



HAL
open science

La formation en entreprise au défi de la coopération : apports et limites des dispositifs numériques

Anca Boboc, Jean-Luc Metzger

► To cite this version:

Anca Boboc, Jean-Luc Metzger. La formation en entreprise au défi de la coopération : apports et limites des dispositifs numériques. Biennale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles 2015 : "Coopérer?", Association Biennale, Conservatoire national des arts et métiers, Jun 2015, Paris, France. hal-01185089

HAL Id: hal-01185089

<https://hal.science/hal-01185089>

Submitted on 19 Aug 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

LA FORMATION EN ENTREPRISE AU DEFI DE LA COOPERATION : APPORT ET LIMITE DES DISPOSITIFS NUMERIQUES

Communication numéro 399 – atelier 17 « entreprise » - mercredi 1^{er} juillet 9 h 30

Anca Boboc¹ et Jean-Luc Metzger²

RESUME

De nombreux discours vantent les mérites supposés des MOOC. Les entreprises, après l'échec relatif du *e-learning*, sont tentées d'y voir une nouvelle panacée pour former au moindre coût leurs employés : seuls, sur leur poste, en auto-formation. Pourtant, les recherches ont mis en évidence que, à l'encontre de la figure de l'apprenant isolé, les caractéristiques mêmes de la formation à distance renforcent les exigences de coopération et cela, non seulement pendant la formation, mais aussi dans la phase qui lui succède, à savoir le retour en situation de travail. En nous appuyant sur l'étude d'une formation interne d'une multinationale et en mobilisant l'approche par les capacités (A. Sen), nous analysons la place possible des dispositifs technico-pédagogiques dans la mise en application et la diffusion des connaissances acquises pendant la formation. Nous montrons que les dispositifs technico-pédagogiques ne constituent des auxiliaires de la coopération et de la transmission des connaissances qu'à certaines conditions organisationnelles, notamment : a) que leur utilisation soit envisagée dans le cadre global du parcours d'apprenant ; b) que le développement des formateurs soit accompagné ; c) et que les formations soient conçues comme partie intégrante d'une organisation durablement capacitante.

MOTS CLES

MOOC, *e-learning*, environnement capacitant, formation en entreprise, capacités.

ABSTRACT

Many speeches promote the supposed merits of the MOOC. Companies, after the relative failure of e-learning, are tempted to see it as a new panacea to form at lower cost employees: alone, on their work stations, in self-training. However, research has highlighted that, against the figure of the isolated "learner-employee", the characteristics of distance education strengthen cooperation requirements and this, not only during the training time, but also in the following stages, namely at the return to work situation. Basing ourselves on the study of an internal training session of a multinational and mobilizing capabilities approach (A. Sen), we analyze the possible place of techno-pedagogical devices in the implementation and dissemination of knowledge acquired during the training. We show that these devices support cooperation and knowledge transfer under certain organizational conditions, including: a) their use is to be considered throughout the employee's training; b) the development of trainers has to be accompanied; c) and that the training has to be designed as an integral part of a sustainable enabling organization.

KEY WORDS

MOOC, *e-learning*, enabling environment, vocational training, capabilities.

¹ Anca Boboc est sociologue, chercheur à Orange Labs.

I. LES DISPOSITIFS NUMERIQUES POUR SATISFAIRE AUX EXIGENCES DE LA FORMATION EN ENTREPRISE

Ces dernières années, la place des dispositifs numériques dans la formation en entreprise a pris un relief accru, pour trois ensembles de raisons :

- dans un contexte d'exacerbation de la compétition par la baisse des coûts du travail, les entreprises cherchent à réduire les budgets de la formation. Cette volonté donne lieu à plusieurs types de mesures, notamment, le recours plus important à des intervenants internes (qui ne sont pas spécialement formés à la pédagogie) au détriment du recours à des formateurs internes et à des instituts de formation externes ;

- symétriquement, la compétition s'exerçant également par la capacité à distribuer le plus rapidement possible des services et des produits « innovants », conduit les directions à veiller au maintien d'un haut niveau de qualification de leur main d'œuvre, ce qui accroît le besoin en formation au sein d'une « gestion prévisionnelle des emplois et des compétences » (GPEC) ;

- enfin, en parallèle, l'ampleur que prend, depuis 2013, le discours autour des MOOC³, amène certains responsables à privilégier le recours à des dispositifs numériques, supposés raccourcir le temps de dispense des formations, favoriser la maîtrise collective des outils numériques et ainsi contribuer à atteindre les objectifs décrits ci-dessus.

Si ce contexte conduit les décideurs économiques à repenser à nouveaux frais à la question de la place du numérique dans la formation professionnelle, force est de constater que ce qui s'apparente à une « bulle d'opinion » (Boullier, 2013) autour des possibilités des MOOC ne tient guère compte des leçons du passé, pourtant récent, concernant de semblables tentatives pour résoudre tous les problèmes de la formation au moyen de technologies miraculeuses. Or, l'une des « leçons » de ce passé récent consiste à rappeler que l'apprentissage, surtout en situation professionnelle, ne doit pas s'envisager comme étant le fait d'un individu isolé absorbant des informations univoques qu'il lui suffit de lire ou d'entendre pour appliquer. Apprendre est une activité complexe, possédant certes une dimension cognitive forcément individuelle, mais également des aspects collectifs, de coopération et de partage, que la distance et l'utilisation du numérique rendent plus nécessaires. Apprendre requiert aussi du temps qui ne se limite pas à l'intervalle de la dispense: Dès lors, plutôt que de vouloir réduire la durée de la dispense – au risque de fragiliser l'efficacité même de la formation –, ne conviendrait-il pas de concentrer les efforts sur la préparation à et sur l'après-dispense (mettre en pratique les savoirs dispensés) ? Et dans ce cadre, les pratiques de coopération entre apprenants constituent une dimension à prendre en compte, dès la conception des dispositifs de formation.

1.A. De l'oubli des leçons d'un passé récent

L'idée même et les principes de l'apprentissage à distance ne sont pas nouveaux. D'ailleurs, l'histoire récente de l'éducation et de la formation est parsemée de tentatives aussi vite abandonnées - ou réduites dans leurs ambitions - qu'elles ont été encensées : depuis l'enseignement par correspondance, jusqu'aux plateformes de *e-learning* à la fin des années 90, en passant par les programmes télévisés des années 60. Ces différentes modalités ont été

² Jean-Luc Metzger est sociologue, chercheur à Orange Labs, associé au Centre Pierre Naville et au CNAM-LISE.

³ Massive Online Open Courses.

d'autant plus décevantes qu'elles ont été conçues sans tenir compte du contexte d'application local et de la nécessité d'employer une pédagogie adaptée. On peut rappeler les recommandations que donnaient les spécialistes, dès le début des années 2000, à propos de l'introduction du *e-learning* en entreprise : on insistait déjà sur l'importance de l'interactivité du contenu et de la démarche pédagogique, par exemple, en déconseillant de réduire le *e-learning* à la seule mise en ligne des supports jusqu'alors utilisés en présentiel (voir Fillol, 2004) ; l'on pointait également la contradiction qui existait entre le discours sur l'intersubjectivité entre « apprenants » et le mode de conception de formations, découpées en modules courts, ne laissant guère de temps aux salariés pour échanger (Perriault, 2002) ; on soulignait l'importance des collectifs et de l'entraide dans la formation en ligne (Metzger, 2005).

Les difficultés rencontrées ont d'ailleurs été si importantes, que la question de l'abandon a fait l'objet de nombreuses études, mettant l'accent sur le rôle des enseignants et tout particulièrement, la fonction de tuteurs ou d'enseignant-accompagnateur (Berrouk et Jaillot, 2013). Repenser la pédagogie en mettant le numérique au service de la formation conduisait à raisonner en termes de parcours d'apprenant - évolution allant dans le sens de l'individualisation, de l'adaptation à chaque singularité -, tout en pointant l'importance des échanges, de la coopération et du soutien mutuel, entre pairs et avec le formateur/tuteur (Metzger, 2004).

A rebours de l'autoformation médiatisée, il était également clair qu'une des clés de succès résidait dans la possibilité, pour les formateurs/tuteurs, de participer à la conception des formations, pour pouvoir ensuite s'approprier le contenu, plutôt que de se voir réduit à un rôle d'exécution de procédures conçues par d'autres (Collet, 2000). De nombreux travaux insistaient sur la nécessité de pratiquer une animation favorisant l'interaction en ligne (Perriault, 2002). Plus généralement, le *e-learning* s'accompagnant d'une transformation des métiers de la formation, ces évolutions nécessitaient du temps et des démarches d'accompagnement, pour permettre aux intéressés d'y trouver du sens et de construire leur professionnalité (Baron et Bruillard, 2006 ; Delalonde et Metzger, 2005).

En d'autres termes, la plupart des recherches montrent que l'émergence de nouvelles formes d'apprentissage et d'enseignement ne résulte pas spontanément de la mise à disposition d'une palette de dispositifs numériques ou de la mise à distance. Au contraire, adapter les formations aux exigences contemporaines des entreprises nécessite d'articuler, de façon spécifique à chaque configuration de travail : a) des usages pertinents du numérique ; b) le dosage entre dispense en présence et à distance ; c) et transformations co-construites des méthodes d'enseignement, pour permettre aux formateurs d'accomplir leur métier et aux apprenants de se former en contexte professionnel. L'accent est aussi souvent mis sur l'importance de la coopération entre apprenants, ainsi qu'entre apprenants et formateurs, notamment, grâce à une pédagogie encourageant ces pratiques et à un certain type d'usage des dispositifs numériques (par exemple, de type « réseaux sociaux »).

1.B. Principaux enseignements tirés de l'expérience du e-learning en entreprise

A la lumière des expériences passées, nous retiendrons tout d'abord que la conception et l'introduction des dispositifs numériques dans la formation en entreprise tend à minimiser la dimension collective des processus d'apprentissage. Le plus souvent, ces dispositifs et la pédagogie associée, sont conçus en considérant le salarié-apprenant comme un individu isolé, supposé interagir prioritairement avec une machine et marginalement avec des formateurs ou des pairs. Tout semble se passer comme s'il n'existait pas d'environnement organisationnel avec ses caractéristiques propres en matière d'apprentissages, comme si les séances de cours

concernaient des individus disponibles cognitivement et travaillant dans un contexte qui ne s'opposera pas à la mise en œuvre des savoirs et savoir-faire dispensés.

Enfin, notons que, jusqu'à présent, les études et les mesures prises se concentrent essentiellement sur le moment de la dispense de formation, laissant le plus souvent dans l'ombre les contextes socio-professionnels précédant et suivant ce temps. Or, pour que des savoirs et savoir-faire dispensés, en présence ou à distance, avec ou sans le recours à des dispositifs numériques, conduisent à des apprentissages pérennes, encore faut-il que les salariés soient en mesure de mettre en œuvre ces connaissances. Cette capacité opératoire dépend des conditions socio-organisationnelles : marges d'autonomie, pouvoir d'agir, relations avec les pairs, la hiérarchie, les destinataires du service, mais également, projets d'évolution professionnelle, etc. Tous ces éléments influent sur l'appétence du salarié, sur sa volonté de s'investir dans l'appropriation des savoirs, ainsi que sur la possibilité même de les mettre en œuvre.

C'est pourquoi, il nous est apparu particulièrement pertinent de replacer la question des dispositifs pédagogique-numériques dans une approche en termes d'organisation durablement capacitante. Cette approche est issue des théories d'Amartia Sen que plusieurs chercheurs ont adaptées aux univers professionnels. Nous pensons notamment à Pierre Falzon et à Solveig Fernagu Oudet.

II. Qu'est-ce qu'une organisation durablement capacitante ?

II.A. De la théorie des *capabilities* au modèle de l'environnement capacitant

Comme le résume P. Falzon (2005), « les environnements capacitants sont des environnements qui fournissent aux individus l'occasion de développer de nouveaux savoir-faire et de nouvelles compétences, d'élargir leurs possibilités d'action, leur degré de contrôle sur leur tâche et leurs modes opératoires, c'est-à-dire leur autonomie ». Dans cette perspective, la « capacité » (traduction de l'anglais *capability*, parfois traduit par « capacité ») est définie comme l'ensemble des choix possibles, réellement accessibles à un individu donné, indépendamment de l'usage qu'il en fait (Sen, 1999).

Un exemple est donné par J.-M. Bonvin et N. Farvaque (2007). Disposer d'un vélo (ressource) ne suffit pas à se déplacer (dans un lieu où les déplacements sont reconnus comme un droit pour tous) : il faut maîtriser l'usage de ce véhicule (facteur individuel de conversion), vivre dans un milieu où les normes sociales favorisent la circulation en vélo (facteur de conversion social) et disposer d'infrastructures permettant de circuler en vélo sans risquer d'y laisser sa vie (pistes cyclables comme facteur de conversion environnemental).

Si A. Sen n'a pas cherché à rendre opérationnel le concept de capacité, plusieurs courants de recherche s'en sont néanmoins emparés pour guider les décisions. C'est le cas en ergonomie, avec la notion « d'environnement capacitant » qui doit s'envisager dans une perspective dynamique, temporelle. Dans le cas du travail, elle porte sur l'organisation, les ressources mises à disposition par l'entreprise et le management pour faire face aux configurations professionnelles et aux missions confiées. Elle inclut la capacité de répondre aux aléas du travail, le rôle de l'encadrement, la qualité du dialogue entre collègues, les marges d'action (autonomie), la reconnaissance du travail accompli, etc.

En entreprise, l'élaboration d'un cadre d'action « capacitant » se complique du fait des changements organisationnels fréquents : dans un environnement fortement évolutif, la possibilité d'apprendre de nouvelles connaissances et d'être en mesure de les mobiliser à bon escient dépend de la vitesse à laquelle les cadres de l'action changent. En d'autres termes, dans la mesure où elle considère les différents moments du processus d'apprentissage comme

les éléments d'un continuum, l'approche par l'environnement capacitant permet d'envisager le temps de la formation en l'articulant avec les moments qui le précèdent et ceux qui le suivent.

Cette catégorie d'analyse permet ainsi de saisir des dimensions que l'on a souvent l'habitude de dissocier : caractéristiques d'un poste, systèmes de contraintes, notamment temporelles, dans lesquelles les salariés (y compris les formateurs) se trouvent avant, pendant et après le temps de la dispense proprement dite. Elle permet de montrer, en creux, ce qui devrait être mis en œuvre pour réduire les inégalités d'accès à une formation utile et pertinente, notamment à distance. On notera également qu'en insistant sur les facteurs sociaux et environnementaux, elle met en exergue l'importance des relations de coopération, indispensables à la réalisation des capacités.

Dit autrement, la transformation d'une potentialité théorique - par exemple, une disposition à apprendre - en capacité - de nouveaux savoirs appropriés -, dans une situation donnée - un emploi dans une entreprise -, dépend de trois catégories de facteurs de conversion :

- individuels (dispositions acquises liées au genre, à l'âge, aux expériences, au niveau de formation, etc.) ;
- sociaux (identité professionnelle, normes de travail liées au métier, à l'équipe, etc.) ;
- et environnementaux (moyens techniques, organisation du travail et du temps de travail, position dans la division du travail et la hiérarchie, politique sociale de l'entreprise, etc.) (Fernagu Oudet, Jore, Jeunesse, 2011).

Certains auteurs (Zimmermann, 2011) ont travaillé sur les *organisations capacitantes*, dans lesquelles l'environnement de travail au sens large est une ressource pour la formation. Le regard porté sur les apprentissages se déplace du développement du savoir agir vers le développement du pouvoir agir. Selon l'auteur, la mise en place d'une organisation capacitante serait particulièrement favorable à la mise en œuvre du travail par projet, notamment, en permettant la montée en compétence et l'autonomisation des acteurs.

II.B. L'environnement capacitant : un modèle transposable pour la formation professionnelle

Nous pouvons transposer la mise en place d'un environnement capacitant au niveau de la formation des salariés. L'empreinte de cet environnement dépassera la phase de formation proprement dite, en s'étendant aux phases qui la précèdent et qui la suivent.

Nous pouvons imaginer les :

- ressources internes : la personne s'intéresse aux situations auxquelles la formation lui permet d'accéder, en l'aidant à acquérir des nouvelles connaissances/compétences ; la personne est demandeuse et motivée pour aller suivre la formation ; celle-ci correspond à un parcours « logique » dans sa carrière ou elle souhaite entreprendre une reconversion ; la personne a envie d'échanger et de diffuser les connaissances acquises pendant la formation autour d'elle ;

- ressources externes : l'entreprise propose la formation ; celle-ci répond aux besoins de formation de la personne, tant en termes de contenus que de modalités concrètes de dispense (distance/présence, auto-formation ou non, etc.) ; avant la dispense, le salarié peut accéder à l'ensemble des supports et ressources pour les consulter préalablement ; lors de la dispense, des méthodes pédagogiques adaptées favorisent l'échange et la coopération entre pairs ; des dispositifs technico-pédagogiques permettent de prolonger la séance de formation par la participation à des ateliers, des groupes de partage ; les dispositifs numériques peuvent

faciliter l'entraide et la mise en application des connaissances acquises pendant la formation ; une fois retourné sur son poste, le salarié peut expérimenter, mettre en application les nouveaux savoirs ; ses efforts sont institutionnellement reconnus.

De façon complémentaire, ces considérations permettent d'envisager les différentes facettes du dispositif pédagogique : celles-ci doivent être pensées en fonction des modes d'organisation du travail et de gestion des ressources humaines au niveau de l'équipe, ainsi qu'en fonction de la réalité des activités qu'accomplit le salarié. Symétriquement, elles doivent correspondre aux capacités et aux besoins d'autonomie des professionnels de la formation. Ce n'est qu'à condition de tenir ces différentes dimensions que s'élabore un environnement capacitant au niveau de la formation.

Au sein du dispositif pédagogique, les échanges et la coopération entre participants à une formation, au-delà du seul moment de la dispense, peuvent être appuyés par l'utilisation d'outils numériques. Leur insertion dans le dispositif pédagogique peut s'inspirer de tous les enseignements présentés ci-dessus. On pense tout particulièrement à des espaces d'échanges entre apprenants, mais aussi entre les apprenants et leur formateur. Par exemple, les communautés en ligne sur les réseaux sociaux d'entreprise peuvent être utiles pour identifier les acteurs travaillant sur les mêmes thématiques, pour rechercher de l'aide entre pairs travaillant à distance, se tenir au courant des nouveautés sur un sujet donné, etc. Ces communautés en ligne peuvent être, à leur tour, le support des réunions téléphoniques avec partage de documents en temps réel, pratique que l'on retrouve sous le nom de webinaire.

Au niveau du mode d'organisation du travail et des modalités de management, on peut donc prévoir des dispositifs de partage dans lesquels la personne qui a suivi la formation puisse mettre à profit ses connaissances vis-à-vis de ses collègues. Cela suppose aussi un accompagnement de la part de l'encadrement de proximité :

- dégager du temps à la personne qui a suivi la formation pour qu'elle puisse mettre en application, par essais/erreurs, les connaissances/compétences acquises pendant la formation. Cette mise en application peut bénéficier d'échanges avec des collègues ;

- prévoir des instances d'échanges (ex. des réunions spécifiques ou des plages dans des réunions régulières) permettant de discuter des connaissances acquises et de leur intégration dans les processus métier ;

- reconnaître l'utilité des connaissances/compétences acquises pendant la formation et les efforts pour les maîtriser en situation.

Au niveau de la gestion des ressources humaines, il s'agit de multiplier les possibilités d'accéder aux savoirs et aux connaissances dont les salariés ont besoin (formations) au-delà de la stricte définition de leur poste de travail.

III. Partir du terrain pour construire un environnement capacitant

Pour examiner la portée d'un tel cadre d'analyse, nous présentons l'exemple de son application à une formation interne en entreprise : « travailler avec des experts étrangers ».

Ce module concerne une partie des cadres d'une multinationale, plus précisément des experts techniques (informatique, télécommunications, etc.) et des chefs de projet ayant à travailler en partenariat avec des cadres étrangers, employés par des filiales situées dans certains pays d'Afrique de l'ouest et du Moyen-Orient. Ce module, qui dure trois jours en présentiel, s'adresse également aux cadres des filiales. La formation vise deux objectifs principaux : acculturer les cadres (français et étrangers) aux spécificités des pratiques et usages de leurs homologues, tout particulièrement quand une grande partie du travail se fait à

distance ; présenter les décisions stratégiques de l'entreprise et les principales mesures opérationnelles concernant le développement des activités à l'international. Le premier jour, la formation est dispensée par un formateur professionnel externe spécialisé dans les relations interculturelles en entreprise. Les deux jours suivants, ce sont plus d'une dizaine d'experts internes qui se succèdent pendant des créneaux d'une heure et demi.

Le dispositif d'études comprend l'observation des séances de formation et une série d'entretiens qualitatifs d'une heure à une heure et demie auprès de 9 apprenants, de 4 intervenants et 4 ingénieurs de formation. Les cadres interviewés se répartissent de la façon suivante : 4 ont entre 35 et 40 ans, 2 ont entre 40 et 50 ans et 3 ont plus de 50 ans ; on compte 6 hommes et 3 femmes ; 3 travaillent à Paris et en Ile-de-France, 5 en province et 1 à l'étranger ; les fonctions exercées vont de chef de projet, à responsable de solutions techniques en passant par expert en conception de services ; 5 ont une fonction d'encadrement. Quant aux intervenants internes, 2 hommes et 2 femmes, ils sont basés pour moitié en Ile-de-France et pour moitié en province.

L'analyse des entretiens met en évidence plusieurs éléments à prendre en compte dans la construction de l'environnement capacitant. Les apprenants soulignent, notamment, la difficulté d'articuler la première journée - centrée sur la compréhension des logiques à l'œuvre dans les filiales étrangères - et les deux autres journées - centrées sur la présentation de l'organisation et des priorités stratégiques (avant tout financières). Cette différence est vécue parfois comme un hiatus :

« L'interculturel et la stratégie, pour moi, ce n'est pas en lien... Par moment, dans les propos des intervenants, je me disais : "Ils auraient dû assister à la première journée parce que ce qu'ils disent là, ce qu'ils présentent est à l'opposé de ce qu'on nous a dit la première journée". Nous, on parle de qualité sur le réseau et tout, et puis quand on a des interlocuteurs africains, quels qu'ils soient, ils disent : "Mais ça marche, on s'entend". Donc on n'a pas la même vision des choses. D'abord, on ne connaît pas d'où ils partent, donc forcément, on veut appliquer chez eux quelque chose qui fonctionne en Europe sur des réseaux ou sur des sociétés qui ont un degré de technicité beaucoup plus élevé... » (Chef de projet réseau, France).

Pour pallier l'écart entre les deux visions, éclot l'idée de modifier partiellement la pédagogie ou le mode de présentation, en y incluant des séquences qui favoriseraient la coopération autour d'expériences vécues ou de projets en cours.

« Peut-être aussi, des travaux de groupe, parce que là, on était vraiment avec nos cerveaux ouverts, en réceptacle, mais peut-être pas suffisamment en apprenant immergé, et partie prenante de la formation. (...) Quand on a une formation top down, à la limite, on pourrait même la faire tout seul. Enfin, je caricature un petit peu, parce que c'est quand même mieux d'avoir une personne avec son expérience et les anecdotes. Mais ce qui est intéressant, ce sont surtout les questions que se posent les autres... les questions qui se posent dans tout mon quotidien, sur ce que j'ai à faire, et que je ne sais pas faire, et sur lesquels j'aimerais avoir des éclairages avec d'autres qui l'ont peut-être déjà fait. » (Concepteur de service, France).

Pour la partie « introduction à l'interculturel », cela pourrait d'autant plus facilement s'envisager que ce type de partage en présentiel est au cœur même de la pédagogie mise en œuvre par le formateur, dès lors qu'il dispose du temps nécessaire.

Pour la partie présentation de la stratégie et de l'organisation de l'entreprise, les apprenants sont prêts à renoncer à des présentations « descendantes » en présentiel (celles-ci pouvant facilement être faites à distance, dans des réunions téléphoniques avec partage de documents en temps réel). Cela permet, simultanément, de réserver le présentiel davantage pour le travail en groupe. C'est une autre manière de favoriser les échanges croisés entre apprenants,

l'entraide, les pratiques proprement coopératives autour de la résolution de problèmes en situation.

Ces « ateliers » ou ces « présentations/discussions » par petits groupes auraient d'autant plus de chance d'être motivants qu'ils seraient préparés, animés, et s'articuleraient autour de grands thèmes fédérateurs, plus que par type d'entité. Le présentateur - d'un cas concret - devrait avoir une connaissance approfondie des questions liées aux projets avec les filiales AMEA. Ces présentations pourraient d'ailleurs être partiellement réalisées à distance, les échanges étant sans doute plus riches s'ils concernent des personnes s'étant rencontrées, par exemple, lors de formation en présentiel.

Le retour sur le poste de travail, après la formation, n'est pas toujours propice au transfert des connaissances acquises. En effet, d'une part, le temps consacré à la formation n'a pas correspondu à une interruption du flux des messages, ni n'a suspendu l'avancement des projets : il faut donc, au retour, se consacrer de toute urgence au traitement des affaires courantes. D'autre part, l'implication accrue dans les tâches quotidiennes empêche de prendre du recul pour tenter de trouver des moyens d'appliquer les savoirs nouvellement acquis.

IV. Une analyse de la formation en termes d'organisation durablement capacitante

Appliquons maintenant le cadre d'analyse à l'étude de la formation, en nous intéressant successivement aux différentes catégories d'acteurs : apprenants, intervenants et concepteurs en ingénierie de formation.

IV.A. Vers un environnement capacitant du côté des apprenants

Comme nous l'avons évoqué, une dimension importante de la dynamique d'apprentissage concerne le moment de la dispense elle-même : la dynamique d'apprentissage est d'autant plus sûrement amorcée que les formateurs et intervenants internes savent créer, favoriser, entretenir, un esprit général de « parler vrai ». En effet, dans ce cadre, les salariés en formation peuvent, par exemple, exposer les difficultés qu'ils rencontrent dans le déroulement de leurs activités, et les formateurs ou les intervenants peuvent s'adapter aux attentes implicites ou explicites en termes de moyens pour contourner ou résoudre ces difficultés. Les savoirs et savoir-faire envisagés peuvent plus facilement s'ancrer dans l'expérience.

Raisonnement en termes d'environnement durablement capacitant conduit à souligner qu'une des clés de succès des formations en présentiel réside bien sûr dans une pédagogie adaptée donnant la parole aux apprenants, dès le début de la séance, de façon à la fois structurée et bienveillante : dans des univers professionnels régis par l'esprit de compétition, il importe que le pédagogue présente ces échanges comme des éléments à part entière du travail de formation. Mais l'intention du formateur ne suffit pas, il convient de penser également l'organisation de l'espace et du groupe : celle-ci doit être propice à des échanges informels sans tabou (tables disposées en U, groupe peu nombreux, régulation de la parole de manière à ce que les rapports hiérarchiques soient mis entre parenthèses).

Par ailleurs, raisonner en termes d'organisation durablement capacitante conduit à s'intéresser à la structure de la formation : celle-ci doit pouvoir être adaptée aux différentes configurations professionnelles. Pour que chaque salarié puisse accorder aux apprentissages le degré de concentration nécessaire, il doit pouvoir doser le temps qu'il passe à suivre les cours en présence et le temps qu'il passe à les suivre à distance. Ce qui encourage à développer des offres de formation modulables : la dispense est proposée en présence et à distance.

De même, la mise à disposition des supports de cours, y compris avant le moment de la dispense, constitue une aide pour ceux qui souhaitent anticiper ou approfondir des savoirs et savoir-faire enseignés lors de la formation. Cette considération a plusieurs implications : les

supports de cours écrits doivent être suffisamment clairs et complets ; l'enregistrement de séances de cours doit être travaillé (scénarisation, montage, etc.). A contrario, la mise à disposition des supports rend public le travail des intervenants qui, de fait, est soumis au jugement des pairs. Cela doit donc être accompagné, comme nous verrons plus loin.

Le raisonnement en termes d'organisation durablement capacitante suggère de prolonger les séances par des dispositifs d'échange plus ou moins réguliers, autour de la formation proprement dite, dispositifs qui maintiennent l'envie de coopérer entre pairs et intervenants, par exemple, autour de difficultés à mettre en œuvre les connaissances enseignées ou plus généralement, autour d'expériences en lien avec les thèmes de la formation. Ces dispositifs, envisagés comme partie intégrante de la formation proprement dite, comprendraient deux dimensions : une dimension pédagogique (travail en petits groupes, structuré, animé, autour d'expériences vécues) et une dimension technologique (webinaire, communauté d'échanges en ligne, etc.).

Là où le cadre d'analyse proposé prend tout son sens, c'est quand il nous amène à prendre en compte les aspects plus globaux dans lesquels s'insère chaque formation. Pour que les dynamiques d'apprentissage - et de coopération associée - puissent être prolongées au-delà du seul moment de la dispense, la direction de l'entreprise doit dégager du temps aussi bien pour ceux qui participent aux échanges que pour ceux qui conçoivent/organisent ces échanges en présentiel, à distance ou en ligne. Il est également nécessaire qu'elle reconnaisse l'utilité de la coopération aussi bien pour les apprenants que pour l'organisation : l'encadrement peut avoir un rôle à jouer sur ces deux aspects.

Vers un environnement capacitant du côté des intervenants internes

L'approche globale que nous examinons conduit à accorder une grande attention aux intervenants qui, comme nous l'avons déjà indiqué, ne sont pas des formateurs professionnels, mais des experts d'un domaine, sollicités par les responsables des services de formation interne. Non seulement, les formations qu'ils dispensent leur prennent du temps – sans rémunération supplémentaire – mais ils le font en bénéficiant de très peu de soutien, soit en termes de conseils pédagogiques, soit en termes de reconnaissance de la part de leur propre hiérarchie. Si cela peut convenir à des séances dispensées une ou deux fois par an, il n'en va pas de même dans le cas d'une fréquence plus grande. A contrario, les intervenants tirent quelques bénéfices indirects de cette activité : ils élargissent ainsi le cercle de leurs interlocuteurs, cela facilite leur activité dans le cadre de relations personnalisées.

Une telle visée, que l'on peut assimiler à une action de professionnalisation des intervenants, peut prendre différentes modalités : conseil par des experts pédagogiques au niveau du contenu de la formation ; échanges avec les apprenants et coordination avec les autres intervenants (dans des communautés en ligne, des webinaires). Mais elle requiert surtout l'adoption de dispositions au niveau de l'organisation : que du temps soit alloué explicitement à cette montée en compétence et simultanément, que la dimension d'enseignement soit reconnue comme constitutive des fonctions d'expert.

Ce n'est donc qu'à condition de prendre en compte, certes au niveau de la direction de la formation, mais également des différentes directions (fonctionnelles, opérationnelles, générale), ces principes d'organisation que ce qui demeure une potentialité, une capacité – les connaissances dispensées en cours -, peut s'actualiser en savoirs et savoir-faire réellement appropriés, opérationnels, utiles pour l'action des différentes catégories d'acteurs.

La coopération entre les intervenants dans le prolongement de la formation proprement dite est aussi importante que celle des apprenants.

Vers un environnement capacitant du côté des ingénieurs de formation

En examinant le rôle des ingénieurs de formation nous abordons un aspect complémentaire de la question qui nous intéresse ici. En effet, comme nous l'avons vu, l'une des difficultés auxquelles le monde de la formation se heurte, c'est la propension des différentes catégories d'acteurs à ne pas tenir compte des leçons du passé, notamment en termes d'utilisation pertinente des dispositifs numériques dans une visée pédagogique. Il nous semble qu'il est possible de sortir de ce cercle de l'oubli en adoptant la perspective de l'organisation durablement capacitante à propos de l'ingénierie de formation.

En effet, ces professionnels sont au cœur même des évolutions de la stratégie managériale en matière de formation : à ce titre, ils peuvent, par leur expérience, leurs témoignage, pointer les limites de l'introduction *top down* de dispositifs numériques et de lui substituer une réflexion partant de l'analyse des besoins spécifiques des apprenants, dans leur diversité. Il incombe alors à la direction de la formation de valoriser ce type de compétences fondées sur l'expérience et même encourager son développement.

Par ailleurs, tout comme dans le cas des apprenants et des intervenants, une voie d'action à encourager consiste à mettre en œuvre des dispositifs de coopération plus réguliers, entre ingénieurs de formation et coordonnés par eux, non seulement pour conserver la mémoire de précédentes expérimentations, mais aussi pour s'entendre sur les modalités mêmes par lesquelles les formations pourraient évoluer. En particulier, les concepteurs peuvent inventer des modalités de prise en compte des points de vue exprimés par les apprenants et les intervenants, modalités bien plus riches que les questionnaires de satisfaction.

V. Conclusion : vers des organisations durablement capacitantes ?

C'est tout l'intérêt d'une approche en termes d'environnement capacitant que de chercher à pallier la tendance à l'oubli, en capitalisant sur les expériences du passé. Et, en partant des situations présentes, de s'appuyer sur une analyse distanciée et sur l'observation des formations actuelles.

En effet, à un premier niveau, l'approche permet, comme nous l'avons indiqué, de poser un diagnostic sur un dispositif de formation (existant ou en projet), en pointant les manières d'accroître son « efficacité ». A un second niveau, elle indique les axes de réflexion pour concevoir des dispositifs ou améliorer des dispositifs existants, afin que leur utilisation permette à l'ensemble des salariés de développer leurs compétences en toute autonomie, en instaurant des processus de coopération entre les différents acteurs de la formation. Enfin, à un troisième niveau, dans la mesure où l'environnement capacitant accorde une place importante aux dimensions institutionnelles et organisationnelles (les facteurs de conversion), on peut voir dans sa mise en œuvre régulière un moyen de capitaliser sur les leçons de l'expérience, au fur et à mesure qu'apparaissent de nouvelles générations de dispositifs de formation, tous plus prometteurs les uns que les autres.

Et dans la mesure où les responsables de la formation interne parviennent, au fil du temps, à adopter cette démarche, on peut parler d'organisation durablement capacitante : il s'agit, non seulement, de penser telle ou telle formation selon la perspective des capacités, mais de l'inscrire dans les pratiques des acteurs concernés par le développement des compétences. Cette inscription passe tout particulièrement par la coopération entre ingénieurs de formation, formateurs et apprenants, ainsi que par un entrelacement fort entre les dimensions organisationnelles, pédagogiques et numériques.

VI. Bibliographie

Baron G.-L. et Bruillard E. (dir.), Technologies de la communication et formation des enseignants, Institut National de Recherche Pédagogique, 2006.

Baudoin E. et Tahssain-Gay L., « Déploiement du e-learning dans le cadre de la formation en entreprise : quel rôle de l'environnement social dans l'engagement des salariés ? », *Recherches en Sciences de Gestion*, 2013/4 N° 97, p. 109-126.

Berrouk S. et Jaillet A., « Les fonctions tutorales : pour un déséquilibre dynamique », *Distances et médiations des savoirs [En ligne]*, 2 | 2013, mis en ligne le 18 février 2013, consulté le 08 janvier 2014. URL : <http://dms.revues.org/206>

Bonvin J.-M. et Farvaque N., « L'accès à l'emploi au prisme des capacités, enjeux théoriques et méthodologiques », *Formation emploi [En ligne]*, 98 | avril-juin 2007, mis en ligne le 30 juin 2009, consulté le 25 avril 2012. URL : <http://formationemploi.revues.org/1550>

Boullier D., « MOOC : la standardisation ou l'innovation ? », *Internet Actus*, 02/02/2013, <http://www.internetactu.net/2013/02/20/mooc-la-standardisation-ou-linnovation/>

Collet L., « Dispositifs multimédias de formation continue et logiques dominantes dans les entreprises », *Terminal*, automne 2000, mis en ligne : <http://lesenjeux.u-grenoble3.fr/2001/Collet/Collet.pdf>

Delalonde C., Metzger J.-L., « Innovation pédagogique et collectifs dans la formation en ligne en France et aux Etats-Unis », *Communication et langages*, n° 144, 2005, pp. 25-36.

Falzon P., « Ergonomics, knowledge development and the design of enabling environments », *Humanizing Work and Work Environments*, p.10-12, Guwahati, India, 2005.

Fernagu Oudet S., « Concevoir des environnements de travail capacitants comme espace de développement professionnel : le cas du réseau réciproque d'échanges des savoirs à La Poste », *Formation Emploi*, n°119, 2012.

Fernagu Oudet S., Jore M., Jeunesse C., Construire des environnements favorables à l'interconnaissance, Rapport Orange – Université Paris Ouest – BSG Consultants, octobre 2013.

Fillol C., (2004), « Le e-learning dans la stratégie de formation des entreprises », *Cahier de recherche du CREPA*, N°85. Disponible à : www.dauphine.fr/crepa/articleCahierRecherche/CahierRecherche/Cahier85.pdf.

Metzger J.-L., « Devenir enseignant en ligne : entre surcharge et isolement », *Distances et savoirs*, numéro 7, décembre 2004, pp. 335-356.

Metzger J.-L., « De l'importance des collectifs dans la formation en ligne », *Formation emploi*, n° 90, avril-juin, 2005, pp. 5-19.

Mœglin P., « L'enseignement supérieur au défi du numérique – MOOC : de l'importance d'un éphémère », *Futuribles*, n°398, janvier 2014.

Perriault J., *L'accès au savoir en ligne*, Paris, Odile Jacob, 2002.

Sen, A., 1999. *Development as freedom*, Oxford : Oxford University Press. Traduction française, *Un nouveau modèle économique. Développement, justice, liberté*, Paris, Odile Jacob, 2000.

Sen A., 1992. *Inequality Reexamined*, Oxford : Oxford University Press. Traduction française, *Repenser l'inégalité*, Seuil, 2000.

Biennale internationale de l'éducation, la formation et des pratiques professionnelles.
CNAM juillet 2015

Zimmermann B., Ce que travailler veut dire. Une sociologie des capacités et des parcours professionnels, Paris, Economica, 2011.