ils veulent ou plutôt ils veulent beaucoup de choses pas toujours faciles à concilier. Ainsi les organisations fonctionnent souvent de manière aléatoire et surprenante.

« Le lien irréductible entre pouvoir et (inter) dépendance, c'est-à-dire entre pouvoir et coopération, entre pouvoir et échange, même si cet échange est toujours et en quelque sorte structurellement déséquilibré : pas de pouvoir sans relation, pas de relation sans échange. C'est là la dimension instrumentale du pouvoir. On ne noue pas des relations de pouvoir gratuitement ou pour l'unique plaisir d'en avoir. On entre dans une relation de pouvoir parce que l'on doit obtenir la coopération d'autres personnes pour la réalisation d'un projet,... Contrairement à l'intuition première que l'on pourrait en avoir, pouvoir et coopération ne sont pas contradictoires, mais sont la conséquence naturelle l'un de l'autre ... » (Friedberg, 1993, p125).

Les stratégies offensives.

La logique des jeux se construit autour des zones d'imprévisibilité et d'incertitudes, elles sont l'objet de lutte autour du contrôle ou de l'autonomie de l'acteur. Friedberg définit ainsi les stratégies offensives :

« La première de type offensif, vise à augmenter la prévisibilité des autres en réduisant leur marge de manœuvre. » (Friedberg, 1993, p. 134).

Il s'agit bien de toutes les stratégies qui auront pour objet de contrôler les futurs comportements d'autrui. Ces stratégies seront déclinées dans les discours, par des références à des règles, des cloisonnements, des moyens mis en place en vue de prévenir les comportements et d'imposer telle ou telle attitude aux participants du dispositif d'élaboration du savoir collaboratif. Un exemple parfait de ce type de stratégie est le fait qu'un membre de la direction ne désire pas que le forum

permette l'anonymat, car l'anonymat rend imprévisibles les messages laissés en ligne. Ce qui pourrait rapidement déborder le cadre des discussions prévues par le cadre institutionnel.

Les stratégies défensives

À l'opposé, d'autres stratégies auront pour but de maintenir au niveau le plus élevé possible sa propre autonomie. Ces stratégies ont pour but d'assurer le plus de liberté à l'acteur vis-à-vis des autres participants.

« La seconde, de type défensif, vise simultanément pour chacun de diminuer sa propre prévisibilité en protégeant systématiquement et si possible, en étendant sa propre autonomie et marge de manœuvre. » (Friedberg, 1993, p. 134).

À l'inverse donc des stratégies offensives par exemple, le fait d'autoriser l'anonymat pour un collaborateur sera défini dans notre travail comme une stratégie défensive lui permettant d'échapper au contrôle de ses futures interventions.

La structure de l'organisation : règles, frontières, réseau horizontal et hiérarchie pyramidale.

Frontière externe entre l'organisation et son environnement

« En fait, le problème de la frontière d'une organisation et des influences qu'exerce sur elle son « environnement » constitue une préoccupation relativement récente et neuve dans la réflexion sur les organisations. » (Friedberg, 1993, p.87).

La structure de l'organisation, c'est-à-dire les séparations, les cloisonnements, les secteurs, les routines et les règles d'organisation hiérarchique et communicationnelle constitue souvent le point d'appui des stratégies d'acteurs. Alors qu'on pourrait imaginer la structure comme produite par l'organisation avec une grand O. Elle semble bien plus être générée par l'activité, les arbitrages se renouvelant sans cesse dans l'organisation et dans les rapports qu'elle entretient avec son environnement. Nous considérerons comme les auteurs, deux formes de structure simple, mais qui nous permettent de bien distinguer les points de conflit entre les dispositifs d'émergence du savoir collaboratif et les éléments de la structure qui manifestent l'organisation du pouvoir dans l'entreprise. Pour simplifier notre analyse, nous retiendrons la question des séparations qui coupent la communication. Ces séparations dans le cadre des organisations se déploient sur deux plans, le plan hiérarchiques entre les niveaux hiérarchiques de manière verticale et sur le plan horizontal entre les unités, les secteurs et les organisations environnantes de l'entreprise. Cette tension entre structure et flux de communication est certainement un des enjeux majeurs de notre époque. Comment maintenir un minimum de cloisonnement dans un environnement où le décroisonnement devient quasiment une déclaration de foi de la pensée unique ? Dans notre travail l'important est de comprendre comment cette structure est présente dans les représentations des individus de l'entreprise et de quelle manière elle impacte, ou est impactée, par l'insertion d'un dispositif de

formation qui s'appuie principalement sur une logique de réseau. Il ne m'est pas possible de développer plus ici le concept de réseau et de traduction comme décrit dans les ouvrages de Callon et Latour (2006), bien que leur éclairage aurait trouvé toute sa place pour questionner la dimension du rapport entre l'organisation et son environnement. Je renvoie donc le lecteur à l'ouvrage *Sociologie de la traduction* de Akrich, Callon, Latour, (2006).

En un mot, les relations entre l'organisation et ses relais développent une dynamique indépendante et comme toute relation d'échange et de pouvoir, cette dynamique peut donner lieu à des renversements inattendus. Cela veut dire que les équilibres de pouvoir sous-jacents aux processus d'échanges se jouent entre une organisation et ses environnements, les « règles du jeu ». Et le cas échéant, les divers dispositifs matériels ou immatériels (machines, réseaux d'information, instruments de gestion, etc.) par lesquels ces rapports sont stabilisés et régulés, viennent à leur tour façonner, non seulement la perception que cette organisation aura des problèmes et des exigences, mais aussi les contraintes et des opportunités qu'ils recèlent et donc aussi sa capacité à s'en saisir.

Frontière interne et structure interne de l'organisation

« Il semble que l'absence ou la défaillance d'un travail d'organisation promu et entretenu par un collectif, soit souvent à l'origine des dérèglements de l'action individuelle où se signale la perte de l'efficacité du travail. L'organisation du travail ne fait jamais qu'anticiper sur le travail d'organisation auquel le collectif reste, de toute façon, confronté. Autrement dit, nous défendrons dans les pages qui suivent cette idée : Le travail ne remplit sa fonction psychologique pour le sujet que s'il lui permet d'entrer dans un monde social dont les règles soient telles qu'il puisse s'y tenir. Sans loi commune à faire vivre, le travail laisse chacun de nous face à lui-même. » (Clot, 1999, p.9).

Après nous être attardé sur la question des frontières entre l'organisation et son environnement, nous allons maintenant nous arrêter sur les frontières et cloisonnements internes à l'organisation :

« Ainsi, l'existence des routines organisationnelles décharge la capacité cognitive des participants qui peuvent, de ce fait focaliser sur des problèmes inattendus et imprévisibles. Le cloisonnement et le découplage des différents secteurs et domaines de l'entreprise permettent un traitement séquentiel des questions et difficultés au fur et à mesure qu'elles se présentent. » (Friedberg, 1993, p. 74).

L'important peut-être en définissant ce niveau d'analyse est donc de prendre en compte que le tsunami d'information qu'a généré l'informatique dans un premier temps et aujourd'hui les réseaux en ligne noierait irrémédiablement l'organisation, si cette information et ces communications n'étaient pas canalisées, filtrées, structurées par des frontières et des limites de diffusion. Donc, les auteurs (Crozier et Friedberg) en s'éloignant des visions manichéennes qui vénèrent le réseau ouvert ou à l'opposé la bureaucratie sectorisée ont voulu adopter dans leur modèle d'analyse des entreprises une vision intégrative. Cette vision intégrative prend en compte tant la dimension du flux de l'information que la nécessité que celui-ci soit canalisé à l'interne de l'organisation en vue de construire progressivement une connaissance utile au collectif. Nous retrouverons d'ailleurs cette tension entre structuration et flux quand nous parlerons de la constitution et de la diffusion des savoirs en entreprise.

Les projets d'accompagnement au développement du savoir collaboratif ont tendance à générer un aveuglement vis-à-vis de la nécessité pour l'entreprise de marquer son territoire, sa différence. Et l'importance qu'elle structure à l'interne la communication afin d'éviter un emballement des processus de communication et d'échange. Nous retiendrons donc pour la structure les éléments en lien avec les frontières, les règles, les chartes, les cloisonnements et séparation qui constitueront des éléments cruciaux à comprendre pour construire le dispositif de formation. En effet, il sera contre-productif de vouloir établir des règles internes aux dispositifs qui soient en complète inadéquation avec la représentation que les acteurs ont de la manière dont les jeux et la communication se structurent dans leur organisation.

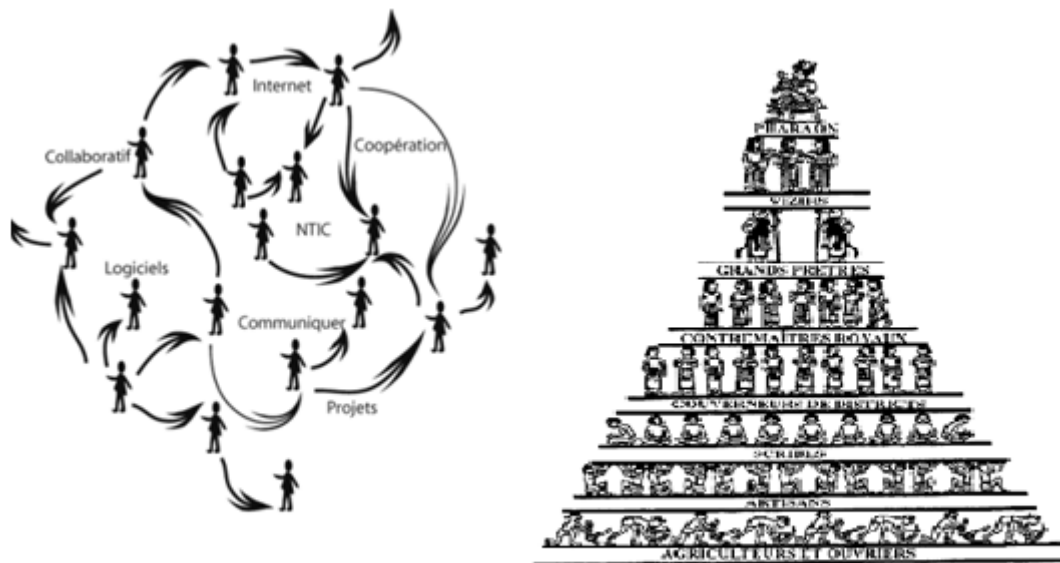


Figure 2: Structure en réseaux ou en pyramide : faut-il choisir ?

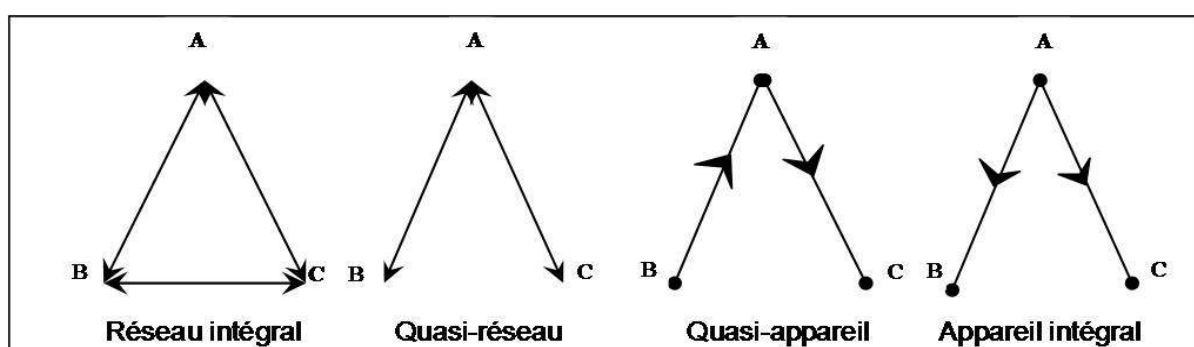


Figure 3: Les formes élémentaires de réseau intégral, de quasi-réseau, de quasi-appareil et d'appareil intégral (extrait de Cadillo (p. 20, 2008, inspiré de Lemieux (1999, p.21)).

C'est la théorie de Lemieux (1999, p.21) sur les formes élémentaires d'organisation qui vont des Appareils intégraux en allant au Réseau intégral. Ses formes élémentaires font écho à la métaphore des étourneaux. C'est-à-dire qu'au-delà du comportement d'une organisation qui semble imposé de l'extérieur, nous assistons à un phénomène collectif nourri par des stratégies ou des comportements individuels. Ainsi la représentation pyramidale ou celle du réseau sont plus l'addition de

comportements individuels intégrés, qui génèrent par leur présence au niveau individuel un impact sur la forme de la structure, en réponse co-construite à un environnement particulier. Aujourd'hui la tension en un système pyramidal et un système en réseau sont à son comble par le fait que les systèmes fondés uniquement sur une dimension réseau ne régulent pas la communication, au contraire ils rendent parfois impossible le fonctionnement de l'organisation par la confusion des lignes de communication. Je cherche à mettre en évidence donc dans les interviews les éléments en lien avec ces tensions et frontières et le projet d'un dispositif d'émergence du savoir collaboratif en entreprise.

Synthèse pour le pouvoir du cadre théorique choisi pour la démarche de recherche

Dans le cadre de mon hypothèse :

Le Pouvoir : Ces dispositifs de formation remettent en question de manière radicale les relations de pouvoir dans l'entreprise.

Pour tenter de mettre en évidence et d'analyser cet axe du pouvoir. Je vais m'appuyer sur deux dimensions. Premièrement les jeux d'acteurs, je vais tenter de mettre en évidence la présence de stratégies offensives et défensives manifestes dans l'interaction entre les participants, le dispositif et l'organisation. Deuxièmement je vais chercher à éclairer la structure de l'organisation et son influence sur l'anticipation des règles, des frontières et des cloisons par les apprenants.

Catégories ou Dimensions.	Définitions	Stratégies et Structures
1 Jeux d'acteurs	La logique des jeux se construit autour des zones d'imprévisibilité et d'incertitudes, elles sont l'objet de lutte autour du contrôle ou de l'autonomie de l'acteur. Friedberg définit ainsi les stratégies offensives :	A : Les stratégies offensives : Les représentations en lien avec le fait de contrôler le comportement d'autrui dans le dispositif. B : Les stratégies défensives : Les représentations en lien avec le fait de vouloir se protéger du contrôle d'autrui et de conserver sa liberté.
2 La Structure de l'organisation : la tension entre le réseau et l'appareil.	Les éléments structurels de l'organisation, tel que les règles, les séparations, les cloisonnements qui ont pour but d'éviter l'emballement de la communication au sein de l'organisation. Les frontières internes ou externes à l'organisation.	A : Les frontières entre l'organisation et son environnement. B : Les cloisonnements entre les secteurs, pour favoriser une communication verticale et hiérarchique. C : Les stratégies de communication en réseau et de mise en lien des différents secteurs de l'organisation.

Le savoir collaboratif et son émergence en entreprise.

Hypothèse :

L'élaboration d'un savoir collectif dans l'organisation est un processus complexe qui nécessite l'acquisition de compétences spécifiques et un apprentissage commun. Les difficultés d'intégration seraient dues à une mauvaise adéquation entre le dispositif et les habitudes d'apprentissage des collaborateurs.

Nous voici maintenant au cœur de l'expertise du formateur d'adulte : accompagner l'apprentissage collectif, favoriser l'émergence de ce savoir en entreprise. On parle aussi de compétences situées et distribuées. L'étude prend comme fil rouge la recherche des facteurs critiques empêchant l'émergence du savoir collaboratif en entreprise au travers de processus d'accompagnement faisant appel à des instruments technologiques. J'ai donc choisi de m'appuyer sur le modèle de Kolb tel qu'abordé par Guy Le Boterf dans son ouvrage *Construire les compétences individuelles et collectives* (2000).

« L'avantage compétitif de la firme dépend, certes, de la pertinence du portefeuille des ressources dont elle dispose par rapport à ses choix stratégiques, mais surtout de sa capacité à combiner ses ressources de façon originale. C'est l'originalité de la combinaison des actifs tangibles et intangibles qui crée et protège l'avantage compétitif durable. Cette combinatoire est en effet « tacite » invisible et peut donc difficilement être imitée ou acquise. Elle résulte de l'histoire de la firme, d'un long apprentissage collectif, un concurrent peut s'appropriier les ressources, il ne peut copier un apprentissage collectif. Celui-ci est inaliénable. Le savoir organisationnel diffère de la somme des savoirs individuels. » (Leboterf, 2000, p.30).

J'ai choisi de prendre comme référence les théories de l'apprentissage et plus précisément dans ces théories celles décrivant les boucles d'apprentissage expérientiel. Le modèle de Le Boterf a l'avantage de ne pas rester focalisé uniquement sur les apprentissages issus de l'expérience. En effet si nous construisons notre analyse des boucles d'apprentissage sur la théorie de l'apprentissage expérientiel comme définie par des auteurs comme Kolb ou Jarvis, ceux-ci semblent se limiter à l'expérience individuelle comme source de savoir qui génère par le processus de réflexivité individuelle l'émergence de savoirs généraux. Dans le schéma de Le Boterf (2000), par contre, l'auteur prend en compte les inputs externes et la dimension collective. La tension entre apprentissage individuel et collectif est un enjeu très important aujourd'hui en sciences de l'éducation. Nous sommes là au cœur de la controverse épistémologique entre le constructivisme et l'interactionnisme social, la distinction et la présentation de cette controverse n'est pas l'objet de notre étude. Mais il est important de saisir que des enjeux épistémologiques fondamentaux traversent et influencent les modèles qui inspirent notre cadre théorique. La tension individu et collectif dans les processus d'apprentissage est une des questions clés des sciences de l'éducation et plus particulièrement du champs de la formation des adultes, tel que l'a exposé l'équipe Bronckart, Bulea, Filliettaz, Fristalon, Plazaola Giger et Revaz dans l'ouvrage *Agir et discours sur l'agir en situation de travail* (2004).

Théories de l'apprentissage : L'apprentissage expérientiel ?

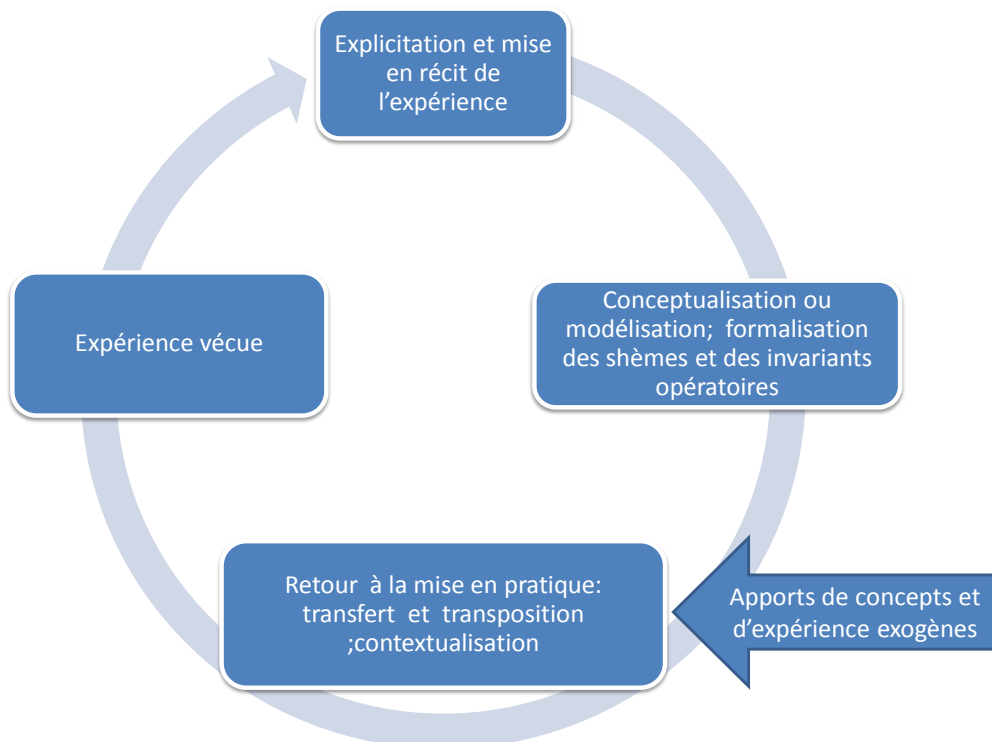


Figure 4: La boucle d'apprentissage expérientielle adaptée de Le Boterf (2000, p. 119).

Le Boterf prend en compte une source fondamentale des savoirs en entreprise. Ce sont les savoirs issus de la formation externe ou input externe à l'organisation et qui n'est pas générée simplement par l'expérience interne de l'organisation. C'est le croisement de ces sources de savoir externes et internes qui permet de constituer l'expertise individuelle ou collective.

« Le professionnel est celui qui non seulement est capable d'agir avec pertinence dans une situation particulière, mais qui également comprend pourquoi et comment il agit. Il doit donc posséder une double compréhension : Celle de la situation sur laquelle il intervient et celle de sa propre façon de s'y prendre. Cette intelligence des situations et cette connaissance de lui-même supposent une mise à distance. Il lui faut prendre du recul pour ne pas rester au stade de l'empirisme et pour mieux conduire ses pratiques professionnels » (Le Boterf, 2000, p. 117).

On comprend bien l'utilité d'un processus d'apprentissage qui permet au professionnel et au collectif d'accéder progressivement à une meilleure compréhension de l'activité et des éléments utiles à son développement et son évolution. Cette compréhension se nourrit de la capacité de faire interagir **concept** et **pratique** générant ainsi la compétence individuelle et collective. Pour relier la dimension conceptuelle et théorique avec la dimension expérientielle et pratique de la compétence, Le Boterf propose deux processus qu'il nomme la réflexivité et la transférabilité, **la réflexivité** allant de l'expérience pratique vers l'émergence de nouveau concept théorique et **la transférabilité** qui part des concepts théoriques vers leur application pratique.

La dimension collective n'est pas prise à sa juste mesure dans ces différents modèles. L'introduction d'instrument et de dispositif d'accompagnement, l'émergence du savoir collaboratif en entreprise nécessite de compléter ces schémas par deux éléments essentiels que sont la **diffusion** de l'information dans le collectif et la **coélaboration** de savoir situé. Le processus d'émergence du savoir collaboratif a pour enjeu le développement du collectif et de l'organisation. Il est clair que le développement de l'individu est lié à l'évolution de son collectif, mais ce n'est pas l'angle d'analyse pris pour cette enquête. Comme d'ailleurs le concept des dynamiques identitaires qui, bien qu'étant un concept fondamental d'analyse des processus d'apprentissage, n'a pas été retenu pour ce travail.

Les ingrédients de la compétence professionnelle

Je n'entrerai pas dans le détail de la définition de la notion de **compétence** qui prendrait à lui seul plusieurs chapitres et j'invite simplement le lecteur à se tourner vers la bibliographie en fin de document. Je prendrai simplement comme élément complémentaire au modèle de Le Boterf, la description réalisée par Yves Schwartz (2000) des ingrédients nécessaires à la compétence. Dans son ouvrage sur le paradigme ergologique, Schwartz présente les composantes (ingrédients) de la compétence dans un article nommé : les ingrédients de la compétence : un exercice nécessaire pour une question insoluble. (Schwartz, 2000, p.479).

Dans ce chapitre Schwartz décrit les composantes de la compétence en distinguant :

- 1 la dimension conceptuelle ou scientifique
- 2 La dimension expérimentale ou clinique
- 3 La dialectique entre le premier ingrédient et deuxième qui conduit à la dimension du diagnostic
- 4 La dimension collective ou l'apprentissage organisationnel
- 5 La dimension éthique et les valeurs qui sont en jeu dans l'activité professionnelle.

Ce que je retiens dans le modèle développé par Schwartz, ce sont les dimensions conceptuelle ou scientifique et expérimentale et l'importance donnée à l'intégration des deux au travers du concept de diagnostic ou de kairós, c'est-à-dire la capacité d'agir de manière adéquate en situation en prenant en compte tant la dimension des procédures, de l'expérience, que la dimension clinique de la réalité qui toujours interpelle et oblige à une adaptation.

« Le soin illustre assez paradigmatiquement cet ingrédient de la compétence, dans la mesure où l'équipe soignante doit à la fois maîtriser la nosologie, la technicité des thérapeutiques - et cela renvoie à l'ingrédient 1 - mais aussi s'affronter à des patients singuliers dont les aspects cliniques de la maladie, les capacités à supporter le traitement, l'environnement social, humain - condition d'un suivi plus ou moins heureux du traitement - sont à apprécier en fonction d'une expérience diversement individuelle, diversement collectivisée. Au sein de l'équipe, les aides soignantes peuvent manifester davantage de compétences du point de vue de l'ingrédient 2 en fonction des limites de leur formation proprement médicale. Les infirmières elles sont typiquement à la charnière de se va et vient entre le savoir médical et leur rapport individualisé au patient : celui-ci est à la fois un type nosologique et une personne. » (Schwartz, 2000, p. 493).

La manière de décrire les ingrédients de la compétence comme le fait Schwartz est utile pour construire le questionnaire sur la manière dont un dispositif d'accompagnement à l'émergence du savoir collaboratif doit prendre en compte le rapport qu'entretiennent les professionnels aux sources du savoir ou comme ils se représentent les ingrédients de leurs propres compétences. J'utilise ces définitions de Schwartz comme constituant mon horizon d'attente dans le regard que je porterai sur le discours tenu par les participants. En effet, si les professionnels concernés privilégient l'axe clinique ou l'axe scientifique, il est fondamental que le concepteur de formation puisse le percevoir et adapte son dispositif à cette attitude qui est produite plus par le genre professionnel que par les styles individuels. D'ailleurs, la profession d'infirmière est emblématique, car elle doit pouvoir intégrer dans son activité ces deux ingrédients.

Quel cadre théorique pour l'analyse de la constitution des compétences ou du savoir collaboratif au sein de l'organisation.

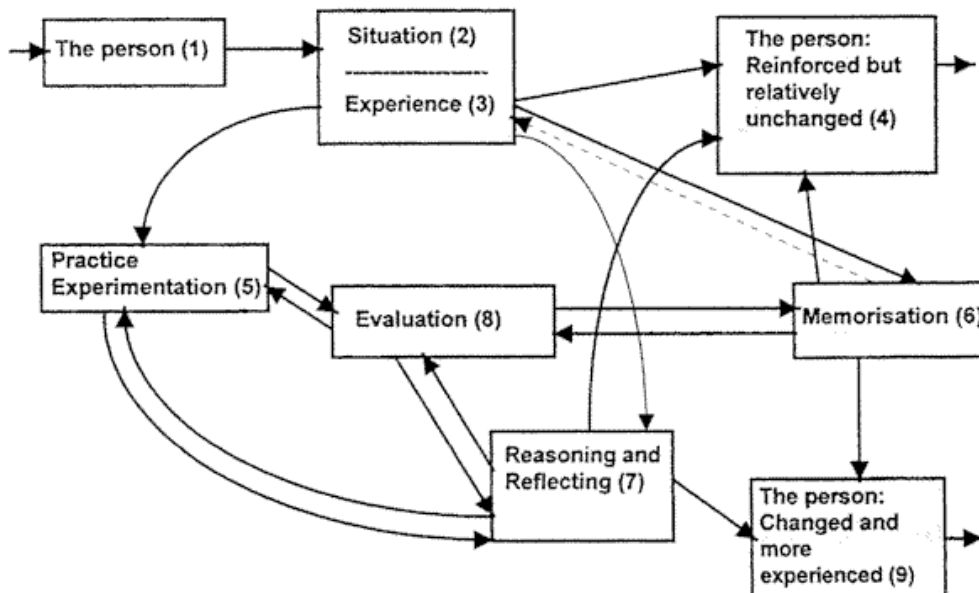


Figure 5: diagramme de Jarvis Source Reproduit de Jarvis 1994 vu sur la page internet <http://www.infed.org/biblio/b-explrn.htm#jarvis> dernière consultation le 20.03.2010.

Avant de présenter les étapes du processus d'apprentissage que j'ai sélectionné finalement pour l'analyse des interviews, je veux encore compléter le schéma de Le Boterf par un bref détour par le schéma proposé par Jarvis (1994) sur l'apprentissage expérientiel. Il présente déjà un plus grand nombre d'étapes et introduit des dimensions qui m'intéressent au plan individuel. Ce sont la mémorisation et l'évaluation. Ces deux dimensions sont pour moi essentielles à prendre en compte dans le déroulement d'un apprentissage collaboratif en entreprise. Je tenterai dans mon interview de mettre en évidence les stratégies de mémorisation mises en place sur le plan individuel et collectif (notes, synthèse, document en ligne etc.). De plus, alors que j'introduis deux étapes complémentaires qui sont la diffusion et la coélaboration du savoir, il semble évident qu'un

collaborateur ne diffusera pas une information non pertinente pour lui. Donc, la dimension de l'évaluation de la source d'apprentissage sera questionnée dans mon enquête, comme point de départ de la diffusion d'un apprentissage. Ceci permettra de vérifier que l'élaboration d'un savoir collaboratif se nourrit du processus d'apprentissage individuel et est donc conditionnée par l'évaluation qu'un collaborateur peut poser sur une source de savoir expérientiel ou théorique.

En résumé, l'étude de l'émergence du savoir collaboratif dans ce travail se concentre sur trois sources et processus distincts d'élaboration du savoir en entreprise. Ces sources de savoirs seront **la formation formelle interne et externe, l'expérience informelle et les processus de diagnostics en situation problème.**

Sources du savoir dans l'organisation dans le cadre de cette étude :

1 la Formation formelle externe et interne : les **formations formelles externes** sont les formations faisant appel à des suivis de formations hors du lieu et du cadre de l'organisation. En général, ces formations permettent d'aborder des savoirs théoriques qui sont appelés à être rapidement transférés vers la production. Les processus clés qui suivent la formation externe sont la mémorisation, le transfert, l'évaluation, la diffusion de ces savoirs validés au sein de l'organisation. Les **formations formelles internes** peuvent être organisées avec un intervenant externe ; en ce cas c'est un input externe ou par la coélaboration d'un savoir collectif en vue de mettre en place une procédure, un référentiel ou un projet interne à l'organisation. Les processus clés qui suivent une formation interne sont la diffusion et l'élaboration de savoir de référence au sein de l'organisation en vue de leur transfert vers une pratique généralisée dans l'entreprise.

2 l'expérience pratique : l'expérience est bien sûr la source principale enracinée dans l'activité singulière individuelle ou collective, elle génère par le frottement entre le prescrit et le réel une zone d'apprentissage, elle nécessite ensuite d'être mémorisée, réfléchie, évaluée et diffusée si ces expériences font sens. L'expérience vécue nécessite pour évoluer vers un savoir collaboratif d'être explicitée, réfléchie, évaluée puis diffusée et co-élaborée en vue de définir des références théoriques ou conceptuelles utiles de l'ensemble du groupe.

3 les processus de diagnostics en situation problème: Les processus de diagnostics permettent au collectif de mobiliser des savoirs collectifs, au travers de groupe projet, de groupe de pratique, d'une résolution de problème collective, d'un processus de résolution de problème, de supervision ou d'analyse de pratique. Cette mobilisation collective est source de savoir par le fait que l'échange permet au-delà du simple retour d'expérience, une construction et une structuration des connaissances qui, par la montée en généralité des cas cliniques, permettent l'écriture de concepts théoriques généraux. Les processus de diagnostics ou de résolution de problème sont présents dans toutes les équipes. Parfois, sous formes implicites, ces processus sont indispensables au travail en commun.

Le Processus d'émergence du savoir collaboratif en entreprise :

Cette étude fait appel de manière privilégiée au terme **savoir collaboratif** en le distinguant du terme savoir collectif. Cette distinction a pour objet d'introduire en complément à la dimension collective,

la dimension de labeur, de travail commun, de processus. Le savoir collaboratif est un savoir issu d'une intention de travailler ensemble. Il nécessite du temps pour être élaboré, travaillé et finalement émergé dans l'organisation. C'est bien à ce travail d'élaboration collective que s'attache notre étude.

Le terme **savoirs collectifs** est utilisé en référence à la notion de compétences situées ou distribuées. Ces compétences sont perçues comme un stock de connaissances inscrites dans la mémoire de l'organisation en tant que collectif humain. C'est le concept que réfute Brassac (2007) :

« La connaissance n'est pas un stock d'informations, toute connaissance n'est pas codifiable, la connaissance n'est pas un bien personnel et n'est pas forgée individuellement, la connaissance n'est pas un possédé » (p.123)

C'est ce qui nous a conduit à choisir le terme **savoirs collaboratifs** qui permet de préciser le caractère mouvant et dynamique d'un processus d'action commune, d'un labeur collectif qui permet la constitution et le repérage d'un savoir situé et distribué dans l'organisation. C'est la coélaboration, un néologisme qui rend compte encore mieux que la co-construction de savoir au sein de l'organisation. L'adjectif collaboratif introduit dans l'expression savoir collaboratif la dimension de processus et de flux. C'est ce mouvement, ce cycle d'élaboration qui est au cœur de l'analyse du savoir au sein de l'organisation. Non pas un savoir stocké à un endroit précis, que ce soit dans un cerveau ou dans un disque dur, mais un savoir en élaboration au travers de phénomènes de groupe qui génère une réflexivité non plus simplement individuelle mais collaborative. Un savoir collaboratif nécessite une qualité de communication et d'échange qui permettent son émergence.

La définition du savoir dans l'entreprise où l'organisation est un enjeu épistémologique majeur des discussions entre tenants des différentes approches théoriques mobilisées dans les recherches dans le domaine des sciences de l'éducation. La synthèse de ces discussions théoriques et épistémologiques sur le savoir n'est pas l'objet de ce travail. Dans cette étude, je limiterai l'emploi de ces conceptions, parfois contradictoires et divergentes, à l'intelligibilité que ces notions peuvent apporter aux discours des participants sur l'élaboration du savoir au sein de l'organisation.

En s'appuyant sur les différentes sources théoriques sélectionnées, le schéma des étapes d'élaboration d'un savoir collaboratif au sein de l'organisation reprend les étapes présentées par les auteurs cités : Kolb, Le Boterf et Jarvis. L'important étant de repérer la présence et la conscience des étapes du processus d'élaboration du savoir et non pas de trouver un lieu de stockage des connaissances à un endroit ou à un autre de l'organisation.

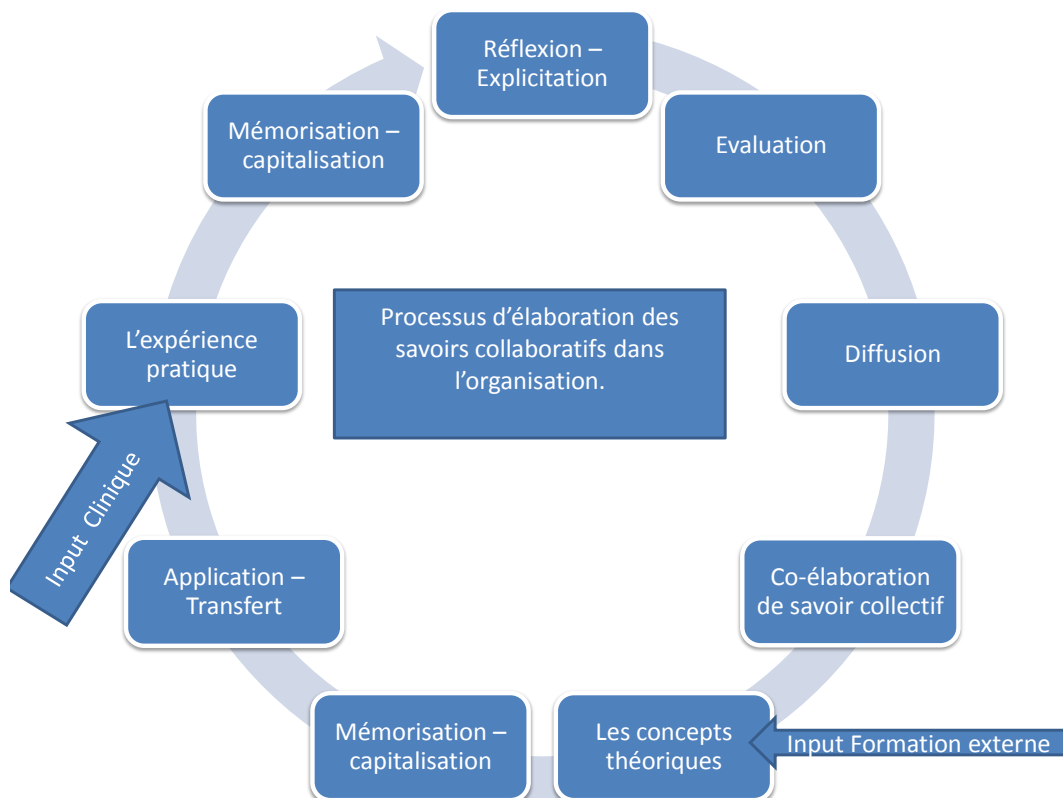


Figure 6: Cycle d'élaboration des savoirs collaboratifs dans l'organisation. Version originale pour cette étude.

Il s'agit donc de repérer et de questionner dans l'organisation la présence et la conscience des étapes d'émergence du savoir constitué par les étapes sélectionnées et représentées dans la figure 6. Le but sera aussi d'en repérer les points forts et faibles et de vérifier si la prise en compte des étapes du processus ou des sources d'apprentissage peut être utile pour éviter de concevoir un dispositif en conflit avec les habitudes des collaborateurs de l'organisation. Pour mieux comprendre ces boucles d'apprentissage, j'ai sélectionné les étapes clés suivantes :

1 la mémorisation - capitalisation:

Il n'y a pas de processus d'apprentissage qui ne débute par une étape de mémorisation, de capitalisation de traces de l'activité, de la formation, de la résolution de problème. Cette mémorisation et cette production de trace a lieu sous différentes formes : simple mémorisation, notes durant la formation ou l'expérience, écriture plus élaborée, échanges sociaux de type oraux ou écrits.

2 l'explicitation :

L'explicitation est l'élément clé défendu par les approches d'apprentissage expérientiel. Le fait de dire, d'écrire, de réaliser une mise en récit est au cœur du processus d'élaboration des compétences professionnelles.

« En prenant forme dans un récit, l'action devient ce que Paul Ricoeur appelle une « action sensée », c'est-à-dire une action dont un sujet peut rendre compte de telle sorte que celui qui la reçoit l'accepte comme intelligible. Pour reprendre l'expression de Walter J. Ong : « l'écriture restructure la

conscience ». Dans ce premier moment de distanciation, le sujet passe du « je fais, j'agis » au « je raconte comment je m'y suis pris pour faire et agir ». (Le Boterf, 2000, p.121).

L'objet de l'étude n'est pas de définir ici tout ce que recouvrent les démarches d'analyse de l'activité, d'entretien d'explicitation, mais il est clair que cette étape d'élaboration des compétences collectives est cruciale.

3 l'évaluation :

L'évaluation qu'un participant porte sur un apprentissage et son importance pour son activité dans l'organisation. Cette permet la validation de la qualité d'un concept, d'un apprentissage, d'une expérience, d'un diagnostic. Une évaluation qui repose sur des critères et des valeurs qui sont propres à l'individu et à son organisation. Avant de diffuser un apprentissage théorique ou pratique, le professionnel aura déterminé que ce savoir est valable. C'est par les arguments qu'utilise le professionnel pour justifier, défendre ou non la diffusion de son apprentissage, de sa formation, de son diagnostic que l'étude cherchera à mettre en évidence les caractéristiques de cette étape.

5 la diffusion :

Si le professionnel considère l'apprentissage comme utile, il aura alors tendance à vouloir le diffuser. Cette diffusion se fera selon sa représentation des lignes de communication et des cloisons de la structure de l'organisation. Par exemple, il limitera cette diffusion à des situations opportunes ou en lien direct avec son apprentissage. Il peut aussi diffuser son apprentissage à tout un réseau de partenaires dans ou hors de l'organisation. Cette diffusion pourra prendre différentes formes orales ou écrites, que l'étude cherchera à mettre en évidence.

6 La co-élaboration d'un savoir collectif :

Cette étape est la clé de voûte du processus d'émergence des savoirs collaboratifs. Elle peut être mise en lien avec la théorie habermassienne de l'intercompréhension telle que définie en introduction de notre travail par Zarifian ,

« La recherche de l'intercompréhension agit doublement sur la recherche d'un accord quand à la vérité qui gouvernera ensuite l'intervention pratique commune sur le monde objectif (car il faut bien aboutir à une production matérielle, d'un produit ou d'un service, il faut bien que l'innovation marche) et sur la manière de réaliser une intersection entre des représentations nécessairement partielles et partiales de la situation objective, de s'approcher de quelque chose de global, globalité qui est, tout autant nécessaire pour « réussir », pour aboutir sur la production concrète. » (Zarifian, 1996, p.133).

Cette étape de coélaboration est le lieu où se déploient la collaboration, la co-construction et les dynamiques d'accords et de conventions chères à Boltanski et Thévenot (1991). C'est le lieu où le réseau de professionnel, de collaborateurs, par l'échange oral, l'écriture co-élaborative, les forums en ligne et autres modalités d'élaboration de références communes constituent une culture, une éthique, une convention commune structurant l'activité. Je tenterai de relever la présence implicite ou explicite de telles démarches dans les interviews que je réaliserai. Cette étape de la coélaboration du savoir collectif est d'ailleurs celle qui pourrait dans le dispositif faire appel à deux outils technologiques singuliers et dont la réussite est évidente sur internet qui sont le Wiki (outil d'élaboration de Wikipedia) et le forum.

« Le rôle du Forum Internet n'est pas uniquement d'être un tamiseur d'informations, il est aussi une véritable plate-forme cognitive comme nous l'avons développé dans les chapitres précédents de cette thèse. Les phénomènes emblématiques de société comme le Logiciel Libre ou Wikipédia reposent principalement sur des communautés virtuelles qui utilisent le Forum Internet comme outil de médiation. Ces projets sont intensifs en connaissances et en même temps nécessitent une forte coopération entre les différents acteurs. » (Guittard, 2006, P. 255).

Le transfert ou l'application :

Et finalement l'étape d'application, de transfert, de la transposition à de nouvelles situations.

« Ce moment est un moment de recontextualisation. Il consiste à mettre à l'épreuve de la réalité les concepts et théories d'actions et à les interpréter en fonction des nouveaux contextes d'intervention. Cette opération de traduction peut-être plus ou moins importante. Il peut s'agir du simple transfert à une situation faisant partie de la même famille que les situations antérieures à partir desquelles a été effectué le travail de modélisation. » (Le Boterf, 2000, p.125).

Cette démarche de transfert de la formation externe vers la pratique en entreprise est l'enjeu majeur poursuivi par tout formateur d'adulte et représente donc l'étape cruciale des processus d'apprentissage. C'est l'application qui est l'aboutissement de tout processus d'apprentissage en entreprise. En effet, l'instrumentalité des savoirs, leur utilité et la possibilité de les appliquer dans l'activité de l'organisation est l'objectif principal de toute démarche d'accompagnement de l'émergence des savoirs. Les savoirs ne sont pas un but en soi dans l'entreprise, comme c'est le cas dans le cadre académique. Cette distinction de finalité doit toujours être conservée en mémoire pour le concepteur de formation et elle est symbolisée par le **transfert**.

Synthèse du cadre théorique pour l'axe du savoir choisi pour la démarche de recherche.

Pour tenter de mettre en évidence l'émergence du savoir par les processus d'apprentissage au sein de l'organisation, je m'appuierai donc sur l'analyse des sources de savoir dans l'entreprise en tentant d'en clarifier les caractéristiques.

Catégories ou Dimensions	Définitions	Sources
1 Les sources de savoir dans l'entreprise	Quels sont les sources de savoir explicites ou implicites dans l'entreprise.	<p>A : Les formations formelles internes et externes.</p> <p>C : Les expériences pratiques individuelles ou collectives.</p> <p>D : Les diagnostics ou résolution de problème manifestes dans le cadre de l'organisation.</p>

Dans un deuxième temps, l'étude cherche à trouver les caractéristiques des différentes étapes de l'apprentissage dans l'organisation. Le but étant de mettre en lumière les habitudes d'apprentissage des collaborateurs de l'entreprise, afin finalement de repérer en quoi ces habitudes peuvent entrer en conflit avec un dispositif d'émergence du savoir co-élaboratif.

Catégories ou Dimensions	Définitions	Étapes de l'apprentissage
2 Le Processus d'élaboration des savoirs collectifs dans l'organisation	Le but est de mettre en évidence les procédures et étapes d'apprentissage et de capitalisation des connaissances déjà présentes dans l'organisation avant la mise en place d'un dispositif. Quelles sont les habitudes d'apprentissage des apprenants dans l'organisation.	<p>A : Mémorisation et à Capitalisation</p> <p>B : Application</p> <p>C : Evaluation.</p> <p>D : Diffusion.</p> <p>E : Co-élaboration d'un savoir collectif.</p>

Le vouloir : anticipation d'utilité, d'utilisabilité ou d'acceptabilité vis-à-vis du dispositif de formation pour l'apprenant adulte.

Hypothèse :

Les difficultés rencontrées par ces dispositifs seraient dues à des facteurs liés à l'usage des technologies dans l'entreprise

Dans ce dernier axe d'analyse, j'ai voulu aborder une question essentielle pour le formateur d'adulte aujourd'hui : la question du vouloir, de la motivation de l'apprenant. Le vouloir apprendre comme le nomme Philippe Carré (2005,p.121) qui demeure la clé principale de l'apprenance.

Comme nous l'avons vu jusque-là, chacun des axes du collectif et de l'organisation a été regardé comme l'intégration de multiples comportements individuels. C'est la métaphore de l'étréneau qui met en évidence la manière dont nous cernons notre problématique. La question du vouloir de l'apprenant en formation des adultes est complexe, car elle s'appuie sur un ensemble de corpus théoriques qui vont de la psychanalyse au socioconstructivisme. Il est clair que pour la recherche en formation des adulte la motivation individuelle fait appel tant aux dynamiques identitaires, à l'histoire de vie, aux compétences de l'apprenant, qu'au contexte de l'activité de professionnelle. C'est donc une foule de modèles théoriques qui s'intriquent de telle manière que finalement seule une analyse individualisée, élaborée avec soin et répartie dans le temps pourrait nous donner les éléments nécessaires pour adapter réellement une formation à ces principes singuliers. On peut aussi souligner que le vouloir reprend à son compte les dimensions du pouvoir et du savoir. Le vouloir s'appuie sur les compétences individuelles spécifiques pour élaborer un savoir collectif à l'aide d'outils technologique de pointe. L'adjuvant principal à la mobilisation des compétences est le sentiment d'auto-efficacité ou de maîtrise de ce type d'instruments (Bandura, 2007). De même le vouloir se fonde aussi sur des motivations engendrées par les jeux de pouvoir. Donc si tout au long de ce travail j'ai tenté de distinguer chacune de ces dimensions pour la clarté de lecture de ce texte, c'est une illusion de croire que l'on puisse simplement les séparer et les interpréter de manière indépendante. Malgré tous les efforts du concepteur et du futur formateur, la dimension individuelle demeure irréductible et échappe aux prévisions. Il est donc essentiel pour cette étude de ne pas donner à croire que l'on pourrait, en amont de la conception ou même pendant la conception, maîtriser tous les facteurs critiques. La dimension humaine et clinique de la formation d'adultes est irréductible. La conception de formation hybride est une aventure humaine et technologique. Pourtant le concepteur de formation peut s'interroger et se mettre à l'écoute des représentations, des anticipations ou des expériences qui constituent le décor motivationnel dans lequel devra s'insérer le dispositif. Cette attitude d'écoute exige une modestie de bon aloi, pour percevoir et récolter de précieuses informations sur les facteurs critiques spécifiques à l'organisation, au collectif et prioritairement aux individus qui constituent le collectif où il est appelé à intervenir.

Donc comment faire et quel angle choisir pour se simplifier la tâche dans un premier temps sans ignorer l'importance fondamentale de l'axe motivationnelle. J'ai décidé de prendre comme angle de vue celui de l'**usage** tel que Rabardel le décrit :

« L'enjeu est dès lors de disposer d'approches reposant sur des fondements conceptuels adéquats pour rendre compte de l'activité et des usages dans les contextes sociaux, organisationnelles et culturelles et à même de comprendre les buts, les plans et les systèmes de valeurs développés par les utilisateurs (Kaptelinin, 1994). Inscrits dans cette perspective, les travaux de Rabardel (1995) proposent de considérer l'activité depuis la relation aux artefacts : les artefacts sont des médiateurs de l'usage, capable de transformer les tâches et les activités, et de devenir au cours d'un processus d'appropriation progressive des instruments pour les individus et les finalités qu'ils poursuivent. » (Folcher et Sander dans Rabardel et Pastré, 2005, p.130).

Pour aborder cette question de l'usage comme un angle original du vouloir, de la motivation, je m'appuie sur l'ergonomie cognitive et les écrits de Mireille Bétrancourt (Bétrancourt dans Charlier et Peraya, 2007, P.77), et de Rabardel (2005), Tricot (2003). Je reprends les catégories de l'usage qui distingue la manière dont un apprenant s'approprie un dispositif technologique : **l'acceptabilité, l'utilité, l'utilisabilité.**

« Si les auteurs s'accordent sur le fait que les trois dimensions ne peuvent pas être considérées de façon indépendante mais interagissant entre elles. Plusieurs modèles concernent leurs relations réciproques. Selon Nielsen (1993) l'utilisabilité et l'utilité théorique sont les conditions premières pour qu'une technologie soit utilisée, mais son acceptabilité pratique (coût, compatibilité, fiabilité...) et son accessibilité sociale est indispensable à son utilisation. » (Bétrancourt, 2007, p.78).

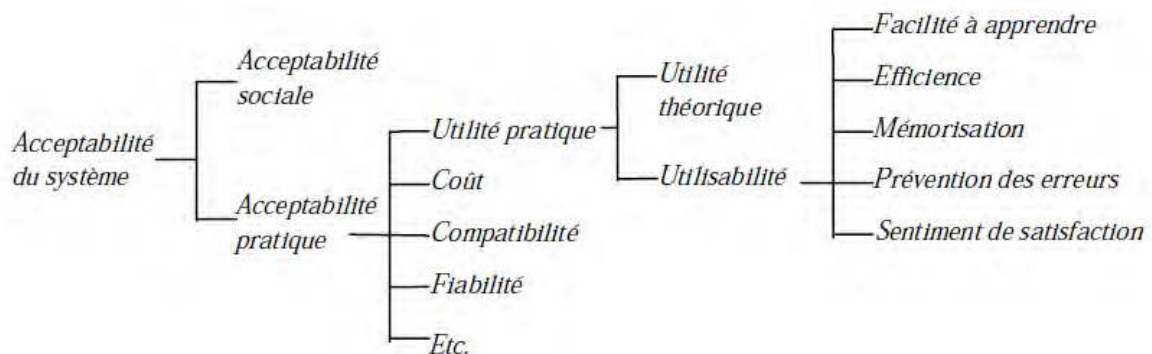


Figure 7: Le modèle de Nielsen (1993) traduit par Tricot (2003).

Pourtant d'autres apports théoriques privilégient l'importance de la perception de l'utilité par les acteurs, c'est d'ailleurs, ce que souligne Bétrancourt à la suite de la présentation du modèle de Nielsen :

« Dillon et Morris (1996) remettent en cause cette approche qui conditionne l'acceptabilité et l'utilisabilité et proposent un modèle où les attitudes et représentations des utilisateurs sont prédominantes : C'est la perception des utilisateurs de son utilité et de son utilisabilité qui va susciter chez eux une intention d'utiliser le système. Ainsi un système peu utilisable en théorie peut être largement utilisé si les acteurs lui reconnaissent son utilité potentielle. On peut citer le succès de la téléphonie mobile dont les systèmes étaient pourtant redoutables au niveau de leur utilisabilité. » (Bétrancourt, 2007, p.78).

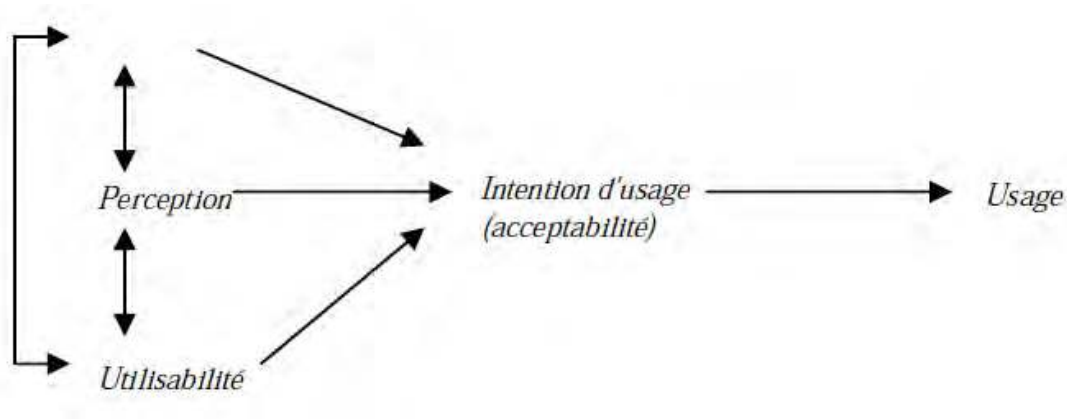


Figure 8: Le modèle de Dillon et Morris (1996), traduit par Tricot (2003).

Conscient donc des distinctions qui peuvent être faites vis-à-vis des rapports entre ces trois dimensions selon les modèles théoriques, je propose dans ce travail, pour simplifier notre étude, de mobiliser de manière distincte ces trois dimensions en se concentrant sur les éléments suivants pour chacune d'elle :

1 La dimension d'**utilité** du dispositif et du caractère sensé du dispositif aux yeux de l'apprenant.

- Sentiment que le dispositif est utile à la réalisation de la tâche.

2 La dimension de l'**utilisabilité** dispositif pour l'apprenant.

- L'utilisabilité du matériel et des logiciels impliqués dans la démarche
- Les compétences individuelles permettant l'utilisation de ses outils

3 La dimension d'**acceptabilité** du dispositif par l'apprenant dans son contexte.

- L'adéquation du dispositif au style et au genre du professionnel
- La confiance en soi selon le modèle de Bandura (2007)
- La confiance en autrui (l'adressage)
- Les dynamiques identitaires (voir et être vu).

La dimension d'utilité du dispositif

- Sentiment que le dispositif est utile à la réalisation de la tâche.

Pour la dimension de l'utilité perçue du dispositif, j'en resterai à une sélection basée sur le sentiment d'utilité du dispositif et qui répondra simplement à la question :

Ce dispositif vous semble-t-il utile et si oui, en quoi ?

L'idée est simplement de vérifier que le dispositif d'élaboration du savoir collaboratif est perçu comme utile pour son activité professionnelle par l'apprenant. Je ne pourrai pas dans le cadre de

cette analyse distinguer les motivations intrinsèques et motivation extrinsèques, bien que cette analyse puisse se révéler fructueuse. Mais il est clair que cet aspect ne peut être plus en aval de la conception du dispositif.

Bétrancourt définit l'utilité comme : « *Le nouveau système introduit-il un gain (en temps, coût cognitif, intérêt) pour l'activité en rapport à ce que l'individu (ou le groupe, l'institution) utilisait auparavant pour atteindre les buts qu'il s'est fixés ?* » (Bétrancourt dans Charlier et Peraya, 2007, P. 78).

Il sera intéressant d'observer dans les réponses reçues quels seront les objectifs visés ou les intentions déclarées des motivations d'utilisation. Au fond, le dispositif répond-il à un besoin pour les apprenants et, si oui, lequel ?

La dimension de l'utilisabilité du dispositif

- L'utilisabilité du matériel et des logiciels impliqués dans la démarche
- Les compétences individuelles permettant l'utilisation de ces outils

Pour l'utilisabilité, je vérifierai simplement les critères d'utilisabilité du matériel. Les compétences individuelles permettant la compréhension et l'utilisation d'outils de communication en ligne sont certainement cruciales pour le bon fonctionnement du système.

Bétrancourt définit l'utilisabilité comme : « *l'utilisation du système répond-elle aux exigences de l'utilisateur en matière de temps d'apprentissage, d'efficacité, de prévention des erreurs et de satisfaction (Nielsen, 1993) ? En d'autres termes l'individu (ou le groupe) utilisant la technologie peut-il atteindre les buts qu'il s'est fixé avec un rapport effort sur résultat correspondant à ses attentes ?* » (Bétrancourt dans Charlier et Peraya, 2007, P. 78).

Le lecteur voit bien que, là, j'ai fait évoluer ce concept d'utilisabilité vers une interprétation plus proche de celle employée dans le domaine de la formation des adultes. C'est-à-dire en intégrant la question de l'utilisabilité en lien avec les compétences individuelles qui rendent possible l'usage des instruments technologiques au sein du dispositif de formation. Cet angle de vue met plus l'accent sur le rapport **individu – technologie**.

Bétrancourt souligne le fait que cette adéquation de la technologie à l'usage ne semble pas être la règle : « *Or contrairement à ce que l'on pensait dix ans auparavant, l'utilisation de technologie de plus en plus puissantes, interactives et reliées en réseau se traduit pour les utilisateurs par une prise en main de plus en plus longue et une manipulation de plus en plus complexe. Les systèmes d'aide à l'apprentissage, les plates - formes d'enseignement à distance ou les portails communautaires ne dérogent pas à la règle.* » (Bétrancourt dans Charlier et Peraya, 2007, p.78). L'utilisabilité devrait donc se révéler un facteur critique majeur de ce type de démarche.

La dimension d'acceptabilité du dispositif pour l'apprenant en contexte.

- L'adéquation du dispositif au genre du professionnel
- La confiance en soi selon le modèle de Bandura

- La confiance en autrui
- La dynamique identitaire voir et Être vue.

Cette dimension de l'acceptabilité a émergé récemment en ergonomie cognitive sous l'influence des sciences sociales, dont elle emprunte les méthodologies de recueil et d'analyse. Pour la dimension de l'acceptabilité, c'est la perception par l'individu de l'écologie du dispositif de formation avec son environnement social. Je me référerai principalement aux indices sur le climat de confiance, des remarques sur les difficultés perçues par rapport au fait de s'exposer et d'être vu qui sont liées aux dynamiques identitaires. Le sentiment de risque perçu en lien avec l'utilisation d'un tel dispositif d'écriture en ligne. On retrouve d'ailleurs en miroir la question des jeux de pouvoirs et de l'impact du dispositif sur les lignes de communication du réseau et des jeux de pouvoir dans l'organisation.

Bétrancourt définit l'acceptabilité comme : « *Quel changement le nouveau système induit-il en matière d'usage en contexte réel sur les comportements, les rôles sociaux et fonctionnels de chacun ?* » (Bétrancourt dans Charlier et Peraya, 2007, p.78)

Je proposerai en complément du modèle théorique en ergonomie cognitive de faire appel pour l'acceptabilité à une grille de lecture plus proche des références du formateur d'adulte, qui est celle du genre professionnel, telle que définie par Yves Clot (2008) que je vais présenter dans le chapitre suivant. Lien d'ailleurs que Bétrancourt souligne : « *L'importance de cette dimension de l'usage, aussi appelée acceptabilité (Tricot et al. 2003), a émergé assez récemment en ergonomie cognitive sous l'influence des sciences sociales, dont elle emprunte les méthodologies de recueil et d'analyse de données. La question est bien de savoir comment le système s'intègre dans le contexte réel : a-t-il un sens dans les activités réalisées, est-il compatible avec les contraintes des acteurs, quel est son impact sur l'organisation ?* » (Bétrancourt dans Charlier et Peraya, 2007, p.78) .

L'adéquation du dispositif au genre du professionnel

« En s'inspirant des travaux de Vygotski et de Bakhtine, Yves Clot propose de distinguer le « genre » et le « style ». Cette distinction est tout à fait éclairante pour mieux comprendre la singularité de la compétence réelle. La compétence réelle se construit en fonction de l'histoire, des expériences et des acquis de chacun mais aussi en fonction des orientations provenant de la culture professionnelle du milieu d'appartenance. En d'autres termes, chaque « style » personnel se construit en référence à un « genre » collectif. Le genre, c'est l'ensemble des manières de penser et d'agir qui sont propres à un milieu professionnel. Il désigne celles qui sont convenues, déplacées, tolérées ou valorisées. Le genre n'est pas toujours explicite ou conscient. Il n'en est pas moins fortement structurant : « Le genre d'activités » attaché à une situation et à un milieu, stabilise et retient - Jamais de façon définitive - les manières communes de prendre les choses et les hommes. Ce sont des activités préorganisées qui font autorité et donnent le ton pour agir dans ce milieu-là. » (Le Boterf, 2000, p.84)

Le genre révèle aussi une dimension fondamentale de l'organisation qui est la culture d'entreprise, toujours unique, toujours en mouvement. La culture, les valeurs, les affects liés à l'activité professionnelle se jouent là, au cœur de l'interaction du collectif et de l'individu ou plus précisément dans la tension entre le genre du collectif et le style individuel. De plus, le style est souvent le

croisement d'un genre collectif et d'un genre de métier ; ainsi une infirmière aux urgences sera traversée par le genre de son équipe de travail, médecin, assistant, secrétaire de son service et du genre de sa profession d'infirmière. Ce genre est donc véritablement une très bonne manière de décliner différents aspects des dynamiques de l'identité professionnelle.

« On proposera donc de regarder la coopération possible, ou impossible, dans un collectif de travail comme une récréation dans l'action et pour l'action d'une histoire qui, pour n'appartenir à personne en particulier, se présente (ou non) comme un instrument personnel pour chaque professionnel. Cette histoire du milieu de travail - que l'on qualifiera aussi de mémoire générique ou transpersonnel de ce milieu - est, pour nous fonder sur des formes sociales revues et corrigées dans l'activité par le sujet. » (Clot, 2008, p. 147-148)de.)

« C'est « le métier qui parle », si l'on nous permet cette expression. Il le fait par contamination des langages et des techniques du corps et de l'esprit, des mots et des choses. » (Clot, 2008, p. 149).

J'aurai donc, dans ma recherche, une attention particulière pour ce qui, dans les représentations livrées dans les interviews, fera référence au genre professionnel ou au genre du collectif d'intervention et aux courts-circuits qui pourraient être générés par cette rencontre. Les apprenants sont-ils motivés pour co-élaborer un savoir collectif au sein de leur organisation et, si oui, avec quels moyens, quels outils et dans quels buts exactement ? Les questionnements sur l'acceptabilité d'une démarche de formation me paraissent ouvrir d'intéressantes perspectives qui pourraient expliciter les échecs récurrents des dispositifs d'émergence du savoir au sein des organisations.

La confiance

« Qui plus est, la création d'un contexte favorisant l'émergence et la diffusion de connaissances, nécessitent des liens forts de confiance, mais aussi des représentations partagées, toutes caractéristiques que l'on retrouve au sein des communautés cognitives. » (Guittard, 2007, p.266).

La question de la confiance de l'individu vis-à-vis de lui-même et de l'individu vis-à-vis des lecteurs est, comme le définit Guittard tout au long de sa thèse, un élément crucial du fonctionnement des espaces co-élaboratifs de savoir collectif et de son acceptabilité. En effet, ces espaces nécessitent un type d'écriture et d'investissement particulier qui ne peut reposer que sur un sentiment de confiance réciproque au sein de l'organisation. Cet aspect essentiel n'est pas dépendant du concepteur, mais les signaux de défiance, l'impression pour les futurs participants qu'il peut être risqué d'intervenir sur un forum intranet, que l'anonymat pourrait y être requis, seront révélateurs de ce climat de confiance. Celui-ci peut-être alors un vrai facteur critique de la conception du dispositif de coélaboration. Facteur qui devra être pris en considération en favorisant alors le développement d'une charte et d'un règlement d'utilisation. Comme le souligne d'ailleurs Guittard :

« Un problème de confiance

Une troisième difficulté est que, même dans les cas où la hiérarchie pense avoir identifié ses communautés cognitives et souhaite délibérément les soutenir, des problèmes aigus de confiance entre hiérarchie et communautés peuvent freiner voire bloquer les initiatives. Au sein de l'organisation, les rapports entre communauté et hiérarchie impliquent la recherche d'une forme «

d'équilibre » (Cohendet et al. 2005). De par leurs propriétés, les outils TIC modifient cet équilibre. Le Forum donne lieu à une communication « pseudo-écrite » : si elle ne respecte pas les contraintes de la forme écrite traditionnelle (l'effort de codification s'en trouve réduit), la communication sur Forum laisse les « traces » d'une communication écrite. Ceci constitue un des atouts du Forum (en matière de capitalisation et de circulation d'information), mais aussi un de ses inconvénients par rapport à une communication purement orale. La communication qui s'opère sur un Forum possède un caractère public. Même dans le cas d'un Forum à accès limité, l'accès aux « logs » du Forum permet (à des services informatiques...) de retracer les communications qui ont lieu. Dans une certaine mesure, la mise en place de Forums Intranet peut remettre en cause l'anonymat des participants habituellement attribué aux Forums Internet. Le passage d'une communication orale à une communication écrite publique et non anonyme modifie l'équilibre qui a pu s'instaurer entre communautés et hiérarchie. Par voie de conséquence, les communautés peuvent être réfractaires à l'utilisation des Forums. Dans le cas d'adoption, l'émergence d'une forme d'autocensure paraît fort probable. Ainsi les « bonnes propriétés » du Forum (création et circulation de connaissances) évoquées dans la section 1 ne suffisent plus à son adoption. Le succès d'un Forum Intranet repose sur la nature de la relation de confiance entre communauté et hiérarchie. Cette relation de confiance dépendra de plusieurs paramètres : degré de maturité des communautés, culture d'entreprise, etc. (Nooteboom 2002). » (Guittard, 2006, p.269).

Donc, la question de l'acceptabilité dans le groupe nous ramène comme une boucle qui se ferme vers les questions des enjeux de pouvoir et de tension entre le réseau et l'appareil hiérarchique. Je pense trouver dans cet écho entre les jeux d'acteurs et l'acceptabilité des systèmes hybrides des clés de compréhension aux échecs enregistrés par les dispositifs intégrant des outils tels que les forums ou les wikis sur les intranets d'entreprise.

La dynamique identitaire. Voir et Être vu.

Pour ce qui est des dynamiques identitaires, en considérant que la construction identitaire se nourrit principalement du croisement du regard que l'on porte sur soi, de l'image que l'on pense donner à autrui et de l'image que l'on pense qu'autrui a de nous. Cette tension identitaire détermine deux aspects qui concernent l'utilisation de dispositif hybride. L'image que l'apprenant désire donner de lui-même et le regard, que l'apprenant pense, qu'autrui porte sur lui. Ces deux dimensions sont génératrices de tensions du fait de se livrer dans un groupe en salle ou en ligne. Il y a là un des enjeux clés de la conception d'un dispositif intégrant une dimension de communication et de discussion en ligne. Le phénomène lié au fait de voir ou d'être vu est au centre des enjeux qui peuvent bloquer le dispositif. Cette démarche d'écriture en ligne au travers d'un forum ou au travers de tout autre outil fait appel à la confiance en soi et à la confiance en autrui. En dehors de ce climat de confiance aucune coélaboration en ligne ne peut avoir lieu. Si les apprenants perçoivent la démarche d'écriture en ligne comme risquée, ils ne l'investiront pas tant que la question de la sécurité ne sera pas pleinement résolue.

Tricot, comme de nombreux auteurs, considère que la prise en compte de l'acceptabilité en amont de la conception d'un dispositif permet de résoudre à moindres frais des problèmes qu'il serait coûteux, voire impossibles de corriger en fin de conception (Tricot, 2003, p. 392).

Synthèse pour le vouloir du cadre théorique choisit pour la démarche de recherche.

Je tenterai dans ma démarche d'exploration et d'analyse de cerner les dimensions d'utilité, d'utilisabilité et d'acceptabilité expérimentée et anticipée par les participants vis-à-vis d'un dispositif de formation hybride intégrant un forum et des espaces de coélaboration du savoir collectif.

Catégories ou Dimensions	Définitions	Indicateurs
1 Utilité	La motivation à s'impliquer dans le dispositif dépend du sentiment d'utilité perçue par les futurs apprenants vis-à-vis du dispositif.	A : Sentiment que le dispositif permettra de résoudre des problèmes ou de faciliter la tâche professionnelle.
2 Utilisabilité	Le dispositif paraît pouvoir être utilisé par les participants et correspondre à leur niveau de compétences et au temps qu'ils ont à disposition	A : Facilité d'emploi. B : Être compétent pour l'employer. C : Disposé du matériel. D : Disposé du temps.
3 Acceptabilité	Les professionnels considèrent que le dispositif est cohérent avec la pratique professionnelle habituel. Il vient vraiment en complément de ce qui se fait déjà. Le dispositif ne comporte pas de risque de dérégulation de l'organisation. Les professionnels ne ressentent pas de difficulté à lire ou à être lus sur les forums.	A : Adéquation au genre professionnel. B : Climat de confiance. C : Voir et être Vu.

Méthode et parcours de recherche.

Cette étude a pour objet de vérifier 3 hypothèses portant sur des dimensions différentes de l'organisation et des processus d'émergence du savoir en entreprise. Le pouvoir, le savoir et le vouloir, cette volonté d'explorer un vaste champ de représentations chez les participants oblige à un cadrage et à un tri clair des éléments vraiment significatifs pour notre étude. Cette étude ne cherche pas des indicateurs statistiques reproductibles dans d'autres organisations, mais bien des caractéristiques significatives en lien avec notre problématique et nos hypothèses.

Rappel des trois hypothèses de recherche

- 1. Le Pouvoir : Ces dispositifs de formation remettent en question de manière radicale les relations de pouvoir dans l'organisation.**
- 2. Le savoir : L'élaboration d'un savoir collectif dans l'organisation est un processus complexe qui nécessite l'acquisition de compétences spécifiques et un apprentissage commun. Les difficultés d'intégration seraient dues à une mauvaise adéquation entre le dispositif et les habitudes d'apprentissage des collaborateurs.**
- 3. Le vouloir : Les difficultés rencontrées par ces dispositifs seraient dues à des facteurs liés à l'usage des technologies dans l'entreprise**

Posture de recherche

Le cadre méthodologique de ce mémoire nécessite de préciser la situation particulière de la recherche en formation des adultes. La tension et la différence qui existent entre le savoir produit par le praticien et le savoir produit par le chercheur est centrale dans la recherche en formation d'adultes. Cette tension ne peut être ignorée, elle nourrit le processus de réflexion et d'élaboration des nouveaux savoirs tant dans cette branche spécifique que dans d'autres domaines en lien avec les sciences de l'éducation, le travail social et les sciences humaines en général. C'est Kaddouri (2009) qui développe dans son article « praticiens et chercheurs : les litiges autour d'un qualificatif » toute cette question de la validité et de la nature des savoirs issus du travail des praticiens – chercheurs. La distinction que Kaddouri fait entre les recherches fondamentales et les recherches praxéologiques me semble bien éclairer le cadre de cette étude :

« Les recherches praxéologiques ou finalisées (Godelier, 1982), sont intentionnellement « orientées vers l'optimisation de l'action » (Ardoino, 1990). Répondant à des commandes politico-administratives, elles aident à la prise de décision et à « outiller l'action des divers acteurs partenaires » (Martinand, 1998). Liées à des pratiques, elles ont « pour intention dominante leur optimisation ou leur finalisation [c'est-à-dire la production de représentations sur une transformation possible de ces pratiques] » (Barbier, 2001). Le plus souvent, ces recherches débouchent sur la mise ne

place de dispositifs d'ingénierie de projets, la construction d'outils ou de modèles d'action et de résolution de problèmes. » (2009, p80 – 81)

Bien que l'auteur souligne le caractère un peu simpliste de cette distinction entre la recherche fondamentale et la recherche finalisée ou praxéologique. Elle permet de situer la démarche méthodologique entreprise ici dans sa manière et ses limites. Car il est important de souligner les limites importantes qu'impose un travail individuel qui, au l'encontre de la thématique de cette étude, ne se nourrit pas de la confrontation à un collectif. C'est donc dans ce cadre partiel parce qu'individuel et avec pour objet de clarifier un champs de la pratique et les difficultés rencontrées dans l'introduction d'un dispositif hybride en vue d'accompagner l'émergence du savoir collectif que se place cette démarche. Une deuxième tension doit être prise en compte pour Kaddouri, c'est celle bien sûr de se trouver à mener une recherche dans un contexte connu et habité comme praticien. La difficulté donc à se distancier et à pouvoir porter un regard distant, dans la démarche d'analyse sans se couper en deux.

« Certains répondront que ce « saucissonnage » des pratiques peut conduire à un « clivage » dans la personnalité du praticien. Nous avons eu l'occasion de donner notre point de vue sur ce clivage (Kaddouri, 2008). Nous avons répondu par la négative, même si les deux activités trouvent leur génération chez la même personne. » (2009, p.88).

Le paradigme de recherche : la démarche compréhensive.

Dans le cas qui nous occupe, une approche de type compréhensif est la plus adaptée à aborder et à mettre en évidence les facteurs critiques qui génèrent les blocages de ces dispositifs au sein des organisations. Comme l'affirme Schurmans (2009) :

« Ce point de vue relève aujourd'hui notamment du courant de l'interactionnisme historico-social qui pose comme point de départ l'activité collective, c'est-à-dire les modalités pratiques d'organisations des groupes humains. À travers l'échange langagier, cette activité engendre des représentations portant sur les modalités de fonctionnement du collectif, elle engage par conséquent la constitution de normes actionnelles ainsi que, par appropriation, la construction des représentations individuelles. C'est sur cette toile de fond que sont évaluées les actions singulières, et c'est donc à partir de cette évaluation que s'oriente l'action individuelle (Schurmans, 2007). Depuis ce point de vue, l'interaction communicationnelle – par laquelle sont échangées et négociées les modalités d'interprétation du monde – est centrale à la fois dans la constitution de la personne – l'identité et la pensée consciente – et dans la constitution du monde socio-historique. » (P. 93 - 94).

Cette ligne épistémologique se base sur la prise en compte d'une dialectique permanente entre des capacités biologiques initiales qui engendrent des comportements sociaux et les construits culturels signifiants issus de ces comportements socialisés. L'approche compréhensive se concentre sur les savoirs pragmatiques issus et acquis en situation. L'approche compréhensive sous-tend la prise en compte d'un regard pluriel qui se nourrit tant des approches psychologiques, sociologiques, ergonomiques telles que nous avons décidé de le faire dans ce travail. L'approche compréhensive implique aussi de prendre en compte le chercheur comme participant du champ même de sa recherche, comme le précise Schurmans (2009) :

« En effet, l'épistémologie de la compréhension critique la notion d'extériorité du chercheur par rapport à son objet, pour trois raisons. La première relève du fait que le chercheur fait partie de la collectivité sociohistorique qu'il étudie : il est marqué par les institutions qui, forgées par l'histoire, structurent cette collectivité, et il participe, au présent, aux interactions structurantes qui s'y développent. La deuxième est immédiatement reliée à la première : l'identité du chercheur est fruit de son « expérience vécue », tout au long de sa trajectoire biographique. » (P.95).

C'est donc bien comme nous l'avons vu plus haut la posture particulière du chercheur-praticien, celui-ci étant partie prenante du champ de recherche et nourrissant autant qu'il nourrit les représentations en jeu dans les échanges et les entretiens qui sont l'outil d'élaboration du savoir émergeant de ce contexte situé. La démarche compréhensive reconnaît au langage un statut de médium qui conduit à l'intercompréhension. Ce postulat fait du langage, le médium de la constitution à la fois de l'individualité et de la collectivité, comme l'avance Schurmans (2009). Dans la démarche compréhensive, le rapport que les individus ont à la réalité n'est pas considéré sous l'angle de la véracité, mais comme construit dans l'interaction et l'échange entre les individus et le collectif. L'enquête elle-même influence et interagit dans les représentations tant des interviewés que pour l'intervieweur. La recherche est donc elle-même un processus d'émergence de représentations et de savoirs collectifs. La recherche engendre une dynamique de confrontation des interprétations du monde impactant l'individu et son organisation. Ce choix du langage individuel comme trace d'analyse ne prend donc pas en compte une analyse de l'activité réelle des participants. De plus, par la technique des entretiens individuels, l'analyse limite le champ d'investigations aux représentations qu'il est possible d'inférer du discours des participants. La scientificité de la démarche compréhensive est généralement soumise à un fort questionnement : comment faire la distinction entre l'émergence d'un savoir quotidien et celle d'un savoir scientifique ? Trois réponses sont données à ce questionnement, relativisme postmoderniste, scientisme qui considère que l'évolution des connaissances permettra un retour à une démarche objectivante et finalement la position de Schurmans (2009) qui considère que c'est la méthodologie qui doit intégrer une réflexivité critique concernant la démarche et les techniques de recherche. C'est donc la **réflexivité** qui est considérée comme définissant la qualité scientifique de la démarche compréhensive.

Cette **réflexivité** se nourrit d'un processus d'aller-retour terrain de recherche et cadre théorique. C'est-à-dire que le choix et la construction du cadre théorique se nourrissent par référence au terrain. De plus, afin d'ouvrir au maximum le regard du chercheur, la recherche est menée de manière large et ouverte, Shurmans parle même de processus tous azimuts. Cette manière de faire permet d'ouvrir au plus haut degré les horizons d'attentes et de se trouver dans une disponibilité à être surpris et à découvrir des dimensions ou des caractéristiques du terrain qui n'ont pas été anticipées par le chercheur. Dans un deuxième temps, une démarche d'examen des discours a pour but de contrôler la pertinence des hypothèses en lien avec leur capacité à saisir la logique émergeant des discours des participants. Donc si dans un premier temps la démarche compréhensive permet la prise en compte de mon expérience de terrain et du fait qu'une large revue de lecture a permis de monter le cadre théorique de ma recherche, dans un deuxième temps qui a précédé l'analyse des données, j'ai fait appel à un travail de découpage et de synthèse des éléments émergeants dans le discours des personnes interviewées.

Approche mixte : qualitative et quantitative

La démarche compréhensive et qualitative est au centre de la méthode employée dans cette étude. Pourtant une dimension quantitative, la complète durant la phase d'analyse des données. En effet, si dans un premier temps la disponibilité à l'émergence de caractéristiques inattendues et l'élargissement de l'horizon d'attente sous-tend le choix de l'entretien compréhensif, dans un second temps les caractéristiques du discours des participants ont émergé. L'étude fait appel à des outils de type quantitatifs pour traiter les caractéristiques issues de la masse des données de cette récolte d'informations, ainsi que le précisent Pourtois et Desmet (2007) :

« Pour nombre d'entre eux, la méthodologie quantitative et qualitative ne doit plus être opposée. Il y a bien un matériau quantitatif qui diffère du matériau qualitatif, mais la conception méthodologique doit tendre vers une synergie. Ainsi, des procédures et questions méthodologiques vont devenir communes et l'on associera plus théoriquement les méthodes quantitatives au positivisme et les méthodes qualitatives à l'herméneutique. Par exemple, un matériau qualitatif peut éventuellement être traité par des méthodes quantitatives. » (p.9).

Le débat entre méthode qualitative et quantitative est ancien, mais aujourd'hui apparaissent des tentatives de rapprochement. Dans le cadre de ce travail, j'ai choisi de faire appel à des outils de type quantitatif en vue de réduire et de représenter les caractéristiques et leur fréquence d'apparition dans le discours des participants. C'est Pourtois et Desmet (2007) qui précisent deux emplois possibles de ce type d'outils dans une démarche d'analyse basée sur des données qualitatives :

« La première consiste en la réduction des données, tâche centrale pour le chercheur analyste qualitatif. Un volume considérable de notes découle le plus souvent de la récolte de données qualitatives sur le terrain. Ces données qualitatives doivent être réduites et le choix de la stratégie de réduction va déterminer le type d'analyse possible. Cette stratégie consiste en un découpage, un assemblage et une structuration des données selon des règles de décision choisies par le chercheur en fonction de ses propres conceptions. Cette phase de réduction constitue en fait « l'analyse ». À ce stade deux questions fondamentales s'imposent et restent posées aux chercheurs :

Comment réduire les données qualitatives sans provoquer un massacre ou une simplification exagérée ?

Quelles méthodes de réduction choisir qui sauvegardent d'autres possibilités d'analyse ?

La représentation graphique des données (matrices, figures, graphiques...) constituent la deuxième tâche essentielle des chercheurs qualitatifs, (... Contrairement au texte descriptif, elle va faciliter l'interprétation d'un grand nombre de données qui, autrement seraient dispersées à travers les notes. Elle va permettre aussi de réduire les données de façon à faciliter les comparaisons, à dégager des hypothèses et ainsi à poursuivre les analyses jusqu'à obtenir un ensemble complet et cohérent de significations.» (P.33).

C'est le choix que j'ai fait pour la phase d'analyse, le choix d'introduire des outils de type quantitatif comme moyens de synthèse des caractéristiques émergentes des discours des participants. Cette

introduction est rendue possible et obligatoire par le nombre important de réponses obtenues, ainsi que la fréquence élevée de certaines caractéristiques dans les réponses des participants. Je n'ignore pas que certains auteurs dont Kaufmann (p.33, 2007) ont des avis plus tranchés sur ce qu'ils considèrent comme un mélange des genres qui donnent l'illusion du sérieux à une recherche, alors qu'en fait, les graphiques risquent de nuire à la défense des résultats.

« Ces tentatives ne sont pas toujours condamnables : quelques proportions peuvent donner une indication utile. Mais elles doivent rester prudentes et conserver un caractère secondaire. Et en aucun elles ne peuvent jouer le rôle de renforcement de la validité des résultats. Les utiliser en ce sens produit en général l'effet contraire : les mesures construites sur du sable sont facilement critiquées, entraînant dans leur chute des analyses qui auraient parfois mérité un meilleur sort. » (Kaufmann, p.32, 2007).

C'est donc avec cette prudence que la présente étude fait appel à l'utilisation de graphiques de proportions de présence de caractéristiques, non pas dans un but de définir un pourcentage ou de quantifier avec précision les représentations des participants, mais plus en vue de simplifier l'exposé des résultats et de rendre possible une montée en généralité des caractéristiques récurrentes observées dans le discours de participants, rendant possible de comparer les trois groupes hiérarchiques, comme le proposent Pourtois et Desmet (2007).

Constitution du panel

Le choix du terrain de recherche comporte un intérêt particulier, du fait que l'organisation, choisie pour l'étude de cas, réfléchit à la mise en place d'un dispositif d'accompagnement des mesures de prévention santé et sécurité sur la base d'un dispositif de formation hybride. Ce projet de création d'un dispositif hybride est motivé par les distances géographiques importantes qui séparent les unités de cette organisation. Cette structure de plus de 220 collaborateurs est répartie sur un large territoire. Elle est constituée de différents types d'unité dont les mandats diffèrent aussi de manière significative. De plus, cette structure a vécu entre 2003 et 2008 l'échec d'une démarche de partage de pratique professionnelle en ligne sous forme d'un forum intranet. L'intérêt de mener l'enquête dans cette organisation est donc la prise en compte de ces deux dimensions : un échec retentissant et un projet naissant d'introduction d'outils technologiques d'élaboration du savoir collectif autour de la prévention santé-sécurité au travail sur l'espace intranet de l'organisation.

Je reste succinct sur la constitution du panel et le descriptif de l'organisation. Cette discrétion vise le maintien de la confidentialité et de l'anonymat promis lors de la phase de préparation de ce projet. Le but de cette étude est de permettre la mise en évidence de facteurs critiques. Pour permettre aux participants d'émettre des critiques sur un dispositif interne à l'organisation, il est essentiel qu'ils répondent aux questions en se sentant protégés par l'anonymat. Cette règle de confidentialité permet aussi de centrer la recherche. En effet, celle-ci ne vise pas l'analyse de cette organisation, mais de vérifier des hypothèses plus générales et de construire progressivement un instrument d'évaluation des facteurs critiques à l'introduction d'un dispositif de coélaboration des savoirs professionnels au sein d'un collectif.

Le terrain d'investigation est une organisation socio-éducative de 200 employés. Cette organisation est découpée en trois grands secteurs d'activité : L'administration centralisée, les unités d'hébergements et les unités d'action éducative en milieu ouvert. Chacun des secteurs est divisé en unité, chaque unité est composée de huit collaborateurs et fonctionne sous la direction d'un responsable d'unité. La structure hiérarchique est donc composée d'un directeur général, de quatre directeurs de secteur, et d'un nombre conséquent de responsables d'unité qui coordonnent de petites équipes de collaborateurs répartis sur un vaste territoire. Le cadre de la recherche précède la conception d'un dispositif hybride consacré aux mesures santé-sécurité et se fonde sur l'échange de connaissance et de savoir collectifs ou de concept généraux au sein de l'organisation. La plupart des participants de l'organisation ont vécu l'échec du premier dispositif, il est donc possible de les questionner, tant sur leurs expériences de cet échec que sur leurs anticipations vis-à-vis d'un nouveau dispositif.

Définition de la population et choix de l'échantillon

Si la constitution de l'échantillon est une des pièces maîtresses de l'entretien standardisé et des recherches de type quantitatif, dans le cadre de la démarche qualitative le caractère significatif des critères habituels perd de son importance (Kaufmann,2007). Pourtant la définition de la population et le choix de l'échantillon ne sont pas pour cela simplement laissés au hasard. Si la représentativité n'est pas synonyme de scientificité d'une recherche, il est quand même important de souligner la manière dont a été constitué le panel de 22 participants. Comme nous l'avons vu précédemment, la recherche n'a pas pour but de donner une évaluation quantitative ou proportionnelle de la perception des risques au sein de la population sélectionnée. Mais plutôt de faire émerger du discours des participants les facteurs critiques principaux qui traversent leurs représentations. Premièrement, la population a été définie comme des personnes collaborant à l'activité de l'organisation et étant liées à celle-ci par un contrat à durée indéterminée. J'ai fait le choix de ne pas chercher à distinguer les genres, l'ancienneté, la profession ou les âges des participants. Au vu de l'objet de l'étude qui demandait d'obtenir un nombre d'informations important par participant, il était donc, comme dans de nombreux cas, impossible et inutile de questionner l'ensemble de la population. Pourtant, à la fin de la recherche, j'avais interrogé 22 personnes, ce qui représente presque un collaborateur sur dix.

La constitution de l'échantillon n'avait pas pour objet une recherche de type quantitatif, donc, la solution d'un échantillon de type probabiliste n'a pas été prise en considération. Celle-ci répondant plus à des critères de représentativité et la réduction de la marge d'erreur statistique. Je ne cherche pas une représentativité comparative des résultats, mais bien plutôt l'émergence de caractéristiques du discours des participants. Pour cela, le choix s'est porté sur un échantillon non probabiliste comme le décrit Angers (2005). Ce type d'échantillonnage ne permet pas d'estimer le degré de représentativité de l'échantillon ainsi constitué. Le choix a été celui d'un échantillon de type caractéristique, comme le décrit Quivy et Campendhout (1995), un échantillon constitué donc de personnes représentant les catégories et les particularités d'une population. Cet échantillonnage est décrit plus précisément par Angers (2005, p.104-105). En effet, l'auteur distingue les échantillonnages non probabilistes accidentels, typiques et par quotas. L'échantillonnage accidentel est celui qui a lieu de manière aléatoire dans la foule à la sortie de l'usine ou à la pause de 11 heures

simplement avec les personnes sur place. L'échantillonnage typique cherche à sélectionner des portraits types au sein de la population, quand à l'échantillonnage par quotas, il exige une certaine proportion de présence des personnes en lien avec certaines données chiffrées de la population ; certains auteurs considèrent l'échantillonnage par quotas comme un échantillonnage de type probabiliste. Dans notre recherche, nous avons choisi le point de vue d'Angers (2005) :

« Tout comme dans l'échantillonnage probabiliste, il est possible de combiner les trois sortes d'échantillonnage de type non probabiliste. » (P.106).

Donc, le type d'échantillonnage auquel cette étude fait appel est la sélection dans la population d'un large panel de portraits types, tout en prenant en compte une certaine représentativité en genre et en secteur. Les niveaux hiérarchiques de la structure sont aussi pris en compte en vue d'obtenir un nombre suffisant pour chaque strate de l'organisation. Nous avons donc une sélection par types et par quotas plus ou moins représentatifs de la population. Le tri des participants a été initié à ma demande. Ensuite, c'est un membre de la direction qui a accepté d'être l'intermédiaire entre moi et la structure. Je lui ai donc demandé de trouver des volontaires, que je ne connaissais pas si possible, dans les différents secteurs et niveaux hiérarchiques de l'organisation. Le tri et la sélection des participants ont duré tout au long du mois consacré aux entretiens et ne s'est terminé réellement que par le dernier entretien. La détermination de la taille de l'échantillon et ses caractéristiques ont pour but de pouvoir comparer de manière équilibrée les réponses des trois strates hiérarchiques de l'organisation. C'est le phénomène de saturation des sources qui a permis aussi de terminer le travail d'interview. Cette saturation s'étant manifestée par des répétitions dans les informations recueillies auprès des participants, et l'observation que l'augmentation du nombre de participants ne permettait plus de faire apparaître de nouvelles caractéristiques significatives. Finalement, pour résumer, le Panel est donc constitué de participants volontaires issus de différents secteurs et niveaux hiérarchiques de l'organisation.

L'entretien semi-directif

Le choix de l'entretien semi-directif s'imposait dans une démarche qui a pour but de faire émerger les représentations des participants. Il existe trois formes d'entretien : directif, semi-directif et non directif ou clinique. Si l'approche clinique ou non-directive prend sa source dans la psychanalyse et dans l'entretien thérapeutique, l'entretien semi-directif, lui, permet de construire une trame avant l'entretien lui-même, tout en restant à l'écoute d'aspects nouveaux et inattendus durant l'entretien et de s'y attarder.

« Comment comprendre, comment expliquer les problèmes, le ressenti des personnes face à certaines situations critiques sans interroger ces personnes face à certaines situations critiques sans interroger ces personnes elles-mêmes ? L'observation des comportements est insuffisante pour élucider un tel champ de recherches. En fait, les chercheurs auront recours à l'entretien quand les autres techniques d'investigation (observation, tests, questionnaires, etc.) ne peuvent fournir les informations nécessaires et adéquates pour la recherche. Dans ce cas, l'entretien devient un mode d'investigation irremplaçable. » (Pourtois et Desmet, 2007, p. 131).

L'entretien semi-directif se situe entre un regard complètement ouvert et disponible à la situation et un questionnaire directif et ciblé qui par sa forme définirait les réponses possibles des participants.

Dans cette étude, il y a un croisement entre des hypothèses concrètes et la recherche d'éléments nouveaux pour comprendre l'échec ou les blocages d'intégration des formations faisant appel aux outils technologiques en vue d'élaborer des savoirs collectifs.

La trame de l'entretien

Dans un premier temps, afin de rendre lisible le déroulement de l'entretien et d'éviter d'aborder les questions plus sensibles avant d'avoir établi une certaine confiance du participant, j'ai construit une trame d'entretien autour des trois axes de questionnements de cette recherche.

La trame de l'entretien est constituée de cinq grandes sections, dont trois seront l'objet d'une analyse approfondie, ces trois sections font directement références aux trois hypothèses de cette étude :

1. L'identification du participant
2. **Le Savoir dans l'organisation, son émergence et son élaboration.
Analyse de trois processus d'apprentissage construit sur trois sources distinctes**
 - **Une formation formelle significative pour le participant**
 - **Une expérience informelle significative pour le participant**
 - **Un diagnostic professionnel significatif pour le participant**
3. **Le vouloir chez les participants et l'analyse des facteurs ergonomiques**
4. **Le pouvoir et l'anticipation des risques perçus par les participants vis-à-vis du projet**
5. Questions diverses et remarques (cette section a permis simplement de manière informelle en fin d'entretien avec les participants sur des facteurs critiques émergents ou diffus)

Je ne retiendrai donc pas pour l'analyse les questions de la section 1 et 5. Cette trame principale m'a permis tout au long des entretiens de classer mes questions et les réponses des participants par thématique.

Protocole d'entretien semi-directif Pierre-Alain Luthi

Fonction dans l'organisation : Secteur : Niveau hiérarchique :

Age : Nombre d'années dans l'entreprise :

Niveau de formation :

Quel est le nom de votre profession :

1 Le Savoir dans l'organisation, son émergence et son élaboration

1 Formation:

Quelle est la dernière formation continue significative pour vous (rester sur cette question simplement) que vous avez suivie ?

Qu'attendiez-vous de cette formation quand vous l'avez commencée ?

Quels étaient vos critères de choix pour cette formation ?

Quelle a été votre **stratégie** d'apprentissage durant cette formation ? (Durant la période de formation Prenez-vous des notes, lisez-vous des ouvrages clefs, transférez-vous directement durant la période de formation, en parler autour de vous, appliquer dans votre activité professionnelle ou autre...).

Quel a été son **impact principal** pour vous ?

Avez-vous gardé une **trace** de cet apprentissage ?

Avez-vous appliqué les concepts de cette formation dans votre pratique ?

En avez-vous parlé ensuite avec **d'autres collaborateurs** (circonstances) ?

Trouvez-vous utile de diffuser un résumé de cette formation ou d'une intégration de cette situation à votre pratique à l'endroit des autres membres de **votre unité / de votre secteur / de la fondation en général. (On pourrait en fait intégrer et encourager le transfert).**

Que diriez-vous à un ami pour l'encourager à suivre cette formation ? **Quels arguments emploieriez-vous ?**

2 Expérience:

Dans les semaines précédentes pourriez-vous repérer une situation, une expérience dans laquelle vous avez, **le sentiment d'avoir appris sur le terrain quelque chose de nouveau**, vécu une sorte de déclic, de prise de conscience significative ?

Pourriez-vous décrire cette expérience et ce que vous en avez appris ?

En avez-vous conservé une **trace** ?

En une phrase, quel était dans cette situation l'apprentissage principal pour vous ?

En avez-vous parlé ensuite avec d'autres collaborateurs (circonstances) ?

Trouvez-vous utile de diffuser un résumé de cette formation à l'endroit **des autres membres de votre unité, de votre secteur, de la fondation en général ?**

Si une personne devait mettre en doute la validité ou l'importance de cet apprentissage, quels seraient vos **arguments** pour le convaincre du contraire ?

3 Analyses du processus d'un diagnostic d'une situation délicate. (Arbitrage)

Vous souvenez-vous avoir participé au diagnostic et au processus de décision conduisant à l'interruption d'une prestation de manière inhabituelle (ou autre situation de diagnostic ou d'arbitrage) ?
Pouvez-vous me décrire comment vous avez établi votre diagnostic de la situation ?
Pourriez-vous décrire de **quelle manière avait été prise la décision** ?
Comment construisez-vous votre diagnostic de la situation ?
(Quels processus, quels déroulements, quels moyens, ressources ?).
Qu'est-ce qui **justifie** cette décision ? (critères) ?
Ce que vous avez appris au travers de cette décision **peut-il être généralisé** à d'autres situations, Secteurs, Fondation en général ?
En avez-vous conservé une **trace** ?
En avez-vous parlé ensuite avec d'autres collaborateurs (circonstances) ?
Trouveriez-vous utile de diffuser un résumé de cette formation à l'endroit des autres membres de votre unité, de votre secteur, de la fondation en général ?
Si vous deviez défendre cette décision, quels seraient vos arguments, justifications, raisons, **le principe clef qui est au centre de cette décision** ? (*Une évaluation est-elle prévue*) ?

Le vouloir chez les participants et l'analyse des facteurs ergonomiques

4 Analyse ergonomique de l'environnement

Avez-vous l'impression d'être à l'aise avec l'utilisation d'internet ?

Avez-vous **appris** quelque chose de significatif pour votre activité professionnelle sur internet en général ?
En avez-vous parlé autour de vous ?
Site internet de la fondation ?

Entrez-vous dans l'espace fermé intranet avec votre code (pas votre messagerie, l'intranet) ?
Y avez-vous découvert une information significative et en avez-vous parlé avec vos collègues ?

Le site de la fondation vous fait-il gagner du temps et, si oui, pour quelle activité ?
Adresse, numéro de téléphone, offre d'emploi, dossier en ligne etc.

Il y a sur l'intranet de la fondation un forum, le saviez-vous ?

L'avez-vous utilisé et, si oui, pourquoi ? Visité ?

Le pouvoir et l'anticipation des risques perçus par les participants vis-à-vis du projet

Pour quelles raisons pensez-vous que les collaborateurs n'ont pas utilisé cet espace d'échange ?
À votre avis encourait-il un risque à communiquer sur ce forum ?

Présentation du projet

Quels sont à votre avis les problèmes principaux liés à la sécurité et à la santé dans votre unité / secteur / fondation ? Les tensions principales liées aux problèmes de santé et de sécurité ?

(Lecture fixe)

Dans le cadre des mesures santé sécurité, nous pensons utiles de créer un Campus virtuel (un espace co-construit de formation et d'information collaboratif). Cet espace a pour but de permettre d'augmenter le niveau de sécurité et de porter attention à la santé de chacun dans l'entreprise. Pour ce faire, un tel espace doit permettre d'échanger et de partager des informations, des ressources internes ou externes, ainsi que de pouvoir échanger entre les collaborateurs sur les difficultés rencontrées par chacun dans le domaine de la sécurité, de la santé et plus spécifiquement du stress engendré par la violence, l'isolement ou la pénibilité du travail.

La possibilité de mettre à disposition des formations spécifiques en ligne est envisagée et l'accueil des nouveaux collaborateurs pourrait être facilité par la diffusion de documents clefs, d'informations, d'un lexique et d'éléments liés à la culture d'entreprise. Ce type de service en ligne aura pour objet de créer une dynamique de réseau au sein même de la fondation et d'encourager le développement d'une culture commune de la santé et de la sécurité au sein de la fondation jeunesse et famille.

Partagez-vous l'idée qu'une telle solution puisse être **utile** pour la fondation ?

Qu'est-ce qui vous motiverait à y participer ?

Qu'aimeriez-vous y trouver : De l'information, **des débats**, de l'expérience, des formations en ligne, des espaces de communication, feedback et échange collectifs ?

Que pensez-vous y apporter ?

En tant qu'espace collaboratif, les collaborateurs seraient invités à y participer par des messages sur les difficultés rencontrées et les solutions ou réflexions possibles à ce sujet. (Les mesures de sécurité, les mesures santé et sur les risques psychosociaux, situation avérée générant des tensions psychologiques Haubold B. 2008) réflexions possibles à ce sujet au sein de la fondation jeunesse et famille.

Quelles devraient être à votre avis **les normes et les références, les règles** qui devraient figurer dans la **charte d'un tel** campus virtuel ?

Poseriez-vous des limites en matière d'accès :

Exemple Unité, Secteur, Fondation,

Niveaux hiérarchiques.

Milieu professionnel, tout ouvert ? (professionnels du canton de Vaud).

Quelles limites entre intranet et internet ?

*Quels sont à votre avis **les risques** (et les avantages) d'une telle démarche ?*

Pensez-vous qu'un tel Campus virtuel devrait permettre **l'anonymat** ?

À votre avis un tel Campus permet-il de résoudre des tensions, des conflits ou en crée-t-il de nouveaux ? Est-ce un instrument de régulation ou de dérégulation de l'organisation ?

Échanges et questions sur divers éléments en lien avec l'entretien.

Collecte et recueil des données

La procédure de recueil des données et de prise de contact avec les participants est la suivante : un intermédiaire membre de la direction demande aux responsables de secteur de constituer une liste de 4 à 5 personnes volontaires pour participer à l'interview et de lui transmettre les identités et numéros de téléphone pour pouvoir les contacter. L'intervieweur prend contact par téléphone et fixe un rendez de 1 heure 30 sur le lieu de travail de l'interviewé. Lors de cette communication téléphonique, il vérifie que le participant a bien compris le sens de la démarche et s'engage au maintien de la confidentialité sur les données. Il précise que les données ne permettront pas aux lecteurs d'identifier les participants. L'interview a lieu dans un bureau indépendant et fermé, les participants sont libres de toute responsabilité durant l'entretien. L'entretien dure environ 1 heure 30. Celui-ci est enregistré en vue de sa retranscription. Une brève introduction de 5 à 10 minutes n'est pas enregistrée ; elle permet à l'interviewer de répondre brièvement aux questions générales des participants sur l'entretien.

Pour permettre l'analyse des données recueillies par enregistrement, il s'agit ensuite de réaliser la retranscription intégrale des entretiens, en les anonymisant. Pour ce faire, chaque entretien est numéroté et toute information permettant d'identifier le participant est supprimée. La retranscription est effectuée sur un support informatique, qui est ensuite complété par une numérotation des lignes de l'ensemble des entretiens.

ID_Personne:	
Question:	1.2 Quelle a été votre stratégie d'apprentissage durant cette formation?
Reponse:	Euh non que la mémoire, pas pas pris de note, j'ai acheté le livre de Guy Hardy ensuite partiellement lu, mais je n'ai pas pris de note... ensuite on a eut une deuxième formation avec lui sauf erreur, une supervision plutôt ici avec l'équipe, Equipe restreinte le cadre on a eut une nouvelle journée, un ou deux jours avec lui. Et on a fait de la supervision clinique donc on a eu un rappel de ces concepts en termes de...
Lignes de texte:	53 - 56
InterprétationPAL:	Verticale ---- équipe restreinte
Jeux d'acteur:	
Structure de l'organisation:	
Sources de savoir:	Formation
Mémorisation - Capitalisation:	Lecture; Oral
Réflexivité - Elaboration:	Collectif; Oral
Application - Transfert:	
Evaluation:	
Diffusion:	Collectif; Oral; Structuré; Unité; Vertical
Co-élaboration d'un savoir collectif:	Oral; Structuré
Utilité:	
Utilisabilité:	
Acceptabilité:	

Figure 9: La fiche de base du traitement des données sur Access

Ensuite, il s'agit de préparer les réponses récoltées en vue de pouvoir traiter celles-ci le plus simplement possible. Pour cela, la procédure de cette étude passe par la constitution d'une base de données dans laquelle est découpé et transféré l'ensemble des entretiens, sous forme de fiches réponses (voir fig.9). Ces fiches réponses permettent d'afficher le type du participant : âge, niveau hiérarchique, secteur, profession, genre, la question, la réponse, et les dimensions analysées dans le cadre de la recherche. Quand les données ont ainsi été préparées et affichées dans la base de données par question, le travail de catégorisation et de sélection des caractéristiques commence en comparant les réponses des différents participants à la même question. Il s'agit alors de vérifier les caractéristiques qui se répètent dans les réponses et progressivement à créer en lien avec la dimension analysée une liste de caractéristiques significatives qui se répètent dans les réponses des participants.

The screenshot shows a software interface with a vertical list of dimensions on the left and a dropdown menu on the right. The dimensions are: 'Jeux d'acteur:' (red background), 'Structure de l'organisation:' (red background), 'Sources de savoir:' (yellow background), 'Mémorisation - Capitalisation:' (yellow background), 'Réflexivité - Elaboration:' (yellow background), 'Application - Transfert:' (yellow background), and 'Evaluation:' (yellow background). The dropdown menu is open, showing a list of characteristics with checkboxes: 'Stratégies offensives', 'Stratégies défensives', 'Conventions', 'Règles', 'Neutre', 'Confiance', and 'Manque de confiance'. At the bottom right of the dropdown are 'OK' and 'Annuler' buttons.

Figure 10: La liste déroulante de la dimension jeux d'acteurs avec les caractéristiques à choix.

Finalement il s'agit de sélectionner les questions en lien avec chaque dimension et d'extraire par comptage la présence des caractéristiques clés les plus intelligibles dans le cadre de cette étude. La méthode employée a pour but de passer au crible, de filtrer progressivement les données livrées par les participants aux différentes questions, en vue d'extraire des caractéristiques les plus fréquentes et les plus significatives. Puis de comparer dans un deuxième temps la fréquence d'apparition d'une caractéristique clés dans les trois groupes hiérarchiques pour vérifier si des différences notables existent. Les caractéristiques les plus fréquemment utilisées pour répondre aux questions de l'étude pourraient permettre de comprendre l'échec du Forum intranet dans cette organisation ainsi que les risques perçus ou anticipés vis-à-vis de ce type de dispositif impliquant l'utilisation d'outil de communication virtuelle. C'est la manière de conduire l'analyse de données qualitatives que proposent Angers (2005) :

« Le traitement des données qualitatives a produit des résultats tels que des regroupements par dimension, par cas, par thème ou par type, un comptage, résultats qui ont aussi pu être représentés dans des tableaux et des figures. L'analyse consiste à examiner attentivement ces résultats afin de découvrir les observations qui renseignent plus précisément sur l'hypothèse ou l'objectif de recherche, qu'il faut garder au premier plan des réflexions pour éviter de se diriger vers des considérations secondaires et de perdre ainsi la direction à suivre.

Il s'agit de dégager uniquement les constatations principales, celle qui dévoilent quelque chose sur le problème à l'étude. Il ne s'agit donc pas de s'arrêter sur tous les résultats, mais sur ceux qui disent quelque chose par rapport à l'hypothèse ou à l'objectif de recherche. » (P.169).

Présentation du tri des questions et des caractéristiques clefs

Axes et dimensions analysées	Questions	Caractéristiques clefs
Le pouvoir Jeux d'acteurs	Pensez-vous qu'un tel Campus virtuel devrait permettre l'anonymat ?	Pour / Défensif Contre / Offensif Indécis
Le pouvoir Frontières de la structure	Pour un tel Campus virtuel poseriez-vous des limites en matière d'accès : Exemple : Unité, secteur, fondation ?	Ouverture Fermeture Filtre
Le pouvoir Frontières de la structure	Niveaux hiérarchiques ?	Ouverture Fermeture Filtre
Le pouvoir Frontières de la structure	Milieu professionnel ? (professionnel du canton)	Ouverture Fermeture Filtre
Le pouvoir Frontières de la structure	Quelles limites entre l'intranet et internet ?	Ouverture Fermeture Filtre
Le savoir : Sources de savoir Formations formelles descriptions	Quelle est la dernière formation continue significative pour vous, que vous avez suivie ?	Interne – Externe Pratique Comportementale Processus Réflexivité individuelle Réflexivité collective Privée - Professionnelle Relationnelle Observation
Le savoir : Sources de savoir Expériences informelles descriptions	Dans les semaines précédentes pourriez-vous repérer une situation, une expérience dans laquelle vous avez, le sentiment d'avoir appris sur le terrain quelque chose de nouveau, vécu une sorte de déclic, de prise de conscience significative ?	Interne – Externe Réseau Diagnostique Action Processus Professionnelle Essais- Erreur Réflexivité individuelle Réflexivité co-élaborative Observation Comportementale
Le savoir : Source de savoir Diagnostics descriptions	Vous souvenez-vous d'avoir participé au diagnostic et au processus de décision conduisant à l'interruption d'une prestation inhabituelle. (Ou autre situation de diagnostic ou d'arbitrage)	Processus simple Processus Essai — Erreur Réseau Collectif Individuel Références théoriques Références expérientielles Références émotionnelles Réflexivité individuelle Réflexivité collective Observation / Comportement Écoute / Discours

Axes et dimensions analysées	Questions	Caractéristiques clefs
Le savoir : Étape mémorisation pour : Formation formelle Expérience informelle Diagnostic	En avez-vous conservé une trace ?	Oral - Écrit Informatique Mail Internet Spontané - Structuré (formel - informel) Corporelle – Comportement – Jeux de rôle Individuel Collectif Rapports - Documents
Le savoir : Étape application - transfert pour ; Formation formelle	Synthèse des réponses aux deux questions : Avez-vous appliqué des concepts de cette formation dans votre pratique ?	Application explicite dans l'organisation. Implicite Réflexivité Individuel Collective organisation Informel Formel Compréhension théorique Adaptation relationnelle Adaptation comportementale Sentiment d'auto-efficacité
Le savoir : Étape d'évaluation pour : Formation formelle	Quels étaient vos critères de choix pour cette formation ? Que diriez-vous à un ami pour l'encourager à suivre cette formation ? Quels arguments emploieriez-vous ?	Emotions Règle Subjectivité Objectivité Réflexivité Théorie Pratique – Compétences Réflexivité collective Relations humaines Sentiment d'auto-efficacité Réseau
Le savoir : Étape d'évaluation pour : Expérience informelle	Si une personne devait mettre en doute la validité ou l'importance de cet apprentissage, quels seraient vos arguments pour la convaincre du contraire ?	Idem à Formation informelle
Le savoir : Étape d'évaluation pour : Formation formelle	Si vous deviez défendre cette décision, quels seraient vos arguments, justifications, raisons, le principe clef qui est au centre de votre décision ?	Idem à Formation informelle

Axes et dimensions analysées	Questions	Caractéristiques clefs
Le savoir : Étape diffusion pour : Formation formelle Expérience informelle Diagnostique	En avez-vous ensuite parlé à d'autres collaborateurs ?	Individuel Dyades Collectif Unité Secteur Organisation Réseau Collectivité Oral Écrit Formel Informel
Le vouloir : Anticipation de la diffusion pour : Formation formelle Expérience informelle Diagnostic	Trouvez-vous utile de diffuser un résumé de cette formation (de cet apprentissage) à l'endroit des autres membres de votre unité, de votre secteur, de la fondation en général ?	Utilité Unité Secteur Organisation Anticipation négative Oralité / Écriture Surcharge cognitive / émotionnelle / sur – information / dilution Manque de temps Contexte Adressage Genre professionnel Style du professionnel.
Le vouloir : Anticipation d'utilité	1. Qu'est-ce qui vous motiverait à y participer ?	Anticiper une motivation personnelle Motivé par de l'information Motivé pour communiquer Motivé pour co-élaborer
	2. Que pensez-vous y apporter ?	Anticipation de réponse à un besoin Besoin d'information Besoin de communication Besoin de coopération
	3. Partagez-vous l'idée qu'une telle solution puisse être utile pour la fondation ?	Oui, une telle situation est utile Utile pour être informé Utile pour communiquer Utile pour collaborer

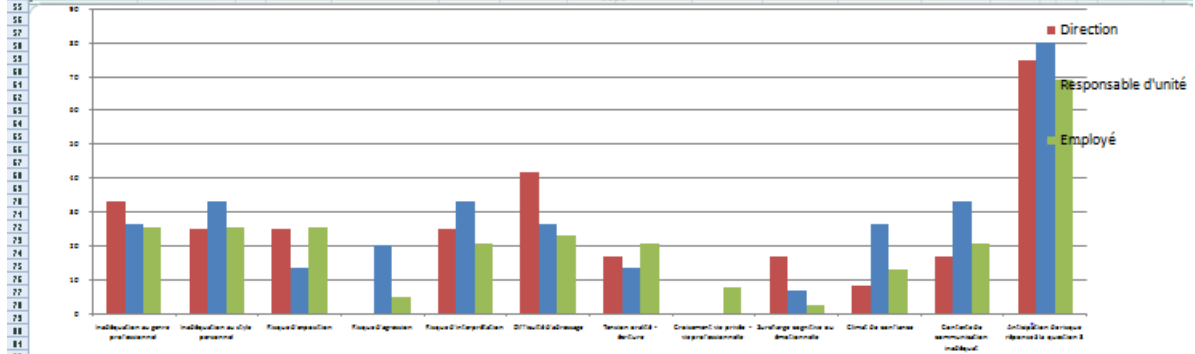
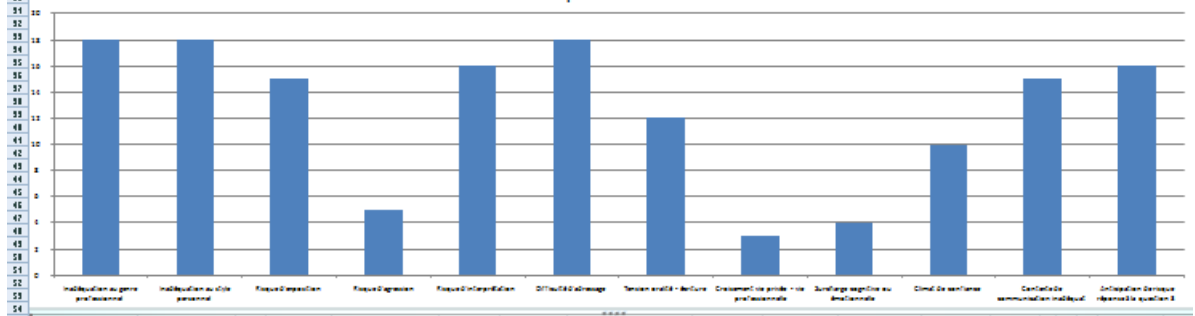
Axes et dimensions analysées	Questions	Caractéristiques clefs
Le vouloir : Utilisabilité	1. Avez-vous l'impression d'être à l'aise avec internet ?	Facilité d'emploi d'internet Compétent avec internet Difficulté d'emploi d'internet Se sentir incompétent avec internet
	2. Entrez-vous sur l'espace fermé intranet avec votre code (pas votre messagerie, l'intranet) ?	Connaître l'existence de l'intranet Ignorer l'existence d'un intranet Employer l'intranet Ne jamais avoir employé l'intranet
	3. Il y a sur l'intranet de la fondation un forum, le saviez-vous ?	Connaître l'existence d'un forum Ignorer l'existence d'un forum
	4. l'avez-vous utilisé et, si oui, pourquoi ? visité ?	Employer ou visiter le forum (min. une fois) Ne jamais avoir visité le forum
Le vouloir : Acceptabilité	1. pour quelles raisons pensez-vous que les collaborateurs n'ont pas utilisé cet espace d'échange ?	Inadéquation au genre professionnel Inadéquation au style professionnel Risque d'exposition Risque d'agression Risque d'interprétation Difficulté d'adressage Tension oralité – écriture Croisement vie privée – vie professionnelle Surcharge cognitive ou émotionnelle Climat de confiance Contexte de communication inadéquat
	2. À votre avis, encouraient-ils un risque à communiquer sur ce forum ?	Idem
	3. Quels sont à votre avis les risques (et les avantages) d'une telle démarche ?	Idem + Anticipation de risque

Représentation visuelle de la fréquence des caractéristiques.

Pour faciliter l'analyse et la comparaison des caractéristiques pour chaque groupe, la procédure fait appel à des tableaux graphiques qui présentent les fréquences d'apparition des caractéristiques triées par niveaux hiérarchiques. Le modèle de tableau Excel construit pour cette étude engendre automatiquement un graphique général, un graphique pour trois groupes distincts : 1) Direction 2) Responsable d'unité 3) Employé. L'analyse des données est donc réalisée en croisant les résultats graphiques et en les comparant aux sens des réponses données par les participants. Un des buts est de vérifier la présence de facteurs critiques et leur corrélation avec l'appartenance ou non à un groupe hiérarchique. Pour qu'il soit possible de comparer les données obtenues dans les groupes, elles sont libellées en pour-cent, mais elles ne représentent pas la même quantité de participants suivant les groupes. Le pour-cent ne représente pas un nombre précis de participants, mais une proportion de réponses dans un groupe donné. Le fait de travailler sur une proportion invite bien sûr à la plus grande prudence vis-à-vis des résultats. Ces chiffres n'ont pas pour objet d'expliquer mais de comprendre.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	
1	Analyser l'opportunité de collaboration																		
2	Solécier	Hérarchie																	
3	Hérarchie	Direction																	
4	Hérarchie	Employé																	
5	Hérarchie	RU																	
6	Total Hérarchie																		
7	Administratif	Direction																	
8	Administratif	Employé																	
9	Administratif	RU																	
10	Total Administratif																		
11	Arme	Direction																	
12	Arme	Employé																	
13	Arme	RU																	
14	Total Arme																		
15	Total																		
16	Niveau Hérarchie ou X																		
17	Direction																		
18	Responsable d'unité																		
19	Employé																		
20	Niveau ou X																		
21	Hérarchie																		
22	Administratif																		
23	Arme																		
24	Niveau	Oui																	
25	Direction																		
26	Responsable d'unité																		
27	Employé																		
28	Solécier	Oui																	

Résultat d'utilisabilité pour l'ensemble des collaborateurs



Analyse des données

Dans cette partie du document, je vais tenter de présenter de la manière la plus transparente possible le discours et les réponses des participants aux questions de l'entretien. Le regroupement des résultats est fondé sur les axes d'études et leurs dimensions respectives. L'objet de ce chapitre est de présenter de la manière la plus claire possible les représentations comparant les trois groupes hiérarchiques.

Description du panel de participants :

Le panel de 22 participants est composé de 13 femmes et 9 hommes. La composition des groupes est de 4 membres pour la direction, 5 responsables d'unité et 13 employés des différents secteurs de l'organisation. L'âge moyen est de 41 ans et la moyenne d'engagement dans l'entreprise est de 6 ans.

Je présente les résultats par dimension, en rappelant d'abord la/les question(s) qui ont précédé les réponses analysées. Ensuite, le lecteur trouvera le graphique de fréquences des caractéristiques spécifiques. Ce graphique sera complété à chaque fois par un exposé des caractéristiques clés et des réponses emblématiques qui les manifestent. Ces réponses emblématiques ne sont pas atypiques, au contraire elles révèlent l'état d'esprit plus général perçu dans l'ensemble des réponses des collaborateurs.

Le pouvoir : Les jeux d'acteurs

L'anonymat

Pensez-vous qu'un tel Campus virtuel devrait permettre l'anonymat ?

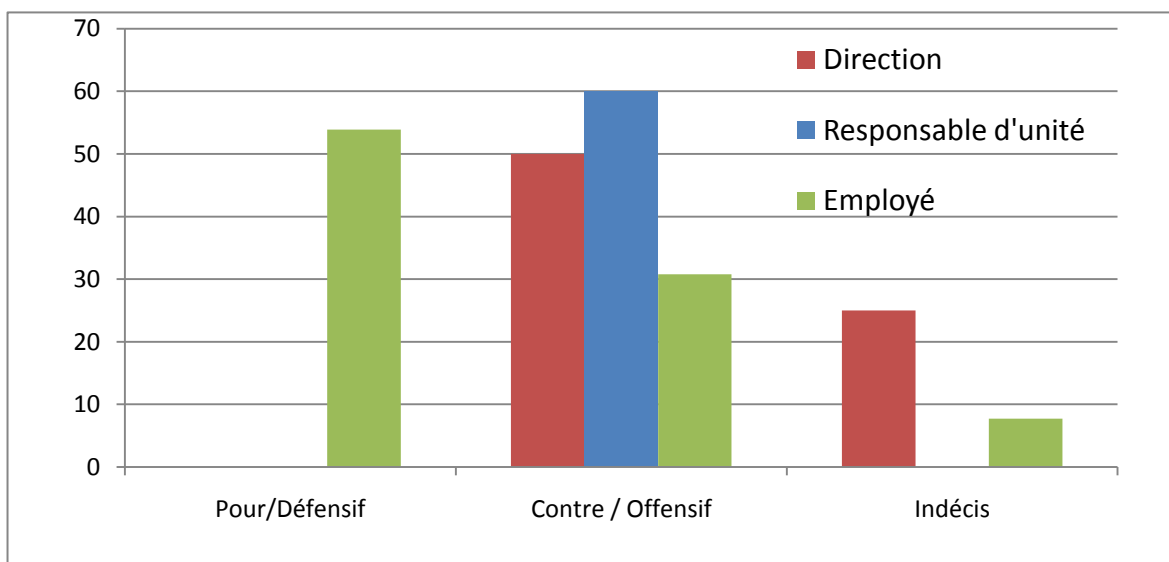


Figure 11: Graphique pour l'anonymat sur le forum par groupe hiérarchique

« Euh Oui parce que je pense que c'est important qu'une personne puisse dire quelque chose, sans être reconnaissable ou reconnue. Si c'est ouvert à tout le monde, il faut que ça laisse cette possibilité- »

là. Non, parce que c'est comme pour l'analyse de satisfaction, on doit avoir le courage d'assumer ce qu'on dit. » (E6, L615).

À part l'indécision qui ne touche finalement qu'un nombre limité de participants de l'échantillon, les réponses sont parfois très directes. Il est clair que cette question ne laisse pas indifférent les participants et génère des réponses qui mettent en évidence l'enjeu de cette règle de l'anonymat dans les écrits virtuels en entreprise. L'anonymat est pour certains participants directement lié au climat de confiance régnant dans l'organisation. Le tri par niveau hiérarchique est assez net, par le fait que seuls les employés se sont montrés favorables à l'anonymat. Les membres de la direction et les responsables d'unité sont ou indécis ou tout simplement opposés à celui-ci. Dans le discours des participants, le choix de l'anonymat est clairement lié au fait de pouvoir choisir, d'avoir une certaine liberté d'action, ou au contraire d'éviter son interdiction a pour objet d'éviter les débordements.

« Ouh je trouve qu'on devrait avoir le choix, si on a envie de le faire de manière anonyme, que ce soit possible pourquoi pas ... je trouverais dommage que personne utilise ça sachant que c'est un forum de la fondation par exemple... Mais pourquoi pas ? » (E11, L650).

« Ben l'anonymat pour moi c'est la porte ouverte à dire n'importe quoi ... » (E21, L623).

« ...Je dirais que les risques ce serait d'utiliser des ... de devenir anonyme ou de laisser des messages ... de, de, des dérives qu'on peut connaître euh, de l'écrit, quoi ce qui permet ... mettre parfois de, de, de se lâcher des fois de ... ah pis que les choses soient mal interprétées... Ou bien pour les gens qui ont moins de facilité à l'écriture. Parce que pour eux c'est quelque chose d'handicapant plus que ... de facilitant ... » (E22, L620).

En conclusion, la question sur l'anonymat permet de mettre en évidence des critères importants pour les participants. L'importance de la confiance, de la liberté de choix et le fait de ne pas laisser dégénérer la communication. Les jeux de pouvoir et les stratégies défensives de protection de sa liberté ou celles offensives en vue de pouvoir anticiper et contrôler d'une certaine manière le comportement d'autrui sont très clairement mis en évidence par la question de l'anonymat. Celle-ci touche au cœur du contrôle ou de la liberté des participants au sein de l'organisation. Le pouvoir est présent en toile de fond dans la mise en place d'un tel dispositif en ligne et chacun des acteurs tend à chercher à s'assurer une marge de liberté pour soi ou de sécurité et de contrôle sur les comportements d'autrui.

Le Pouvoir : Les cloisons, frontières et filtres virtuels dans l'organisation.

La deuxième dimension du pouvoir que nous traitons dans notre étude est la tension entre le réseau et l'appareil. Pour analyser l'influence de la dimension structurelle sur le dispositif, nous avons donc questionné la dimension des frontières et des limites de la structure elle-même. En effet, la structure, le cloisonnement, s'ils rompent les flux de communication et la logique du réseau, semblent permettre aussi de sécuriser et d'organiser la communication et les rapports de pouvoir au sein de l'organisation. Ci-dessous vous découvrez les niveaux que le questionnaire tentait de mettre en évidence et l'épaisseur des limites perçues par les participants à l'étude. L'épaisseur du trait met en évidence l'importance attachée à cette limite dans le discours des participants.

Pour un tel Campus virtuel poseriez-vous des limites en matière d'accès :

Exemple : Unité, secteur, fondation ?

Niveaux hiérarchiques ?

Milieu professionnel ? (professionnel du canton)

Quelles limites entre l'intranet et internet ?

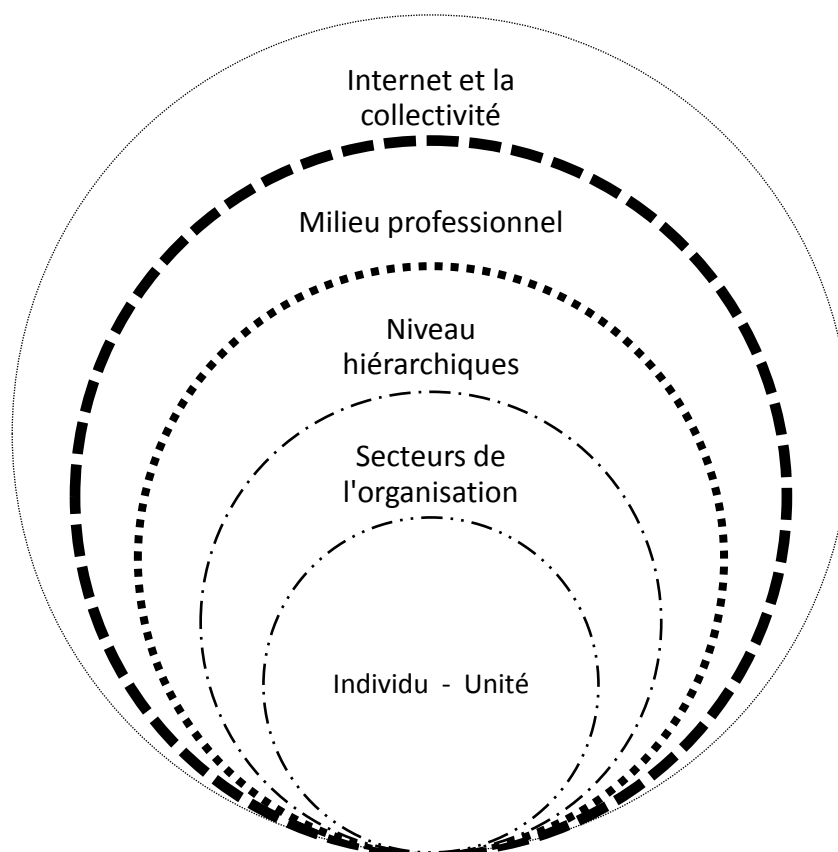


Figure 12: Représentation graphique de frontières telles que définies dans cette section

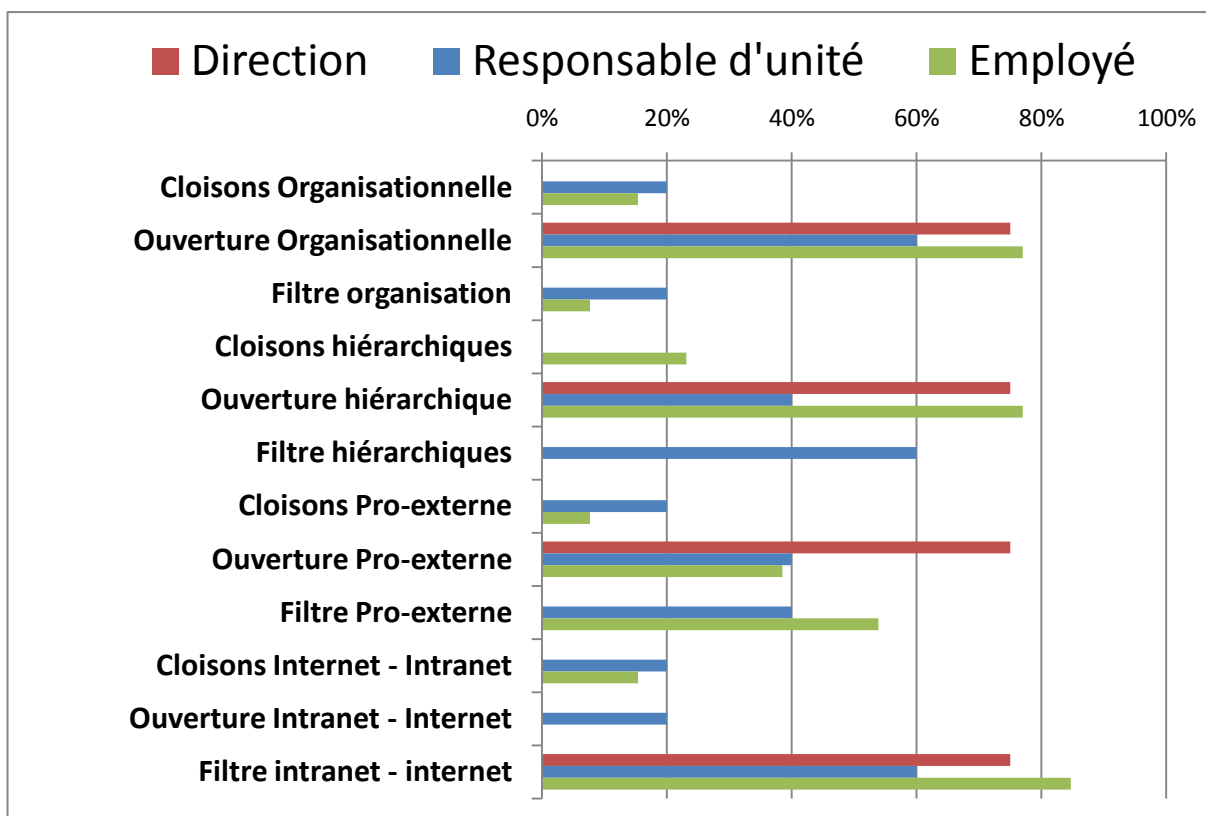


Figure 13 Graphique des choix d'ouverture, de fermeture ou de filtre aux frontières internes et externes de l'organisation

Concernant les questions portant sur les cloisons, filtres ou séparations à mettre entre les secteurs de l'organisation, les niveaux hiérarchiques, les professionnels internes et externes et les informations diffusées vers internet ou maintenues à l'intérieur du secteur, les résultats révèlent une homogénéité de représentation sur le filtre internet - intranet qui est clairement plébiscité. Autrement, de manière générale, il y a un consensus sur ces questions dans cette organisation.

Frontières entre l'internet (la collectivité) et l'intranet (l'organisation)

La limite entre l'intranet et l'internet est la frontière qui révèle l'existence de l'organisation. Il est intéressant de remarquer à quel point cette frontière semble faire l'unanimité. Elle est clairement perçue par l'ensemble des collaborateurs. Le besoin de faire le tri entre informations internes et externes est clairement défendu par la majorité des participants. Pour le concepteur cette dimension interne-externe est un indicatif de la porosité entre l'organisation et son milieu. La dimension de la confidentialité des données, du secret professionnel, sous-tend souvent le discours lié à la mise en place de ce filtre.

« Alors pour moi la limite clairement elle est là, si on veut que la confidentialité puisse être respectée et que cela puisse être un lieu d'échange, mais en dehors de ça je pense que cette fondation est déjà bien assez saucissonnée et morcelée, qu'on pose des limites dans un espace comme ça. Et je suis bien placé pour savoir qu'un éducateur AEMO peut apporter plein de bonnes choses à un éducateur des foyers et réciproquement ahahahahaha » (E3, L493).

Les Frontières internes de l'organisation

À la question : Poseriez-vous des limites en matière d'accès : Exemple Unité, Secteur, Fondation ?

« Faut ouvrir, parce qu'il faut nourrir les expériences des uns et des autres. » (E10, L552).

« Ah non, on est déjà assez cloisonné comme ça, pour euh pas en remettre, » (E16, L503).

« A mon sens peut-être que je me trompe, mais elle est commune, c'est des outils différents mais justement parfois d'aller voir un peu ou d'entendre quelqu'un qui n'a pas l'expérience spécifique de cette activité là. Mais qui en parlerais à sa manière autrement, ça peut être très pertinent, » (E12, L596).

La volonté d'utiliser le forum pour établir une communication entre les différents secteurs de l'organisation est clairement défendue par une majorité de participants. Donc, il y a clairement une volonté d'utiliser ce type de dispositif pour décroisonner à l'interne l'organisation ; aussi en vue de porter un regard neuf et d'ouvrir de nouvelles voies dans les échanges entre collaborateur de la structure. Chacun comprend que la mise en place d'un tel dispositif d'échange de savoirs dans l'organisation favorise une dynamique de réseau, qui tend à faire baisser l'intensité des barrières entre secteur et unité.

Les Frontières hiérarchiques

Sur la question de l'ouverture des discussions aux différents niveaux hiérarchiques, les réponses sont plus hétérogènes et montrent que le pouvoir est un élément constitutif qui influence directement le déploiement d'une formation à l'émergence du savoir collaboratif. Pourtant seul un nombre réduit d'employés favorise une séparation des niveaux hiérarchiques. Aucun membre de la direction, ni aucun responsable d'unité n'est pour une séparation des niveaux hiérarchiques. Il est à relever qu'une majorité des responsables d'unité est favorable à un filtre entre les niveaux hiérarchiques.

« Quand vous parlez d'accès à la hiérarchie ou pas oui ... Quand on voit ici les forums qu'on peut avoir ici ... débat, échange autour de la table et bien, il y a des moments où on estime qu'il n'est pas important que le directeur soit là ou même le responsable de secteur pour être en équipe. Donc, je peux imaginer qu'un des aspects pourrait être de dire "voilà réservé aux éducateurs, et pas forcément à la hiérarchie" qui pourrait ... ou alors avec la clause très précise que la hiérarchie peut avoir accès à ça ... mais pas... mais là ... mais pas autoriser à faire quelque chose ou à agir ou contre agir ou à » (E1, L393).

« Non je pense pas, parce que si il faut, franchement une plate-forme pareille pour si ça devient un espace syndic... une sorte d'espace syndical ou on commence à ... on peut faire ça aussi ailleurs que sur une plate-forme virtuelle. Y a pas besoin de laisser des traces écrites de de je sais pas... d'éventuel conflit vous voyez » (E5, L531).

Donc, il y a dans les réponses à cette question une référence directe au rapport de pouvoir et à la politique interne. Il est clair pour chaque participant qu'il y a un enjeu dans le regard que peut porter ou non la direction sur le propos tenu dans un tel espace. La présence de termes en lien avec le

syndicalisme, la commission du personnel est régulièrement apparue en lien avec les cloisonnements hiérarchiques.

« Non, moi je dirais que ça doit être un espace où nous avons tous le même poids. ... le même poids et le même droit à la parole... voilà ... » (E7, L427).

Une autre dimension apparaît : c'est la définition du contexte de discours ; dimension que j'ai déjà relevée dans les premières interventions. Les participants semblent considérer l'espace forum comme un lieu topographique...Il y a des lieux pour dire :

« Ça glisse, des limites, on est pas pour euh, c'est pas un objet pour dire, ah ça va pas dans cette fondation, il y a des lieux pour faire ça, on peut le dire. » (E10, L560).

Le forum ou l'espace intranet est défini comme un lieu, comme un contexte qui influence le type de messages que l'on y diffuse. Cette distinction des lieux pour dire se croise avec la définition des cloisons et des frontières. Les participants sont conscients que l'espace virtuel crée une nouvelle géographie organisationnelle, de nouvelles cloisons, de nouveaux filtres qu'il faut prendre en compte et qui doivent être l'objet de toute l'attention du concepteur. La notion d'espace virtuel prend ici tout son sens.

« Alors moi je vais répondre à la question différemment, (...) qu'on définisse le forum de nouveau, quel est... quel est son but enfin ... qui décide de faire un forum et qu'est-ce qu'on cherche à permettre... parce que ... j'allais dire à faire de ça ... mais à permettre je pense que la question, elle est peut-être en amont... Si la direction veut utiliser ça comme un mode de contrôle, ou de vérification de quelque chose Ben je pense effectivement que ça doit l'être, parce que ça veut dire que la direction échange entre elle ... il faudrait pas que les collaborateurs y aient accès ... Moi je trouverais dommage... parce que c'est quand même un domaine où il y a une certaine paranoïa ambiante déjà, de toute forme de contrôle et je trouverais dommage de cloisonner. Parce que ça entretiendrait déjà cette crainte-là. » (E11, L600).

Il est vraiment intéressant d'observer avec quelle intensité cette question a été investie par les participants aussi sur le plan identitaire et personnel. Cela tend à rendre évident que cet aspect des frontières entre hiérarchies et collaborateurs est très sensible et nécessite toute l'attention du concepteur.

« Parce que y a le ... y a certes toujours des niveaux hiérarchiques, mais je trouve que c'est aussi intéressant de ... enfin pour les deux parties en fait, de soit savoir ce que la direction doit gérer ... parce qu'il y a aussi d'autres pressions ... d'autres réalités... que simplement celle du terrain... comme par exemple les questions sociaux – économiques ... en fait, des choses comme ça... mais y a aussi la question que la hiérarchie doit aussi pouvoir descendre à notre niveau, pour voir qu'est-ce que c'est le terrain et quelles sont les questions ... donc je pense que, à ce niveau là oui je pense qu'il faut avoir la simplicité de pouvoir se mettre à la place de, et se dire qu'on travaille dans un but commun ... que ce soit les jeunes ... » (E22, L599).

Une question intéressante qui est soulevée par cette intervention est le sens des limites. En effet, il semble tout à fait clair que l'on parle ici d'ouvrir ou pas le forum des employés au regard de la hiérarchie. Mais la question que pose cette intervention, c'est que l'on peut aussi considérer comme recevable à ouvrir le forum de la direction au regard des employés. C'est-à-dire, que les

collaborateurs pourraient d'une certaine manière avoir un droit de regard sur les discussions de la hiérarchie sur un forum de direction. Ce n'est pas l'angle de la question, mais cette remarque bien qu'isolée permet de révéler une dimension implicite du guide d'entretien, qui avait échappé à l'étude. En effet, s'il semblait clair dans ce contexte que l'on puisse décider si la hiérarchie pouvait ou non suivre les discussions sur le forum des unités, la question inverse ne se posait même pas. Il était clair que si un espace d'échange virtuel était ouvert pour des échanges au niveau de la direction, il serait obligatoirement fermé aux autres niveaux hiérarchiques.

Frontière vers le réseau de professionnels

La possibilité d'ouvrir les échanges et la coélaboration de savoir à l'ensemble des professionnels de la branche sur le plan cantonal a rencontré globalement l'approbation des participants. En soulignant, la nécessité de poser un filtre, mais en relevant l'intérêt que pouvait revêtir une telle ouverture. L'ouverture n'est donc pas simplement un discours de surface dans cette organisation, elle s'inscrit dans la conception concrète du dispositif. J'ai été étonné de la capacité rapide des participants à répondre à ce type de question. Il ne semblait aucunement surpris qu'elle puisse même être posée.

Ouverture – Fermeture de la structure.

Les participants favorisent une fois sur deux l'option ouverture. Mais la mise en place de filtre, de convention est indispensable pour ne pas perdre des participants en route.

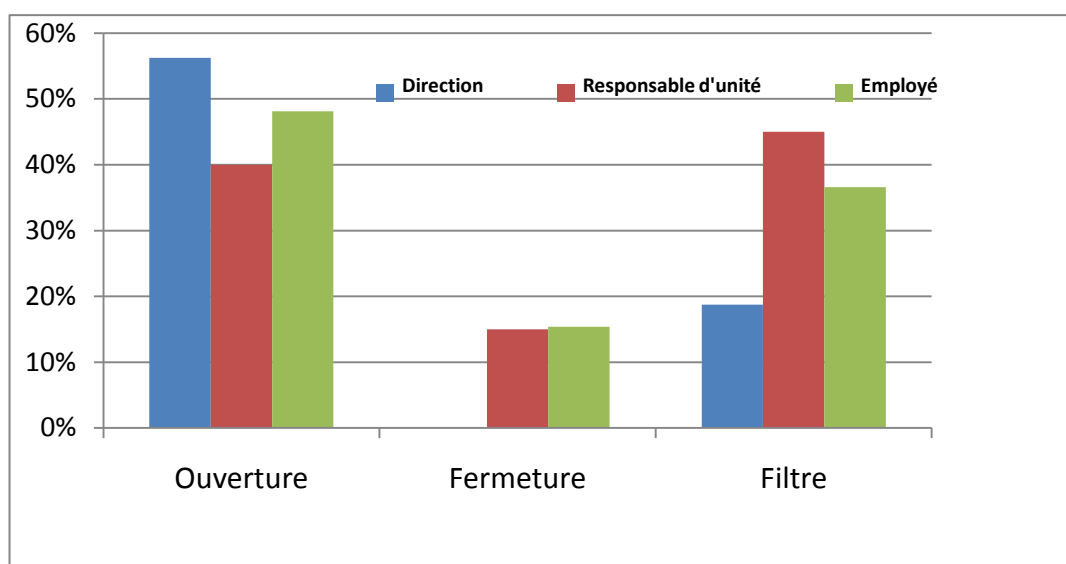


Figure 14 : Caractéristiques d'ouverture versus fermeture et filtre dans les réponses en général

Il est déjà remarquable de souligner que la direction ne sélectionne jamais l'option fermeture. Le groupe de direction obtient d'ailleurs le meilleur résultat pour l'ouverture. Étonnamment, ce sont les responsables d'unité qui font appel le plus souvent à la solution du filtre ou du tri de l'information.

Le Savoir : les sources et les étapes des processus d'apprentissage au sein de l'organisation.

Les formations formelles

Quelle est la dernière formation continue significative pour vous, que vous avez suivie ?

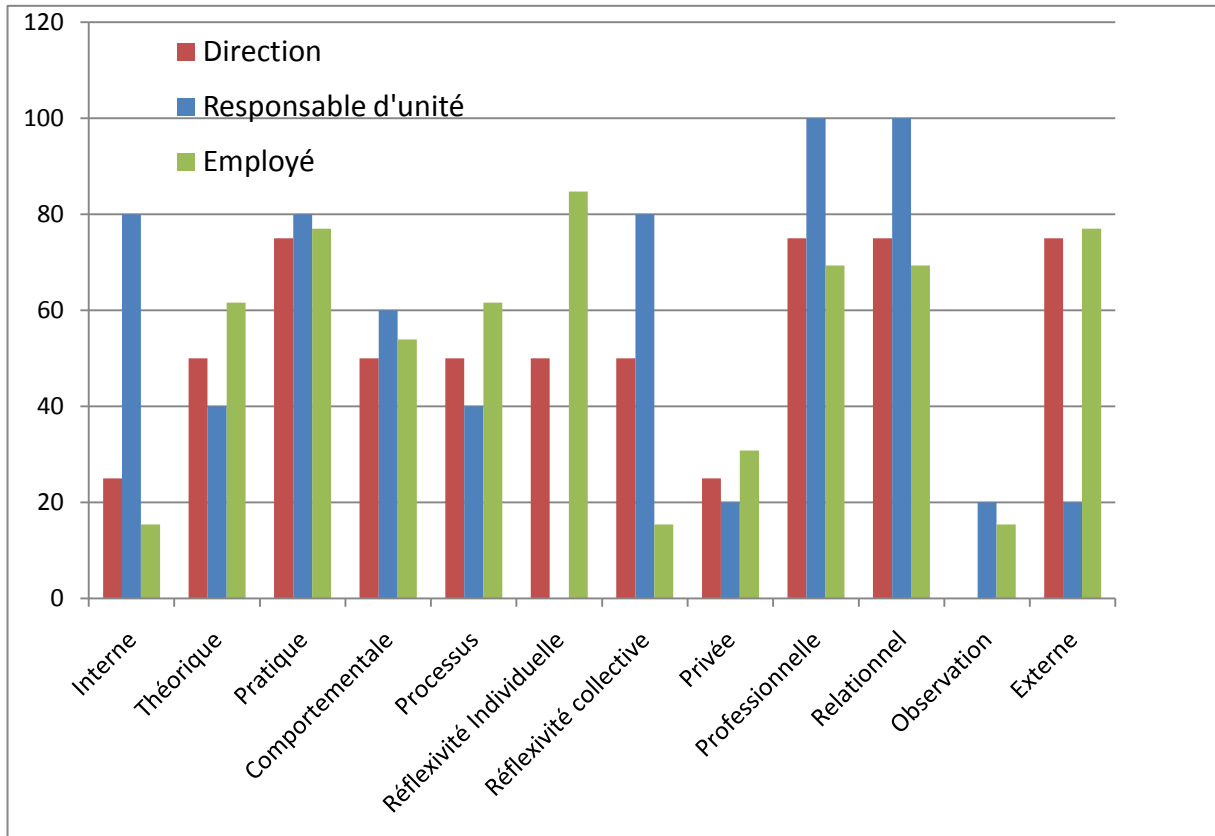


Figure 15: Caractéristiques des formations formelles pour chaque groupe

Interne et externe

Le groupe des responsables d'unité répond avec une belle uniformité à cette question en sélectionnant des formations internes. Ces formations internes ont un impact important sur le collectif, car elles sont en général reliées à une caractéristique de réflexivité collective. La réflexivité collective est d'ailleurs une caractéristique des réponses des responsables d'unité. Ceux-ci semblent dans chaque section de réponse plus impliqués dans la prise en compte des dimensions collectives et organisationnelles que les deux autres groupes hiérarchiques.

« Bon et puis moi la formation qui m'a parlé beaucoup plus, c'est celle qui concernait l'aide contrainte, elle était offerte à l'ensemble du personnel... » (E1, L19).

Théorie - Pratique

Une des caractéristiques clefs pour le participant est l'importance de l'instrumentalité de la formation, cette remarque corrobore toutes les recherches dans le domaine de la formation d'adultes et l'importance pour l'adulte de l'instrumentalité d'une formation comme critère de motivation.

« Bon on l'a faite à plusieurs, mais effectivement ce qu'on attendait des outils de gestion et d'animation autour de groupe de parents, ou de groupe d'adolescents, pour que ces outils puissent nous permettent de faire émerger des solutions, du groupe et pas de notre savoir. Quelque chose un peu comme ça quoi. Et puis la technique est intéressante, ça a pas mal marché, dans l'animation de groupe après, c'est vrai que tu as des outils différents de ce que j'ai pu apprendre dans l'école académique sociale en général quoi. » (E3, L32).

« je dirais qu'elle est très utile aujourd'hui. Je la mets très en pratique par rapport à la responsabilité de l'équipe, au niveau de la gestion de l'équipe, de la dynamique de l'équipe, de comment faire des choix, des décisions, enfin, ça, on va dire que c'est vraiment par rapport au fonctionnement d'équipe. » (E12, L31).

Comportementale – Observation.

Plusieurs participants ont fait référence à la dimension corporelle des formations et tout au long des descriptifs, des termes en lien avec l'observation, le mimétisme, les actes, ont souvent été utilisés par les participants. Cela en référence avec les formations tant internes qu'externes. Les références aux jeux de rôle ont été les plus fréquentes. Les jeux de rôle permettent d'observer, de pratiquer, d'apprendre un comportement, ou tout simplement de l'imiter.

« ...qui tournait beaucoup autour de mise en situation jeux de rôle . C'est-à-dire l'accueil des personnes par rapport à la violence dans leur couple. La question c'est autour de quel souvenir d'acquisition ou de prise de conscience de choses nouvelles ça a permis... Bon c'est une formation où il y a des aspects non seulement théoriques, mais pratiques, de mise en pratique dans le cadre de ces formations donc qui dépassent simplement des aspects académiques, je trouve quand même que l'effet de modélisation de ces mises en situations même si elles sont toujours artificielles. Pour moi c'est un des côtés les plus puissants de ces formations. Ça permet aux personnes d'incorporer ou de s'approprier au delà de l'intellect un certain nombre de compétences de compréhension, de prise de conscience etc. » (E2, L16).

« Parce que faire l'intellectuel ... c'est bien joli ... mais faut faire avec et moi je suis partisan du faire avec. Cette formation d'Éduc... de moniteur éducateur était beaucoup centrée sur le faire avec... que ce soit faire du sport et.... et je crois que c'est par là qu'on arrive àà travers ... à travers les activités ...peu importe l'activité, à nouer des liens et à se connaître autrement et je trouve ça très intéressant. » (E21,L17).

« En même temps ... je regardais comme il se prenait au niveau de l'animation pour moi c'était un plus voilà... » (E7, L25).

Processus

Un critère important de la description de ces formations est leur durée. Le fait que la formation s'est écoulée ou non sur une durée conséquente. J'ai donc signalé ce fait par la caractéristique processus.

Cette caractéristique signale que le participant relève la durée importante du processus d'apprentissage.

Réflexivité individuelle – réflexivité collective.

Dans les descriptions des formations, les participants ont mis en évidence deux types de réflexivité bien distincts. Une réflexivité individuelle centrée sur un processus d'apprentissage personnel et singulier. Et aussi, des formations qui ont impliqué une dimension collective et une réflexivité qui a fait appel au groupe de travail. Un autre critère spécifique et significatif pour le concepteur de formation, c'est certainement l'importance que revêt la réflexivité collective pour les responsables d'unité. La comparaison avec les employés est frappante. Elle semble révéler un engagement plus intense des responsables d'unité vis-à-vis de leur collectif et de l'intérêt ou l'habitude de suivre des formations à caractère collectif. Nous verrons si cette tendance se confirme tout au long de l'analyse des données de cette étude.

Privée – Professionnelle

Un autre critère est la distinction entre des formations suivies dans des buts en lien avec l'activité professionnelle ou en lien avec l'activité privée du participant.

Relationnelle

Il n'est pas très surprenant que la majorité des formations suivies par les participants fassent appel ou développent des compétences de type relationnel dans le cadre d'une organisation sociale.

Les expériences informelles

Dans les semaines précédentes, pourriez-vous repérer une situation, une expérience dans laquelle vous avez, le sentiment d'avoir appris sur le terrain quelque chose de nouveau, vécu une sorte de déclic, de prise de conscience significative ?

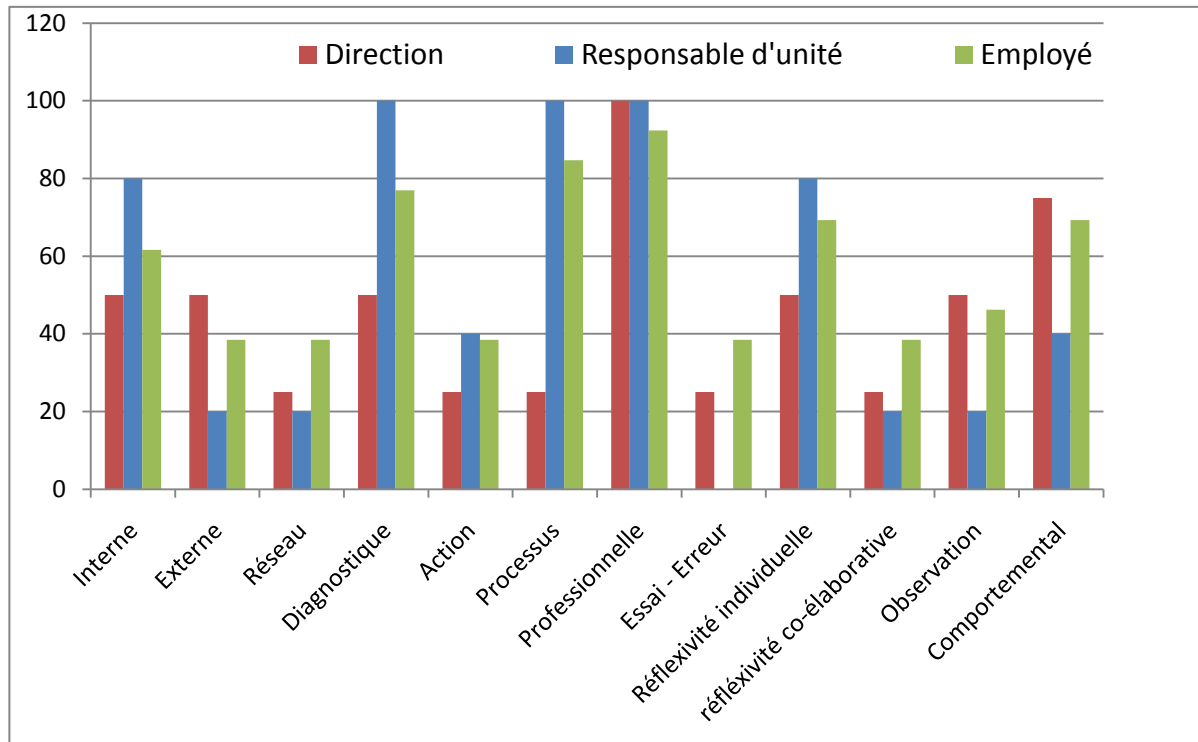


Figure 16: Caractéristique des expériences pour les trois groupes

Interne - Externe.

C'est à nouveau le groupe des responsables d'unité qui marque une nette préférence à décrire des expériences internes à l'organisation.

Processus

J'ai aussi été surpris par le fait que les expériences décrites sont des processus étalés dans le temps et non pas des événements ponctuels.

Essai - Erreur

Les expériences sont souvent constituées d'un processus d'essai-erreur et leur valeur d'apprentissage est souvent liée au fait d'avoir essayé plusieurs manières de faire ou d'agir avant de trouver la bonne solution.

Réseau

Les participants ont fait appel parfois à la dimension du réseau comme constitutive du savoir produit

Réflexivité individuelle

J'ai été surpris aussi par le fait que les expériences décrites sont reliées en général à un apprentissage individuel. Cet apprentissage enrichit principalement une réflexivité individuelle. Pour simplifier, les participants déclarent avoir appris de la situation et rarement perçoivent ou décrivent la dimension

collective de l'expérience. Même les responsables d'unité qui nous sont habitués à des processus d'apprentissages plus collectifs montrent dans la réponse à cette question qu'ils ont privilégié des expériences singulières.

Diagnostic

Plus de ¾ des situations décrites font spontanément référence à une dimension de diagnostic ou résolution de problème.

« ...de me faire prendre part à son idée que son fils a vraiment besoin de soin psychiatrique. Euh, et pour moi la psychiatrie, ça doit vraiment être spécialisé et pour moi le trouble était d'ordre systémique plutôt. Et au final, c'est la maman qui a accepté d'aller voir un psy... Alors les choses se renversent hein ... on voit. Mais au final, c'est un jeune où j'ai toujours pas réussi à ... enfin j'ai pas réussi enfin je suis pas diagnosticien en psychiatrie non plus... euh ... mais les comportements de ce jeune me font toujours douter par rapport à l'avantage qu'il pourrait avoir à suivre un traitement psy... en fait. » (E20, L208).

Action – comportement - observation

J'ai distingué la caractéristique action de la caractéristique comportementale, dans le but de distinguer l'apprentissage lié à l'activité du participant (action) de l'apprentissage lié à l'observation d'un comportement. Ces caractéristiques peuvent être observées de manière commune dans une même situation.

« Je voyais bien que ça se transformait en jeu, une fois on court, deux fois on court, trois fois allez...loin il se fout de ta gueule quoi ... arrête de courir et puis en fait tout s'arrête ... en fait le jeu c'était de me faire courir ... Une fois que j'ai compris ça ... j'ai arrêté de courir ahahaha. » (E21, L126).

Les diagnostics

Vous souvenez-vous d'avoir participé au diagnostic et au processus de décision conduisant à l'interruption d'une prestation inhabituelle ? (Ou autre situation de diagnostic ou d'arbitrage) ?

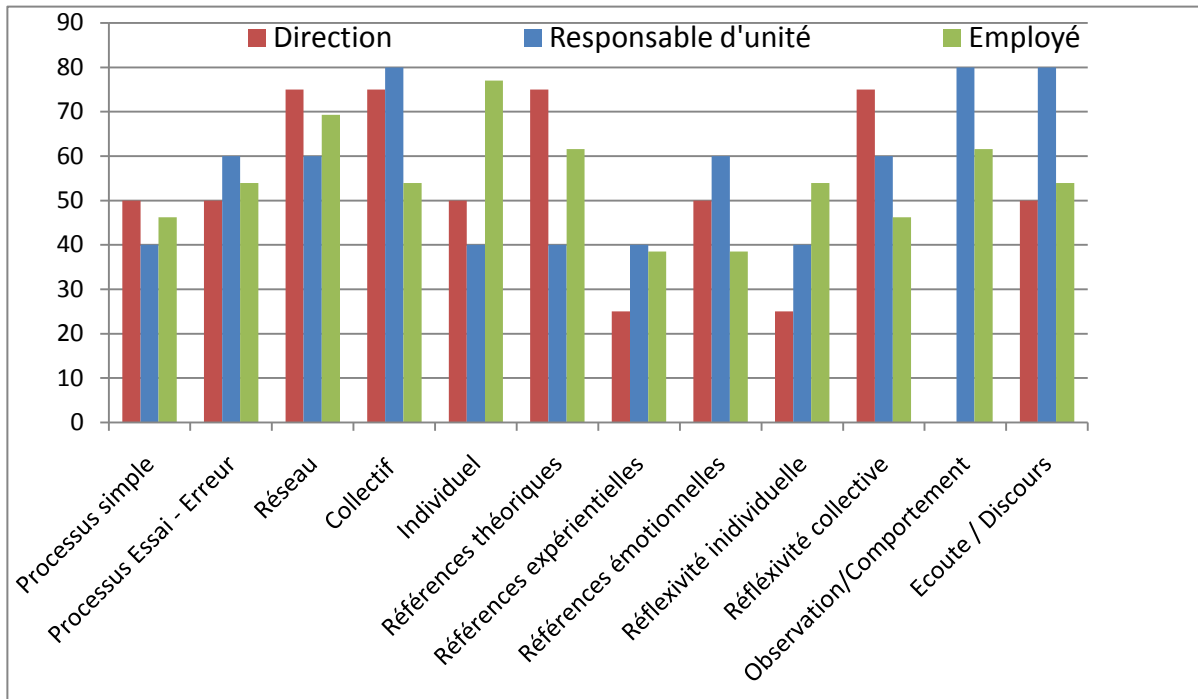


Figure 17: caractéristiques des groupes pour les diagnostics.

Dans la sélection des situations de diagnostics, on trouve des caractéristiques assez homogènes pour l'ensemble des groupes hiérarchiques. Les situations de diagnostics m'impressionnent par leur richesse durant les entretiens. Les descriptions fines et significatives font appel à plusieurs dimensions d'expertise que je ne pensais pas rencontrer, quand j'ai commencé ce travail. L'importance de l'observation et des comportements dans les processus de diagnostic pour l'ensemble des collaborateurs de l'organisation. Cette importance de l'observation du comportement des clients n'a pas été relevée par les membres de la direction. Les diagnostics de situations délicates dans le cadre de l'organisation font appel à des informations issues tant de l'écoute du discours des clients que de l'observation du comportement de ceux-ci. La dimension purement comportementale et l'interprétation de celle-ci prennent une place essentielle dans les caractéristiques d'émergence des savoirs ou des connaissances dans cette organisation.

Les étapes des processus d'apprentissage

La mémorisation (formation formelle, expérience informelle et diagnostic).

À la question : **En avez-vous gardé une trace ?**

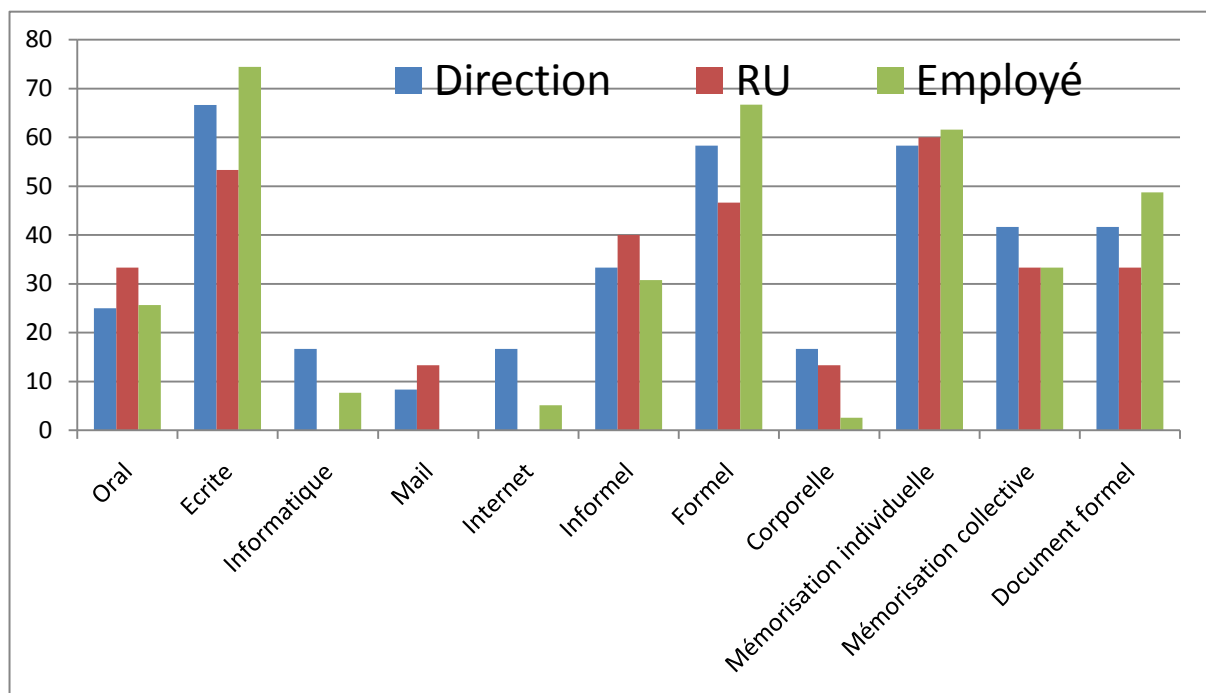


Figure 18: Caractéristiques de l'étape de mémorisation de l'ensemble des ressources pour les trois groupes.

La mémorisation de type oral correspond à une mémorisation sans support externe :

« Euh non que la mémoire, pas pas pris de note » (E1, L57).

Mémorisation corporelle :

La mémorisation corporelle est souvent citée comme essentielle à un bon apprentissage.

« Ouais, c'était intéressant parce qu'il y avait beaucoup d'exercices de jeux de rôle ... et pour faire une mémoire corporelle, ça rejoint ça en fait, en fait je peux le revivre dans certains entretiens avec les parents...ce serait plus un jeu de rôle, mais il y a des attitudes corporelles qui peuvent...euh auxquelles j'apporterais une attention particulière, même en les nommant au cas où quoi. » (E12, L98).

Formel - Informel :

Une étape de mémorisation est structurée, quand elle fait l'objet d'un tri conscient, d'une élaboration de synthèse individuelle, d'un traitement organisé des données. Par contre, elle se présente comme spontanée quand elle semble n'obéir à aucune règle, en dehors d'une action spontanée et fluide, par exemple, une prise de notes à la volée. Quand on compare l'ensemble des données recueillies qui représentent 66 réponses pour la question des traces, on obtient globalement un graphique assez homogène dans la manière dont les collaborateurs de l'institution constituent les traces de leurs sources de savoirs. Les outils informatiques et internet sont très marginaux, absents ou peut-être transparents. Par transparence, je veux dire qu'ils ne sont pas cités

alors qu'ils sont utilisés pour construire les rapports. Leur présence est devenue implicite. La dimension écrite est plus mobilisée par les employés que par les responsables d'unité, tout au moins ceux-ci en parlent moins. Malgré le petit nombre d'indications de la mémorisation corporelle, je suis très surpris par la présence de cette caractéristique à laquelle je ne m'attendais pas. L'homogénéité est sûrement due au fait que les différents niveaux hiérarchiques partagent en général la même formation et expérience professionnelle de base. Dans les réponses en lien avec la phase de mémorisation ou de constitution de traces au sujet de l'expérience, on voit une plus grande part de mémorisation de type informelle.

« Des traces, je pense qu'il y a certains tics de langage, des manières de formuler les choses, notamment on a animé ensemble des formations, j'ai toujours été admiratif à sa capacité à la fois tenir un cadre, assez courageuse dans sa capacité à confronter les gens, sur un mode qui est toujours understandable, acceptable, humble respectueux. » (E2, L177).

« Très souvent, très souvent, bon je suis un peu fouillis quant à mes notes, mais elles existent » (E3, L131).

« Non, mais si on ... je me suis dit que ce serait bien d'avoir une sorte de cahier de bord, pour marquer les expériences que je fais. Pour euh, de manière à me décharger et puis d'avoir une trace de tous les acquis » (E9, L168).

« Alors, y a un p.-v. ... toujours... chaque réseau y a ... » (E15, L177).

« Donc en fait c'est plutôt une transmission orale... pas de traces écrites ... enfin pas de trace écrites dans les réunions, avec collègue responsable d'unité et la Direction. Là il y aurait des traces... » (E12, L193).

Dans l'étape de mémorisation, ce sont les réponses en liens avec le diagnostic qui ont fait le plus appel à la dimension collective et formelle. Le diagnostic est clairement mémorisé de manière située et distribuée.

Le transfert (formation formelle).

Avez-vous appliqué les concepts de cette formation dans votre pratique ?

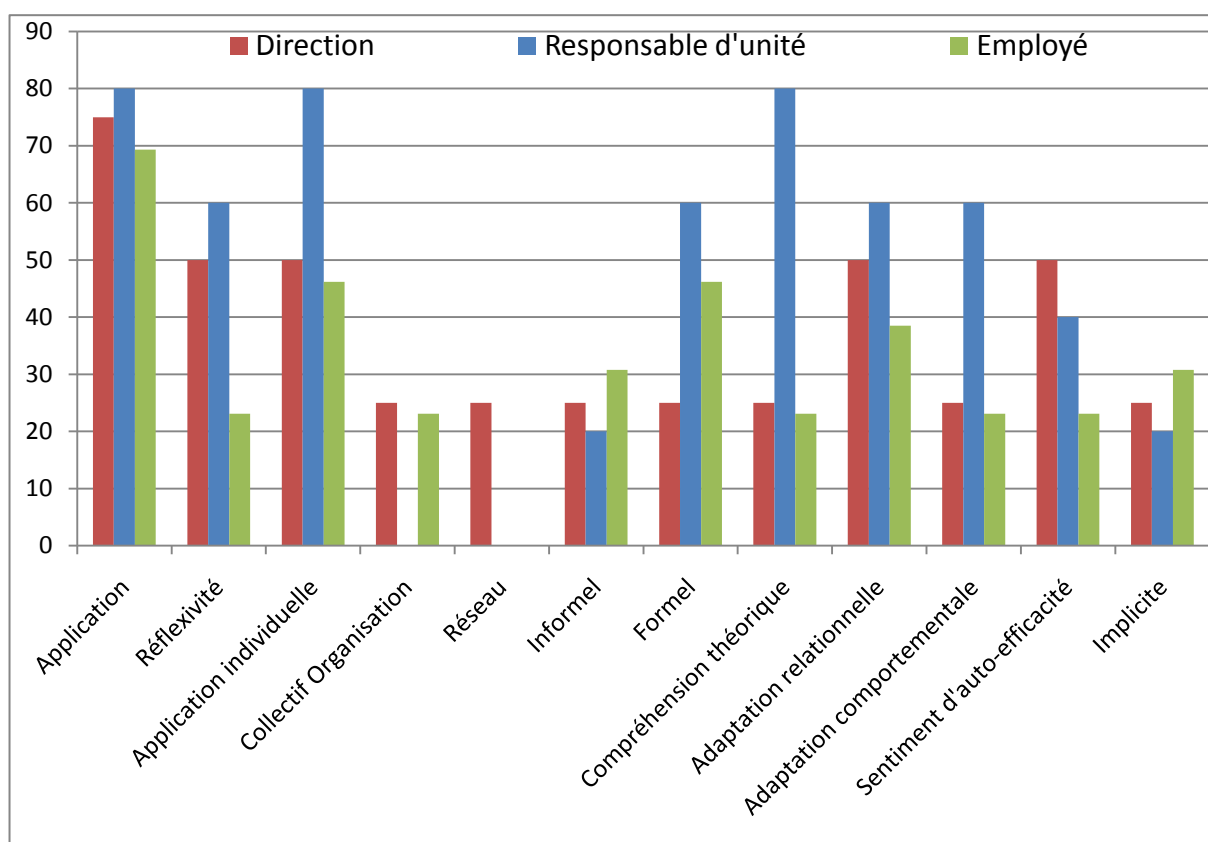


Figure 19: Caractéristiques de l'étape de transferts de la formation formelle pour les trois sous-groupes.

Implicite – Explicite

Dans plus de 72% des réponses, les participants peuvent faire un lien direct entre leur activité et la formation formelle. Dans les 28% restantes, la question n'est pas évoquée dans l'interview où ils éprouvent de la difficulté à faire un lien. Trois formes de changements suite à la formation formelle sont à relever : des changements de type comportementaux, relationnels ou une meilleure compréhension théorique que j'aurais pu aussi nommer adaptation ou changement cognitif. La plupart des applications se font dans un cadre structuré et volontaire, le lien entre la formation et la pratique est clairement organisé :

« C'est d'être plus à l'aise dans les entretiens. En ayant quelques outils à l'intérieur de moi ... quelques outils dans les entretiens ... d'être plus à l'aise ... voire d'essayer des techniques ... » (E19, L79).

L'impact de la formation formelle est en général individuel et présente peu de liens avec le collectif. Plusieurs participants soulignent le fait de pouvoir prendre de la distance, de mieux comprendre les situations par une prise de recul que signale le terme « réflexivité ». La dimension du réseau de professionnels est citée uniquement par la direction. Les résultats montrent de nouveau un détachement et une nette différence de résultats pour le groupe des responsables d'unité. La référence théorique est comme dans les caractéristiques de l'évaluation plébiscitée par le groupe des responsables d'unité quel que soit leur secteur. Dans le lien entre les formations et le terrain, bien

qu'ils aient particulièrement suivi des formations internes, les responsables d'unité voient les effets principalement de la formation formelle à leur propre niveau. L'impact au fond d'une réflexivité collective dans le cadre de la formation sur le sentiment d'auto-efficacité et de compétence individuelle est aussi une caractéristique significative.

L'évaluation (formation formelle, expérience informelle et diagnostic).

J'ai rassemblé ici les caractéristiques qui se trouvent être des critères de choix ou d'évaluation de la formation en réponse aux questions :

Quels étaient vos critères de choix pour cette formation ?

Que diriez-vous à un ami pour l'encourager à suivre cette formation ? Quels arguments emploieriez-vous ?

Si une personne devait mettre en doute la validité ou l'importance de cet apprentissage, quels seraient vos arguments pour la convaincre du contraire ?

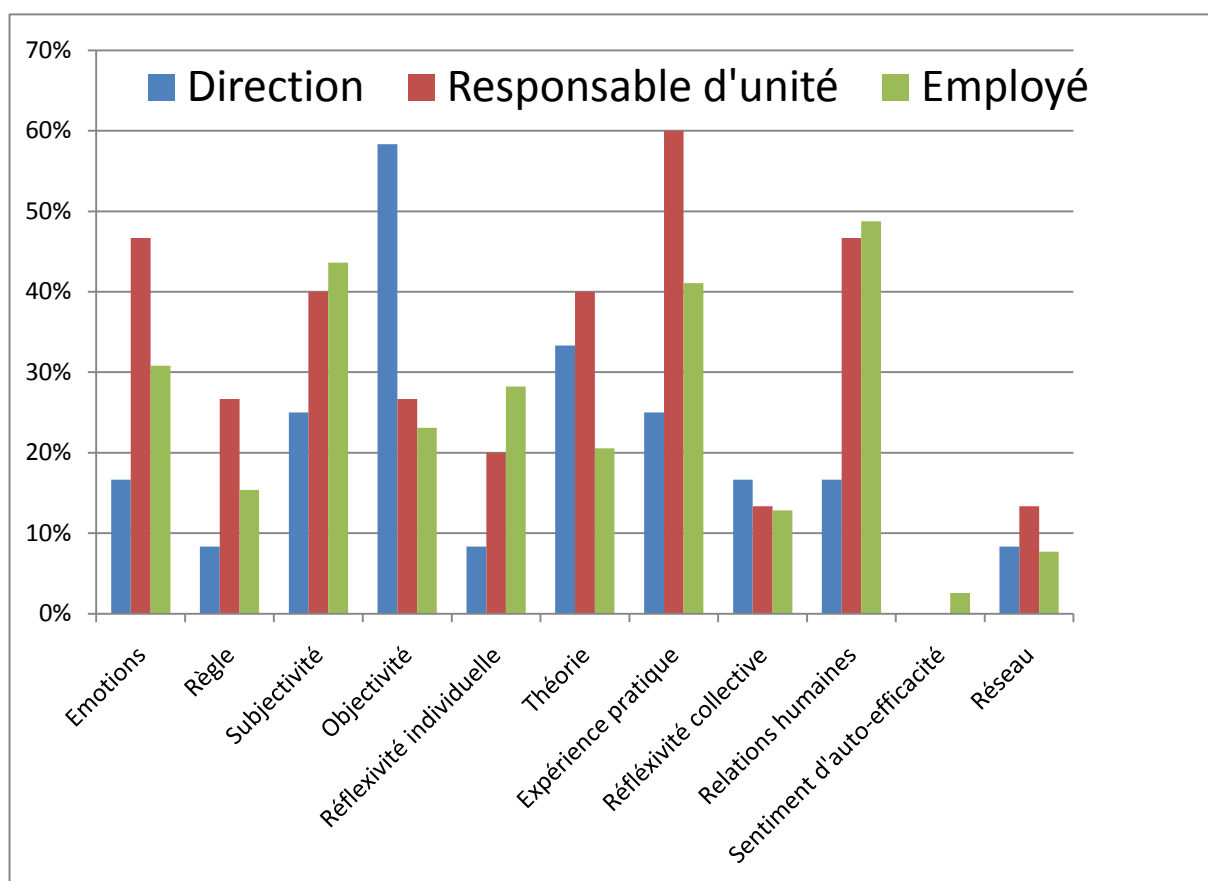


Figure 20: Comparaison des caractéristiques d'évaluation des sources de savoir pour les trois groupes.

Emotions : l'émotion est un des éléments fréquents d'évaluation pour les participants et plus spécifiquement pour les responsables d'unité. La présence de référence à l'émotion comme

caractéristique ou comme argument est bien plus fort chez les responsables d'unité que dans le groupe de direction et le groupe des employés.

« Enfin j'ai trouvé c'était super passionnant » (E6, L82).

« Car je crois que comme moi c'est quelque chose que j'ai eu personnellement d'apprendre le plaisir, et le plaisir » (E8, L61).

« Le travail au niveau émotionnel aussi, sur sa propre famille, sur comment se situer, sur sa relation au travail, pour moi une formation n'est pas complète si elle ne touche pas ces deux niveaux. » (E10, L100).

Les arguments de choix et d'évaluation d'une formation formelle sont donc principalement constitués de références subjectives et individuelles. La réflexivité, la possibilité de prendre du recul, de la distance que j'ai mis en évidence par la caractéristique : « réflexivité ». Cette caractéristique est présente dans une réponse sur trois. L'aspect théorique est régulièrement relevé et plus particulièrement l'apprentissage de compétences. Donc, les arguments restent majoritairement d'ordre émotionnel et subjectif pour les participants.

La règle est plus utilisée comme référence chez les responsables d'unité que dans les autres groupes. De manière surprenante, c'est le groupe de direction qui a le résultat le plus bas dans ce domaine.

Subjectivité - Objectivité

On trouve un ordre qui semble correspondre aux présupposés. En effet, c'est la direction qui s'appuie le plus sur l'objectivité, alors que le groupe des employés fait le plus référence à la subjectivité.

Théorie, Expérience, Réflexivité : Les responsables d'unité sont les champions de la théorie et de la référence à l'expérience pratique. C'est le groupe des employés qui fait le plus appel à la réflexivité individuelle.

La réflexivité collective est peu citée par l'ensemble des groupes. Les relations humaines qui sont le cœur de la profession sont très nettement distinctes entre un résultat assez homogène chez les employés et les responsables d'unité.

Le **sentiment d'auto-efficacité** a été peu cité et seulement pour les formations, la présence du réseau est aussi assez faible.

Les expériences : Les caractéristiques que les collaborateurs utilisent pour évaluer la qualité d'une expérience sont principalement en lien avec des références à la subjectivité individuelle et la dimension contextuelle de l'apprentissage. L'expérience se justifie par elle-même pour plusieurs participants.

« Bon déjà moi, ce que je dis tout le temps, c'est qu'il y a pas vraiment de vrai ou de faux dans le travail qu'on fait. Moi je trouve qu'il n'y a pas vraiment quelque chose qui est plus vrai qu'autre chose ... » (E3, L230).

« Quels arguments j'emploierais, Essaye non mais quelque chose un peu comme ça ... Pratique Oui parce que moi je suis je suis pas forcément influencé de prime abord par une lecture si elle ne peut pas s'enraciner dans mon quotidien, et dans ce sens-là j'aurais plutôt tendance à faire le chemin inverse, c'est-à-dire sur une découverte pratique liée à mon expérience professionnelle. J'irais chercher

des références littéraires, enfin bouquin. Donc dans ce sens-là le gars qui m'amènerait la preuve écrite d'un bouquin qui dit faux... J'aurais tendance à dire ben viens allons voir... » (E3, L183).

La règle ou les faits qui apparaissent aussi comme un argument pour défendre une expérience :

« que c'est en faisant référence au fond à la mission même. » (E4, L245).

Pour l'échantillon, en résumé, l'expérience est située, individuelle et unique.

« Ben je pense simplement le parcours de la vie, c'est qu'on se rend compte qu'au quotidien on est jamais confronté aux mêmes situations. » (E11, L265).

Pour les diagnostics : Les règles, la mission sont une référence majeure à la prise de décision et la compréhension des situations rencontrées par les participants à la recherche (la mission, le mandat, le contrat). Un autre élément fondamental qui est spécifique aux professions sociales est la caractéristique relation humaine et émotionnelle :

« L'argument, c'était la souffrance de cet enfant, le décalage par rapport aux autres et puis oui le plus c'était la souffrance de cet enfant. Je pense que c'est ça le plus ... à dire, mais enfin c'est le mettre dans quelque chose de trop compliqué, il montre, il nous dit... il est écorché vif, on voit qu'il souffre, qu'il est angoissé, c'est vraiment ça... » (E4, L347).

« Wouaf la souffrance et l'impuissance de l'équipe par rapport à la souffrance de ce gosse, quelque chose comme ça » (E3, L217).

« Alors pour moi, c'est, c'est mon sentiment que cette personne n'arrivait pas à tenir au niveau d'une démarche de groupe. Parce que sa pathologie est...euh...prononcée. Et a priori dans les règles qu'on a de la participation d'un individuel dans un groupe, on exclue les personnes qui ont des pathologies plutôt graves, qui sont de l'ordre de la psychiatrie...soignées par la psychiatrie...Donc ça c'est quelque chose que je tire de ma formation avec les Canadiens, et ça c'est un principe que tous les Canadiens utilisent, qui s'appuient sur des années de travail et de pratique, donc d'expérience, et je peux m'appuyer là-dessus pour dire vraiment, je peux m'appuyer sur l'expérience des Canadiens pour dire voilà quand il y a ce cas de figure qui se présente ben c'est pas de notre ressort, oui pourquoi en individuel si il suit une thérapie avec psychiatre ... d'ailleurs il est en traitement au niveau de la médecine et il a un traitement ... » (E5, L360).

« Compte tenu de comment ça venait ici le conflit de loyauté dans lequel se trouvait l'enfant » (E7, L283).

« J'essaye, j'essaye...qu'il y ait un lien de confiance. » (E12, L374).

« Le lien euh, le réseau ... le filet de sécurité qui enca... des professionnels » (E19, L455).

Cette question de l'argumentation qui justifie le diagnostic s'est donc avérée aussi très riche en réponses et en réflexion durant l'entretien. Elle donne lieu en fait à une réflexion de fond sur les savoirs théoriques et expérientiels, ainsi que leur intégration dans un contexte collectif et situé. C'est la compétence du collectif qui se manifeste dans ces espaces de réflexivité en lien avec le diagnostic.

La diffusion (formation formelle, expérience informelle et diagnostic).

À la question : **En avez-vous ensuite parlé à d'autres collaborateurs ?**

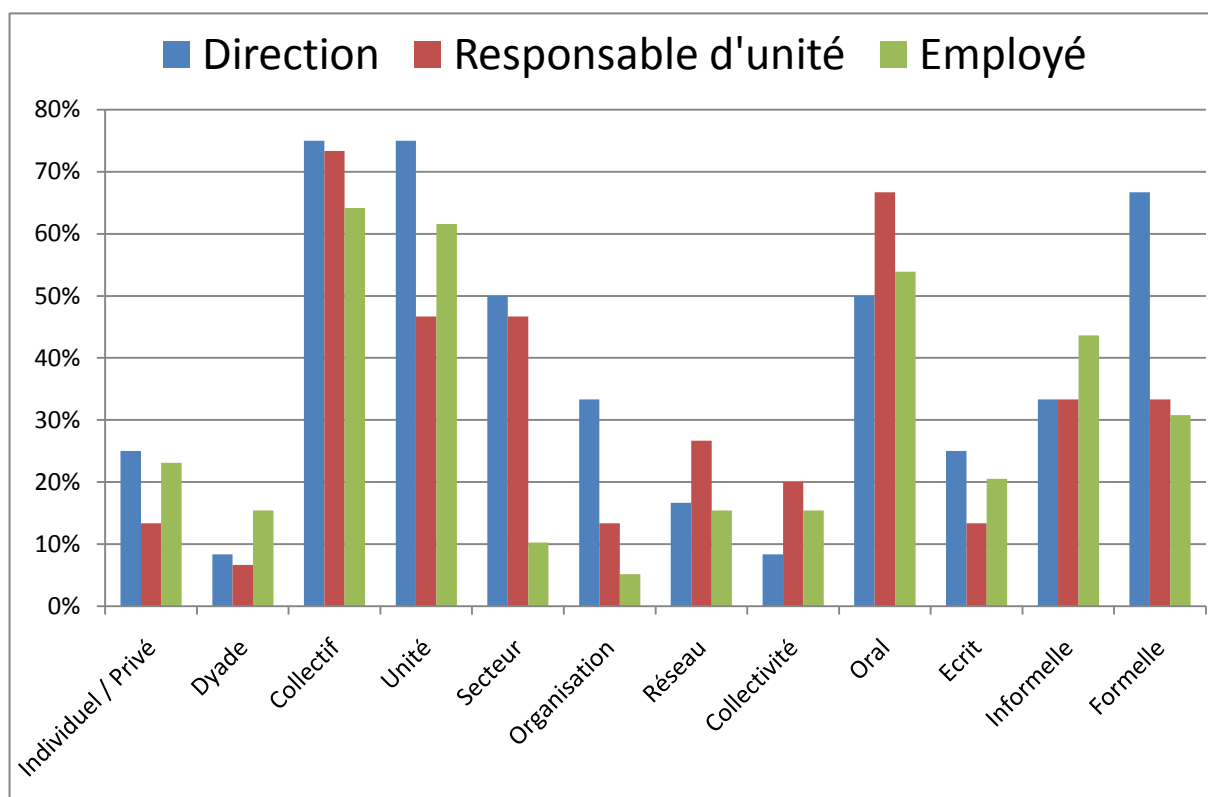


Figure 21: Comparaison des caractéristiques de diffusion des savoirs pour les trois groupes.

La synthèse des résultats permet de mettre en évidence une définition assez claire de la manière habituelle des participants de diffuser le savoir au sein de l'organisation. C'est avant tout les cercles de diffusion qui s'avèrent significatifs pour les participants et qui structurent leurs comportements de diffusion. Le but de la question est de mettre en évidence la diffusion spontanée et habituelle au sein de l'organisation. L'évolution du graphique pour les employés et la différence entre la diffusion vers l'unité, vers le secteur, vers le réseau où la collectivité met clairement en évidence la différence de pratique entre les groupes. Le groupe des employés diffuse principalement l'information au niveau de **l'unité** et ne diffuse quasiment pas les informations plus loin. La diffusion d'informations est un processus délicat, qui implique et identifie le diffuseur au sein du collectif. Au niveau de l'unité aussi, certains participants ont souligné la difficulté à diffuser de l'information sur des processus d'apprentissage, comme le relate ce participant :

« Euh, j'ai expliqué au début ce que je faisais, enfin ce que ... ce que j'étais aussi ... mais j'ai pas rencontré un vif intérêt, de la part de ... » (E22, L68).

Il y a parfois des retours écrits au sujet des formations suivies par les collaborateurs.

« J'essaye toujours de discuter, quand on me le demande, de passer ma recette. Je leur fait comprendre toujours que ça peut pas arriver, la même chose. Pourquoi ça change. C'est pas que je suis jalouse, je les passe volontiers. » (E8, L43).

La diffusion d'informations au sujet des formations est donc principalement réservée aux membres de l'unité (80%) et donc rarement en direction de l'ensemble de l'organisation. Deux participants n'ont pas diffusé même oralement d'informations en direction de leurs collègues au sujet de la formation choisie.

La diffusion d'expérience significative est principalement orale et dans le cadre de l'unité. Plus d'un tiers des participants donne à cette diffusion un caractère d'intimité, de secret ou tout simplement n'en parle pas.

« Oui, mais pas évidemment ... discrètement parce que j'ai pas à nommer la personne... » (E16,L164).

Le caractère intime de l'action professionnelle qui a souvent lieu au domicile ou dans le cadre de la vie privée des clients rend délicate la diffusion de l'expérience. La notion de confidentialité et de secret professionnel teinte très nettement les réponses en lien avec la diffusion d'information sur une expérience. Ce qui ressort plus spécifiquement est que la diffusion des expériences, à l'opposé des formations, se limite à l'unité et au cercle proche de professionnels dans le cadre de l'échantillon.

Dans le cadre du diagnostic, on voit une présence plus importante de la référence au réseau. Si l'expérience était considérée comme très individuelle et parfois même intime. Par contre le diagnostic peut-être un enjeu collectif et ouvert. Il peut même être considéré comme une compétence distribuée en soi.

« Sans aucun doute, dans la mesure où l'assistant social placeur, quelle que soit sa bonne volonté a pas la proximité qu'a le foyer pour observer et analyser diagnostiquer la problématique et la difficulté. Dans ce sens-là le foyer peut-être un excellent outil de diagnostic ..., ... mais pour que ce soit excellent il faut que ce soit suivi d'effets. » (E3, L221).

Globalement ¼ des diagnostics posés par les professionnels de l'organisation ne sont pas pris en compte par l'environnement de l'organisation et ne sont donc pas suivis d'effet. Cette caractéristique de la non-reconnaissance de l'expertise professionnelle est vécue douloureusement et ressort dans les réponses de cette section. Les diagnostics posés par les professionnels socio-éducatifs sont souvent mis en cause par l'expertise d'autres professionnels (psychologue, psychiatre, médecin...), ou des règles qui ne sont pas dans leur sphère d'influence définissent la décision finale. D'ailleurs plusieurs diagnostics parlent de situation de confrontation entre l'unité et le réseau externe. C'est sur cette question des diagnostics que les enjeux sont les plus forts, car les professionnels sont engagés dans un processus de reconnaissance identitaire en tant que professionnel expérimenté et légitime. Clairement la diffusion prend son appui sur la dynamique identitaire individuelle au sein de l'organisation et la crainte d'être interprété ou de donner l'impression de se mettre en avant peut être un facteur de frein à la diffusion d'informations.

Le vouloir : analyse de l'usage et de l'intention.

Pour vérifier la dimension du vouloir, il est intéressant de distinguer la motivation des participants à diffuser des informations par écrit en direction du reste de l'organisation et l'introduction d'un espace d'échange virtuel qui viendrait compléter les dispositifs de communication déjà existants. C'est au travers de ces questions qu'émergent des résistances ou les difficultés liées à l'usage, que l'étude n'avait pas du tout anticipées. Ces difficultés résultent du rapport douloureux entre l'oral et l'écrit documentaire dans un premier temps, puis dans un deuxième temps de la relation qu'entretiennent les individus ou l'organisation à l'écrit virtuel sur support informatique ou sur le réseau intranet. Les questions d'utilisabilité en lien avec les compétences individuelles et le matériel, qui pouvaient apparaître comme les principales difficultés ne se révèlent pas à la lecture des réponses d'une grande importance.

« Utilité» Comparaison pour les trois sources d'apprentissage de l'anticipation d'utilité de la diffusion sous forme écrite

Trouvez-vous utile de diffuser un résumé écrit de cette formation à l'endroit des autres membres de votre unité, de votre secteur, de la fondation en général ?

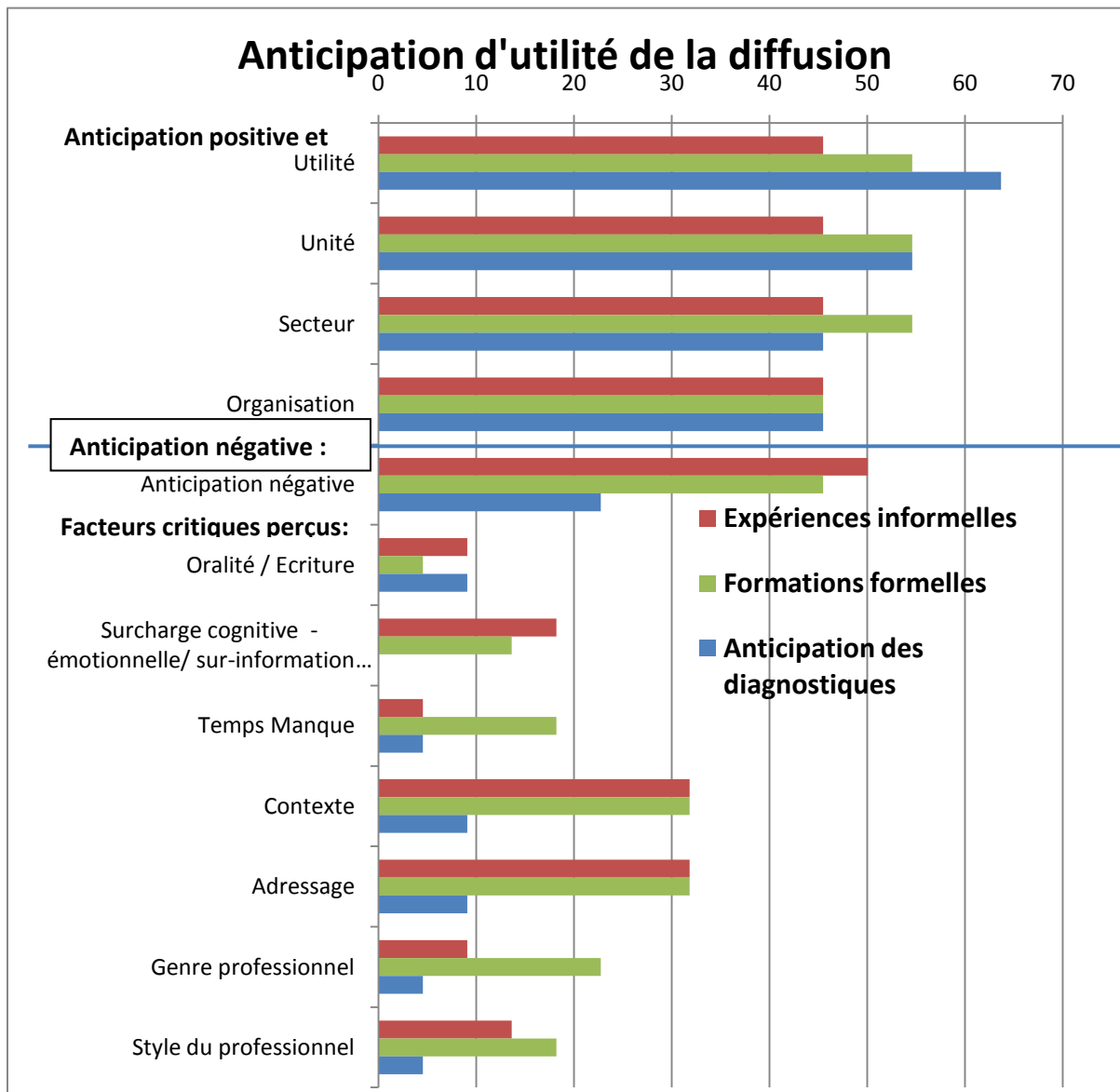


Figure 22: Anticipation de l'utilité de la diffusion des différents types de sources de savoirs.

Les caractéristiques mises en évidence dans ce graphique soulignent que pour les participants l'utilité est liée aussi à des facteurs critiques de l'ordre de l'acceptabilité que nous résumerons et approfondirons. Ce qui est surtout intéressant dans cette anticipation d'utilité, c'est la différence d'impression d'utilité entre la diffusion d'expérience et la diffusion de diagnostic. Il est clair pour les participants qu'il est plus utile de diffuser plus loin des informations au sujet des diagnostics. Alors que la dimension de l'expérience revêt un caractère plus confidentiel et se prête moins à une diffusion à large échelle, la différence la plus importante se situe au niveau de l'anticipation négative qui passe de 50% pour l'expérience à seulement 22% pour les diagnostics. On est véritablement au cœur du sujet dans cette organisation, car je n'avais pas du tout prévu une telle différence en

matière de distinction d'anticipation des risques de diffusion entre expérience et diagnostic. Il ressort clairement de cette question que les diagnostics sont beaucoup plus simples à diffuser, car ils sont en eux-mêmes déjà souvent le fruit d'un échange collectif et qu'en plus ils sont moins chargés de singularité puisqu'ils intègrent souvent des dimensions réglementaires ou procédurales. Les diagnostics sont perçus comme un savoir utile à transmettre pour de nouveaux collaborateurs.

« Il y aura un bout le Mrp ... donc le document qui doit consigner les protocoles de collaborations avec d'autres va être un petit peu mis à jour, on est invité à le relire pour voir s'il y a des compléments à amener ... dans ce cadre-là, je pourrais être amené à croiser mes notes personnelles avec le document existant afin de les intégrer directement, ce qui fait que dès que je serai intégré, la nouvelle mouture du Mrp serait essentiellement et systématiquement remise à jour et redistribuée à l'ensemble des collègues. » (E1, L262).

« Si je pouvais avoir accès à des informations comme ça pour moi, je trouverais ça bien, par exemple avoir sous forme internet, avoir des témoignages, des études de cas, des décisions, de voir ça voilà où je me dis ah voilà c'est un peu la même chose. Alors au lieu d'attendre de faire l'expérience dans son coin et ben on peut dire ben tiens, en quoi c'est la même chose, en quoi c'est différent euh... En quoi c'est la même chose, en quoi c'est différent, ah ils ont fait ça, ça a pas marché et ... » (E9, L365).

« Je pense que oui, bon là il y a un groupe de travail AEMO sur l'analyse des demandes. Je pense sur toute la procédure de l'analyse des demandes. C'est intéressant, on a vu aussi, avec les responsables d'unité on est en train de voir nos ressemblances et nos différences entre nos différents services... » (E10, L273).

« Alors sûrement alors ça si ... le modèle du DIOP euh, on l'a conçu ensemble avec un collègue qui pratique dans une autre institution. Ce modèle, on l'a construit ensemble, on l'a voulu extrêmement serré. » (E16, L291).

« Ouais puis l'aspect de cette transmission, c'est comme si la transmission, elle pouvait être que orale. Mais c'est pas vrai, je sais bien que c'est non ... » (E13, L318).

Anticipation d'utilité : comparaison des trois groupes hiérarchiques.

Trouvez-vous utile de diffuser un résumé écrit de cette formation à l'endroit des autres membres de votre unité, de votre secteur, de la fondation en général ?

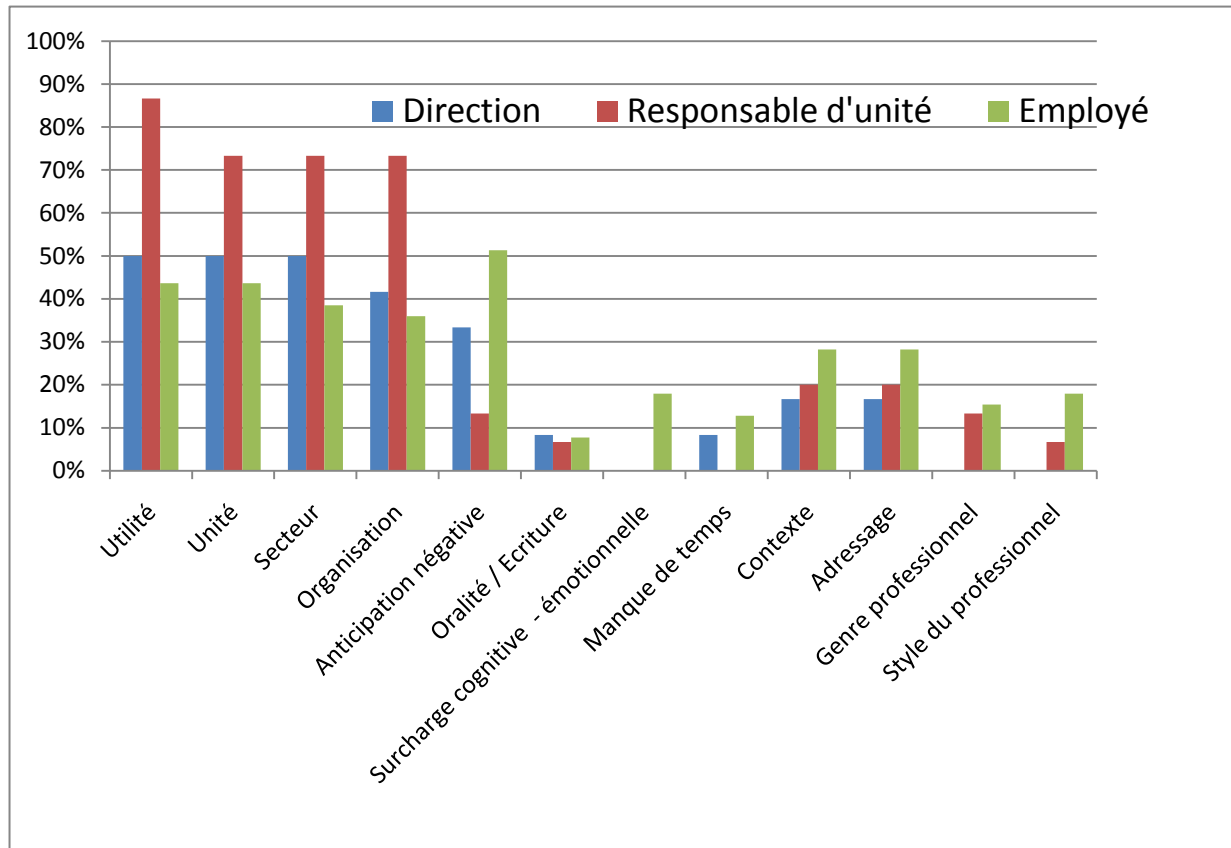


Figure 23: Comparaison des caractéristiques des trois groupes sur l'utilité.

Cette question de la diffusion a été posée, avec comme critère la mise par écrit en général de l'apprentissage. Il s'agit dans cette question de soulever l'utilité d'une mise par écrit (¼ - ½ page) de l'apprentissage réalisé. La lecture de ce graphique est très riche en matière d'information sur l'accueil qui peut être réservé à la mise par écrit et à la diffusion vers l'ensemble de l'organisation d'un simple écrit. La différence marquante entre la position du groupe des responsables d'unité par rapport au groupe de direction et au groupe des employées est de nouveau frappante. C'est clairement les employés qui considèrent cette démarche d'écriture comme inutile. Il semble à entendre les réponses données, que la barrière d'un retour écrit soit plus importante que les barrières structurelles individu/unité/secteur/organisation du cercle de diffusion. La dimension d'utilité perçue de l'écrit est le critère le plus significatif en matière de frein à la diffusion d'un savoir. A partir du moment où est franchie l'étape de l'apprentissage passant de l'oral à l'écrit, les barrières tombent. D'ailleurs les autres facteurs de résistance sont beaucoup moins explicites dans cette question. Cette question ne porte pas sur un dispositif en ligne, mais bien sûr le fait d'écrire un résumé à l'endroit des autres membres de l'organisation. Ce graphique est intéressant par la stabilité des réponses unité - secteur - organisation et par la différence, de nouveau, marquée entre le groupe

des responsables d'unité et ceux qui sont de la direction et des employés. Le groupe des responsables d'unité plébiscite la diffusion écrite dans l'organisation.

« Utilité » Anticipation d'Utilité d'un espace virtuel de coopération dans l'organisation

Pour l'utilité les questions (1,2,3) sélectionnées dans la trame d'entretien font suite simplement à cette présentation :

Dans le cadre des mesures santé sécurité, nous pensons utiles de créer un Campus virtuel (un espace co-construit de formation et d'information collaboratif). Cet espace a pour but de permettre d'augmenter le niveau de sécurité et de porter attention à la santé de chacun dans l'entreprise. Pour ce faire, un tel espace doit permettre d'échanger et de partager des informations, des ressources internes ou externes, ainsi que de pouvoir échanger entre les collaborateurs sur les difficultés rencontrées par chacun dans le domaine de la sécurité, de la santé et plus spécifiquement du stress engendré par la violence, l'isolement, ou à la pénibilité du travail. La possibilité de mettre à disposition des formations spécifiques en ligne est envisagée et l'accueil des nouveaux collaborateurs pourrait être facilité par la diffusion de document clef, d'information, d'un lexique et d'élément lié à la culture d'entreprise. Ce type de service en ligne aura pour objet de créer une dynamique de réseau au sein même de la fondation et d'encourager le développement d'une culture commune de la santé et de la sécurité au sein de la fondation jeunesse et famille.

J'ai rassemblé dans ce graphique les caractéristiques des réponses, qui faisait suite à cette brève présentation, dans le graphique ci-dessous :

- 1 Qu'est-ce qui vous motiverait à y participer ?
- 2 Que pensez-vous y apporter ?
- 3 Partagez-vous l'idée qu'une telle solution puisse être utile pour la fondation ?

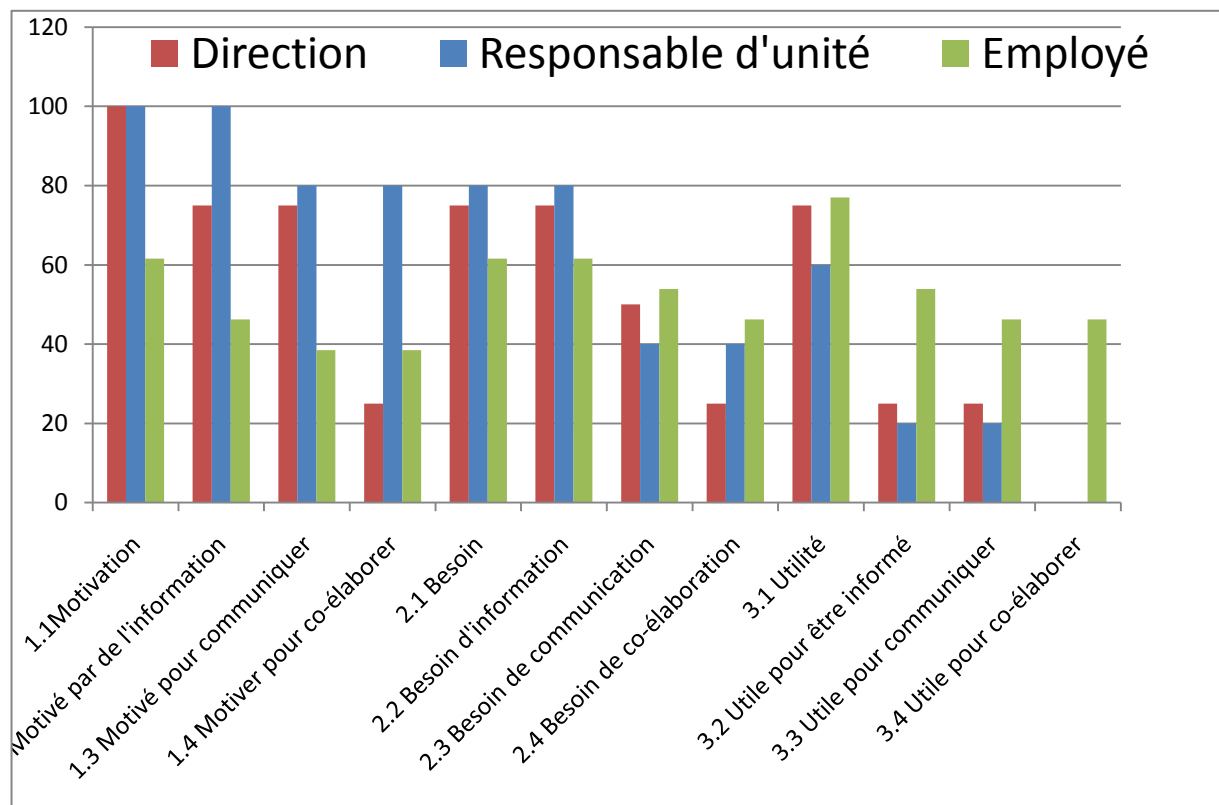


Figure 24: Anticipation d'utilité pour les fonctions d'information, de communication, de coélaboration de savoir collectif.

Les réponses des participants à ces trois questions sont très claires. Ce qui surprend le plus en analysant ces réponses, c'est que je n'avais pas du tout anticipé la division en trois fonctions spécifiques **informations, communication et coélaboration**. L'introduction des dispositifs d'écritures en ligne telles que les forums, les wikis, les chats répondent à des fonctions distinctes pour les participants. Ces fonctions sont plus ou moins intégrées dans la manière d'anticiper ou d'utiliser les outils en ligne. Mais de manière très claire et structurée dans les anticipations d'utilité pour les participants, il y a différents niveaux de besoin, dont d'ailleurs la coélaboration est le moins motivant. L'essentiel de l'attente et de la motivation se situe autour de l'information. La fonction informative des dispositifs en ligne est clairement entrée dans les mœurs. Par contre la fonction communication est identifiée à l'utilisation des mails. Les mails ont une dimension d'adressage fondamentale qui permet au rédacteur de situer son écrit dans le cadre d'un dialogue avec des partenaires identifiés. Cette communication par mail est perçue comme utile et en plus elle permet un processus de mémorisation du déroulement des situations, qui est apprécié par plusieurs participants. Par contre, ceux-ci envisagent rarement la dimension co-élaborative du dispositif en tant que tel. Cette distinction est nette et elle manifeste une grande disparité des expériences et des représentations d'utilité des participants autour de l'élaboration de savoir collectif en général. Alors que la fonction d'information apparaît spontanément dans les réponses. La manière dont les anticipations se nourrissent des expériences précédentes sur le net avec Google et d'autres moteurs de recherche est fondamentale. Ces expériences induisent clairement leurs représentations et leurs anticipations du dispositif. Dans les discours, ils font un aller-retour entre ce qui leur est proposé et les expériences qu'ils ont vécues jusque-là. Les anticipations d'instrumentalités sont fortement liées aux expériences citées par les participants, c'est principalement sur leurs expériences précédentes que les participants anticipent l'utilité de celui-ci.

« Top, ah oui, oui, je trouverais ça absolument génial, absolument, surtout que vous parlez des nouveaux collaborateurs, euh, et je suis en train de parler d'eux aussi, et qu'est-ce qu'on doit donner comme information aux nouveaux collaborateurs quand ils débutent leur activité. » (E11, L548).

« La déontologie ... quelque chose en ligne ... le droit de l'enfant ... de la Spj a téléchargé ... C'est peut-être là ou l'on est ... ou, on a un peu lacunaire ok où, je peux aller chercher cette information ... plus dans l'aspect officiel » (E1, L487).

« T'aurais quelqu'un qui a lu un livre et puis qui dit, ok moi j'ai lu ce bouquin voilà un petit résumé » (E3, L436).

« Je pense pour nous ce serait effectivement intéressant d'avoir de l'information sur sur ce qui se passe, alors des fois sous formes d'échanges, de feedback, dans chaque structure et unité différentes de la fondation. Avoir des informations de la manière dont ils travaillent, euh, euh, oui effectivement je pense que ça, que ça peut être intéressant. » (E18, L526).

« Je pense que c'est diffuser un certain nombre d'expériences, c'est ... moi je travaille à beaucoup de niveaux sur la violence euh si la fondation ... si on me proposait de ... si la fondation par rapport au ... un nouveau programme de la prévention de la violence chez les adolescents... je forme des professionnels à faire ça ... Donc toutes ces informations-là, sur ce qui existe... est utile et puis c'est vrai un partage d'expérience... puisque on est tous à différents niveaux, euh qu'on arrive ... qu'on ait 50 ans, 30 ans, euh ça fait que si il y a des questions, ça peut être intéressant... des situations dont je

sais pas tellement comment me dépatouiller. Pas forcément précise ... Que ce soit dans un domaine, la violence, ben voilà y a ... alors peut-être, je peux aller chercher là ... » (E10, L479).

Une caractéristique des réponses est marquante, c'est la compétition ou même l'antagonisme perçu par les participants entre l'oralité et l'écriture. Comme si l'oralité était constitutive de leur identité professionnelle au contraire de l'écrit qui ne serait utile qu'à l'administration. Par exemple, le forum en ligne est opposé aux colloques en salle, aux espaces de supervision et autres zones d'échanges en équipe, en direct. Il y a comme des règles implicites qui semblent verrouiller les comportements et traversent les représentations des individus dans le domaine de ce qui se fait ou ne se fait pas en termes de communication professionnelle collective. Il y a des inerties puissantes et peu explicites qui semblent nourrir les réponses.

« Je crois qu'il n'y en aurait pas besoin si il y a toutes les conditions pour faire un bon travail qui sont réunies. Donc ce qui motiverait à y participer, ce serait des failles à un autre niveau, mais ça serait, si y a des failles à un autre niveau, si il y a des choses qui manquent à un autre niveau. Ben il faut qu'on aille plutôt corriger ce qui manque de ce côté là plutôt que de ... ça pourrait faire illusion. » (E5, L481).

Comparaison pour la dimension d'utilisabilité.

Le graphique ci-dessous présente les caractéristiques des réponses suivantes liées aux compétences d'utilisation des participants et de leurs expériences dans ce domaine.

1 Avez - vous l'impression d'être à l'aise avec internet ?

2 Entrez-vous sur l'espace fermé intranet avec votre code (pas votre messagerie, l'intranet) ?

3 Il y a sur l'intranet de la fondation un forum, le saviez-vous ?

4 l'avez-vous utilisé et, si oui, pourquoi ? visité ?

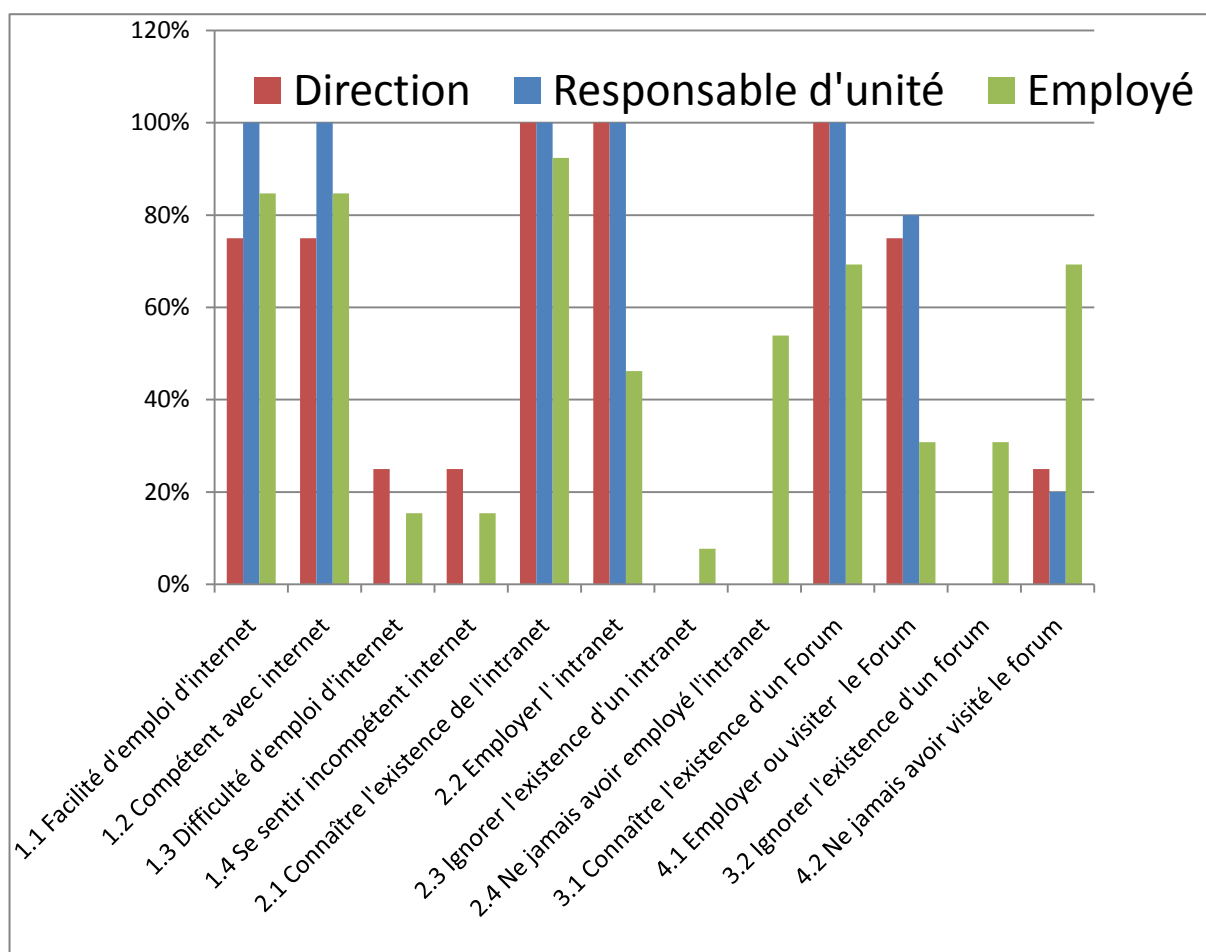


Figure 25: Comparaison des caractéristiques de l'utilisabilité pour les trois groupes.

Les résultats généraux révèlent un excellent niveau de compétence général et un bon sentiment d'auto-efficacité qui sont des dimensions connues de la motivation. Par contre on voit que le taux de visite de l'intranet est peu élevé et que pour le forum un peu moins de la moitié des collaborateurs ne l'a jamais visité, ce qui est un résultat important compte tenu du fait qu'il existe depuis 2004. Les statistiques du site confirment clairement le discours des participants et la sous-fréquentation du forum était perceptible par le faible taux de visites enregistrées sur le serveur.

Ce qui est plus surprenant par contre, c'est que la moitié des participants n'utilise pas l'intranet de l'organisation. Les statistiques du site confirment ce résultat, de plus la simple visite du forum chute à moins de 1/3 des employés. 70% du groupe employés reconnaissent n'avoir jamais visité de forum. L'analyse par secteur que je n'ai pas reproduite ici montre qu'un secteur est particulièrement démunie en ce qui concerne la compétence et matériel. C'est le manque des moyens techniques pour y accéder, qui dans ce secteur semblent expliquer les difficultés d'utilisation.

« Écoute, il faut que je détaille en deux aspects, en deux parties, je vais dire ça comme ça quand j'ai bossé à l'AEMO du fait de la simple pratique AEMO, l'ordinateur, les mails tout ça c'est extrêmement fonctionnel, au téléphone c'est dur à t'atteindre donc la plupart des éducateurs des AEMO utilisent beaucoup le mail FJFnet pour correspondre, et puis de fait ben là on aurait plus tendance à utiliser l'outil informatique, site etc. etc. et je suis même pas sûr au niveau du forum ben. Or ce que je constate ici, c'est d'une part les collaborateurs, mes éducateurs s'ils veulent accéder à leur boîte mail ils font toute une pirouette par le site pour accès à la console web mail, pour machin, pour pouvoir. Donc faut déjà une certaine bonne volonté pour le faire, » (E3, L362).

Comparaison pour la dimension d'acceptabilité

- 1 Pour quelles raisons pensez-vous que les collaborateurs n'ont pas utilisé cet espace d'échange ?
- 2 A votre avis, encouraient-ils un risque à communiquer sur ce forum ?
- 3 Quels sont à votre avis les risques (et les avantages) d'une telle démarche ?

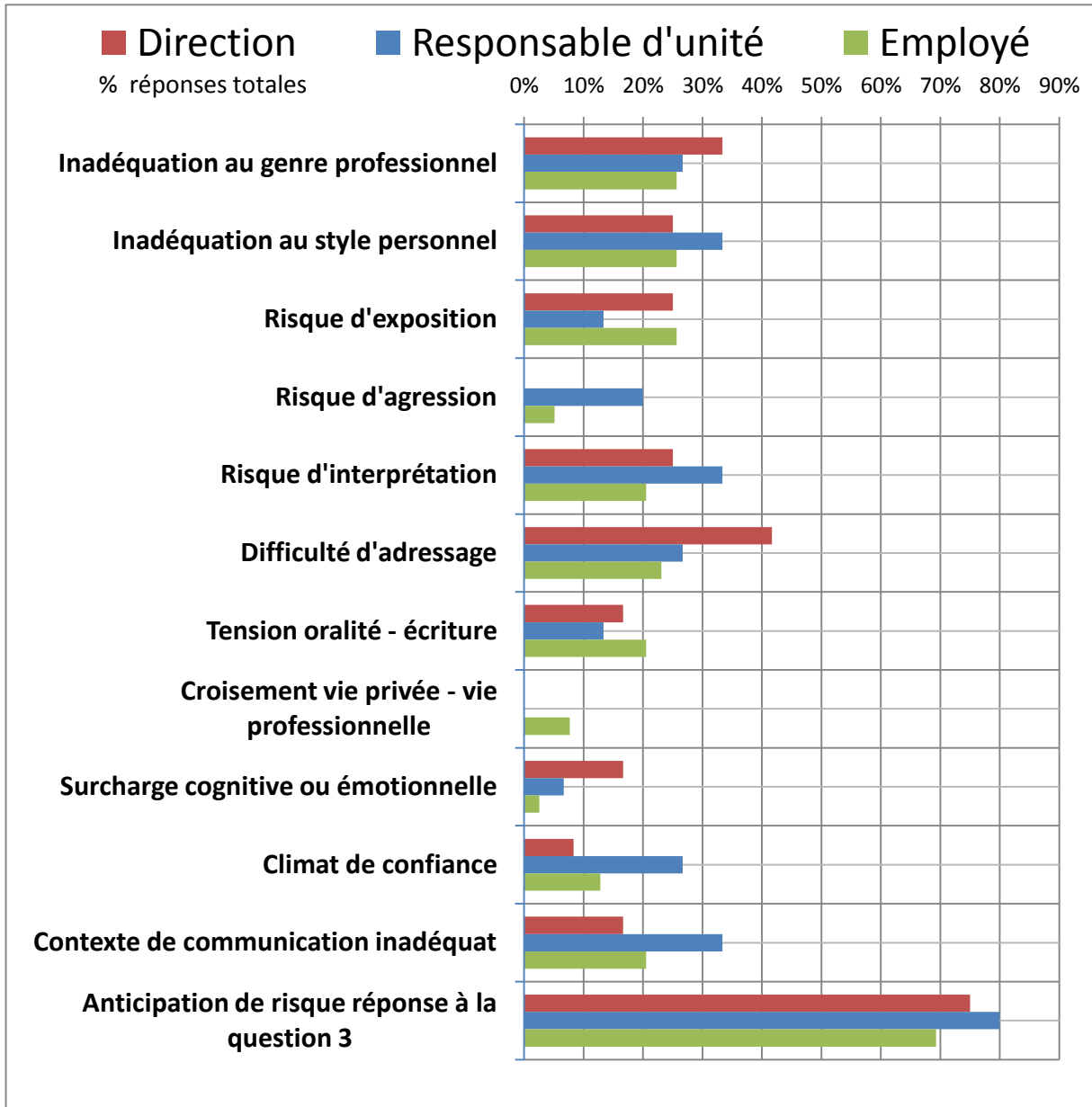


Figure 26: Comparaison des risques perçus par les trois groupes

L'anticipation de risque en réponse à la question 3 en ce qui concerne l'anticipation de risque révèle que plus de 75% des collaborateurs interrogés perçoivent cette démarche comme comportant des risques. Cette belle unanimité de l'échantillon ne peut être ignorée par le concepteur. Les risques principaux signalés par les participants sont liés à la communication et aux liens avec l'adressage des messages. Le risque d'être interprété et la difficulté au fond de maîtriser l'effet sur le long terme des messages laissés dans ce type de dispositif est anxiogène. Il y a dans ce sentiment de risque, les mêmes composantes que l'on trouve dans la question sur l'anonymat. C'est-à-dire les stratégies de

contrôle et clairement le besoin de savoir ce qu'il advient des messages après avoir été déposés sur l'intranet.

On comprend bien à la lecture de ce graphique, que les caractéristiques des réponses qui nous sont faites aux questions sur les risques anticipés croisent des caractéristiques que nous avons déjà repérées dans la dimension de l'utilité. Pourtant, l'enjeu des réponses est distinct : Quand un participant parle d'adressage en réponse à une question sur l'utilité, il souligne la difficulté à clarifier, à se motiver ou à voir un besoin en lien avec des lecteurs dont il ne saisit pas le contexte et l'identité. Par contre en matière de risque, c'est le sentiment d'insécurité qui est lié au fait de diffuser un message en direction d'un lecteur inconnu, distant dans l'espace où dans le temps, qui est ressenti comme problématique. La communication asynchrone comporte plus de risques aux yeux des participants qu'une communication directe, synchrone ou simplement orale.

« C'est un vrai risque, on ne maîtrise pas au fond ce qu'on peut lire ou comprendre de ce qu'on dit, ça devient extrêmement délicat ... Même aux niveaux les plus bas c'est quelque chose qui est déposé... c'est une trace qui est là ... Parce qu'au fond toute la question, comment est-ce qu'on gère les forums, comment est-ce que les gens s'exposent, pas trop...Donc à manipuler avec précaution tout ça ... » (E1, L422).

La dimension d'acceptabilité est à la lecture des réponses qui ont été faites, celle qui génère le plus de caractéristiques spécifiques qui pourraient être considérées comme facteurs critiques pouvant bloquer les participants. Ce qui est surprenant, c'est que je n'avais pas anticipé l'importance de l'inadéquation au style personnel qui obtient un score égal à l'inadéquation au genre.

« Moi je pense que ... ce que je privilégie, ma manière à moi de chercher l'information. Elle est vraiment dans la relation directe. » (E4, L385).

Les questions sur les risques doit tout de même être pondérée par le fait que le décor de l'entretien est la prévention santé-sécurité, mais il n'en demeure pas moins ce contexte s'il exacerbe le sentiment de risque, permet aussi de mieux cerner ce qui inquiète les participants dans ce type de service.

« Alors, je pense que laisser trace et c'est toujours quelque chose qui peut être considéré comme un risque, donc oui forcément. » (E4, L408).

Donc clairement ce qui ressort comme facteur critique se situe dans les éléments de la **communication**.

Sa forme écrite ou orale.

Le fait de laisser des traces

L'adressage de celle-ci

Le contexte d'émission et de réception du message

Le climat de confiance autour de cette communication.

La tension oralité – écriture

L'insertion du dispositif hybride introduit une tension et une concurrence entre l'écriture et l'oralité qui est perçue clairement par les différents groupes de participants. Chacun se sent prêt à trouver et à chercher de l'information sur l'intranet de l'organisation. Pour ce qui est de communiquer ou d'élaborer des savoirs collectifs, la réticence est élevée et doit être prise en compte comme un risque majeur de la mise en place d'un tel dispositif. L'anticipation de risques homogène par l'ensemble des groupes expliquent certainement l'échec de la démarche précédente de mise en place d'un forum d'échange dans l'organisation.

Discussion des résultats par dimension.

Le but de ce chapitre est de prendre du recul par rapport aux résultats obtenus au travers de l'analyse des discours des participants. Il s'agit de les replacer dans les limites et les perspectives de ce travail. Il faut aller de la mise en évidence des caractéristiques spécifiques à l'identification des facteurs critiques principaux liés à l'introduction d'un dispositif de formation hybride dans une organisation. Premièrement, il est important de souligner le contexte singulier de cette étude, en prenant en compte le fait que malgré les précautions prises à ce sujet, je connaissais certains participants de l'étude. Un autre aspect rend délicate l'interprétation des résultats : c'est le fait que les participants étaient questionnés dans une perspective d'élaboration de savoir collaboratif en vue de prévenir les risques santé-sécurité, ce qui induit une sensibilité plus nette aux questions de confidentialité. Il est donc clair que les résultats doivent être pondérés par la prise en compte de ces différents facteurs d'ordre contextuel. Pourtant malgré ces biais majeurs, il semble possible, avec la prudence qui s'impose, de tirer un certain nombre de constatations concrètes en lien avec cette étude. Il est important pour mener cette discussion de nous replacer dans la perspective de nos questions de départ :

Accompagner l'émergence du savoir collaboratif au sein d'une entreprise ; quel dispositif de formation ?

Quels facteurs critiques spécifiques les responsables de formation doivent prendre en compte lors de la conception d'un tel dispositif hybride ?

Le pouvoir

Ces dispositifs de formation remettent en question de manière radicale les relations de pouvoir dans l'entreprise.

L'émergence du savoir collaboratif au sein de l'organisation par la conception et la mise en place de dispositif de discussion en ligne nécessite de remettre en question de manière trop radicale la culture et les jeux de pouvoir dans l'entreprise. Il impose de passer d'une logique d'appareil à une logique de réseaux ; d'une culture de la compétence individuelle à une culture de la compétence située et distribuée.

La communication : comme nous avons pu le voir dans les résultats : ce qui impacte principalement la structure est dû au fait que l'introduction d'un dispositif hybride crée une mémoire qui modifie le flux de communication au sein de l'organisation. Ce qui est écrit devient lisible et visible de tous, cet impact du dispositif en ligne sur les habitudes de communications met en cause la structure du pouvoir, en remettant en cause les stratégies tant défensives qu'offensives des collaborateurs. C'est donc la question de l'anonymat, puis celle sur les frontières, qui a mis en évidence de manière significative qu'avant d'influer sur le pouvoir dans l'entreprise, les dispositifs de formations hybrides changent la nature même des flux de communication de manière structurelle. Ils obligent le formateur à muter en médiateur de la communication au sein de l'organisation, ce qui est clairement une nouvelle fonction. La question de l'anonymat a très vite été mise en lien par les participants avec

la confidentialité, le secret professionnel. Cette dimension de la confidentialité s'est aussi clairement manifestée dans les réponses sur les frontières et les cloisons entre les espaces de communication. La notion de secret est très importante au sein de cette organisation, de par l'intimité des informations à disposition des professionnels. Mais cette dimension d'anonymat des données, de secret traversent aujourd'hui toute la société Helvétique, la diffusion de données sur internet et sur les réseaux informatiques génère des changements et des risques nouveaux qui ne sont pas spécifiques au milieu social. Dans ces représentations sur le secret, la confidentialité, on pourrait aussi lire des stratégies de jeux de pouvoir qui sous-tendent de manière implicite les discours éthiques ou déontologiques.

Le climat de confiance : Quand un groupe de participants échangent dans une formation, la richesse est due au climat de confiance et de confidentialité qui permet et favorise l'explicitation de dimension émotionnelle plus privée et délicate. L'exposition de ce type d'échange en ligne ne convient pas à la plupart des participants et cela est bien compréhensible. Donc au-delà peut-être de la question du pouvoir, il y a aussi la question tout simplement de ce que je dis et à qui. Nous y reviendrons dans les aspects d'acceptabilité de ce type de démarche. Un autre élément, c'est que l'apparition d'outils de géo localisation et de logiciel de messagerie dans l'activité professionnelle pose la question du remplacement de la timbreuse par une formule plus discrète. Mais tout aussi efficace pour permettre à un niveau hiérarchique d'évaluer l'activité réelle et d'une certaine manière de contrôler l'activité des employés.

Frontières structurelles : Le questionnement autour des frontières, des filtres et des cloisons au sein de l'organisation ou vis-à-vis de l'extérieur a révélé une vraie homogénéité des résultats. Cette homogénéité tant du panel globalement que des sous-groupes éclairent la dimension structurelle implicite, mais bien réelle de l'organisation. Le consensus de représentation sur la manière de structurer la communication virtuelle au sein de l'organisation est assez évident à la lecture des résultats. Chacun paraît de manière implicite partager un même point de vue sur les limites à poser au flux d'informations engendré par les outils virtuels. Même les participants peu au fait de la technologie saisissent intuitivement les enjeux de communication que l'utilisation du réseau induit. Ainsi, j'ai été étonné de voir que même les personnes peu informées sur le fonctionnement du réseau internet étaient capables de répondre avec rapidité la question du filtre intranet et internet. Cette dimension des frontières structurelles du réseau et de leur impact en tant qu'outils de maîtrise du flux d'informations engendré par l'introduction des outils informatiques connectés est un facteur critique, qui exige du concepteur d'avoir compris le modèle en vigueur dans l'organisation où il intervient, même si celui-ci semble informel et peu structuré de premier abord.

Le pouvoir, les frontières et la communication sont un enjeu majeur et critique d'une telle démarche d'introduction de dispositif hybride dans l'organisation. L'hypothèse est confirmée, mais il serait judicieux de l'axer plus sur la dimension communication au sein de l'organisation. En effet, cette dimension affleure de la majorité des réponses dans cet axe du pouvoir. Le pouvoir qui est la nature même de l'organisation et sa gestion qui est sûrement une des missions attribuées au management. L'organisation de la communication est donc un facteur critique majeur de toute démarche de formation à l'intérieur de l'entreprise. Intégrer un dispositif hybride c'est venir directement au contact de cette structure souvent implicite sur laquelle s'appuient les jeux de pouvoir ; ainsi que les processus d'identification tant des individus, que de l'organisation elle-même. L'émergence des phénomènes d'intercompréhension ne prend pas naissance dans un bouillon de

culture de laboratoire, mais bien sur un terrain, avec un relief, des frontières et des enjeux qui, bien que fluctuants, obéissent à des règles explicites et implicites. Il sera utile pour le concepteur de les repérer. C'est Brassac et Fixmer qui définissent avec précision cette problématique :

« Faire le constat que les multiples mécanismes de mobilisations de savoirs dans les organisations sont des processus communicationnels est un truisme. Étudier les déterminants, les paramètres, les arrières plans de ces dynamiques interactionnelles est le point de passage obligé pour qui veut en comprendre les principes de génération et les fonctions organisationnelles. » (2007, p.1)

Le savoir

La coélaboration du savoir dans l'organisation est un processus complexe qui nécessite l'acquisition de compétences spécifiques et un apprentissage commun. Les difficultés seraient dues à une mauvaise adéquation entre le dispositif et les habitudes d'apprentissage des collaborateurs.

Le lien entre les difficultés rencontrées par les dispositifs de formation en ligne, les espaces de forum sur les intranets tel que nous l'avons supposé en début de travail est influencés par les expériences d'apprentissage des collaborateurs de l'organisation. Plus précisément, comme nous l'avons souligné, ces dispositifs sont critiques car ils génèrent plus qu'une évolution des habitudes de communication, ils déclenchent une véritable rupture au sein des organisations. La tension oralité-écriture est un peu le mur du son de ce type de dispositif en entreprise. Il s'agit pour les collaborateurs dépasser une conception administrative et figée de l'écriture pour passer à une écriture fluide génératrice de controverse, d'échange, de coélaboration et donc d'apprentissage collectif. La fonction informative d'internet, que l'on compare à une bibliothèque virtuelle, s'avère bien acceptée et correspond aux habitudes de diffusion du savoir en ligne pour les participants. C'est ce que l'on appelle le dispositif « passe-plat ». Transmettre de l'information déjà traitée sous forme de rapports, de dossiers, de rapports structurés dans lesquels un moteur de recherche nous permet de trouver l'information utile est un usage qui est tout à fait ajusté aux attentes et aux habitudes des participants. Par contre, communiquer pour co-élaborer du savoir, pour apprendre ensemble, en ligne, est encore tout à fait étranger à la plupart des personnes interrogées. Et c'est aujourd'hui sur la barrière de la communication écrite et asynchrone que se situent déjà les premières difficultés d'intégration. Celle-ci ne correspond pas à des attentes, ni à des besoins. Un processus de communication co-élaboratif en vue de construire des savoirs en ligne est considéré comme superflu par une majorité des participants à l'étude. Pour les participants, le savoir semble être ou figé dans des écrits de références ou fluide et niché dans l'expérience et l'oralité. Il est clair que l'apprentissage d'une écriture fluide, collective, co-élaborative est nécessaire pour pouvoir amener progressivement les collaborateurs à mobiliser cet instrument de réflexivité dans une organisation.

Les sources d'apprentissage : La formation formelle, l'expérience, et le diagnostic.

Pour ce qui est de la comparaison des sources d'apprentissage dans l'organisation, ce qui est le plus surprenant, c'est la tension qui existe entre les processus d'apprentissage individuel (formation formelle et expérience) et le diagnostic qui fait appel de manière claire au collectif et au réseau.

Certaines sources d'apprentissage intègrent naturellement cette dimension des compétences distribuées. Ce qui ressort dans l'étude, c'est la prédominance très nette des processus de diagnostic comme référence des apprentissages collectifs. Ils sont d'ailleurs anticipés comme plus faciles à transférer vers les autres collaborateurs. Au fond, en matière d'émergence de savoir collectif, les processus de diagnostic présentent dans notre étude des caractéristiques qui sont favorables pour appuyer le développement d'un dispositif de formation à l'émergence des savoirs collectifs, en évitant le caractère souvent singulier des expériences et des formations formelles telles qu'elles nous ont été relatées.

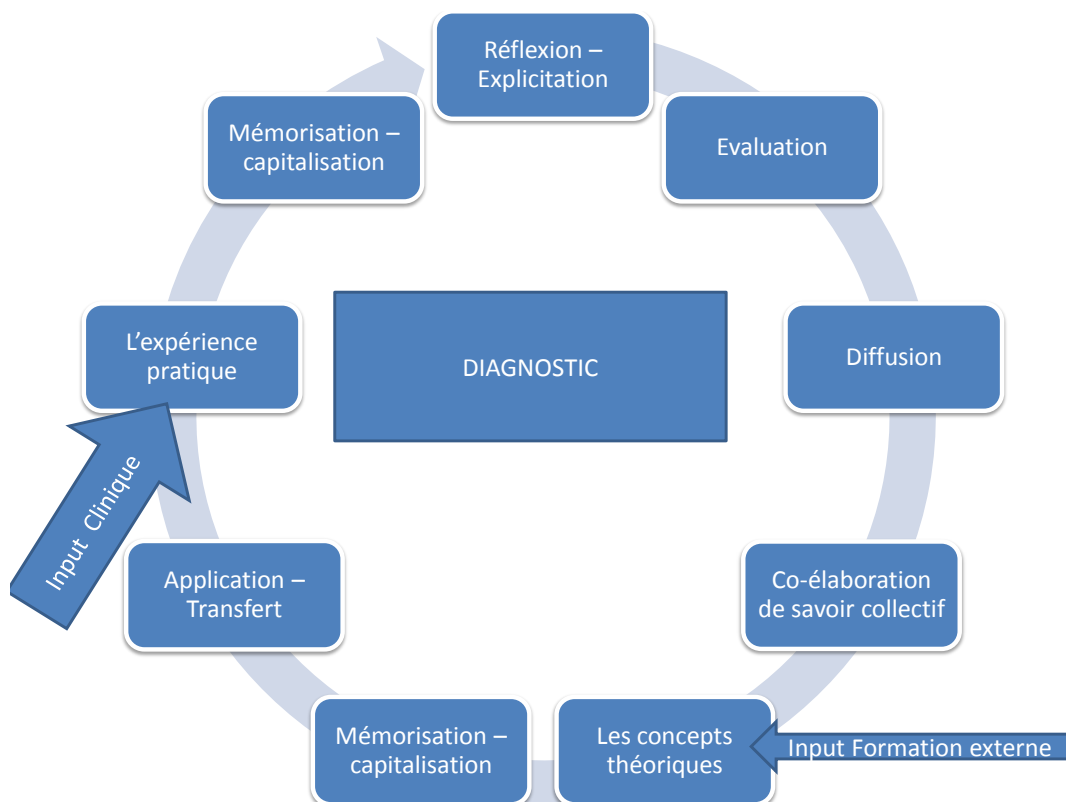


Figure 27 Les processus de diagnostics qui rassemblent et font appel à l'ensemble des étapes d'apprentissage.

L'émotion au cœur de l'apprentissage et de son évaluation

J'ai été très surpris par l'importance prise par la dimension émotionnelle dans l'évaluation tant des diagnostics que des formations. Cette caractéristique est-elle liée au contexte particulier de l'étude où elle se retrouverait dans d'autres contextes ? La question reste posée pour moi. La dimension émotionnelle fait bien sûr aussi écho à cette caractéristique de la confiance en soi ou en autrui qui est une condition indispensable à l'émergence du savoir au sein d'un collectif.

Prendre le temps du processus

La prise en compte des étapes d'apprentissage m'a permis aussi de mettre en évidence une caractéristique à ne pas négliger dans le cadre des dispositifs d'émergence du savoir collaboratif. C'est celle du temps du processus que nécessite l'émergence progressive de savoir collectif. Il faut

pouvoir se donner le temps de répartir l'intervention sur une année ou deux ans. Vouloir proposer une démarche sur une brève période ne permettrait pas aux collaborateurs d'expérimenter concrètement des discours ou les nouveaux apprentissages d'écriture que nécessitent des boucles itératives entre journée ou demi-journée d'échange et pratique sur le terrain.

La réflexivité collective : C'est l'émergence du savoir collaboratif.

La coélaboration d'un savoir collectif : c'est l'étape principale et finalement le seul vrai enjeu du dispositif d'émergence du savoir collaboratif. Seul en travaillant sur cette phase, le dispositif pourrait prendre du sens. Cette réflexivité collective est déjà perceptible dans la phase de mémorisation, d'évaluation, de diffusion. Mais malgré son émergence ici et là dans les discours, cette dimension reste souvent absente ou implicite. Pourtant, c'est bien la coélaboration collective du savoir situé qui est l'enjeu principal de ce type de dispositif. Donc pour la construire concrètement, il s'agira de travailler en commun avec les collaborateurs sur l'ensemble des étapes adjacentes comme un tout. Dans l'étude, la réflexivité et son importance apparaissent souvent de manière impromptue au détour d'une réponse. Ce phénomène transparent est finalement le cœur du travail de coélaboration. La réflexivité collective se veut uniquement orale pour plusieurs participants dans cette organisation. La fonction d'intelligibilité de l'écriture co-élaborative, le fait que cette écriture permet à un collectif de s'offrir une certaine sécurité, n'est tout simplement pas expérimenté et ne fait pas partie du champ des possibles aujourd'hui pour les participants. Il serait bien sûr un axe à privilégier dans le cas d'une conception, en vue de faire reposer le dispositif sur les expériences positives et les éléments déjà existants dans l'organisation, en lien avec ce type de réflexivité.

Les habitudes d'apprentissage, un facteur critique ?

Pour conclure, on ne peut pas vraiment dire que les étapes d'apprentissage soient un facteur critique en soi. C'est un facteur critique simplement s'il n'est pas pris en compte. Les habitudes d'apprentissages dans une organisation ne sont pas facteurs de risque, mais plutôt des points d'appui sur lesquels le dispositif pourra prendre place. Les habitudes ne doivent pas être considérées comme l'adversaire de l'innovation qu'il faut à tout prix abattre, mais plutôt comme des éléments à saisir pour rassurer, pour diminuer le stress causé par le changement. Ils n'ont donc pas à être regardés comme facteurs critiques, mais bien plus comme ressources et point d'appui de la conception.

Le vouloir

Les difficultés seraient dues à des facteurs liés à l'usage des technologies dans l'entreprise.

Cet axe d'étude a révélé plusieurs représentations implicites qui se sont imposées progressivement durant la démarche. Ces représentations étaient transparentes dans le guide d'entretien. Pourtant, elles revêtaient une importance certaine dans la compréhension de l'objet.

L'utilisabilité

Pour l'utilisabilité, la lecture des proportions de présence des caractéristiques est plus significative quand on trie les groupes par secteur. En effet, un secteur s'avère être plus en difficulté sur les questions d'utilisabilité, en raison de l'état du matériel disponible pour accéder aux services en ligne. En dehors de cette mise en évidence qui n'était pas l'objet de l'étude, les facteurs d'utilisabilité des outils informatiques ou internet sont donc beaucoup moins critiques que cela aurait été le cas il y a quelques années. D'ailleurs la statistique de l'OFS en 2008 (fig.28) tend à confirmer l'impression générale de facilité d'emploi de l'internet aujourd'hui en Suisse.



Figure Erreur ! Source du renvoi introuvable.:Office fédéral suisse De La statistique. (8 mars 2010) Motifs d'utilisation d'internet à domicile et fréquence d'utilisation, 2008 OFS Berne, suisse e la PageWeb], Accès : [Http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/16/04/key/approche_globale.indicatorH.30106.301.html?n.ch/bfsopen=302#302](http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/16/04/key/approche_globale.indicatorH.30106.301.html?n.ch/bfsopen=302#302)

L'utilité

Au départ de l'étude, le dispositif d'un campus en ligne est considéré comme un dispositif d'un tenant. En fait, il s'agit très nettement, à la lecture des résultats, pour les participants de trois fonctions distinctes qui ont été soulignées durant les entretiens de :

- *L'information - La communication - La coélaboration d'un savoir collectif*

La confusion dans la définition des fonctions dans le dispositif est un facteur critique majeur que l'étude a mis en évidence et contre lequel pourrait buter l'intégration du dispositif dans l'organisation. La comparaison avec les résultats de cette statistique de l'OFS confirme la position relativement dominante de l'utilisation d'internet et d'intranet à des fins d'informations, la communication étant réservée au courrier électronique. La lecture des **statistiques** du site de l'organisation confirme d'ailleurs de manière significative que les visites des participants sur le site ces cinq dernières années se sont concentrées sur le téléchargement de formulaires en lien avec l'activité professionnelle (demande de formation, décompte de frais).

L'acceptabilité

L'acceptabilité se révèle clairement être, dans l'étude, la dimension la plus sensible qui rassemble les facteurs critiques principaux. Accompagner l'élaboration d'un savoir collaboratif nécessite de prendre en compte des aspects essentiels de la communication, que la démarche a permis d'éclairer dans cette dimension de l'usage et du vouloir. La peur de s'exposer, la peur d'être jugé et les difficultés liées au style personnel se sont révélées comme essentielles pour les participants. La difficulté de résoudre ce type de problématique d'acceptation, quelle que soit la charte employée. Le fait que l'écrit reste et implique son auteur pour plusieurs années rend les questions d'adressage extrêmement sensibles pour les participants.

L'inadéquation au style individuel et au genre professionnel nous place face à la question des dynamiques identitaire que nous n'avons pas abordées dans ce travail, mais qui demeurent un des axes d'attention principaux du formateur d'adultes. L'étude relève la difficulté de mise en place de ce type de dispositif et il n'est pas étonnant de voir le nombre d'échecs auxquels nous assistons quand nous prenons en considération les risques perçus par les participants de cette enquête.

L'étude confirme clairement qu'il est impossible aujourd'hui de greffer un dispositif de formation hybride dans une organisation sans une attention approfondie à l'acceptabilité au genre professionnel et au style individuel des participants. Sans cette attention, on assiste comme pour une greffe à un phénomène de rejet ou tout simplement à un abandon du dispositif, tel qu'il a été observé précédemment dans cette organisation avec le forum de pratiques professionnelles. C'est **l'acceptabilité** qui est le facteur critique majeur. La mise en évidence des risques a montré à quel point ceux-ci étaient liés aux aspects psychosociologiques du rapport entre l'individu et l'organisation. C'est clairement l'interaction entre styles individuels et dynamiques organisationnelles qui doit être étudiée avec le plus d'attention par le concepteur de formation. Si l'informatique est devenue transparente, en tant qu'instrument d'apprentissage individuel, l'introduction de la communication en réseau reste laborieuse, car elle impacte directement le style et le genre et elle

met en danger les collaborateurs, par la pression sur les représentations identitaires, l'exposition de soi à autrui dans des conditions peu contrôlables et la redéfinition des rôles de chacun dans l'organisation.

Donc, la sécurité et la confiance sont les ingrédients majeurs de ce type de démarche, ce qui fait dire à certains auteurs qu'un tel processus d'apprentissage interne et collectif est tout simplement à éviter. Il serait trop ambitieux de vouloir développer de tel dispositif d'émergence du savoir ou même simplement de formation continue au sein même des organisations. L'environnement d'apprentissage traversé par les dimensions d'acceptabilité manifestée par des discours sur la confiance et l'identité rend caduc l'apprentissage collectif en présence des instances hiérarchiques de l'organisation.

« L'idée que nous voulons, développer ici est que la situation de formation peut remplir cette fonction de facilitation si elle est construite et gérée comme un espace « protégé » à l'intérieur duquel l'apprenant peut se permettre d'expérimenter des visions du monde, des modes de pensée et d'actions nouveaux, sans (trop de) risque pour son identité et sa trajectoire ... En regard de cette problématique, on perçoit dès lors l'importance du cadre dans lequel s'inscrit l'acte d'apprentissage. La situation de formation, en ce qu'elle constitue un cadre protégé hors de l'espace et du temps « réel » de la vie, offre au sujet une scène où il peut se permettre d'emprunter d'autres manières de penser et d'agir, de littéralement « jouer » à penser et à agir autrement et d'en expérimenter provisoirement les conséquences. Il peut se le permettre, précisément, parce que ces conséquences seront expérimentées dans cet espace relativement clos, qui n'est pas celui de la vie quotidienne. (Bourgeois, 1997, 140-141)

La nécessité d'assurer un cadre protégé et sécurisé n'est pas garantie par les dispositifs de communication internet, encore moins dans le cadre des intranets. Les enjeux de pouvoirs, de fonctions, et les difficultés inhérentes rendent extrêmement délicat le fait de mobiliser les outils en ligne en vue d'élaborer des savoirs collectifs. La fonction de mémorisation et d'informations est bien intégrée par contre et le fait de s'appuyer sur les outils en ligne dans le cadre d'un dispositif hybride pour ces fonctions sera assez aisé. On pourrait dire que les participants ne sont pas encore suffisamment entraînés à ce type d'approche. Les wikis par leur fonction de mémorisation et de structuration du savoir semblent être par contre un type de modalité intéressante à explorer pour l'apprentissage sécurisé de la coélaboration de savoir collectif. Ces outils permettent de travailler en asynchrone sur des dynamiques de développement de savoir plus neutre. Il est vrai aussi que le fait d'aborder des difficultés trop chargées sur le plan émotionnel (problématique santé-sécurité) donne à ce travail une apparence plus contrastée, que pourrait l'être un outil d'élaboration dans une équipe confrontée à des difficultés moins chargées émotionnellement. Comme coélaboration d'un programme informatique, au sein d'une équipe de programmeur. Ces deux fonctions **mémorisation et information** sont bien acceptées. Les questions d'acceptabilité sont le meilleur moyen de saisir les tenants d'une genèse instrumentale (Rabardel, 1995). Car c'est bien autour de la manière dont une organisation et ses acteurs digèrent ou assimilent un dispositif proposé que se situe le vrai enjeu du concepteur.

La tension oralité – écriture

La tension entre l'oralité et l'écriture est vraiment le facteur critique majeur de l'intégration du dispositif hybride. Ce facteur ne faisait pas partie des hypothèses de départ de cette étude, mais l'importance de ce facteur est fondamentale. Si la confiance est nécessaire pour parler dans un groupe, le niveau de confiance pour y rédiger un texte qui reste à la disposition de tous les participants futurs nécessite un cadre très claire sur l'utilisation des données et des traces individuelles. Cet exercice d'écriture, pour pouvoir dépasser le niveau des banalités, nécessite l'établissement de règles précises en termes de communication. Les enjeux de pouvoir sont exacerbés par l'utilisation de l'écrit qui fige et peut jouer des rôles de fiche de contrôle ou d'appréciation de l'activité d'un employé. De plus, l'oral souvent semble plus adapté pour résoudre les difficultés rencontrées dans la vie quotidienne. L'écrit nécessite un effort supplémentaire et peut conduire rapidement à la production de références prescrites fixes tout simplement.

Quel dispositif ?

Donc finalement, en tenant compte de ces divers éléments issus de l'étude, quelles règles de conceptions peuvent en être construites en vue de prendre en compte les facteurs critiques de ce type de démarche :

La Charte de communication : L'importance dans ce type dispositif de clarifier par une charte les règles de communication et de diffusion de l'information. Les normes de confidentialité, les lecteurs autorisés et surtout les limites temporelles de cette diffusion.

Le temps : La nécessité de prendre en compte la dimension temporelle et de mettre en place un dispositif concourant et planifié sur 12 à 24 mois.

L'écriture co-élaborative : L'importance cruciale de l'apprentissage de compétences collectives à l'écriture co-élaborative asynchrone dans un environnement virtuel simple, sécurisé et très structurée. Le concepteur peut donc proposer l'apprentissage de l'écriture collaborative au travers d'un outil virtuel plus neutre et structuré comme un **wiki** de préférence à un forum. En effet, les forums malgré leur côté séduisant posent dans ce contexte, aujourd'hui, trop de difficultés en termes de communication et se révèlent finalement peu adéquats au vu des risques perçus. Animer et Structurer un forum nécessite beaucoup d'énergie pour rassurer, soutenir et aider les participants à les employer de manière adéquate. De plus les règles de communication peuvent être à tout moment remises en question. Un forum demande beaucoup trop d'énergie et de temps, alors que le wiki permet de manière bien simple et efficace de structurer et d'ordonner la communication dans un intranet autour d'un savoir collectif. Il serait donc plus adéquat aujourd'hui de proposer un accompagnement à l'écriture sur un wiki comme outil et modalité d'accompagnement d'une formation hybride. Le wiki permet l'apprentissage de l'écriture co-élaborative de savoirs généraux ou spécifiques en ligne de manière simple et ludique. Les dispositifs d'écriture collaborative en lien avec les procédures de diagnostics et de résolution de problème permettent de proposer un apprentissage de la coélaboration structuré et sécurisant, en faisant ainsi diminuer l'anticipation de risque chez les participants. Le wiki peut donc offrir une alternative intéressante de l'apprentissage de la coélaboration d'un savoir collectif, celui-ci offrant tant un espace de discussion et d'échange qui

s'approche sous une forme un peu condensée à un forum, mais qui permettra surtout la synthèse, le résumé, la structuration des différents discours présents dans l'espace de discussion et qui prendront place dans la page de garde de chaque thématique. C'est la structuration de l'écrit qui devient un facteur de sécurité et permet l'augmentation du sentiment de confiance, indispensable à la participation des collaborateurs.

Les responsables d'unité : l'étude de cas a mis en évidence une motivation plus forte des responsables d'unité vis-à-vis de ce type de projet. Les responsables d'unité semblent plus mobilisés par les questions de collectivité de l'information, de formation interne et tout simplement par l'organisation elle-même. Ce qui semble se retrouver dans de nombreuses études. Le dispositif de formation devrait donc dans un premier temps prendre appui sur ce niveau hiérarchique qui est fortement mobilisé pour le collectif et l'organisation.

Ces différents points sont bien sûr à pondérer par le fait qu'ils sont le fruit d'une étude dans un contexte singulier et nécessiteraient bien sûr le croisement avec des données émergeant d'autres contextes d'études.

Retour sur la démarche de recherche et les hypothèses de départ

Ce retour a pour but de vérifier que ce travail ne s'est pas éloigné de l'objectif de départ tout au long de cette démarche. Premièrement, j'ai pris conscience progressivement en réalisant l'analyse des entretiens et des données, que ceux-ci étaient en fait pour certains participants l'occasion d'explicitier des étapes de leur processus d'apprentissage. Deuxièmement, à la lecture des comparaisons de résultats entre les différents secteurs, il est évident qu'il y a une mine de renseignements pour les collaborateurs de l'organisation. Cette comparaison par secteur ne fait pas l'objet d'une présentation dans ce travail, mais elle a tout son sens dans un retour aux participants. L'analyse des étapes de l'apprentissage, l'intérêt porté à telle ou telle modalité de mémorisation, de diffusion, de transfert ou d'explicitation permet d'éclairer d'une manière nouvelle le processus d'apprentissage collectif et sectoriel de l'organisation. J'ai donc pris conscience que la démarche d'entretiens et d'analyse était en fait bien décrite par la manière dont Le Boterf (2000) définit l'apprentissage en triple boucle :

« Le troisième type fait apparaître l'intérêt qu'il y a, dans les pratiques de réflexivité d'un travail sur la valorisation des stratégies d'apprentissage et sur l'évaluation de leur efficacité. Le travail de réflexivité ne s'effectue pas spontanément. Son apprentissage et sa réalisation supposent bien souvent l'intervention d'un « médiateur » ou d'un coach. Il devra s'exercer dans un climat de confiance qui permette d'accéder à une plus grande lucidité dans l'image de soi. » (Le Boterf, 2000, p.130).

L'apprentissage en triple boucle est un apprentissage sur l'apprentissage lui-même. J'ai donc rapidement réalisé en faisant l'analyse des données que, je conduisais de manière toute naturelle un processus qui pourrait correspondre à la première étape d'un dispositif d'émergence du savoir collectif au sein d'une organisation. Car c'est bien le terme réflexivité collective qui s'est imposé à moi durant l'analyse des données. Le dispositif doit permettre une telle démarche sur les processus d'apprentissage au sein de l'organisation. C'est par la prise de conscience des étapes de cette démarche d'apprentissage collectif, que les collaborateurs et les cadres de l'organisation seront le

mieux à même de conduire leur propre processus de coélaboration dans le cadre spécifique de leur organisation. Au cœur donc d'un futur dispositif d'émergence, d'explicitation des savoirs collectifs se trouve la nécessité d'établir un climat de confiance, de favoriser la diffusion de l'information et d'apprendre au collaborateur à co-élaborer de manière écrite des savoirs utiles de l'ensemble de l'organisation. C'est donc un processus de réflexivité collective que devrait favoriser le concepteur de formation en vue de réaliser l'objectif de l'émergence de ces savoirs.

Les lacunes qui sont apparues, à mon avis, dans cette démarche durant sa réalisation :

C'est la lecture de l'ouvrage de Paquay, L., Crahay, M. et de Ketele, J-M. (2006), qui m'a permis de prendre aussi le recul nécessaire sur la démarche méthodologique qui a été la mienne. Cette tension entre approche herméneutique et approche nomothétique, entre comprendre et expliquer est vraiment un enjeu majeur de la démarche scientifique en sciences de l'éducation. Cette tension s'est clairement manifestée durant le déroulement de mon travail. C'est pendant la phase d'analyse des données et lors de l'extraction de caractéristiques que j'ai ressenti une certaine confusion. Pour moi, finalement, le facteur le plus critique de ce travail est, malgré la présence active du directeur de mémoire, une certaine solitude qui génère un risque de se perdre dans ses propres représentations. Ce risque n'a pas été éliminé tout au long de ce travail. Une telle étude nécessite la confrontation avec d'autres spécialistes, mais aussi le retour auprès de l'équipe ayant participé à l'étude et un échange franc sur les interprétations qui ont été les miennes tout au long de la phase d'analyse des données. Ceci dans le but de vérifier auprès des participants ce qui correspond à leurs impressions réelles et ce que j'ai pu, sans m'en apercevoir, injecter de mes propres présupposés dans cette démarche. Il est vrai aussi que le fait de connaître le terrain, d'en avoir suivi l'évolution depuis un certain temps n'est pas seulement un désavantage, mais m'a permis aussi rapidement d'éloigner certaines hypothèses qui étaient injustifiées dans ce contexte connu. Le but de cette recherche n'était pas de construire un modèle prédictif qui permettrait de déterminer le résultat de l'intégration d'un dispositif, mais bien plus une démarche réflexive sur les difficultés rencontrées à l'insertion d'un tel dispositif de formation dans une organisation.

C'est la tension entre rigueur et pertinence qui m'a traversé, au moment de l'analyse, quand je devais choisir entre une caractéristique significative et une autre. Cette opération nécessite de décider, de choisir, la caractéristique spécifique perçue dans une réponse. Ce qui paraît dans beaucoup de cas assez simple, se heurte parfois à des formes inattendues d'expression dont l'empan significatif sort complètement du cadre habituel. Le fait d'avoir tout au long de ce travail pu m'appuyer sur le regard externe du directeur de mémoire m'a vraiment permis de dépasser plusieurs obstacles et d'éviter certains écueils que je n'avais pas perçus. Clairement, un tel travail nécessite bien sûr une élaboration et une analyse en équipe, le travail individuel favorisant lui une certaine rapidité et souplesse dans les changements d'orientation.

Un axe a été négligé qui pourtant aurait mérité plus d'attention dans le cadre théorique, c'est celui de la communication dans les organisations telles que Brassac et Fixmer le définissent dans leur article :

« Une pluralité d'acteur gravite donc autour de cette question dite de ' la communication en organisation '. Il s'agit pour eux de « mieux comprendre » ce qui se passe quand des services échangent des informations ou des résultats, quand des groupes prennent des décisions, conduisent des projets ou conçoivent des artefacts, quand des individus s'informent réciproquement, débattent

ou s'engagent dans une activité conjointe ; Ce « mieux comprendre » peut avoir des finalités d'intervention et/ou de modélisation. Alternative aucunement exclusive tant les chercheurs d'une part et les acteurs de terrain d'autres parts ne sont appelés, de façon de plus en plus entrelacée (Nowotny et al. 2001, Callon et al., 2001), à produire des éléments d'intelligibilité de cette matière phénoménale que constituent les flux de savoirs dans les organisations (Hatchuel, 2002) » (2007, p.2).

Conclusion générale

Dans le présent mémoire, le but de l'étude a été de saisir les facteurs critiques qui peuvent bloquer ou empêcher le bon déroulement d'un dispositif hybride d'accompagnement à l'émergence du savoir collaboratif dans une organisation. Dans la phase de conception d'un dispositif de formation, ce travail fait un lien direct entre la prise en compte des facteurs de risques et la sélection des modalités et des options du dispositif lui-même.

La méthodologie mobilise l'entretien semi directif, le regroupement par dimensions et le comptage de la présence de certaines caractéristiques clés dans les réponses des participants. Une comparaison des résultats obtenus pour trois groupes hiérarchiques distincts a encore complété cette démarche d'analyse.

Pour conserver l'homogénéité du travail, l'étude de cas se base sur trois axes principaux qui sont : **Le Pouvoir - Le Savoir - Le Vouloir**

Le Pouvoir :

Le premier axe analysé est le pouvoir au travers de deux dimensions principales, qui sont l'anonymat et la structure de diffusion des informations dans l'organisation. Ces deux dimensions d'analyse se sont révélées riches en résultats. L'étude montre que l'anonymat est saturé d'enjeux de pouvoir : pour la hiérarchie, le risque principal est la perte de contrôle de la communication dans l'organisation. Par contre, pour les collaborateurs, la crainte principale est liée au risque d'interprétation et de jugement par un lecteur dont l'identité n'est souvent pas prévisible lors de la rédaction d'un message sur l'espace virtuel. La lecture des enjeux de pouvoir liés à la mise en ligne d'un espace de communication est éclairée donc par la prise en compte des stratégies défensives et offensives. Pour la dimension structurelle qui manifeste les règles, les frontières, les filtres de diffusion de l'information au sein de l'organisation, l'étude a mis en évidence une homogénéité surprenante pour l'ensemble du panel. La dimension structurelle semble partagée de manière implicite par l'ensemble des collaborateurs, quelle que soit leur catégorie hiérarchique ou professionnelle.

Le Savoir :

Le deuxième axe, celui du savoir, a été abordé sous l'angle des étapes de l'émergence d'un savoir collaboratif dans une organisation. Pour cet axe les dimensions retenues finalement ont été trois sources de savoir : la formation formelle interne ou externe, l'expérience informelle et les diagnostics professionnels, ainsi que les étapes des processus d'apprentissages dans l'organisation. L'étude a montré une différence très nette des réponses données par les responsables d'unité par rapport aux collaborateurs et à la direction. Un autre élément significatif est la mise en évidence de la nature beaucoup plus collective des processus de diagnostics pour l'ensemble des groupes hiérarchiques en comparaison avec les formations et les expériences. Celles-ci ont un caractère individuel beaucoup plus marqué dans le cadre de cette étude de cas. Il apparaît à la lecture des résultats que les diagnostics de situations problèmes seront plus faciles à mobiliser comme outils d'apprentissage des processus d'émergence des savoirs collaboratifs. Plusieurs étapes en lien avec l'émergence du savoir dans l'organisation sont analysées dans l'étude. Pour la mémorisation des savoirs, la caractéristique corporelle de cette mise en mémoire est un élément inattendu de l'étude. Le caractère très individualisé du transfert des formations formelles externes a été mis en évidence, comme il serait

difficile dans un premier temps de faire appel à la formation formelle comme base d'un dispositif d'émergence du savoir collaboratif. Pour ce qui de l'évaluation, c'est sa caractéristique émotionnelle qui surprend. En effet, ce sont principalement des arguments de type émotionnel et subjectif qui sont convoqués par les participants en vue de justifier la qualité d'un apprentissage. La présence importante de caractéristiques en lien avec la corporéité et l'émotionnel doit être aussi lue dans cette étude avec la spécificité des travailleurs sociaux. La réflexivité collective ou coélaboration des savoirs, qui correspond dans cette étude de cas aux colloques, rencontres et réseaux est peu explicite et demeure transparente en général dans les discours des participants. Par contre, dans les processus de diagnostic, cette dimension de coélaboration de savoir est signalée beaucoup plus souvent. Le but de cette analyse était de vérifier si des facteurs critiques majeurs se trouvaient dans les étapes d'apprentissage des participants. Si l'étude a révélé certaines difficultés en lien avec la tension apprentissage collectif / apprentissage individuel, elle ne met pas en évidence des facteurs critiques majeurs dans les étapes de l'apprentissage. L'analyse de ces étapes s'avère une excellente modalité d'entrée en matière d'un tel dispositif. Mais il ne semble pas crucial, au vu des résultats, de prendre en compte ces étapes lors de la conception du dispositif hybride. Cette prise en compte peut tout à fait avoir lieu en cours de réalisation, dans une démarche de type itérative, comme une manière d'aborder les outils d'analyse de la pratique. Dans cette étude de cas les étapes de l'apprentissage et le rapport au savoir ne recèlent pas de facteurs critiques majeurs pour le futur dispositif.

Le vouloir :

Pour le vouloir le choix théorique s'est porté sur l'usage, la mobilisation ou l'intention d'usage du dispositif par les participants. L'étude a pris en compte trois dimensions spécifiques de l'usage en ergonomie cognitive, qui sont l'utilité, l'utilisabilité et l'acceptabilité. Ces dimensions ont permis d'éclairer les réponses des participants et ont permis de cerner des facteurs critiques majeurs de l'introduction de celui-ci dans l'organisation.

L'**utilité** a permis de soulever la question des besoins réels auxquels répond une telle démarche. Si l'utilité d'un tel dispositif est plébiscitée par le groupe des responsables d'unité, par contre une importante part de la direction et des employés mettent en doute l'utilité d'une telle démarche d'écriture co-élaborative de type forum. C'est le besoin d'informations stabilisées qui est l'attente principale et la vraie motivation à employer les espaces intranet de l'organisation. Par contre les fonctions de communication et de coélaboration de savoir ne sont pas reliées par les participants à ce type de dispositif hybride. D'autres instruments sont mobilisés pour cet type de fonction : les rencontres, les emails et le téléphone. Il y a donc au travers de l'analyse de l'utilité, la mise en évidence de facteurs critiques majeurs d'une telle conception, tel que l'anticipation d'inutilité d'une telle démarche..

La dimension d'**utilisabilité** n'a pas donné les résultats escomptés, car l'ensemble des participants considère être compétent pour utiliser ce type de dispositif, sous réserve de disposition du matériel pour le faire.

La dimension d'**acceptabilité** a permis de saisir les facteurs critiques principaux perçus par les participants. Les facteurs critiques majeurs sont liés à la communication et son contexte. C'est la dimension la plus sensible, celle où l'on observe le croisement entre style individuel, genre professionnel et genre organisationnel. L'acceptabilité a provoqué des réponses tranchées en lien

avec des représentations identitaires, des valeurs, des croyances individuelles ou collectives. Ils demeurent difficiles d'anticiper ces résistances, qui sont de vrais facteurs critiques. Car ils sont délicats à cerner ; ils trouvent leurs sources dans des dimensions psychosociologique, pouvoir, dynamique de groupe, communication. Pour certaines personnes l'utilisation de l'internet ou de l'intranet est tout simplement vue comme entrant en conflit avec des valeurs et des choix individuels. Une remarque entendue au détour d'un couloir le soulignait clairement, « *j'ai choisi mon métier de manière à ne pas devoir utiliser ce type de technologie* ». Il y a donc là clairement des risques de blocages du dispositif ou d'exclusion de certains participants. Les risques d'être interprété, exposés, ou même agressés sont nettement présents dans les réponses des participants. Plus de 60 % des participants considèrent une telle démarche comme risquée et rares sont les personnes qui la perçoivent sans risques.

La communication et son contexte

Donc au vu des réponses obtenues lors de l'étude, il apparaît clairement que les problèmes liés à la communication et aux dimensions psychosociologiques sont les sources qui génèrent le plus de facteurs critiques, dans la conception d'un tel dispositif en entreprise. Le sentiment d'insécurité, qui est généré par la confusion de l'adressage est le facteur critique le plus commun dans les discours des participants. Qui est le destinataire du message, quand sera-t-on lu et dans quel but demeurent les ingrédients principaux de l'anxiété engendrée par ces dispositifs en ligne. Identifier clairement le lecteur et son but est donc une condition majeure à la réussite d'introduction de ces dispositifs hybrides dans une organisation. Une vraie ligne de tension est apparue aussi dans cette étude autour de la forme de communication écrite ou orale, tension qui pourrait trouver son pendant dans la tension travail prescrit et travail réel. Si les bruits de couloirs ont une fonction de régulation au sein des organisations, le fait de laisser une trace écrite n'est pas anodin et demande aux participants de pouvoir dépasser certaines réticences. C'est aussi, dans cette étude, le contexte d'émission et la présence d'un regard hiérarchique qui amplifie les résistances des employés vis-à-vis de ce type de dispositif. Le climat de confiance régnant dans un groupe est la condition *sine qua non* à l'expression orale. Par contre, l'écrit introduit une dimension temporelle qui crée une trace pouvant être reprise par la suite. Cette dimension temporelle est génératrice d'inquiétude. En effet, un participant faisait remarquer que rien ne garantit que l'ambiance positive de l'organisation, aujourd'hui, soit toujours de mise lors d'un futur changement de direction. Le choix des modalités d'un tel dispositif est donc fortement impacté par les dimensions psychosociologiques de l'organisation et par la dimension temporelle de l'écrit, qui augmente la confusion de l'adressage des messages.

Quel dispositif

Dès le départ de ce travail, il est apparu clairement qu'il n'y a pas de réponse unique en matière de dispositif. Un des facteurs critiques de l'introduction d'un dispositif d'accompagnement à l'émergence des savoirs collaboratifs dans une entreprise est la prise en compte du climat de confiance et du sentiment de sécurité éprouvée par les collaborateurs. Ce climat de confiance et ce sentiment de sécurité sont clairement dépendants du **contexte du dispositif de formation**. C'est d'ailleurs, ce qui semble amener Bourgeois & Nizet à souligner l'impossibilité de réaliser un dispositif de formation performant à l'interne d'une organisation :

« Nous voudrions cependant nous attarder plus longuement sur un autre aspect, à savoir, la délimitation institutionnelle de l'espace de formation par rapport au champ du travail et de la vie

quotidienne. Il nous semble en effet que cette délimitation constitue une condition essentielle au développement de la situation de formation comme espace protégé pour l'expérimentation intellectuelle... Certes, il est essentiel, pour de nombreuses raisons déjà évoquées, de travailler en formation sur des objets qui font sens pour les apprenants par rapport au champ du travail et de la vie quotidienne. De même, il est tout aussi important de pouvoir recréer sur la scène de la formation des relations sociales où peuvent se (re) jouer des enjeux relationnels et sociaux qui ont dû sens par rapport au champ du travail et de la vie quotidienne. Néanmoins, il est tout aussi essentiel à nos yeux, que l'espace de formation dans lequel s'effectue ce travail et se déploient ces relations soit le plus distinct institutionnellement de ce champ. Concrètement, cela signifie par exemple un temps et un lieu de formation distinct des temps et des lieux de vie et de travail. Concrètement, cela signifie par exemple un temps et un lieu de formation distincts des temps et des lieux de vie et de travail. Cela signifie aussi des acteurs différents : Un groupe en formation qui ne soit pas un groupe de vie ou de travail, des formateurs qui ne soient pas des collègues, des subordonnés ou supérieurs hiérarchiques.

Nous mesurons combien ces propositions vont à l'encontre du mouvement qui se dessine depuis quelque temps déjà en faveur d'une plus grande intégration possible entre l'espace de formation, d'un par, et l'espace de vie et/ou de travail d'autre part. Ce mouvement est particulièrement vigoureux actuellement dans le cadre de la gestion des ressources humaines et de la formation en entreprises. On parle dans ce contexte de « formation par et dans les situations de travail », d'« organisation qualifiante », etc. ; Autant d'expressions qui désignent globalement diverses pratiques et dispositifs de formation visant précisément à intégrer au maximum les processus de formation et de travail. » (Bourgeois et Nizet, 1997, p.151-152).

Cette tension entre un apprentissage dont le but avoué est de faire acquérir aux travailleurs les compétences, comportements et attitudes jugés les plus utiles en fonction des buts de l'entreprise et le développement d'un esprit critique qui puisse nourrir les controverses au sein de l'organisation en vue de favoriser l'émergence d'un savoir collaboratif. Cette perspective favorisant les besoins de l'organisation est en tension avec l'apprentissage d'une pensée individuelle et critique. Et comme le conclut l'auteur, cette question est finalement une question politique ou axiologique qui traverse la conception d'un dispositif. Peut-on objectivement favoriser la pensée critique des collaborateurs en les invitant à échanger et à co-élaborer des savoirs au vu et au su de tous ? Ou ce type de dispositif nécessite-t-il l'introduction d'espace protégé et distant en vue de l'élaboration d'une pensée originale et réflexive ? Cette étude aurait-elle été possible sans l'anonymat et la règle de confidentialité cadrant sa méthodologie ? Ces questions au cœur de la démarche de conception ne sont pas résolues par ce travail. Pourtant c'est bien cette tension contextuelle qui sous-tend la conception d'un dispositif entre individu et organisation. La nature politique de l'action de formation des adultes est le cœur du débat qui doit nourrir les décisions du concepteur. Cette étude de cas ne répond pas à cette question définitivement ; elle en confirme l'importance. Comment réussir un tel dispositif sans permettre la mise en place d'un cadre sécurisant et explicite sur les enjeux réels d'une telle démarche de formation hybride ?

Pourtant l'intérêt de la démarche d'élaboration du savoir en ligne est de donner une certaine épaisseur à la culture d'entreprise, à l'activité des professionnels, de permettre un travail sur l'identité de l'organisation elle-même par un croisement des représentations et surtout par la constitution de traces permettant de faire référence et de sécuriser tant les collaborateurs que le

management. Donc un tel dispositif d'écriture permet de sécuriser et de soutenir l'ensemble du collectif. L'enjeu, au-delà de sa difficulté, est de pouvoir générer une sécurité psychologique essentielle à l'activité humaine dans un environnement mouvant et contradictoire. La capacité pour une équipe de digérer ses contradictions et de les exposer par écrit en vue d'en prendre acte est un processus de développement significatif tant pour le collectif de l'organisation, que pour les individus. Donc, ce type de démarche est un réel atout à jouer en matière de formation, de transmission des connaissances et surtout de communication et de régulation interne à l'organisation.

Perspectives

Finalement ce que révèle cette étude, c'est une évolution du rapport à l'écrit qui est certainement le phénomène le plus frappant de l'émergence des communautés en ligne. Comme pour les journaux gratuits et leur impact visible sur la lecture de tout un chacun, les dispositifs en ligne font évoluer le rapport à l'écrit de manière générale. L'écriture devient multiple, se transforme de manière accélérée et significative. Une écriture sur soi, sur son activité qui n'est plus réservée aux élites, aux administratifs. Une écriture fluide sur l'activité de terrain qui peut-être partagée et mobilisée par l'ensemble des collaborateurs et surtout diffusée de manière globale dans l'organisation. C'est bien l'apprentissage d'**une écriture co-élaborative et sa diffusion** qui devient un défi majeur de ce type de dispositif hybride. Cette écriture co-élaborative est apparue spécifiquement sur le site Wikipedia. Le site Wikipedia offre, en effet, un espace d'écriture collaborative très structuré et permet à des milliers de personnes de co-élaborer pour construire des savoirs et des représentations communes sur un nombre important de sujets généraux. Cette démarche de co-construction de savoirs se réalise en mobilisant des procédures d'écriture originale, régulée par une charte et un cadre très structuré. Quand on compare l'écriture co-élaborative qui émerge sur wikipédia, au désordre régnant sur twitter, les forums et autres chats en ligne, on peut imaginer que les procédures structurées répondent mieux au besoin de repères et de sécurité des collaborateurs d'une organisation. Pour conclure cette étude de cas, il semble donc prometteur de former les collaborateurs d'une organisation à l'utilisation d'un tel outil d'écriture collaborative. C'est le pari que propose l'équipe du TECFA à l'université de Genève sous la houlette de Daniel Schneider et Daniel Peraya, en vue d'entraîner à la rédaction collaborative d'article sur un site wikimedia. Le fait que le wiki soit simple d'emploi et permette facilement d'accéder aux données ou informations, ainsi que la possibilité d'apporter des corrections et d'influencer son contenu à tout moment, répond à plusieurs attentes des participants de notre étude. En effet, l'écriture sur un wiki est conçue pour un adressage général et permet la prise en compte par l'évolution du texte de sa dimension temporelle. Le texte peut être corrigé, supprimé et évolue ainsi avec le temps. Si l'objet de ce travail n'était pas de sélectionner un dispositif, il n'en demeure pas moins utile pour moi de signaler ce type de démarche d'écriture collaborative sous forme de wiki. En effet, ce type de modalités en ligne offre un cadre et une structuration qui manquent pour l'instant aux autres outils et permet donc une intégration bien plus simple à un dispositif de formation en entreprise. L'important étant de trouver une alternative entre un document word inerte et le flux incessant de dispositifs tel que les forums ou Twitter. Donc, j'inviterais les concepteurs à aller chercher des idées de conception du côté des outils de communication structurée dont le fonctionnement et l'adressage est le plus transparent

possible pour les utilisateurs. De toute manière, il est essentiel que le dispositif ne cherche pas à se substituer aux autres modalités de communication dans l'organisation, mais qu'il offre une alternative intéressante aux recensements des processus de diagnostic et d'émergence du savoir dans l'organisation.

Bibliographie

- Akrich, M. Callon, C. & Latour, B. (2006) *Sociologie de la traduction*. Paris : Mines Paris
- Amblard, H. Bernoux, P. Herreros, G. Livian, Y-F. (2005) *Les nouvelles approches sociologiques des organisations*. Paris : Seuil
- Angers, M. (2005) *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Anjou : Editions CEC
- Aumont, B. (2000). « Apprendre : une histoire personnelle de croisements conceptuels ». In Héber-Suffrin, C. & Pineau, G. *Réciprocité et réseaux en formation Education permanente*, 144, 89 – 97.
- Bailly, A (2000) *Le Grand Bailly dictionnaire Grec Français*. Paris : Hachette
- Bandura, A. (2007). *Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Bétrancourt, M. in Charlier, B & Peraya D. (2007) *Transformation des regards sur la recherche en technologie de l'éducation*. Bruxelles : Deboeck
- Boltanski, L. & Thevenot, L. (1991). *De la justification : les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.
- Boltanski, L. & Chiapello, E (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard.
- Bourgeois, E. & Nizet, (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris : Presses Universitaires en France.
- Brassac, C., Fixmer, P. (2007) *La production de sens en organisation : un processus cognitif situé et distribué*. In L. Bonneville, S, Grosjean (éds), *Communication, sens et intersubjectivité en organisation*. Paris : L'Harmattan 89 -118
- Bronckart, J.-P. (Ed.), Bulea, E., Fillietaz, L., Fristalon, I., Plazaola Giger, I. & Revaz, F. (2004). *Agir et discours en situation de travail*. Cahiers de la section des sciences de l'éducation, n° 103. Université de Genève
- Cadillo, S. (2008) *Le Portail Petit-Bazar Environnement virtuel destiné aux enseignants de l'école primaire genevoise*. Mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Carré, Ph. (2005) *L'apprenance vers un nouveau rapport au savoir*. Paris: Dunod
- Charlier, B & Peraya D. (2007) *Transformation des regards sur la recherche en technologie de l'éducation*. Bruxelles: Deboeck
- Clot, Y. (1999) *La fonction psychologique du travail*. Paris : Puf
- Clot, Y. (2008) *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : Puf
- Crozier, M. (1963) *Le phénomène bureaucratique*. Paris : Seuil
- Crozier M. Friedberg, E. (1977) *L'acteur et le système*. Paris : Seuil
- Enlart, S. (2007). *Concevoir des dispositifs de formation d'adultes: du sacre au simulacre du changement*. Paris : Demos
- Enlart, S. (2008). *Formation: les dispositifs en question*. Paris : Liaisons

- Enlart, S. (2008). *La fonction formation en péril*. Paris : Liaisons
- Friedberg, E. (1993). *Le pouvoir et la règle Dynamique de l'action organisée* Paris: Seuil
- Guittard, C. (2006). *Forums virtuels: Source de création et de diffusion des connaissances et nouvelle organisation productive ?* Thèse de Doctorat en Sciences de Gestion, Université Louis Pasteur Strasbourg
- Jarvis, P. (1994) '*Learning*', ICE301 Lifelong Learning, Unit 1(1), London: YMCA George Williams College.
- Kaddouri, M. (2009). « Praticien et chercheur : litiges autour d'un qualificatif. ». In Hatano – Chaldivan, M. & Maillebois, M. *La formation et la recherche*. Education permanente n°144, pp. 79-90.
- Kaufmann, J.C. (2007). *L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.
- Le Boterf, G. Ed(2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Eyrolles
- Leclerc, G. Delache, D. D'Halluin, C. & Varga, R. (2007). « Associer un dispositif de formation à un environnement numérique ». In Barbot, M-J. Debon, C. & Glickman, V. *Pédagogie et Numérique contradictions ? convergences ?* Education permanente n°169, pp. 121-132.
- Lemieux, V. (1999). *Les réseaux d'acteurs sociaux*. Paris : Puf
- Levy, P. (2008). *Cyberculture, rapport au Conseil de l'Europe*. Paris : Odile Jacob
- Meignant, A. (2006). *Manager la formation*. Paris : Editions Liaisons
- Mintzber, H.(1982). *Structures et dynamique des organisations*. Paris: Eyrolles
- Paquay, L., Crahay, M. & De Ketele, J-M. (2006) *L'analyse qualitative en éducation des pratiques de recherche aux critères de qualité*. Paris : Deboek
- Pourtois, J-P. & Desmet, H. (2007). *Epistémologie et instrumentation en Sciences humaines*. Paris: Editions Mardaga.
- Quivy, R., et Van Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de Recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies*. Paris : Armand Colin
- Rabardel, P & Pastré, P. (2005). *Modèles du sujet pour la conception Dialectiques activités développement*. Toulouse : Octarès Editions
- Schurmans, M-N. (2009). « L'approche compréhensive et qualitative dans la recherche en formation ». In Education Permanente *La formation et la recherche* n°170. Paris : Education permanente.

Schwartz, Y. (2000). *Le paradigme ergologique ou un métier de Philosophe*. Toulouse : Octarès Editions

Tricot, A., Plécat-Soutjis, F., Camps, J.-F., Amiel, A., Lutz, G. & Morcillo, A. (2003). « Utilité, utilisabilité, acceptabilité : interpréter les relations entre trois dimensions de l'évaluation des EIAH ». In C. Desmoulins, P. Marquet & D. Bouhineau (Eds), *Environnements informatiques pour l'apprentissage humain* (pp. 391-402). Paris : ATIEF / INRP.

Zarifian, Ph (1996). *Travail et communication*. Paris : Puf

Zarifian, Ph. (2001). *Objectif compétence*. Paris : Editions Liaisons