



**HAL**  
open science

# Prise en compte des singularités des utilisateurs dans l'apprentissage et alignement réel des usages de nouveaux systèmes d'information en présence d'un inédit opérationnel

Valérie Cordier

## ► To cite this version:

Valérie Cordier. Prise en compte des singularités des utilisateurs dans l'apprentissage et alignement réel des usages de nouveaux systèmes d'information en présence d'un inédit opérationnel. Gestion et management. HESAM Université, 2020. Français. NNT : 2020HESAC006 . tel-02866806

**HAL Id: tel-02866806**

**<https://theses.hal.science/tel-02866806>**

Submitted on 12 Jun 2020

**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.

ÉCOLE DOCTORALE ABBÉ GRÉGOIRE  
Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Sciences de l'Action LIRSA

# THÈSE

présentée par : **Valérie CORDIER**

soutenue le : 5 mai 2020

pour obtenir le grade de : **Docteur d'HESAM Université**

préparée au : **Conservatoire national des arts et métiers**

Discipline : **Sciences de gestion et du management**

Spécialité : **Prospective, innovation, stratégie, organisation**

**Prise en compte des singularités des  
utilisateurs dans l'apprentissage et  
alignement réel des usages de nouveaux  
systèmes d'information  
en présence d'un inédit opérationnel**

THÈSE dirigée par :  
M. FIMBEL Eric Professeur, Cnam

## Jury

**M. Yvon PESQUEUX,**

Professeur, Cnam

**M. Marc BIDAN,**

Professeur, Université de Nantes

**M. Jean-Pierre HELFER,**

Professeur émérite, IAE Paris Sorbonne Business School

**Mme Isabelle COMYN-WATTIAU,**

Professeur, ESSEC Business School

Président

Rapporteur

Rapporteur

Examineur

**T  
H  
È  
S  
E**



**Célestin Freinet** (1949, 1952) Les Dits de Mathieu

« Une mentalité de bâtisseurs :

Je suis resté bâtisseur.

A l'ordre trop civilisé des terres aux cultures alignées et définitives, je préfère les chantiers qui transforment et animent les coins incultes, les plantations qu'on voit monter, audacieuses et envahissantes comme une troupe d'enfants dans la forêt. Aux constructions confortables et méthodiques, je préfère l'abri que je monte moi-même, des racines au toit et que je modèle selon mes goûts et mes besoins, comme ces vieux habits dont on ne peut se séparer parce qu'ils se sont intégrés à nos gestes et à notre vie.

Je suis bâtisseur.

Comme tout le monde : comme l'enfant qui construit un barrage ou monte une cabane, comme le maçon qui siffle sur son échafaudage, comme le potier qui crée des formes et le mécanicien qui donne vie à sa mécanique. Un domaine où l'on ne construit plus est un domaine qui meurt. L'homme qui ne bâtit plus est un homme que la vie a vaincu et qui n'aspire qu'au soir en contemplant le passé défunt. Préparez des générations de bâtisseurs qui fouilleront le sol, monteront les échafaudages, jetteront à nouveau vers le ciel les flèches hardies de leur génie, scruteront l'univers toujours jaloux de son mystère. Munissez vos classes des outils de bâtisseurs, de monteurs d'échafaudages, d'ingénieurs et de sondeurs des mystères. Même si votre école doit rester un éternel chantier, parce que rien n'est exaltant comme un chantier. Je sais : les bâtisseurs sont toujours à pied d'œuvre et on vous accusera de désordre et d'impuissance parce que vous n'aurez pas souvent la satisfaction d'accrocher le bouquet symbolique au sommet de votre construction. Les murs ne sont pas crépis, les fenêtres non encore fermées et les cloisons des étages à peine amorcées peut-être. Mais d'autres après vous - et les intéressés eux-mêmes - continueront l'aménagement pourvu que vous ayez conservé en eux la mentalité des invincibles bâtisseurs. Rien n'est exaltant comme un chantier, surtout lorsqu'on y construit des hommes. Les bâtisseurs nous comprendront et nous aideront. »



---

## Remerciements

En débutant ces quelques lignes, je pense tout particulièrement à mon guide, aux recours-barrières, ni trop loin, ni trop près comme le préconisait Célestin Freinet, pour que l'individu construise son propre chemin. Je tiens à remercier sincèrement mon directeur de thèse, le Professeur Eric Fimbel, qui m'a accompagnée tout au long de ce parcours doctoral. Merci pour ses précieux conseils. Parce que la vie personnelle, professionnelle, est parfois semée d'embûches, d'obstacles, de contraintes, parce que faire le choix d'un sujet sensible ne facilite pas le travail de l'apprenti chercheur, merci à lui de m'avoir soutenue, encouragée. Organisateur, animateur des ateliers doctoraux annuels rémois, je le remercie ainsi que tous les encadrants et doctorants pour la coopération insufflée dans ces ateliers.

Mes remerciements s'adressent également au Professeur Yvon Pesqueux pour son accueil au sein du laboratoire LIRSA composante Management du CNAM Paris, pour sa bienveillance particulièrement sur la fin de mon parcours, et pour la richesse des séminaires. Merci aussi aux membres du laboratoire pour les échanges et conseils profitables à tous les doctorants.

Je remercie également les membres du jury, les rapporteurs, dont les remarques me seront précieuses pour la poursuite de mes travaux.

Je suis également très reconnaissante à mon institution, Excelia Group, ex Groupe Sup de Co La Rochelle, de m'avoir incitée et permis de réaliser ce parcours doctoral. Et je remercie mon responsable de Pôle Ressources Humaines & Management, Jean-Pierre Dumazert, pour son écoute, son appui.

J'aimerais également exprimer toute ma gratitude aux professionnels rencontrés, interviewés, pour le temps qu'ils m'ont accordé et pour la richesse des échanges.

Je ne saurais non plus oublier de remercier mes amis pour leur soutien et tous ces fous-rires qui font du bien.

Merci enfin à ma famille pour leurs encouragements. Et parce que partager la vie d'un doctorant est aussi une épreuve, merci Thierry pour ta patience.



---

## Résumé

Cette thèse se positionne dans le contexte de la tension entre la finalité organisationnelle telle que intentionnellement définie par le dirigeant et intériorisée par le management, et la mobilisation ou non des singularités des collaborateurs opérationnels pour contribuer à l'alignement sur les effets attendus. Plus précisément, nos travaux visent à explorer le lien, et les tensions sous-jacentes, entre la prise en compte des singularités, liées au parcours professionnel et personnel, dans l'apprentissage, et l'alignement réel des usages de nouveaux systèmes d'information (SI) en présence d'un inédit opérationnel. La revue de littérature nous a amenés à soulever progressivement plusieurs tensions : entre SI robustes, structurants et inédit opérationnel ; entre singularités des utilisateurs et organisation dans l'alignement des usages face à l'inédit ; entre singularités des utilisateurs et organisation dans l'apprentissage pour surmonter l'inédit et contribuer à l'alignement. Notre réflexion s'est progressivement orientée vers un questionnement non traité dans la littérature mis à part des éclairages en sciences de l'éducation : comment, et dans quelles tensions, la prise en compte, par l'organisation, des singularités des utilisateurs dans la conception et la réalisation des apprentissages permet de surmonter l'inédit avec efficacité pour contribuer à l'alignement des usages de nouveaux SI sur les effets organisationnels, managériaux attendus ? Notre démarche exploratoire s'est poursuivie sur le terrain guidée par des sous-questions constitutives de notre questionnement. Le recueil de données par entretiens semi-directifs s'est fait auprès de différentes cibles (dirigeant-gérant, manager, responsable ressources humaines, formateur, utilisateur). L'analyse qualitative a permis d'apporter des éclairages complémentaires. Les résultats confirment l'intérêt de se préoccuper des singularités individuelles mais aussi le manque de prise en compte dans l'organisation, dans les tensions liées à la vision de l'inédit, de l'alignement, de l'individu, de l'apprentissage, dans la tension entre contrôle et autonomie. S'agit-il d'un déni de l'individu ? d'un déni du réel inédit ? d'une vision de l'apprentissage orientée dispositifs organisés, prévus visant l'acquisition de compétences selon des référentiels, et non le développement de la capacité à « faire face » ? d'une vision de l'alignement visant la conformité au prescrit et non le « faire en plus » ?

Mots-clés : gestion ou confrontation avec l'imprévu, entre contrôle et autonomie, singularités des utilisateurs, apprentissage par la pratique (Freinet), alignement des usages, robustesse et rigidité du système d'information



## Résumé en anglais

This thesis is positioned in the context of the tension between the organizational purpose as intentionally defined by the top manager and internalized by the management, and the mobilization or not of the singularities of operational employees to contribute to the alignment on the expected effects. More precisely, our work aims to explore the link, and the underlying tensions, between the consideration of singularities, linked to professional and personal background, in learning, and the real alignment of the uses of new information systems (IS) in the presence of an operational novelty (unanticipated, unexpected). The literature review has led us to gradually raise several tensions: between robust, structuring and new operational information systems; between user and organizational singularities in the alignment of uses against the new; between user and organizational singularities in learning to overcome the new and contribute to alignment. Our reflection has gradually shifted towards a questioning not dealt with in the literature, apart from insights into the educational sciences: how, and in what tensions, does the organisation take into account the singularities of users in the design and implementation of learning make it possible to overcome the unprecedented with efficiency in order to contribute to the alignment of the uses of new IS with the expected organisational and managerial effects? Our exploratory process continued in the field guided by subquestions that constitute our questioning. The data collection by semi-directive interviews was carried out with different targets (company manager, manager, human resources manager, trainer, user). The qualitative analysis provided additional insights. The results confirm the interest of focusing on individual singularities but also the lack of consideration in the organisation, in the tensions linked to the vision of the new unanticipated, of alignment, of the individual, of learning, in the tension between control and autonomy. Is it a denial of the individual? of the real novelty? of an organized learning vision, intended to acquire skills according to reference frames, and not the development of the ability to "face"? of a vision of alignment aiming at compliance with the prescribed and not "doing it in addition"?

Keywords : managing or facing the unexpected, between control and autonomy, singularities of the users, learning by doing (Freinet), alignment of usages, robustness and rigidity of the information system

## Table des matières

<b>Remerciements .....</b>	<b>5</b>
<b>Résumé .....</b>	<b>7</b>
<b>Résumé en anglais .....</b>	<b>8</b>
<b>Table des matières.....</b>	<b>9</b>
<b>Liste des tableaux .....</b>	<b>13</b>
<b>Liste des figures .....</b>	<b>14</b>
<b>Liste des annexes .....</b>	<b>15</b>
<b>Introduction .....</b>	<b>17</b>
De l'intuition de départ à l'objet de cette recherche .....	19
Design de la recherche .....	21
Structure de la thèse .....	22
<b>Première partie Revue de littérature.....</b>	<b>25</b>
<b>Introduction de la première partie .....</b>	<b>27</b>
<b>Chapitre 1. Tension entre SI structurants et situations d'usage opérationnel inédites</b>	<b>31</b>
Introduction du chapitre 1 .....	31
1.1 Organisation et SI : entre robustesse et une certaine rigidité .....	32
Introduction de la section .....	32
1.1.1 A travers les perspectives déterministes et globalement sociotechniques .....	32
1.1.2 A travers les définitions et les dimensions du SI .....	44
Conclusion de la section.....	53
1.2 SI structurant face à des situations d'usage opérationnel inédites .....	55
Introduction de la section .....	55
1.2.1 Imprévu ou inédit, gestion ou confrontation face à l'aspect structurant .....	55
1.2.2 Inédit opérationnel en SI .....	68
Conclusion de la section.....	72
Conclusion du chapitre 1 .....	74
<b>Chapitre 2. Tension entre singularités des utilisateurs et organisation dans l'alignement des usages face à l'inédit .....</b>	<b>75</b>
Introduction du chapitre 2 .....	75
2.1 De la nécessité de « faire face » à l'inédit à l'apport de l'individu et notre intérêt pour les singularités individuelles .....	76
Introduction de la section .....	76

2.1.1	Nécessité de « faire face » avec efficience à l'inédit .....	76
2.1.2	L'individu dans le « faire face » avec efficience à l'inédit .....	80
2.1.3	Les singularités individuelles des utilisateurs dans le « faire face ».....	91
	Conclusion de la section.....	103
2.2	Apport et prise en compte ou non des singularités individuelles dans l'alignement des usages SI face à l'inédit.....	106
	Introduction de la section .....	106
2.2.1	Alignement stratégique et alignement des usages.....	106
2.2.2	Modèle d'alignement des usages retenu pour préciser notre questionnement ...	108
2.2.3	Les singularités positives, des « capacités activables » au niveau des usages et appropriations : questionnement pour prolonger la réflexion .....	121
	Conclusion de la section.....	144
	Conclusion du chapitre 2.....	149
<b>Chapitre 3. Tension entre singularités des utilisateurs et organisation dans l'apprentissage pour surmonter l'inédit et contribuer à l'alignement.....</b>		<b>153</b>
	Introduction du chapitre 3 .....	153
3.1	Prise en compte ou non des singularités individuelles et de l'inédit selon la vision de l'individu, de l'inédit, de l'apprentissage, pour contribuer à l'alignement .....	156
	Introduction de la section .....	156
3.1.1	A travers l'évolution du lien entre formation, management, organisation.....	157
3.1.2	Dans la conception des apprentissages.....	159
3.1.3	Dans la réalisation des apprentissages .....	171
	Conclusion de la section.....	187
3.2	Apports de l'approche Freinet pour faire progresser notre réflexion.....	192
	Introduction de la section .....	192
3.2.1	Pourquoi s'intéresser à l'approche Freinet parmi d'autres ?.....	192
3.2.2	Grille de lecture Freinet.....	197
	Conclusion de la section.....	226
3.3	Justification de l'intérêt de notre questionnement et ciblage pour l'appréhender au niveau empirique .....	230
	Introduction de la section .....	230
3.3.1	Un sujet qui intéresse les entreprises.....	230
3.3.2	Une revue de littérature qui fait ressortir l'intérêt d'un questionnement non traité	

---

3.3.3 Ciblage dans notre approche empirique .....	237
Conclusion de la section.....	241
Conclusion du chapitre 3 .....	241
<b>Conclusion de la première partie .....</b>	<b>243</b>
<b>Deuxième partie Etude empirique .....</b>	<b>247</b>
<b>Introduction de la deuxième partie.....</b>	<b>249</b>
<b>Chapitre 4. Du processus d'élaboration du design de la recherche au déploiement empirique 251</b>	
Introduction du chapitre 4 .....	251
4.1 Processus d'élaboration du design de la recherche : un design qui a évolué au cours de la recherche.....	251
Introduction de la section .....	251
4.1.1 Projet de connaissance, fondements épistémologiques, et démarche de la recherche 252	
4.1.2 Choix méthodologiques et évolution du design de la recherche .....	258
Conclusion de la section.....	278
4.2 Déploiement empirique .....	279
Introduction de la section .....	279
4.2.1 Collecte des données .....	279
4.2.2 Mise en œuvre de la méthode d'analyse des données .....	286
Conclusion de la section.....	293
Conclusion du chapitre 4.....	293
<b>Chapitre 5. Analyse des résultats et mise en perspective .....</b>	<b>295</b>
Introduction du chapitre 5 .....	295
5.1 Analyse des résultats .....	295
Introduction de la section .....	295
5.1.1 Alignement entre usages du nouveau SI par les utilisateurs et effets organisationnels, managériaux attendus.....	297
5.1.2 Situations inédites rencontrées : prise en compte dans la conception des apprentissages (pour contribuer à l'alignement) .....	316
5.1.3 Singularités liées au parcours professionnel et personnel (et autres) qui ont été une aide ou un frein pour surmonter des situations inédites : prise en compte dans la conception des apprentissages (pour contribuer à l'alignement).....	334

---

5.1.4 Singularités liées au parcours professionnel et personnel (et autres) qui sont une aide ou un frein pour surmonter un inédit qui survient : prise en compte dans la manière d'apprendre à surmonter (pour contribuer à l'alignement) .....	360
Conclusion de la section.....	373
5.2 Mise en perspective des résultats .....	373
Introduction de la section .....	373
5.2.1 Selon la vision de l'inédit.....	374
5.2.2 Selon la vision de l'alignement .....	375
5.2.3 Selon la vision de l'individu et de ses singularités.....	377
5.2.4 Selon la vision de (dans) l'apprentissage .....	378
Conclusion de la section.....	379
Conclusion du chapitre 5 .....	380
<b>Conclusion de la deuxième partie .....</b>	<b>383</b>
<b>Conclusion.....</b>	<b>385</b>
Apports de la recherche.....	387
Limites et perspectives de recherche.....	388
<b>Bibliographie.....</b>	<b>391</b>
<b>Annexes .....</b>	<b>417</b>
<b>Table des matières détaillée.....</b>	<b>459</b>
<b>Résumé .....</b>	<b>467</b>
<b>Résumé en anglais .....</b>	<b>467</b>

## Liste des tableaux

Tableau 1 : Caractéristiques, finalités, aspects structurants identifiés à partir des définitions SI dans les dimensions .....	50
Tableau 2 : Origines latines, définitions, synonymes, antonymes des termes inédit et imprévu .....	59
Tableau 3 : Origines latines, définitions, synonymes, antonymes du terme singulier .....	62
Tableau 4 : Origines latines, définitions, synonymes, antonymes du terme singularité .....	93
Tableau 5 : Entreprises ayant participé à l'étude empirique .....	281
Tableau 6 : Entretiens réalisés .....	285
Tableau 7 : Les <i>silences</i> sur l'ensemble des questions .....	346
Tableau 8 : Les <i>Z_Autres tentatives</i> les plus insistantes <i>pour identifier des singularités</i> .....	349
Tableau 9 : Liens faits par les répondants entre la responsabilisation, l'autonomie, la prise d'initiative, la débrouille, le contournement .....	366
Tableau 10 : Origines latines, définitions, synonymes, antonymes des termes utilisation et utiliser .....	420
Tableau 11 : Origines latines, définitions, synonymes, antonymes des termes usage et pratique .....	424
Tableau 12 : Origines latines, définitions, synonymes, antonymes de appropriation .....	425
Tableau 13 : Entretiens réalisés (détails) .....	458

---

## Liste des figures

Figure 1 : Synonymes de inédit.....	59
Figure 2 : Antonymes de inédit.....	59
Figure 3 : Synonymes de imprévu.....	59
Figure 4 : Antonymes de imprévu.....	59
Figure 5 : Proxémie de inédit (outil mis à disposition par le CNRTL, <a href="http://www.cnrtl.fr">www.cnrtl.fr</a> ) .....	60
Figure 6 : Proxémie de imprévu (outil mis à disposition par le CNRTL, <a href="http://www.cnrtl.fr">www.cnrtl.fr</a> ).....	60
Figure 7 : Synonymes de singulier.....	62
Figure 8 : Antonymes de singulier .....	62
Figure 9 : Proxémie de gérer (outil mis à disposition par le CNRTL, <a href="http://www.cnrtl.fr">www.cnrtl.fr</a> ) .....	63
Figure 10 : Proxémie de confronter (outil mis à disposition par le CNRTL, <a href="http://www.cnrtl.fr">www.cnrtl.fr</a> )....	64
Figure 11 : Synonymes de singularité .....	93
Figure 12 : Antonymes de singularité .....	93
Figure 13 : Proxémie de singularité (outil mis à disposition par le CNRTL, <a href="http://www.cnrtl.fr">www.cnrtl.fr</a> ) ...	94
Figure 14 : proxémie de émotion (outil mis à disposition par le CNRTL, <a href="http://www.cnrtl.fr">www.cnrtl.fr</a> ) .....	97
Figure 15 : Un projet-opération SI : le continuum (Fimbel, 2007a, p. 195) .....	111
Figure 16 : Synonymes de utilisation.....	420
Figure 17 : Antonymes de utilisation .....	420
Figure 18 : Synonymes de utiliser.....	420
Figure 19 : Antonymes de utiliser .....	420
Figure 20 : Synonymes de usage.....	424
Figure 21 : Antonymes de usage .....	424
Figure 22 : Synonymes de pratique.....	424
Figure 23 : Antonymes de pratique .....	424
Figure 24 : Synonymes de appropriation .....	425
Figure 25 : Antonymes de appropriation.....	425

---

## Liste des annexes

Annexe 1.	Utilisation, pratique, usage : origines latines, définitions, synonymes, antonymes.....	419
Annexe 2.	Appropriation : origines latines, définitions, synonymes, antonymes .....	425
Annexe 3.	Les invariants pédagogiques (Freinet, 1964b, 1964c / 1969) .....	427
Annexe 4.	Guide d'entretien.....	431
Annexe 5.	Entretiens réalisés (détails).....	453
Annexe 6.	Retranscription des entretiens (non diffusable, dans un autre Tome)	
Annexe 7.	Nœuds de classement par question (non diffusable, dans un autre Tome)	





# Introduction



---

## De l'intuition de départ à l'objet de cette recherche

Lors de précédents travaux, nous nous étions intéressés à l'apprentissage en double et triple boucle (Freeman et Cordier, 2009), à l'apprentissage in situ selon les styles d'apprentissage (Cordier, 2010). Plusieurs éléments avaient été relevés : la nécessaire formation des utilisateurs au SI (Carton *et al.*, 2002 ; Laudon *et al.*, 2006), le manque d'apprentissage pratique (Carton *et al.* ; Nelson et Cheney, 1987), parce que les compétences s'acquièrent sur le tas (Nelson et Cheney) ; un apprentissage sur le tas et une assistance permanente plus efficaces que formation initiale et supports (Anir, 2009 ; Tsoni-Georgopoulos, 2007) ; l'intérêt d'un apprentissage au contact des autres (Korpelainen et Kira, 2010) dans la mesure où l'appropriation se construit à travers les interactions entre les membres (Anir) ; des approches combinant des apprentissages formels et non formels (Armstrong et Mahmud, 2008 ; Korpelainen et Kira ; Malcolm *et al.*, 2003) ; et finalement, la nécessité que la formation propose des situations d'apprentissage dans l'organisation (Batal et Charbonnier, 2004, 2011). Dans une recherche davantage théorique, nous avons alors proposé de mobiliser le processus expérientiel de Kolb et les styles d'apprentissage (1984), le processus de création de la connaissance de Nonaka et Takeuchi (Nonaka, 1994 ; Nonaka et Takeuchi, 1995), l'apprentissage « en faisant » par tâtonnement expérimental de C. Freinet (1964b, 1966a, 1966b) pour traiter le questionnement suivant : comment prendre en compte les styles d'apprentissage des utilisateurs finaux dans le dispositif d'apprentissage in situ afin de faciliter l'efficacité des utilisateurs de SI ? La présente recherche se veut complémentaire en abordant l'individu (les utilisateurs) et l'apprentissage sous un autre angle de manière à servir la finalité organisationnelle d'un projet SI. Elle est partie d'une intuition liée à notre passé de chef de projet, de formateur en entreprise, aux difficultés observées, rencontrées, en présence de nouveaux SI, difficultés confirmées par la littérature (formations non adaptées, problèmes applicatifs, de données, etc.), et aux solutions palliatives des utilisateurs. Replacer l'individu au cœur de l'organisation avait inspiré notre projet de thèse, avec des thèmes de colloques, congrès tels que : *Ce qui importe le plus* (ASAC 2011) ; *Nouveaux comportements, nouvelle GRH ?* (AGRH 2010) avec notamment une communication sur les modes d'appropriation de la RSE et leurs impacts sur la fonction Ressources Humaines ; *Vers un management des ressources humaines durable et bienveillant ?* (AGRH 2011) ; *Manager autrement* (UNESCO 2011) ; *Prendre soin de l'homme, des organisations et des territoires : contributions et perspectives en systèmes d'information* (AIM 2011). Notre intuition avait progressivement pris forme lors d'échanges avec notre directeur de thèse et de recherches dans la littérature. Alors que nous nous étions initialement positionnés dans le

contexte d'innovations organisationnelles mobilisant de nouveaux SI, cibler plus précisément les situations singulières rencontrées en post-basculement, et encore plus précisément la survenue d'un inédit opérationnel a été un élément déclencheur. D'une part, il ressortait de la littérature de nombreux problèmes en post-basculement notamment liés aux données et aux applicatifs (Laudon et al., 2010 ; Saint léger, 2004), mais, à notre connaissance, peu de travaux étaient centrés sur les problèmes d'utilisation liés à l'inédit, à la confrontation de l'individu avec une situation inédite. D'autre part, cela nous a permis de rendre ce sujet plus pertinent et plus concret, en mettant en tension SI robuste mais structurant et inédit opérationnel, processus de l'organisation (procédures prévues) et réponse non « procéduralisable » apportée par l'individu et ses singularités en présence d'un inédit opérationnel. Et l'intérêt de ce sujet pour les entreprises s'est également confirmé en cours de thèse comme en témoigne un colloque au MEDEF en 2014 sur le thème de « l'agilité dans les organisations un avantage compétitif, sens – mutation – coopération – conquête ». Pour Hervé Frapsauce, Président de l'Institut Esprit Service et Directeur Général de MMA, « les ressorts de l'agilité s'appuient sur des solutions internes liées au management et à l'évolution culturelle » en mettant en avant la nécessité pour les organisations d'adapter gouvernance et management afin notamment de faire face à des situations inédites (p. 3). Dans son intervention intitulée « agilités individuelles et agilités organisationnelles », Fimbel (2014, p. 4-5) soulève la tension masquée entre « nécessaire robustesse, condition de la fiabilité installée dans la répétition et la durée » et « quête de l'exécution efficiente de chaque couple 'intention-action' dans sa confrontation avec une situation et un contexte inédits ». Il pointe l'intelligence singulière de l'agile capable de sortir du cadre avec efficacité pour faire face à une situation bloquante, à condition que le management le reconnaisse, lui fasse confiance, lui laisse une marge d'initiative. Il y a nécessité d'adapter le management avec des articulations souples facilitant des « combinaisons ad hoc », un management favorisant les solutions inédites de l'agile, ne reposant pas sur les « bonnes pratiques » comme solutions universelles qui ne tiennent pas compte des singularités de chaque situation inédite. Cela nous a conduits à nous intéresser à la tension entre singularités des utilisateurs et organisation dans l'alignement des usages d'un nouveau SI, puis dans l'apprentissage pour surmonter l'inédit et contribuer à l'alignement. Nous avons également dû faire face à quelques doutes lors d'échanges informels avec des professionnels s'interrogeant sur la pertinence de notre sujet, mais leurs arguments avaient au contraire renforcé l'intérêt de notre intuition. Et même s'il y a incursion en sciences de l'éducation, nous sommes en sciences de gestion puisque la finalité est organisationnelle : les effets des pratiques des utilisateurs alignés sur les effets organisationnels, managériaux attendus. Et pour mieux servir cette finalité,

nous cherchons à savoir comment les singularités individuelles des utilisateurs sont prises en compte dans l'apprentissage face à l'inédit. Ensuite, notre incursion se fait davantage dans les pratiques que dans les théories. **Notre projet de connaissance s'est ainsi orienté vers le lien, et les tensions sous-jacentes, entre la prise en compte des singularités des utilisateurs dans l'apprentissage et l'alignement réel des usages de nouveaux SI en présence d'un inédit opérationnel.** Il vise à en améliorer la compréhension dans la mesure où la littérature apporte peu mis à part des éclairages en sciences de l'éducation. Plus précisément, notre questionnement cherche à appréhender **comment, et dans quelles tensions, la prise en compte, par l'organisation, des singularités individuelles des utilisateurs dans la conception et la réalisation des apprentissages permet de surmonter l'inédit avec efficacité pour contribuer à l'alignement des usages sur les effets organisationnels, managériaux attendus de nouveaux SI ?** Et ce questionnement nous a incités à faire des choix pour l'appréhender au niveau empirique. Nous ne cherchons pas à vérifier si la prise en compte des singularités contribue à l'alignement en partant sur le terrain avec des hypothèses ou propositions de recherche. Nous cherchons plutôt à mieux cerner comment l'organisation les prend en compte ou non pour contribuer à l'alignement et les tensions sous-jacentes. Et nous avons défini des sous-questions constitutives de notre questionnement afin de guider la recherche d'éclairages complémentaires lors de notre investigation empirique.

## Design de la recherche

L'articulation des éléments du design de la recherche s'est faite progressivement. Notre réflexion épistémologique au regard de la nature de la connaissance produite, du chemin de la connaissance et de la validation de la connaissance produite (Perret et Séville, 2007) nous oriente vers une posture constructiviste. Notre projet de connaissance et nos fondements épistémologiques nous conduisent vers une démarche de recherche se situant dans la première phase de l'abduction visant des propositions, éclairages plausibles, et vers une démarche exploratoire plutôt hybride débutée avec la construction progressive de notre objet de recherche et poursuivie sur le terrain avec allers-retours (Charreire-Petit et Durieux, 2007). Le choix d'une méthodologie qualitative se justifie plus par la pertinence avec l'objet de recherche même s'il est courant de lier l'exploration, l'inductif, le constructivisme avec le qualitatif (Baumard et Ibert, 2007 ; Charreire-Petit et Durieux, 2007). Les éléments précédents nous amènent à privilégier une collecte de données primaires par entretiens semi-directifs afin d'aborder des thèmes prédéfinis à l'aide d'un guide structuré tout en laissant le répondant s'exprimer librement (Baumard *et al.*, 2007). Notre souhait de mobiliser des données secondaires n'a pu

aboutir pour des raisons de confidentialité, ou d'absence de formalisation. Le mode de collecte par observation non participante de type « flottante » (Evrard *et al.*, 2000, cité par Baumard *et al.*) est également retenu pour relever nos impressions, notre ressenti de chercheur, d'autant plus sur un sujet pouvant s'avérer sensible. Notre objectif de réaliser une trentaine d'entretiens auprès de quatre à six entreprises de différentes tailles et de différents secteurs (pour chercher la variété des informations et non à des généralisations futures) ayant récemment implanté un SI a été difficile à atteindre. Nous avons initialement ciblé des dirigeants ou gérants, DRH ou RH, managers et utilisateurs opérationnels, avec un guide d'entretien évolutif adapté à chaque cible. Des opportunités sont survenues en phase de déploiement avec notamment l'émergence d'un autre type de répondants, les formateurs. Mais, l'évolution du design de la recherche est surtout due à la difficulté de trouver des entreprises sur les critères définis et au fait d'avoir au final des entretiens trop rapprochés. Cela ne nous permettait plus d'effectuer codage et analyse en parallèle. Et donc, la nécessité de revoir le caractère évolutif des guides, et de revoir le choix d'analyse par théorisation ancrée (Glaser et Strauss, 1967 / 2010 ; P. Paillé, 1994 ; P. Paillé et Mucchielli, 2010) pour une analyse de contenu thématique (Allard-Poesi, Drucker-Godard et Ehlinger, 2007) comme méthode de classement, avec recherche des ressemblances mais aussi des différences, des contradictions.

## Structure de la thèse

La thèse est structurée en deux parties. Dans notre approche de la recherche, l'objectif de la **première partie** revue de littérature est de traduire la progression de notre réflexion :

- Un premier chapitre qui introduit la tension de départ de notre questionnement : en mettant en tension SI robuste mais structurant et inédit opérationnel, pour finalement faire ressortir la tension entre processus de l'organisation (procédures prévues) et réponse non « procéduralisable » apportée par l'individu en présence d'un inédit opérationnel
- Un second chapitre qui, partant de la nécessité de « faire face » à l'imprévisibilité des situations dans les tensions entre discours managérial et réalité du terrain, s'intéresse à l'apport de l'individu en général et plus particulièrement dans la contribution à l'alignement des usages d'un SI : en mettant en tension singularités des utilisateurs et organisation dans l'alignement des usages d'un nouveau SI face à l'inédit, faisant ressortir l'apport des singularités pour « faire en plus » et contribuer à l'alignement,

dans les tensions entre management intermédiaire et individus dans la possibilité de « faire en plus »

- Un troisième chapitre qui prolonge l'apport de l'individu dans les situations inédites considérées (ou non) comme situations d'apprentissage : en mettant en tension singularités des utilisateurs et organisation dans l'apprentissage pour surmonter l'inédit et contribuer à l'alignement, faisant ressortir le manque d'éléments dans la littérature académique pour tracer la prise en compte ou non des singularités et de l'inédit dans la conception et la réalisation des apprentissages, mis à part des éclairages en sciences de l'éducation, justifiant finalement l'intérêt de notre questionnement, d'autant plus que le sujet intéresse les entreprises (colloque de 2014 au MEDEF sur l'agilité dans les organisations)

La **seconde partie** est consacrée à l'étude empirique. L'objectif est d'explicitier l'articulation des éléments du design de la recherche, de retracer le déploiement empirique, et enfin de présenter l'analyse et la discussion des résultats obtenus.





Première partie  
Revue de littérature



## Introduction de la première partie

Le **chapitre 1** met en tension SI robuste mais structurant et inédit opérationnel, pour finalement faire ressortir la tension entre processus de l'organisation (procédures prévues) et réponse non « procéduralisable » apportée par l'individu en présence d'un inédit opérationnel. Dans une première section (1.1), nous montrons dans quelle mesure les SI amènent de la robustesse en cadrant, en formalisant, prévoyant les activités, mais par la même une certaine rigidité dans l'organisation. Dans la deuxième section (1.2), cet aspect structurant est mis en tension avec des situations d'usage opérationnel inédites, jamais rencontrées, et la littérature nous oriente vers la confrontation de l'utilisateur avec l'inédit et vers une réponse non « procéduralisable » de ce dernier. Cela nous conduit à introduire la notion de singularités des utilisateurs qui savent faire ou non, ainsi qu'à la possibilité de faire ou non pour affronter l'inédit en post-basculement SI et servir la finalité organisationnelle. Le **chapitre 2** met alors en tension singularités des utilisateurs et organisation dans l'alignement des usages d'un nouveau SI face à l'inédit. Dans la première section (2.1), nous partons de la tension entre discours managérial et réalité du terrain dans la nécessité de « faire face » à l'imprévisibilité, pour approfondir notre intérêt pour l'individu et ses singularités dans le « faire face » avec efficacité. Et nous cherchons, dans la deuxième section (2.2), à appréhender l'apport et la prise en compte ou non des singularités dans l'alignement des usages SI face à l'inédit. Nous nous intéressons au « faire en plus » du conforme au prescrit pour surmonter un inédit qui survient et contribuer à l'alignement, dans les tensions entre management intermédiaire et individus. Le manque d'éclairage sur la prise en compte des singularités et sur la manière dont l'utilisateur surmonte l'inédit dans ses pratiques nous amène alors à nous intéresser à l'apprentissage. Le **chapitre 3** met en tension singularités des utilisateurs et organisation dans l'apprentissage pour surmonter l'inédit et contribuer à l'alignement. Dans une première section (3.1), nous cherchons à appréhender comment se pose ou non la question de la prise en compte ou non des singularités et de l'inédit dans l'apprentissage pour « faire en plus » afin de surmonter l'inédit et contribuer à l'alignement. Nous cherchons alors des traces de prise en compte ou non des singularités individuelles dans la conception (manière de concevoir) et la réalisation (manière d'apprendre) des apprentissages, dans les tensions liées à la vision de l'individu, de l'inédit, dans (de) l'apprentissage. Face au peu d'éléments identifiés dans la littérature, dans une deuxième section

(3.2), nous mobilisons l’approche Freinet pour faire progresser notre réflexion. Nous justifions notre incursion en sciences de l’éducation en prenant les précautions nécessaires. Nous justifions notre intérêt pour C. Freinet parmi d’autres tel que Piaget, très mobilisé dans la littérature. Et nous proposons ensuite une grille de lecture Freinet pour faire progresser notre réflexion au niveau de la conception et de la réalisation des apprentissages. Enfin dans une troisième section (3.3), nous justifions l’intérêt de notre questionnement d’un point de vue académique et professionnel, et le ciblage retenu afin de poursuivre la recherche d’éclairages au niveau empirique.

La structure de la première partie est présentée ci-après :

<b>Introduction de la première partie .....</b>	<b>27</b>
<b>Chapitre 1. Tension entre SI structurants et situations d’usage opérationnel inédites</b>	<b>31</b>
Introduction du chapitre 1 .....	31
1.1 Organisation et SI : entre robustesse et une certaine rigidité .....	32
Introduction de la section .....	32
1.1.1 A travers les perspectives déterministes et globalement sociotechniques .....	32
1.1.2 A travers les définitions et les dimensions du SI .....	44
Conclusion de la section.....	53
1.2 SI structurant face à des situations d’usage opérationnel inédites .....	55
Introduction de la section .....	55
1.2.1 Imprévu ou inédit, gestion ou confrontation face à l’aspect structurant .....	55
1.2.2 Inédit opérationnel en SI .....	68
Conclusion de la section.....	72
Conclusion du chapitre 1 .....	74
<b>Chapitre 2. Tension entre singularités des utilisateurs et organisation dans l’alignement des usages face à l’inédit .....</b>	<b>75</b>
Introduction du chapitre 2 .....	75
2.1 De la nécessité de « faire face » à l’inédit à l’apport de l’individu et notre intérêt pour les singularités individuelles .....	76
Introduction de la section .....	76
2.1.1 Nécessité de « faire face » avec efficience à l’inédit .....	76
2.1.2 L’individu dans le « faire face » avec efficience à l’inédit .....	80
2.1.3 Les singularités individuelles des utilisateurs dans le « faire face ».....	91
Conclusion de la section.....	103

2.2	Apport et prise en compte ou non des singularités individuelles dans l’alignement des usages SI face à l’inédit.....	106
	Introduction de la section .....	106
2.2.1	Alignement stratégique et alignement des usages.....	106
2.2.2	Modèle d’alignement des usages retenu pour préciser notre questionnement... ..	108
2.2.3	Les singularités positives, des « capacités activables » au niveau des usages et appropriations : questionnaire pour prolonger la réflexion .....	121
	Conclusion de la section.....	144
	Conclusion du chapitre 2.....	149
<b>Chapitre 3.</b>	<b>Tension entre singularités des utilisateurs et organisation dans l’apprentissage pour surmonter l’inédit et contribuer à l’alignement.....</b>	<b>153</b>
	Introduction du chapitre 3 .....	153
3.1	Prise en compte ou non des singularités individuelles et de l’inédit selon la vision de l’individu, de l’inédit, de l’apprentissage, pour contribuer à l’alignement .....	156
	Introduction de la section .....	156
3.1.1	A travers l’évolution du lien entre formation, management, organisation.....	157
3.1.2	Dans la conception des apprentissages.....	159
3.1.3	Dans la réalisation des apprentissages .....	171
	Conclusion de la section.....	187
3.2	Apports de l’approche Freinet pour faire progresser notre réflexion.....	192
	Introduction de la section .....	192
3.2.1	Pourquoi s’intéresser à l’approche Freinet parmi d’autres ?.....	192
3.2.2	Grille de lecture Freinet.....	197
	Conclusion de la section.....	226
3.3	Justification de l’intérêt de notre questionnaire et ciblage pour l’appréhender au niveau empirique .....	230
	Introduction de la section .....	230
3.3.1	Un sujet qui intéresse les entreprises.....	230
3.3.2	Une revue de littérature qui fait ressortir l’intérêt d’un questionnaire non traité	232
3.3.3	Ciblage dans notre approche empirique .....	237
	Conclusion de la section.....	241
	Conclusion du chapitre 3.....	241



# Chapitre 1. Tension entre SI structurants et situations d'usage opérationnel inédites

## Introduction du chapitre 1

La rétrospective de Reix et Rowe (2002) sur la recherche en SI nous fournit les repères permettant de positionner notre questionnement en sciences de gestion. Avec le courant ingénierique, il s'agissait de créer des SI bons techniquement, rendant plus efficaces les processus de prise de décision et de communication. Les années 80 voient la prise de conscience du rôle stratégique des technologies de l'information en termes d'avantage concurrentiel (Porter et Millar, 1985). Il s'agit alors de créer des SI, sources de création de valeur. Des recherches notamment liées à l'alignement stratégique se sont développées (Henderson et Venkatraman, 1993). Face aux difficultés de mise en œuvre des SI, les problématiques de recherche, initialement centrées sur la dimension purement technique, se sont intéressées à la conduite de projet à l'aspect managérial s'inscrivant plus largement en changement organisationnel. Les questions s'orientent alors notamment vers la notion d'impact des technologies dans une perspective initialement déterministe puis émergente faisant ressortir le rôle des acteurs organisationnels (Markus et Robey, 1988 ; Reix et Rowe, 2002 ; Reix, 2005). Reix et Rowe nous invitent à rompre avec le modèle cybernétique, à « ne pas appliquer les principes du fonctionnement des ordinateurs à l'environnement dans lequel les entreprises les implantent » et à prendre en compte l'acteur social (p. 11). La première section (1.1) a pour objectif de montrer **dans quelle mesure les SI amènent de la robustesse, et également, une certaine rigidité, un aspect structurant dans l'organisation**. Dans un premier temps, nous l'abordons à travers le lien entre organisation et SI, avec les perspectives déterministes et globalement sociotechniques, en faisant ressortir l'influence de la cybernétique, de la systémique et de l'histoire des organisations. Puis, nous nous intéressons aux principales définitions du SI pour identifier les aspects plus ou moins structurants dans les dimensions technologique, organisationnelle, informationnelle identifiées par Reix. Nous ajoutons une dimension « humaine » pour cerner le statut de l'individu. La robustesse, définie comme ce qui est



« robuste, fort, résistant » par le CNRTL<sup>1</sup>, fait également référence au fait de résister à ce qui est prévisible, à ce qui peut être caractérisé et anticipé selon Ruault *et al.* (2011)<sup>2</sup>. Or, comme le montrent certains problèmes relevés dans la littérature, dans leurs activités opérationnelles quotidiennes, les utilisateurs de SI peuvent être confrontés à des situations inédites. La deuxième section (1.2) se focalise ainsi sur la **tension entre SI structurant et situations d'usage opérationnel inédites**. Dans un premier temps, nous définissons la notion d'inédit en distinguant ce qui est imprévu de ce qui est réellement inédit pour l'organisation ou pour l'individu. Puis, alors que la littérature traite abondamment de la gestion de l'imprévu, face à la tension entre inédit et structurant qui nous préoccupe, nous exposons ce qui nous amène à nous intéresser plutôt à la confrontation avec l'inédit. Dans un deuxième temps, nous nous focalisons davantage sur les SI. Nous justifions notre intérêt pour la phase de post-basculement. Puis, nous définissons ce qu'est une situation d'usage opérationnel inédite dans le cadre de ce travail face à l'aspect structurant des SI.

## 1.1 Organisation et SI : entre robustesse et une certaine rigidité

### Introduction de la section

La littérature traite abondamment de la relation entre SI et organisation selon plusieurs perspectives (Kéfi et Kalika, 2004 ; Reix et Rowe, 2002). Les travaux montrent que les SI se sont développés sous l'influence de la cybernétique, de la systémique, de l'histoire des organisations. Il nous a donc semblé pertinent de cerner le caractère à la fois robuste et structurant des SI dans les organisations à travers ce lien en nous basant sur les perspectives proposées dans la littérature (1.1.1). Cela nous permet de mieux comprendre la diversité des éléments, à la fois robustes et structurants, pris en compte dans les définitions du SI (1.1.2).

#### 1.1.1 A travers les perspectives déterministes et globalement sociotechniques

La littérature aborde le lien entre SI et organisation selon plusieurs perspectives (Markus et Robey, 1988 ; Reix, 2005 ; Rowe et Struck, 1995, cité par de Vaujany, 2009a ; Sampler, 1996, cité par Kéfi et Kalika, 2004). Nous l'abordons dans la tension entre les visions déterministes (1.1.1.1), et globalement sociotechniques (1.1.1.2) en nous appuyant en partie sur l'approche

---

<sup>1</sup> Trésor de la Langue Française (TLFi) du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL) du CNRS ([www.cnrtl.fr](http://www.cnrtl.fr))

<sup>2</sup> même si la notion de système résilient n'est pas notre sujet et nous le justifions dans ce chapitre

de Markus et Robey, la plus couramment mobilisée dans la littérature (de Vaujany). Et nous constatons l'influence de l'histoire des organisations, de la cybernétique et la systémique.

#### 1.1.1.1 Visions déterministes

Les travaux académiques proposent deux visions causalistes, le déterminisme technologique (1.1.1.1.1) et le déterminisme organisationnel (1.1.1.1.2).

##### 1.1.1.1.1 Déterminisme technologique

Cette vision remonte aux travaux en théorie des organisations (Barabel et Meier, 2010a ; Milano, 2009). Dans les années soixante, l'apport majeur de la théorie de la contingence met en évidence le lien, entre la structure de l'organisation et les facteurs de contingence, impactant la performance. **Remettant en cause le « one best way »**, le seul et meilleur moyen pour l'organisation et le management de l'entreprise des théories classiques, des travaux se sont notamment intéressés à la technologie comme facteur de contingence (Perrow, 1967 ; Woodward, 1958 cité par Milano). Selon Bria et Phillips (2013), Woodward montre en fin de compte qu'il n'y a pas de structure organisationnelle unique mais une structure plus adaptée selon le système de production. **« De tels résultats pourraient être compris comme une 'one best way' technologique »** d'après Livian (2008a, p. 62). Perrow a quant à lui finalement reconnu que les structures s'ajustaient aux technologies sans lien déterminant. Ces travaux se situent toutefois dans une vision déterministe (Milano). Dans ce que Markus et Robey (1988) nomment **l'impératif technologique**, cette approche aborde le lien entre la technologie et l'organisation dans une relation de cause à effet, où la technologie est la variable indépendante, explicative, et les composantes organisationnelles sont la variable dépendante, expliquée. **« La technologie est une force exogène qui détermine ou contraint fortement le comportement des individus et des organisations »** (p. 585). L'action résulte de contraintes externes sur lesquelles l'acteur a peu de contrôle et de connaissance. **Les effets sont déterminés et prévisibles**. Cette approche consiste à démontrer des lois et **ne reconnaît pas l'incertitude** (Reix, 2002). Huber (1990) propose, à partir de différents travaux, un cadre intégrateur des effets des technologies de l'information dont l'usage facilite l'accès à l'information, ce qui impacte la structure organisationnelle, l'ensemble améliorant le processus de décision en termes de délais et de qualité, mais avec des résultats contradictoires (de Vaujany, 2009a). Les prévisions de Leavitt et Whisler (1958) en termes d'impacts des SI sur le fonctionnement des organisations se sont vérifiées concernant la suppression de niveaux hiérarchiques et de tâches routinières mais le résultat des travaux diverge concernant la centralisation du pouvoir et du

contrôle organisationnel. Notamment, les SI rendent l'information accessible aux niveaux hiérarchiques inférieurs leur permettant de prendre directement « les décisions qui s'imposent pour capter, satisfaire et retenir les clients » (Sampler, 1996, cité par Kéfi et Kalika, 2004, p. 27-28). Dans la vision du déterminisme, « l'usage des technologies de l'information a des effets systématiques (voulus ou non voulus) sur les caractéristiques de l'organisation » (Reix, 2005, p. 61). Les impacts concernent notamment la coordination, l'autonomie, le contrôle, avec peu de résultats incontestés, ainsi que la formalisation et la standardisation, les deux résultats les plus probants de la littérature selon l'auteur, sans qu'il y ait pour autant de « déterminisme technologique strict » (Reix et Rowe, 2002, p. 10). En s'intéressant à l'ambiguïté de la définition des outils de gestion autour des concepts de technologie et de technique, Pesqueux (2009, p. 8) revient sur la vision Outre-Atlantique de la mise en œuvre des techniques, autrement dit la technologie, en termes d'engineering renvoyant non seulement au fait d'appliquer les techniques mais également à la nécessité de s'organiser pour cela, de recourir à des méthodes. Pesqueux présente **l'organisation scientifique du travail (O.S.T)** de Taylor, comme étant **représentative de cette approche** dans la relation technologie – organisation, une organisation utilisant des techniques, des méthodes et une structure organisationnelle. Un « système taylorien (est) complet, reproductible et transposable au point qu'il a équipé la plupart des entreprises ». Selon l'auteur, cette vision pose la question du **déterminisme technique**, voire de la perspective ingénierique (déterminisme organisationnel) dans le sens où la technique est un moyen au service de la stratégie recherchée par les concepteurs qui détermine la structure organisationnelle, dans « une approche normative de la conception des organisations ».

#### 1.1.1.1.2 Déterminisme organisationnel

Cette perspective s'appuie sur les travaux en conception d'organisation. **La technologie est un moyen parmi d'autres de répondre aux objectifs organisationnels** en maintenant un équilibre entre les besoins et les capacités en traitement de l'information (Galbraith, 1973 ; Tushman et Nadler, 1978). Elle permet d'améliorer les mécanismes de coordination. Elle facilite la compréhension de l'information pour faire face à l'incertitude et à l'équivocité grâce à différents moyens de communication classés selon leur richesse (Daft et Lengel, 1986). Mais la richesse de communication est abordée comme une propriété intrinsèque et **ne considère pas les acteurs ni le contexte d'utilisation** (Reix, 2005). Dans cette vision inverse de la précédente, avec **l'impératif organisationnel** (Markus et Robey, 1988), la perspective ingénierique (Reix, 2005), ce sont les choix managériaux, organisationnels qui déterminent les choix

technologiques. Les caractéristiques organisationnelles sont les variables explicatives et la technologie est la variable expliquée. « **Les technologies de l'information sont un instrument maîtrisable au service d'un changement planifié de l'organisation** » (Reix, 2005, p. 57), pour atteindre les objectifs prévus en se basant sur une approche rationaliste. La non atteinte des objectifs et les effets non voulus ne sont pas envisagés (Reix, 2002). Peaucelle (2007, p. 105) nous semble rejoindre cette vision en disant que « la technologie est (ainsi) malléable en fonction des vues organisationnelles de ses dirigeants ». De même Abecassis-Moedas et Benghozy (2007, p. 103) pour lesquels la bureaucratisation n'est pas due à la technologie en soi mais « la manière dont ses dirigeants ont façonné les outils techniques dans une perspective de contrôle et d'automatisation des process de gestion ». Selon Reix (2002), **la réingénierie de processus<sup>3</sup> est caractéristique de ce type de déterminisme**, où la technologie est le support au changement de processus. Pour Hammer et Champy (1993), **la logique processus est la solution face à l'exigence clients, à la concurrence accrue et au rythme du changement** notamment technologique. En cause, la division des tâches à la « taylorienne », les procédures, le contrôle qui ne permettent pas de s'adapter aux changements. Notre propos n'est pas ici de retracer l'histoire ni le principe de la réingénierie, mais de faire ressortir le rôle de la technologie en tant que levier de réorganisation. Les auteurs insistent sur le fait qu'il ne s'agit pas d'automatiser l'existant, mais d'une refonte totale en exploitant les possibilités technologiques pour atteindre de nouveaux objectifs. Toutefois, **la littérature fait ressortir certaines limites**. Davenport (1994), en se basant sur plusieurs observations en entreprise, parle du « **mythe** » de **la réingénierie** : « jeter tous les processus existants, les activités, les systèmes, les gens, etc. », « les actifs gênants et repartir de zéro » (p. 122) ; mettre la réingénierie sous le contrôle de la fonction SI alors que ce n'est pas qu'un changement technologique ; l'incompatibilité de la réingénierie avec l'amélioration continue, progressive ; la conception top-down sans implication de la base, selon l'auteur, qui **voudrait revenir à Taylor** avec la séparation entre ceux, intelligents, qui conçoivent et ceux qui exécutent ? ; un changement radical alors qu'il y a souvent superposition de différents modèles mixant approches fonctionnelle et processus, que le changement peut ne concerner que quelques processus. Cornet (1999) **recense des succès mais aussi de nombreux échecs** liés aux éléments mentionnés par Davenport ci-avant. Elle recense de plus le manque d'implication de la direction, de communication, de clarification auprès des responsables hiérarchiques, de formation. Cornet **compare finalement la réingénierie au modèle taylorien dans une vision rationaliste**, à l'organisation « machine »

---

<sup>3</sup> Reconfiguration des processus d'entreprise (Business Process Reengineering, B.P.R)

de Morgan, fonctionnement sur le principe du « **one best way** », dont les composants sont interchangeables, malléables, et les comportements prévisibles, avec un accompagnement basé sur les sanctions et récompenses comparable au modèle behavioriste. Dans le prolongement de l'approche processus, **cette vision se retrouve dans les progiciels de gestion intégrés (P.G.I. ou E.R.P.)<sup>4</sup>** pour amener une plus grande intégration des données et processus dans l'organisation d'après Reix. Pour certains dirigeants, c'est la **recherche d'une solution miracle** à laquelle les entreprises devront pourtant souvent s'adapter, pour d'autres le fait de **croire qu'un changement d'application informatique modifie automatiquement l'organisation du travail** (Cornet, 1999 ; Davenport, 1994). Dans le dossier « Le mythe de l'organisation intégrée : les progiciels de gestion » (Ségrestin, 2004), les E.R.P. sont présentés comme **une suite logique de l'« organisation scientifique du travail » (O.S.T.)** selon Taylor. Les entreprises suivent deux logiques d'intégration, l'une présentée comme étant plutôt négative, tend vers la standardisation des pratiques, **la chasse aux procédures spécifiques et aux initiatives locales, l'application des « best practices », le renforcement du contrôle central,** l'autre plutôt positive, tend vers **la transversalité, le décloisonnement.** Mais le « mauvais » côté du « contrôle » domine. En cause, la recherche de l'efficacité immédiate, de la rentabilité immédiate, et la volonté de la direction. Fimbel (2014, p. 5) rejoint ces propos lors d'une intervention auprès du MEDEF en précisant que ces démarches « processus » se traduisent informatiquement dans « **des solutions unificatrices dites 'intégrées' » amenant une certaine rigidité.** La réalité des problèmes rencontrés en entreprise contredit l'aspect systématiquement maîtrisable (Reix, 2005). Cette vision,

« malgré sa forte rationalité apparente, simplifie la réalité, ignore l'existence de comportements d'improvisation, sous-estime certaines difficultés, surestime le degré de couplage entre décisions stratégiques et décisions d'emploi de la technologie et véhicule des propositions normatives non étayées par des résultats scientifiques incontestés. »  
(Reix, 2002, p. 5)

Cette approche **se focalise davantage sur les choix organisationnels et ne prend pas en compte le comportement des individus et l'usage réel des SI** (Davenport, 1994). Comme le précisent Brousseau et Rallet (1997) :

---

<sup>4</sup> P.G.I. (Progiciels de Gestion Intégrés) ou E.R.P. (Enterprise Resource Planning)

« L'idée d'un impact organisationnel des TIC semble relever d'un déterminisme technologique renaissant de ses cendres comme à chaque nouvelle grande vague d'innovations technologiques. A l'inverse, la subordination du changement technologique au changement organisationnel paraît sous-estimer l'ampleur des transformations impulsées par les TIC au sein des organisations. Dès lors, les positions théoriques oscillent entre un déni de l'impact qui, de fait, conduit à délaisser l'analyse du rôle des TIC dans les changements actuels du système productif, et une imputation d'effets directs dont le principe est d'attribuer aux TIC des vertus organisationnelles intrinsèques » (p. 403). « Replacé dans un cadre dynamique, ce débat perd de son intérêt. Dans la réalité, technologies et organisations se déterminent mutuellement, le sens de la relation de causalité dépendant de la phase à laquelle se trouve le processus » (p. 404).

En fait, ces perspectives sont représentatives d'une vision traditionnelle des SI, « un ensemble intégré de ressources internes à l'organisation dédiées au support des activités managériales réalisées par des individus, et au sein d'organisations possédant des caractéristiques spécifiques » (Blili et Rivard, 1989, p. 36). Alors que dans les années 1950, il s'agissait d'automatiser de simples traitements existants (Davis, 2004), les MIS (Management Information System)<sup>5</sup> apparaissent dans les années 1960 avec l'objectif de fournir toute l'information utile aux managers dans l'aide à la décision (Dickson, 1981 ; Vidal *et al.*, 2005, 2009), puis d'assister les activités de management et de traitements opérationnels incluant la planification, l'ordonnancement, la prise de décision (Davis). La vision des SI et des organisations considère alors « le processus de gestion comme un système de contrôle cybernétique dans l'organisation, en utilisant l'ordinateur en tant que mécanisme de contrôle » (Dickson, 1981, p. 6). Les principes de la cybernétique sont appliqués dans l'approche « *total systems* » notamment pour faciliter un contrôle en temps réel (p. 11-12). De nombreuses idées sont « une extension des concepts proposés par le contrôle de gestion et les sciences de gestion », en intégrant la notion de contrôle (Davis, 1974, cité par Vidal *et al.*, 2005, p. 8, 13). Face à la nécessité d'identifier plus précisément les besoins en information aux différents niveaux de l'organisation, les travaux s'inspirent de la planification et du contrôle par fonctions et par niveaux d'Anthony dans une approche hiérarchique de l'organisation (Dickson, p. 17 ; Vidal *et al.*, p. 13). Selon Davis (2004)<sup>6</sup>, **les objectifs des MIS suivent naturellement ceux de**

---

<sup>5</sup> Même si la notion de système d'information remonte aux besoins de l'homme en matière d'échange d'informations (Dickson, 1981)

<sup>6</sup> Une définition du SI est présentée dans la section suivante

**l'organisation : définir et délivrer des produits et services aux clients, et assurer la gestion, la coordination, le contrôle de l'organisation et de ses ressources.** La structure pyramidale des MIS comporte les niveaux planification stratégique, contrôle de gestion, contrôle opérationnel, et traitement des transactions à la base. Comme nous pourrions le constater dans les visions sociotechniques ci-après, l'approche alors cybernétique, système fermé, va évoluer vers une approche systémique, un système ouvert sur l'environnement composé d'éléments en interaction.

En synthèse, **ces deux types de déterminismes** à causalité unilatérale technologie – organisation **font ressortir l'aspect structurant dans la formalisation, la standardisation, à priori maîtrisable du SI** dans une approche cybernétique. **Les choix d'investissements produisent forcément les effets attendus par les décideurs.** Le SI est **imposé à l'utilisateur qui a un rôle passif et l'usage réel du SI n'est pas pris en compte.** Pourtant, des travaux font ressortir que les investissements technologiques ne déterminent pas directement ni mécaniquement les résultats, la performance (Cigref, 2002 ; Fimbel, 2007b ; Laudon *et al.*, 2010). Comme le précise Orlikowski (1999, p. 6) dans le supplément « L'Art du management – Les Echos »,

« En négligeant l'utilisation de la technologie, nous oublions que celle-ci n'a ni valeur, ni sens, ni conséquences par elle-même : c'est la pratique qui décide de tout cela. Omettre ce fait, c'est ouvrir la porte à trois suppositions simplistes :

- si le personnel dispose de la technologie, il l'utilisera forcément
- il l'utilisera dans le sens où elle a été conçue
- cette utilisation produira les résultats attendus »

Muhlmann (2001) précise par ailleurs que, malgré les résultats empiriques et théoriques remettant en cause le déterminisme, chaque nouvelle vague d'informatisation semble relancer ces approches. Après plusieurs études réalisées, il en propose une nouvelle confirmant de nouveau que l'introduction d'un groupware renforce plutôt qu'assouplit les liens hiérarchiques, la bureaucratisation mais que l'utilisateur est capable de dépasser la rigidité du système, démontrant la réciprocité de la détermination technologie – organisation.

### 1.1.1.2 Visions sociotechniques

Alors que les approches déterministes proposent une relation unidirectionnelle entre SI et organisation, la vision globalement sociotechnique est basée sur les interdépendances entre les deux sous-systèmes technique et social, en termes d'influences pour les approches sociotechniques et d'interactions pour les approches interactionnistes.

#### 1.1.1.2.1 Approche sociotechnique

L'approche sociotechnique est souvent associée dans la littérature aux travaux du Tavistock Institute dans les années 1950. Les premières recherches dans les mines de charbon (Trist et Bamforth, 1951) font apparaître un paradoxe : le changement technologique dans l'extraction du charbon n'améliore pas la productivité. L'organisation du travail, standardisée, rigide, la détérioration du climat social, ont mis en évidence les interactions entre système social (les habitudes des mineurs) et technologie (un abattage manuel remplacé par un abattage standardisé, mécanisé) et la nécessité d'une adéquation. Diverses modalités possibles dans l'organisation du travail permettent de dépasser la vision du taylorisme. Emery et Trist (1960, 1965) situent leur pensée sous l'influence de la cybernétique et de la théorie de l'information, en élargissant le champ des systèmes fermés à des systèmes en interaction en fonction d'un but, ouverts à l'environnement avec l'apport de l'approche systémique. Les auteurs font référence à l'École des relations humaines, et précisent qu'il faut **prendre en compte les composantes des deux sous-systèmes**, ne pas considérer arbitrairement que certains aspects du sous-système technologie (répétition des tâches, par exemple) et accorder plus d'importance au social. Ils ajoutent que « considérer une entreprise comme un système fermé et se concentrer sur la gestion de l'« entreprise interne » serait l'exposer à l'impact des aléas de l'environnement » (1960, p. 96). Notons, qu'à ce stade, leurs travaux liés à la recherche d'un équilibre avec différents types d'environnements plus ou moins stables, complexes, ne rentrent pas dans le cadre de notre travail. Selon Livian (2008b, p. 224), il y a « interaction entre 'solutions' technologiques et organisationnelles », et ne pas le prendre en compte coûte cher à l'entreprise. Pour Laudon *et al.* (2010, p. 30), **une approche sociotechnique permet d'obtenir « le meilleur rendement organisationnel possible par l'utilisation conjointe optimale des systèmes sociaux et techniques disponibles et utilisés dans l'entreprise »**. Il faut « optimiser la performance du système dans son ensemble ». Kéfi et Kalika (2004) notent que ce courant reprend la **vision systémique de l'organisation, comme un ensemble de sous-systèmes en interaction**, en citant le modèle en diamant de Leavitt (1965) – structure, personnes, tâches, technologie, au service d'une finalité – fréquemment utilisé dans les recherches (Blili et Rivard, 1989). Par



exemple, Mason et Mitroff (1973)<sup>7</sup> ont proposé un cadre de recherche lié à la prise de décision des managers. Ils suggèrent de s'intéresser à l'équation entre informations fournies par le SI et profil psychologique du manager (et non celui du concepteur), et, entre méthodes et problème du manager (et non celui du concepteur). Les travaux de Bostrom et Heinen (1977) ont également mobilisé l'approche sociotechnique et adapté le modèle en diamant. Selon les auteurs, cela pourrait limiter les problèmes et les échecs des SI. Le système (l'organisation, un département) comprend deux sous-systèmes, technique (« processus, tâches et technologie pour transformer les entrées en sorties ») et social (« caractéristiques des individus en termes d'attitude, de compétences et de valeurs, les relations entre les individus, les systèmes de récompense et les structures d'autorité »). Leurs composants doivent être en adéquation (« fit »), en interaction de façon non déterministe pour atteindre les objectifs de l'organisation (p. 17). Cette perspective sociotechnique a aussi été à l'origine du projet MIT 90<sup>8</sup> (Scott Morton, 1995), un cadre d'analyse portant sur l'intérêt d'aligner la stratégie, la technologie, la structure, le processus de gestion, les individus et rôles (Chan et Reich, 2007). Nous reviendrons sur l'aspect stratégique des SI dans le prochain chapitre. Cette perspective montre l'importance de considérer les influences réciproques entre les deux sous-systèmes dans une vision systémique de l'organisation. Elle prend en compte le facteur humain dans son contexte organisationnel. Les principales faiblesses de l'approche sociotechnique portent sur le manque de précision concernant les relations et les adéquations entre composants, le rôle des individus, et une vision statique des relations (Kéfi et Kalika, 2004). Pour ces raisons, nous détaillons davantage la vision interactionniste.

#### 1.1.1.2.2 Approche interactionniste

Elle permet de **prolonger la vision sociotechnique en s'intéressant aux mécanismes d'interactions**. Elle s'appuie sur la théorie de la structuration de Giddens (1987), non initialement dédiée à traiter des problématiques managériales mais fortement mobilisée dans l'étude des liens entre technologie et organisation dans les travaux dits « **structurationnistes** » en SI. Giddens propose de **rompre avec le lien de causalité entre actions des acteurs et structure sociale** (règles, ressources) en reconnaissant une certaine liberté d'action à l'acteur et l'influence de la structure sociale. Actions et acteurs sont indissociables. L'action n'est pas déterminée, elle est située, l'intention présuppose l'action. L'acteur est compétent, capable de réflexivité sur ses actions. La structure contraint et facilite les actions, « c'est l'idée même de

---

<sup>7</sup> Une définition du SI est présentée dans la section suivante

<sup>8</sup> A la Sloan School of Management du Massachusetts Institute of Technology

la dualité de la structure. La structure est à la fois le moyen et le résultat de la conduite qu'elle organise récursivement » (Rojot, 1998, 2010, p. 52). Les actions des acteurs sont permises par la structure et la structure peut être modifiée par les actions. Il reprend l'exemple du langage « la parole (*speech* = action et interaction) et la langue (= structure) ». La langue comme la structure est virtuelle, elle n'existe que par la parole, dans l'utilisation faite par l'acteur qui produit, reproduit plus ou moins les règles. La parole comme l'action est située, elle suppose un acteur et peut impliquer d'autres acteurs. Giddens identifie trois propriétés structurelles qui sont reproduites, transformées dans les actions, les interactions : les structures de signification (schémas interprétatifs partagés permettant de construire du sens, de communiquer), de domination (capacité de s'assurer des résultats, mais aussi latitude, pouvoir de mobiliser des ressources, des moyens), de légitimation (normes de fonctionnement) (Rojot, p. 57-58). Les travaux structurationnistes en SI partagent trois postulats selon de Vaujany (2000) :

- le rejet du déterminisme
- l'équivocité de la technologie, qui peut faire l'objet de multiples interprétations selon le sens que les individus lui donne (Weick, 1990 / 2000), une flexibilité dans la conception, l'usage et l'interprétation en référence à la « flexibilité interprétative » (Orlikowski, 1992, p. 408-409), notion reprise de Pinch et Bijker (1984, cité par Orlikowski, p. 409) comme étant le « degré auquel les utilisateurs d'une technologie sont engagés (physiquement et/ou socialement) lors du développement ou de l'usage »
- les usages comme processus de structuration, notamment à travers la notion de « genres de communication » (Yates et Orlikowski, 1992) ou les règles d'usage sont reproduites avant d'être modifiées, la notion d'esprit (DeSanctis et Poole, 1994)

De nombreux travaux en SI ont utilisé les bases de cette approche structurationniste (Barley 1986 ; DeSanctis et Poole 1994 ; Groleau, 2000 ; Orlikowski et Robey, 1991 ; Orlikowski, 1992 ; Swanson et Ramiller, 1997). Nous synthétisons, ci-après, ceux de Orlikowski, et DeSanctis et Poole, qui, prenant en compte les dimensions matérielle et sociale de la technologie (Fernandez et Jooma, 2005 ; Groleau, 2000), semblent être d'un apport pertinent à ce stade de notre questionnement. Ainsi, nous écartons pour l'instant les travaux de Barley (1986) qui s'intéressent uniquement à la dimension sociale, et ceux de Swanson et Ramiller (1997) dans la mesure où l'approche par la notion de communauté inter organisationnelle ne nous paraît utile à ce stade même si nous n'occultons pas pour autant l'influence de

l'environnement de l'organisation. Orlikowski et Robey (1991) puis Orlikowski (1992) proposent le **modèle structurationniste de la technologie** reposant sur la **dualité** et la **flexibilité interprétative**. Avec la dualité de la technologie, celle-ci est à la fois moyen et résultat de l'action. La technologie est créée et modifiée par l'action humaine qu'elle influence dans un processus continu. La technologie est physiquement construite dans un contexte donné, et elle est socialement construite à travers les significations des utilisateurs et l'utilisation qu'ils en font. Il y a une « flexibilité interprétative » dans les interactions entre les individus et la technologie durant les phases de conception (concepteurs) et d'usage (utilisateurs) qui dépend des caractéristiques de la technologie (matériel, logiciel), des individus (expériences, motivation), et du contexte (tâches, ressources). Ce modèle est composé des acteurs (concepteurs, décideurs, utilisateurs), de la technologie en tant qu'artefact matériel (support à l'exécution des tâches), des propriétés institutionnelles de l'organisation (structure organisationnelle, division du travail, mécanismes de contrôle, modes opératoires..., et aspects liés à l'environnement de type réglementation, concurrence, stratégies des fournisseurs, normes professionnelles...). La technologie est un produit de l'action des individus dans les phases de création et d'usage. La technologie est un moyen pour l'action qui facilite et contraint plus ou moins à la fois par les possibilités offertes. Les propriétés institutionnelles influent sur les individus dans leurs interactions avec la technologie, et ces interactions renforcent ou transforment ces propriétés. La construction et l'utilisation de la technologie dépendent des structures de signification, domination, et légitimation. Dans une vision non déterministe, cette approche **apporte l'aspect dynamique dans la relation entre le technique et le social qui était absent de la vision sociotechnique**. Toutefois, elle **ne prend pas en compte les différentes catégories d'acteurs dans les interactions** (Kéfi et Kalika, 2004), même si elle intègre les niveaux individu et organisation (Groleau, 2000). Une limite concernant plus globalement le cadre structurationniste est liée à la difficulté d'application empiriquement reconnue par les auteurs eux-mêmes (Orlikowski et Robey, 1991). Nous reviendrons sur d'autres apports et limites, et sur ce que peut nous apporter une technologie « énoncée » par les acteurs, une « **technologie en pratique** » (Orlikowski, 2000) selon l'évolution de notre réflexion. DeSanctis et Poole (1994) s'intéressent à l'intégration de la technologie dans un changement organisationnel. Les auteurs disent (p. 122) appliquer la dualité d'Orlikowski (1992) à la dualité des structures sociales : les interactions entre les types de structures intégrées dans les technologies avancées et les structures qui émergent lorsque les individus interagissent avec ces technologies. Dans leur **théorie de la structuration adaptative** (T.S.A.), les structures sociales intégrées dans la technologie peuvent être définies de deux manières. D'une part, les

dispositifs structurels (règles, ressources, possibilités offertes par la technologie indiquant comment l'information peut être manipulée, gérée par les utilisateurs) qui apportent du sens et du contrôle (au sens de signification et domination de Giddens). Et d'autre part, l'esprit de la technologie (intention générale lors de la conception) qui fournit un cadre d'utilisation normatif apportant compréhension et sens (signification, légitimation et domination de Giddens). Les dispositifs structurels et l'esprit de la technologie « déterminent ensemble, selon leurs différentes modalités, le type et la nature des interactions sociales déclenchées et rendues possibles par ces technologies » (p. 128). Ces structures sociales peuvent interagir entre elles, et avec d'autres structures sociales telles que les tâches liées à l'emploi (contenu et contraintes) et l'environnement organisationnel (normes, rôles). Lorsque la technologie est utilisée par les acteurs dans leurs tâches, les structures sociales sont produites et reproduites à travers les interactions entre les individus et la technologie. Ce modèle **apporte également l'aspect dynamique dans la relation entre le technique et social, mais ne considère que les acteurs utilisateurs** (Kéfi et Kalika). L'approche est plutôt « centrée sur la gestion des usages par les managers et la promotion d'un type de comportement d'utilisation » (Elidrissi et Elidrissi, 2010, p. 56). Selon DeSanctis et Poole, **la technologie devient stable** une fois qu'elle est utilisée de façon routinière donc difficilement modifiable, **ce qu'oppose Orlikowski (2000) avec sa vision « technologie en pratique » en se basant sur le concept d'enactment** de Weick (1979). « La technologie n'a alors plus d'existence matérielle (ou même instrumentale) » et les perspectives sociomatérielles, en considérant social et matériel comme étant indissociable, tentent d'y remédier depuis quelques années (de Vaujany, 2011, p. 21)<sup>9</sup>. Selon la généalogie de la sociomatérialité réalisée par Berard (2013, p. 59), le terme de sociomatérialité est véritablement apparu avec les travaux de Orlikowski (2007). Selon Orlikowski, « le social et le matériel sont constitutivement enchevêtrés dans la vie quotidienne » (p. 1437), ils ne peuvent être considérés séparément. « **L'imbrication récursive du social et du matériel émerge en cours, dans la pratique** » (p. 1438). Ils sont énoncés ensemble dans des pratiques sociomatérielles, dans le contexte de leur usage, de manière stable mais éphémère. Elle donne deux exemples : les

---

<sup>9</sup> « Mais quid des interfaces ou du dispositif matériel et visuel qui incarnent la technologie ? Comment trouvent-ils leur place dans l'instrumentation effectuée par l'acteur ? Afin de répondre à ces questions, les approches sociomatérielles (Pickering, 1995 ; Suchman, 2007 ; Orlikowski, 2005, 2006, 2007, 2010 ; Leonardi & Barley, 2008, 2010) s'efforcent aujourd'hui de réintroduire le matériel dans la réflexion sociologique (en particulier organisationnelle). Le problème est complexe : comment théoriser la matérialité sans retomber dans les 'affaires' du déterminisme technologique (Leonardi & Barley, 2008, 2010) ? Les sociomatérialistes puisent notamment dans les travaux de Callon et Latour (la théorie des réseaux) pour explorer de nouvelles pistes théoriques. Le « principe de symétrie » (humains versus non-humains) et la notion d' 'actants', les concepts d' 'entanglement' ou de 'mangle of practices' notamment, sont (re)mobilisés. Ils permettent de souligner le caractère indissociable du social et du matériel » (De Vaujany, 2011, p. 21).

recherches sur Google qui modifient en même temps les résultats qu'elles produisent ; les usages quotidiens du BlackBerry, programmé pour envoyer des emails jour et nuit, qui ont fait évoluer les pratiques de communication dans l'entreprise. Nous y reviendrons selon l'évolution de notre questionnement. Ces approches interactionnistes se focalisent sur l'action et l'acteur, sur l'utilisation de la technologie par les utilisateurs pour réaliser leurs tâches dans leur contexte organisationnel. La technologie contraint et facilite. Pour Orlikowski, dans leurs interactions avec la technologie, les utilisateurs disposent plus ou moins d'une « flexibilité interprétative » pour agir. Elle dépend des caractéristiques de la technologie, des individus, et du contexte. Les propriétés institutionnelles influent sur les individus dans leurs interactions avec la technologie, et ces interactions renforcent ou transforment ces propriétés. La technologie se construit dans l'usage. Pour DeSanctis et Poole, les interactions entre les types de structures intégrées dans les technologies avancées et les structures qui émergent lorsque les individus interagissent avec ces technologies, dépendent des dispositifs structurels, de l'esprit de la technologie, voire de la tâche et l'environnement. Les structures sociales sont produites et reproduites à travers les interactions.

Pour conclure, ces perspectives globalement sociotechniques montrent une remise en cause du déterminisme et la nécessité de considérer les relations réciproques entre les aspects technique et social, en termes d'influences pour la vision sociotechnique et d'interactions dynamiques pour la vision interactionniste avec l'introduction de la dualité, une technologie modifiable en pratique et plus récemment une perspective sociomatérielle caractérisée non plus par les interactions mais par l'imbrication du social et du matériel qui émerge dans les pratiques. Les définitions et les dimensions du SI peuvent nous apporter des éléments complémentaires.

### 1.1.2 A travers les définitions et les dimensions du SI

La littérature propose une variété de définitions du SI (Reix et Rowe, 2002 ; Vidal et Petit, 2009) (1.1.2.1). Nous nous sommes ensuite inspirés de la classification en trois dimensions SI (technologique, organisationnelle, informationnelle) identifiées par Reix (2005) pour faire ressortir les aspects structurants. Nous ajoutons une dimension « humaine » pour cerner le statut de l'individu (1.1.2.1). A noter que nous avons fait le choix de ne pas introduire la notion de système pour l'instant. Nous aurions pu l'aborder en faisant le lien avec certains éléments traités précédemment, mais au regard de la progression de notre questionnement, le faire dans la section suivante nous paraît plus justifié.

### 1.1.2.1 Définition d'un SI

Nous présentons les principales définitions identifiées (Reix, Rowe) afin de montrer la diversité des éléments pris en compte.

La définition de Davis *et al.* (1986, cité par Reix et Rowe, p. 9)<sup>10</sup> comprend des ressources permettant le support aux activités dans une vision traditionnelle selon Blili, Rivard (1989) :

C'est un « système utilisateur-machine intégré qui produit de l'information pour assister les êtres humains dans les fonctions d'exécution, de gestion et de prise de décision. Le système utilise des équipements informatiques, des logiciels, des bases de données, des procédures manuelles et des modèles pour l'analyse, la planification, le contrôle et la prise de décision ».

Alter (1999, cité par Reix et Rowe, p. 9) propose une définition également gestionnaire, en introduisant la notion de système de travail (composition, rôle et objectif) :

C'est « un système de travail dont les fonctions internes sont limitées à traiter l'information en exécutant six types d'opérations : saisir, transmettre, stocker, retrouver, manipuler, afficher l'information. Un système d'information produit de l'information, assiste ou automatise le travail exécuté par d'autres systèmes de travail. Un système de travail est un système où des participants (humains et/ou machines) exécutent un processus d'affaires, en utilisant de l'information, une technologie et d'autres ressources pour produire des produits et/ou des services destinés à des clients internes ou externes » (p. 8).

Mason et Mitroff (1973, p. 475) s'intéressent au rôle de l'information dans la prise de décision, à l'aide que peut apporter le SI dans la prise de décision des décideurs :

« An information system consists of at least one person of a certain psychological type who faces a problem within some organizational context for which he needs evidence to arrive at a solution (i.e. to select some course of action) and that the evidence is made available to him through some mode of representation »<sup>11</sup>.

---

<sup>10</sup> Définition de 1974 / 1986. Contexte de la définition abordé dans les approches déterministes section précédente

<sup>11</sup> « Un système d'information comprend au moins une personne, dotée d'un certain profil psychologique, confrontée à un problème dans un certain contexte organisationnel, pour la résolution duquel (c'est-à-dire le choix d'une action) elle a besoin d'éléments qui lui sont fournis à travers un certain mode de présentation ». Contexte de la définition abordé dans les approches sociotechniques section précédente

Pour Mélése (1979, cité par Reix et Rowe, p. 35), c'est l'« ensemble des échanges de significations », un système informationnel.

Reix (2000, p. 75, 2005, p. 3) propose dans sa définition initiale une vision traditionnelle en termes de ressources et de traitements :

« Un ensemble organisé de ressources : matériels, logiciels, personnel, données, procédures... permettant d'acquérir, de traiter, de stocker, communiquer des informations (sous forme de données, textes, images, sons etc) dans des organisations »

Puis Reix et Rowe (p. 11) placent acteurs et représentations au centre de leur définition :

« Un système d'information est un ensemble d'acteurs sociaux qui mémorisent et transforment des représentations via des technologies de l'information et des modes opératoires ».

Nous proposons une analyse sur chaque dimension.

#### 1.1.2.2 Dimensions d'un SI

Selon les définitions, **les dimensions technologique** (matériels, logiciels, infrastructures), **organisationnelle** (procédures, tâches, rôles des individus, structure), **humaine** (statut de l'individu), **informationnelle** (représentations), **les aspects structurants ressortent plus ou moins**. Dans un premier temps, à partir des définitions, nous avons répertorié les caractéristiques, finalités, aspects structurants, dans chaque dimension, et globalement les interactions (Tableau 1 ci-après). L'objectif n'est pas d'en dégager des généralités mais des indications à partir de quelques définitions variées. Puis, nous avons analysé et complété avec les éléments fournis par la littérature.

Dimensions	Caractéristiques	Finalité	Aspects structurants, rigidité
<p><b>Technologique</b></p> <p>Quelle technologie, et pour faire quoi ?</p>	<p>Système utilisateur-machine intégré utilisant des infrastructures, des logiciels (Davis <i>et al.</i>).</p> <p>Automatise le système de travail ou est l'un de ses composants (Alter).</p> <p>Des matériels et logiciels (Reix)</p> <p>Des technologies de l'information (Reix et Rowe)</p> <p>Non précisé : Mason et Mitroff, Mélése</p>	<p>Système intégré produisant de l'information (Davis <i>et al.</i>).</p> <p>Un système de travail produisant de l'information (saisir, transmettre, stocker, retrouver, manipuler, afficher l'information) (Alter).</p> <p>C'est l'ensemble organisé de ressources qui permet d'acquérir, de traiter, de stocker, communiquer des informations (Reix)</p>	
<p><b>Analyse et Compléments</b></p>	<p>L'aspect technologie est présent dans les définitions sauf deux. Pour Mélése, la priorité n'est pas la technologie mais l'information. Pour Mason et Mitroff, il s'agit d'un cadre de recherche (abordé dans les approches sociotechniques section précédente) centré sur le rôle de l'information dans la prise de décision des décideurs et non sur la technologie.</p> <p>Pour Davis <i>et al.</i>, il n'y a pas de séparation entre utilisateur et machine, entre technologie et SI.</p> <p>Concernant la finalité, la technologie est un des composants ou le composant, ou elle fait partie d'un ensemble organisé (Alter ; Reix). Reix, Rowe centrent plutôt leur approche sur les acteurs et les représentations.</p>		



Dimensions	Caractéristiques	Finalité	Aspects structurants, rigidité
<p><b>Organisationnelle</b></p> <p>Lié à quelle(s) activité(s) dans l'organisation, et pour faire quoi ?</p>	<p>Un SI utilise des procédures, des modèles (Davis <i>et al.</i>).</p> <p>Un SI est un système de travail qui traite et produit de l'information, assiste ou automatise le travail d'autres systèmes. Un système de travail est composé d'individus et/ou machines qui exécutent un processus d'affaires notamment en utilisant une technologie (Alter).</p> <p>Un SI fournit des éléments pour solutionner un problème dans un contexte organisationnel (Mason et Mitroff). Des procédures (Reix)</p> <p>Des modes opératoires (Reix et Rowe)</p> <p>Non précisé : (Mélèse)</p>	<p>Supporter les activités managériales, prise de décision (Davis <i>et al.</i>).</p> <p>Produire un résultat (produits et/ou services) pour des clients internes ou externes (Alter).</p> <p>Aider à la prise de décision (Mason et Mitroff).</p> <p>C'est l'ensemble organisé de ressources qui permet d'acquérir, de traiter, de stocker, communiquer des informations (Reix)</p>	<p>Procédures et modèles, contrôle, planification (Davis <i>et al.</i>).</p> <p>Processus (Alter).</p> <p>Procédures (Reix).</p> <p>Des modes opératoires (Reix et Rowe)</p>
<p><b>Analyse et Compléments</b></p>	<p>Les aspects structurants apparaissent dans toutes les définitions sauf Mélèse, et Mason et Mitroff pour les raisons évoquées page précédente.</p>		

Dimensions	Caractéristiques	Finalité	Aspects structurants, rigidité
<p><b>Humaine</b></p> <p>Prise en compte de l'individu</p>	<p>Un système utilisateur-machine (Davis <i>et al.</i>).</p> <p>Des participants qui exécutent, des clients internes ou externes (Alter).</p> <p>Un décideur pourvu d'un type psychologique qui fait face à un problème précis (Mason et Mitroff).</p> <p>Des individus qui échangent des significations (Mélèse).</p> <p>Du personnel (Reix)</p> <p>Des acteurs (Reix et Rowe)</p>	<p>Davantage décideur (Davis <i>et al.</i>).</p> <p>Clients internes ou externes (Alter). Décideur (Mason et Mitroff).</p> <p>L'individu (Mélèse).</p> <p>C'est l'ensemble organisé de ressources qui permet d'acquérir, de traiter, de stocker, communiquer des informations (Reix).</p> <p>Acteurs qui mémorisent et transforment les représentations (Reix et Rowe)</p>	<p>L'individu et la machine ne sont pas dissociés (Davis <i>et al.</i>).</p> <p>Les individus sont des exécutants (Alter).</p> <p>Le personnel est considéré comme une ressource parmi les autres (Reix)</p>
<p><b>Analyse et Compléments</b></p>	<p>Selon les définitions, l'utilisateur est confondu avec le système, exécutant, il peut être membre du personnel (décideur ou non), client.</p> <p>Il est pris en compte dans son individualité par Mason et Mitroff (type psychologique), Mélèse (signification).</p> <p>Selon Reix et Rowe, leur référence à l'acteur qui agit stratégiquement (Crozier et Friedberg, 1977) traduit la rupture avec le modèle cybernétique.</p>		

Dimensions	Caractéristiques	Finalité	Aspects structurants, rigidité
<b>Informationnelle</b> Rôle de l'information	Le SI utilise des données (Davis <i>et al.</i> ). Il traite de l'information (Alter). Il fournit des éléments de prise de décision (Mason et Mitroff). Un système informationnel (Mélèse). Des données (Reix) Des représentations (Reix et Rowe)	Produire de l'information (Davis <i>et al.</i> ). Saisir, transmettre, stocker, retrouver, manipuler, afficher l'information (Alter). Fournir un mode de représentation de l'information propre au manager (Mason et Mitroff). Echanger des informations significatives (Mélèse). C'est l'ensemble organisé de ressources qui permet d'acquérir, de traiter, de stocker, communiquer des informations (Reix) Mémorisées et transformées par les acteurs (Reix et Rowe)	
<b>Analyse et Compléments</b>	Pour Mason et Mitroff, les décideurs ont besoin d'informations adaptées à leur type psychologique et de méthodes adaptées à leur problème (type de décision structurée ou non). Pour Mélèse, la signification d'une information dépend de la perception qu'en a l'individu. Pour Reix et Rowe, acteurs et information (représentation) sont liés et sont l'objet principal de la définition. Une information suppose un interprétant.		
<b>Interactions</b>			
Entre l'individu, son problème à solutionner (sa tâche), le contexte organisationnel, et la technologie, même si les auteurs ne le précisent pas puisque c'est un cadre de recherche (Mason et Mitroff). Entre les significations (Mélèse). Entre les acteurs (Reix et Rowe). Plutôt en termes de relations : entre les systèmes de travail (Alter). Ensemble organisé de ressources (Reix). Non pris en compte : Davis <i>et al.</i>			

Tableau 1 : Caractéristiques, finalités, aspects structurants identifiés à partir des définitions SI dans les dimensions

Ce tableau a donné une vue d'ensemble des caractéristiques et des finalités sur chaque dimension avec un complément d'analyse. Il **fait ressortir des aspects structurants amenant une certaine rigidité** dans les dimensions organisationnelle (processus, procédures...), humaine (prise en compte de l'individu). Il donne également un aperçu global du type d'interactions. Nous proposons d'approfondir certains éléments dans trois dimensions, technologique (1.1.2.2.1), organisationnelle (1.1.2.2.2), informationnelle (1.1.2.2.3), la dimension humaine étant largement traitée dans les trois autres. Ils seront utiles dans la section suivante. Et nous aborderons d'autres aspects au cours des prochains chapitres.

#### 1.1.2.2.1 Dimension technologique

Cela ressortait déjà dans les approches déterministes, traitement informatique et SI sont souvent confondus (Roux, 2004) ou les contours sont flous, comme le relève la littérature en général. Une vision souvent **utilitariste** (Laudon *et al.* 2010), **techniciste** (Roux) dans laquelle **l'utilisateur a un rôle passif**.

#### 1.1.2.2.2 Dimension organisationnelle

Laudon *et al.* (2010) précisent que les SI ont parfois un **aspect structurant** dans l'organisation, avec des processus qui contiennent des règles formelles ou informelles dictant la manière de réaliser les tâches, de nombreux processus sont intégrés. Roux (2004, p. 28) parle des procédures qui dictent la manière d'utiliser le matériel, les logiciels, les données, « pour que l'Organisation soit informée ». Selon Morley *et al.* (2011), **la définition du SI intègre la notion de processus depuis la diffusion de l'approche processus dans les organisations**. D'après ces auteurs, Alter aurait été l'un des premiers à faire le lien entre processus et SI. Pour ce dernier, un « processus métier » est « un ensemble coordonné d'activités visant à produire un résultat pour des clients internes ou externes ». Un système de travail est « l'ensemble processus, acteurs, ressources dont la finalité est de produire un résultat visé » (p. 25). La notion de système de travail est également développée par Reix (2005, p. 50-54). Les caractéristiques classiques d'une organisation (des individus, des objectifs partagés, une division du travail et une coordination) amène à la concevoir en termes de processus opérationnels liés aux activités de l'organisation et de processus managériaux. Un processus mobilise un système de travail caractérisé par des « acteurs » et des ressources technologiques (des outils, des données, etc.). Les « utilisateurs-acteurs » doivent suivre le mode opératoire, c'est-à-dire les procédures prescrivant plus ou moins strictement leur rôle et les règles, mais ils disposent d'une « flexibilité interprétative » au sens d'Orlikowski (1992) dans l'interprétation et l'utilisation des

représentations qui leur sont fournies<sup>12</sup>. Pour l'auteur, tout « SI fournit des représentations aux acteurs, il informe le processus de travail », et selon le cas, le SI « structure le processus de travail » quand il oblige à suivre un mode opératoire, le SI est le système de travail lorsqu'il « automatise le processus de travail », le SI « coordonne l'action de ces différents acteurs » (exemple d'un planning). Lors de la construction planifiée (par les décideurs et les concepteurs), la conception d'un SI se fait selon des choix informationnels (représentations), organisationnels (acteurs et procédures décrivant leur rôle), techniques (moyens techniques et leur mode d'emploi) devant être en adéquation. L'implantation est génératrice de « changement dans l'organisation », les tâches et les rôles changent, les modes opératoires qui « précise[nt] les différentes tâches que doit effectuer chaque opérateur, chaque acteur, pour remplir son rôle dans le déroulement du processus de travail » changent. **Un SI est conçu pour assister le travail des opérateurs selon des règles imposées. Mais cette construction délibérée peut être suivie de la construction émergente** (par les acteurs opérationnels) (p 42-45) **qui rejoint les perspectives précédentes**, Orlikowski (1992, 2000) notamment.

#### 1.1.2.2.3 Dimension informationnelle

Donnée, information et représentation sont liées. **Un SI est basé sur des représentations créées par certains acteurs, et utilisées par d'autres par l'intermédiaire d'un processus d'interprétation.** Ces représentations sont une image du réel et non le réel. Exemples de représentations : une description dans le fichier du personnel. Elles permettent de modéliser des données (construire des représentations) dans une intention d'utilisation. Elles permettent de stocker, d'échanger, d'accéder aux données ce qui suppose que « les différents individus partagent des connaissances communes quant aux modèles, aux concepts et aux procédés utilisés pour la représentation » (Reix, 2005, p 9-10). La pertinence des représentations est importante, elles doivent répondre aux besoins de l'utilisateur concerné pour réaliser son activité, prendre ses décisions (Laudon *et al.*, 2010) donc **liées à l'utilisateur dans son contexte d'utilisation.** C'est l'utilisateur qui décide de la pertinence des représentations. Lorsque les individus travaillent à partir de représentations créées par d'autres, c'est par un processus d'interprétation, cognitif, propre à l'individu, qu'une donnée devient une information, en lui donnant une signification. L'information est également liée au contexte d'utilisation, par exemple un commercial et un comptable n'auront pas la même interprétation. Ainsi, une même donnée n'a pas forcément la même signification selon les individus. Cela

---

<sup>12</sup> Nous aborderons la notion d'écart entre prescrit et réel dans le prochain chapitre.

rejoint Fimbel (2007a, p37) qui distingue « les données brutes et leurs significations individuelles ou collectives par les différentes parties prenantes via leurs représentations et leurs usages ». « Le passage des données à l'information est liée à la connaissance maîtrisée par les individus », étant entendu que la connaissance est « une croyance, une conviction personnelle justifiée qui accroît le potentiel d'une entité [individu, groupe d'individus ou organisation] pour l'action ». Une donnée devient donc une information par l'intermédiaire d'un processus d'interprétation de l'individu basé sur ses connaissances préalablement acquises. En retour, l'information traitée lui permet d'accroître, par apprentissage, ses connaissances. Pour l'auteur, « notre connaissance est composée de 'programmes' ou schèmes, de séquences d'action que l'on sait exécuter et de 'principes d'utilisation', de 'modèles', etc., indiquant quand et comment utiliser ces programmes ». Certaines connaissances sont **explicites** (acquises par « le discours, les livres »), d'autres sont **tacites** (acquises par la pratique comme par exemple l'apprentissage du vélo, et non « dans les livres ») (Reix, p 16-17). Nous reviendrons sur plusieurs éléments au cours de notre travail.

En synthèse, d'après les éléments présentés, les **aspects structurants ressortant** concernent ce qui est lié aux processus, aux modes opératoires (règles...), le degré de prise en compte de l'individu utilisateur, aux représentations formalisées, qui sont plus ou moins adaptées à l'utilisateur dans son contexte. Certaines définitions insistent sur une ou deux dimensions, d'autres les prennent plus ou moins toutes en compte. Or, comme précisé dans la section précédente, **les aspects technologie, organisationnel, informationnelle et l'interaction entre ces éléments, sont tous liés.**

### Conclusion de la section

Pour conclure, que nous apportent ces perspectives déterministes et globalement sociotechniques ? Que nous apportent les définitions et les dimensions du SI ? Dans quelle mesure les SI amènent de la robustesse et surtout, c'était l'objet principal de cette section, un aspect structurant, une certaine rigidité ? Globalement **les visions déterministes**, qu'elles se focalisent sur la technologie ou sur les choix organisationnels et managériaux, montrent **que le « one best way » des théories classiques reste prégnant** : le « contrôle », la formalisation, la standardisation, la non prise en compte des individus afin de maîtriser, prévoir. Une théorie classique qui propose une « rationalisation des organisations » dans une « vision mécanique » pour une meilleure efficacité dans le travail, mais qui, par la recherche de la stabilité, trouve ses limites en environnement changeant (Barabel et Meier, 2010a, p. 18). Un **aspect « contrôle »**

**hérité de la cybernétique**, que l'on retrouve dans la vision des SI dans les organisations. Avec le déterminisme technologique, les comportements des individus sont contraints et sont prévisibles. Avec le déterminisme organisationnel, la technologie est un levier organisationnel maîtrisable pour atteindre les objectifs managériaux attendus. La réingénierie de processus annoncée comme une solution face à la concurrence accrue, et pour se faire devant rompre avec le taylorisme non adapté aux changements (Hammer et Champy, 1993), amène finalement un retour à ses principes avec un individu « interchangeable » (Cornet, 1999 ; Davenport, 1994). Cela se retrouve dans les P.G.I, notamment lorsque le « mauvais » côté du « contrôle » domine avec la chasse au spécifique, aux initiatives (Ségrestin, 2004), des solutions intégrées qui amènent de la rigidité (Fimbel, 2014). **Ces deux types de déterminisme ont été remis en cause par les visions globalement « sociotechniques »** dès les années 1950 (Trist et Bamforth, 1951). Dans une approche systémique, elles considèrent les influences réciproques entre les aspects social et technique, et l'environnement organisationnel. Elles prennent en compte l'individu. La perspective interactionniste s'intéresse davantage à la nature des interactions dynamiques. A la base, la théorie de la structuration de Giddens (1987) centrée sur l'action et l'acteur, et la dualité de la structure. Elle est mobilisée dans de nombreux travaux dits **structurationnistes** en SI notamment (Barley, 1986 ; DeSanctis et Poole 1994 ; Groleau 2000 ; Orlikowski et Robey, 1991 ; Orlikowski, 1992 ; Swanson et Ramiller, 1997) qui ont comme postulats le rejet du déterminisme, l'équivocité, et les usages comme processus de structuration (de Vaujany, 2000). Nous avons justifié pourquoi, à ce stade, notre attention s'était portée plus particulièrement sur Orlikowski, et de DeSanctis et Poole, sans écarter définitivement Swanson et Ramiller. Nous reviendrons sur d'autres aspects, mais nous retenons pour l'instant certains éléments. **Ces approches interactionnistes montrent que les aspects techniques, humains, organisationnels sont liés**, et que des solutions partielles entraînent des effets non voulus (Reix, 2002). La technologie contraint et facilite. Le modèle d'Orlikowski intègre les niveaux individu et organisation (Groleau, 2000), la technologie est édictée par les acteurs (Orlikowski, 2000). Concernant la théorie de DeSanctis et Poole, elle s'intéresse davantage à la promotion d'un comportement d'usage par les managers (Elidrissi et Elidrissi, 2010), la technologie est, selon leurs auteurs, difficilement modifiable une fois qu'elle est utilisée de façon routinière, ce que reproche Orlikowski. Dans les deux approches, **les aspects « contrôle », formalisation, procédures, règles, normes (...) sont présents, mais la dualité donne un rôle actif aux utilisateurs lors de leurs interactions avec la technologie**. A ce stade, nous retenons également d'Orlikowski, la notion de flexibilité de la technologie, avec **une technologie qui se construit dans l'usage**, modifiable tout au long des phases de conception et d'usage. De même,

nous gardons en tête la perspective **sociomatérielle** (2007) caractérisée par l'**imbrication du social et du matériel qui émerge dans les pratiques**. Les définitions et les dimensions du SI ont montré que celui-ci peut jouer plusieurs rôles dans l'organisation (information, automatisation, coordination). Il concerne des outils manuels et informatisés, des applicatifs, des données, des modes opératoires, des processus, des individus (ceux qui le décident, ceux qui le conçoivent, et ceux qui l'utilisent). Apportant de la robustesse, les SI ont également un aspect structurant qui amène une certaine rigidité : les processus, les modes opératoires (règles, etc.), le peu de prise en compte de l'utilisateur, les représentations formalisées, qui ne sont, de plus, pas forcément adaptées à l'utilisateur dans son contexte. Certaines approches prennent davantage en compte le côté technique, d'autres le côté social et les interactions, et une semble être intermédiaire, celle de Reix et Rowe (2002). Mais, à ce stade, nous ne faisons pas encore le choix d'une définition. Globalement, **cette section a ainsi montré la présence du caractère à la fois robuste et structurant du SI**, contrôlant, prévoyant, cadrant les activités notamment par la mise en place de procédures formalisées. Or, de multiples situations peuvent se produire, lors desquelles l'utilisateur peut être confronté à un inédit opérationnel. L'objet de la section suivante est de mettre en tension l'aspect structurant des SI avec l'inédit.

## 1.2 SI structurant face à des situations d'usage opérationnel inédites

### Introduction de la section

Alors que nos premières recherches sur l'imprévu ont fait apparaître des travaux liés à la gestion de l'imprévu en sciences de gestion, notamment dans les situations à risque, incertaines, et des travaux en sciences de l'éducation, deux articles ont été le déclencheur de notre réflexion sur la tension entre structurant et inédit. Perrenoud (1999) nous a amenés à distinguer inédit et imprévu, et Gentil (2010) a mis en évidence le problème posé par la standardisation des soins et du contrôle face à l'imprévu. Dans cette section nous distinguons inédit et imprévu avant de justifier pourquoi nous nous intéressons à la confrontation avec l'inédit face à l'aspect structurant (1.2.1). Puis, nous cherchons à cerner ce que peut être un inédit opérationnel en SI, afin de mettre en tension SI structurant et situation inédite (1.2.2).

### 1.2.1 Imprévu ou inédit, gestion ou confrontation face à l'aspect structurant

La littérature distingue deux types d'imprévus : l'imprévu et le réellement inédit. Nous les définissons (1.2.1.1), puis nous justifions notre choix d'une confrontation avec l'inédit face à l'aspect structurant du SI (1.2.1.2).



### 1.2.1.1 Définitions de imprévu, inédit

Perrenoud (1999) parle de l'imprévu comme d'un « concept ambigu » et la littérature fait effectivement ressortir des notions proches comme imprévu, incertain, aléa. L'auteur distingue deux types d'imprévus :

- l'imprévu **relatif** : « des événements dont la réalisation est prévisible, mais dont le moment d'occurrence ne l'est pas ; dans ce cas, une réponse préparée est concevable, voire souhaitable, la compétence consistant à la construire par anticipation, puis à la mettre en œuvre - en l'adaptant - au moment opportun » (p. 123)
- l'imprévu **radical** : « des **événements inédits** (au moins pour le praticien), face auxquels la compétence consiste à improviser une réponse adéquate, sachant que l'improvisation ne naît pas de rien, qu'elle s'appuie sur un habitus, une formation, des ressources et les capacités qui en permettent la mobilisation judicieuse et rapide » (p. 123). Il s'agit ici d'événements « originaux et réellement imprévisibles ». L'auteur ajoute que, dans la vie personnelle ou professionnelle, l'individu rencontre ce type de « **situation inédite** », « des 'premières fois', des situations qui, sans être inintelligibles, impensables, ingérables, n'en sont pas moins inédites », dans lesquelles il doit donc trouver une solution en situation (p. 131-132)

Certains auteurs font référence à un **inattendu**, un **imprévu**, semblant proche de l'imprévu relatif au sens de Perrenoud, comme Dumoulin et Licoppe (2013) s'intéressant à la gestion par les acteurs d'un aléa technique en visioconférence, ou encore Lugan (2013) traitant du management de l'imprévisible, un aléa portant sur le fait et le moment, un événement incertain dont le risque n'est pas probabilisable. Cela rejoint Bibard (2012) qui, en faisant référence à Knight (1965), différencie le **risque**, comme probable, anticipable, et l'**incertitude** comme non calculable dans l'exemple de situations extrêmes totalement inédites. Toutefois, risque et incertitude abondamment traités dans la littérature ne nous semblent pas suffisamment percutants dans le face à face avec un SI structurant. D'autres auteurs nous apportent un éclairage plus pertinent au regard de notre questionnement. Proches des deux types d'imprévus **relatif / radical** de Perrenoud, ces derniers les distinguent en : **possible, connu / non improbable mais inconnu, impensé**, « inédit dans l'expérience vécue de l'acteur et dans ses représentations », lié à la prise de décision en contexte alpin hostile pour Giordano et Musca (2012, p. 97), **aléatoire** lié au moment / **impensé** dans la prise de décision en contexte d'anesthésie pour Cuvelier *et al.* (2009, 2012) ou imprévu au sens impensé « comme si un dé

indiquait brusquement 27 ou – 3,66 » pour Fréry (2009, p. 22) qui s'intéresse à la stratégie d'entreprise face à l'incertitude. Ce cheminement nous a alors conduits à approfondir les notions imprévu et inédit en comparant les origines latines, les définitions, les synonymes et les antonymes (Tableau 2, Figure 1 à Figure 4 pages suivantes), ainsi que la proxémie (Figure 5 et Figure 6 page 60).

Dictionnaires	Inédit	Imprévu
Universalis <a href="http://www.universalis.fr">www.universalis.fr</a>	« Employé comme adjectif : 1. qui n'a pas encore été publié, qui n'a pas été montré, qui n'est pas connu. 2. qui est nouveau, original. Employé comme nom : 1. œuvre publiée pour la première fois »	« Employé comme adjectif : 1. qui n'a pas été prévu qui est fortuit. Employé comme nom : 1. ce qui n'était pas prévu, événement inattendu 2. aventure, improvisation, hasard »
Larousse <a href="http://www.larousse.fr">www.larousse.fr</a>	« adjectif (latin ineditus). Qui n'a jusque-là jamais été publié, édité, projeté, etc. : Correspondance inédite. Dont les œuvres n'ont pas été éditées : Auteur inédit. Qui est nouveau, qu'on n'a encore jamais vu : Spectacle inédit. ». Synonymes : « neuf, nouveau, original, révolutionnaire ». Antonymes : « édité, imprimé, publié, banal, classique, commun, connu, habituel, quelconque, traditionnel, usuel »	« Qui arrive de façon inattendue et souvent déconcerte : Une pièce dont le dénouement est imprévu ». Synonymes : « déconcertant, déroutant, fortuit, imprévisible, inattendu, inopiné, intempestif. Antonymes : « attendu, prévisible, prévu »
9 <sup>ème</sup> édition du dictionnaire de l'Académie Française <a href="http://www.cnrtl.fr">www.cnrtl.fr</a>	« adj. XVIIIe siècle. Emprunté du latin ineditus, « qui n'a pas été publié ». ☆1. Qui n'a pas été édité, publié. Des œuvres inédites. Un document inédit. (...). Subst., un inédit. • Par méton. Un auteur inédit. ☆2. Nouveau, inusité, insolite. Spectacle inédit. Une toilette inédite. Un procédé inédit. Subst. Voilà de l'inédit »	« adj. et n. XVIe siècle. Dérivé du participe passé de prévoir. [« du latin praevidere, 'voir auparavant, prévoir', lui-même composé de prae, 'devant, avant', et videre, 'voir' »] ☆1. Adj. Que l'on n'a pas prévu ; qui survient lorsqu'on ne s'y attend pas. (...) ☆2. N. m. Ce qui n'a pas été prévu, qui arrive inopinément. (...) Par méton. Évènement qui n'a pas été prévu, auquel on ne s'attend pas. (...) »

Dictionnaires	Inédit	Imprévu
<p>Trésor de la Langue Française (TLFi) du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL) du CNRS <a href="http://www.cnrtl.fr">www.cnrtl.fr</a></p>	<p>« Empr. au lat. <i>ineditus</i> ‘qui n'a pas été publié’, dér. de <i>editus</i> part. passé de <i>edere</i> ‘faire sortir, mettre au jour, publier’ ». « adj. et subst. masc. <b>A.</b> – [En parlant d'une œuvre ou d'un texte] <b>1.</b> Qui n'a pas (encore) été édité (...) <b>2.</b> [P. méton., en parlant d'un aut.] Dont les œuvres n'ont pas été publiées (...) <b>B.</b> – P. ext. [En parlant d'une chose concr. ou abstr.] Qui est entièrement nouveau, non expérimenté ou éprouvé (...) ».</p> <div data-bbox="504 534 1220 949"> <p>Figure 1 : Synonymes de inédit</p> <p>Figure 2 : Antonymes de inédit</p> </div>	<p>« adj. et subst. I. – Adj. Qui n'a pas été prévu. (...) II. – Subst. masc. Ce qui n'a pas été prévu. »</p> <div data-bbox="1288 335 2027 1141"> <p>Figure 3 : Synonymes de imprévu</p> <p>Figure 4 : Antonymes de imprévu</p> </div>

Tableau 2 : Origines latines, définitions, synonymes, antonymes des termes inédit et imprévu



Les origines latines, les définitions, les synonymes et les antonymes de **singulier** (Tableau 3 ci-après) nous apportent un éclairage complémentaire à l'inédit.

Dictionnaires	Singulier
Universalis <a href="http://www.universalis.fr">www.universalis.fr</a>	« Employé comme adjectif : 1. qui est individuel (combat singulier). 2. <b>qui se distingue des autres</b> . 3. étonnant, extraordinaire »
Larousse <a href="http://www.larousse.fr">www.larousse.fr</a>	« Qui est unique, particulier, ne concerne qu'un seul individu. Qui attire l'attention par son caractère étonnant, étrange, curieux ». Synonymes : « individuel, particulier, personnel, spécial, bizarre, curieux, drôle (familier), étonnant, étrange, extravagant, insolite, surprenant ». Antonymes : « banal, commun, ordinaire »
8 <sup>ème</sup> édition du dictionnaire de l'Académie Française (terme absent de la 9 <sup>ème</sup> édition) <a href="http://www.cnrtl.fr">www.cnrtl.fr</a>	« Qui est particulier, qui ne ressemble point aux autres. (...) Qui est rare, qui est excellent. (...) Qui est bizarre, capricieux, qui affecte de se distinguer. (...) Qui est extraordinaire, et se dit pour marquer, en bonne ou en mauvaise part, son étonnement de quelque chose. (...) Combat d'homme à homme. (...) »
Trésor de la Langue Française (TLFi) du Centre National de Ressources Textuelles et lexicales (CNRTL) du CNRS <a href="http://www.cnrtl.fr">www.cnrtl.fr</a>	Empr. au lat. singularis « unique, seul, isolé, solitaire ; qui se rapporte à un seul, particulier, propre; singulier (gramm.) ; unique en son genre, singulier, exceptionnel, extraordinaire, rare »; dér. de singuli « un par un; chacun un; chacun en particulier ».  « <b>I.</b> – Adj. et subst. masc., LING., GRAMM. Anton. de pluriel. (...) <b>II.</b> – Adj. Qui est seul ; qui est à part. <b>A.</b> – [L'aspect quantitatif est prédominant] <b>1.</b> a) <b>Qui est unique.</b> b) α) Qui est pris isolément, indépendamment des autres éléments du groupe auquel il appartient. β) Qui, parmi d'autres possibles, est isolé, choisi pour illustrer une thèse ou faire l'objet d'une analyse. <b>2.</b> P. méton. Qui concerne un seul ; qui s'adresse à un seul ; qui prend en compte ce qui est un. b) [P. oppos. à collectif, général, universel] α) Qui concerne un seul cas, qui s'applique à un seul objet a) Que l'on doit affronter seul. β) Qui concerne un individu particulier; qui émane d'un seul. γ) Qui est propre à chacun pris isolément. (...) <b>B.</b> – [L'aspect qualitatif est prédominant] <b>1.</b> a) Qui se distingue des autres ; qui est unique en son genre ; qui est à part avec ses caractéristiques propres, avec ses différences. (...) <b>2.</b> a) Qui, <b>parce qu'il sort de la norme</b> , étonne, surprend et, parfois dérange. (...) c) Le singulier de qqc. Caractère singulier de quelque chose, ce que quelque chose a de singulier. <b>3.</b> [Avec une simple valeur intensive; en parlant d'un attribut d'une pers. ou d'une chose] Qui est particulièrement important, particulièrement marqué. »

Dictionnaires	Singulier
	Figure 7 : Synonymes de singulier
	Figure 8 : Antonymes de singulier

Tableau 3 : Origines latines, définitions, synonymes, antonymes du terme singulier

D'après ces éléments, les aspects unique, qui se distingue, qui sort de la norme, nous semblent pertinents pour **mettre en tension SI structurant et situation inédite**, autrement dit **SI normatif par ses procédures, SI prédictif et, situation nouvelle, inconnue, hors norme, non prévisible, non anticipable, notre définition de inédit à ce stade**. Avant de cerner ce que recouvre une situation inédite en SI, cette définition, la littérature et des échanges avec notre directeur de thèse nous ont conduits à nous poser la question suivante : faut-il s'intéresser à la gestion ou à la confrontation avec l'inédit ?

### 1.2.1.2 Gestion ou confrontation avec l'inédit face à l'aspect structurant

Alors que la littérature traite abondamment de la « gestion de l'imprévu », les éléments précédents nous ont amenés à comparer les définitions, les synonymes et les antonymes des deux termes et des verbes associés, mais c'est surtout la proxémie qui a apporté un éclairage. Dans un deuxième temps la littérature a conforté notre choix d'une confrontation avec l'inédit.

Les dictionnaires précédemment consultés (Universalis, Larousse, Académie Française 9<sup>ème</sup> édition, TLFi du CNRS) ne nous renseignent pas suffisamment. En synthèse, **Gestion** fait référence à « Action ou manière de gérer, d'administrer, de diriger, d'organiser », avec des synonymes comme notamment « administration, management ». **Confrontation** est définie comme « le fait de confronter, se confronter », « mettre face à face », « des personnes sont mises face à quelque chose » et les synonymes renvoient notamment à « comparaison, rencontre ». Quant aux verbes, **gérer** fait référence à « administrer, diriger, prendre en charge (ses biens, ses propres affaires) », et les synonymes sont « administrer, conduire, diriger, gouverner, manier, régir, régenter, présider, manager, tenir ». **Confronter** est défini notamment comme « confronter des personnes » ou « des choses », « être confronté à », « de faire s'affronter des choses », « se mesurer avec quelque chose ou quelqu'un », avec des synonymes comme « comparer, collationner, accoler, conférer, mettre en présence, opposer ». La proxémie de **gérer** (Figure 9 ci-après) apporte davantage en faisant référence à **maitriser, contrôler, organiser, prévoir, planifier**, non sans rappeler les théories classiques.

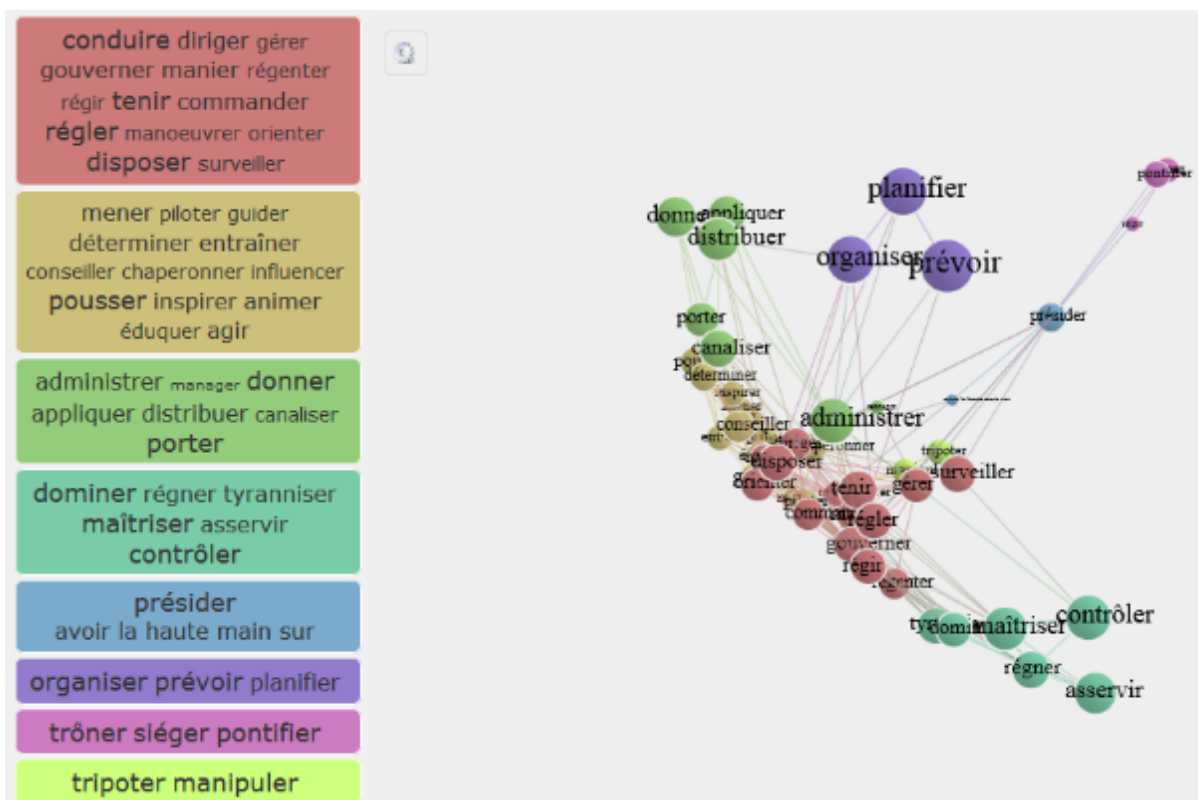


Figure 9 : Proxémie de gérer (outil mis à disposition par le CNRTL, [www.cnrtl.fr](http://www.cnrtl.fr))

Et la proxémie de **confronter** (Figure 10 ci-après) ne fait pas apparaître ces aspects mais plutôt un face à face.



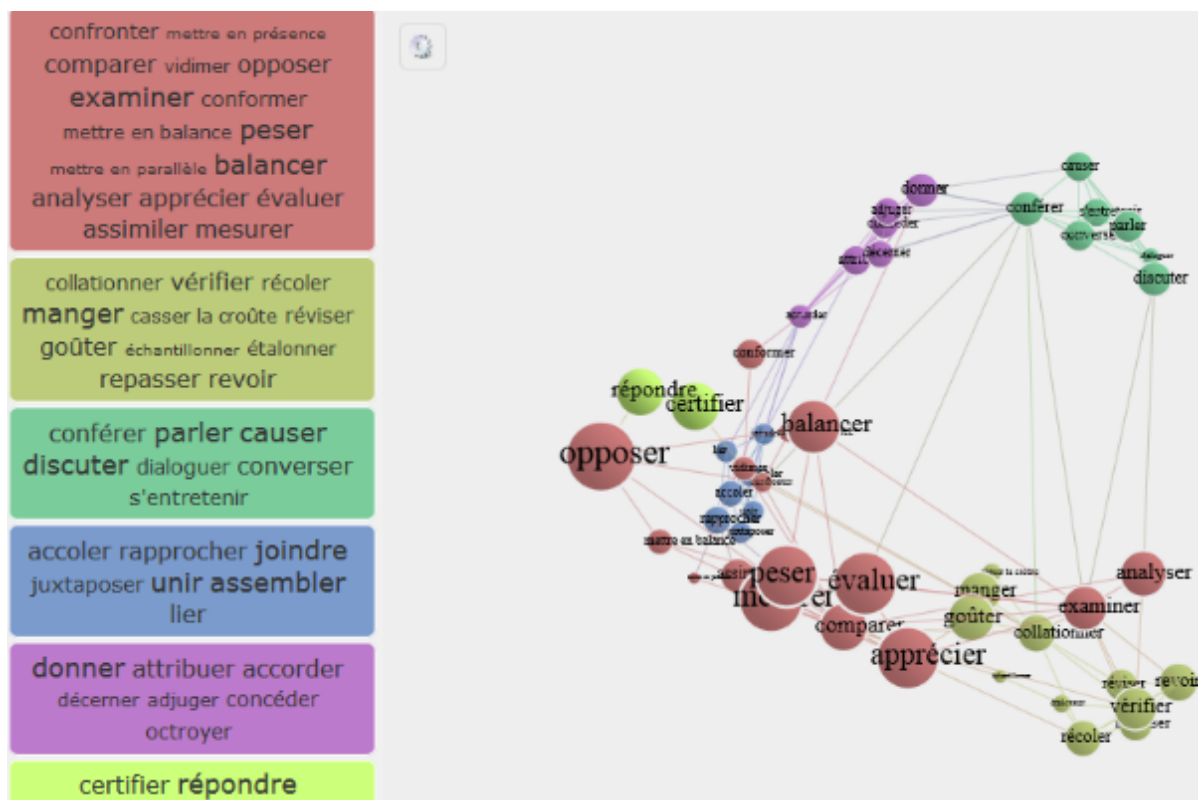


Figure 10 : Proxémie de confronter (outil mis à disposition par le CNRTL, [www.cnrtl.fr](http://www.cnrtl.fr))

**Gérer** amènerait à traiter plutôt une question du type « **Comment faire rentrer l'inédit, l'imprévisible dans les cases, dans les procédures prévues ou à prévoir ?** », et **confronter** à « **Comment faire face à l'inédit ?** », ou l'idée de contrôle via des procédures n'apparaît pas directement, laissant la possibilité à « toute manière de faire face ». Mais cela laisse entrevoir une autre tension, entre organisation et individus, sur laquelle nous reviendrons. Nos premières recherches dans la littérature nous ont permis d'approfondir ces éléments, et cette tension entre inédit et structurant, dans un premier temps globalement au niveau de l'organisation. **Comment l'inédit est-il globalement appréhendé ?** Dans « Introduction à la pensée complexe », Morin (2005) rappelle que

avec le paradigme **d'Occident**, « **la science classique avait rejeté l'accident, l'événement, l'aléa, l'individuel**. Toute tentative de les réintégrer ne pouvait sembler qu'anti-scientifique » (p. 71). « La rationalisation consiste à vouloir enfermer la réalité dans un système cohérent. Et tout ce qui, dans la réalité, contredit ce système cohérent est écarté, oublié, mis de côté, vu comme illusion ou apparence ». Or, « la conscience de la complexité nous fait comprendre que nous ne pourrons jamais échapper à

l'incertitude et que nous ne pourrons jamais avoir un savoir total : 'la totalité, c'est la non-vérité' » (p. 93-94)

Selon Staune (1999),

« **face aux incertitudes** externes (un nouveau concurrent, un choc boursier, une loi sur les 35 heures), **le schéma de pensée - classique, rationnel et déterministe** - qui enseigne de bâtir des scénarios pour réagir aux événements **est périmé**. L'incertitude est, dicit Heisenberg, irréductible dans l'univers. Elle l'est donc dans l'entreprise aussi. Le bon dirigeant est, par conséquent, celui qui sait gérer cette incertitude et non pas celui qui cherche à l'éliminer. Celui qui définit une règle du jeu et non celui qui cherche à tout comprendre ».

A travers l'opposition entre deux courants, Lugan (2013, p. 8) montre pourquoi certains dirigeants pensent que tout peut être planifiable selon une approche rationnelle, mécaniste, allant jusqu'à « nier la réalité » selon l'auteur. **Dans le courant occidental, tout doit être planifié** en amont en imposant un modèle **afin de limiter l'incertitude**, « ce qui a été planifié doit absolument être mis en œuvre quitte à perdre un certain nombre de biens matériels ou humains », alors que **le courant oriental**, « issu de la pensée chinoise pose comme dogme qu'il faut lâcher prise et **être en capacité de tirer profit du potentiel de la situation d'imprévisibilité** ». Suite à l'ensemble de ces propos, pouvons-nous parler de « gérer » l'inédit ? Ne s'agit-il pas plutôt d'un « faire face », d'une **confrontation de l'individu avec l'inédit** lorsque le problème se présente ? **Pourquoi la standardisation, le contrôle posent problème face à l'inédit ?** En mettant en tension standardisation, contrôle et imprévu, Gentil (2010) montre que la standardisation des soins ne permet pas de faire face à l'imprévu selon la singularité de chaque cas, selon le contexte, selon l'acteur. Cela rejoint d'après l'auteur les concepts opération, « support de la tâche dont on peut préparer le contenu à l'avance », et événement, « tout fait qui vient perturber le système » de Zarifian (1995), pour lequel les décisions ne peuvent toutes être anticipées. Et cela rejoint également notre définition de l'inédit puisque chaque situation est singulière. Tout ne peut être prévu dans les procédures. Comme le précise Perrenoud (1999, p. 131), « **on ne peut éradiquer l'imprévu en contrôlant ou en planifiant totalement les événements** ». On peut penser tout contrôler mais il y aura toujours des inédits. De plus, la réaction face à un aléa ne peut être appréhendée dans une procédure (Minvielle, 1997). Lugan (2013, p. 26) précise qu'« aucun emploi ni aucun secteur n'échappe aujourd'hui à cette rationalisation ». Il donne deux exemples :

« Les plateaux d'appels standardisent les argumentaires clients dans le but d'augmenter les cadences des téléconseillers. Même le secteur de la distribution n'échappe pas à ce système. L'activité y est devenue mécanique au-delà de toute logique comme le souligne, dépité, Paul, responsable de rayon : 'Avant, nous faisons le réapprovisionnement quand cela était nécessaire. Maintenant, nous le faisons à une certaine heure et pas à une autre au risque que le rayon reste vide de produits alimentaires et nous fasse perdre du chiffre d'affaires' »

**Sous quels angles est abordé l'imprévu ?** En dehors des sciences de l'éducation, la littérature sur l'imprévu nous renvoie à la **fiabilité organisationnelle**, à la **résilience organisationnelle**, à l'**improvisation organisationnelle** notamment dans les situations à risque, dans les organisations hautement fiables (Cuvelier *et al.*, 2009, 2012 ; Gaultier - Le Bris, 2014 ; Karsenty et Quillaud, 2011 ; Journé, 2005 ; Ruault, 2011, 2014), en l'abordant plutôt en termes de réponses organisationnelles. Certains de ces travaux font référence au *sensemaking*, à la construction collective de la réalité face à l'imprévu, mais c'est surtout la **capacité individuelle d'improvisation et de bricolage favorisant la résilience face à l'inattendu** (Weick, 1993) qui **a retenu notre attention** pour la suite. Cela rejoint les propos de Perrenoud (1999, p.123) dans le fait d'« improviser une réponse adéquate, sachant que l'improvisation ne naît pas de rien, qu'elle s'appuie sur un habitus, une formation, des ressources et les capacités qui en permettent la mobilisation judicieuse et rapide », d'autant que (p. 126) « l'esprit humain est plus inventif [que la machine], il est capable de développer une réaction originale et pertinente à un événement non seulement inattendu, mais qui n'avait auparavant même pas été envisagé ». La littérature sur l'imprévu nous renvoie également à l'**agilité de l'entreprise** (Fréry, 2009) avec une réponse également organisationnelle puisqu'il s'agit de « concevoir une organisation suffisamment adaptable, flexible et résiliente » (p. 22). C'est une préoccupation d'actualité de la part des dirigeants puisque le 10 octobre 2014 un colloque au MEDEF a porté sur le thème de « l'agilité dans les organisations un avantage compétitif, sens – mutation – coopération – conquête ». Selon Hervé Frapsauce, Président de l'Institut Esprit Service et Directeur Général de MMA, « rendre agile une organisation est une donnée vitale pour créer la différenciation, saisir des opportunités ». Pour ce dernier « les ressorts de l'agilité s'appuient sur des solutions internes liées au management et à l'évolution culturelle » en mettant en avant la **nécessité pour les organisations d'adapter gouvernance et management afin notamment de faire face à des situations inédites** (Frapsauce, 2014, p. 3). Dans son intervention intitulée « agilités individuelles et agilités organisationnelles », Fimbel (2014, p. 4-5) soulève la tension

« masquée » entre « nécessaire robustesse, condition de la fiabilité installée dans la répétition et la durée » et « quête de l'exécution efficiente de chaque couple 'intention-action' dans sa confrontation avec une situation et un contexte inédits ». Il pointe l'**intelligence singulière de l'agile capable de sortir du cadre avec efficacité pour faire face à une situation bloquante, à condition que le management le reconnaisse, lui fasse confiance, laisse une marge d'initiative**. Lugan (2013) traite également de l'agilité des organisations et des individus en développant le concept<sup>13</sup> d'équipe A<sup>2</sup>GI<sup>3</sup>LE. Bien que proposant une réponse organisationnelle, certains aspects nous interpellent : l'attention à l'intention stratégique et non au chemin pour y parvenir, lequel peut être modifié pour faire face à l'inattendu, avec une organisation du travail non pas mécaniste en référence à Taylor mais avec de l'**autonomie** permettant aux individus de s'ajuster en sortant si besoin du cadre de référence ; l'**inventivité** des individus grâce à leur compétence, expérience et intuition. L'agilité est de même une préoccupation du CIGREF<sup>14</sup> (2011) depuis plus de 10 ans. Mais les approches ou méthodes agiles liées à la conduite de projets ne sont pas au cœur de notre sujet. Il en ressort toutefois la valorisation de l'individu sur le respect de processus puisque « ces méthodes [agiles] donnent la primauté aux individus et aux interactions plutôt qu'à des processus de management de projet très formalisés » (CIGREF, 2012, p. 2-6).

**A ce stade, notre questionnement s'intéresse donc à la confrontation de l'individu avec une situation inédite**, non pas avec une réponse organisationnelle mais individuelle. La gestion de l'inédit impliquerait une réponse en termes de procédures, ce qui est envisageable pour un type d'« imprévu relatif » au sens de Perrenoud mais difficile face à une situation réellement inédite définie précédemment comme nouvelle, inconnue, singulière, non anticipable. Notre approche s'oriente plutôt vers une **réponse non « procéduralisable » apportée par l'individu**. Ces éléments vont être approfondis tout au long de notre travail. Mais il nous faut tout d'abord préciser davantage cette tension entre SI structurant et situation inédite.

<sup>13</sup> Concept développé à partir de celui d'Olivier Soudieux A<sup>2</sup>GI<sup>2</sup>LE<sup>tm</sup> : les habiletés permettant d'atteindre ses objectifs dans les contextes incertains (<http://www.vialaventure.fr/expertise/agile-entreprise>).

A<sup>2</sup>GI<sup>3</sup>LE : Approximation constante, Adaptation constante, Gestion des priorités, Innovation, Improvisation, Intelligence collective, Lucidité, Énergie. Une équipe A<sup>2</sup>GI<sup>3</sup>LE atteindra le but fixé par approximation (cap) constante et adaptation (processus de travail) constante, grâce à la (re)définition des priorités, grâce à l'innovation (proactivité au niveau stratégique de l'entreprise) et à l'improvisation (réactivité des équipes ou des membres face à l'inattendu au niveau opérationnel), à l'intelligence collective basée sur les compétences individuelles, la lucidité (clairvoyance), et l'énergie (obtenue par le « sens de l'action » et la possibilité de se ressourcer physiquement).

<sup>14</sup> CIGREF : réseau de Grandes Entreprises, Club Informatique des Grandes Entreprises Françaises

## 1.2.2 Inédit opérationnel en SI

Nous justifions dans un premier temps pourquoi nous nous intéressons à l'inédit en post-basculement SI (1.2.2.1), avant de définir ce qu'est une situation d'usage opérationnel inédite dans le cadre de notre travail (1.2.2.2). Nous donnons ensuite des exemples de situations, de tension entre SI structurant et inédit (1.2.2.3).

### 1.2.2.1 Pourquoi s'intéresser à l'inédit post-basculement SI ?

Post-implantation, post-implémentation, post-basculement, nous ne cherchons pas à différencier ces appellations. Dans tous les cas, nous nous intéressons au « post », c'est-à-dire à la mise en exploitation opérationnelle d'un SI, plus particulièrement à l'utilisation du SI. A ce stade de notre recherche, usage, utilisation, pratique ont la même signification pour nous. Cette phase est d'autant plus importante que **l'usage est source de créateur de valeur**, « les technologies ne peuvent pas influencer d'elles-mêmes sur la valeur de l'entreprise, c'est la manière dont les individus s'en servent qui la crée » (Cigref, 2004, p. 52). L'Edito du cahier de recherche n°1 du Club Informatique des grandes entreprises françaises (Cigref) montre que la création de valeur par les usages est une préoccupation professionnelle depuis 2001, avec notamment deux livres blancs, un rapport consacré à la dynamique de création de valeur par les SI (Cigref et McKinsey & Company, 2008). Or, la littérature fait état de **nombreux problèmes en post-basculement** (Laudon *et al.*, 2010 ; Saint léger, 2004) notamment liés :

- aux données : format inadapté à l'usage, non fiables, erronées, incohérentes, imprécises, non actualisées, non pertinentes, non disponibles au moment voulu
- aux applicatifs : temps de réponse, fiabilité du système, système difficile à utiliser, interface inadaptée, procédures irréalistes, attentes opérationnelles non prises en compte

Mais, à notre connaissance, peu de travaux sont **centrés** sur les problèmes d'utilisation liés à l'inédit, et à la confrontation de l'individu avec une situation inédite. Il nous semble donc pertinent de nous y intéresser.

### 1.2.2.2 Ce qu'est une situation d'usage opérationnel inédite en SI

Nous proposons de cerner ce qu'est une situation inédite lors de l'usage opérationnel du SI à travers les questions classiques : Ou ? Quoi ? Qui ? Autrement dit, il vient d'où ? Il porte sur quoi ? Il est inédit pour qui ? Nous le faisons à travers une vision systémique (1.2.2.2.1), puis processus de l'organisation (1.2.2.2.2).

#### 1.2.2.2.1 Dans une vision systémique de l'organisation

Notre propos n'est pas ici d'effectuer une modélisation systémique, ni de sélectionner une définition en particulier mais de mesurer les apports d'une « vision » systémique de l'organisation pour identifier d'où vient l'inédit. Système en latin « systema » décrit un assemblage. Dans les années 1920, Bertalanffy, biologiste de formation, constate que « l'organisme est un tout plus grand que la somme des parties » en raison de la dynamique des interactions (Bertrand et Guillement, 1989, p. 21). Pour ce dernier (1968 / 1973, cité par Le Moigne, 1994, p. 61), un système est un « ensemble d'éléments en interaction », sujet à de multiples interprétations comme le rappelle Le Moigne. De Rosnay (1975, p. 93) qualifie un système d'« un ensemble d'éléments en interaction dynamique formant un tout, organisé en fonction d'un but ». Le Moigne, en 1977, le définit comme « un objet qui, dans un environnement, doté de finalités, exerce une activité et voit sa structure interne évoluer au fil du temps, sans qu'il perde pourtant son identité unique », ou trivialement comme il le dit lui-même :

« Quelque chose (n'importe quoi, présumé identifiable), qui dans quelque chose (environnement), pour quelque chose (finalité ou projet), fait quelque chose (activité = fonctionnement), par quelque chose (structure = forme stable), qui se transforme dans le temps (évolution) » (Le Moigne, 1994, p. 61)

En abordant l'organisation dans une vision systémique, l'inédit peut alors provenir de n'importe lequel des éléments internes mais également de l'environnement. **L'inédit peut être interne ou externe.**

Chercher à identifier l'origine de l'inédit et ce sur quoi il porte dans une vision processus (qui décrit, cadre, formalise les activités, qui structure) nous semble plus pertinent pour mettre en tension l'aspect structurant des SI et l'inédit, pour faire ressortir le problème que peut poser la survenue d'un inédit opérationnel.

#### 1.2.2.2.2 Dans une approche processus de l'organisation

Notre objectif n'étant pas de prendre en compte la répartition des tâches entre les acteurs, cette approche processus que Reix (2005, p. 51) qualifie de simpliste nous suffit pour cerner l'inédit. Nous considérons ainsi l'entreprise comme « un ensemble de processus ». « Un processus correspond à un ensemble d'activités ou opérations fonctionnellement liées par la production

d'un résultat identifiable »<sup>15</sup>. Un processus décrit l'enchaînement dans le temps et le contenu des activités de l'organisation, indépendamment des moyens utilisés, à l'aide des concepts événement, opération, tâches. « Un événement est un fait jugé significatif dont l'apparition va déclencher une réponse de l'organisation sous forme de déroulement d'activités, de tâches, d'opérations ». Cet événement peut être d'origine externe, interne ou lié au temps. **L'inédit peut être interne** (demande inédite d'un collaborateur, d'un manager...) ou **externe** (demande inédite de clients, fournisseurs, partenaires...) ou **lié au temps** (fin de journée devient fin de matinée...). « L'opération (activité) est une action, ou un ensemble d'actions, déclenchée par un ou plusieurs événements. Cette opération décrit des transformations de flux informationnelles et/ou physiques et produit au moins un résultat observable ». Exemple : facturation. **L'inédit peut être lié à l'opération – activité**. « Le résultat est ce qui est produit par le déroulement normal de l'opération ». Exemple : Facture. Une opération peut produire plusieurs résultats simultanément. **L'inédit peut être lié au résultat** (erreur sur une facture ...). Concernant le lien entre processus opérationnels. Le résultat d'un processus peut être l'événement déclenchant un autre processus. Les processus sont interdépendants avec des contraintes séquentielles (facturer ne peut se faire avant...) voire parallèles et synchronisés. Ils échangent voire partagent des données, et sont coordonnés pour atteindre les objectifs de l'organisation. **L'inédit lié à l'événement ou au résultat a été présenté précédemment. L'inédit peut être lié au lien entre processus**. Comme abordé dans la dimension organisationnelle des SI, l'exécution d'un processus nécessite de mobiliser un **système de travail** combinant des utilisateurs-acteurs et des ressources technologiques (outils, données...). Les acteurs doivent utiliser les outils conformément aux modes opératoires. **L'inédit peut être lié aux outils** (panne, problème logiciel, fonctionnalité non prévue), **aux données** (données erronées, manquantes...). **L'inédit peut être lié aux utilisateurs-acteurs** (la représentation qu'ils se font d'une donnée, d'un mode opératoire... la flexibilité interprétative peuvent influencer les usages). Un mode opératoire, oral, écrit ou intégré dans l'outil, contient les procédures prescrivant plus ou moins strictement la manière d'exécuter les opérations via des règles à suivre et des contraintes à respecter, et le rôle des acteurs concernés. Nous l'avons mentionné dans la dimension informationnelle des SI, ce sont des représentations formalisées créées par les concepteurs et utilisées par les utilisateurs. **L'inédit peut être lié au mode opératoire, au niveau des règles ou contraintes** (non applicables dans le cas d'un événement

---

<sup>15</sup> Ce n'est pas éloigné de la définition de référence donnée par la norme ISO 9000:2000. : « un ensemble d'activités corrélées ou interactives qui transforme des éléments d'entrée en éléments de sortie » (Morley et al, 2011). Les définitions d'activité... sont toutefois plus précises

inédit, nouvelle règle ou contrainte imposée mais non prévue initialement dans le mode opératoire, besoins opérationnels non prévus dans la manière d'utiliser l'outil). Les exemples donnés ne sont pas exhaustifs, l'objet est de montrer la diversité des situations inédites. Par ailleurs, les éléments précédents nous amènent à nous interroger sur ce qui est inédit pour l'organisation et (ou) pour les utilisateurs. Et nous y reviendrons dans les sections suivantes. Pour l'organisation, **l'inédit peut être réellement inconnu lié à l'évolution de l'environnement** (réglementation, nouveau marché...), ou **avoir été initialement ignoré ou occulté par non prise en compte des besoins en interne** (besoins métiers) **ou en externe** (clients, fournisseurs...), ou **être ignoré ou occulté par certains quand il survient dans l'activité opérationnelle** (problème lié au résultat, aux outils, aux données... ignoré ou occulté). Et dans l'activité, pour l'utilisateur, **l'inédit peut l'être pour certains utilisateurs mais avoir déjà été rencontré** (ou quelque chose de semblable) **par d'autres**. Et nous incluons l'imprévu non identifié, ignoré ou occulté donc inédit.

En synthèse, à ce stade de notre questionnement, qu'entendons-nous par **situation d'usage opérationnel inédite face à un SI structurant** ? Nous nous intéressons à **une difficulté nouvelle, inconnue, hors norme, non anticipable, réelle ou occultée par l'organisation, réelle pour certains utilisateurs, pour laquelle le respect du mode opératoire pose problème pour réaliser l'activité**.

### 1.2.2.3 Exemples

Des exemples pris dans la littérature font ressortir la tension entre situation d'usage opérationnel inédite et SI structurant. Le dernier exemple présenté fait le lien entre certains éléments importants abordés dans ce chapitre.

**Exemple 1** (Laudon *et al.*, 2010 p. 219-220) : « Les décideurs doivent fréquemment analyser des données d'une manière non prévue lors de la conception initiale des logiciels applicatifs (...). Les données qui sont utiles aux décideurs ne sont pas accessibles facilement (...). Les raisons : elles se situent dans différents systèmes, nécessitent un travail de repérage et de recueil d'information de la part des utilisateurs et des spécialistes donc une perte de temps. »

**Exemple 2** (Fimbel, 2007a, p. 140) « Cas NÉGOCE 3000 » : « Suite à une inondation dans une entreprise voisine (...). Dans certaines agences, on a observé de nombreuses ressaisies effectuées par le personnel administratif qui agit ainsi dans l'urgence 'pour être sûr de ne perdre aucun ordre en provenance des clients'. Dans d'autres agences, on a considéré que les données



déjà saisies devaient être enregistrées une fois pour toute et qu'on finirait bien par les retrouver'. Sans que cela soit une vérité absolue, on a pu constater que le premier comportement était plus fréquent dans les agences ouvertes récemment. En quelques jours, la fiabilité perçue des données commerciales contenues dans la base de données centrale est devenue médiocre puis franchement mauvaise (...). La DSI a fourni à la direction financière la copie des procédures à appliquer dans les agences en cas de restauration des données après un incident (...). La présentation de cette procédure est prévue dans le programme de formation. Question d'un stagiaire 'Qui est en charge de vérifier la compréhension de cette procédure par les personnels de l'agence, de valider son applicabilité et de superviser son application opérationnelle conforme ?'. Pas de 'réponse nette' ou plutôt plusieurs versions ».

**Exemple 3** (Dumoulin et Licoppe, 2013, p. 323) Aléa technique : « À partir du cas d'audiences ayant lieu entre un site judiciaire et un site pénitentiaire, les auteurs montrent que ce dispositif travaille la justice, dans ses différentes dimensions, organisationnelle, institutionnelle et juridique. Ils analysent les mécanismes et processus par lesquels les acteurs de l'audience tentent de gérer cette situation inédite, en faisant appel, sur le vif, à leur imagination technologique, juridique et interactionnelle. La production de règles locales contribue à définir ce qu'est pratiquement la visioconférence pour tenir des audiences en même temps qu'à stabiliser et routiniser les interactions. Mais cette domestication de la technologie est fragile, notamment parce que les audiences par visioconférence sont vulnérables à l'aléa technique. L'analyse d'une audience dans laquelle est intervenu un problème technique permet de saisir comment le problème est collectivement traité à la fois comme une rupture qu'il faut réparer par une solidarité autour de la poursuite de l'activité et comme une épreuve pour la visioconférence ».

### Conclusion de la section

Pour conclure, que nous apporte cette section ? Dans la tension avec un SI structurant, « prédictif », il nous a semblé plus pertinent d'aborder l'imprévu sans l'angle du **réel inédit : une situation nouvelle, inconnue, hors norme, non prévisible, non anticipable**. Nous avons ensuite justifié notre choix d'une approche de l'inédit non pas en termes de gestion mais de confrontation en distinguant deux questions :

- **Gérer** amènerait à traiter plutôt une question du type « **Comment faire rentrer l'inédit, l'imprévisible dans les cases, dans les procédures prévues ou à prévoir ?** »

- et **confronter** à « **Comment faire face à l'inédit ?** »

La littérature nous a confortés dans notre choix. Il ne faut pas « vouloir enfermer la réalité dans un système cohérent » (Morin, 2005, p. 94), « le schéma de pensée - classique, rationnel et déterministe - qui enseigne de bâtir des scénarios pour réagir aux événements est périmé » (Staume, 1999), d'autant que standardisation, contrôle posent problème face à l'imprévu (Gentil, 2010). « On ne peut éradiquer l'imprévu en contrôlant ou en planifiant totalement les événements » (Perrenoud, 1999, p. 131). On peut penser tout contrôler mais il y aura toujours des inédits. La littérature concernant l'imprévu a fait ressortir des travaux liés à la fiabilité, à la résilience, à l'improvisation, à l'agilité organisationnelle qui proposent des réponses organisationnelles. Mais c'est la capacité individuelle d'improvisation et de bricolage favorisant la résilience face à l'inattendu (Weick, 1993) qui nous a surtout interpellés parce que rejoignant les idées préalablement abordées de Perrenoud (1999, p.123) sur l'inventivité de l'individu. Récemment, Fimbel (2014) soutenait également cette approche au MEDEF, l'intelligence singulière de l'agile est capable de sortir du cadre pour faire face à l'inattendu. **A ce stade notre questionnement s'est donc orienté vers la confrontation de l'individu avec une situation inédite en termes de réponse non « procéduralisable » apportée par l'individu.** Avant d'approfondir cette orientation, il nous a semblé important de cerner plus précisément ce que pouvait recouvrir la tension entre SI structurant et situation inédite. Nous avons justifié notre choix d'un positionnement en post-basculement, phase où débute l'utilisation du SI, des usages source de création de valeur (Cigref, 2004, 2008), phase durant laquelle de nombreux problèmes d'utilisation sont abordés dans la littérature (Laudon *et al.*, 2010 ; Saint léger, 2004) mais peu, à notre connaissance, centrés sur l'inédit. A noter qu'à ce stade de notre travail, nous considérons utilisation, pratique, usage comme des termes identiques. Nous nous sommes donc intéressés aux situations d'usage opérationnel inédites, en cherchant à les cerner principalement avec la vision processus de l'organisation pour justement faire ressortir la tension entre SI structurant l'organisation et situation inédite. Nous avons identifié ce que pouvait être un inédit opérationnel, pour l'organisation et (ou) pour l'individu, interne ou externe à l'organisation, lié au temps, lié au système de travail (outils, données, utilisateurs, modes opératoires). Et nous avons considéré comme inédit, un imprévu non identifié, ignoré ou occulté. **Cela nous a amenés à préciser notre questionnement relatif à une situation d'usage opérationnel inédite face à un SI structurant : nous nous intéressons à une difficulté nouvelle, inconnue, hors norme, non prévisible, non anticipable, réelle ou occultée par l'organisation, réelle pour certains utilisateurs, pour laquelle le respect du**

**mode opératoire pose problème pour réaliser l'activité.** Nous avons enfin pris des exemples dans la littérature pour faire ressortir cette tension.

## Conclusion du chapitre 1

La littérature a fait ressortir l'aspect robuste mais également structurant du SI sous l'influence de l'histoire des organisations et de la cybernétique. Une théorie classique qui propose une « rationalisation des organisations » dans une « vision mécanique » pour une meilleure efficacité dans le travail, mais qui, par la recherche de la stabilité, trouve ses limites en environnement changeant (Barabel et Meier, 2010a, p. 18). Cela ressort dans la tension entre les approches déterministes et globalement sociotechniques. Les approches interactionnistes ont montré que les aspects techniques, humains, organisationnels sont liés, et que des solutions partielles entraînent des effets non voulus (Reix, 2002). La dualité donne un rôle actif aux utilisateurs lors de leurs interactions avec la technologie qui se construit dans l'usage (Orlikowski, 1992). Avec la « technologie en pratique » (2000), la technologie n'a plus d'existence matérielle, et la sociomatérialité tente d'y remédier (de Vaujany, 2011), des pratiques sociomatérielles (Orlikowski, 2007) dans lesquelles le social et le matériel sont énoncés ensemble. Les définitions et les dimensions du SI ont globalement confirmé l'aspect structurant du SI, même si les interactions sociales et le rôle actif des utilisateurs ont été mis en évidence. Globalement, les SI amènent à la fois robustesse et une certaine rigidité, contrôlant, prévoyant, cadrant les activités même si l'utilisateur a « des possibilités d'agir ». Or, l'utilisateur peut être confronté à un inédit opérationnel en post-basculement. La littérature nous a permis d'orienter notre questionnement vers la **confrontation de l'individu avec une situation inédite en termes de réponse non « procéduralisable » apportée par l'individu.** Nous avons justifié notre positionnement en post-basculement, et cerné ce que recouvrait une situation d'usage opérationnel inédite appuyé de quelques exemples. **A ce stade, nous nous intéressons à une difficulté nouvelle, inconnue, hors norme, non prévisible, non anticipable, réelle ou occultée par l'organisation, réelle pour certains utilisateurs mais déjà rencontrée (ou quelque chose de semblable) par d'autres, pour laquelle le respect du mode opératoire pose problème pour réaliser l'activité.** Ce chapitre a également fait ressortir le rôle, la capacité d'agir de l'utilisateur. Les quelques exemples ont fait apparaître différentes réactions des utilisateurs face à l'inédit. Cela nous amène à nous intéresser aux singularités des utilisateurs qui savent faire ou non, ainsi qu'à la possibilité de faire ou non pour affronter l'inédit en post-basculement SI et servir la finalité organisationnelle.

## Chapitre 2. Tension entre singularités des utilisateurs et organisation dans l’alignement des usages face à l’inédit

### Introduction du chapitre 2

Le chapitre précédent a montré que les SI amenaient de la robustesse dans l’organisation en cadrant, formalisant, prévoyant les activités mais par la même une certaine rigidité qui pose problème lorsque les utilisateurs sont confrontés à des situations inédites, jamais rencontrées. Rappelons que nous nous intéressons à une difficulté nouvelle, inconnue, hors norme, non prévisible, non anticipable, réelle ou occultée par l’organisation, réelle pour certains utilisateurs mais déjà rencontrée (ou quelque chose de semblable) par d’autres, pour laquelle le respect du mode opératoire pose problème pour réaliser l’activité. **En partant de la nécessité de « faire face »** avec efficacité à l’inédit opérationnel, la première section (2.1) prolonge les tensions soulevées, **conforte notre intérêt pour l’individu utilisateur**, et nous conduit à **approfondir le « faire face » et ses singularités qui lui permettent ou non de « faire face »**. En quoi les singularités peuvent être **un apport pour l’alignement des usages ? Comment et dans quelles tensions sont-elles prises en compte dans l’alignement ?** C’est l’objet de la deuxième section (2.2). Afin de cadrer notre questionnement, nous nous intéressons à l’alignement stratégique comme un ensemble de méthodes, de démarches s’intéressant à la synchronisation entre les intentions du stratège et les confrontations concrètes. Et nous justifions le modèle d’alignement retenu de Fimbel (2007a). Ce modèle nous permet de préciser notre questionnement en post-basculement, d’identifier les parties prenantes, et nous proposons une approche des usages alignés face à l’inédit en intégrant les singularités des utilisateurs. Les questions soulevées permettent d’identifier des tensions, d’affiner notre approche et de faire avancer notre questionnement.

## 2.1 De la nécessité de « faire face » à l'inédit à l'apport de l'individu et notre intérêt pour les singularités individuelles

### Introduction de la section

Introduire ce chapitre en montrant en quoi il est nécessaire de faire face avec efficacité aux situations d'usage opérationnel inédites (2.1.1) conforte notre intérêt pour l'individu utilisateur et prolonge la tension entre organisation et individus soulevée précédemment. Approfondir alors « le faire face » à l'inédit dans les activités quotidiennes (2.1.2) nous conduit à cibler notre recherche sur les singularités des utilisateurs (2.1.3).

#### 2.1.1 Nécessité de « faire face » avec efficacité à l'inédit

Nous abordons la nécessité de « faire face » à l'inédit à travers deux tensions : « faire avec » les SI ou changer de SI (2.1.1.1), « faire face » dans la tension entre discours managérial et réalité du terrain, selon la vision de l'organisation, du management (2.1.1.2).

##### 2.1.1.1 « Faire avec » les SI

**Parce qu'il est difficile de changer ou de modifier les SI, sans cesse et rapidement.** Berry (1983) faisait déjà remarquer en reprenant la métaphore de la « machine » de Girin qu'un ordinateur-outil pouvait devenir un ordinateur-machine rigide qu'il faut rentabiliser, que l'on hésite à modifier. De l'intention à l'implantation, sans oublier la gestion du changement, il est bien connu que la mise en œuvre des SI a des exigences en termes de délais, de coûts. Cela même si des processus de développement plus courts en interne ou externalisés sont possibles, facilitent l'ajout, la modification de fonctionnalités pour que les organisations puissent réagir rapidement aux perturbations (Laudon *et al.*, 2010). Et même si certaines applications ou progiciels d'application proposent des options, les organisations doivent se conformer aux caractéristiques plus ou moins paramétrables liées aux interfaces, aux données, aux traitements ou (faire) développer des compléments ou applications spécifiques. **Parce que l'on peut toujours rejeter la faute sur les SI.** La littérature académique et professionnelle abonde d'exemples d'organisations rencontrant des difficultés opérationnelles avec leurs SI, les aspects techniques, applicatifs sont souvent mis en cause alors que le problème est aussi organisationnel, humain. Nous nous rappelons d'une conversation informelle avec l'ancien responsable informatique d'un grand groupe français, croisé lors d'une réunion

extraprofessionnelle en mai 2014, qui nous préconisait de centrer notre problématique de thèse non pas sur « comment faire face à l'inédit en post-basculement » mais plutôt sur « comment faire un bon SI, parce que le problème est en amont » nous précisait-il. N'est-ce pas la vision déterministe traditionnelle qui cherche à tout cadrer, à tout prévoir ? Dans notre propre passé de chef de projet dans les années 1990, nous étions, nous aussi, dans cette approche dans le souci de satisfaire le client final : concevoir des applications fiables et paramétrables. Mais comme nous le mentionnons dans l'introduction du premier chapitre, il est important de distinguer la robustesse des SI qui fait référence au prévisible, et l'inédit survenant en phase opérationnelle. Autre retour avec le gérant de notre entreprise test, rencontré en septembre 2014, confronté à de multiples problèmes avec les solutions progiciels successivement installées. Les exemples sont nombreux, qui n'a pas un jour rencontré des problèmes d'installation, et pour ce qui nous concerne, des problèmes en post-basculement liés à des incohérences de données, à des fonctionnalités et (ou) modes opératoires non adaptés à la tâche à réaliser. Comme le disait déjà Berry (1983), « en dehors des applications bien cernées et des problèmes suffisamment répétitifs (paye, comptabilité), la mise en œuvre de l'informatique est un sujet miné ». Mais, quand bien même, peu importe les processus concernés, les progiciels standards ou les développements spécifiques, un inédit peut survenir en phase opérationnelle. **Il faut donc « faire avec » d'autant que l'inédit peut se reproduire.** Comme avancé dans le premier chapitre, on ne peut tout contrôler, tout planifier (Perrenoud, 1999). Il y aura toujours de l'inédit, de l'imprévisibilité lié à l'environnement ou en interne, lié aux tâches à réaliser avec les SI. Comme le constatent Dumoulin et Licoppe (2013, p. 339) dans leur étude de cas, « les acteurs expérimentent (alors) une forme de dépendance à la technologie pour l'accomplissement de leur activité, dépendance **avec laquelle ils doivent faire** », « mais pour autant, ce n'est pas parce qu'elle ne fonctionne pas qu'elle est immédiatement remise en cause dans son principe ».

2.1.1.2 « Faire face » à l'imprévisibilité dans la tension entre discours managérial et réalité du terrain, selon la vision de l'organisation, du management

« Faire avec » conduit à s'intéresser au « faire face », et la littérature soulève une tension entre ce que demande le management et la réalité du terrain à laquelle sont confrontés les individus. Et il nous semble pertinent de positionner notre travail dans ce contexte, d'autant que des références récentes témoignent de l'actualité de cette tension. **Parce que l'important est de « faire face », à l'inédit notamment. Mais le discours managérial prônant responsabilisation, réactivité du personnel, prise d'initiatives, autonomie est en tension**

**avec la réalité du terrain, la vision de l'organisation et du management.** Dujarier (2006), dont l'étude porte sur un service public hospitalier et une chaîne de restauration privée, donne un **exemple éclairant de paradoxe** entre prescription et injonctions d'adaptation et de prise d'initiatives :

« Les prescripteurs du siège reconnaissent leur expérience [« des gens de métiers »] et sa pertinence. Aussi, à côté des prescriptions ultra-détaillées, les documents insistent-ils aussi beaucoup sur l'importance du 'professionnalisme' et de l'amour du métier' pour arriver à mettre en œuvre ces prescriptions. Alors que ces procédures opératoires donnent une représentation du travail comme totalement prévisible, prescriptible et contrôlable, au même moment il est fait mention, à maintes reprises, de la nécessité de 's'adapter', de 'dépasser le cadre de ses fonctions', de 'personnaliser la relation' [avec les clients] ». Les prescriptions opératoires répliquent donc la contradiction entre standardisation et personnalisation. C'est un message fort de la formation, qui vient en écho de la prescription d'autonomie et de responsabilisation faite par la direction » (p. 68-69).

A noter qu'en qualifiant les dispositifs de « machines » de Girin, qui produisent avec l'aide du travailleur et non d'« outils » à la disposition de ce dernier, Dujarier (2015, p. 74-75) ne voit plus forcément de contradiction entre prescription et autonomie à condition de considérer un déplacement de l'activité. Celle-ci ne serait plus orientée vers la production mais vers l'entretien des dispositifs, autrement dit alimenter, surveiller, réparer les machines. Elle donne l'exemple d'une assistance sociale dont l'activité consiste davantage à remplir des cases plutôt que de « s'occuper de la personne singulière qui se présente ». Pour aller plus loin, qu'en est-il de la vision de l'organisation, du management ? Dans le prolongement des éléments abordés dans le chapitre précédent, **l'entreprise « doit se doter d'une organisation capable d'adapter ses réponses aux besoins de son contexte** (clients, concurrence, administration, environnement...) **et de développer la responsabilisation et la réactivité de son personnel** ». **La vision rationnelle, mécaniste** « où des procédures toujours plus précises encadrent l'activité » **doit évoluer vers une approche sociotechnique basée sur des interactions, des combinaisons non figées permettant de faire émerger des solutions face aux imprévus, et sur des processus non figés « laissant du vide » rendant des ajustements possibles** (Regnaud, 2006, p. 4-6). Cela rejoint les propos récemment tenus au MEDEF sur la **nécessité d'adapter le**

**management** (Frapsauce, 2014) avec des articulations souples facilitant des « combinaisons ad hoc », un management favorisant les solutions inédites de l'agile, ne reposant pas sur les « bonnes pratiques » comme solutions universelles qui ne tiennent pas compte des singularités de chaque situation inédite (Fimbel, 2014, p. 5). Dupuy (2016) met en garde contre la logique taylorienne du « **one best way** » qui perdure dans la pensée managériale prétendant détenir l'unique solution et écarter tout ce qui n'est pas la seule bonne manière de faire, obtenir par la contrainte et refuser la contestation, ne pas tenir compte de la logique des acteurs. Même si la stratégie n'est pas au cœur de notre sujet, le « regard de soldat » du Général Vincent Desportes (2015)<sup>16</sup> nous a interpellés, prolongeant les éléments précédents dans cette tension entre organisation et individus. Selon ce dernier, **le management dans l'incertitude impose de créer des espaces d'initiatives, ce qui suppose des espaces de liberté, permettant d'adapter les directives à la réalité, mais cela nécessite des structures flexibles et non des systèmes rigides**. En témoignent les évolutions de ces dernières années même si le modèle organisationnel traditionnel dépassé n'est pas remplacé. Là où l'autonomie était limitée, octroyée par les salariés, non reconnue par l'organisation, on est passé à une autonomie plus importante, explicitement reconnue, tout au long de la ligne hiérarchique, **au plus près des aléas à solutionner rapidement**, permettant de développer initiative et créativité pour augmenter l'efficacité de l'entreprise (Morin et Delavallée, 2004). Toutefois, Dambrin et Lambert (2008) nous alerte sur l'**empowerment** visant à accroître non pas l'autonomie, mais un sentiment d'autonomie. « Les discours sur l'empowerment montrent que derrière ce concept se retrouvent des mécanismes de contrôle classiques » (p. 122). Le Général Vincent Desportes ajoute que ces initiatives doivent converger vers le but fixé. **L'efficacité dans l'incertitude passe alors par le respect de chacun, la confiance partagée, la vision commune, le sentiment d'appartenance à un groupe dans lequel chacun a un rôle essentiel, la cohésion qu'il traduit comme « le sentiment de la responsabilité individuelle envers le succès collectif »** (p. 25). Pour l'auteur, **l'individu est « la première solution aux problèmes posés par l'incertitude »** (p. 22), et l'efficacité dans l'incertitude repose avant tout sur la confiance dans l'homme. A noter que Moriceau (2008, p. 142) nous alerte sur les systèmes de responsabilisation qui pour la plupart « cherche à dicter aux acteurs les comportements qu'il désigne comme responsables. Or, **la responsabilité ne consiste pas à suivre les indications**

---

<sup>16</sup> Ancien directeur de l'Ecole de Guerre, Professeur associé à Sciences Po Paris, intervenu lors de la conférence organisée par la FNEGE, le groupe Xerfi et L'Encyclopédie de la Stratégie le 25 novembre 2015 sur le thème « Mener une stratégie et prendre des décisions dans l'incertitude »



**d'un système, elle demande plutôt de juger en situation** » (p. 142). Un tel système « devient procédure, contrôle et contrôle du contrôle, n'est plus réponse à inventer face à une situation et ne garde plus de la responsabilité qu'un nom mobilisateur » (p. 147). Nous revenons alors à Dambrin et Lambert (p. 126) pour lesquels les discours des professionnels sur la mise en place d'**empowerment** « mentionnent souvent la notion de **responsabilité au double sens anglo-saxon de "prendre en charge" et de "rendre compte"** ». L'empowerment est un outil de management, « et s'il vise à développer l'esprit d'initiative et l'autonomie chez l'employé, il s'agit bien d'une autonomie contrôlée ».

Finalement, dans ce travail doctoral, nous souhaitons soulever le fait que SI « modifiable » ou non, SI ou prestataires en cause selon les uns et (ou) causes organisationnelles, humaines selon les autres, il faut « faire avec » les SI tels qu'ils ont été mis en exploitation. **Parce que face à une situation opérationnelle inédite, pour que cela ne devienne pas un problème client interne ou externe, pour que cela ne rejaillisse pas sur l'organisation toute entière, l'important est avant tout de trouver une solution rapide et efficace.** Le faire face à l'imprévisibilité soulève une tension entre réactivité, responsabilisation des individus et choix organisationnels, managériaux, cadrant, formalisant les activités. Nous reviendrons sur cette tension tout au long de notre travail. A ce stade, et suite à l'apport du chapitre précédent en termes de capacité d'agir, de réponse non « procéduralisable » de l'individu dans la confrontation avec l'inédit, cela conforte notre intérêt pour l'utilisateur opérationnel qui, étant au premier plan de la difficulté inédite, peut être le plus à même de réagir avec efficacité pour la surmonter. Il nous semble alors pertinent d'approfondir le « faire face » à l'inédit.

### 2.1.2 L'individu dans le « faire face » avec efficacité à l'inédit

Dans le « faire face », l'article de Perrenoud (1999, p.123, 131) a également été le déclencheur de notre réflexion. Selon l'auteur, face à l'imprévisible « on ne peut répondre adéquatement qu'en innovant », il faut « improviser une réponse adéquate ». Et il préconise de **s'intéresser plus à « l'intelligence pratique du sujet » qu'à « la rationalisation procédurale de l'action » face à la difficulté de réduire l'imprévu en planifiant tout** (p. 143). Cela rejoint certains éléments abordés dans le chapitre précédent : la capacité individuelle d'improvisation, de bricolage, en situation (Perrenoud ; Weick, 1993), l'intelligence singulière de l'agile capable de sortir du cadre avec efficacité pour faire face à une situation bloquante (Fimbel, 2014). Des recherches dans la littérature nous permettent de mieux cerner en quoi innover, inventer,

bricoler, improviser, contribuent au « faire face avec » efficience (2.1.2.1). Ces éléments nous renvoient à l'intelligence pratique de l'individu (2.1.2.2), et nous conduisent à distinguer la compétence dans la pratique et les compétences, en prolongeant notre réflexion et les tensions soulevées entre organisation et individus (2.1.2.3).

#### 2.1.2.1 Innover, inventer, bricoler, improviser

Les définitions du Trésor de la Langue Française du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL) font globalement ressortir les aspects comportements, capacités de l'individu dans l'action. **Innover** consiste à « introduire du nouveau dans de l'établi ». **Inventer** fait référence à « l'imagination créatrice » qui permet de « réaliser le premier quelque chose de nouveau ». **Bricoler** traduit le fait d'« arranger, réparer, fabriquer en amateur... » grâce à « l'ingéniosité », « l'habilité ». **Bricolage** fait référence à la « débrouillardise », à « l'aptitude à se tirer de difficultés complexes ou à tirer parti de moyens de fortune », « au goût de réparer, fabriquer... ». **Improviser** consiste à « créer, faire subitement », « avec un matériau de fortune ». **Improvisation** fait référence au fait de « créer et réaliser en même temps ». La littérature a permis d'approfondir ces éléments et notre réflexion. Perrenoud (1999) a été le premier à nous interpeller sur les aspects innover, inventer, improviser. Alors que face à un **imprévu relatif**, la réponse peut être anticipée, face à un **réel inédit**, ni l'événement, ni la réponse ne sont connus à l'avance. L'individu doit donc répondre en innovant d'autant qu'il est « plus inventif [que la machine], il est capable de développer une réaction originale et pertinente » (p. 126). Plus qu'**innover**, il doit **improviser** c'est-à-dire **construire une réponse sur le vif, dans la situation, une réponse qu'il ne connaît pas à l'avance puisqu'il n'a même pas envisagé ce qui est pour lui inédit**. L'improvisation est une « démarche réactive qui s'inscrit dans l'immédiat » (Lugan, 2013, p. 49). Et ce, même si, selon Perrenoud (p. 141) « nous improvisons dans l'illusion de la spontanéité, mais sous le contrôle de notre habitus » en référence à l'improvisation réglée de Bourdieu (1980), puisque « deux praticiens différents, placés devant la même situation, qui leur est également inconnue, n'improvisent pas de la même façon, parce qu'ils sont différents ». Selon Perrenoud, le véritable imprévu révèle la partie la moins consciente de l'habitus, proche de l'inconscient pratique de Piaget, d'autant plus dans l'urgence. Dans le chapitre précédent, la littérature sur l'imprévu nous a renvoyé à l'**invention** et au **bricolage** avec Dumoulin et Licoppe (2013, p. 335) qui notent que « la gestion de l'imprévu est dans les mains des acteurs de l'audience qui, sur le vif, bricolent, inventent, pour pallier la défaillance du dispositif et poursuivre l'activité engagée ». Egalement,

**l'improvisation** et le **bricolage** sont ressortis comme une source de résilience organisationnelle (Weick, 1993) même si la résilience n'est pas au cœur de notre sujet, la capacité de s'organiser et de se réorganiser, et les situations à risque non plus. Dans l'analyse faite, certains éléments attirent notre attention. L'improvisation est inhérente à l'action, la polyvalence et l'ingéniosité, la capacité d'adaptation, la capacité à agir de chacun sont un atout. Le **bricoleur** a l'habitude d'agir avec les ressources à disposition en les combinant de nouvelle manière, en référence à Lévi-Strauss (1962). Selon ce dernier, le bricoleur « est apte à exécuter un grand nombre de tâches diversifiées ; mais, à la différence de l'ingénieur, il ne subordonne pas chacune d'elles à l'obtention de matières premières et d'outils, conçus et procurés à la mesure de son projet » (p. 27). Il agit avec « les moyens du bord », des éléments du « stock » hétéroclites, accumulés à travers toutes les occasions rencontrées sur le principe de « ça peut toujours servir » sans usage, ni projet prédéterminés, mais potentiellement associables à d'autres éléments du stock. Le bricoleur connaît non exhaustivement mais suffisamment les éléments de son stock pour l'inventorier et réaliser un assemblage selon l'objectif à atteindre. Son stock s'enrichit puisque « d'anciennes fins (qui) sont appelées à jouer le rôle de moyens : les signifiés se changent en signifiants, et inversement » (p. 31). Selon Duymedjian (2010, p. 84), dans cette vision, la pratique « englobe tant le processus de réalisation que le résultat », tant la recherche d'un agencement d'éléments - quitte à détourner leur fonction initiale - que l'arrangement final toujours imprévisible « considéré comme satisfaisant dès lors qu'il 'marche' sans exigence de performance spécifique ». Le bricolage fait ressortir la capacité d'adaptation des individus à des situations déstabilisantes rejoignant les propos de Weick. Sur le terrain, Duymedjian note que la notion de bricolage est mieux connotée dans la sphère privée et la création artistique, et moins bien considérée dans le monde professionnel en tant que « pratique ou manière de faire acceptable » et encore dans les seuls cas de crises (panne, pénurie). Selon l'auteur, la littérature fait état de travaux portant sur les niveaux d'analyse individu ou organisation, et sur divers domaines tels que l'entrepreneuriat, l'appropriation des systèmes techniques (écarts entre usages prescrits et effectifs) ou encore l'improvisation en situation difficile. Dans le cadre de notre recherche, nous nous intéressons à l'individu, et nous reviendrons ultérieurement sur la notion d'appropriation. En SI, Ciborra (1999), en référence à ses travaux de 1994, s'est inspiré de ces concepts de bricolage et d'improvisation dans le développement et l'usage des SI faisant ressortir l'importance des pratiques émergentes d'improvisation à partir des moyens à disposition (fonctions, composants...). Des recherches se sont également intéressées au bricolage pour comprendre, valoriser les pratiques de travail quotidiennes au service du projet

collectif (Comtet, 2012). Comtet a rapporté la notion de bricolage aux TIC comme la manière dont l'individu a l'habitude et donc la volonté de se comporter, d'agir pour rendre conforme un dispositif technique à l'objectif fixé, en improvisant. **Face à l'imprévisibilité, les individus doivent innover pour rester efficaces, et le bricolage est une réponse efficiente parce que basée sur l'improvisation à partir des éléments à portée de mains, et l'immédiateté.** Comtet (2009, p. 132) nous a également interpellés en appréhendant la capacité au bricolage comme une compétence adaptative au système. Toutefois, en posant la question d'une formation à la souplesse, à l'adaptabilité, à apprendre à être agile, ne s'éloigne-t-on pas de la vision originelle du bricolage que Lévi-Strauss (1962, p. 26) rapproche de la « pensée première », de la pensée naturelle ? Même si l'auteure ne le dit pas explicitement en ces termes, est-il possible de « former » à la capacité de bricolage ? Ne s'agit-il pas d'un apprentissage « en faisant ». Comtet (2012) aborde d'ailleurs le bricolage sous l'angle de l'apprentissage, « le constructivisme permet de considérer l'acteur comme un bricoleur » (p. 98). De même, l'auteure fait le lien avec « le management agile » dans les entreprises pour « améliorer la maîtrise des coûts et de l'adaptation face aux exigences nouvelles des clients » (2009, p. 132), mais les développements précédents nous conduisent à nous intéresser plutôt à l'individu. Nous ajoutons une récente référence regroupant des travaux réalisés au sein du Cigref. Elie-Dit-Cosaque et Pallud (2016) se sont intéressés au bricolage dans les stratégies individuelles d'adaptation des utilisateurs pour améliorer la compréhension de l'adoption et de l'usage des SI face à des événements déstabilisants. Ces travaux montrent que les utilisateurs développent des comportements de bricolage en raison d'un manque d'expertise ou de compréhension des finalités de la technologie ou « parce que la technologie ne leur permet pas de faire tout ce qu'ils souhaiteraient » (p. 33). Plusieurs contributions ressortent, liées aux **profils de bricoleurs**, au **rôle des émotions**, et proposent de « considérer le bricolage comme un nouvel ancrage théorique permettant d'étudier les pratiques d'adaptation des individus » (p. 43). Tout d'abord, deux types de bricoleurs apparaissent : les « nostalgiques », protestataires, exprimant des émotions négatives (frustration, anxiété) liées aux fonctionnalités, à l'ergonomie, ne voyant pas l'utilité du nouveau SI imposé par la direction, évoquent le bricolage par la recherche de solutions, de trucs et astuces, et quand ils réinventent c'est plutôt pour reproduire les structures du passé ; les « prospectifs », exprimant des émotions positives (curiosité, plaisir) et également négatives (frustrations) mais provisoirement, cherchent de nouvelles fonctionnalités pour améliorer le système, ils sont créatifs et innovants dans leurs usages. Ensuite, ces travaux montrent que **le bricolage se situe au niveau individuel mais également au niveau du groupe**

**sous forme d'entraide mutuelle.** Les utilisateurs préfèrent bricoler avec l'aide de leurs contacts, collègues, autrement dit, comme le précise l'auteur, faire avec les éléments à portée de mains plutôt que d'utiliser les ressources d'accompagnement mises à disposition par l'organisation (ateliers, tuteurs, site communautaire, hotline).

Une autre notion nous semble intéressante à développer : l'intelligence pratique de l'individu mise en avant par la notion de bricolage (Comtet, 2009, 2012), préconisée par Perrenoud (1999, p. 143) face à « la rationalisation procédurale de l'action », et déjà soulevée par les sciences du travail dans la tension entre prescrit et réel (Chanlat, 2013).

### 2.1.2.2 Mobiliser l'intelligence pratique

Des recherches dans la littérature sur l'intelligence pratique nous ont orientés vers la distinction entre le travail prescrit et le travail réel (Dejours, 1993 ; Jobert, 2004), l'un des apports majeurs des sciences du travail (Chanlat, 2013). L'éloignement de la direction et du management des réalités du terrain sont souvent la cause de cet écart entre prescrit et réel, et nous reviendrons ultérieurement sur le manque d'écoute se traduisant par un déni des activités déployées « pour faire face à ce qui n'est pas donné par l'organisation formelle du travail, c'est-à-dire à ce qu'on qualifie en ergonomie de 'travail' » (Chanlat, p. 8). Cet écart n'est pas notre sujet principal mais il apporte un éclairage à notre questionnement sur plusieurs aspects. C'est par leur **intelligence pratique** ou plus précisément leur **intelligence rusée**, du grec mêtis, mise en avant par Détéienne et Vernant (1974) que **les individus font en sorte que l'organisation fonctionne quand le prescrit n'est pas applicable** (Chanlat). Et il nous semble important de distinguer dès maintenant la déviance, initialement connotée négativement, de la notion de zèle, de triche (Dejours, 2003 ; Pesqueux, 2009), de transgression ordinaire (qui est autre chose que du sabotage, de la malhonnêteté) pour bien faire le travail, pour gérer les contradictions organisationnelles (Babeau, Chanlat, 2008 ; Barel et Frémeaux, 2010), que Babeau et Chanlat (2011) proposent d'appréhender comme un vecteur d'innovation en référence à Alter (2000) mais aussi plus globalement comme étant nécessaire au fonctionnement organisationnel. Pour Davezies (1993, p. 37), appliquer les consignes ne suffit pas, « il ne suffit pas de mobiliser l'intelligence théorique. Il faut interpréter, improviser, ruser, tricher... Il faut faire appel à l'intelligence pratique, à l'intelligence de l'action. Intelligence fort différente, intelligence ancrée dans le corps ». Cette mobilisation de l'intelligence, de l'invention permet de rendre les règles applicables ou de pallier leur inapplicabilité (Jobert, p. 353). Dejours (1993 p. 50-54) définit

cette intelligence pratique selon cinq dimensions. La première est *l'intelligence du corps* qui perçoit des signaux et qui guide ensuite l'intuition, l'action de l'individu, lequel « n'interroge la technique que dans l'après-coup, pour vérifier, opérationnaliser et universaliser l'essai ». L'auteur donne l'exemple d'opérateurs ayant trouvé une astuce en salle de contrôle, alertés par le moindre signe (bruit, absence de bruit...) en jouant au scrabble, jeu demandant du calme, en situation normale. Il cite également d'autres exemples, pris dans la littérature, relatifs à la précision de la conduite de véhicules liée non pas à l'application de consignes d'utilisation mais à l'engagement du corps. La deuxième dimension, en considérant que *le résultat est plus important que le moyen*, met en avant le bricolage, l'astuce, la tricherie, la ruse, la mètis, cette intelligence rusée permettant par ingéniosité l'efficacité dans la pratique qui constitue le cœur du métier en référence à Détéienne et Vernant. La troisième dimension est d'être *mise en œuvre dans toutes les activités du travail*, manuelles ou intellectuelles. La quatrième est d'être par définition *créatrice*. La cinquième est d'être largement *présente chez les individus suffisamment bien-portants*, condition nécessaire pour que le corps « alimente et déclenche l'intelligence », pour qu' « il met[te] le sujet en éveil », autrement dit pour qu'il perçoive des signaux et guide l'action. Dejours en déduit un aspect qui nous semble pertinent car rejoignant la notion de volonté présente dans le bricolage, c'est « le caractère pulsionnel » de cette intelligence qui pousse les individus à l'exercer par spontanéité. A. Paillé (2007) nous apporte également quelques éclairages complémentaires dans son analyse de Dejours (1993). En se basant sur Détéienne et Vernant, A. Paillé précise que cette intelligence pratique est nécessaire non pas au regard de l'objet mais du contexte temporel, instabilité, rapidité, et face à la perplexité des individus. Elle est éloignée des raisonnements rigoureux. D'autre part, elle **procède en tâtonnant, à l'image du médecin, en prenant des raccourcis, « le chemin le plus court », par comparaison, par analogie avec un événement familier**. Un dernier aspect pertinent dans cette analyse en lien avec notre recherche est le malentendu de la mètis lié au fait que sa « fulgurance » rend **difficile de la cerner**. Enfin, dans la continuité de notre réflexion, Dejours et Gernet (2012) nous ont interpellés sur deux points, même si l'objet de leur article n'est pas au centre de notre propre recherche. Ils rejoignent les précédents développements sur la nécessité de « faire preuve d'ingéniosité, d'initiatives, d'inventivité », et ils ajoutent que « le travail vivant repose sur la mise en œuvre de savoir-faire et d'habiletés originaux, puisqu'il est requis précisément là où le savoir conventionnel et la technique s'avèrent insuffisants ou défaillants pour assurer la maîtrise du procès de travail » (p. 76). Et cette intelligence n'est pas celle définie comme « une activité cognitive de résolution de problème » par les théories

classiques, **c’est une intelligence**, la mètis, **inventive en situation dans laquelle l’individu n’a pas la réponse au problème rencontré** (p. 77-78). Ajoutons que, dans la continuité de notre réflexion sur l’aspect formation, selon Dejours (1993, p. 47-48), dans cette « face cachée du travail », « ce ne sont ni les savants, ni les enseignants, ni les formateurs qui peuvent préparer les travailleurs à cette partie énigmatique de leur activité », « **ce sont les travailleurs qui peuvent éventuellement apprendre aux savants comment ils inventent, innovent**, créent et gèrent cette part du travail réel ». **Cette « intelligence pratique ne s’enseigne pas »** (Jobert, 2004, p. 356).

Pour prolonger notre réflexion liée au « faire face » avec efficience à l’inédit dans les situations opérationnelles, la mobilisation de l’intelligence pratique dans le travail nous a orientés vers la notion de compétence au travail (Jobert).

### 2.1.2.3 Distinguer la compétence et les compétences, apports complémentaires et tensions soulevées

La littérature relative à la compétence est riche, que ce soit notamment dans les sciences du travail, en sciences de gestion, en sciences de l’éducation, et notre objet n’est pas de revenir sur les définitions, les approches de la compétence dans les différents champs, sur les débats sémantiques, ni sur l’évolution de la notion de compétence (Bellier, 2004 ; Jobert, 2004 ; Le Boterf, 2010a, 2010b, 2015 ; Gilbert, 2006 ; Pastré, 2011 ; Zarifian, 2004). Certains auteurs nous ont permis de mieux cerner le lien entre compétence et intelligence pratique, et de prolonger notre réflexion dans le « faire face » à l’inédit et les tensions soulevées. La distinction entre prescription de l’organisation, en termes de procédures, consignes, moyens, objectifs à atteindre, qui cadre la situation de travail de l’individu pour lui permettre de réaliser ce qui est attendu (traiter un dossier...) et l’activité réelle face notamment à des obstacles non prévus, fait ressortir la notion de compétence. Jobert (2004) associe l’intelligence pratique en termes d’ingéniosité au travail à la compétence. Il distingue **compétence au singulier** en tant que capacité d’action en situation c’est-à-dire l’intelligence au travail, et **compétences au pluriel** en tant qu’habiletés propres au métier. La **compétence réelle** est liée à l’activité réelle, au contexte de travail, à une situation professionnelle précise. Elle est différente de la **compétence requise** associée au prescrit (Le Boterf, 2010a, 2015). En distinguant « être compétent » et « avoir des compétences » pour agir, Le Boterf introduit la notion de pratique professionnelle (2010a, p.103 ; 2010b, p. 21 ; 2015, p.70) :

« **Etre compétent** » est lié à l'action, « c'est **être capable d'agir et de réussir avec pertinence et compétence dans une situation de travail** (activité à réaliser, événement auquel il faut faire face...). C'est **mettre en œuvre une pratique professionnelle** pertinente tout en mobilisant une combinatoire appropriée de ressources (connaissances, savoir-faire, comportements, modes de raisonnement...) ».

« **Avoir des compétences**, c'est avoir des **ressources** (connaissances, savoir-faire, méthodes de raisonnement, aptitudes physiques, aptitudes comportementales...) pour agir avec compétence », des ressources personnelles et externes (collègues, réseaux...)».

L'auteur préconise de convertir l'approche savoirs (connaissances), savoir-être (traits de personnalité), savoir-faire (instrumentaux et techniques, relationnels, empiriques) en manière d'agir. La compétence est abordée non pas comme une somme de ressources mais comme un processus. La **pratique professionnelle** est, selon Le Boterf (2010b, p. 29-31), « une pratique réelle en contexte » et ne peut donc être décrite à l'avance, c'est l'activité réelle distincte de l'activité prescrite. L'auteur la définit comme

« **le déroulé des décisions, des actions et des interactions** qu'un sujet met en œuvre **pour réaliser une activité prescrite**, pour **résoudre une situation problématique**, pour **faire face à un événement**, pour **répondre à des exigences** fixées par des procédures ou indiquées dans un référentiel ».

Elle est **propre au professionnel**, « qui construit et met en œuvre **ses propres pratiques** », et peut évoluer selon le contexte. C'est la **manière d'agir** qui

« **s'invente souvent progressivement, chemin faisant**. C'est dans le déroulement de l'action que le professionnel trouvera son inspiration, les solutions adéquates. Il se saisira alors des opportunités, réagira aux événements et aux circonstances, **s'ajustera à la singularité des événements, des acteurs et de son environnement**. »

C'est « une séquence d'actions » faisant appel au savoir-faire mais aussi au « **savoir-y-faire** » autrement dit « les tours de mains, les ficelles du métier, les trucs, les astuces ». « C'est le coup d'œil du cuiseur de four qui sait estimer la température en fonction de la couleur de la matière en fusion », c'est l'oreille du ...., c'est l'intuition du ... « Dans la pratique professionnelle se



manifeste cette **intelligence pratique** » qui, par « la déstabilisation du corps, alerté par des signaux (visuels, auditifs...), sait prendre des raccourcis, permet de percevoir des indices et guider l'action. L'auteur prolonge également nos propos précédents sur l'aspect formation. Il précise que

« ces savoir-y-faire s'acquièrent dans le feu de l'action, par l'expérience, par la pratique répétée des traitements 'à chaud' des problèmes professionnels, par approximations réalisées au coup par coup, par la récurrence de situations similaires ou proches, par le traitement systématique des retours d'expériences, par le travail en double ou en relation de compagnonnage » (p. 31).

Ces derniers **ne sont pas présents dans les référentiels** et il ne faut donc pas confondre le travail réel, les pratiques professionnelles, personnelles avec les référentiels d'activités, de compétences. **Basée sur des savoirs tacites**, pour Jobert, la compétence ne se transmet pas mais se construit dans l'épreuve à surmonter. La notion de compétence apporte d'autres éléments qu'il nous semble important de mettre en avant dès maintenant pour préciser l'orientation de notre questionnement. Notre objet est ici de conforter la pertinence de nous intéresser à l'individu dans le « faire face » à l'inédit, dans les tensions que cela soulève. Pour Le Boterf, **agir avec compétence, c'est prendre des décisions pertinentes à temps, c'est aller au-delà des procédures prescrites quand il le faut et c'est en cela que l'employeur et les clients peuvent faire confiance au professionnel que l'auteur qualifie de professionnel compétent**. Or « à trop vouloir prescrire dans des situations complexes et évolutives, on risque fort de bloquer ou de freiner les initiatives, les adaptations et les improvisations nécessaires » (p. 28). L'auteur insiste sur l'importance **de savoir agir et réagir**, « face aux imprévus et aux aléas, face à la complexité des systèmes et des logiques d'action, le professionnel doit savoir prendre des initiatives et des décisions (...) réagir à des aléas, des pannes ou des avaries, innover au quotidien et prendre des responsabilités » (2010a, p. 59). Il aborde la compétence en termes de « **savoir agir** » (savoir combiner et mobiliser des ressources), « **vouloir agir** » (motivation et contexte incitatif) mais aussi de « **pouvoir agir** » qui « renvoie à l'existence d'un contexte, d'une organisation du travail, de choix de management (...) qui rendent possibles et légitimes la prise de responsabilité et la prise de risque de l'individu » (p. 95). Face à la nécessité d'assouplir les règles formelles de la standardisation pour prendre en compte la singularité de chaque cas, d'autres travaux, notamment Minvielle (1997, 2010) en référence à Hatchuel et

Weil (1992) ont également identifié le « savoir réagir » comme compétence face aux aléas<sup>17</sup>. Des recherches complémentaires sur les notions de compétence et d'intelligence pratique permettent de faire le lien avec les développements précédents (innover, inventer, se débrouiller), de prolonger notre réflexion sur le « savoir agir », « vouloir agir », « pouvoir agir », et les tensions déjà soulevées. Zarifian (2004) notamment, revient sur certains aspects, initiative, responsabilité, autonomie, de son approche de 1999 :

« La compétence est la **prise d'initiative et de responsabilité de l'individu** sur des situations professionnelles auxquelles il est confronté... La compétence est une **intelligence pratique** des situations qui s'appuie sur des connaissances acquises et les transforme avec d'autant plus de force que la diversité des situations augmente... La compétence est la faculté à **mobiliser des réseaux d'acteurs** autour des mêmes situations, à partager des enjeux, à assumer des domaines de responsabilité » (p. 81).

Selon Zarifian, **la situation n'est jamais la même**, elle fait référence au cadre, au contexte, aux problèmes que l'individu doit affronter pour atteindre un résultat, à une volonté d'agir, seul et avec le concours d'autres individus, à partir des expériences de l'individu, de ses connaissances qu'elle contribue aussi à transformer grâce à de nouvelles expériences. La **prise d'initiative réussie dépend des ressources personnelles de l'individu mais aussi de l'entraide entre collègues, des formations, du recours à des experts, d'initiatives réussies dans des situations proches**. Pour qu'il y ait prise d'initiative et donc compétence, **il faut que le résultat** (qualité de service par exemple) se réfère à un **enjeu explicite** (fidélisation par exemple) pour l'organisation. Or ce n'est pas toujours le cas dans les organisations, et c'est pourtant ce qui distingue résultat attendu et résultat obtenu. Chez Zarifian, l'intelligence pratique consiste **non pas à appliquer des connaissances mais à les mobiliser** pour la compréhension des situations. En abordant le concept de service en lien avec les conditions de la productivité, « la productivité du travail n'est pas autre chose que l'efficacité de l'intelligence pratique en tant que conceptrice, productrice, accompagnatrice du service et apte à inventer, innover » (p. 92). Zarifian (p. 82-85) revient également sur la notion de **responsabilité** comme étant le fait de **répondre de son initiative**, d'« aller jusqu'au bout de sa prise d'initiative », en faisant le parallèle avec la « conscience professionnelle » du modèle métier. C'est également **avoir le**

---

<sup>17</sup> Le savoir-réagir (face aux aléas), le savoir-faire (maîtrise des tâches), le savoir-comprendre (les problèmes organisationnels), le savoir-agencer (coordonner les tâches) en s'inspirant de la typologie de Hatchuel et Weil (1992)

**souci du destinataire** (client) dans la prise d’initiative qui fait que l’individu en répond au regard de son rôle et de son champ de responsabilité dans l’organisation. La responsabilité de l’individu en tant qu’« acteur de la couverture de son champ » guide donc sa prise d’initiative en tant qu’individu « sujet ». A noter la distinction de Zarifian (p. 46-47) entre **initiative** (« compétence en action ») et **autonomie** (« agir par soi-même, se débrouiller par soi-même », qui « conditionne et sollicite la mobilisation de la compétence »). Zarifian et Le Boterf nous alertent enfin sur les dimensions à la fois individuelle et collective de la compétence, travail en équipe, en réseau, mobilisation de ressources de l’environnement, responsabilités partagées. **Individuel et collectif étant indissociables**, même si c’est l’individu qui est au centre de notre sujet, nous reviendrons nécessairement sur cet aspect dans la suite de notre travail.

Ces différents éléments rejoignent les récentes préoccupations des dirigeants d’entreprises à l’origine d’un colloque sur l’agilité au MEDEF mentionné dans le chapitre précédent (Frapsauce, 2014) lors duquel Fimbel (2014) a notamment soulevé deux points : **distinguer l’adaptable de l’agile capable de sortir du cadre formalisé pour surmonter l’inédit avec aisance, rapidité, inventivité**, ainsi que la **nécessité pour le management de le reconnaître, lui faire confiance et lui laisser une marge de manœuvre**. Cette tension ressortie dans cette section et dans le chapitre précédent se retrouve également dans l’étude de Zarifian et Maussion (2006) où la compétence, définie en termes d’intelligence des situations, de prise d’initiative et de responsabilité des téléconseillers, est plutôt traduite en prescription de comportements tayloriens que construction de l’expérience. Nous approfondirons progressivement cette tension entre organisation et individus tout au long de notre travail. A ce stade, les auteurs ont surtout attiré notre attention sur **ce qui permet d’agir « de manière tout à fait singulière », en précisant que « c’est parce que l’agent aura appris, dans sa trajectoire personnelle et professionnelle, à prendre en considération certains critères objectifs et subjectifs en situation que la prise en charge du client va pouvoir s’opérer »**. **Cela nous incite à poursuivre notre réflexion en nous intéressant à ce qui fait que certains individus savent « agir », « faire face » avec efficience à l’inédit**. La notion de subjectivité nous avait déjà interpellés avec Dejours et Gernet (2012, p. 76) précisant que la « quête du meilleur compromis entre les exigences de la tâche et les intentions du sujet implique la mobilisation de l’ensemble de la subjectivité ». Et Linhart (2008, p. 8-9) conforte notre intérêt pour **les singularités individuelles permettant de « faire face »** :

« La subjectivité est alors appréhendée à travers ce qui caractérise la personne, à la différence des outils, machines, des autres ressources productives, c'est-à-dire à travers la spécificité de ses dimensions cognitives, de son registre émotionnel, affectif et moral, en liaison aussi avec une biographie, une trajectoire particulière, **ce qui fait que la personne est différente des autres et ainsi non interchangeable**. Il est facile de faire la démonstration que cette **subjectivité** nouvellement requise, qui semble trouver enfin sa place, **a toujours été bel et bien présente** au sein de toutes les formes antérieures d'organisation aussi taylorisées qu'elles furent. Et qu'**elle a toujours été indispensable pour donner sens et opérationnalité à des formes prescriptives qui seraient restées quasi inertes, sans l'implication subjective, et souvent même transgressive des salariés** les plus subalternes. Il suffit de songer à ce que représente une grève du zèle, qui n'est rien d'autre que la conformité aux prescriptions, et normes opératoires sans interprétation ni adaptation des consignes ».

Nous poursuivons en définissant les singularités individuelles.

### 2.1.3 Les singularités individuelles des utilisateurs dans le « faire face »

Définir la notion de singularités individuelles nous conduit également à spécifier ce que sont les singularités positives ou non (2.1.3.1). Nous identifions ensuite quelques exemples de singularités afin d'asseoir notre travail et concrétiser l'apport ou non dans le « faire face » à l'inédit (2.1.3.2).

#### 2.1.3.1 Définition des singularités individuelles

Les origines latines, les définitions, les synonymes et les antonymes de **singularité** (Tableau 4) et la proxémie (Figure 13) présentés ci-après nous permettent de mieux cerner ce que cela recouvre dans le cadre de cette recherche.

Dictionnaires	Singularité
Universalis <a href="http://www.universalis.fr">www.universalis.fr</a>	« Nom féminin singulier : 1. <b>fait d'être singulier, unique</b> . 2. <b>ce qui rend une chose singulière</b> . 3. en mathématiques, particularité survenant en un point singulier
Larousse <a href="http://www.larousse.fr">www.larousse.fr</a>	« Littéraire. Caractère de ce qui est <b>unique</b> en son genre (...). Caractère <b>original</b> ou étrange, insolite de quelque chose (...). <b>Acte qui révèle ce caractère</b> (...). Trait distinctif de la catégorie du nombre indiquant la représentation d'une seule entité isolable. Particularité survenant en un point singulier d'une courbe ou d'une surface ». Synonymes : «originalité, unicité, bizarrerie, étrangeté, excentricités, extravagance»
8 <sup>ème</sup> édition du dictionnaire de l'Académie Française (terme absent dans la 9 <sup>ème</sup> édition) <a href="http://www.cnrtl.fr">www.cnrtl.fr</a>	« Caractère singulier ; ce qui <b>rend une chose singulière</b> . (...) Il désigne aussi une <b>Manière d'agir</b> , de penser, de parler, etc., <b>hors de l'ordinaire, différente de celle de tous les autres</b> . (...) »

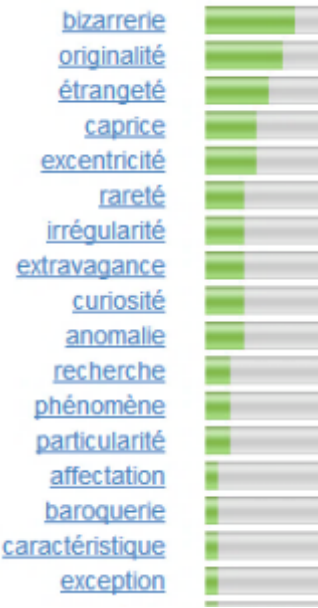

Dictionnaires	Singularité
<p>Trésor de la Langue Française (TLFi) du Centre National de Ressources Textuelles et lexicales (CNRTL) du CNRS <a href="http://www.cnrtl.fr">www.cnrtl.fr</a></p>	<p>Empr. au b. lat. singularitas « fait d'être unique » ; <b>dér. de singularis (singulier)</b>.</p> <p>« <b>I.</b> – Au sing. [Avec art. déf.] <b>A.</b> – <b>1.</b> LING., GRAMM. Trait distinctif de la catégorie du nombre (...) <b>2.</b> a) Qualité, caractère, état de celui/de ce qui est singulier. (...) b) α) Action, fait de définir, de reconnaître la spécificité de quelque chose, de singulariser (...) β) Action, fait de se singulariser (...) pour se faire remarquer ou comme affirmation de sa personnalité (...) <b>B.</b> – Singularité de qqc./qqn. <b>Caractère singulier</b> de quelque chose/quelqu'un. (...) <b>II.</b> – P. méton., au sing. ou au plur. <b>A.</b> – <b>1.</b> Trait particulier, <b>caractéristique spécifique</b> de quelque chose ou de quelqu'un. (...) <b>B.</b> – <b>Manière inhabituelle de penser, de parler, d'agir.</b> (...) <b>C.</b> – Personne, chose étrange, curieuse, remarquable. (...) <b>1.</b> a) α) <b>Personne qui ne ressemble pas aux autres/qui ne ressemble à aucune autre.</b> <i>Synon.</i> <b>Individualité</b> (...) β) Personne qui attire l'attention par un <b>aspect inhabituel.</b> (...) d) Situation, caractère, comportement <b>hors du commun</b> ; élément <b>hors norme.</b> »</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: flex-start;"> <div style="text-align: left;">  <p>Figure 11 : Synonymes de singularité</p> </div> <div style="text-align: left;">  <p>Figure 12 : Antonymes de singularité</p> </div> </div>

Tableau 4 : Origines latines, définitions, synonymes, antonymes du terme singularité

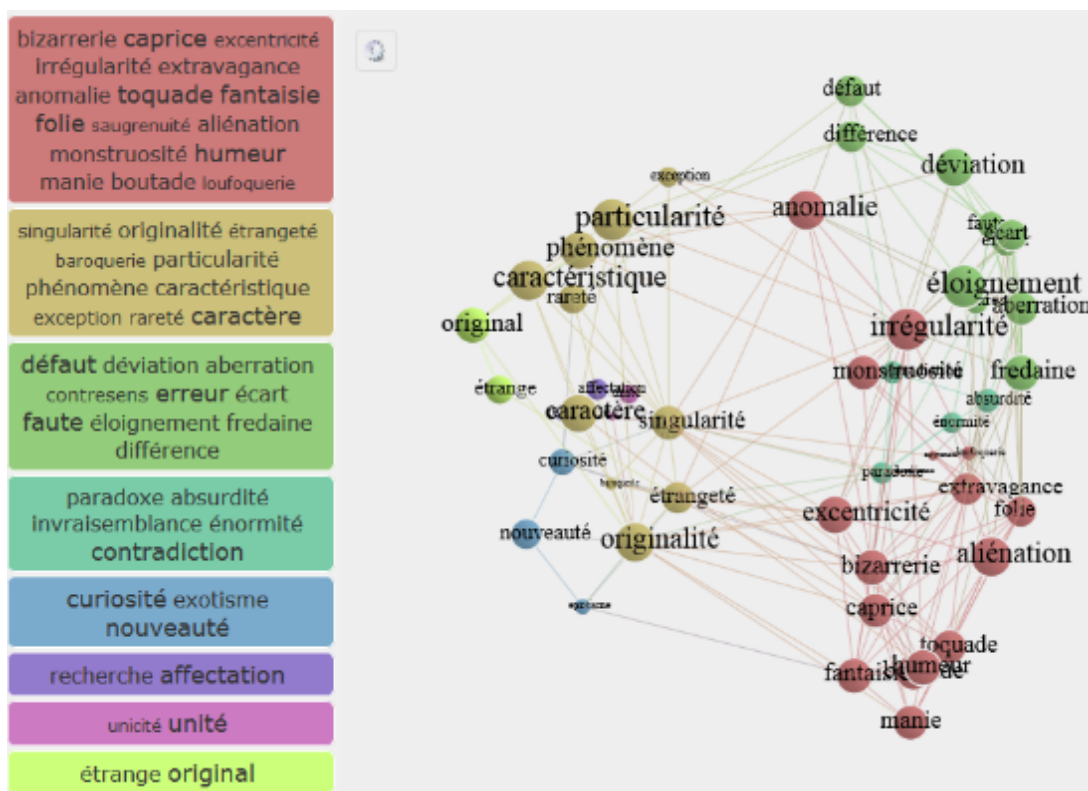


Figure 13 : Proxémie de singularité (outil mis à disposition par le CNRTL, [www.cnrtl.fr](http://www.cnrtl.fr))

En synthèse, **la singularité fait référence** à ce qui est : **unique, hors du commun, original, hors norme, inhabituel, se distingue des autres, relève de l’exception, mais aussi anormal.** La singularité est liée à une caractéristique spécifique, une particularité de l’individu, et nous distinguons singulier et particulier<sup>18</sup>. Dérivée de singulier (déjà abordé dans le Tableau 3 : Origines latines, définitions, synonymes, antonymes du terme singulier, p. 62), **la singularité renvoie à « ce qui est propre à chacun pris isolément, qui est à part avec ses caractéristiques propres, avec ses différences »**. La singularité est également liée à un comportement, à **une manière d’agir différente des autres individus**. Ajoutons que le fait que la personne « ne ressemble à aucune autre » renvoie, selon le dictionnaire TLFi du CNRTL, à l’individualité autrement dit au « fait d’exister en tant qu’individu » et dérivée d’individuel, du latin *individualis* « propre à l’individu », « qui concerne l’individu, son évolution, son histoire », « qui le caractérise, le distingue des autres êtres ». Zarifian (2002) parle d’ailleurs d’individualité humaine singulière plutôt que d’individu. Ainsi, **chaque personne est**

<sup>18</sup> Nous remercions Rémi Jardat, directeur de la recherche à l’ISTEC et chercheur associé CNAM-LIRSA, d’avoir davantage attiré notre attention sur la différence entre singularité et particulier (« singularité est différent de particulier. Il y a quelque chose qui se distingue de tout le reste ») lors de l’atelier doctoral du 4 février 2013 à Reims organisé par notre directeur de thèse

**singulière, dotée de singularités individuelles qui la distinguent des autres individus.** En rapprochant ces définitions des éléments mis en avant dans le « faire face » avec efficacité à l'inédit, la singularité peut être abordée à deux niveaux :

- **la manière singulière d'agir de l'individu dans sa pratique pour pallier les difficultés inédites (en bricolant, en inventant, en improvisant, grâce à son intelligence pratique qui guide son propre tâtonnement, en prenant des détours, par comparaison, analogie, en mobilisant ses propres combinatoires de ressources)**
- **grâce à ses singularités qui distinguent l'individu des autres (liées à ses ressources acquises lors d'événements, expériences vécues, pratiques antérieures : connaissances, savoir-faire, ressources hétéroclites stockées, habiletés originales, « savoir-y-faire » autrement dit trucs, astuces déjà en stock)**

Nous avons précédemment noté que la manière propre d'agir s'invente, se construit dans l'action, dans l'épreuve à surmonter, que l'intelligence pratique qui guide l'action ne s'enseigne pas, est difficile à cerner (Dejours, 1993 ; Jobert, 2004 ; Le Boterf, 2010a, 2010b). « Ce ne sont ni les savants, ni les enseignants, ni les formateurs qui peuvent préparer les travailleurs à cette partie énigmatique de leur activité », « ce sont les travailleurs qui peuvent éventuellement apprendre aux savants comment ils inventent, innovent, créent et gèrent cette part du travail réel » (Dejours, p. 47-48). Ce que Le Boterf nomme les « savoir-y-faire » (trucs, astuces) sont acquis par la pratique, par l'expérience. Nous reviendrons sur l'aspect apprentissage ultérieurement d'autant plus que ces deux niveaux laissent entrevoir un aspect lié au résultat : une nouvelle manière d'agir réussie qui apporte de nouvelles singularités à l'individu pouvant entrer dans son stock. **A ce stade nous nous intéressons aux singularités (liées aux ressources) qui permettent à l'individu d'agir avec efficacité, rapidité, inventivité.** Mais, comment les aborder ? Parce que nos développements précédents ont fait ressortir l'importance du vécu et en cohérence avec les définitions précédentes, **nous nous focalisons pour l'instant sur celles qui sont liées à l'évolution et l'histoire de l'individu et qui le distinguent des autres individus.** Plus précisément nous nous appuyons à ce stade<sup>19</sup> sur l'idée de **trajectoire personnelle et professionnelle** mentionnée par Zarifian et Maussion (2006). Et dans la suite

---

<sup>19</sup> Sans nous interdire d'autres approches par la suite



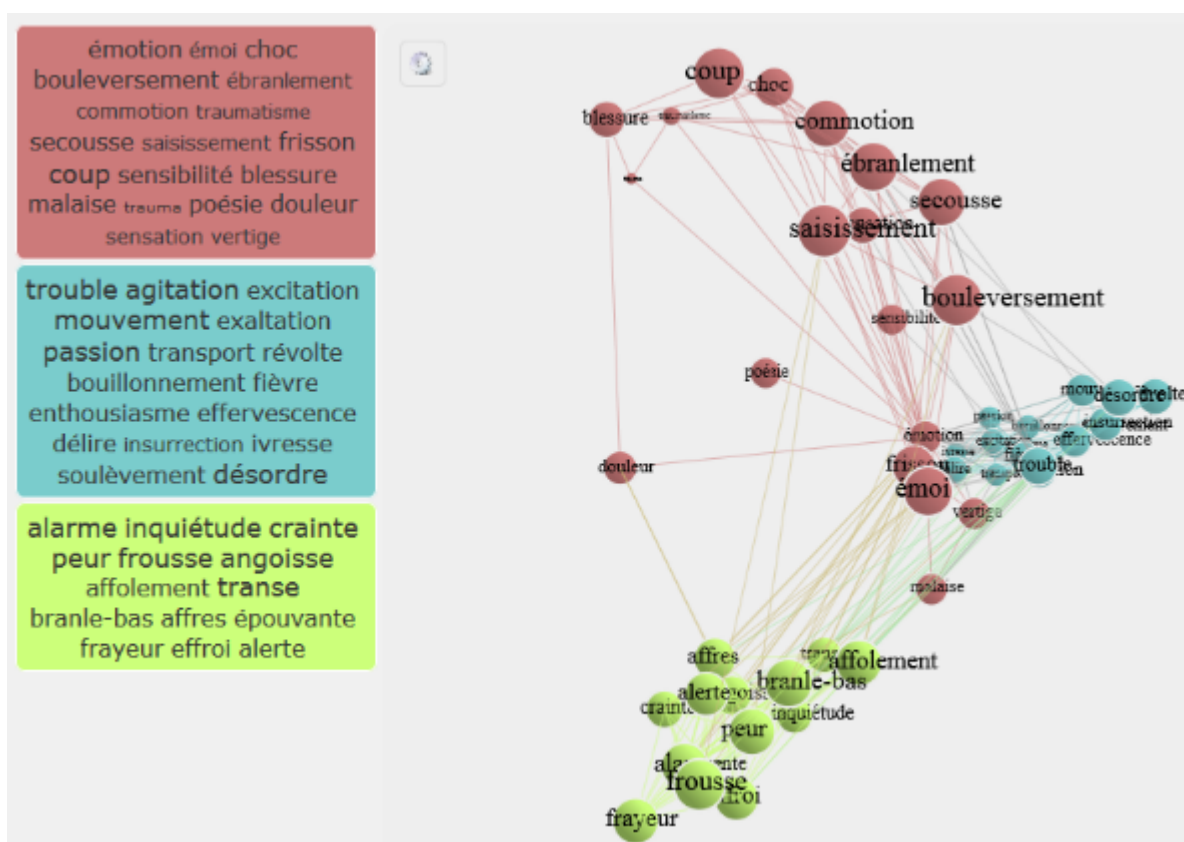
de notre travail, nous nommons **singularités positives**, les singularités qui permettent à l’individu de contribuer, de « faire face » avec efficience à l’inédit. Cela nous conduit à introduire la notion de **singularités non positives** qui à l’inverse freinent l’individu dans sa capacité, sa manière d’agir. Focalisés jusque-là sur ce qui permet de surmonter une difficulté, il est toutefois utile d’**appréhender en quoi certaines singularités peuvent freiner la manière d’agir**, en identifiant quelques pistes. L’appel à communication de janvier 2015 pour **la journée de recherche de juin 2015 « Autour du coping »**<sup>20</sup>, défini comme stratégie individuelle<sup>21</sup> pour faire face à une situation stressante, voire à « toutes les situations aversives », **nous a alors orientés vers les émotions**. Dans la continuité des travaux de Beaudry et Pinsonneault (2010), des contributions en lien avec les SI se sont intéressées à l’effet des émotions négatives sur le comportement post-adoption (Bouattour et Bouattour, 2015). Cela rejoint les récents travaux de Elie-Dit-Cosaque et Pallud (2016), mentionnés précédemment, qui notent la similitude entre le bricolage et le coping, et dont les résultats de recherche montrent, entre autres, l’influence des émotions négatives (frustration, anxiété) sur la stratégie individuelle. D’autres recherches concernent les dysfonctionnements liés à l’ERP (qualité des données erronées, manquantes, mésusage) et à leur régulation (par des stratégies d’ajustement), comme source de stress (Saint-léger et Bonnet, 2015). Le caractère obsessionnel de la régulation, comme émanant d’une force intérieure selon les auteurs, et la crainte de ne pas y parvenir sont générateurs de stress. Ils notent par ailleurs que « l’analyse des dysfonctionnements d’usages s’arrête aux traitements des causes apparentes ou évoquées par les utilisateurs, faute de temps et faute d’une vision d’ensemble du problème à la fois technique, organisationnelle et humaine » alors que l’analyse montre que les causes sont à chercher dans le « fonctionnement et le management de l’organisation », notamment dans les « glissements de fonction » engendrant des « sur-temps passés à reprendre tout ou partie d’un travail absent ou de mauvaise qualité » et du stress (p. 3). Selon les auteurs, cela élargit la vision des causes originelles du coping aux seules interactions individus, environnement. **En faisant le parallèle avec notre recherche, cela peut nous amener à nous intéresser aux émotions négatives engendrées par la survenue d’un inédit opérationnel** (problème de qualité des données, de

---

<sup>20</sup> Journée de recherche « Autour du coping : le faire face », Institut Psychanalyse & Management (I.P&M), Groupe Sup de Co La Rochelle, 5 juin 2015. Participation en tant qu’animateur d’atelier et membre du comité scientifique

<sup>21</sup> « stratégie orientée vers la résolution d’un problème (engagement), vers la régulation d’un trouble émotionnel, vers la vigilance, vers l’évitement ou vers le désengagement, caractérisant des styles défensifs » (appel à communication I.P&M 2015 : <http://www.ip-m.com/site/National/journeerecherchejuin2015> ; [http://www.fnege.org/uploads/documents/journee-de-recherche-i-p-m-autour-du-coping-le-faire-face54b28389ed9ed-ApCom\\_Juin-2015\\_IPM\\_JR\\_ESC-LaRochelle.pdf](http://www.fnege.org/uploads/documents/journee-de-recherche-i-p-m-autour-du-coping-le-faire-face54b28389ed9ed-ApCom_Juin-2015_IPM_JR_ESC-LaRochelle.pdf))

fonctionnalités défaillantes ou absentes, mode opératoire inadapté) **et aux causes liées au fonctionnement et au management de l'organisation**. Une autre piste pourrait nous orienter vers le lien entre parcours professionnels et santé sous l'angle des changements dans l'emploi et des trajectoires (Coutrot *et al.*, 2010) ou sous l'angle des changements vécus par les personnes, des conditions de réalisation (Wolff *et al.*, 2016). Dans tous les cas, cela nous conduit à **nous centrer sur les singularités** (liées à la trajectoire professionnelle et personnelle de l'individu) qui le distinguent des autres individus, **et qui engendrent des émotions négatives**, celles que nous nommons des **singularités non positives**, qui peuvent freiner l'individu dans sa capacité, sa manière d'agir. **Mais alors, que considérer comme émotions négatives ?** Dans les travaux précédents, elles renvoient à de multiples termes, humeur, affect, perception, attitude, préférence, notamment liés aux approches de l'adoption, acceptation en SI (Bouattour et Bouattour), colère, anxiété, inquiétude, peur, frustration (Beaudry et Pinsonneault ; Elie-Dit-Cosaque et Pallud). La proxémie du terme émotion (Figure 14 ci-après) nous renvoie au choc, au bouleversement, à la douleur, mais aussi à l'inquiétude, la crainte, l'angoisse.



Nos sections précédentes permettent de confirmer certaines pistes et d’en découvrir d’autres. Face à l’imprévu, Perrenoud (1999) mentionne l’effet paralysant de la peur, mais également des facteurs psychosociologiques (stress, fatigue, pression, risque, conflits, etc.). Douleur, blessure ressortent dans la proxémie et cela semble nous rapprocher de Dejours (1993, p. 50-54) qui précise que l’intelligence pratique suppose des individus suffisamment bien-portants, condition nécessaire pour que le corps « alimente et déclenche l’intelligence ». Nous pourrions affiner davantage avec notamment les approches psychologiques mais **retenir des aspects comme choc, bouleversement, douleur, inquiétude, crainte, angoisse, est suffisant à ce stade de notre travail**. Finalement, le fait d’avoir introduit cette notion de singularités non positives nous questionne sur leur prise en compte dans le « faire face » avec efficience à l’inédit et nous y reviendrons. Pour concrétiser notre recherche, dans la suite, nous cherchons à identifier des exemples de singularités, et nous tentons d’appréhender ce qui peut être un apport ou un frein dans la manière d’agir de l’individu.

#### 2.1.3.2 Exemples de singularités

L’objet de notre démarche n’est pas d’identifier toutes les singularités, cela pourrait même paraître contradictoire avec notre approche de l’individu, d’individualité humaine singulière. En repérer quelques-unes permet toutefois d’asseoir notre travail, sans nous interdire d’en identifier d’autres par la suite. Alors que c’était notre intention initiale, notre approche de l’individu singulier fait que nous ne partons donc pas des classifications, segmentations classiques en ressources humaines (âge, genre...). Et la finalité n’est pas non plus de tenter de définir des profils. La démarche de segmentation est d’ailleurs remise en cause en marketing puisque cela « met les gens dans des cases et annihile l’individualité » (Manceau et Volle, 2003, p. 5), même si la segmentation et le ciblage des actions peuvent être un atout dans la gestion des ressources humaines (Panczuk et Point, 2008). **Nous partons de l’individu**, et suite à nos propos précédents, **de son parcours professionnel et personnel**. Mais ce n’est pas le choix, l’étude, ni la construction de la trajectoire, du parcours, qui nous intéressent, ni même la construction des singularités. **Nous cherchons à identifier, dans ce parcours, des singularités qui lui permettent de « faire face » ou non avec efficience à l’inédit dans son activité professionnelle, dans ses pratiques**. Institué par la loi n° 2002-73 du 17 janvier 2002 de

modernisation sociale<sup>22</sup>, nous aurions pu alors nous appuyer sur le dispositif de validation des acquis de l'expérience (VAE)<sup>23</sup> qui reconnaît l'expérience acquise tout au long de la vie professionnelle et extra professionnelle. Mais, les développements précédents nous amènent, d'une part, à ne pas considérer uniquement les compétences acquises « dans l'exercice d'une activité (...) en rapport direct avec le contenu du diplôme ou du titre », d'autre part, à prendre en compte le fait que les « savoir-y-faire » ne sont pas présents dans les référentiels d'activités, de compétences. Nous recherchons une approche plus « ouverte » du parcours professionnel et personnel.

#### 2.1.3.2.1 Singularités liées au parcours professionnel

Trouver une définition qui fasse consensus est difficile selon le Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications (CEREQ)<sup>24</sup>. L'Association Nationale pour l'Amélioration des Conditions de Travail (ANACT) le définit comme « l'ensemble des séquences, étapes choisies ou subies, qu'une personne connaît tout au long de sa vie professionnelle, depuis le premier jour de sa première activité professionnelle au dernier jour de la dernière activité »<sup>25</sup>. Certains indicateurs sur lesquels le projet prospective s'est basé donnent des pistes de singularités liées au parcours professionnel : « l'évolution de l'ancienneté dans une même entreprise, dans un même métier », « le taux de transition (chômage - emploi, emploi - formation, emploi - emploi, etc.) », « le nombre de ruptures au cours de la vie professionnelle (période de chômage) », « les mobilités (changements de profession et de catégorie socioprofessionnelle, d'entreprises) ». **Des singularités pourraient alors être liées aux activités professionnelles actuelles, antérieures voire parallèles, à la mobilité ou**

---

<sup>22</sup> Legifrance : <http://www.legifrance.gouv.fr/eli/loi/2002/1/17/MESX0000077L/jo/texte> Nous remercions Pascale Di Rozario, chercheuse au CNAM-LISE, d'avoir attiré notre attention sur cette loi lors de l'atelier doctoral du 4 février 2015 à Reims organisé par notre directeur de thèse

<sup>23</sup> dont le principe est inscrit :

- dans le code du Travail, à l'article L. 900-1 (extrait) : « toute personne engagée dans la vie active est en droit de faire valider les acquis de son expérience, notamment professionnelle, en vue de l'acquisition d'un diplôme, d'un titre à finalité professionnelle ou d'un certificat de qualification figurant sur une liste établie par la commission paritaire nationale de l'emploi d'une branche professionnelle, enregistrés dans le répertoire national des certifications professionnelles »
- et dans le code de l'Education, à l'article L. 335-5 (extrait) : « peuvent être prises en compte, au titre de la validation, l'ensemble des compétences professionnelles acquises dans l'exercice d'une activité salariée, non salariée ou bénévole, en rapport direct avec le contenu du diplôme ou du titre »

<sup>24</sup> Journées d'étude sur les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail, Bordeaux, 25-26 juin 2013, <http://www.cereq.fr/publications/Relief/A-1-epreuve-du-temps-donnees-longitudinales-et-analyse-de-l-action-publique> (p. 264)

<sup>25</sup> Projet prospective « quel travail dans 20 ans ? Variable 20 'Les parcours professionnels' », 2010, <http://www.queltravaildans20ans.com/wp-content/uploads/2011/02/V20-Parcours-professionnel-def-2011.pdf> (p. 1)

**reconversion professionnelle, à la formation ou au chômage lors des périodes de transition.** Mais le concept de transition, l'étude des situations de transition, dont Dupuy et Le Blanc (2001) notamment témoignent de la richesse des travaux, n'est pas au cœur de notre sujet, ni la construction de l'identité. Ces situations, « assimilées à des situations intermédiaires, de passage entre deux périodes distinctes » (p. 61), font toutefois ressortir des pistes potentielles supplémentaires que nous abordons dans le parcours personnel. Notre recherche s'intéressant à l'individu face à l'inédit dans le cadre de son activité professionnelle, nous recentrons notre réflexion sur la manière d'aborder les activités professionnelles. Notre objet n'est pas de revenir sur les débats taylorien et post-taylorien autour des logiques de poste et de compétences (Peretti, 2013), mais la terminologie fonction<sup>26</sup>, emploi<sup>27</sup>, poste<sup>28</sup>, métier<sup>29</sup>, compétence<sup>30</sup>, la description de poste et le référentiel métier<sup>31</sup> (Peretti, p. 164), les fiches métiers du répertoire opérationnel des métiers et des emplois (ROME)<sup>32</sup>, la Nomenclature des professions et catégories socioprofessionnelles (PCS)<sup>33</sup> nous questionnent pour sélectionner une approche. D'autant que « avoir un métier ne signifie pas avoir un emploi mais posséder un ensemble des capacités reconnues » (Peretti, p. 164). Des recherches complémentaires dans la littérature auraient pu nous permettre d'approfondir la terminologie mais, dans le cadre de cette recherche, nous faisons le choix d'utiliser le terme poste dans le sens de **poste occupé** par un individu s'inscrivant dans un métier, pour plusieurs raisons qui prolongent celles mentionnées précédemment :

- ne pas nous enfermer dans des référentiels, catégories, descriptions, parce que notre objectif n'est pas de classer, de ranger l'individu dans une ou plusieurs « cases », mais de faire ressortir des singularités individuelles, donc en partant de l'individu

---

<sup>26</sup> La fonction : un rôle et un ensemble de tâches connexes

<sup>27</sup> L'emploi : un ensemble de fonctions assurées par une personne

<sup>28</sup> Le poste : un emploi et une localisation

<sup>29</sup> Le métier : un ensemble de savoir-faire professionnels acquis par l'apprentissage, par l'expérience

<sup>30</sup> La compétence : un ensemble de savoir-faire opérationnels, de « savoir agir » en référence à Le Boterf déjà cité

<sup>31</sup> La description de poste : les différents aspects du poste (identité, hiérarchie, missions, tâches, moyens) et les compétences requises en lien avec le référentiel métier (finalité du poste en termes de missions déclinées en domaines et résultats attendus, et compétences)

<sup>32</sup> ROME (Répertoire opérationnel des métiers et des emplois). Fiches métiers : missions, activités et compétences requises, mobilité professionnelle et formations associées <http://www.pole-emploi.fr/candidat/le-code-rome-et-les-fiches-metiers-@/article.jspz?id=60702>

<sup>33</sup> PCS (nomenclature des professions et catégories socioprofessionnelles) <http://www.insee.fr/fr/methodes/default.asp?page=nomenclatures/pcs2003/pcs2003.htm> : « classe la population selon une synthèse de la profession (ou de l'ancienne profession), de la position hiérarchique et du statut (salarié ou non) » <http://www.insee.fr/fr/methodes/default.asp?page=definitions/nomencl-prof-cat-socio-profes.htm>

- être ouvert à la variété des situations vécues par l'individu
- prendre en compte le fait que des « savoir-y-faire » peuvent résulter d'une combinaison d'éléments liés à différents aspects des postes occupés (localisation, statut salarié ou non, hiérarchie, missions, tâches, moyens), requérant savoir-faire et savoir-agir mais aussi les développant (par l'expérience, l'apprentissage), et nous incluons ici toute forme d'apprentissage permettant d'accéder et de se maintenir au poste (formations initiales, continues, séminaires, coaching, entraide...) <sup>34</sup>, dans un ou plusieurs métiers
- penser dès maintenant à la faisabilité empirique et utiliser une terminologie suffisamment compréhensible, précise, ouverte et neutre <sup>35</sup>, en préférant une question du type « est-ce lié à votre poste actuel ? » à « est-ce lié à votre métier actuel ? », ce qui n'interdira pas au répondant de parler d'un changement de métier

A ce stade, les éléments précédents fournissent quelques pistes pour identifier des singularités. Rappelons que nous souhaitons simplement en repérer quelques-unes pour asseoir notre questionnement. Pour poursuivre notre travail, et suite aux développements précédents, nous faisons le choix de rester au niveau du poste occupé. Nous retenons que les singularités liées au parcours professionnel peuvent concerner : **le poste actuel occupé, un poste occupé comparable, d'autres postes occupés (avec ou sans mobilité ou reconversion professionnelle), dans l'organisation actuelle, en parallèle dans une ou plusieurs autres organisations, au sein de précédentes organisations. Les singularités positives correspondent alors à ce qu'un individu sait faire de plus que les autres grâce à son vécu, son expérience dans ses postes, ses apprentissages formels ou non dans le cadre des postes occupés ou en dehors (période de transition emploi – formation par exemple).** A noter que notre cheminement nous a amenés à prendre également en compte les singularités non positives. Nous avons notamment relevé certains travaux (Saint-léger et Bonnet, 2015), faisant le lien entre dysfonctionnement de l'ERP et stratégie d'ajustement, préconisant de ne pas s'arrêter aux causes apparentes mais de les chercher dans le fonctionnement et le management de l'organisation (marge de manœuvre, « glissement de fonction », conflit par exemple). Et cela a constitué une piste, ne nous arrêtant pas aux émotions négatives engendrées par la survenue d'un inédit opérationnel (problème de qualité des données, de fonctionnalités défectueuses ou

---

<sup>34</sup> Nous reviendrons sur ces aspects dans le prochain chapitre

<sup>35</sup> Neutre : qui n'influence pas les réponses des répondants

absentes, mode opératoire inadapté). Ainsi, n'y a-t-il pas de possibles **singularités non positives** engendrant des émotions négatives, liées au poste actuel, parallèle ou précédent, qui rendent difficile le « faire face » à l'inédit dans le poste actuel ? Autre exemple avec les périodes de transition notamment emploi – chômage qui peuvent être source de stress, de perte de confiance.

#### 2.1.3.2.2 Singularités liées au parcours personnel

Nous mentionnions précédemment la reconnaissance de l'expérience acquise tout au long de la vie professionnelle et extra professionnelle (VAE). Ainsi, dans le domaine extra professionnel, nous nous intéressons aux **singularités liées aux activités associatives** (loisirs ou autres) de l'individu. Le site officiel de l'administration française<sup>36</sup> précise les démarches relatives aux associations loi 1901 ainsi que celles « spécifiques sous régime légal spécial » (associations religieuses, associations syndicales de propriétaires), et « spécifiques reconnues représentatives » (associations de consommateurs, associations de protection de l'environnement, association de parents d'élèves, associations familiales, associations de locataires). Sans rentrer dans le détail des statuts ni du règlement intérieur propres à chaque association, un individu peut être président, trésorier, secrétaire, être membre actif, simple adhérent ou encore bienfaiteur (...), et selon les statuts, faire partie du conseil d'administration<sup>37</sup>, et enfin être simplement intervenant extérieur (animateur rémunéré par exemple). En adoptant la même approche du poste que précédemment, nous retenons que, dans le milieu associatif, les singularités peuvent concerner : **le poste actuel occupé, un poste occupé comparable, d'autres postes occupés, dans l'association actuelle, en parallèle dans une ou plusieurs autres associations, au sein de précédentes associations**. Tout comme pour le parcours professionnel, nous retenons la même approche des **singularités positives**, et nous n'écartons pas non plus les singularités **non positives**. Nous avons également noté que le travail de recensement de Dupuy et Le Blanc (2001) sur **les situations de transition** faisaient ressortir des pistes potentielles supplémentaires. Nous ne rentrons pas dans le débat de la distinction entre changement (externe au sujet) et transition (interne), ni sur la critique envers certains travaux inspirés du paradigme du « cours de la vie » dans une approche « crise » pouvant générer un coût psychologique, puisque selon l'auteur la transition « n'est (pas) par essence stressogène et synonyme de difficultés psychologiques pour l'individu » (p. 66). Nous retenons

---

<sup>36</sup> <https://www.service-public.fr/associations/>

<sup>37</sup> [https://www.associatheque.fr/fr/guides/fonctionner/categories\\_membre.htm](https://www.associatheque.fr/fr/guides/fonctionner/categories_membre.htm)

des exemples de **singularités non positives liées à la vie familiale** : le changement de configuration familiale (séparation, divorce, éloignement géographique par exemple) et, plutôt que le passage d'un état de santé à un autre, nous élargissons à un « accident de la vie » de l'individu ou d'un proche (maladie, accident de voiture, décès par exemple).

### Conclusion de la section

Que nous apporte cette section dans le « faire face » avec efficacité à une difficulté nouvelle, inconnue, hors norme, non prévisible, non anticipable, réelle ou occultée par l'organisation, réelle pour certains utilisateurs mais déjà rencontrée (ou quelque chose de semblable) par d'autres, pour laquelle le respect du mode opératoire pose problème pour réaliser l'activité ? Nous avons introduit cette section en montrant la nécessité de faire face avec efficacité à l'inédit à travers deux tensions. D'une part, la nécessité de « faire avec » les SI tels qu'ils sont, parce qu'il est difficile de changer ou de modifier les SI sans cesse et rapidement (Berry, 1983 ; Laudon *et al.*, 2010), parce que l'on peut toujours rejeter la faute sur les SI et sur les prestataires, mais un inédit peut toujours survenir en phase opérationnelle parce qu'on ne peut tout contrôler, tout planifier (Perrenoud, 1999). D'autre part, le faire face à l'imprévisibilité soulève une tension entre discours managérial et réalité du terrain, dans la vision de l'organisation, du management, entre approche mécaniste et approche sociotechnique basée sur des articulations souples rendant des ajustements possibles (Fimbel, 2014 ; Frapsauce, 2014 ; Regnaud, 2006), à une tension entre organisation et individus. Le management doit favoriser les solutions de l'agile (Fimbel), et d'autant plus dans l'incertitude, permettre initiatives, possibilité d'adapter les directives. L'efficacité dans l'incertitude nécessite respect de chacun, confiance partagée, vision commune, sentiment d'appartenance à un groupe dans lequel chacun a un rôle essentiel, sentiment de la responsabilité individuelle pour le succès collectif. Et c'est surtout la confiance dans l'individu, première solution face à l'incertitude (Desportes, 2015). Toutefois, initiative, autonomie, responsabilisation peuvent aussi masquer des mécanismes de contrôle (Moriceau, 2008 ; Dambrin et Lambert, 2008). **Cela nous a conduits à nous intéresser davantage à l'individu dans le « faire face » avec efficacité.** Face à l'inédit qui se présente, l'individu doit innover, inventer mais surtout improviser dans l'action (Perrenoud ; Weick, 1993), en bricolant (Weick) à partir d'une combinaison des moyens du bord, des éléments stockés (Lévi-Strauss, 1962), mettant en avant la capacité d'adaptation de l'individu (Weick, Duymedjian, 2010). En SI, bricolage et improvisation ont été mobilisés notamment par Ciborra (1999), Comtet (2012) qui l'aborde sous l'angle de l'apprentissage. Elie-Dit-Cosaque et Pallud (2016) rapprochent



bricolage et stratégies individuelles d'adaptation dans l'adoption et l'usage des SI faisant ressortir des profils de bricoleurs, un bricolage individuel et groupal et la préférence pour les moyens du bord au détriment des ressources d'accompagnement. Le bricolage met en avant l'intelligence pratique, l'intelligence rusée, la mètis Détiennne et Vernant (1974), utile pour aller au-delà des consignes (Davezies, 1993), quand les règles ne sont pas applicables (Jobert, 2004). Cette intelligence pratique fait ressortir différents aspects (Dejours, 1993 ; Dejours et Gernet, 2012) : elle est enracinée dans le corps, propre à l'individu ; elle est présente chez les individus suffisamment « bien-portants » ; elle précède puis guide son action ; le résultat est plus important que le moyen ; elle vise l'efficacité pratique ; elle procède avec spontanéité, naturellement, par tâtonnement, en prenant le chemin le plus court par le détour de la comparaison avec des événements vécus ; elle précède le raisonnement logique sans exclure la pensée, l'intention ; elle fait appel à l'ingéniosité de l'individu, à ses habiletés originales ; elle est difficile à cerner, à observer, et ne s'enseigne pas (Jobert, 2004). Ces aspects se retrouvent dans la compétence au singulier (Jobert), dans la manière d'agir propre à l'individu (Le Boterf, 2010a, 2010b, 2015) qui consiste, pour l'individu, à construire et à faire évoluer ses pratiques dans l'action, en mobilisant une combinatoire appropriée de ressources dont ses « savoir-y-faire ». Ces derniers sont acquis en situation, par expérience, par la pratique répétée des traitements 'à chaud' des problèmes professionnels, par approximation, par les retours d'expériences, par le travail en doublure ou en relation de compagnonnage. La compétence, les « savoir-y-faire » ne s'enseignent pas, et nous reviendrons sur cet aspect. Elle est liée au « savoir agir », « vouloir agir », « pouvoir agir » de l'individu (Le boterf, 2010a, 2010b), au « savoir réagir » (Le Boterf ; Minvielle, 1997, 2010). Elle est également associée à la prise d'initiative et de responsabilité, elle dépend des ressources personnelles mais également de l'entraide, et suppose une finalité organisationnelle explicite et de l'autonomie (Zarifian, 2004). Ces éléments prolongent les tensions déjà soulevées précédemment entre organisation et individus, entre reconnaissance, confiance accordée, marge de manœuvre et prescription de comportements tayloriens plutôt que construction de l'expérience (Zarifian et Maussion, 2006). Les auteurs ont alors attiré notre attention sur l'apport des acquis liés à la **trajectoire personnelle et professionnelle de l'individu** dans sa manière d'agir singulière. Cette section nous a ensuite conduits à nous intéresser aux singularités individuelles, qui distinguent un individu des autres, et qui lui permettent de « faire face » avec efficacité, rapidité, inventivité à l'inédit. Et nous avons distingué **les singularités positives et non positives, qui facilitent ou freinent l'individu dans sa manière d'agir**. Ayant jusque-là principalement traité de l'apport

des singularités positives (ce qu'un individu sait faire de plus que les autres grâce à son vécu, son expérience dans ses postes, ses apprentissages formels ou non dans le cadre des postes occupés ou en dehors), nous avons identifié quelques freins. Le coping a attiré notre attention à l'occasion d'une journée de recherche en 2015. Et plusieurs travaux en SI nous ont orientés vers l'influence des émotions négatives (Beaudry et Pinsonneault, 2010 ; Bouattour et Bouattour, 2015 ; Elie-Dit-Cosaque et Pallud, 2016 ; Saint-léger et Bonnet, 2015), certains faisant de plus le lien entre coping et bricolage (Elie-Dit-Cosaque et Pallud), d'autres soulevant également des tensions dans le fonctionnement et le management de l'organisation, dépassant le « simple problème technique » (Saint-léger et Bonnet). A ce stade, nous avons retenu les **émotions négatives** : choc, bouleversement, douleur, inquiétude, crainte, angoisse. Enfin pour mieux asseoir notre réflexion, quelques exemples de singularités liés au parcours professionnel et personnel ont été identifiés :

- **des singularités positives ou non** liées au poste actuel occupé, à un poste occupé comparable, à d'autres postes occupés (avec ou sans mobilité ou reconversion professionnelle), dans l'organisation (entreprise ou association) actuelle, en parallèle dans une ou plusieurs autres organisations, au sein de précédentes organisations, ou lors de périodes de transition (emploi – formation par exemple)
- **des singularités non positives** liées au changement de configuration familiale (séparation, divorce, éloignement géographique par exemple), à un accident de la vie de l'individu ou d'un proche (maladie, accident de voiture, décès par exemple), qui génèrent des émotions négatives

Et nous ne nous interdisons pas la possibilité de découvrir, repérer d'autres exemples de singularités positives ou non selon l'évolution de notre réflexion et lors de l'investigation empirique. Après avoir justifié notre intérêt pour les singularités individuelles, tout en faisant ressortir des tensions entre organisation et individus, nous proposons de poursuivre notre réflexion en nous recentrant sur les SI en phase d'exploitation opérationnelle. Notre première intention était de nous focaliser sur les singularités positives mais les développements précédents nous conduisent à tenir compte des freins également. Et, nous nous interrogeons sur la prise en compte de ces singularités face à l'inédit pour contribuer à des usages opérationnels alignés sur les attentes organisationnelles. Nous proposons de poursuivre, de préciser notre

questionnement en partant des travaux sur l'alignement stratégique et plus particulièrement sur l'alignement des usages.

## 2.2 Apport et prise en compte ou non des singularités individuelles dans l'alignement des usages SI face à l'inédit

### Introduction de la section

Pourquoi s'intéresser à l'alignement stratégique SI et plus particulièrement à l'alignement des usages SI ? Dans les années 80, la prise de conscience du rôle stratégique des technologies de l'information en termes d'avantage concurrentiel (Porter et Millar, 1985) s'est suivie de multiples recherches. De nombreux travaux portent sur la cohérence entre stratégie SI et stratégie générale de l'organisation, et le modèle de l'alignement stratégique en constitue la « vision la plus complète » (Reix, 2006). L'alignement stratégique est une préoccupation comme en témoignent la richesse de la littérature (Chan et Reich, 2007) et les travaux portant sur le lien entre alignement stratégique et performance (Henderson et Venkatraman, 1993). Notre objectif n'est pas ici de faire une revue de littérature sur l'alignement stratégique mais de faire ressortir la tension entre les visions déterministe et sociotechnique, les limites (Avila *et al.*, 2009 ; Chan et Reich ; Fimbel, 2007a, 2007b ; Reix, 2005), et l'intérêt de se préoccuper de l'alignement jusqu'aux pratiques, usages et appropriations en post-basculement (de Vaujany, 2008 ; Fimbel, 2007a). Nous présentons le modèle de référence, ses apports et limites, ainsi que les limites des modèles identifiés dans la littérature en rapport avec notre recherche (2.2.1). Dans un deuxième temps, nous justifions le choix du modèle de Fimbel comme grille de lecture pour cadrer, préciser notre questionnement afin de proposer une approche des usages alignés intégrant les singularités des utilisateurs (2.2.2). Cette approche nous interroge sur plusieurs aspects que nous approfondissons : qui mobilise ou non ? pour quoi ? comment ? Les développements font ressortir des tensions entre management intermédiaire et utilisateurs, des difficultés pour aborder l'appropriation. Ils nous conduisent à affiner notre approche des singularités positives comme capacités activables au niveau des usages et appropriations (2.2.3).

### 2.2.1 Alignement stratégique et alignement des usages

Le modèle de référence dans la littérature est le modèle SAM (Strategic Alignment Model) de Henderson et Venkatraman, influencé par les recherches du MIT dans les années 80 portant sur

l'intérêt d'aligner la stratégie, la technologie, la structure, le processus de gestion, les individus et rôles (Chan et Reich) dans une approche sociotechnique. Ce modèle sert de référence dans les travaux. Sa richesse tient, entre autres, au fait que le processus d'alignement intègre notamment de multiples relations sans se limiter « à une simple interaction entre la stratégie métier et la stratégie de la fonction SI, par exemple », ainsi que le domaine d'impact visé laissant entrevoir la responsabilisation des parties prenantes impactées (Fimbel, 2007b, p. 119). Toutefois des limites ressortent comme la non prise en compte de l'aspect temporel (Reix, 2005), **une vision « mécaniste »** du management stratégique, un **déterministe technologique** avec le monopole des grands constructeurs et non véritablement une approche sociotechnique, « une contribution des TIC à la performance de l'entreprise qui est forcément positive si un alignement pertinent est réalisé au moment de la décision d'investissement » qui n'intègre pas les possibles réajustements stratégiques, une analyse des relations entre les domaines et non entre leurs parties prenantes qui sont pourtant concernées par les usages, une approche qui « fusionne » technologie de l'information (TI) et système d'information (SI), et « ignore les dimensions sociocognitives » (Fimbel, p. 120), « les décisions d'investissement en TIC sont le déterminant du modèle (Fimbel, 2007a, p. 102). Des limites sont également identifiées à partir des retours de praticiens, notamment le fait que « les volontés et intentions d'alignement du SI ne produiront leurs effets que dans la pertinence et la cohérence des pratiques qu'en feront les usagers aux différents niveaux de l'organisation » (Fimbel, 2007b, p. 120). Avila *et al.* (2009) proposent un cadre analysant plusieurs approches d'alignement SI. Des limites sous forme de préconisations ressortent, dont certaines rejoignent celles citées précédemment, comme la non prise en compte du temps, de l'incertitude, des évolutions nécessaires, et donc de l'aspect non dynamique de l'alignement, le fait de ne pas se focaliser sur la meilleure technologie du marché mais sur une technologie appropriée pour l'organisation. Dans leur revue de littérature, Chan et Reich (2007) recensent plusieurs préconisations, notamment : s'intéresser aux deux modélisations de l'alignement, l'école « classique » (approche rationnelle, formalisée, de type top-down qui considère l'alignement comme un résultat) et l'école « processus » (qui considère l'alignement comme un processus ré-ajustable, continu) ; ne pas voir l'alignement comme un processus uniforme ; s'intéresser davantage aux interactions entre les éléments. Plusieurs recommandations ressortent à l'attention des praticiens, notamment : l'alignement doit être de la responsabilité du management et des directions SI dans des collaborations mutuelles ; les spécialistes SI doivent avoir une approche métier et inversement ; l'alignement nécessite une vision partagée à tous les niveaux de l'organisation afin de travailler ensemble dans un objectif

commun ; il comporte un aspect culturel et social (relocalisation, nouveau métier) ; l'alignement doit être réajusté en continue pour faire face aux changements de l'environnement. Il semble que **peu de travaux sur l'alignement stratégique s'intéressent explicitement aux usages qu'en font les utilisateurs**. Selon de Vaujany (2008), « l'alignement stratégique n'est qu'un type de valeurs parmi d'autres » (p. 2), **la valeur stratégique du SI doit prendre en compte une approche par les « pratiques »** visant à l'adoption (mettre à disposition), l'assimilation (accepter et utiliser), l'appropriation (rendre utile selon le but recherché par l'acteur). L'auteur précise, en référence à ses travaux de 2005, que tous les modèles d'alignement stratégique s'arrêtent après la mise en cohérence, et ne posent pas la question de l'acceptation, de l'assimilation par les utilisateurs (de Vaujany, 2009a). Dans son analyse des travaux de Ciborra (1994) sur l'improvisation, de Vaujany (2009b) note que **le modèle de référence SAM, lui-même, ne considère pas les pratiques quotidiennes faites de bricolages, d'improvisations, à l'origine du SI en pratique. Le modèle DyGAM (Dynamic Global Alignment Model) (Fimbel, 2007a) permet de dépasser ces limites** notamment dans le contexte de notre recherche : une approche non déterministe, processuelle, un **alignement dynamique continu** sur toute la durée de vie du SI, une **vision partagée** par toute l'organisation, **la prise en compte des interactions entre les parties prenantes, des usages et appropriations**.

### 2.2.2 Modèle d'alignement des usages retenu pour préciser notre questionnement

Selon Fimbel (p. 27), l'alignement du SI est la pratique managériale qui vise à « mieux comprendre, mieux créer et renforcer les convergences et synchronisations du SI avec les finalités, les trajectoires, les rythmes et les manœuvres de l'entreprise ». Son modèle DyGAM est une approche processuelle de l'alignement synchronisation dynamique sur l'ensemble de la durée de vie d'un projet-opération jusqu'aux usages et appropriations qui intègre les interactions entre toutes les parties prenantes internes et externes. Notre objet n'est pas de détailler l'ensemble du modèle mais de mobiliser les éléments permettant de cadrer et de poursuivre notre questionnement. **Notre fil conducteur à ce stade est le suivant : dans la confrontation de l'utilisateur avec une difficulté opérationnelle inédite, comment la prise en compte des singularités individuelles peut contribuer à l'alignement des usages sur les attentes organisationnelles ?** Dans un premier temps, nous présentons la vision du SI dans ce modèle (2.2.2.1). Puis nous intégrons les apports des sections précédentes pour approfondir progressivement notre réflexion sur plusieurs aspects. Nous positionnons notre travail lié aux

situations d'usage opérationnel inédites dans la phase instable en post-basculement (2.2.2.2). Nous nous intéressons aux parties prenantes concernées par l'alignement afin d'identifier celles qu'il serait pertinent de prendre en compte dans notre questionnement (2.2.2.3). Enfin, nous définissons notre approche des usages alignés face à ces situations inédites et le rôle des singularités (2.2.2.4).

#### 2.2.2.1 Vision du SI dans cette approche

Le SI selon Fimbel n'est pas centré sur la technologie dans une vision déterministe dans laquelle les investissements technologiques détermineraient mécaniquement les résultats, ni sur les applications et données, mais sur une vision plus large englobant les usages et appropriations. L'auteur rejoint le Cigref (2004) sur le fait que les usages sont la source de création de valeur et non la technologie. « Il n'existe pas de lien ni direct ni mécanique entre le montant de la dépense informatique et la performance de l'entreprise. **La valeur du système d'information est une valeur d'usage** » (Cigref, 2002). Pour les professionnels interrogés par Fimbel, dans l'alignement d'un SI, la pertinence des investissements technologiques est autant importante (83%) que la pertinence des « usages positivement transformés » (Fimbel, p. 57). Dans le prolongement de la définition de Reix et Rowe (2002, p 11), qui placent les acteurs et les représentations au centre de leur définition, et pour lesquels « un système d'information est un ensemble d'acteurs sociaux qui mémorisent et transforment des représentations via des technologies de l'information et des modes opératoires », Fimbel définit le SI comme :

« Un dispositif complexe destiné à assurer la prise en charge optimisée de la création, mémorisation, transformation et transmission des données ». « Supportées par des dispositifs technologiques hétérogènes (matériels, logiciels, réseaux...) en (r)évolution quasi permanente, ces opérations de prise en charge des données font agir et interagir, via les schémas organisationnels et les dispositifs techniques retenus, un ensemble changeant de parties prenantes internes mais aussi externes à l'organisation ». « Ces données en provenance et à destination des activités opérationnelles ou de pilotage deviennent des informations dans les usages qui en sont faits. Les usages professionnels nécessitent des représentations individuelles et collectives formalisées selon des modes opératoires finalisés et non pérennes que sont les processus. » (p. 35-36)

Cette approche sociotechnique montre la complexité des éléments à prendre en compte pour poursuivre notre travail sur le « faire face » à l'inédit :

- le « schéma organisationnel » qui explicite les relations entre les activités, les sites et les parties prenantes, dépend de l’histoire de l’organisation, de la vision du dirigeant, des orientations de la gouvernance, de l’environnement, peut faire l’objet de réajustements
- le « schéma architectural » qui précise les aspects technologiques (matériels et applicatifs), données et usages
- les interactions, en termes d’impact émis ou reçu (Freeman, 1984, cité par Fimbel), entre les parties prenantes internes (gouvernance de l’organisation, directions métiers / fonctions, direction SI et leurs équipes et entités, instances représentatives du personnel) et externes. Cette distinction faite par l’auteur avec la notion d’acteur permet de prendre en compte l’ensemble des parties prenantes impactées.
- le lien entre les données, les représentations, les informations, les usages : l’auteur distingue « les données brutes et leurs significations individuelles ou collectives par les différentes parties prenantes via leurs représentations et leurs usages » (p. 37). Comme déjà abordé dans le premier chapitre, selon Reix (2005, p. 16), lorsque les individus travaillent à partir de représentations créées par d’autres, c’est par un processus d’interprétation, propre à l’individu, qu’une donnée devient une information, en lui donnant une signification. L’information est également liée au contexte d’utilisation, par exemple un commercial et un comptable n’auront pas la même interprétation. Ainsi, une même donnée n’a pas forcément la même signification selon les individus.

Cette vision nous semble pertinente pour aborder notre problématique dans la mesure où elle intègre les dimensions outils, données, parties prenantes, dispositif organisationnel, et met en évidence l’importance des usages et appropriations que nous proposons d’approfondir progressivement dans notre travail. Et afin de cadrer et préciser notre questionnement, nous nous appuyons sur certains éléments du modèle de l’auteur.

#### 2.2.2.2 Situations d’usage opérationnel inédites en post-basculement

Ce modèle DyGAM se positionne sur un continuum projet - opération (présenté Figure 15 ci-après) intégrant l’alignement des usages, et ne s’arrêtant donc pas à la bascule comme c’est le

cas des 29 % de projets achevés conformes en 2004 dans une enquête américaine citée par l’auteur.

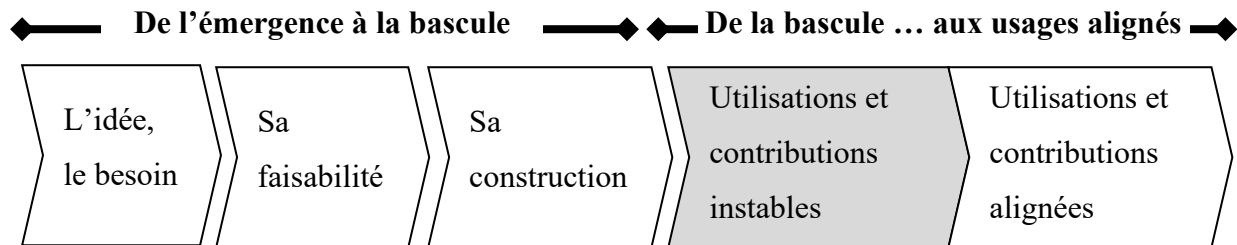


Figure 15 : Un projet-opération SI : le continuum (Fimbel, 2007a, p. 195)

Comme précisé dans le chapitre précédent, notre recherche concerne le post-basculement qui correspond à la mise en exploitation opérationnelle d’un SI. Il débute par une phase des usages instables caractérisée par des « utilisations et contributions instables », des usages « d’abord fragiles avant d’arriver éventuellement à maturité, c’est-à-dire produire les fruits attendus et financés » (p. 195). Cette étape essentielle « place au cœur de toute mesure [de la performance du SI] la pertinence des usages individuels et collectifs et la contribution qu’apportent les infrastructures, logiciels applicatifs, et bases de données disponibles » (p 48). Ce modèle est centré sur « les usages individuels et collectifs que font les parties prenantes des **contenus (données et modes opératoires)** pris en charge » (p. 37). Comme souligné dans le premier chapitre, la littérature fait état de nombreux problèmes d’utilisation. **Dans le cadre de cette recherche, nous nous intéressons plus précisément aux situations inédites dans les usages opérationnels dans lesquelles le SI actuel ne permet pas aux utilisateurs de réaliser leur activité métier.** Notre questionnement se situe donc, en post-basculement, dans cette phase des usages instables avec l’objectif de parvenir rapidement aux effets attendus par l’organisation. Nous ciblons alors les SI récemment implantés, de quelques mois à moins de trois ans, pour disposer d’une variété de contextes sans pour autant rechercher l’exhaustivité. **Les situations d’usage opérationnel inédites pouvant être rencontrées par les utilisateurs concernent une non « contribution qu’apportent les infrastructures, logiciels applicatifs, et bases de données disponibles » (p 48), et nous englobons les modes opératoires associés aux processus métiers.** Rappelons que, suite au premier chapitre, nous nous intéressons à une **difficulté nouvelle, inconnue, hors norme, non prévisible, non anticipable, réelle ou occultée par l’organisation, réelle pour certains utilisateurs mais déjà rencontrée (ou**



**quelque chose de semblable) par d'autres, pour laquelle le respect du mode opératoire pose problème pour réaliser l'activité.** Nous considérons être dans le cas où le SI n'est plus aligné sur les attentes opérationnelles métiers, il s'agit d'un désalignement de type 2 au sens de Fimbel (p. 142), le type 1 correspondant à un désalignement causé par le changement de trajectoire de référence stratégique de l'organisation. Pour un meilleur alignement-synchronisation des projets sur la trajectoire de référence, l'auteur introduit la notion d'« aligno-vigilance » tout au long des projets. En post-basculement, cela permet notamment de faire face aux discontinuités opérationnelles et d'améliorer la robustesse du SI par des actions respectivement palliatives et préventives. Il ne s'agit pas d'attendre le rétablissement de la disponibilité du SI, ni de ne rien faire laissant alors la place à trop d'initiatives locales (rendant le retour à la normale difficile comme dans le « cas Négoce 3000 » cité dans le chapitre précédent p. 71), comme ce serait le cas dans une vision purement techniciste ou applicative. Dans une vision centrée sur les usages, l'auteur insiste sur la responsabilisation des équipes dans l'utilisation des dispositifs palliatifs prévus et la resynchronisation après rétablissement du SI. **Dans nos travaux, nous nous intéressons aux situations d'usage opérationnel inédites, jamais rencontrées, dans lesquelles le SI ou même le palliatif prévu posent problème pour réaliser l'activité métier.** Avant d'approfondir notre approche des usages alignés, nous nous intéressons aux parties prenantes concernées par l'alignement des usages. Quelles sont-elles et quel est leur rôle ?

### 2.2.2.3 Parties prenantes concernées

Dans cette approche par les usages, le continuum projet-opération montre le nécessaire engagement des parties prenantes tout au long du projet-opération, et notamment pour ce qui concerne notre recherche, après la bascule opérationnelle. Présenter brièvement le rôle de chacune permet de justifier celles que nous ciblons prioritairement dans la contribution à l'alignement des usages opérationnels face à l'inédit. La **partie prenante managériale Direction Générale (DG)**, en charge du management de l'organisation, du management stratégique, détermine la manœuvre stratégique (prix, fidélisation par exemple) à partir de **l'intention définie en termes de « butin » visé** (effets attendus liés à la conquête d'un marché, au dépassement d'un concurrent, par exemple) et de délai par la gouvernance. Ces éléments constituent la trajectoire stratégique de référence. Cette **intention extériorisée par le dirigeant est intériorisée par le management, et répercutée dans les différents niveaux de la hiérarchie jusqu'aux opérationnels.** L'auteur soulève la difficulté pour le manager de

percevoir le véritable « butin visé » et les convictions du dirigeant sur lesquels ce dernier fonde la trajectoire retenue. Cela laisse entrevoir des **différences d'intériorisation**, impactant la contribution des managers à l'alignement, qui **peuvent alimenter notre réflexion**, même si la distorsion éventuelle de l'intention initiale n'est pas au cœur de notre sujet. Nous y reviendrons en élargissant à d'autres causes possibles. A propos de distorsion, selon l'auteur, le risque est plus globalement présent dans l'ensemble du réseau des parties prenantes lors des interactions : distorsions involontaires (déficit de compréhension par exemple) ou volontaires (conflits d'intérêts par exemple). Dans les types de projets-opérations « global » (à l'ensemble de l'organisation) et concernant un « métier »<sup>38</sup>, et nous n'écartons aucun des deux types de projets dans notre travail, si les décisions d'opportunité et de faisabilité sont de la responsabilité de la DG, la bascule opérationnelle est du ressort de la Maitrise d'Ouvrage (MOA), respectivement la DG et les prenantes managériales Directions Métiers / Fonctions (DM / DF). La MOA « engage sa responsabilité sur la nature et le niveau des effets attendus par les futurs usages en regard des exigences de la trajectoire de référence » (p. 201). Quant à la Maitrise d'Œuvre (MOE) chargée de la réalisation, elle est confiée à la partie prenante managériale Direction des Systèmes d'Information (DSI), lorsque cet aspect n'est pas externalisé. La MOE n'entre pas dans le cadre de notre recherche. Pour assurer la responsabilité organisationnelle, et notamment le passage des anciens aux nouveaux dispositifs, l'auteur note la nécessité d'ajouter une troisième catégorie chargée, en post-basculement, de la **Maitrise de l'Alignement des Usages (MAU)**. **Cela revient aux parties prenantes managériales DM / DF dans leur rôle de management opérationnel des activités et métiers des utilisateurs**. Or, les professionnels interrogés par l'auteur précisent que les DM / DF se sentent responsables de l'alignement des usages dans 20,6% des situations. **Dans notre travail, nous ciblons les DM / DF et surtout les équipes utilisateurs dans leur contribution à l'alignement pour parvenir à des usages opérationnels alignés sur les attentes organisationnelles** (direction générale, directions de service, de site ou de filiale, managers) **face à l'inédit**. **Et pour ajouter de la pertinence à notre questionnement, nous ciblons les utilisateurs, salariés, liés par contrat, qui sont donc contraints d'utiliser le SI**. Enfin, ce modèle intègre les **parties prenantes externes** (clients, fournisseurs, partenaires...). Bien que n'étant pas notre cible principale, elles sont concernées pour deux raisons. Le premier chapitre a fait ressortir que l'origine de l'inédit pouvait être

---

<sup>38</sup> Parce qu'une thèse impose de faire des choix, notons que nous écartons à priori de notre recherche les projets « I&T » liés à l'infrastructure. Nous considérons que le contexte de projets « global » et (ou) « métier » est plus porteur dans la nécessité de faire face aux situations d'usage opérationnel inédites.

externe (une demande client inédite par exemple). Mais une partie prenante externe peut également être impactée suite à un inédit interne ou externe (par exemple, un inédit interne lié à une demande managériale ou externe lié à un fournisseur, à solutionner pour ne pas que cela devienne un problème client). Nous avons précédemment précisé les situations inédites qui nous préoccupaient dans ce travail : des situations d'usage opérationnel réellement inédites, jamais rencontrées, dans lesquelles le SI ou le palliatif prévu posent problème. De l'intention du DG répercutée jusqu'aux opérationnels en vue d'atteindre un « butin visé », différentes parties prenantes sont concernées. Et nous avons noté la nécessité de revenir ultérieurement sur les possibles différences d'intériorisation / extériorisation et sur d'autres causes pouvant impacter la contribution à l'alignement. Nous venons d'identifier les cibles qui nous semblent prioritaires dans l'alignement des usages opérationnels : les DM / DF, chargées du management opérationnel, dans leur rôle de maîtrise de l'alignement des usages, et surtout les équipes utilisateurs dans leurs usages opérationnels. La section précédente nous a conduits à nous intéresser aux singularités de l'individu utilisateur dans le « faire face » à l'inédit. **Quels sont alors les apports complémentaires de ce modèle pour positionner notre approche des usages alignés en intégrant les singularités ?**

#### 2.2.2.4 Usages alignés et singularités

Ce point étant essentiel, une rapide synthèse des éléments à intégrer dans notre approche des usages alignés nous paraît opportune (2.2.2.4.1). Nous proposons ensuite de mieux cerner ce que la distinction entre les termes utilisation, usage, pratique peut nous apporter (2.2.2.4.2). Ils constituent la clé d'entrée à ce stade de notre réflexion pour positionner notre approche des usages alignés face à l'inédit et intégrer les singularités (2.2.2.4.3).

##### 2.2.2.4.1 Synthèse des éléments à intégrer dans notre approche des usages alignés

Le chapitre précédent a identifié plusieurs origines possibles à l'inédit qui au final ne permettent pas à l'utilisateur de réaliser son activité en suivant le mode opératoire prescrit. Cela nous a conduits à nous intéresser à une réponse non procéduralisable apportée par l'individu. La section précédente a fait ressortir la nécessité de « **faire face** » **avec efficacité en s'intéressant à la capacité à agir avec efficacité, rapidité, inventivité de l'individu dans ses pratiques effectives** pour que cela ne devienne pas un problème client interne ou externe, pour que cela ne rejaillisse pas sur l'organisation toute entière. Et nous nous sommes intéressés aux **singularités positives** de l'individu qui lui permettent d'apporter une réponse en improvisant

dans ses pratiques, en notant toutefois les difficultés que certains peuvent rencontrer en raison de **singularités non positives**. Dans le modèle d’alignement de Fimbel, l’efficacité d’un SI repose sur la « qualité et pertinence des usages et appropriations que les parties prenantes utilisatrices font des informations dans leurs opérations et processus métiers » (p. 40). Les usages doivent être alignés sur les attentes organisationnelles (direction générale, directions de service, de site ou de filiale, managers). Mais « les volontés et intentions d’alignement du SI ne produiront leurs effets que dans la pertinence et l’intensité des pratiques cohérentes qu’en feront les usagers aux différents niveaux de l’organisation » (p. 103). Pour que l’organisation fonctionne quand le prescrit n’est pas applicable, la section précédente a également mis en avant la nécessité de « faire en plus » dans l’action en innovant, en improvisant. Cela nous a amenés à appréhender les usages au travers de l’activité réelle, des pratiques réelles des individus. Nos développements précédents font référence aux termes utilisation, usage, pratique. Il est temps à ce stade de les distinguer. Et nous proposons de les considérer comme clé d’entrée dans la suite de notre réflexion pour ensuite positionner notre approche des usages alignés face à l’inédit et intégrer les singularités.

#### 2.2.2.4.2 Apport de la distinction entre utilisation, usage, pratique ...

La littérature fait ressortir la difficulté de distinguer les termes utilisation, usage, pratique Millerand (1998) qui se renvoient l’un à l’autre (Comtet, 2012). Nous faisons ainsi le choix d’un premier éclairage avec les définitions des dictionnaires, en identifiant ce qui est en lien avec l’état actuel de notre réflexion. Puis nous approfondissons avec la littérature sur l’usage. Enfin, nous proposons une définition de ces termes dans le cadre de notre recherche. **Le recours aux dictionnaires apporte un premier éclairage** (Annexe 1. p. 419). L’**utilisation** fait référence au fait de se servir de quelque chose pour un but, un usage précis, pour ce qui est prévu ou d’en tirer profit pour un autre usage. Concernant l’**usage**, deux aspects ressortent. Le premier renvoie à l’**utilisation**, à l’emploi. Le deuxième renvoie à la **pratique** habituelle, à la manière d’agir propre à un individu ou à un groupe. Il est également fait référence à un ensemble de pratiques sociales, aux habitudes et coutumes observées, aux comportements et règles à respecter. La notion de **pratique** fait apparaître trois aspects. Le premier aspect concerne la **manière d’agir habituelle** (comportement habituel), courante, répandue. Le deuxième est lié à l’**habileté**, l’**ingéniosité**, l’**efficacité** dans la manière de faire, de se comporter. Le troisième est relatif à l’**exercice régulier, répété** d’une activité **permettant d’acquérir connaissance, savoir-faire, compétence, expérience, habitude, capacité à faire**, ne se limitant donc pas à la

connaissance théorique. La notion d'habitude évoque une construction qui se fait dans le temps. La référence à une « façon d'agir propre à un groupe (...) passée en usage, en coutume » nous interpelle. Si la notion de pratique qui s'établit dans la durée nous semble pertinente dans le cadre de notre recherche, une « manière d'agir devenant habituelle chez un groupe » pourrait nous conduire à mettre en contradiction ce qui fait la singularité de chacun dans sa pratique effective face à une difficulté inédite, et des pratiques communes comme le fait de dégager des pratiques « répliquables » à l'image par exemple des « bonnes pratiques » et de travaux liés aux communautés de pratique. Rappelons que le premier chapitre nous a conduits à nous intéresser à une réponse non « procéduralisable » apportée par l'individu, et la section précédente à la manière d'agir avec efficacité, rapidité, inventivité, propre à l'individu grâce à ses singularités. Ce n'est pas l'usage social qui nous intéresse. La notion d'usage questionne les chercheurs (Bachelet, 2004 ; Hussenot, 2006). **La littérature apporte un deuxième éclairage.** Elle renvoie à différentes disciplines telles que l'ergonomie, la sociologie, la gestion, etc. (Benedetto-Meyer et Chevallet, 2008). De nombreux chercheurs en gestion s'intéressent à l'intensité d'utilisation et à la satisfaction de l'utilisateur (Bachelet, 2004), abordent les usages en termes d'effets ou d'impact « où il s'agit de déterminer dans quelle mesure les investissements technologiques participent à la performance de l'entreprise », se focalisent sur l'utilisation et ne considèrent pas les interrelations entre les dimensions technologiques, sociales et organisationnelles, ne prennent pas en compte les acquis de la sociologie des usages (Cigref, 2004, p. 33). En ergonomie, l'usage fait référence à l'utilisabilité, autrement dit la facilité d'utilisation dans l'interaction homme-machine, à l'utilité, à l'acceptabilité (Benedetto-Meyer et Chevallet). D'autres chercheurs préconisent de mobiliser des approches disciplinaires complémentaires pour élargir la notion d'usage, pour mettre au jour ce que les utilisateurs font réellement dans leur travail quotidien (Bachelet, 2004), en s'intéressant aux pratiques de travail quotidiennes (Comtet, 2012). Rappelons que notre propos est de relever ce qui peut nous permettre de mieux distinguer les termes utilisation, usage, pratique afin de faire progresser notre réflexion et positionner notre travail de recherche. Proulx (2001) différencie l'utilisation, rapport de l'individu avec l'ordinateur et le mode d'emploi, et l'usage, qui prend en compte dans les interactions le cadre social, l'individu et son histoire personnelle. Selon Breton et Proulx (2002), les définitions non nécessairement consensuelles rendent la notion d'usage complexe qui renvoie à un continuum allant de l'adoption (achat, consommation), à l'utilisation (face à face de l'individu avec le dispositif, emploi fonctionnel conforme au mode d'emploi), puis à l'appropriation (maîtrise technique, intégration créatrice dans les pratiques quotidiennes,

possibles contournements et réinventions). Cette complexité est également relevée par Chambat (1994), l’usage n’étant pas un objet naturel mais un construit social renvoyant aux pratiques, aux représentations. Les auteurs rappellent (p. 256) que la définition sociologique revêt deux sens. Le premier, relatif aux « us et coutumes » et ne concernant pas nécessairement les objets techniques, renvoie à « la pratique sociale que l’ancienneté ou la fréquence rend normale dans une culture donnée ». Le deuxième, se rapprochant de la sociologie des usages, renvoie « aux utilisations particulières qu’un individu ou un groupe peut faire d’un bien, d’un instrument ou d’un objet ». A ce stade de notre réflexion, Breton et Proulx ont surtout attiré notre attention sur la distinction entre usage et pratique, peu nuancée selon eux dans les recherches. Aspect également relevé par Millerand (1998) selon laquelle la littérature témoigne de la difficulté à cerner le terme usage, utilisé pour emploi, utilisation, pratique ou encore appropriation. Docq et Daele (2001) appréhendent l’usage des technologies comme un ensemble de pratiques, une façon particulière d’utiliser quelque chose, un ensemble de règles partagées socialement par un groupe de référence et construite dans le temps. Pour Breton et Proulx, l’usage est « un phénomène complexe qui se traduit par l’action d’une série de médiations enchevêtrées entre les acteurs humains et les dispositifs techniques » (p. 255). Il est « lié directement à une manière de faire singulière avec un objet ou dispositif technique particulier », et la pratique est une « notion plus large qui englobe l’un ou l’autre des grands domaines des activités des individus en société comme le travail, les loisirs, la consommation, la famille, etc. » (p. 257). Appliqué au domaine technologique, pour Jouët (1993), l’usage se limite à l’emploi d’une technique alors que la pratique englobe également les comportements, attitudes, représentations des individus<sup>39</sup>. Pour Millerand (p. 4), « l’usage renvoie à l’utilisation d’un média ou d’une technologie, repérable et analysable à travers des pratiques et des représentations spécifiques ». Ces termes se renvoient donc l’un à l’autre mais comme le note Comtet, l’élément qui ressort est le contexte d’usage, et l’usager, « agent de contexte » (Perriault, 1989, 2008), fait avec ce dont il dispose dans l’environnement qui est le sien, il bricole, braconne pour dépasser les usages conformes aux prescriptions (De Certeau, 1990 ; Perriault), il innove dans l’usage qui est source de créativité, indissociable de l’appropriation, dénotant une autonomie dans les pratiques (De Certeau). Pour Alter (2000), ce n’est pas l’outil qui crée de la valeur mais les capacités créatrices

---

<sup>39</sup> « l’usage est [...] plus restrictif et renvoie à la simple utilisation tandis que la pratique est une notion plus élaborée qui recouvre non seulement l’emploi des techniques (l’usage) mais les comportements, les attitudes et les représentations des individus qui se rapportent directement ou indirectement à l’outil » (Jouët, 1993, p. 371, cité par Millerand, 1998).

des utilisateurs, leur inventivité. De Certeau, Perriault, Breton et Proulx notent les effets positifs des usages qui s'écartent du prescrit et ne les considèrent pas comme des dysfonctionnements mais comme le signe d'une (ré) appropriation. L'attention est également portée à l'utilisateur, à ses caractéristiques propres en termes de compétences techniques, cognitives (Breton et Proulx), à la dimension symbolique de l'usage et non uniquement technologique (Perriault), au sens apporté par les acteurs à l'invention initiale traduisant l'appropriation (Alter). **Sont finalement distingués le rapport fonctionnel entre individu et dispositif, et le cadre d'usage débordant ce rapport fonctionnel correspondant à ce que les gens font effectivement avec les objets techniques** (Breton et Proulx). Le cahier de recherche n°1 du Cigref (2004, p. 24) prolonge certains aspects et apporte d'autres éléments de compréhension du rapport de l'individu à l'outil. Abordé en termes d'usage, le rapport fait ressortir les dimensions symbolique et sociale. Symbolique puisqu'il renvoie aux « significations d'usage, c'est-à-dire le sens accordé aux pratiques par les individus », aux pratiques qui font sens pour les individus, et dont l'observation permet de « mettre au jour des attitudes, des compétences ou des habitudes de travail qui dépassent largement le rapport d'utilisation ». La dimension sociale ensuite, au niveau interne et externe à l'entreprise : interne, avec les collectifs de travail, fait notamment référence à l'identité professionnelle, aux habitudes de travail, aux modes de coordination, aux jeux d'acteurs mettant en avant les rapports de pouvoir et les compromis ; externe, avec les groupes d'appartenance et de référence (famille, socioprofessionnel...) comme source d'expériences préalables. « Tous ces éléments participent aux significations d'usage. Ainsi, le sens accordé aux pratiques se ressource-t-il dans le corps social et l'élaboration de nouvelles pratiques » (p. 26), et les propres pratiques de l'individu se développent à partir de ses expériences antérieures. Ainsi, **l'usage fait intervenir les dimensions symbolique et sociale dans les interactions entre individu et dispositif**. Le cadre social et notamment organisationnel de l'usage a également été mis en avant par Benedetto-Meyer et Chevallet. **Ces aspects fournissent quelques pistes pour aborder le « faire face » avec efficience de l'individu dans ses pratiques réelles selon ses singularités**. Nous y reviendrons ultérieurement en approfondissant la notion d'appropriation. Comme le montre les quelques références citées, nous aurions pu la traiter ici tant le lien avec la pratique est indéniable dans la littérature. Parce qu'une thèse consiste également à faire des choix, dans notre réflexion, deux raisons nous ont amenés à l'aborder ultérieurement. La première était de distinguer à ce stade les termes utilisation, usage et pratique, et de confirmer notre intérêt pour les pratiques propres à l'individu. La deuxième sera, dans le point suivant, de préciser notre approche des usages

alignés et les parties prenantes impliquées avec le modèle de Fimbel comme grille de lecture, en intégrant nos développements précédents sur le « faire face » et les singularités. Notre questionnement davantage cadré, affiné nous permettra alors de mieux identifier ce que la notion et les approches théoriques de l'appropriation peuvent apporter. **Au final, face aux différentes visions, que retenons-nous dans le cadre de cette recherche ?** La notion d'usage du SI concerne les interactions entre individus, dispositif et contexte, dans une approche sociotechnique. Elle renvoie à l'utilisation mais également à un ensemble de pratiques spécifiques dans un contexte social, organisationnel. Pratiques spécifiques puisque nous considérons comme certains chercheurs cités précédemment que la notion de pratique, liée au travail, aux loisirs (etc.), est également plus large. Elle est ou non associée à un dispositif technique qui est alors un élément parmi d'autres possibles. Elle renvoie aux comportements, attitudes, représentations de l'individu, à la singularité de ce dernier. La notion d'usage a mis en avant la dimension symbolique liée aux pratiques de l'individu, et le contexte social, organisationnel. **L'utilisation fait référence à un rapport fonctionnel de l'utilisateur avec le dispositif, à une utilisation conforme à ce qui est prescrit dans les modes opératoires.** Elle consiste à se borner aux procédures prévues. Face à l'inédit, lorsque le prescrit n'est pas applicable, la section précédente s'est intéressée au « faire face » dans l'action, dans la pratique réelle de l'individu. Les définitions du terme pratique rejoignent certains aspects précédemment ressortis, notamment **la manière d'agir propre à un individu, l'ingéniosité, l'acquisition par l'expérience, dans le temps.** La notion de pratique, distinguant l'activité réelle de l'activité prescrite, est ressortie comme **se construisant, s'inventant chemin faisant dans l'action, dans le temps.** Et nous faisons le lien avec la notion de singularité abordée à deux niveaux. **Nous pensons retenir qu'une pratique permettant de « faire face » avec efficience à l'inédit était une manière d'agir propre à un individu, se construisant dans l'action en bricolant, en inventant, en improvisant, en tâtonnant grâce à ses singularités positives** (liées à ses connaissances, savoir-faire, des ressources à disposition qu'il combine, mais aussi grâce à ses « savoir-y-faire »), **acquises dans le temps, par l'expérience, dans ses activités professionnelles et personnelles.** Mais rappelons que nous nous sommes également questionnés sur la prise en compte des **singularités non positives** dans le « faire face » avec efficience à l'inédit. Cela nous interroge sur l'apport des singularités positives pour les autres individus. En référence à la section précédente, ne s'agit-il pas d'éléments à disposition, à portée de mains ? Ne s'agit-il pas de singularités liées à des ressources externes à l'individu (collègues, réseaux, etc.) mentionnées par Le Boterf (2010b) et Zarifian (2004) ? Ne faudrait-



il pas alors reformuler notre approche comme suit : **une pratique permettant de « faire face » avec efficience à l'inédit est une manière d'agir propre à un individu, se construisant dans l'action, en bricolant, en inventant, en improvisant, en tâtonnant selon ses singularités positives et non positives (et les singularités positives d'autre(s) individu(s)), acquises (survenant en ce qui concerne les singularités non positives) dans le temps, par l'expérience, dans ses activités professionnelles et personnelles.** Notre travail s'intéresse ainsi à la pratique réelle de l'utilisateur liée au SI dans le cadre de son activité métier.

2.2.2.4.3 ... pour positionner notre approche des usages alignés et intégrer les singularités

**Pour « faire face » à l'inédit, la clé d'entrée de notre réflexion est la distinction entre l'utilisation conforme au prescrit et la pratique effective propre à l'individu qui peut contribuer à un usage aligné.** Dans l'approche de Fimbel, « les volontés et intentions d'alignement du SI ne produiront leurs effets que dans la pertinence et l'intensité des pratiques cohérentes qu'en feront les usagers aux différents niveaux de l'organisation » (p. 103). La section précédente a préconisé de s'intéresser au « faire en plus » du prescrit face à l'inédit, et davantage au résultat qu'aux moyens pour y parvenir, laissant ainsi s'exprimer des pratiques propres à l'individu. En conséquence, si les pratiques sont au centre de notre sujet, nous ne nous intéressons pas au fait que les pratiques soient ou non alignées, mais **aux effets des pratiques qui peuvent contribuer à l'alignement.** La notion de pertinence est attachée aux effets plus qu'aux pratiques elles-mêmes. **Face à l'inédit, nous appréhendons alors les usages alignés comme la synchronisation entre les effets produits par les pratiques des utilisateurs dans leur activité métier et les effets attendus par l'organisation** (direction générale, directions de service, de site ou de filiale, managers). Nous soulevons de nouveau les possibles différences d'intériorisation / extériorisation de l'intention du DG par le management intermédiaire et donc des effets attendus. **La clé d'entrée de notre approche est donc la pratique propre à l'utilisateur qui consiste à dépasser l'utilisation conforme pour répondre aux attentes organisationnelles.** En désalignement de type 2, autrement dit **lorsque le SI ou le palliatif prévu posent problème face à un inédit**, et compte-tenu du fait que **les utilisateurs sont contraints d'utiliser le SI, nous proposons d'aborder la notion d'alignement-synchronisation dynamique de l'auteur comme le fait de « faire en plus » du prescrit officiel dans les pratiques, pour corriger le SI, surmonter l'inédit avec efficience et contribuer à l'alignement sur les attentes organisationnelles.** Face à un inédit, « faire en plus » signifie ici utiliser conformément le SI dans un premier temps, et « en plus » surmonter

l’inédit dans des pratiques palliatives propres à l’individu. **Et nous considérons les singularités positives des utilisateurs comme une « alignabilité utile »** au sens de Fimbel c’est-à-dire **une « capacité activable », et pour ce qui concerne notre travail, au niveau des « usages et appropriations » du SI pour favoriser l’alignement** (p. 145-147). Ce levier facilitateur à l’alignement nous semble alors apporter un regard complémentaire sur les alignabilités habituellement mises en avant dans les publications techniques et managériales (préconisation de solutions évolutives sur les plans techniques et applicatifs avec des options paramétrables, personnalisables). Un autre regard qui nous paraît pertinent puisque rien n’assure que les solutions évolutives et les options permettent de faire face avec rapidité, efficacité à un inédit opérationnel. **A ce stade de notre réflexion, les développements précédents nous orientent vers la mobilisation, par l’organisation, des singularités positives (comme « capacités activables » au niveau des « usages et appropriations » du SI) pour « faire en plus » dans les pratiques, afin de corriger le SI, de surmonter l’inédit avec efficacité et contribuer à l’alignement sur les attentes organisationnelles.** Cette formulation pleine de lourdeur est volontaire. Elle permet de juxtaposer les éléments importants identifiés jusqu’à présent. Il nous aurait même fallu ajouter « en innovant, en improvisant, en tâtonnant » mais cela est sous-entendu dans notre approche du terme pratique. Nous la simplifierons avec l’évolution de notre réflexion.

### 2.2.3 Les singularités positives, des « capacités activables » au niveau des usages et appropriations : questionnement pour prolonger la réflexion

« La mobilisation, par l’organisation, des singularités positives (comme ‘capacités activables’ au niveau des ‘usages et appropriations’ du SI) pour ‘faire en plus’ dans les pratiques, afin de corriger le SI, de surmonter l’inédit avec efficacité et contribuer à l’alignement sur les attentes organisationnelles ». Cette formulation nous interpelle, ce qui explique le titre donné à cette sous-section, et nous souhaitons approfondir progressivement plusieurs aspects. S’agissant de mobiliser, d’« activer », notre questionnement part des parties prenantes en nous posant les questions classiques :

- Qui mobilise ou non pour « faire en plus » ? Pourquoi oui ou non ? (dépend de quoi ?)

- Pour quoi ? (quel est l'apport au niveau des usages et appropriations du SI pour le corriger, surmonter l'inédit, et contribuer à l'alignement sur les attentes organisationnelles ?), Comment ? (de quelle manière ?)

Pour cela, rappelons avant tout que nous nous sommes intéressés à plusieurs parties prenantes et principalement au rôle contributeur des DM / DF et surtout utilisateurs. Apportons également quelques précisions concernant nos cibles. Concernant la **partie prenante DG**, nous avons retenu que l'intention initiale définie en termes de "butin" visé (pour des effets attendus) est répercutée dans les différents niveaux de la hiérarchie jusqu'aux opérationnels, et nous avons relevé les possibles difficultés de perception et différences d'intériorisation pouvant apporter des éléments de compréhension. Concernant **la partie prenante DM / DF**, nous nous intéressons plus précisément aux managers chargés du management opérationnel des activités et métiers utilisateurs et de la maîtrise de l'alignement des usages (MAU). Non forcément utilisateurs, ils ont dans leur(s) équipe(s) des utilisateurs (collaborateurs et managers) définis comme ci-après. Pour faire ressortir une variété de situations sans pour autant chercher à en déduire des généralités, nous ne ciblons pas des managers en particulier selon une typologie (Barabel et Meier, 2010c, p.155), mais ce que nous nommons pour la suite le management intermédiaire, situé entre la direction et les opérationnels de base. Concernant **les utilisateurs** des équipes DM/DF, nous avons noté l'intérêt de nous focaliser sur les utilisateurs salariés, liés par contrat, contraints d'utiliser le SI récemment implanté. Depuis le premier chapitre, les différentes sections nous ont progressivement conduits à cibler principalement cette partie prenante dans la confrontation avec l'inédit. Et, de même que précédemment, pour faire ressortir une variété de situations, mais aussi dans la mesure où il est fait référence à la ligne hiérarchique, nous nous interrogeons intuitivement sur de possibles différences lorsque l'on est « collaborateur utilisateur » (initialement notre cible principale) ou « manager utilisateur » (qui à la différence du précédent encadre une équipe). Enfin, nous avons retenu **les parties prenantes externes** (clients, fournisseurs, etc.) dans la mesure où ces dernières peuvent être à l'origine d'un inédit qui survient mais aussi parce qu'elles peuvent être impactées par un inédit interne ou externe, un inédit à solutionner pour ne pas que cela devienne un problème client. Les parties prenantes étant rappelées, revenons aux questions en nous intéressant prioritairement aux parties prenantes les plus directement concernées par la mobilisation des singularités, à savoir le management intermédiaire et les utilisateurs. Nous proposons de les aborder en deux temps, dans un premier temps (2.2.3.1), Qui mobilise ou non pour « faire en

plus » ? Pourquoi oui ou non ? (dépend de quoi ?), dans un deuxième temps (2.2.3.2), Pourquoi ? (quel est l’apport au niveau des usages et appropriations du SI pour le corriger, surmonter l’inédit, et contribuer à l’alignement sur les attentes organisationnelles ?), Comment ? (de quelle manière ?).

#### 2.2.3.1 Qui mobilise ou non pour « faire en plus » ? Pourquoi oui ou non ?

Dans sa contribution à l’alignement face à un inédit opérationnel, comment le management intermédiaire « active-t-il », mobilise-t-il ou non les singularités positives des utilisateurs ? Dans le « faire face » de la section précédente, Le Boterf (2010a, 2015) nous a orientés vers le pouvoir agir (organisation du travail, choix de management permettant prise de responsabilité et prise de risque de l’individu). Ne faut-il pas déjà s’interroger sur la contribution ou non du management intermédiaire dans le « faire en plus » du conforme pour surmonter l’inédit ? Quel est leur rapport à l’utilisation conforme au prescrit et au « faire en plus » ? Demande-t-il de « faire en plus » ? De même, du côté des utilisateurs, la mobilisation ou non de leurs singularités positives pose la question de la possibilité ou non de « faire en plus ». Quel est leur rapport à l’utilisation conforme au prescrit et au « faire en plus » ? Peuvent-ils « faire en plus » ? Ségrestin (2004) nous avait déjà alertés dans le premier chapitre avec le « mythe de l’organisation intégrée ». Il nous alerte également (2003) lorsqu’il parle des vrais usagers de la « machine » (commerciaux, acheteurs, techniciens, etc.) confrontés à l’après ERP. Il donne l’exemple du problème de lancement des commandes dont la résolution par compromis s’est faite sur « un coin de table », mais « l’espace de compromis peut faire défaut, laissant aux responsables le choix entre le désaveu des dispositions pragmatiques en usage et l’invalidation des standards retenus dans la machine » (p. 72). Et d’ajouter, « les machines de gestion ne font-elles pas la part trop belle à cette fraction de l’activité productive qu’il conviendrait de « tracer », au détriment des innombrables régulations locales et non paramétrables qui font le quotidien des bureaux et des ateliers ? ». Ainsi, **nous proposons d’aborder les tensions entre management intermédiaire et utilisateurs dans le rapport à l’utilisation conforme ou au « faire en plus », plus précisément dans la possibilité ou non de « faire en plus » du conforme, entre contrôle et autonomie.** Nous synthétisons la genèse de notre réflexion (2.2.3.1.1) avant d’aborder les tensions entre management intermédiaire et utilisateurs, entre contrôle et autonomie (2.2.3.1.2) et d’apporter les éclairages possibles (2.2.3.1.3).

##### 2.2.3.1.1 Genèse de notre réflexion

Directrice et assesseur de mémoires de fin de cycle en école de commerce, nous avons en tête des problématiques, travaillées avec nos étudiants, liées aux rôles du manager, à la gestion des ambiguïtés, des contradictions à travers notamment les travaux de Desmarais et Abord de Chatillon (2010). Ils constituent le point de départ de notre réflexion, confortée par les travaux de Clergeau et Pihel (2010) plus spécifiquement liés aux SI. Partant de la théorie des rôles, ils s'intéressent au rôle du manager, acteur de la régulation conjointe de l'activité (Reynaud, 1988 ; De Terssac, 2003). Ils font ressortir la difficulté d'arbitrer entre d'une part, le suivi des prescriptions et l'atteinte des objectifs, et d'autre part la réalité du travail des salariés. Nous mentionnions précédemment les possibles différences d'intériorisation de l'intention initiale du DG pour des effets attendus. Ces travaux nous ont amenés dans un premier temps à nous recentrer sur le complexe rôle du manager lié à des raisons organisationnelles ou propres au manager, et à prendre en compte l'utilisateur dans le contexte de l'activité réelle. Leur approche intègre également les parties prenantes externes, notamment le client, dépassant la simple vision hiérarchique dans l'activité de régulation rejoignant les évolutions récentes de la théorie. La théorie de la régulation sociale (Reynaud) semble ainsi pouvoir apporter des éléments de compréhension sur les tensions entre management intermédiaire et utilisateurs dans la possibilité ou non de « faire en plus » du conforme, sur la manière dont chacun « fait face » ou non, et par la même, quelques pistes sur la mobilisation ou non des singularités positives.

#### 2.2.3.1.2 Tensions entre management intermédiaire et utilisateurs, entre contrôle et autonomie

Il ressort des travaux de Desmarais et Abord de Chatillon que le rôle de traduction des managers « consiste à articuler les différentes prescriptions et attentes avec les réalités du terrain et les enjeux de l'action du service » (p. 72). Bien que les ambiguïtés, les contradictions ne soient pas au cœur de notre sujet, ce rôle peut apporter des éléments de compréhension à notre réflexion. Entre régulation de contrôle de la direction et régulation autonome des exécutants<sup>40</sup> en référence à la théorie de la régulation sociale (Reynaud, 1988), selon les auteurs, **le manager est un acteur de la régulation conjointe, contraint par les règles de contrôle et contribuant à l'évolution des règles réelles en interagissant avec les autres acteurs (subordonnés, clients, partenaires et autres services de l'organisation)**. Ainsi, « la traduction va bien au-delà du

---

<sup>40</sup> La relation de contrôle peut être une dépendance hiérarchique ou fonctionnelle. Plus globalement « entre un individu ou un groupe qui a une capacité d'initiative concernant les objectifs, les procédures (les technologies) d'un autre groupe » (Reynaud, 1988, p. 11).

sens commun de reformulation des consignes hiérarchiques, reformulation destinée à faciliter leur compréhension et leur appropriation » (p. 77). Les auteurs notent que l'activité de traduction peut être bloquée pour des raisons organisationnelles ou propres au manager. Au niveau organisationnel, ils citent le degré de conformité aux règles et consignes de l'organisation, l'hyper-rationalisation managériale, les impératifs imposés par les sièges aux filiales, les règles à respecter à la lettre, mais aussi la qualité totale qui exclue le moindre incident, les objectifs irréalisables, etc. Des éléments qui ressortent également des travaux de Dujarier (2015) dans ce qu'elle nomme le « management désincarné » éloigné de la réalité de l'activité humaine. Au niveau du manager, les auteurs notent le manque d'expérience, de compétences (relationnelles, techniques, cognitives), de capacité d'interprétation, de hiérarchisation, d'articulation des contraintes de l'environnement et des demandes de la hiérarchie. Alors que certains managers souhaitent au départ être de « bon petits soldats » en suivant les consignes de leur hiérarchie (Desmarais et Abord de Chatillon, p. 83), le rôle de traduction semble se développer avec l'expérience et la connaissance des rouages de l'organisation. Les résultats montrent finalement que le rôle de traduction du manager est de travailler sur les conflits et ambiguïtés pour faire fonctionner l'organisation. Ils montrent également que la résistance du manager face aux injonctions est un moyen d'atteindre les objectifs organisationnels. **Cette complexe régulation conjointe nous a incités à poursuivre nos investigations sur les tensions entre management intermédiaire et utilisateurs, entre contrôle et autonomie, en nous recentrant sur l'aspect structurant des SI et la survenue d'un inédit opérationnel.** Clergeau et Pihel (2010) ont alors fait progresser notre réflexion. Leurs travaux s'intéressent au rôle de l'encadrement intermédiaire dans le contexte des centres d'appels où les tâches sont fortement codifiées par les SI et soumis aux aléas de l'activité de service. Peu d'études concernent l'impact des outils sur l'encadrement intermédiaire et les pratiques de management précisent-elles. Selon de Vaujany (2009a), les recherches en SI montrent l'existence d'interactions fortes entre le design technologique, les outils technologiques, le contexte organisationnel et le processus d'appropriation. Mais Clergeau et Pihel notent que peu de travaux s'intéressent « aux régulations qui gouvernent ces interactions » (p. 74), et Reynaud (1997, 2007) propose un cadre intégrateur. Elles s'intéressent à la rencontre des régulations de contrôle et autonome (Reynaud, 1988), et même si les enjeux de pouvoir sont présents (Crozier et Friedberg, 1977), « ce ne sont pas seulement les enjeux de chacun, ce sont bien les règles du jeu » de l'ensemble de l'activité (Reynaud, p. 11), pas uniquement les préférences de chacun mais aussi servir des fins organisationnelles. Leur approche basée sur la

théorie de la régulation sociale de Reynaud montre que le manager est chargé d'une complexe régulation conjointe qu'il négocie ou non, optant alors pour une régulation de contrôle. **Nous détaillons, ci-après, les éléments qui peuvent être pertinents pour la poursuite de notre réflexion.** Les procédures, les scripts sont des modalités de prescription et de contrôle de la tâche à accomplir et traduisent la **régulation de contrôle** de la direction. **Pour faire un parallèle avec notre travail,** dans le premier chapitre, nous avons mis en avant l'aspect structurant des SI qui contrôlent, encadrent les activités. La **régulation autonome** se manifeste par des **réactions négatives** des téléconseillers (contestation, résistance, contournement) pour différentes raisons (dénier des capacités professionnelles, dénier des savoir-faire particuliers, abêtissement, taylorisation, etc.) mais aussi par des **réactions visant l'efficacité.** Reynaud (1988) précise bien que les deux régulations, contrôle et autonome, peuvent viser l'efficacité. « Les régulations autonomes peuvent s'opposer aux régulations de contrôle et les contre carrer. Mais elles ont très généralement pour objet une activité et visent un résultat externe (le client dans les travaux de Clergeau et Pihel). Elles ne sont pas nécessairement un repli du groupe sur lui-même et sont souvent sensibles à des impératifs de résultats » (Reynaud, p. 8). Et d'ajouter qu'il est intéressant de noter que la régulation autonome peut servir des préférences individuelles mais également « servir des fins qui sont celles de l'organisation elle-même » (p. 11). Reynaud précise également que « **les pratiques inventées par les exécutants,** les régulations de travail qu'ils savent créer non seulement ne sont plus l'expression clandestine de leur 'résistance au changement', mais sont considérées comme une **ressource précieuse à mobiliser,** comme un gisement d'intelligence et de productivité » (p. 8). Les auteures donnent l'exemple de téléconseillers ne suivant pas les règles, les prescriptions lorsqu'elles ne sont pas applicables aux cas à résoudre, du manque de coordination entre services qui rejait sur le client et qui nécessite des arrangements locaux, des défaillances du back-office qui les « obligent à inventer des solutions localement ». Car malgré tout, « ils restent responsables d'une qualité de relation de service » (Clergeau et Pihel, p. 83). Il ressort finalement de leur enquête auprès de trois centres d'appel que « **la gestion des aléas, des singularités de chaque client, ou de chaque situation, oblige chaque téléconseiller à une régulation autonome** visant à concilier les demandes du client avec l'offre de services des entreprises ». Elles ajoutent que « cette régulation autonome vise bien à délivrer une certaine qualité de service mais n'est pas reconnue par l'entreprise ». Les propos d'un téléconseiller sont éclairants : « il y a plein de choses qu'on fait qu'ils ne voient pas... qu'ils ne sont pas au courant mais qu'on est obligé de faire pour la bonne marche de l'entreprise ». Avec un management par objectifs, c'est de « leur

seule responsabilité » et de « leur seule initiative » (p. 83). Elle est ignorée et non rétribuée. Certains managers la prennent toutefois en compte dans la régulation conjointe comme nous le verrons ci-après. **Pour faire un parallèle avec notre travail**, rappelons qu'un inédit opérationnel, dont l'origine peut être interne ou externe (client, fournisseur, etc.), peut survenir, et l'utilisateur doit « faire en plus » en bricolant, en inventant, en improvisant dans l'action. Cela s'inscrit dans une régulation autonome qui se manifeste non pas par des réactions négatives mais par celles visant l'efficacité, la finalité organisationnelle. Cette régulation autonome montre l'importance de « cette ressource précieuse à mobiliser, comme un gisement d'intelligence et de productivité » (Reynaud, p. 8). Elle conforte notre intérêt pour les pratiques des utilisateurs face à l'inédit opérationnel. Le fait qu'elle soit non reconnue, ignorée par l'entreprise (même si ce n'est pas le cas de la part de certains managers) incite également à une approche au plus près du travail réel des utilisateurs, de ce qu'ils font réellement. La **régulation conjointe** traduit un processus de négociation du manager. Il doit « négocier les oppositions des salariés à une organisation taylorienne » (Clergeau et Pihel, p. 84), mais également négocier avec les contraintes de l'activité pouvant rendre les outils de la régulation de contrôle illégitimes car inapplicables, nécessitant une gestion autonome des aléas, des clients, de la qualité de service. Selon Reynaud (p. 15), la régulation effective en termes de négociation, de compromis éclaire le « travail réel » que les ergonomes distinguent du travail prescrit. Reynaud parle de « compromis du travail réel ». Dans les entreprises, « les régulations réelles sont des compromis (souvent instables) entre autonomie et contrôle » (p. 17), elles sont variées et peuvent être complexes. Les travaux de Clergeau et Pihel font ressortir la complexité du rôle de négociateur du manager pour des raisons organisationnelles, managériales. Au niveau organisationnel, sa mission de gestion des flux d'appels l'oblige à contrôler les connexions des téléconseillers à l'aide de l'outil de supervision, ce qui est stressant pour lui et considéré comme de la traque par certains conseillers. Certaines carences organisationnelles déjà mentionnées (défaillances du back-office, scripts non adaptés) reportent la responsabilité de la qualité de service sur le manager, rendent légitime en raison de la présence du client la régulation autonome des téléconseillers, et conduisent le manager à des arrangements locaux. Au niveau managérial, nous regroupons les difficultés du manager liées au manque de temps pour prendre ses marques lors de la prise de fonction, au manque de formation, au manque de solution pour gérer un téléconseiller qui panique lors d'un échange avec un client, à la nécessaire « débrouille » pour motiver les téléconseillers. « C'est le royaume de la démerde », propos d'un responsable de centre (p. 85) qui avoue la non-reconnaissance de ces difficultés par la direction des centres.



Ces éléments font écho à l’enquête réalisée auprès de dirigeants de petites, moyennes et grandes entreprises sur le thème de la reconquête du lien entre dirigeants, managers et salariés (IES, 2011). Les résultats apportent également un éclairage complémentaire sur le complexe rôle des managers :

« Les managers ont pour beaucoup d’entre eux perdu leurs repères et ne savent plus quelle posture adopter, comment se positionner, quelles marges de manœuvre utiliser quand ils en ont. Ils se retrouvent de plus en plus fréquemment ‘entre le marteau et l’enclume’, c’est-à-dire écartelés entre les objectifs de la direction générale dont ils sont les relais légitimes et fonctionnels et les aspirations de leurs équipes. Comme les transformations s’accélèrent, un phénomène de vertige s’installe et ils ont définitivement le sentiment d’être les instruments d’une stratégie en perpétuelle redéfinition car ils sont toujours les premiers sollicités pour relayer les messages souvent contradictoires. Cette déstabilisation est liée à plusieurs facteurs qui s’entrecroisent : une augmentation de la pression sur les résultats court terme ; la nécessité de combiner à la fois ‘du projet, de la technique, du social...’, d’avoir à gérer des tâches de plus en plus administratives (avec la multiplication des outils de reporting à renseigner) et moins valorisantes ; des efforts demandés toujours plus importants et de moins en moins récompensés (...); une nouvelle génération de collaborateurs (en particulier la génération Y) qui perçoivent différemment le rapport à l’autorité en la fondant davantage sur la légitimité, qui sont plus impatients, plus experts et plus exigeants notamment en matière d’accès à l’information ; le sentiment de ne pas avoir les moyens de manager leurs équipes. L’idée que leur contrat managérial a été remis en cause conduit parfois au désengagement et traduit un véritable malaise (stress, manque de reconnaissance, perte du sens...), certains ne voulant plus être managers, allant jusqu’à refuser les promotions (...) » (p. 31).

Face à cette complexité, **les travaux montrent que les managers optent pour deux comportements : régulation conjointe ou régulation de contrôle.** Certains managers, ceux qui ont une précédente expérience d’encadrement d’après l’étude, parviennent à négocier une régulation conjointe. En accordant plus d’importance à la relation de service client qu’aux objectifs de productivité, ils prennent du recul sur l’outil, ils sont moins dans la surveillance et plus dans la présence, l’écoute, le soutien, l’assistance pour faire monter en compétences, ils

laissent de l'autonomie témoignant de la confiance et de la reconnaissance, ils mobilisent cette « ressource précieuse » mentionnée par Reynaud, ils favorisent une ambiance de travail conviviale. D'autres managers, ceux qui généralement n'ont pas eu une précédente expérience d'encadrement d'après l'étude, se sentent démunis, et n'osent pas le complexe rôle de négociateur, pour des raisons organisationnelles et managériales abordées précédemment, et qui suppose selon Reynaud des rôles parfois contradictoires. Ces managers ne s'intéressent pas aux besoins réels des téléconseillers, ils dénie la réalité du travail, ils nient les paradoxes de l'outil qui devient un « outil de contrôle et de normalisation des comportements ». Ils adoptent des « pratiques managériales focalisées sur le contrôle » (p. 87), ils ont un « rôle de supervision, d'ordonnateur de la régulation de contrôle, légitimés en cela par la technologie » (p. 88). Ce n'est alors que surveillance, contrôle de l'atteinte des objectifs de productivité générant tensions, stress. Ils « préfèrent occulter les régulations autonomes » (p. 88). Dans ce contexte de service, les auteures soulèvent finalement l'importance de la primauté des régulations locales sur la rationalisation absolue. Elles précisent que le contexte des centres d'appels renforce la difficulté de cette régulation conjointe, le manager devant parvenir à distinguer une régulation autonome visant l'efficacité (résultat externe client) d'un « comportement de transgression » (p. 88). Les auteures ne connotent-elles pas la transgression négativement ici ? Nous le mentionnions dans la section précédente, le zèle, la triche, la transgression ordinaire sont nécessaires au fonctionnement organisationnel (Alter, 2000 ; Babeau et Chanlat, 2008, 2011 ; Barel et Frémeaux, 2010 ; Dejours, 2003 ; Pesqueux, 2009). **Faisons un parallèle avec notre travail.** Précisons avant tout le fait que cette tension entre contrôle et autonomie soit d'autant plus criante dans le contexte de l'activité de service (compte-tenu de la présence du client) nous donne dès maintenant des pistes pour cibler notre investigation empirique notamment dans différentes activités de service<sup>41</sup>. **Nous cherchons à mieux cerner les tensions soulevées dans la possibilité de « faire en plus » du conforme, entre contrôle et autonomie, pour éclairer**

---

<sup>41</sup> Définition Activité de service : « Une activité de service se caractérise essentiellement par la mise à disposition d'une capacité technique ou intellectuelle. A la différence d'une activité industrielle, elle ne peut pas être décrite par les seules caractéristiques d'un bien tangible acquis par le client. Compris dans leur sens le plus large, les services recouvrent un vaste champ d'activités qui va du commerce à l'administration, en passant par les transports, les activités financières et immobilières, les activités scientifiques et techniques, les services administratifs et de soutien, l'éducation, la santé et l'action sociale. C'est le sens généralement donné par les anglo-saxons au terme 'services'.

En France, dans la pratique statistique, ce vaste ensemble est dénommé « activités tertiaires ». On y distingue le tertiaire marchand (transports, commerce, services aux entreprises, services aux particuliers, activités immobilières et financières) du tertiaire non-marchand (éducation, santé, action sociale, administration...) ; les termes secteurs des services sont alors utilisés de façon plus restrictive puisque limités aux services aux entreprises et aux particuliers. » (INSEE, <http://www.insee.fr/fr/methodes/?page=definitions/services.htm>)

**la mobilisation ou non des singularités positives.** Les développements précédents font ressortir **deux cas de figure**. Dans le premier, **l'utilisateur peut « faire en plus », et il le fait, c'est accepté, reconnu, encouragé par le manager qui laisse de l'autonomie, qui fait confiance, qui soutient et assiste pour faire monter en compétences, mais c'est ignoré par l'entreprise.** Dans ce premier cas de figure, le manager a connaissance des enjeux de la qualité de service (qui légitime la régulation autonome) et du management d'équipe, et prend du recul sur l'outil de contrôle. Ce dernier parvient alors à négocier une régulation conjointe. Dans le deuxième cas de figure, **l'utilisateur « fait en plus » quand même, c'est occulté par le manager et ignoré par l'entreprise, c'est de sa seule responsabilité et de sa seule initiative.** Dans ce deuxième cas de figure, pour des raisons organisationnelles, managériales, par manque d'expérience, le manager donne la primauté au contrôle et à l'atteinte des objectifs, il dénie la réalité du travail, et il ne joue pas son rôle de négociateur. Mais il manque un troisième cas de figure : **l'utilisateur « ne fait pas en plus », et « il fait une utilisation conforme ».** A quoi correspondrait-il ? Les développements précédents nous apportent trois pistes. La première piste : une absence de régulation autonome visant l'efficacité due à l'absence d'espaces de liberté (ni laissés, ni tolérés voire sanctionnés) qui bloque les initiatives locales en raison d'une régulation de contrôle rigide avec un management demandant de rester conforme au prescrit parce que c'est la norme. Barabel et Meier (2010b, p.144) donne l'exemple des structures mécanistes dans lesquelles il n'est pas bien vu que le manager « développe les compétences et les initiatives de ses subordonnés au-delà de la bonne exécution des procédures. Parfois, le manager est même là pour réprimer ces comportements d'initiative, pour 'réduire les fortes têtes', pour 'maintenir l'ordre' ». La seconde piste : une régulation autonome se manifestant par des réactions négatives fortes pour différentes raisons, déni des capacités professionnelles, déni des savoir-faire particuliers, abêtissement, taylorisation (etc.) faisant de l'individu un exécutant interchangeable. Nous mentionnions précédemment des réactions de contestation, résistance, contournement. Par exemple, la grève du zèle ne rentre-t-elle pas dans ce cadre ? Consistant à rester conforme aux prescriptions, elle bloque la production (Dejours et Gernet, 2012). C'est une forme de résistance selon Dujarier (2015), « une obéissance formelle doublée d'un retrait de l'engagement subjectif dans l'activité », l'individu se borne à « travailler sans trop réfléchir en cochant des cases », « suivre des procédures offre de ne plus avoir à s'intéresser à ce que l'on fait, procurant alors une sensation de soulagement et d'absurdité en même temps », il « suit à la lettre les consignes et renonce, pour se protéger des contradictions, à faire le travail tel qu'il aurait aimé le faire » (p. 89). Ne s'agit-il pas d'un exemple résistance négative dans le

sens de Clergeau et Pihel ? La troisième piste : une absence de régulation autonome parce que l’individu « ne sait pas faire en plus », et n’est pas encouragé à « apprendre à faire en plus ». Nous prolongeons cette piste dans le point suivant.

#### 2.2.3.1.3 Apports à notre réflexion et prolongement

**Quels sont les apports possibles pour la prise en compte des singularités ? Quels sont les apports complémentaires permettant de poursuivre notre réflexion ?** Le « faire en plus » encouragé, occulté, ignoré, sanctionné laisse supposer la relative prise en compte ou non des singularités mais ne fournit pas davantage d’éclairage. Nous notons également que les réactions de résistance précédemment relevées pourraient traduire des manifestations de singularités non positives, individuelles ou collectives, liées à l’organisation du travail (etc.). Avec Saint-léger et Bonnet (2015), nous avons déjà relevé une piste liée aux émotions négatives engendrées par la survenue d’un inédit opérationnel (problème de qualité des données, etc.) et aux causes liées au fonctionnement et au management de l’organisation. Nous pourrions élargir notre approche et prendre en compte la notion de singularités collectives. Mais, sans nous interdire d’y revenir, ce n’est pas notre priorité à ce stade. Dans la continuité de ce qui précède, une autre piste possible peut apporter des éléments de réflexion. Considérons avec Le Boterf (2010a, 2015) l’importance du savoir agir (savoir combiner et mobiliser des ressources) dans le « faire face ». Considérons avec la théorie de Reynaud que la régulation autonome soit nécessaire au travail réel. Considérons que la régulation autonome soit freinée par des singularités non positives (qui se traduisent, rappelons-le, par des difficultés dans le « faire face ») de certains membres du groupe social (local) voire par une absence de singularités positives utiles pour pallier un inédit qui survient à l’instant « t ». Afin de servir la finalité organisationnelle, le management en tient-il compte dans le « faire en plus » ? Et le groupe social ? Tentons prudemment d’introduire la notion d’acteurs collectifs de Reynaud : lors des ajustements locaux, le groupe social (constitué par une régulation traduisant une stratégie collective autour d’un projet commun) prend-il en compte les singularités de chacun ? A ce stade de notre réflexion, nous n’avons pas d’éclairage sur cet aspect si ce n’est que de le supposer dans une approche coopérative pour le bien du projet collectif. Dans tous les cas, cela nous incite à **approfondir le « savoir agir »** mis en avant par Le Boterf et **l’apport des singularités positives** pour les autres individus afin d’apprendre à surmonter une difficulté inédite. D’autre part, la possibilité de « faire en plus » nous oriente également vers la **volonté de l’individu de « faire en plus »** pour servir la finalité organisationnelle (ils se sentent responsables) à condition que le management le permette

(autonomie, confiance, reconnaissance) ou le tolère. Et même s’ils se sentent responsables de la qualité de service (Clergeau et Pihel, 2010), la notion de **responsabilité** nous interpelle. Nous pourrions approfondir le « **vouloir agir** » (Le Boterf) à partir des théories de la motivation au travail mais ce n’est pas notre sujet. Faut-il s’intéresser aux notions connexes d’engagement, d’implication (Morin et Aubé, 2007) ? Faut-il s’intéresser à l’empowerment dont Dambrin et Lambert (2008) ont relevé quelques ambiguïtés (implication venant du management et non de l’individu, injonction d’autonomie et de responsabilisation, autonomie contrôlée) ? Nous y reviendrons selon l’évolution de notre réflexion. Finalement, **plusieurs éclairages utiles ont été apportés** : le « faire en plus » du conforme au prescrit soulèvent des tensions entre management intermédiaire et utilisateurs, il peut être encouragé, occulté, ignoré voire sanctionné ; la réalité du travail confirme l’importance de la régulation autonome d’autant plus dans les activités de service ; le modeste éclairage sur la prise en compte ou non des singularités positives et non positives ; le besoin d’approfondir le « savoir agir » et l’apport des singularités positives pour les autres individus afin d’apprendre à agir, d’apprendre à surmonter la difficulté inédite qui se présente ; la volonté de l’individu en lien avec les notions de responsabilité, d’engagement, d’implication, et surtout d’empowerment (responsabilisation, autonomie, et le contrôle que cela masque). Nous abordons ensuite le deuxième questionnement.

#### 2.2.3.2 Pour quoi ? (quel est l’apport ?) Comment ?

La formulation « (**‘capacités activables’ au niveau des ‘usages et appropriations’ du SI pour ‘faire en plus’ dans les pratiques, afin de corriger le SI, de surmonter l’inédit avec efficience et contribuer à l’alignement sur les attentes organisationnelles** » amène d’autres questions. Dans cette recherche, nous avons retenu que la notion d’usage du SI concerne les interactions entre individus, dispositif et contexte, qu’elle renvoie à l’utilisation mais également à un ensemble de pratiques dans un contexte social, organisationnel. Nous nous sommes interrogés sur notre approche de la notion de pratique permettant de « faire face » avec efficience à l’inédit. Est-ce une manière d’agir propre à un individu, se construisant dans l’action en bricolant, en inventant, en improvisant, en tâtonnant **grâce à ses singularités positives**, acquises dans le temps, par l’expérience, dans ses activités professionnelles et personnelles ? **Ou, si l’on considère que les singularités positives peuvent être un apport pour les autres individus**, est-ce une manière d’agir propre à un individu, se construisant dans l’action en bricolant, en inventant, en improvisant, en tâtonnant **selon ses singularités positives et non positives (et les singularités positives d’autre(s) individu(s))**, acquises (survenant en

ce qui concerne les singularités non positives) dans le temps, par l’expérience, dans ses activités professionnelles et personnelles. **Autrement dit, les singularités positives seraient des capacités activables dans la pratique réelle pour l’utilisateur qui les possède mais également pour les autres utilisateurs**, ceux qui ont des singularités non positives, ceux (qui ne sont pas forcément les mêmes que les précédents) qui n’ont pas les singularités positives permettant de faire face à un inédit qui survient. Avec Le Boterf (2010b) et Zarifian (2004), nous mentionnions précédemment des singularités positives liées à des ressources externes à l’individu (collègues, réseaux, etc.). **Mais alors, dans quelle mesure la mobilisation de ces « capacités activables » au niveau des appropriations SI permet de « faire en plus » dans les pratiques afin de corriger le SI et surmonter l’inédit ? Comment aborder la notion d’appropriation en lien avec les pratiques et les singularités ?** Nous synthétisons la genèse de notre réflexion et les difficultés rencontrées (2.2.3.2.1) avant de rechercher des éclairages (2.2.3.2.2). Nous reformulons ensuite notre approche afin de poursuivre notre questionnement (2.2.3.2.3).

#### 2.2.3.2.1 Genèse de notre réflexion : des difficultés pour aborder l’appropriation

Pour poursuivre notre réflexion, comment aborder la notion d’appropriation en lien avec les pratiques et les singularités pour « faire en plus » ? Le lecteur pourrait s’attendre à trouver en préambule la définition que nous adoptons dans le cadre de cette recherche. Mais aucune des définitions ne nous convainc pleinement à elle seule parmi celles recensées par Anir (2009) et Tsoni-Georgopoulos (2007), en Philosophie, en Psychologie, en Sociologie, en Economie du droit, en Marketing, en Communication, en SI ; par Massard (2007, 2009) en sciences du langage, en sciences de l’éducation, en ergonomie, en sociologie des usages, en sciences de l’information et de la communication, en sociologie et psychologie du travail, en sciences de gestion. Ce sont plutôt des aspects de différentes définitions en lien avec nos développements précédents que nous retenons : l’intériorisation, la volonté autonome de l’individu, l’aspect comportemental qui se traduit dans les pratiques, l’aspect cognitif via l’apprentissage progressif, le rôle du contexte social, mais aussi la « dualité de la technologie » (Orlikowski, 1992 ; Orlikowski et Robey, 1991 ; DeSanctis et Poole, 1994) déjà notée dans le premier chapitre. A cela s’ajoutent des aspects déjà relevés en distinguant les termes utilisation, usage et pratique : les significations d’usage (le sens accordé aux pratiques), l’inventivité. Et quand bien même, il manque un soubassement pour faire le lien avec les singularités. D’où vient cette difficulté à définir cette notion dans le cadre de notre recherche ? Est-ce dû à la multiplicité de

définitions, à la complexité de cette notion recensée dans la littérature en sciences humaines et sociales par Massard ? Est-ce dû à notre questionnement qui ne trouve pas de prise parce qu'à la croisée de plusieurs champs ? Est-ce dû au terme appropriation non adapté et critiqué selon De Vaujany (2009a, p. 76) par certains chercheurs comme Orlikowski (2000) qui préfèrent la notion d'enactment en référence à Weick (1979) ? Parce que la technologie ne serait pas « un objet en attente d'être utilisé ni même rendu propre à un usage » mais plutôt une construction, « une technologie en pratique », une construction davantage qu'un « processus de finalisation », que l'individu « adapte progressivement en le combinant avec d'autres ressources et en le réinterprétant » (De Vaujany, p. 78) ? D'où la recherche d'éclairages.

#### 2.2.3.2.2 Recherche d'éclairages

Face à la difficulté d'identifier une définition de l'appropriation qui fasse sens pour notre travail de recherche, nous proposons une approche (2.2.3.2.2.1). Celle-ci soulève des questionnements dans le choix d'un soubassement théorique (2.2.3.2.2.2), et nous éclaire sur la contribution aux attentes organisationnelles (2.2.3.2.2.3).

##### 2.2.3.2.2.1 Proposition d'une approche de l'appropriation ...

Nous proposons alors de partir de la définition générale fournie par les dictionnaires (détail en Annexe 2. p. 425) :

« A.- [L'idée dominante est celle d'adaptation] Action d'adapter quelque chose à un usage déterminé (...), action de rendre propre (...), action d'approprier à une destination précise. B.- [L'idée dominante est celle de propriété] Action de s'approprier une chose, d'en faire sa propriété » (TLFi du CNRTL). « Fait de rendre propre, convenable à un usage » (Universalis). « Action d'approprier ; résultat de cette action » (Académie Française). L'appropriation renvoie ainsi à l'action (au processus) mais aussi au résultat de cette action.

L'appropriation renvoie à l'adaptation et la propriété. La première acception fait référence à « l'action de rendre propre à un usage déterminé ». La deuxième acception renvoie à l'« action de s'approprier une chose, d'en faire sa propriété » avec l'idée de rendre propre quelque chose dans le sens de l'adapter à soi. L'appropriation renvoie à l'action (au processus) mais aussi au résultat de cette action. D'autre part, nous avons précédemment noté la référence à De Vaujany (2008), « l'alignement stratégique n'est qu'un type de valeurs parmi d'autres » (p. 2), la valeur

stratégique du SI doit prendre en compte une approche par les « pratiques » visant à l’adoption (mettre à disposition), l’assimilation (accepter et utiliser), l’appropriation (*rendre utile selon le but recherché par l’acteur*). Pour aborder la notion d’appropriation, nous tenons compte également des différents éléments développés jusque-là : **la notion de singularités**, abordée à deux niveaux p. 91, comme 1) la manière singulière d’agir de l’individu dans sa pratique pour pallier les difficultés inédites (en bricolant, en inventant, en improvisant, grâce à son intelligence pratique qui guide son propre tâtonnement, en prenant des détours, par comparaison, analogie, en mobilisant ses propres combinatoires de ressources 2) grâce à ses singularités qui distinguent l’individu des autres (liées à ses ressources acquises lors d’événements, expériences vécues, pratiques antérieures : connaissances, savoir-faire, ressources hétéroclites stockées, habiletés originales, « savoir-y-faire » déjà en stock ; notre approche de la **notion de pratique** définie comme une manière d’agir propre à un individu, se construisant dans l’action en bricolant, en inventant, en improvisant, en tâtonnant selon ses singularités positives et non positives (et les singularités positives d’autre(s) individu(s)), acquises (survenant en ce qui concerne les singularités non positives) dans le temps, par l’expérience, dans ses activités professionnelles et personnelles. Rappelons la formulation qui nous préoccupe : **la « mobilisation, par l’organisation, des singularités positives (comme ‘capacités activables’ au niveau des ‘usages et appropriations’ du SI) pour ‘faire en plus’ dans les pratiques, afin de corriger le SI, de surmonter l’inédit avec efficience et contribuer à l’alignement sur les attentes organisationnelles »**. Ces éléments semblent nous amener à considérer les deux acceptions de l’appropriation :

1. rendre propre, adapter le SI (**« faire en plus » du prescrit dans ses pratiques propres en bricolant, en inventant, improvisant, tâtonnant**) à un usage déterminé selon le but recherché par l’acteur (**pour surmonter l’inédit qui survient dans son activité métier, corriger le SI, et être aligné sur les attentes organisationnelles**)
2. en s’appropriant, en adaptant à soi (**et non en reproduisant comme une « bonne pratique »**) les éléments à disposition (**les singularités positives des autres individus**) ou grâce à **ses propres singularités positives**

Pourtant, nous doutons de la pertinence de cette vision qui soulève des questionnements et en prolonge d’autres.



2.2.3.2.2.2 ... qui soulève des questionnements dans le choix d'un soubassement théorique. Quel soubassement théorique pouvons-nous alors mobiliser pour prendre en compte les deux acceptions ? Parmi les deux courants majeurs, nous pensons à Alter (2000) puisque nous avons précédemment relevé d'une part, le lien avec l'appropriation dans le sens apporté à l'invention initiale et les capacités créatrices des utilisateurs, et d'autre part la notion de transgression, de déviance ordinaire. Mais cela ne nous fournit pas d'élément pour éclairer les deux acceptions de l'appropriation. Notre première intention est donc de nous orienter vers les travaux en SI parce qu'incontournables dès qu'il s'agit d'appropriation, et dont Trinquescoste et Bidan (2011) soulignent la richesse et l'actualité du concept particulièrement en SI. Non pas ceux liés à l'acceptation avec notamment la théorie TRA<sup>42</sup> (Davis, *et al.*, 1989) et le célèbre modèle TAM<sup>43</sup> de Davis (1989), mais aux travaux structurationnistes. « Faire en plus » pour corriger le SI, surmonter l'inédit. Cela ne se rapproche-t-il pas d'approches théoriques relevées dans le premier chapitre ? Ne s'agit-il pas de la dualité de la technologie (Orlikowski, 1992) avec une technologie modifiable au contraire de DeSanctis et Poole (1994), « une technologie en pratique » (Orlikowski, 2000), et dans notre cas, en post-basculement lorsqu'un inédit survient ? Dans ce cadre théorique, ce ne sont plus des structures incarnées dans la technologie qui sont utilisées, détournées. Ce sont des structures émergentes de la « technologie en pratique », en interaction avec les autres structures (structure hiérarchique, etc.), dans les interactions sociales par l'intermédiaire des moyens (matériel, logiciel), des normes (protocoles, règles) et des schèmes interprétatifs (connaissances, hypothèses). Lorsque les individus énoncent des « technologies en pratique », ils modifient les moyens, normes et schèmes utilisés dans leur utilisation de la technologie. Ce cadre, qui permet d'analyser les usages émergents, n'apporte pas d'éclairage sur la prise en compte des singularités, ni sur la manière dont l'utilisateur surmonte l'inédit en s'appropriant les singularités positives des autres individus. Toutefois, nous relevons un extrait pouvant nous fournir une piste de travail :

A propos des moyens (*facilities*), normes et schèmes interprétatifs : « lorsque les individus utilisent une technologie, ils mobilisent les propriétés de l'artefact technologique – ceux fournis par sa matérialité constitutive, ceux qui sont inscrits par les concepteurs, et ceux ajoutés par les utilisateurs lors de précédentes interactions (par exemple, des données spécifiques, des fonctions personnalisées, des extensions

---

<sup>42</sup> Theory of Reasoned Action

<sup>43</sup> Technology Acceptance Model

logiciels/matériels) ». Les utilisateurs « mobilisent leurs savoirs, pouvoir, connaissances, hypothèses, attentes de la technologie et de son utilisation influencées par la formation, la communication et les expériences passées ». « Les utilisateurs mobilisent leurs connaissances et expériences du contexte dans lequel ils vivent et travaillent et des conventions sociales et culturelles associées ». « **Ainsi, l’utilisation de la technologie est structurée par ces expériences, connaissances, significations, habitudes, relations de pouvoir, normes et les artefacts technologiques à portée de mains** » (p. 410)

N’y a-t-il pas une réflexion à avoir sur une utilisation structurée par l’appropriation des singularités positives d’autres individus ? Tout comme le lien avec la « connaissance en pratique » (Orlikowski, 2002) - connaissance constituée dans les pratiques de « partage d’identité », « d’interaction en face-à-face », « d’alignement de l’effort », « d’apprentissage par l’action » - qui pourrait être pertinent. Mais notre priorité est dans un premier temps de traiter de la prise en compte ou non des singularités par l’organisation pour « faire en plus », surmonter l’inédit et contribuer à l’alignement. Avec la sociomatérialité (2007) qui redonne de l’extériorité à la technologie, social et matériel sont énoncés ensemble dans des pratiques sociomatérielles. Comme nous le notions dans le premier chapitre, « les sociomatérialistes puisent notamment dans les travaux de Callon et Latour » (Vaujany, 2011, p. 21). On retrouve ici le lien avec la notion de constitution mutuelle entre technologie et acteurs de la théorie de l’acteur-réseau (Missonier, 2008)<sup>44</sup>. Mais, pour les mêmes raisons, nous n’avons pas identifié d’apport suffisant pour poursuivre notre réflexion. Les travaux de De Vaujany (2006) et De Vaujany et Grimand (2005), que nous avons à l’esprit puisque ressortis à plusieurs reprises lors de nos recherches sur les tensions entre management intermédiaire et utilisateurs dans le contexte des SI, proposent une articulation entre conception et usage. Ils citent notamment les travaux d’Orlikowski. Les auteurs présentent deux cadres théoriques, « conception à l’usage » et « mise en acte ». Avec le premier, « c’est au fil des apprentissages, des conflits pour sa maîtrise, de la dialectique autonomie-contrôle, que l’outil prend finalement corps » (2006, p. 118). Avec le deuxième, l’appropriation est un processus interactif et continu, une succession de phases de

---

<sup>44</sup> « L’ANT explique les dynamiques entre acteurs et artefacts dans la mesure où celle-ci se focalise sur le mouvement, c’est-à-dire sur la dynamique des interactions entre les acteurs dans la circularité des interactions entre les entités humaines et non-humaines, et leur ‘constitution mutuelle’ dans ce processus (Latour, 1999 ; Suchman, 1987) ». LATOUR B., (1999), *Politiques de la nature-Comment faire entrer les sciences en démocratie*, Paris : La Découverte. SUCHMAN L.A., (1987), *Plans and situated actions : the problem of human-machine communication*, New York : Cambridge University Press. (Missonier, 2008, p. 63)

conception – (ré)appropriation. Nous nous interrogeons, et nous cherchons des travaux qui mobilisent l'une ou l'autre de ces approches (Berard, 2013 ; Caraguel, 2013 ; Guiderdoni-Jourdain, 2009 ; Lépinard, 2012 ; Massard, 2007). Mais l'ensemble de ces travaux ne nous fournit pas davantage d'éclairage, excepté ceux de Massard sur lesquels nous allons revenir. Nous tentons alors de prendre du recul. En croisant plusieurs approches théoriques, certains travaux déjà cités (De Vaujany, 2005, 2006 ; Grimand, 2006, 2012 ; Massard, 2007, 2009) prolongent différents aspects et tensions déjà abordés, et peuvent peut-être nous fournir des pistes. De Vaujany (2005, 2006) préconise de mobiliser les trois perspectives rationnelle, socio-politique, psycho-cognitive pour comprendre le processus d'appropriation dans sa totalité. Selon ce dernier (2005, p. 32 ; 2006, p. 117),

« comprendre comment un ou plusieurs acteurs rendent un outil de gestion propre à un usage passe par l'adoption du point de vue : du ou des co-concepteurs et de celui des formateurs-diffuseurs de l'outil, lesquels l'inscrivent dans une perspective de régulation de contrôle, avec des préoccupations d'efficacité et d'efficience (perspective dite 'rationnelle') ; des utilisateurs-finaux et des dynamiques d'apprentissage-représentation de l'outil par lesquelles ils vont inscrire leur utilisation de l'outil dans une logique de régulation autonome (perspective dite 'psycho-cognitive') ; des utilisateurs-finaux et des processus sociologiques par lesquels passent l'appropriation afin de constituer une régulation autonome (perspective dite 'socio-politique') ».

C'est une « compréhension conjointe » qui permet de comprendre la dynamique de l'appropriation, en mobilisant « à la fois le point de vue de la régulation de contrôle, celle qui s'efforce de normaliser l'outil et ses utilisations, et celui de la régulation autonome, celle qui souvent contourne ou détourne un outil ou un objet afin de le rendre propre à un usage local ». Grimand (2006, 2012), en abordant l'appropriation des outils de gestion à l'aide de quatre regards (rationnel, socio-politique, cognitif, symbolique), préconise de l'appréhender comme un processus de régulation conjointe, un processus de négociation, de construction de sens, d'apprentissage dans les interactions entre acteurs et outils, dépassant ainsi une conception purement instrumentale faite de prescriptions, de contrôle traduisant la volonté managériale. Qu'apportent les quatre perspectives ? Dans la perspective **rationnelle**, l'outil est un vecteur de rationalisation managériale, l'approche est déterministe, l'appropriation est sensée être instantanée, automatique. Dans la perspective **socio-politique**, l'appropriation résulte des jeux

d'acteurs, l'appropriation dépend des (en)jeux de pouvoir, des stratégies individuelles et collectives dont Crozier et Friedberg (1977) et Reynaud (1988) restituent la dynamique. Reynaud nous a fait toutefois remarquer que les réactions locales peuvent également viser l'efficacité et « servir des fins qui sont celles de l'organisation elle-même » (p. 11) et nous avons noté que c'était d'autant plus vrai dans l'activité de service. C'est également un support à la légitimité de l'action. Dans la perspective **symbolique**, l'outil est un support identitaire et un vecteur de construction de sens. Rappelons l'exemple de la perte de l'identité de métier de pompier en devant laisser l'équipement (Weick, 1993). Dans la perspective **psycho-cognitive**, l'outil est un support d'apprentissage. L'appropriation est « un processus individuel ou collectif qui s'inscrit dans la durée » (De Vaujany, 2005, p. 28). C'est un processus d'apprentissage favorisant la réflexivité sur ses pratiques. Selon la dialogique assimilation-accommodation de Piaget (1967), l'acteur questionne sa pratique par assimilation (intégration-transformation de l'outil, forme, règles, usages prévus pour les rendre compatibles avec ses schèmes cognitifs) et accommodation (modification de ses schèmes cognitifs afin d'intégrer les éléments de l'apprentissage). Des travaux mobilisant les regards de De Vaujany sur l'appropriation (Dechamp *et al.*, 2006) et un recensement de littérature sur ces regards (Anir, 2009 ; Tsoni-Georgopoulos, 2007) font le lien avec l'apprentissage organisationnel (Argyris, 1995 ; Argyris et Schön, 1996 / 2002). Massard (2007, 2009) quant à elle apporte un regard complémentaire dans sa proposition de triangulation théorique sur l'appropriation recouvrant trois processus : **cognitif** en référence à Piaget notamment dans le sens d'une « une maîtrise cognitive et technique minimale du dispositif technique pour en faire usage » (2009, p. 2) ; **construction de sens**, significations d'usage, nous avons noté l'importance des significations, du sens accordé aux pratiques (Cigref, 2004 ; Orlikowski, 1992), inadéquation entre usages prévus par les concepteurs et usages effectifs, créativité de l'utilisateur en référence à Perriault (1989, 2008) et De Certeau (1990) que nous avons relevées également ; **formation des pratiques** en référence à Orlikowski (2000) dont le cadre théorique prend en compte ces trois processus (Massard).

**Que nous apportent finalement ces travaux ?** Concernant la prise en compte ou non des singularités, nous relevons quelques apports modestes qui peuvent fournir des éléments de compréhension et qui rejoignent les tensions déjà abordées entre management intermédiaire et utilisateurs. Avec le regard rationnel elles ne semblent pas être considérées, l'inédit non plus par ailleurs. Dans les trois autres perspectives, cela dépend des rapports de pouvoir liés à l'outil

et de la régulation de l'activité (socio-politique), du sens porté à l'outil et aux pratiques (symbolique), du regard réflexif sur les pratiques (psycho-cognitif). La compréhension conjointe des différents regards préconisée par De Vaujany nous incite à les considérer dans la suite de notre travail. Notre intuition de chercheur questionne le rôle du management intermédiaire en tant qu'acteur de la régulation conjointe dans l'apprentissage notamment lié à une difficulté inédite. Nous y reviendrons selon l'évolution de notre questionnement. Ensuite, concernant la manière dont l'utilisateur surmonte l'inédit en s'appropriant les singularités positives des autres individus, nous n'identifions pas d'apport direct. Nous relevons cependant le rôle du formateur en termes de régulation de contrôle. D'autre part, une piste de recherche future élargit l'intuition précédente à une approche organisationnelle et individuelle.

2.2.3.2.2.3 ... qui prolonge des questionnements « pour contribuer à l'alignement sur les attentes organisationnelles »

Rappelons que nous appréhendons les usages alignés comme les effets des pratiques des utilisateurs synchronisés avec les effets organisationnels attendus (direction générale, directions de service, de site ou de filiale, managers). Dans notre approche de l'appropriation, l'acteur trouve du sens dans ses pratiques (aspect déjà relevé en distinguant les notions utilisation, usage et pratique) selon le but recherché, et dans notre travail, pour surmonter l'inédit qui survient dans son activité métier. Soyons toutefois prudents en référence notamment aux (en)jeux de pouvoir (Crozier et Friedberg, 1977) même si selon Reynaud (1988) la régulation autonome vise aussi à servir des fins organisationnelles et d'après Clergeau et Pihel (2010) d'autant plus dans les activités de service. **Cela nous interroge sur la synchronisation entre les buts de l'acteur utilisateur et les attentes organisationnelles** (celles du DG ? celles des managers, du management intermédiaire ?), et sur **la responsabilisation. Cela nous interroge sur les possibles différences d'intériorisation / extériorisation des managers, et plus globalement du management intermédiaire, des intentions initiales du DG pouvant expliquer des différences au niveau des attentes managériales et donc des consignes données.** Et nous faut-il parler d'**attentes organisationnelles** (liées à la finalité organisationnelle intentionnellement définie par le dirigeant) **ou d'attentes managériales** (finalité intériorisée par le management) ? D'autres causes apparaissent. La littérature fait état de décalages entre les besoins métiers et le SI, notamment dans les enquêtes de Fimbel (2007a), et nous avons relevé des tensions face aux dysfonctionnements du système, aux contradictions entre outils de contrôle et contraintes de l'activité. Les différences d'attentes sont-elles relatives

au SI et (ou) à l’activité métier (même si le SI est censé être au service de l’activité métier) ? Sont-elles liées à d’autres aspects (carences organisationnelles, type de management) voire au manager lui-même (manque de formation, d’expérience, de soutien de la direction) ? Les attentes managériales sont-elles alors alignées sur les attentes du DG ? Ces éléments s’écartent du cœur de notre sujet, nous ne les prolongeons donc pas. Toutefois, nous les gardons à l’esprit dans la mesure où ils peuvent **apporter des éléments de compréhension** sur des **différences en termes d’attentes managériales** et de **consignes managériales données (explicitement ou non)** aux utilisateurs, sur l’**autonomie laissée ou non** pour surmonter l’inédit, sur la **prise en compte ou non des singularités**. Cela nous amène également à revenir sur **les notions d’autonomie, de responsabilité, de confiance, de reconnaissance, de soutien**. Pour appuyer nos propos, nous revenons sur certains points saillants. Face aux dysfonctionnements (etc.), nous avons repéré deux types de régulation chez les managers (Clergeau et Pihel, 2010) : 1) lorsque les managers privilégient la relation de service client (régulation autonome légitimée par la présence du client) sur les objectifs de productivité, ce qui les conduit à des arrangements locaux (régulation conjointe). Face aux dysfonctionnements, les téléconseillers se sentent responsables de la qualité de service mais la responsabilité est reportée sur les managers. Ces managers prennent du recul sur l’outil, ils sont moins dans la surveillance et plus dans la présence, l’écoute, le soutien, l’assistance pour faire monter en compétences, ils laissent de l’autonomie témoignant de la confiance et de la reconnaissance, ils mobilisent cette « ressource précieuse » mentionnée par Reynaud (1988). 2) lorsque les managers privilégient la régulation de contrôle (légitimée par l’outil), les téléconseillers « restent responsables d’une qualité de relation de service », mais avec un management par objectifs, c’est de « leur seule responsabilité » et de « leur seule initiative » (p. 83). Ce n’est que surveillance, contrôle de l’atteinte des objectifs de productivité. Ils « préfèrent occulter les régulations autonomes » (p. 88). Nous avons déduit trois cas. Un premier se traduisant par une régulation de contrôle rigide avec un management demandant de rester conforme au prescrit parce que c’est la norme, et par une absence de régulation autonome visant l’efficacité due à l’absence d’espaces de liberté (ni laissés, ni tolérés voire sanctionnés). Des managers qui bloquent, répriment les initiatives, en référence aux structures mécanistes dans lesquelles il n’est pas bien vu que le manager « développe les compétences et les initiatives de ses subordonnés au-delà de la bonne exécution des procédures (Barabel et Meier, 2010b, p.144). Un second avec une régulation autonome se manifestant par des réactions négatives fortes (contestation, résistance, contournement, et nous mentionnons la grève du zèle) pour différentes raisons, déni des capacités professionnelles,

déni des savoir-faire particuliers, abêtissement, taylorisation (etc.) faisant de l'individu un exécutant interchangeable. Un troisième avec absence de régulation autonome parce que l'individu « ne sait pas faire en plus », et n'est pas encouragé à « apprendre à faire en plus ».

#### 2.2.3.2.3 Avancée de notre questionnement

Le premier cadrage de notre questionnement (2.2.2.4.3 ... pour positionner notre approche des usages alignés et intégrer les singularités, p. 120) avait abouti à la formulation suivante : la mobilisation, par l'organisation, des singularités positives (comme « capacités activables » au niveau des « usages et appropriations » du SI) pour « faire en plus » dans les pratiques, afin de corriger le SI, surmonter l'inédit avec efficacité et contribuer à l'alignement sur les attentes organisationnelles. Les développements précédents ont fait ressortir la difficulté de traiter la prise en compte des singularités (positives et non positives) par l'organisation, et la manière dont l'utilisateur surmonte l'inédit en s'appropriant les singularités positives des autres individus (ou grâce ses propres singularités). Nous n'avons pas identifié suffisamment de prises avec les deux niveaux d'approche des singularités, la notion de pratique et les deux acceptions de l'appropriation. **Comment alors poursuivre notre questionnement ?** La notion d'apprentissage est apparue à plusieurs reprises, au travers des perspectives psycho-cognitive et cognitive comme un support d'apprentissage, une source de réflexivité sur sa pratique et plus globalement comme un processus d'apprentissage dans les interactions entre acteurs et outils (De Vaujany, 2005, 2006 ; Grimand, 2012), comme un processus cognitif pour parvenir à une maîtrise de l'outil (Massard, 2009). Egalement dans le chapitre précédent, avec Comtet (2012) qui aborde le bricolage sous l'angle de l'apprentissage nécessaire à l'appropriation. Et nous ajoutons le fait que l'intelligence pratique que l'on retrouve dans la compétence, ne s'enseigne pas (Dejours, 1993 ; Jobert, 2004), les « savoirs-y-faire » s'acquièrent par la pratique, par l'expérience (Le Boterf, 2010a, 2010b). **Une orientation vers l'apprentissage semble alors pertinente pour faire avancer notre réflexion** en tenant compte de notre approche :

- de la notion de **singularités**, abordée à deux niveaux : 1) la manière singulière d'agir de l'individu dans sa pratique pour pallier les difficultés inédites (en bricolant, en inventant, en improvisant, grâce à son intelligence pratique qui guide son propre tâtonnement, en prenant des détours, par comparaison, analogie, en mobilisant ses propres combinatoires de ressources. 2) grâce à ses singularités qui distinguent l'individu des autres (liées à ses ressources acquises lors d'événements, expériences vécues, pratiques antérieures :

connaissances, savoir-faire, ressources hétéroclites stockées, habiletés originales, « savoir-y-faire » déjà en stock

- de la notion de **pratique** définie comme une manière d’agir propre à un individu, se construisant dans l’action en bricolant, en inventant, en improvisant, en tâtonnant selon ses singularités positives et non positives (et les singularités positives d’autre(s) individu(s)), acquises (survenant en ce qui concerne les singularités non positives) dans le temps, par l’expérience, dans ses activités professionnelles et personnelles
- des deux acceptions de l’**appropriation** : 1) rendre propre, adapter le SI (« faire en plus » du prescrit dans ses pratiques propres en bricolant, en inventant, improvisant, tâtonnant) à un usage déterminé selon le but recherché par l’acteur (pour surmonter l’inédit qui survient dans son activité métier, corriger le SI, et être aligné sur les attentes organisationnelles) 2) en s’appropriant, en adaptant à soi (et non en reproduisant comme une « bonne pratique ») les éléments à disposition (les singularités positives des autres individus)-ou grâce à ses propres singularités positives

Nous envisageons alors la reformulation suivante : la mobilisation, par l’organisation, des singularités positives (comme « capacités activables » au niveau des « usages et appropriations » du SI **via l’apprentissage**) pour « faire en plus » dans les pratiques, afin de corriger le SI, surmonter l’inédit avec efficacité et contribuer à l’alignement sur les attentes organisationnelles. Mais, celle-ci est trop lourde, et elle ne prend pas en considération les singularités non positives. Nous proposons alors de reformuler comme suit : **la prise en compte, par l’organisation, des singularités positives (et non positives) des utilisateurs dans l’apprentissage afin de surmonter l’inédit et contribuer à l’alignement des usages sur les attentes organisationnelles.** Nous rappelons que l’utilisateur est notre cible principale. Et nous synthétisons les apports qui nous semblent être les plus importants au regard de cette formulation : la nécessaire autonomie, le fait de se sentir responsable, la confiance faite, la reconnaissance, l’écoute, le soutien du manager et l’assistance pour faire monter en compétences, l’importance du sens dans les pratiques, et notre approche de la pratique propre à l’individu. Nous gardons également à l’esprit les tensions entre management intermédiaire et utilisateurs, entre contrôle et autonomie, et le rôle du formateur présenté dans la perspective rationnelle – régulation de contrôle. En restant dans le « champ » de tensions entre organisation et individus, notre questionnement devient le suivant : **comment, et dans quelles tensions, la**



**prise en compte, par l'organisation, des singularités positives (et non positives) des utilisateurs dans l'apprentissage permet de surmonter l'inédit avec efficience pour contribuer à l'alignement des usages sur les attentes organisationnelles ?**

### Conclusion de la section

Cette section a fait ressortir l'intérêt de se préoccuper de l'alignement jusqu'aux pratiques, usages et appropriations en post-basculement (de Vaujany, 2008 ; Fimbel, 2007a), et l'importance des usages créateur de valeur (Cigref, 2002, 2004, 2008) dans la continuité du chapitre précédent. Nous avons justifié la mobilisation du modèle d'alignement de Fimbel afin de cadrer et préciser notre questionnement. Cette recherche se positionne en post-basculement avec l'objectif de parvenir rapidement aux effets attendus, le « butin visé ». Nous nous intéressons aux situations d'usage opérationnel réellement inédites, jamais rencontrées, dans lesquelles le SI ou même le palliatif prévu posent problème. Plusieurs parties prenantes ont été identifiées. La DG dont l'intention définie en termes de "butin" visé (pour des effets attendus) est répercutée dans les différents niveaux de la hiérarchie jusqu'au opérationnels. Les DM / DF et surtout les utilisateurs que nous ciblons prioritairement au regard de leur contribution à l'alignement synchronisation dynamique. Les parties prenantes externes (clients...) ont été citées comme origine éventuelle de l'inédit ou impactées par un inédit. Nous avons ensuite distingué la notion d'utilisation, une utilisation conforme au prescrit, la notion d'usage qui concerne les interactions entre individus, dispositif et contexte, dans une approche sociotechnique, qui renvoie à l'utilisation mais également à un ensemble de pratiques spécifiques dans un contexte social, organisationnel. Quant à la notion de pratique, elle renvoie aux comportements, attitudes, représentations de l'individu, à la singularité de l'individu. Nous l'avons abordée comme une pratique permettant de « faire face » avec efficience à l'inédit, une manière d'agir propre à un individu, se construisant dans l'action en bricolant, en inventant, en improvisant, en tâtonnant selon ses singularités positives et non positives (et les singularités positives d'autre(s) individu(s)), acquises (survenant en ce qui concerne les singularités non positives) dans le temps, par l'expérience, dans ses activités professionnelles et personnelles. Puis, nous avons proposé notre approche des usages alignés. Nos développements nous ont amenés à considérer que le résultat est plus important que le moyen, nous nous sommes alors intéressés à la pertinence des effets produits par les pratiques. Cela nous a conduits à appréhender les usages alignés comme la synchronisation entre les effets produits par les pratiques des utilisateurs dans leur activité métier et les effets attendus par l'organisation

(direction générale, directions de service, de site ou de filiale, managers). Et nous avons intégré les notions de pratique et de singularités positives. L’alignement-synchronisation dynamique est alors abordé comme le fait de « faire en plus » du prescrit officiel dans les pratiques pour corriger le SI, surmonter l’inédit et être aligné sur les attentes organisationnelles. Et nous considérons les singularités positives des utilisateurs comme un levier facilitateur à l’alignement, une capacité activable au niveau des usages et appropriations. **A ce stade de notre réflexion, les développements précédents nous orientent vers la mobilisation, par l’organisation, des singularités positives comme « capacités activables » au niveau des « usages et appropriations » du SI pour « faire en plus » dans les pratiques, afin de corriger le SI, surmonter l’inédit avec efficacité et contribuer à l’alignement sur les attentes organisationnelles.** Nous nous sommes alors questionnés sur cette formulation. A la question « Qui mobilise ou non pour ‘faire en plus’ ? », nous avons soulevé les tensions entre management intermédiaire et utilisateurs, entre régulation de contrôle et régulation autonome, et le difficile rôle du management intermédiaire, acteur de la régulation conjointe devant négocier entre le suivi des prescriptions, l’atteinte des objectifs, et la réalité du travail des salariés. Utilisation conforme ou « faire en plus » du prescrit, trois cas ont été identifiés : l’utilisateur a la possibilité de « faire en plus » et il le fait, il le fait quand même, il ne le fait pas et reste conforme. Mais cela n’apporte pas suffisamment d’éclairage sur la prise en compte des singularités. Et nous nous sommes demandés si les singularités non positives étaient prises en compte par le management intermédiaire ? Par le collectif local, en le supposant (avec prudence) pour le bien du projet collectif. Nous avons alors noté le besoin d’approfondir le « savoir agir » et l’apport des singularités positives pour apprendre à surmonter une difficulté inédite. Nous nous sommes également interrogés sur la volonté de l’individu et la notion de responsabilité, et ce, même si la régulation autonome vise à servir la finalité organisationnelle d’autant plus dans une activité de service. Au niveau du « vouloir agir », nous avons écarté pour l’instant la motivation. Nous nous sommes interrogés sur l’engagement et l’implication. Nous avons relevé la notion d’empowerment mais aussi le contrôle que cela masque. A la question « Pour quel apport au niveau des usages et appropriations du SI pour le corriger, surmonter l’inédit, et contribuer à l’alignement sur les attentes organisationnelles ? et Comment ? », nous avons cherché comment aborder la notion d’appropriation en lien avec les pratiques et les singularités. Face à la difficulté d’identifier une définition dans la littérature, nous avons repris la définition de base des dictionnaires et nous avons intégré les deux acceptations dans l’approche suivante :

1. rendre propre, adapter le SI (**« faire en plus » du prescrit dans ses pratiques propres en bricolant, en inventant, improvisant, tâtonnant**) à un usage déterminé selon le but recherché par l'acteur (**pour surmonter l'inédit qui survient dans son activité métier, corriger le SI, et être aligné sur les attentes organisationnelles**)
2. en s'appropriant, en adaptant à soi (**et non en reproduisant comme une « bonne pratique »**) les éléments à disposition (**les singularités positives des autres individus**) ou grâce à **ses propres singularités positives**

Ensuite, nous avons cherché un soubassement théorique. Nous nous sommes intéressés aux travaux d'Orlikowski (1992, 2000, 2002, 2007). Mais ces cadres ne nous apportent pas suffisamment d'éclairage pour appréhender la prise en compte ou non des singularités par l'organisation, et la manière dont l'utilisateur surmonte l'inédit en s'appropriant les singularités positives des autres individus. La « technologie en pratique » (2000) ou la sociomatérialité (2007) sont de plus ressorties des travaux de De Vaujany (2005, 2006) proposant deux théories « conception à l'usage » et « mise en acte ». Ces différentes approches sont mobilisées conjointement ou séparément dans certains travaux, mais nous n'avons pas identifié d'apport suffisant pour poursuivre notre réflexion. Certains travaux (De Vaujany, 2005, 2006 ; Grimand, 2006, 2012 ; Massard, 2007, 2009) nous ont ensuite amenés à prendre du recul en croisant plusieurs approches théoriques. Ils nous ont permis de prolonger les tensions entre contrôle et autonomie au niveau de l'appropriation, selon le point de vue des co-concepteurs, formateurs-diffuseurs de l'outil et des utilisateurs, de tenter quelques modestes liens entre les regards rationnel, socio-politique, psychocognitif, symbolique (De Vaujany ; Grimand), l'inédit et la prise en compte des singularités. Nous avons également relevé une piste de recherche en considérant le rôle du management intermédiaire acteur de la régulation conjointe dans l'apprentissage. Concernant la manière dont l'utilisateur surmonte l'inédit en s'appropriant les singularités positives des autres individus, nous n'avons pas identifié d'apport direct. Nous relevons cependant le rôle du formateur en termes de régulation de contrôle. De plus, ces travaux nous incitent à approfondir l'aspect cognitif dans les tensions que cela peut soulever entre organisation et individus. D'autre part, une autre piste de recherche élargit l'intuition précédente à une approche organisationnelle et individuelle. Puis, notre approche de l'appropriation ainsi que notre analyse des tensions entre management intermédiaire et utilisateurs dans l'utilisation conforme ou le « faire en plus » nous ont questionnés sur deux

aspects laissés en suspens. Tout d'abord, nous nous sommes interrogés sur la synchronisation entre les buts de l'acteur et les attentes organisationnelles (celles du DG ? celles des managers, du management intermédiaire ?) et sur la responsabilisation. Puis, un éclairage a été apporté sur les attentes organisationnelles, managériales. Des différences liées à de possibles différences d'intériorisation / extériorisation du management intermédiaire des intentions initiales du DG mais aussi pouvant être liés au SI et (ou) à l'activité métier et (ou) à d'autres aspects (carences organisationnelles, type de management) voire au manager lui-même (manque de formation, d'expérience, de soutien de la direction). Ces éléments peuvent apporter des compléments de compréhension sur les différences au niveau des attentes organisationnelles (attentes managériales synchronisées ou non avec celles du DG) et des consignes managériales données (explicitement ou non) aux utilisateurs, l'autonomie laissée ou non, ainsi que sur les notions de responsabilité, confiance, reconnaissance, écoute, soutien, assistance. In fine, cela peut éclairer la prise en compte ou non des singularités. Finalement, face à la difficulté de traiter la prise en compte des singularités par l'organisation, et la manière dont l'utilisateur surmonte l'inédit en s'appropriant les singularités positives des autres individus (ou grâce ses propres singularités), nous avons cherché une autre voie. Celle-ci était latente tant les notions cognitif et apprentissage sont ressorties des précédents développements relatifs à l'appropriation (Comtet, 2012 ; De Vaujany, 2005, 2006 ; Grimand, 2012 ; Massard, 2009). D'autre part, elle semblait pertinente pour poursuivre notre réflexion en lien avec les deux niveaux d'approche des singularités, de la notion de pratique et des deux acceptions de l'appropriation. Nous avons écarté une première reformulation : **la mobilisation, par l'organisation, des singularités positives (comme « capacités activables » au niveau des « usages et appropriations » du SI via l'apprentissage) pour « faire en plus » dans les pratiques, afin de corriger le SI, surmonter l'inédit avec efficience et contribuer à l'alignement sur les attentes organisationnelles.** Et nous avons retenu la suivante : **la prise en compte, par l'organisation, des singularités positives (et non positives) des utilisateurs dans l'apprentissage afin de surmonter l'inédit et contribuer à l'alignement des usages sur les attentes organisationnelles.** Nous avons ensuite synthétisé les éléments importants à garder à l'esprit : l'utilisateur en tant que cible principal, les tensions entre management intermédiaire et utilisateurs entre contrôle et autonomie, la nécessaire autonomie, le fait de se sentir responsable, la confiance faite, la reconnaissance, l'écoute, le soutien du manager et l'assistance pour faire monter en compétences, l'importance du sens dans les pratiques et notre approche de la pratique propre à l'individu. Nous avons également noté le rôle du formateur (régulation de contrôle). Notre

questionnement est devenu le suivant : **comment, et dans quelles tensions, la prise en compte, par l’organisation, des singularités positives (et non positives) des utilisateurs dans l’apprentissage permet de surmonter l’inédit avec efficience pour contribuer à l’alignement des usages sur les attentes organisationnelles ?** Pour rappel, nous nous intéressons aux utilisateurs qui savent faire (ils ont les singularités positives adaptées à la difficulté à résoudre), à ceux qui ne savent pas faire (ils n’ont pas les singularités positives adaptées) ou qui ont des freins (en raison de singularités non positives).

## Conclusion du chapitre 2

Le premier chapitre nous avait orienté vers la confrontation avec l'inédit en termes de réponse non « procéduralisable » apportée par l'individu. Ce chapitre nous a conduits à nous intéresser davantage à l'individu dans le « faire face », parce qu'il y a nécessité de faire face avec efficience aux situations inédites : « faire avec » les SI tels qu'ils sont ; « faire face » à l'imprévisibilité dans les tensions entre discours managérial (prônant responsabilisation, réactivité du personnel, prise d'initiatives, autonomie) et réalité du terrain. Il a fait ressortir l'intérêt de **prendre en compte les singularités individuelles des utilisateurs dans les pratiques afin de surmonter une difficulté opérationnelle inédite avec efficience et contribuer à l'alignement des usages sur les attentes organisationnelles**. En conclusion, procédons à une synthèse de la progression de notre réflexion en revenant sur les notions de singularité, de pratique, d'appropriation, sur ce qui nous a orientés vers l'apprentissage, et ceci dans les tensions soulevées entre organisation et individus. En faisant le lien avec la pratique professionnelle de l'individu et la compétence au singulier, la notion de **singularité a été abordée à deux niveaux** :

- **la manière propre d'agir de l'individu dans sa pratique** pour pallier les difficultés inédites (en bricolant, en inventant, en improvisant, grâce à son intelligence pratique qui guide son propre tâtonnement, en prenant des détours, par comparaison, analogie, en mobilisant ses propres combinatoires de ressources)
- **grâce à ses singularités** qui distinguent l'individu des autres (liées à ses ressources acquises lors d'événements, expériences vécues, pratiques antérieures : connaissances, savoir-faire, ressources hétéroclites stockées, habiletés originales, « savoir-y-faire » autrement dit trucs, astuces déjà en stock)

La **manière propre d'agir** s'invente, se construit dans l'action, dans l'épreuve à surmonter, grâce à l'intelligence pratique qui guide l'action, et cela ne s'enseigne pas. Les « savoir-y-faire » (trucs, astuces) s'acquièrent **par la pratique, par l'expérience**. Nous avons relevé l'intérêt d'y revenir ultérieurement sous l'angle de l'apprentissage, d'autant que cela laisse entrevoir un aspect lié au résultat : une nouvelle manière d'agir réussie qui apporte de nouvelles singularités à l'individu pouvant entrer dans son stock. Nous nous sommes alors intéressés **aux singularités qui permettent à l'individu d'agir avec efficacité, rapidité, inventivité**. Nous avons distingué **les singularités positives et non positives, qui facilitent ou freinent**

**l’individu dans sa manière d’agir.** Et quelques exemples de singularités liés au parcours professionnel et personnel ont été identifiés : **singularités positives** (ce qu’un individu sait faire de plus que les autres grâce à son vécu, son expérience dans ses postes en entreprises et associations, ses apprentissages formels ou non dans le cadre des postes occupés ou en dehors, lors de périodes de transition emploi – formation par exemple) ; **singularités non positives** (liées aux postes occupés, au fonctionnement, au management de l’organisation, aux périodes de transition, au changement de configuration familiale, à un accident de la vie, qui génèrent des émotions négatives). **Les singularités** ont été intégrées dans notre approche :

- de la notion de **pratique** : une manière d’agir propre à un individu, se construisant dans l’action en bricolant, en inventant, en improvisant, en tâtonnant **selon ses singularités positives et non positives (et les singularités positives d’autre(s) individu(s))**, acquises (survenant en ce qui concerne les singularités non positives) dans le temps, par l’expérience, dans ses activités professionnelles et personnelles
- des **usages alignés** : la synchronisation entre les effets produits par les **pratiques** des utilisateurs dans leur activité métier et les effets attendus par l’organisation. L’alignement-synchronisation dynamique consistant à « **faire en plus** » du prescrit officiel **dans les pratiques** (pour corriger le SI, surmonter l’inédit avec efficacité et contribuer à l’alignement) grâce aux **singularités positives, des « capacités activables » au niveau des « usages et appropriations »** du SI
- de la notion **d’appropriation** : 1) **rendre propre, adapter le SI** (« **faire en plus** » du prescrit dans ses pratiques propres en bricolant, en inventant, improvisant, tâtonnant) à un usage déterminé selon le but recherché par l’acteur (pour surmonter l’inédit qui survient dans son activité métier, corriger le SI, et être aligné sur les attentes organisationnelles) 2) **en s’appropriant, en adaptant à soi** (et non en reproduisant comme une « bonne pratique ») les éléments à disposition (**les singularités positives des autres individus**) ou grâce à **ses propres singularités positives**

Les singularités positives sont alors des « capacités activables » dans la pratique réelle pour l’utilisateur qui les possède mais également pour les autres utilisateurs, ceux qui ont des singularités non positives, ceux (qui ne sont pas forcément les mêmes que les précédents) qui n’ont pas les singularités positives permettant de faire face à un inédit qui survient. Les assises

théoriques, les travaux identifiés nous ont permis de préciser progressivement notre questionnement dans les tensions entre organisation et individus, entre management intermédiaire et utilisateurs. Nous proposons une synthèse par partie prenante. Plusieurs éléments ont été relevés :

- le management intermédiaire, le manager : les possibles différences en termes de consignes données aux utilisateurs, d'autonomie laissée, responsabilisation, confiance, reconnaissance, écoute, soutien et assistance du management, pouvant apporter des éléments de compréhension sur la prise en compte ou non des singularités pour surmonter l'inédit ; son rôle dans la régulation de l'activité, entre contrôle et autonomie, nous conduisant à une piste de réflexion le considérant acteur de la régulation conjointe dans l'activité et dans l'apprentissage au quotidien
- l'utilisateur (notre cible principale) : l'importance du sens dans les pratiques, une pratique propre à l'individu, et pour « faire face », la nécessaire autonomie, le fait de se sentir responsable, et nous rappelons les éléments précédents, la confiance faite, la reconnaissance, l'écoute, le soutien et l'assistance du manager ; notre interrogation sur la volonté de l'individu en lien avec les notions de responsabilité, d'engagement, d'implication, et surtout d'empowerment (responsabilisation, autonomie, et le contrôle que cela masque) ; utilisation conforme ou « faire en plus » du prescrit, trois cas ont été identifiés (l'utilisateur peut « faire en plus » et il le fait, il le fait quand même, il ne le fait pas et reste conforme) ; la synchronisation entre les buts de l'acteur utilisateur et les attentes organisationnelles (celles du DG ? celles des managers, du management intermédiaire ?)
- le rôle du formateur (régulation de contrôle)
- et n'oublions pas le client externe mais aussi interne, qui peut être à l'origine et (ou) être impacté par l'inédit

Toutefois, nous avons eu peu d'éclairage sur la prise en compte des singularités et encore moins sur la manière dont l'utilisateur surmonte l'inédit dans ses pratiques. Nous nous sommes alors orientés vers la notion d'apprentissage. Nous avons considéré la mobilisation des singularités positives et nous avons introduit la prise en compte des singularités non positives. Notre **questionnement global** est devenu le suivant : **comment, et dans quelles tensions, la prise en compte, par l'organisation, des singularités positives (et non positives) des utilisateurs**



**dans l'apprentissage permet de surmonter l'inédit avec efficience pour contribuer à l'alignement des usages sur les attentes organisationnelles ?** Nous proposons de poursuivre notre réflexion sur les tensions entre singularités des utilisateurs et organisation dans l'apprentissage face à l'inédit.

## Chapitre 3. Tension entre singularités des utilisateurs et organisation dans l'apprentissage pour surmonter l'inédit et contribuer à l'alignement

### Introduction du chapitre 3

Depuis le premier chapitre, des tensions ressortent, entre SI structurants et inédit opérationnel, entre organisation et individus. Le chapitre précédent a mis en avant le rôle contributeur à l'alignement des DM / DF et surtout des utilisateurs et a prolongé les tensions entre management intermédiaire et individus. Nous poursuivons notre réflexion dans ce « champ » de tensions, au niveau de l'apprentissage. Rappelons notre **questionnement global** à ce stade : **comment, et dans quelles tensions, la prise en compte, par l'organisation, des singularités positives (et non positives) des utilisateurs dans l'apprentissage permet de surmonter l'inédit avec efficacité pour contribuer à l'alignement des usages sur les attentes organisationnelles ?** Notre orientation vers l'apprentissage et nos développements précédents nous conduisent à nous intéresser à la formation dans l'organisation et aux apprentissages qui vont au-delà de la formation. Pour éclairer notre questionnement global dans ce « champ » de tensions et intégrer les apports du chapitre précédent, nous définissons un **fil conducteur** en toile de fond. Ce dernier part de notre cible principale, directement concernée par la difficulté inédite, **l'utilisateur et ses pratiques réelles, palliatives : comment, et dans quelles tensions, apprend-il à surmonter avec efficacité une difficulté inédite** (« à faire en plus », en bricolant, en inventant, en improvisant, en tâtonnant dans ses pratiques quotidiennes), **selon ses singularités** (positives et non positives) **et celles des autres le cas échéant** (en se les appropriant) **pour contribuer à l'alignement ? Comment a-t-il appris ?** Dans notre travail, **l'apprentissage renvoie à apprendre à surmonter l'inédit**. Nous nous intéressons donc aussi à la prise en compte de l'inédit dans l'apprentissage. En soubassement de ce fil conducteur, nous retrouvons les deux acceptions de l'appropriation (rendre propre – « faire en plus » ; en s'appropriant), et les deux niveaux de singularités (manière propre d'agir en bricolant, en inventant, en improvisant, grâce à son intelligence pratique qui guide son propre tâtonnement, en prenant des détours, par comparaison, analogie, en mobilisant ses propres combinatoires de ressources ; et ressources acquises lors d'événements, expériences vécues, pratiques

antérieures, dont les « savoir-y-faire »). Dans une première section (3.1), nous cherchons à appréhender **comment se pose ou non la question de la prise en compte ou non des singularités et de l'inédit dans l'apprentissage pour « faire en plus » afin de surmonter un inédit qui survient et contribuer à l'alignement**. Et nous nous intéressons à la vision de l'individu, de l'inédit, dans (de) l'apprentissage. Nous l'abordons tout d'abord au travers de l'évolution du lien entre formation, management et organisation (Batal et Charbonnier, 2004, 2011 ; Cadin *et al.*, 2012 ; Peretti *et al.*, 2013), ce qui nous permet également de prolonger les tensions soulevées dans les chapitres précédents. Puis nous tentons de tracer la prise en compte ou non des singularités individuelles et de l'inédit dans l'apprentissage. Dans un premier temps, le traçage est effectué au niveau de la conception des apprentissages en partant sciemment de la démarche formation (Barabel *et al.*, 2012 ; Cadin *et al.* ; Igalens, 2004, 2011 ; Meignant, 2009, 2014 ; Peretti, 2013 ; Peretti *et al.*), et nous le justifions notamment au regard des tensions que cela soulève. Notre réflexion nous amène, dans un second temps, à effectuer le traçage au niveau de la réalisation des apprentissages en partant de la tension entre formel, non formel, informel et ses controverses (Billet, 2002 ; Brougère, 2007 ; Brougère et Bézille, 2007 ; Charbonnier *et al.*, 2011 ; Colley *et al.*, 2003 ; Cristol et Muller, 2013 ; Marsick et Watkins, 2007 ; Schugurensky, 2007), puis en nous intéressant aux apprentissages réalisés au travail et dans la vie quotidienne (Bourgeois et Durand, 2012 ; Brougère et Ulmann, 2009 ; Enlart et Bourgeois, 2014). Des éclairages sont apportés sur plusieurs aspects de notre questionnement, mais pas suffisamment, et sans nous permettre de le traiter dans son ensemble. Dans une deuxième section (3.2), **nous mobilisons l'approche Freinet pour faire progresser notre réflexion**. Dans de précédents travaux (Cordier, 2010) relatifs à l'apprentissage « in situ », nous nous étions intéressés à la vision de C. Freinet (1964b, 1966a, 1966b) : un apprentissage naturel (universel) en pratiquant, en tâtonnant, et non par leçons et exercices méthodiques de la scolastique. Or, l'approche Freinet nous apporte bien plus dans le cadre de la présente recherche. Nous proposons alors une incursion en sciences de l'éducation. Cela peut paraître inaudible pour des chercheurs en sciences de gestion et en sciences de l'éducation. Nous nous justifions ci-après et dans la deuxième section de ce chapitre. Tout d'abord, nous gardons bien à l'esprit que notre travail se positionne en sciences de gestion puisque la finalité est organisationnelle : les effets des pratiques des utilisateurs alignés sur les effets organisationnels attendus. Et pour mieux servir cette finalité, nous cherchons à savoir comment les singularités sont prises en compte dans l'apprentissage face à l'inédit. Ensuite, notre incursion se fait davantage dans les pratiques que dans les théories. Ce qui nous intéresse, ce sont les pratiques.

Et C. Freinet (1945 / 1969) nous intéresse pour cela, pour des techniques qu'il a lui-même développées par tâtonnements, en pratiquant, en observant les enfants, en échangeant avec les membres du mouvement Freinet, pour une pédagogie basée sur la pratique, le tâtonnement, la coopération. Il se défendait d'être un théoricien, « nous ne sommes jamais partis de la théorie (...). Nos réalisations sont toujours, exclusivement, le fruit d'une expérience tâtonnée pratiquée à même le travail scolaire avec les enfants » (p. 51). S'il a théorisé, c'est d'une part, bien après la genèse de sa pédagogie qui date des années 1920 puisqu'il a rédigé *Education du travail* (1947) et *Essai de psychologie sensible appliqué à l'éducation* (1950) en détention dans les années 1940. D'autre part, c'est pour défendre ses idées, pour tenter de convaincre (Vergnioux, 2005). De plus, en tentant d'appréhender dans quelle mesure la pédagogie Freinet peut constituer une « théorie » pédagogique, Vergnioux s'appuie sur la proposition durkheimienne d'une « théorie pratique » visant non pas « la connaissance scientifique d'un donné », mais « l'élaboration de propositions, de règles visant à l'orientation des pratiques » (p. 25, p. 111). Et même si ses « propos théoriques » soulèvent des contradictions, des décalages (Jacomino, 2013 ; Vergnioux), notre clé d'entrée est le fait qu'il soit avant tout praticien, « nous ne sommes point des théoriciens mais des praticiens » (C. Freinet, 1945 / 1969, p. 72). Comme le précise Houssaye (2000), certains pédagogues sont davantage praticiens que théoriciens ou inversement, et Freinet est positionné comme praticien sur le spectre pédagogique du rapport théorie-pratique. Par ailleurs, certains enseignants se posent la question d'une formation théorique à la pédagogie Freinet, souhaitable notamment Jobin (2004), mais est-ce possible, utile « car au fond, nous avons tous appris de la même manière, par le processus de compagnonnage » (Go, 2004, p. 35). A noter, que nous faisons référence à Célestin Freinet, mais, comme cela transparaît dans les biographies (Barré, 1995, 1996 ; E. Freinet, 1949, 1971), le couple Elise et Célestin Freinet, et les compagnons du mouvement Freinet sont indissociables. Dans la deuxième section de ce chapitre, nous approfondissons notre intérêt pour C. Freinet parmi d'autres tel que Piaget, très mobilisé dans la littérature, et c'est aussi ce qui fait la singularité de ce travail doctoral<sup>45</sup>. Nous proposons ensuite une grille de lecture Freinet afin de faire progresser notre réflexion au niveau de la conception et de la réalisation des apprentissages. Enfin dans une troisième section (3.3), **nous justifions l'intérêt de notre questionnement et le ciblage retenu pour l'appréhender au niveau empirique.**

---

<sup>45</sup> Remarque de Rémi Jardat, directeur de la recherche à l'ISTEC et chercheur associé CNAM-LIRSA, en séminaire doctoral.

### 3.1 Prise en compte ou non des singularités individuelles et de l'inédit selon la vision de l'individu, de l'inédit, de l'apprentissage, pour contribuer à l'alignement

#### Introduction de la section

Dans un premier temps, retracer l'évolution des pratiques de formation en lien avec les formes d'organisation et les pratiques managériales (Batal et Charbonnier, 2004, 2011) permet de faire également le lien avec les aspects organisationnels, managériaux, et les tensions soulevées dans les chapitres précédents (3.1.1). Nous aurions pu ensuite nous intéresser à l'analyse des politiques générales de formation à l'aide des typologies existantes, et aux stratégies adoptées en matière de segmentation (Barabel *et al.*, 2012), mais ce n'est pas au cœur de notre sujet. Nous n'écartons pas toutefois la possibilité d'y revenir si cela peut nous éclairer sur la vision de l'organisation. Dans la continuité de précédents travaux (Cordier, 2010), nous aurions également pu partir des approches, des courants de l'apprentissage, mais pour appréhender la vision de l'organisation, il nous semble plus pertinent de partir des pratiques dans l'organisation. Nous faisons le choix de prendre la démarche formation (Barabel *et al.* ; Cadin *et al.*, 2012 ; Igalens, 2004, 2011 ; Meignant, 2009 ; Peretti, 2013 ; Peretti *et al.*, 2013) comme clé d'entrée de notre réflexion pour plusieurs raisons. En France, le volet formation de la gestion des ressources humaines repose sur les étapes de la démarche (Igalens). Et, sans pour autant les reprendre en détail, certains aspects apportent des éléments de compréhension à notre fil conducteur, et à notre questionnement global sur la vision de l'organisation et les tensions que cela soulève. Meignant relevait en 2001 (p. 226-227) que les « pathologies les plus courantes rencontrées dans la pratique réelle de la formation en entreprise se retrouvent dans bien des entreprises, y compris celles qui ont atteint un haut niveau d'excellence ». Quelques exemples : besoins mal définis, choix sur catalogue, formation pour résoudre un problème d'organisation, pré-requis non vérifiés, formation contrainte, non vérification des qualités du prestataire choisi, appel à des formateurs professionnels et non le manager lui-même (pour l'animer ou pour fournir des cas réels significatifs), confusion entre formation et compétence, sous forme de stage en groupe alors que d'autres démarches de formation plus individualisées peuvent être plus efficaces. Par ailleurs, nous notons (Cordier) que la littérature en SI reconnaît la nécessaire formation des utilisateurs pour parvenir aux effets escomptés (Carton *et al.*, 2002 ; Laudon, *et al.*, 2006, 2010, 2013). Mais nous avons également relevé la difficulté de concevoir une

formation efficace prenant en compte les différentes dimensions d'une approche sociotechnique. Enfin, et il nous a semblé important d'ajouter cet élément, l'évolution récente des obligations en matière de plan de formation avec la réforme de 2014<sup>46</sup> (Meignant, 2014) ouvrent de nouvelles possibilités. Partir des étapes de la démarche formation permet alors de prolonger les problèmes et les tensions soulevés, d'en identifier d'autres dans le contexte d'un inédit opérationnel. Pour bien faire ressortir les tensions, nous cherchons des éléments traduisant la prise en compte ou non des singularités individuelles et de l'inédit, d'une part, dans la conception des apprentissages en partant sciemment de la démarche formation (3.1.2), et d'autre part, dans la réalisation des apprentissages (3.1.3).

### 3.1.1 A travers l'évolution du lien entre formation, management, organisation

Introduire ainsi ce chapitre permet de resituer les principaux éléments relatifs à l'évolution de la vision de l'individu, de l'inédit, de l'apprentissage dans l'organisation. Plusieurs auteurs, notamment Cadin *et al.* (2012), Peretti *et al.* (2013), Batal et Charbonnier (2004, 2011), pouvaient être mobilisés. Nous retenons l'approche de Batal et Charbonnier pour plusieurs raisons. Elle retrace une évolution non linéaire des pratiques de formation en lien avec les formes d'organisation et les pratiques managériales. Elle fait le lien avec plusieurs aspects organisationnels et managériaux ressortis dans les deux premiers chapitres. Elle fournit également des pistes que nous approfondirons en abordant la conception et la réalisation des apprentissages. Pour autant, la synthèse qui suit ne se veut pas précisément datée, ni exhaustive. A l'époque artisanale, le développement des compétences se fait davantage par l'apprentissage par l'expérience des habiletés du métier que par la formation. Avec la rationalisation de la production, la division du travail (taylorisme), avec l'automatisation des tâches (fordisme), initiative et apprentissage sont proscrits, marges de manœuvre et autonomie sont réduites. Il n'est pas question de compétences ou alors elles se limitent à l'entretien des machines et ciblent certains individus, mais de respect, d'exécution du travail prescrit. « La conformité à la procédure prime sur la singularité des individus » (Batal et Charbonnier, 2004, p. 111, 2011, p. 109). L'inédit semble dans ce cas se limiter à ce que Perrenoud (1999) nomme l'imprévu relatif (panne, etc.). Avec la rationalisation du management (Fayol), il s'agit de prévoir, planifier, organiser, commander, coordonner, contrôler ou la question de l'inédit ne se pose pas comme nous le notions dans le premier chapitre. La formation, les compétences sont réservées à

---

<sup>46</sup> Loi n°2014-288 du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale, publiée au Journal officiel le 6 mars 2014.

l'encadrement qui définit le « one best way », aux individus (ingénieurs, experts) chargés de prescrire les activités, et à certains ouvriers (contrôleurs, chefs d'équipe) chargés de faire respecter les procédures. Si l'école des relations humaines dans les années 1920 réhabilite la dimension humaine en s'intéressant à la motivation au travail, la formation des employés se limite davantage à développer l'implication, et celle de l'encadrement, à l'écoute et à la communication avec les employés. Avec le management par objectifs (Drucker), il y a véritablement rupture avec le taylorisme sur plusieurs aspects. Les individus ne sont plus des ressources à optimiser mais des acteurs à motiver, à coordonner, à responsabiliser sur les objectifs ce qui s'accompagne d'autonomie. La formation de l'encadrement n'est plus consacrée au contrôle du prescrit mais à l'animation, et celle des salariés, aux besoins individuels permettant l'atteinte des objectifs. Identifiés lors de l'entretien annuel d'évaluation, le manager reste toutefois prescripteur des compétences attendues au regard des priorités et du travail qu'il a définis. A partir des années 1970, avec l'évolution de l'environnement économique (concurrence, flexibilité, reconfiguration des postes de travail), social (place de l'individu plus importante), technique, la formation se développe progressivement en parallèle de nouveaux besoins de compétences. A partir des années 1980, la fonction formation évolue en impliquant le management dans la gestion des ressources humaines, avec l'analyse des besoins, le plan de formation. A côté des pratiques habituelles de formation en présentiel, de « stagification », d'autres s'orientent vers un apprentissage au plus près des situations de travail. « Le management est mobilisé autour de dispositifs d'apprentissage organisés sur le lieu même de production » (Batal et Charbonnier, 2004, p. 122, 2011, p. 118), notamment le tutorat pour répondre à un besoin de compétences techniques auquel l'offre de formation ne répond pas toujours, les échanges de pratiques pour favoriser l'apprentissage sur le terrain, le compagnonnage. « La formation devient un moyen parmi d'autres de produire des compétences » qui deviennent une variable stratégique. Des compétences qui se développent tout au long de la vie professionnelle et extra professionnelle, en témoigne le dispositif de validation des acquis de l'expérience (VAE) institué par la loi du 17 janvier 2002. Des compétences qui se développent de manière informelle, en témoigne la recherche menée fin 2000 visant à identifier les mécanismes d'apprentissages professionnels informels dans les organisations (Carré et Charbonnier, 2003). Avec le management par les compétences, la stratégie de l'organisation est basée sur les compétences, parfois en sommeil car non valorisées, mobilisables en interne (ou externe), développées lors d'expériences précédentes. Les auteurs prennent l'exemple des plateaux d'accueil téléphonique standardisés où les compétences des

opérateurs pourraient permettre d'individualiser la relation client, prolongeant notre exemple pris dans les chapitres précédents qui confrontait le problème de la standardisation aux aléas de l'activité de service. Dans cette logique compétence, les individus et les compétences ne sont plus des ressources considérées comme des « variables d'ajustement » à la stratégie de l'organisation, mais comme des « richesses », des « sources de création de valeur » permettant de faire face à la complexité, à l'aléatoire, à l'inédit (Le Boterf, 2010a, p. 273-274). Notre objet n'est pas de revenir sur le débat entre management des compétences et management par les compétences, mais d'identifier des éléments traduisant la prise en compte ou non des singularités individuelles. Et justement, cette approche par les compétences, mobilisables, parfois en sommeil (Batal et Charbonnier, 2004, 2011), nous amène à faire un parallèle avec notre questionnement relatif aux singularités. Ces dernières sont-elles reconnues, identifiées, recherchées pour apprendre à surmonter un inédit opérationnel qui survient, pour apprendre à « faire en plus » du prescrit ? Dans la conception des apprentissages, dans la réalisation des apprentissages ?

### 3.1.2 Dans la conception des apprentissages

Nous l'avons justifié, nous partons de la démarche formation dans l'organisation. Quels sont les éléments qui traduisent la prise en compte ou non, par l'organisation, des singularités individuelles, de l'inédit ? Et s'agit-il d'apprendre à « faire en plus » du prescrit pour surmonter l'inédit et contribuer à l'alignement ? Quelles tensions cela soulève-t-il ? Dans la continuité du chapitre précédent, la distinction entre avoir des compétences et agir avec compétences (Le Boterf, 2010a), l'approche de la compétence en situation (Zarifian, 2004) font apparaître une tension au regard des référentiels compétences sur lesquels repose la logique compétence de la démarche formation (Barabel *et al.*, 2012). Dans un premier temps (3.1.2.1), nous proposons de partir de cette tension, à travers les objectifs visés. Nous les isolons volontairement des étapes de la démarche formation pour mieux faire ressortir les tensions liées à la vision de l'inédit et des singularités dans (de) l'apprentissage. Nous cherchons ensuite à identifier d'autres éléments tout au long de la démarche à travers les moyens utilisés (3.1.2.2). Enfin, nous les complétons avec d'autres éclairages afin de poursuivre notre réflexion (3.1.2.3).

#### 3.1.2.1 A travers les objectifs visés dans la démarche formation

Qu'il s'agisse d'adaptation au poste de travail, de maintien dans l'emploi, ou de préparer aux évolutions des emplois (Cadin *et al.*, 2012), « les dispositifs de formation s'inscrivent dans une



logique compétence où les emplois sont associés à des référentiels de compétences » (Barabel *et al.*, 2012, p. 92). Dans la démarche formation, analyser les besoins en formation et définir les objectifs de formation au regard de référentiels de compétences, objectifs de formation ensuite déclinés en objectifs d'apprentissage en situation pédagogique (Peretti, 2013), nous questionne sur la vision de l'inédit et de l'individu (et ses singularités) dans (de) l'apprentissage. **Quels sont les objectifs ?** Ne s'agit-il pas avoir des compétences et non savoir agir avec compétence au sens de Le Boterf (2010a) ? Ne s'agit-il pas « **donner une forme, façonner** », « **faire acquérir** » (définition de former du CNRTL) **des compétences selon ce qui est prescrit dans les référentiels, et dans le contexte de notre travail, utiliser l'outil selon les procédures prévues, réaliser son activité avec le SI conformément au prescrit ?** Quand bien même, la littérature nous alerte sur une vision mécaniste, illusoire de la formation qui entrainerait automatiquement apprentissages, compétences, performance, sur la confusion entre formation et apprentissage, entre former et apprendre (Carré, 2005), entre formation et compétence réelle en situation de travail (Meignant, 2009). Cela rejoint les propos de Le Boterf, et « le constat progressif que la 'formation' à elle seule ne peut pas et ne pourra jamais tout : bon nombre de compétences, par nature, ne peuvent efficacement s'acquérir que dans et par l'exercice de l'activité de travail et non avant et/ou à côté ; en outre, certaines compétences acquises en formation ont besoin d'être mises durablement en pratique pour être réellement maîtrisées » (Bourgeois et Durand, 2012, p. 10). Bourgeois et Enlart (2014, p. 13) font même un parallèle entre un travail « pensé et organisé sur le mode taylorien » et la vision de la formation. Dans le présent travail, cette vision nous interroge donc. **En quoi former, « façonner » nous éclaire sur le fait d'apprendre à surmonter un inédit, « à faire en plus » du prescrit** en bricolant, en inventant, en improvisant, en tâtonnant dans ses pratiques quotidiennes, **selon ses singularités** (positives et non positives) **et celles des autres** le cas échéant (en se les appropriant), **pour contribuer à l'alignement** sur les attentes organisationnelles ? **Comment est considéré l'inédit ?** Comme un événement gérable à l'aide d'une procédure palliative elle aussi prévue, sur laquelle les individus sont formés ? L'inédit ne se limite-t-il pas alors à « faire face » à l'« **imprévu relatif** » (panne, etc.) selon Perrenoud (1999) ? Et quand bien même, l'exemple de la procédure de restauration de bases de données en a montré l'insuffisance (premier chapitre). Fimbel (2007) préconise d'ailleurs,

« un ensemble d'actions privilégiant les entraînements des responsables et des équipes utilisatrices travaillant dans les périmètres critiques à : utiliser les solutions palliatives

(manuelles ou informatisées en mode dégradé local par exemple), assurer la resynchronisation opérationnelle après les restaurations des moyens techniques » (p. 302).

Mais qu'en est-il du réel inédit, de l'« **imprévu radical** » (Perrenoud) ? Est-il alors occulté, nié par la « processualisation » (premier chapitre), malgré la nécessité de sortir des schémas classiques cherchant à tout prévoir, à tout contrôler, malgré la nécessité prônée par le discours managérial de « faire face » à l'imprévisibilité des situations, malgré la réalité du travail (second chapitre) ? Par ailleurs, comment former à ce qui est nouveau, inconnu, non anticipable (pour reprendre notre définition de l'inédit du premier chapitre) ? Dans la continuité des chapitres précédents, **pour rester aligné sur les attentes organisationnelles, les objectifs visent-ils alors la conformité aux procédures ou également le « faire en plus », la capacité à surmonter le réel inédit ?** D'autre part, nous nous posons la question de possibles différences d'intériorisation des intentions du DG par les managers dans les activités quotidiennes, faut-il également nous interroger au niveau de la DRH ? **Comment est considéré l'individu ?** L'individu n'est-il pas alors considéré comme **un profil, un exécutant**, qui doit rentrer dans une case, un individu **à former, à « façonner », et non comme un individu « en capacité de faire face »** ? Et s'il s'agit d'un profil, d'un exécutant, dans le cadre de notre travail, n'est-il pas un individu **dont les singularités positives ou non sont ignorées par l'organisation ?** Est-ce dû à « la cristallisation du management sur des compétences bien identifiées (qui conduit à se couper de ces occasions de mettre à jour et à profit d'autres compétences, non repérées jusqu'alors » (Peretti, 2005, p. 122). N'en serait-il pas de même pour les singularités positives ? Est-ce un manque de reconnaissance des « apprentissages spontanés » nécessitant de faire confiance en la capacité des collaborateurs (p. 123), et ce même si notre propos n'est pas l'innovation, notre approche d'une réponse improvisée de l'utilisateur permet de faire un parallèle. Est-ce lié à la non reconnaissance des apprentissages dans la vie quotidienne ? Pourtant en 2009, Brougère et Ulmann préconisaient de « sortir de l'ombre les apprentissages quotidiens ». Et alors, est-ce lié à la non reconnaissance des ressources de l'individu ? Est-ce lié à la non prise en compte des capacités de l'individu ? N'est-ce pas lié également à la difficulté de cerner, d'observer sa manière propre d'agir, ses singularités « savoir-y-faire » ? Les autres singularités sont-elles ignorées également ? Pourtant, chaque personne est singulière, dotée de singularités individuelles issues de son parcours professionnel et personnel (second chapitre). Rappelons les propos de Le Boterf (p. 274) pour lequel les individus sont des

richesses et non des ressources, des professionnels auxquels l'organisation doit faire confiance pour faire face à l'inédit, des individus dont le potentiel et la capacité permettent de « construire en permanence des réponses compétentes et pertinentes ». En témoignent aussi les propos introductifs de Fourmy (2012, p. 21) « pour en finir avec les ressources humaines et que vive le capital humain ! ». Pourtant, la littérature met en avant la nécessité d'être « tous reconnus » (Peretti), de ne pas considérer que les Hommes sont des ressources mais que les Hommes ont des ressources (compétences, talents, habiletés, savoir agir, etc.), qu'il faut mobiliser, développer. Et cela repose sur la DRH mais aussi sur le management intermédiaire et les dirigeants, et « le manager, premier DRH » est au premier plan (2012, p. 25). Egalement, la nécessité de personnaliser, d'individualiser la gestion des ressources humaines (2012, 2013), qui fait que chaque personne est « écoutée, reconnue dans sa singularité » (Arnaud *et al.*, 2009, p. 303). Pourtant, l'actualité professionnelle montre l'importance d'assurer la personnalisation, l'individualisation, de la concilier avec le collectif, le projet collectif (Verrier, 2014) et ce, très récemment encore (MyRHline, 2016a, 2016b). Et alors, au-delà du responsable formation, nous nous interrogeons sur la **vision du manager, du management intermédiaire**, et nous nous interrogeons de nouveau sur la pertinence d'**appréhender la vision de la partie prenante managériale DRH**. A noter que cela nous donne intuitivement de futures pistes de recherche liées à d'autres missions RH, recrutement notamment. Et, y aurait-il d'autres parties prenantes ? Nous pensons intuitivement aux représentants du personnel ; faut-il s'y intéresser ? Les éléments précédents font ainsi ressortir **deux approches de l'individu** rejoignant les tensions soulevées depuis le premier chapitre :

- **un profil, un exécutant à former selon les référentiels, un individu dont les singularités sont ignorées par l'organisation, un individu devant réaliser son activité selon les procédures prévues.** La prise en compte de l'inédit semble alors nié, occulté par l'organisation et limitée à « l'imprévu relatif » au sens de Perrenoud (1999)
- **un individu en capacité de « faire face » au réel inédit, « l'imprévu radical » (Perrenoud), un individu singulier qui apprend à construire avec efficacité sa propre pratique, en mobilisant sa propre combinatoire de ressources (incluant les singularités, les siennes, celles des autres).**

**Comment alors aborder les objectifs au regard de notre questionnaire ?** Pour Le Boterf (p. 58), la **prescription** « devrait être considérée comme **un cadre pour guider**

**l'apprentissage et non pas comme un simple mode opératoire** ». Elle **devrait porter sur le résultat et non sur le moyen**, ce que nous notions déjà, notamment avec Dejours (1993) chapitre précédent. Mais, selon la situation, l'individu peut se trouver dans un contexte à « prescription stricte » (savoir exécuter, par exemple dans les situations à haut risque) ou à « prescription faible », à « prescription ouverte » (savoir agir, savoir réagir) (Le Boterf, p. 64). Dans les deux cas, il est important d'acquérir des connaissances, savoir-faire pouvant être répertoriés dans les référentiels (p. 179), et nous rejoignons ici **l'objectif de faire acquérir des compétences. Mais pour savoir agir et réagir**, ce n'est pas suffisant, l'individu doit également **s'entraîner à combiner et mobiliser des ressources** (p.180), et nous incluons ici les singularités positives liées à ce que l'auteur nomme les « savoir-faire expérientiels » (2011, p. 55), **pour construire sa propre réponse pertinente face à l'inédit**. Il distingue les objectifs pédagogiques, les objectifs d'activités (activités à réaliser) pour apprendre à agir avec compétence, et les objectifs de performance (atteinte des résultats). Ne s'agit-il pas également d'intégrer les notions de savoir agir mais aussi de **vouloir agir** dans les objectifs (via la sensibilisation à la prise d'initiative notamment) ? Le Boterf mentionne la volonté d'agir. Mais nous y faisons référence dans le chapitre précédent, **cela ne dépend-il pas aussi du management**, tout comme pour **le pouvoir agir** ? Ces éléments amènent à s'interroger sur les objectifs de la formation pour prendre en compte l'inédit opérationnel. Comme cela est ressorti chapitre précédent, agir avec compétence c'est prendre des décisions pertinentes à temps, c'est aller au-delà des procédures prescrites quand il le faut et c'est en cela que l'employeur et les clients peuvent faire confiance au professionnel. **L'organisation envisage-t-elle alors la formation comme devant préparer, sensibiliser, responsabiliser au « faire en plus » face au véritable inédit afin de contribuer à l'alignement sur les attentes organisationnelles ?** Et pour apprendre dans ses pratiques quotidiennes à surmonter avec efficience une difficulté inédite en bricolant, en inventant, en improvisant, en tâtonnant selon ses singularités (positives et non positives) et celles des autres le cas échéant (en se les appropriant), **ne s'agit-il pas également de développer la capacité à « faire face » au quotidien ? Comment ?** Nous avons relevé, chapitre précédent, que la manière propre d'agir ne s'enseignait pas mais s'inventait progressivement dans l'action, que ce que Le Boterf (2010a, 2010b) nomme les savoir-y-faire s'acquerraient par la pratique, par l'expérience. Au-delà de la confusion entre former et apprendre (Carré, 2005), **faut-il alors se poser la question en termes de formation** (« action de former », « faire acquérir un savoir » selon le CNRTL), **de former** (« façonner » selon le CNRTL), ou également **d'apprentissage** (« action d'apprendre », par l'expérience selon le

CNRRTL) **dans l'activité quotidienne, dans la confrontation avec l'inédit ?** Finalement, d'autant plus face à un inédit opérationnel qui peut se reproduire, **la conception des apprentissages se limite-t-elle à l'élaboration de formations ?** Et, dans la continuité des deux approches de l'individu, **l'organisation se pose-t-elle la question en termes d'acquisition de compétences, et également de mobilisation et de développement des capacités à « faire face » à l'inédit ?** Poursuivons le traçage des singularités et de l'inédit à travers les moyens utilisés dans la démarche formation.

### 3.1.2.2 A travers les moyens utilisés tout au long de la démarche formation

De l'identification des besoins, au plan de formation, à la mise en place des actions de formation - accompagnement, et à l'évaluation (Barabel *et al.*, 2012 ; Cadin *et al.*, 2012 ; Igalens, 2004, 2011 ; Meignant, 2009, 2012 ; Peretti, 2013 ; Peretti *et al.*, 2013), quels sont les éléments qui traduisent la prise en compte ou non, par l'organisation, des singularités individuelles, de l'inédit et s'agit-il d'apprendre à « faire en plus » du prescrit pour surmonter l'inédit et contribuer à l'alignement ? Quelles tensions cela soulève-t-il ? Nous nous appuyons principalement sur le *Grand livre de la formation* (Barabel *et al.*) qui propose une synthèse des étapes, regroupe des contributions académiques et professionnelles (adossées au GARF<sup>47</sup> et à l'ANDRH<sup>48</sup>), et nous amène à quelques pistes interrogatives. L'édition d'août 2016 permet de confirmer l'actualité de certains éléments et de les compléter. En parallèle, nous intégrons certains éléments des références précitées ainsi que d'autres travaux. Que peuvent donc nous apporter les étapes de la démarche formation ? Lors de l'identification des besoins, le manager part en principe du bilan personnalisé de formation de chaque collaborateur qui mentionne les formations, stages, séminaires suivis ainsi que les connaissances et « aptitudes particulières ». **Mais quelles sont précisément ces aptitudes particulières ? Sont-elles liées à des singularités positives dans le parcours professionnel, personnel de l'individu ?** Rappelons que nous avons différencié le particulier et le singulier dans le chapitre précédent. De plus, **comment ces informations sont ensuite utilisées dans la démarche formation ?** Les auteurs ne le précisent pas. De même, si « le manager enrichit ces informations en fonction des connaissances 'terrain' qu'il a de son collaborateur » (Barabel *et al.*, p. 198), **nous n'avons pas de précisions sur la teneur de ces connaissances 'terrain' qui pourraient faire ressortir des singularités positives ou non et des situations inédites surmontées ou non. Et si c'est le**

---

<sup>47</sup> GARF : Groupement des Acteurs et Responsables de la Formation

<sup>48</sup> ANDRH : Association Nationale des Directeurs des Ressources Humaines

**cas, comment sont-elles ensuite utilisées ?** Le recensement des besoins des collaborateurs lors de l'entretien d'évaluation, de l'entretien professionnel, ou d'un entretien en parallèle de l'élaboration du plan de formation n'apporte pas davantage d'éclairage. Pas de trace de ces éléments dans l'analyse des besoins et des demandes chez Meignant (2012) dans un ouvrage prônant mais alertant également sur les difficultés et conditions du *Tous DRH*. Dans l'étude du CEREQ (Lambert et Marion-Vernoux, 2014) non plus, que ce soit au travers de l'entretien professionnel, vecteur principal de recueil, de procédures formelles (questionnaires, etc.), ou au travers de moyens informels (discussions dans les couloirs, etc.) en progression en 2010 par rapport à 2005. Le boterf (2011, p. 349) nous apporte un **début de réponse en préconisant d'identifier les besoins de compétences notamment à partir du constat d'un problème ou d'un dysfonctionnement**. Mais s'agit-il de compétences ou de compétence – savoir agir, surmonter une difficulté faisant appel aux singularités ? Et s'agit-il d'un imprévu relatif ou d'un véritable inédit ? En s'interrogeant sur le caractère permanent, épisodique, régulier du problème, la question semble être soulevée mais sans davantage de précisions. Plusieurs aspects nous interpellent toutefois. **En proposant de le faire avec la hiérarchie immédiate, cela suppose que le problème ait été observé par cette dernière**. Or, est-ce systématiquement le cas au regard notamment des tensions abordées dans la régulation de l'activité au chapitre précédent ? Dans la continuité, en s'intéressant aux conditions nécessaires à la mobilisation des ressources et à la construction des compétences, l'auteur semble faire référence au **vouloir agir** (contexte incitatif). Et le **pouvoir agir** ? Il n'est donc pas question du **savoir agir** uniquement. Enfin, le manager fait remonter les besoins au responsable formation. **Le manager fait-il remonter des éléments liés aux singularités et à l'inédit ?** Le responsable formation est chargé de l'analyse de l'ensemble des besoins et de l'arbitrage selon les priorités et le budget prévu. Barabel et *al.* préconisent de s'interroger sur les types de formation adaptés à chaque situation (stage à temps complet ou mi-temps, formation sur le lieu de travail, conférence, e-formation...), et pour chaque formation sur : objectifs et contenu, formation existante ou nouvelle (et alors réalisation d'un cahier des charges, etc.), durée, rythme et type de chaque formation choisie, formateur interne ou prestataire externe. **Les singularités et l'inédit (remontés si c'est le cas) sont-ils alors pris en considération ? L'organisation mobilise-t-elle ou non les singularités positives** (liées au parcours professionnel et personnel) qui peuvent aider à surmonter un inédit ? **Tient-elle compte ou non des individus qui ont des difficultés à « faire face »**, parce qu'ils n'ont pas les singularités positives adaptées à la difficulté à surmonter, et (ou) parce qu'ils ont des singularités non positives ? Et, **est-ce pour mobiliser et**

**développer les capacités de l'individu à « faire face » à l'inédit ?** Pour reprendre notre fil conducteur, **est-ce pour permettre à l'individu d'apprendre à surmonter un inédit**, « à faire en plus » en bricolant, en inventant, en improvisant, en tâtonnant dans ses pratiques quotidiennes, selon ses singularités (positives et non positives) et celles des autres le cas échéant (en se les appropriant) pour contribuer à l'alignement ? Nous notions précédemment l'importance de la personnalisation, de l'individualisation, de la reconnaissance de la singularité (Arnaud *et al.*, 2009 ; Peretti, 2013 ; Verrier, 2014). Pourtant, il ressort de la littérature que les types de formations stages, séminaires sont encore majoritaires (Barabel *et al.* ; Lambert et Marion-Vernoux, 2014 ; Meignant, 2009, 2012 ; Peretti, 2013) alors que d'autres démarches peuvent être plus efficaces car : plus individualisées (coaching, autoformation, etc.) (Barabel *et al.* ; Meignant ; Peretti) ; au plus près des situations de travail (Batal et Charbonnier, 2004, 2011 ; Bourgeois et Durand, 2012) pour développer les compétences dans l'activité avec les dispositifs d'alternance, d'accompagnement en cours d'emploi (coaching, tutorat, action learning, etc.) (Bourgeois et Durand). Egalement, à travers le Blended learning mixant différents types d'apprentissage (Meignant, 2012). Ce que cherchent à faire les parcours de professionnalisation alternant des situations de formation, des situations de travail (etc.), et différentes modalités d'apprentissage de type autoformation, formation formelle, tutorat, échange de pratiques (etc.) (Le Boterf, 2010a, 2015 ; Meignant), malgré le constat d'un décalage entre le discours et la réalité dans de nombreuses entreprises (Le Boterf). Pour Meignant (p. 162), « les organisations ont appris à tirer parti de la diversité des formes possibles d'apprentissage ». Les pratiques d'apprentissage, de tutorat, de formation sur le tas, d'autoformation, qui existent depuis longtemps, dévalorisées par la formation instituée, reviennent en force « dans les entreprises qui se débarrassent progressivement du carcan mental taylorien, soutenues par une évolution profonde des modes de management ». Cela rejoint Enlart et Bourgeois (2014, p. 12) qui voient « un isomorphisme entre les formes d'organisation du travail, la nature même du travail et les '(re)découvertes' pédagogiques », notamment « quand le travail est pensé et organisé sur un mode taylorien, la formation fait de même ». **En quoi ces démarches apportent un éclairage** sur la prise en compte ou non des singularités et de l'inédit pour apprendre à surmonter un inédit et contribuer à l'alignement ? Sur les « temps » de formations, accompagnements (etc.), et en dehors dans le quotidien de l'activité ? Nous y reviendrons. **Le responsable formation** élabore ensuite le budget prévisionnel, le plan de formation. Il lance les actions de formations qui sont suivies de bilans au niveau du plan de formation (données chiffrées liées à la répartition des actions de formations, etc.) et de

l'efficacité des actions de formation. Cette **évaluation** doit permettre de dégager des axes d'amélioration. Sous-développée selon les études (Meignant, 2012), elle témoigne de la place de la formation dans l'organisation et de la volonté de l'améliorer. La littérature académique et professionnelle propose plusieurs modèles et outils pour évaluer les actions de formation, le modèle de Kirkpatrick<sup>49</sup> étant l'un des plus solides (Igalens, 2011), des plus populaires (Barabel *et al.*, 2012). Les études montrent que les organisations se basent majoritairement sur le premier des quatre niveaux : réaction (satisfaction), apprentissage (acquis), comportement (transfert au travail), résultats (effets sur l'organisation). Des limites ont été identifiées, et le modèle original a fait l'objet d'évolutions. L'évaluation n'est pas notre sujet mais nous nous interrogeons. **L'évaluation peut-elle nous apporter des éléments de compréhension sur la prise en compte ou non des singularités individuelles et de l'inédit dans l'apprentissage, et sur la vision de l'apprentissage ?** Notamment, en fin de formation, l'évaluation de la satisfaction généralement basée « sur des échelles (souvent à cinq niveaux : très satisfait à peu satisfait) » (2012, p. 161), ou encore l'évaluation des acquis à l'aide d'un test de connaissances comparé au test d'entrée, prévoient-elles des questions ouvertes permettant aux individus de mentionner des difficultés inédites surmontées ou non, des singularités positives ou non ? Quant à l'évaluation quelques mois après des savoir-faire opérationnels acquis (niveau comportement), **les managers font-ils remonter des difficultés inédites surmontées ou non en raison de singularités positives ou non ?** Des recherches complémentaires n'ont pas fourni d'éléments. Toutefois, Le Boterf (2011) nous apporte des pistes en distinguant deux approches de l'évaluation des compétences. D'une part, le savoir exécuter le prescrit consiste à mesurer l'écart à la norme, à contrôler, comme c'est le cas dans une organisation taylorienne ou fordienne. D'autre part, le savoir agir ou il s'agit de prendre des initiatives, ou il n'y a donc pas une seule pratique, une seule manière d'agir, ou les référentiels ne sont pas des « moules » mais des guides à prescription ouverte, consiste à attribuer une valeur à une pratique professionnelle inventée. L'auteur propose d'évaluer trois niveaux d'effets de la formation : la maîtrise des ressources (connaissances, savoir-faire), des situations professionnelles (pratiques professionnelles, savoir agir) et des performances à partir respectivement de tests, de critères de réalisation, d'atteinte de résultats. Des singularités, liées à ce que l'auteur nomme les « savoir-faire expérientiels » (p. 55), ressortent-elles alors dans l'expression des critères de réalisation, avec une question, suggérée par Le Boterf, du type « Comment la personne s'y

---

<sup>49</sup> <http://www.kirkpatrickpartners.com>



prend pour ... ? ». Notons dès à présent que cette formulation nous fournit un angle d'approche pertinent pour notre partie empirique. Enfin, **puisque l'évaluation a pour objet d'améliorer les actions de formation**, l'ensemble des éléments (singularités, inédits), s'ils sont remontés, sont-ils ensuite utilisés dans ce sens ? Autrement dit, **qu'est-ce que l'organisation en apprend, d'autant plus qu'un nouvel inédit peut survenir ? Est-ce qu'elle fait évoluer ses pratiques de formation, apprentissage, en profitant des singularités positives, en tenant compte des singularités non positives ?** Mais cela suppose, comme nous le notions précédemment, que ces éléments aient été remontés ou que l'organisation (la DRH ? le responsable formation ? les managers ?) cherche volontairement à les identifier en amont. Finalement, la démarche formation a surtout fait ressortir des tensions, des questions. Et la difficulté d'identifier des traces de prise en compte des singularités et de l'inédit nous fournit des éclairages complémentaires.

### 3.1.2.3 Éclairages complémentaires et prolongement de notre réflexion

Nous identifions d'autres raisons possibles pouvant apporter des pistes pour tracer la prise en compte ou non des singularités et de l'inédit dans l'apprentissage. La formation est encore souvent considérée comme une obligation, notamment en France, ou un coût (Bourgeois et Durand, 2012 ; Enlart, 2012). Est-ce lié au fait que certaines dépenses (ressources d'apprentissage de type accompagnement, etc.) sont considérées comme non imputables au titre de la participation obligatoire des entreprises (Barabel *et al.*) ? Est-ce lié au fait que certaines organisations sont restées dans les logiques managériales formation-obligation, formation-pactole, formation-sécurité et ne se sont pas engagées dans la formation développement, l'investissement-formation au sens de Meignant (2009, 2014) ? Parce qu'il faut sans cesse former pour faire face aux évolutions tout en maîtrisant les coûts selon les auteurs ? Il y aurait alors une alternative avec **les apprentissages en situation de travail** (mentoring, coaching, formation-action, etc.), **le relais des managers, collègues, clients** (etc.), l'externalisation de la formation « théorique » (Bourgeois et Durand ; Enlart). Et selon Meignant (2014), la réforme de la formation de 2014 est une véritable rupture. En supprimant l'obligation de financement du plan de formation (mais pas le plan lui-même), elle autorise « **les formes d'apprentissage dites 'informelles'**, par mise en situation, recours aux réseaux numériques, formation-action, etc., jusque-là exclues de l'imputabilité ». Cela ne signifie pas pour autant que les entreprises ne les mobilisaient pas avant cette loi, mais elles sont désormais légitimées. Le responsable de la formation va évoluer « vers un rôle de *learning and development manager*. *Learning* plutôt

que *teaching* : il s'agit bien de se centrer sur le processus d'apprentissage d'un apprenant plutôt que sur la transmission descendante de contenus du formateur 'sachant' au 'formé' » (p. 13), **adopter une vision apprentissage plutôt que formation**. Une distinction entre former et apprendre que nous avons déjà relevée (Carré, 2005), également essentielle selon Enlart et Bourgeois (2014, p. 9) pour « comprendre comment on apprend réellement dans les entreprises » :

« **Former** renvoie à un dispositif – c'est-à-dire un ensemble de moyens organisés de façon séquentielle, délibérée et systématique autour de l'intention de faire apprendre – toujours pensé à partir d'une position extérieure à l'apprenant, celle du formateur, du pédagogue ou de l'expert. **Apprendre** déplace la question au niveau de l'apprenant, des processus qu'il met effectivement en place lorsqu'il apprend, de son engagement et de sa capacité à se saisir de ressources que l'environnement lui propose ou qu'il va lui-même chercher ».

Nous nous rappelons alors les propos de Cristol (2011 ; Delon et Tranchart, 2011, p. 8) et Dominicé (2011 ; Delon et Tranchart) lors d'une journée d'études<sup>50 51</sup> sur les **apprentissages informels** en 2011. Ils rejoignent Charbonnier sur le fait que la formation formelle, traditionnelle s'essouffle. Mais en répondant à une question du public, Dominicé nous alerte : « il ne s'agit pas pour les entreprises de faire des économies en supprimant la formation mais plutôt de **combiner du formel et de l'informel** ». Cela rejoint Carré (2009) relevant **l'insuffisance du seul recours aux formations instituées, l'importance de l'informel**, et la montée d'un discours critique relatif aux formations de type stage et en faveur de nouvelles modalités. Rappelons également des éléments relevés lors de précédents travaux relatifs à l'apprentissage in situ (Cordier, 2010) : la nécessité d'une approche plus pratique que théorique (Carton *et al.*, 2002 ; Nelson et Cheney, 1987) ; un apprentissage sur le tas et une assistance permanente plus efficaces que formation et supports (Anir, 2009 ; Tsoni-Georgopoulos, 2007) ; l'intérêt d'approches combinant formel, non formel (Armstrong et Mahmud, 2008 ; Malcolm *et al.*, 2003) ; une comparaison entre formelle et informelle préconisant de s'intéresser

---

<sup>50</sup> Journée d'études « Les apprentissages informels : continent caché de la formation tout au long de la vie » organisée par la revue Savoirs le 6 avril 2011 à Advancia Negocia Paris en collaboration avec Interface recherche, le GARF (Groupement des Acteurs et Responsables de la Formation), l'AFREF (Association Française de Réflexion et d'Echange sur la Formation), la Chambre de commerce et d'industrie de Paris, l'université Paris Ouest Nanterre La Défense

<sup>51</sup> reprise en partie dans le dossier « Gisement des savoirs informels » (Delon et Tranchart, 2011)

davantage à la façon dont les individus apprennent, à un apprentissage au contact des autres (Korpelainen et Kira, 2010) dans la mesure où l'appropriation se construit à travers les interactions entre les membres (Anir). L'ensemble des développements précédents nous incitent à **poursuivre notre réflexion à travers la tension entre formel, non formel et informel, et à considérer les apprentissages réalisés au travail, et dans la vie quotidienne** (Bourgeois et Durand, 2012 ; Brougère et Ulmann, 2009). Nous nous demandions si l'organisation se posait la question en termes d'acquisition de compétences, de mobilisation et développement des capacités à « faire face » à l'inédit ? En termes de formation, d'apprentissage dans l'activité ? En termes de formations stages, séminaires, et autres démarches plus individualisées au plus près des situations de travail ? Nous nous demandions en quoi ces démarches pouvaient apporter un éclairage sur la prise en compte ou non des singularités, et de l'inédit pour apprendre à le surmonter et contribuer à l'alignement ? Sur les « temps » de formations, accompagnements (etc.), et en dehors dans le quotidien de l'activité ? Et ce, d'autant plus que la manière propre d'agir s'invente progressivement dans l'action, est difficile à cerner, à observer, ne s'enseigne pas, que les « savoir-y-faire » s'acquièrent par la pratique, par l'expérience (second chapitre). Nous revenons alors à notre questionnement : d'autant plus pour apprendre à « faire face » à un inédit opérationnel qui survient et qui peut se reproduire, la conception des apprentissages se limite-t-elle à l'élaboration de formations ? Les aspects formels, non formels, informels, amènent à nous interroger : **dans l'apprentissage d'une difficulté opérationnelle réellement inédite, non anticipable, ne faut-il pas chercher des traces de prise en compte ou non des singularités en « dépassant » une vision formelle, organisée des apprentissages ?** Autrement dit, dans la continuité de la nécessité de sortir du cadre prévu pour « faire face » (chapitre précédent), ne faut-il pas aller **au-delà des dispositifs, moyens organisés, formalisés, prévus ?** Nous rejoignons une vision apprentissage plutôt que formation, une vision qui part de l'individu et de sa manière d'apprendre à surmonter un inédit dans l'activité avec les moyens à disposition ou qu'il va chercher. Et nous nous intéressons principalement aux singularités positives (les siennes, celles d'autres individus). Mais, la notion de « temps » nous interpelle. Nous nous demandions si l'organisation envisageait la formation comme devant préparer, sensibiliser, responsabiliser au « faire en plus » face au véritable inédit afin de contribuer à l'alignement sur les attentes organisationnelles. Faut-il alors nous intéresser uniquement à ce qui se fait dans le quotidien de l'activité, en dehors des « temps » de formations, accompagnements (etc.) ? Nous approfondirons l'ensemble de ces questionnements dans la suite de notre travail. Finalement, à ce stade, **peu d'éléments traduisent la prise en compte**

**des singularités, ce sont plutôt des tensions, des questions liées à la vision de l'individu, de l'inédit, de l'apprentissage.** Et nous avons **peu d'apports sur la manière dont l'individu apprend à surmonter un inédit, et sur la contribution à l'alignement sur les attentes organisationnelles.** Il en ressort toutefois **des pistes pour poursuivre notre réflexion en lien avec les formes d'apprentissage, et la contribution des parties prenantes (responsable formation, managers, collègues, etc.).** Nous aurions pu développer les aspects formels, non formels et informels au niveau de la conception des apprentissages. Mais, la littérature nous fournit des éléments pertinents pour les aborder dans le point suivant. Quels autres éclairages pouvons-nous identifier à travers la réalisation des apprentissages ?

### 3.1.3 Dans la réalisation des apprentissages

Dans la manière dont se font les apprentissages (les acquisitions), comment se pose ou non la question de la prise en compte ou non des singularités, de l'inédit ? Et, s'agit-il d'apprendre à « faire en plus » du prescrit pour surmonter l'inédit et contribuer à l'alignement ? Quelles tensions cela soulève-t-il ? Pour faire progresser et guider notre réflexion, nous partons de notre fil conducteur (et de l'individu utilisateur) : comment, et dans quelles tensions, apprend-il à surmonter avec efficacité une difficulté inédite (« à faire en plus » en bricolant, en inventant, en improvisant, en tâtonnant dans ses pratiques quotidiennes), selon ses singularités (positives et non positives) et celles des autres le cas échéant (en se les appropriant) pour contribuer à l'alignement sur les effets organisationnels, managériaux attendus ? Comment a-t-il appris ? Comment alors aborder la réalisation des apprentissages ? Dans la continuité des pistes identifiées relatives aux formes d'apprentissage, à la contribution des parties prenantes, et à notre interrogation liée au fait de « dépasser » une vision formelle, organisée des apprentissages, dans un premier temps (3.1.3.1), nous nous intéressons à la tension entre formel, non formel et informel, et particulièrement à l'informel. Les apports nous amènent à cadrer la poursuite de notre réflexion pour tenter de tracer la prise en compte des singularités dans l'apprentissage. Dans un second temps (3.1.3.2), nous cherchons des éclairages sur le cadrage effectué en suivant la piste précédemment identifiée relative aux apprentissages réalisés au travail et en dehors (Bourgeois et Durand, 2012 ; Brougère et Ulmann, 2009).

#### 3.1.3.1 A travers la tension entre formel, non formel, informel

Rappelons que notre fil conducteur, l'individu et sa manière d'apprendre à surmonter un inédit, guide notre cheminement. La littérature nous amène à nous intéresser à l'informel dans la

confrontation avec l'inédit (3.1.3.1.1). Nous cherchons ensuite à mieux cerner l'informel au regard du formel et du non formel (3.1.3.1.2). Des éléments, des questionnements nous fournissent alors des pistes pour cadrer la recherche d'éléments relatifs à la prise en compte ou non des singularités dans l'apprentissage, au regard de notre fil conducteur (3.1.3.1.3).

#### 3.1.3.1.1 L'informel dans la confrontation avec l'inédit

Nous mentionnions une journée d'études sur les apprentissages informels en 2011. Les conférences, ateliers avec des chercheurs et praticiens du domaine<sup>52</sup> et de riches échanges ont porté sur les articulations entre formel, non formel et informel, la reconnaissance des apprentissages informels, les enjeux de l'informel, et les expériences de terrain (entreprise, santé notamment). Ils montrent la réalité des apprentissages réalisés en situation de formation et en dehors, au travail et dans la vie quotidienne. Réalité des apprentissages informels bien établie lorsque Marsick (2011) fait référence au modèle 70/20/10 développé par des chercheurs du Center for creative leadership de l'Université de Princeton. Selon ce modèle, les apprentissages se font à 70 % par l'activité et l'expérience « on the job », 20 % par les interactions avec les autres, 10 % par de la formation formelle. Réalité des apprentissages informels également en présence de difficultés inédites ou imprévues. Cristol (2011 ; Delon et Tranchart, 2011, p. 8) et Dominicé (2011 ; Delon et Tranchart, p. 8) notent **l'importance de l'informel, des expériences et savoirs acquis en dehors des formations instituées surtout face à des problèmes non anticipés, du potentiel d'inventivité des individus, lorsque le savoir formel ne permet pas de résoudre un problème.** « Dans notre société, nous butons sur des problèmes non anticipés. L'apprentissage informel va permettre de trouver des réponses » (Dominicé). Lors de la conférence, Dominicé prend l'exemple de la centrale nucléaire au Japon ou « le formel ne fonctionnant pas, les individus tâtonnent (informel) pour trouver une solution ». Dominicé (cité par Delon et Tranchart) ajoute que « sur place, les techniciens ont recours à l'informel, bricolent, inventent... ». Ce qui rejoint les exemples et développements du chapitre précédent. Marsick et Watkins (2007) précisent que les apprentissages informels se déroulent « en dehors des activités à la structure formelle », « souvent dans des circonstances

---

<sup>52</sup> Avec notamment Philippe CARRE (Professeur Paris Ouest Nanterre), Pierre CASPAR (Professeur émérite au Cnam), Olivier CHARBONNIER (DG Interface), Denis CRISTOL (Directeur de la formation continue Advancia Négocia), Pierre DOMINICÉ (Professeur émérite université de Genève), Olivier LAS VERGNAS (Directeur de la Cité des métiers de Paris), Victoria MARSICK (Professor of Education/Co-Director J.M. Huber Institute, Columbia University New York), Eric MELLET (Directeur de la formation L'Oréal Division, Produits professionnels), Solveig OUDET (Maître de conférence Université Paris Ouest), Philippe PIERRE (Chercheur LISE/CNRS).

non-habituelles, c'est-à-dire lorsque les procédures et réponses normalement utilisées échouent » (1990, p. 6-7). En référence à une recherche de 2003 (Carré et Charbonnier), Carré (2009, p. 180) note que « les apprentissages professionnels informels<sup>53</sup> trouvent leurs sources les plus vives **dans les dimensions relationnelles** (collègues, supérieurs, homologues), et **dans la confrontation aux aléas professionnels** (initiation, panne, incident), aux nouveaux projets et chantiers ». Avec le recul, **l'informel nous interpelle** d'autant plus dans le cadre de ce travail de recherche. Et les éléments précédents nous amènent à considérer deux aspects. Tout d'abord, **la mobilisation des apprentissages (réalisés dans le contexte professionnel et en dehors)**. Et nous ne nous limitons pas aux apprentissages informels. Rappelons que nous avons abordé les singularités positives comme ce qu'un individu sait faire de plus que les autres grâce à son vécu, son expérience dans ses postes, ses apprentissages formels ou non dans le cadre des postes occupés ou en dehors. Ensuite, **l'apprentissage**, autrement dit dans le contexte de notre travail, **la manière d'apprendre à surmonter un inédit opérationnel**. Au regard de notre fil conducteur, **l'apprentissage informel semble donc être une clé d'entrée pertinente** afin d'apprendre à surmonter avec efficacité une difficulté inédite (« à faire en plus », en bricolant, en inventant, en improvisant, en tâtonnant dans ses pratiques quotidiennes), selon ses singularités (positives et non positives) et celles des autres le cas échéant (en se les appropriant) pour contribuer à l'alignement. Mais, que faut-il entendre par apprentissage informel ? Comment sont mobilisées ou non les singularités positives ? Qu'en est-il des singularités non positives ? En quoi tout cela peut ou non contribuer à l'alignement ? Avant d'approfondir ces questions, nous tentons de mieux cerner l'informel au regard du formel, et du non formel.

#### 3.1.3.1.2 Formel, non formel, informel : de quoi s'agit-il ?

Nous introduisons ces notions avec la terminologie de la politique européenne d'enseignement et de formation (CE-CEDEFOP, 2008)<sup>54</sup> à laquelle il est souvent fait référence pour y adhérer ou non (Hart, 2013). Il en ressort des aspects plus ou moins voire non organisés, structurés, intentionnels, certifiants, qui distinguent formel, non formel et informel. Ces définitions reprises et complétées dans le rapport de l'OCDE<sup>55</sup> de Werquin (2010) « doivent permettre aux

---

<sup>53</sup> Définition de l'apprentissage professionnel informel (Carré et Charbonnier in Carré, p. 173) : « tout phénomène d'acquisition et/ou de modification durable de savoirs (déclaratifs, procéduraux ou comportementaux) produits en dehors des périodes explicitement consacrées par le sujet aux actions de formation instituées (par l'organisation ou par un agent éducatif formel) et susceptibles d'être investis dans l'activité professionnelle »

<sup>54</sup> Commission européenne (CE). Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (Cedefop). Terminologie sur le site : <http://europass.cedefop.europa.eu/fr/education-and-training-glossary>.

<sup>55</sup> Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE)

décideurs, chercheurs, praticiens de parler le même langage dans les échanges internationaux » (p. 29).

Apprentissage **formel** : « apprentissage dispensé dans un contexte organisé et structuré (par exemple dans un établissement d'enseignement ou de formation, ou sur le lieu de travail), et explicitement désigné comme apprentissage (en termes d'objectifs, de temps ou de ressources). L'apprentissage formel est intentionnel de la part de l'apprenant ; il débouche généralement sur la validation et la certification. » (CE-CEDEFOP). Werquin note qu'il s'agit d'un apprentissage intentionnel de la part de l'apprenant et (ou) de celui qui en a décidé. Cette définition, ne se limitant plus à l'éducation et à la formation initiale, est maintenant assez consensuelle.

Apprentissage **non formel** : « apprentissage intégré dans des activités planifiées qui ne sont pas explicitement désignées comme activités d'apprentissage (en termes d'objectifs, de temps ou de ressources) mais qui comporte un important élément d'apprentissage. L'apprentissage non formel est intentionnel de la part de l'apprenant. Notes : les résultats/acquis de l'apprentissage non formel peuvent être validés et aboutir à la certification ; l'apprentissage non formel est parfois décrit comme apprentissage semi-structuré » (CE-CEDEFOP). Werquin note un manque de consensus en raison de la variété des approches permettant ce type d'apprentissage. Une notion ambiguë selon Brougère et Bézille (2007).

Apprentissage **informel** : « apprentissage découlant des activités de la vie quotidienne liées au travail, à la famille ou aux loisirs. Il n'est ni organisé ni structuré (en termes d'objectifs, de temps ou de ressources). L'apprentissage informel possède la plupart du temps un caractère non intentionnel de la part de l'apprenant. Notes : les résultats/acquis de l'apprentissage informel ne conduisent habituellement pas à la certification mais peuvent être validés et certifiés dans le cadre des programmes de validation des acquis. L'apprentissage informel est parfois appelé apprentissage expérientiel » (CE-CEDEFOP). Selon Werquin, il fait alors référence à l'expérience « tout court », au fait que les individus sont en permanence exposés à des situations d'apprentissage.

Werquin s'interroge sur l'utilité de définitions uniques et rigides aux frontières hermétiques. Il propose une réflexion sur une approche en continuum avec des degrés de formalité entre les

deux extrêmes formel et informel. Cela permettrait de fixer des dimensions importantes selon les particularismes nationaux, locaux : dimension intentionnalité (intentionnel ou non) ; dimension structuration (en termes de sujets, disciplines ou non, planifiés ou non) ; dimension contrôle (réglementation et prestataires de l'état, accrédités ou sans restriction, mécanisme d'assurance qualité ou non). Des recherches dans la littérature nous renvoient principalement à l'éducation, à la formation des adultes, aux apprentissages, dans le domaine du travail et en dehors. En donnant priorité aux travaux faisant également le lien avec des terrains autres que le milieu scolaire, nous gardons en tête notre objectif d'une finalité positionnée en sciences de gestion. Et dans un essai de synthèse, nous nous focalisons sur les aspects qui peuvent apporter des éléments à la poursuite de notre réflexion. Notre objet n'est donc pas de faire un état exhaustif, ni de rentrer dans le débat des définitions et des évolutions des notions formel, non formel, informel, ni de la remise en cause de ce triptyque (Billet, 2002 ; Brougère, 2007 ; Brougère et Bézille, 2007 ; Colley *et al.*, 2003 ; Cristol et Muller, 2013), qui rendent ces notions difficiles à utiliser (Hart). La comparaison de Colley *et al.* montre que la majorité des chercheurs travaillent avec les notions formel et informel, ou, formel et non formel (incluant l'informel), et l'absence de consensus puisqu'ils n'utilisent pas tous les mêmes critères. La recension de Cristol et Muller relève la difficulté de cerner l'informel qui renvoie à l'autoformation, la formation en situation de travail, la formation expérientielle, la formation tout au long de la vie. Les auteurs citent un foisonnement sémantique : « apprentissages accidentels, intentionnels, incidents, implicites, nomades, expérientiels, émergents, actifs (ou apprentissages par l'action), autodirigés, autonomes, entre pairs, non formels, pratiques... » (p. 15). Ils font référence à deux propositions de modélisation. Colley *et al.* considèrent quatre aspects, chacun sur un continuum plus ou moins formel, qui se retrouvent dans toute situation d'apprentissage : 1) contrôle du processus d'apprentissage (par un formateur, animateur qui fournit un soutien ou par l'apprenant qui reçoit l'aide d'un collègue, d'un ami) ; 2) cadre (salle de formation ou couloir...) ; 3) but de l'apprentissage (activité explicitement définie ou non comme apprentissage ; but défini par une autorité supérieure comme un employeur ou par l'apprenant) ; 4) contenu (acquisition d'un savoir théorique, d'une haute technicité ou d'une pratique courante ; résultats spécifiques conduisant à une certification ou non clairement énoncés). Schugurensky (2007) identifie trois formes d'apprentissage informel, en admettant que « que toute taxonomie est un peu arbitraire et que certaines distinctions sont plus claires sur le papier qu'en réalité » (p. 16) : les apprentissages auto-dirigés (intentionnels, conscients ; sans l'aide d'un professionnel de la formation) ; les apprentissages fortuits (non intentionnels,



conscients ; coproduit d'une autre activité) ; la socialisation ou apprentissage tacite (non intentionnels, non conscients dans l'instant mais possible plus tard ; « assimilation presque naturelle des valeurs, attitudes, comportements, savoir-faire et connaissances qui se produit dans la vie quotidienne »). Nous relevons également la distinction de Marsick, présente à la journée d'études sur les apprentissages informels. L'apprentissage fortuit (Marsick et Watkins, 2007, p. 30) est défini comme « un sous-produit d'une autre activité, par exemple, la réalisation d'une tâche, des interactions interpersonnelles, une perception de la culture de l'organisation ou l'expérimentation par tâtonnements (1990, p 6-7) ». Les auteures distinguent « la nature parfois intentionnelle et peut-être plus planifiée de l'apprentissage informel de la nature souvent accidentelle de l'apprentissage fortuit » (2007, p. 30). Nous notons enfin que, des deux logiques, continuum et hybridation, recensées dans la littérature, Cristol et Muller plaide pour la seconde. Ils citent des travaux montrant que les individus apprennent par combinaison (Apec, 2008), en utilisant toutes les possibilités à disposition rendant difficile la distinction (Billet). Finalement, il ressort de cet aperçu un manque de consensus. Les échanges lors de la journée d'études sur les apprentissages informels le confirment, et ils apportent un éclairage complémentaire notamment autour des notions d'intention, de situation. Nous proposons un extrait (Charbonnier et *al.*, 2011) :

Remarque du public : « les textes européens distinguent l'apprendre formel (dans une institution école ou université faite pour cela), le non formel (on veut apprendre à faire une tarte en allant chez la voisine... notion d'intention), l'informel (pas d'intention d'apprendre mais on vit une situation qui fait que l'on acquiert des compétences) ».

Réponse de O. Charbonnier : « c'est donc bien la situation dans laquelle il se produit qui conduit à un apprentissage formel, informel... et l'intention est bien entendu importante. L'intention n'est pas évidente à situer : exemple lors de la difficulté de réaliser un tableau avec Page, lorsque je demande à quelqu'un de me montrer comment faire, suis-je dans le non formel et l'informel ? Plutôt dans l'informel alors qu'il y a intention, il y a une volonté d'agir pour faire ce tableau Page et de savoir le faire la prochaine fois. Donc parler d'intention institutionnelle plutôt que individuelle est plus fin pour pouvoir faire la distinction. Mais l'intention est importante. Ce qui ne veut pas dire que l'on n'apprend pas sans intention ».

Remarque du public : « je le rangerai plutôt dans le non formel ».

Réponse de O. Charbonnier : « (silence) dans tous les cas, l'intéressant dans les apprentissages informels est de regarder les apprentissages qui ne sont pas le fruit d'une volonté institutionnelle ».

Que peut alors nous apporter la tension entre formel, non formel et informel ?

#### 3.1.3.1.3 Apport, cadrage pour poursuivre notre réflexion

Nous revenons à notre interrogation : **dans l'apprentissage d'une difficulté opérationnelle réellement inédite, non anticipable, ne faut-il pas chercher des traces de prise en compte ou non des singularités en « dépassant » une vision formelle, organisée des apprentissages ?** Autrement dit, aller au-delà des dispositifs, moyens, organisés, formalisés, prévus. Nous avons précédemment justifié notre intention de partir de l'informel pour identifier des éléments de prise en compte ou non des singularités individuelles dans l'apprentissage d'une difficulté inédite. Notre cheminement nous incite à **chercher des éléments à travers la manière d'apprendre en dehors de tout cadre formel, organisé, formalisé, prévu, dans la confrontation avec un inédit**. Et nous nous sommes également interrogés sur les « temps » de formations, accompagnements (etc.), et en dehors dans le quotidien de l'activité. Les aspects formel, non formel, informel précédemment abordés, les tensions déjà soulevées, et les apports du chapitre précédent, nous conduisent alors à **cadrer notre questionnement sur deux aspects de notre fil conducteur**. Tout d'abord, si la dimension relationnelle semble être la piste permettant de tracer la prise en compte ou non des singularités dans l'apprentissage « en faisant », le fait de combiner de l'informel avec du plus ou moins formel nous interroge (3.1.3.1.3.1). Ensuite, au niveau de la contribution des parties prenantes à l'alignement, les tensions soulevées entre management intermédiaire et individus ne se prolongent-elles pas au niveau de l'apprentissage (3.1.3.1.3.2) ? Que retenons-nous en synthèse, quel cadrage (3.1.3.1.3.3) ?

#### 3.1.3.1.3.1 Traçage de la prise en compte des singularités à travers la dimension relationnelle : dans l'apprentissage « en faisant », en combinant informel avec plus ou moins formel ?

Latent depuis le chapitre précédent, **apprendre à « faire en plus » dans l'action** (en bricolant, en inventant, en improvisant, en tâtonnant, dans l'activité, selon les singularités de l'individu et celles (positives) des autres le cas échéant (en se les appropriant)), **nous amène à l'apprentissage « en faisant »**. Et ce, **plus ou moins facilement selon ses singularités**

**positives et non positives.** Rappelons que nous retrouvons-là les deux acceptions de l'appropriation (rendre propre – « faire en plus » ; en s'appropriant) et les deux niveaux de singularités (manière propre d'agir en bricolant, etc. ; et ressources). Nous pourrions prolonger avec le savoir apprendre, apprendre à apprendre (Carré, 2005), les styles d'apprentissage précédemment mobilisés (Cordier, 2010), ou encore les aspects motivationnels mais ce n'est pas le cœur de notre sujet. D'autre part, des éléments confirment la **dimension relationnelle**. Il ressort de la recension de Cristol et Muller une préférence pour apprendre par l'informel grâce aux échanges avec les collègues, clients, fournisseurs (et au travers de journaux professionnels, etc.), moins pour le non formel (visites d'entreprises, groupes d'études, conférences, etc.), et encore moins pour le formel (formation universitaire, professionnelle, e-learning). La dimension relationnelle (collègues, supérieurs, homologues) est précédemment ressortie dans les travaux de Carré et Charbonnier (2003) sur les apprentissages professionnels informels (Carré, 2009), et dans la prise d'initiative réussie (entraide entre collègues, recours à des experts) en référence à la compétence en action, dans le chapitre précédent (Zarifian, 2004). Nous l'avons également relevée dans de précédents travaux (Cordier). Nous ajoutons une référence récente confirmant l'aspect relationnel. Elie-Dit-Cosaque et Pallud (2016) ont relevé une préférence pour les moyens du bord (aide des contacts, collègues, réseau, etc.) au détriment des ressources d'accompagnement mises à disposition par l'organisation (ateliers, tuteurs, site communautaire, hotline). **« Apprendre en faisant » et appel aux autres nous renvoient donc aux situations informelles, et à l'intentionnalité venant de l'individu** (sans écarter une part d'apprentissage informel sans intentionnalité). Cela rejoint-il l'apprentissage informel autodirigé (Schugurensky, 2007), que Carré (2005) nomme l'autodidaxie, pour résoudre des problèmes de manière informelle (Cristol et Muller) ? Nous prolongerons ces aspects dans le point suivant à travers la contribution des parties prenantes et les tensions entre management intermédiaire et individus. **A ce stade, cela nous conduit surtout à chercher à identifier des éléments de prise en compte ou non des singularités (positives et non positives) dans la confrontation avec un inédit qui survient, dans les situations informelles en dehors de tout moyen mis à disposition par l'organisation.** Mais la littérature nous alerte sur le fait de **combiner formel, non formel et informel** (Billet, Cristol et Muller, Werquin). Le fait de combiner dans le même « temps » et sur des « temps » différents est ressorti au niveau de l'individu (apprendre avec les moyens à disposition) et de l'organisation (moyens mis à disposition). Rappelons que nous nous demandons si l'organisation se posait la question en termes de formation, d'apprentissage dans l'activité ? En termes de formations stages,

séminaires, et autres démarches plus individualisées au plus près des situations de travail ? Nous nous demandions en quoi ces démarches pouvaient apporter un éclairage sur la prise en compte ou non des singularités, et de l'inédit pour apprendre à le surmonter et contribuer à l'alignement ? Et sur quels « temps » ? D'une part, cela nous amène à **ne pas écarter la recherche d'éléments de prise en compte ou non des singularités dans la confrontation avec un inédit** qui survient, **en parallèle de moyens d'accompagnement plus ou moins formels mis à disposition par l'organisation** (hotline, tuteur, etc.). D'autre part, cela nous renvoie aux **moyens mis à disposition par l'organisation**. Nous nous interrogeons sur les « temps » de formations, accompagnements (etc.), et en dehors dans le quotidien de l'activité. Nous nous demandions si l'organisation envisageait la formation comme devant préparer, sensibiliser, responsabiliser au « faire en plus » face au véritable inédit afin de contribuer à l'alignement sur les attentes organisationnelles. Avec Le Boterf (2010a), nous avons relevé que pour savoir agir et réagir, l'individu devait également s'entraîner à combiner et mobiliser des ressources (et nous avons inclus les singularités positives). **Comment alors se pose ou non la question de l'entraînement à apprendre « à faire en plus » pour surmonter un inédit** (« en faisant », en bricolant, en inventant, en improvisant, en tâtonnant, selon ses singularités positives et non positives, et le cas échéant, les singularités positives des autres, contacts, collègues, etc., en se les appropriant) ? **Et, en quoi cela nous éclaire sur la prise en compte ou non des singularités ? S'agit-il de combiner de l'informel avec du plus ou moins formel ?** Dans le même « temps », sur des « temps » différents ? La mise en place de modules de formation valorisant l'informel avec l'exemple de la L'Oréal Sales Academy (Charbonnier et al., 2011 ; Delon et Tranchart, p. 9-10) nous a interpellés. Si cela permet de reconnaître les apprentissages informels, de les repérer, notre propos n'est pas de les formaliser, de « formaliser le savoir », ni de transmettre les bonnes pratiques. Si cela peut faire apparaître des singularités, quel est l'apport à notre fil conducteur ? **S'agissant d'un apprentissage « en faisant » dans la confrontation avec un inédit qui survient dans l'activité, ne s'agit-il pas finalement de combiner dans le même « temps » ?** Comment ? Certains aspects (Charbonnier et al.) apportent toutefois des éléments de réflexion en prolongeant certaines pistes identifiées. Tout d'abord au niveau de l'objectif notamment « d'aider à s'adapter au monde changeant en permanence, de plus en plus complexe », et nous pouvons inclure la survenue d'inédits. Ensuite au niveau du « dispositif », notamment : « plus on est dans l'informel, plus on est dans l'interaction » ; il faut « se sentir bien, encourager l'expression et la participation » ; il faut un « facilitateur du groupe et non un formateur » qui doit être un manager. Nous faisons alors

intuitivement le parallèle avec le quotidien de l'activité, et nous nous interrogeons de nouveau sur la contribution des managers, des collègues (etc.), et sur le fait de dépasser une vision organisée des apprentissages. Enfin, la notion de « temps » nous ramène à Brougère et Ulmann (2009), et conduit à nous interroger sur ce qui se fait au quotidien, sur **ce que peuvent apporter à notre réflexion les apprentissages réalisés et la manière d'apprendre dans la vie quotidienne**. Finalement, à ce stade, quel est l'apport à notre interrogation : dans l'apprentissage d'une difficulté opérationnelle réellement inédite, non anticipable, ne faut-il pas chercher des traces de prise en compte ou non des singularités en « **dépassant** » **une vision formelle, organisée des apprentissages** ? Qu'il s'agisse de combiner ou non de l'informel avec du plus ou moins formel, à priori dans le même « temps », l'orientation de notre réflexion vers les situations informelles se confirme : **un apprentissage « en faisant », dans la confrontation avec l'inédit, plus ou moins facilement selon ses singularités, et le cas échéant, en mobilisant les singularités des autres (entraide avec les collègues, etc.)**. Il nous reste toutefois à traiter la question de **l'appropriation des singularités des autres**. Nous abordons ensuite le cadrage sur le second aspect de notre fil conducteur.

#### 3.1.3.1.3.2 Contribution des parties prenantes à l'alignement dans le prolongement des tensions soulevées entre management intermédiaire et individus

Nous nous demandons si **les tensions soulevées entre management intermédiaire et individus** dans la régulation de l'activité **ne se prolongent pas dans l'apprentissage d'une difficulté inédite, dans l'activité**. Nous faisons le lien avec les trois cas de figure identifiés selon que le management intermédiaire opte pour une régulation conjointe ou de contrôle : **l'individu a la possibilité d'apprendre à « faire en plus, et il le fait »** (accepté, reconnu, encouragé par le manager qui laisse de l'autonomie, qui fait confiance, qui soutient et assiste pour faire monter en compétences, mais c'est ignoré par l'entreprise) ; **l'individu « apprend à faire en plus » quand même** (occulté, ignoré, c'est de sa seule responsabilité et de sa seule initiative) ; **l'individu n'« apprend pas à faire en plus »** (en raison d'absence d'espaces de liberté, de réactions négatives de contestation, résistance, de singularités non positives, ou encore parce qu'il ne sait pas, et n'est pas encouragé à apprendre à « faire en plus »). Ensuite, nous nous sommes interrogés sur la **synchronisation** entre les **buts de l'acteur utilisateur** (qui trouve du sens dans ses pratiques dans l'objectif de surmonter l'inédit, qui se sent responsable de servir la finalité organisationnelle d'autant plus dans les activités de service) **et les attentes organisationnelles** (celles du DG ? celles des managers, du management intermédiaire ?).

Nous avons relevé de possibles différences au niveau des attentes managériales, et donc en termes de consignes données (etc.). Des différences qui peuvent être liées à de possibles différences d'intériorisation / extériorisation du management intermédiaire des intentions initiales du DG mais aussi pouvant être liés au SI et (ou) à l'activité métier et (ou) à d'autres aspects (carences organisationnelles, type de management) voire au manager lui-même (manque de formation, d'expérience, de soutien de la direction). Nous nous sommes interrogés sur la **volonté de l'individu**, dont la régulation autonome viserait à servir la finalité organisationnelle, et sur la notion de **responsabilisation**. **Notre approche de l'apprentissage informel dans l'activité, en dehors de tout moyen mis à disposition** (même si nous n'avons pas écarté ce qui se fait en parallèle), **nous questionne alors sur l'objectif de contribution à l'alignement**. Revenons à **l'intentionnalité venant de l'individu**. Dans la continuité du discours managérial prônant responsabilisation, réactivité du personnel, prise d'initiatives, autonomie, ne pouvons-nous pas considérer une intentionnalité première externe **venant du management intermédiaire** (voire du DG), comme une injonction à « faire face » à l'imprévisibilité ? Mais s'agit-il d'une injonction à « faire en plus », à apprendre à « faire en plus » ? Et, rappelons que des auteurs nous ont alertés sur le paradoxe avec la réalité du terrain (entre prescription et injonctions d'adaptation et de prise d'initiatives), sur ce que masquent l'empowerment, la responsabilisation (injonction d'autonomie et de responsabilisation, mais autonomie contrôlée). **Ces éléments conduisent surtout à nous interroger sur deux aspects** qui nous renvoient au pouvoir, vouloir, savoir agir de Le Boterf. Tout d'abord, **une interrogation sur la responsabilisation** des individus par le management intermédiaire, le manager : **compte-tenu des tensions soulevées, les individus sont-ils responsabilisés ou non (et comment ?) afin d'apprendre « à faire face » (« à faire en plus ») à l'inédit pour contribuer à l'alignement ?** Et **pour contribuer à l'alignement sur les effets organisationnels, managériaux attendus par qui** : DG, managers, management intermédiaire ? Cela rejoint et prolonge une piste de réflexion concernant le **rôle du management intermédiaire, du manager dans le quotidien de l'activité**, acteur de la régulation conjointe dans l'activité et dans l'apprentissage au quotidien. Le fait qu'il opte pour une régulation conjointe ou de contrôle peut alors fournir des éléments de compréhension sur l'incitation ou non à sortir du cadre pour apprendre à « faire en plus » avec les moyens du bord, notamment selon les singularités positives et non positives, et les singularités positives d'autres individus, et sur leur prise en compte ou non. Ensuite, une **interrogation sur la contribution des individus** : compte-tenu des tensions soulevées, responsabilisé ou non, que fait réellement

l'individu (il apprend, il apprend quand même, il n'apprend pas) pour contribuer à l'alignement. Enfin, cela nous renvoie plus globalement au **rôle du management intermédiaire, du manager, de la DRH au niveau de la conception et de la réalisation des apprentissages**. Rappelons que nous sommes également interrogés sur la vision, le rôle, que pouvait avoir la partie prenante DRH, et sur de possibles différences d'intériorisation / extériorisation des intentions initiales du DG. Et nous revenons alors aux objectifs d'apprentissage visés : **compte-tenu des tensions soulevées, est-ce que le management intermédiaire, le manager, la DRH, se pose la question de la mobilisation et du développement de la capacité à « faire face » à l'inédit, ou s'agit-il uniquement d'acquérir des compétences ? Quels sont alors les moyens mis à disposition ?** Nous ne reviendrons pas sur les éléments traités au niveau des étapes de la démarche formation, ni sur notre interrogation relative à l'entraînement « à faire en plus » dans le point précédent. Nous les approfondirons ultérieurement selon l'évolution de notre réflexion. Tout comme nous aborderons, si cela s'avère utile, ce qui favorise ces apprentissages. Notamment, Marsick (2007) met en avant l'importance de créer une culture de l'apprentissage dans l'organisation, Carré (2009) fait ressortir l'importance de créer un environnement apprenant, Fernagu-Oudet (2012) de proposer un environnement « capacitant » avec des espaces organisés (mise à disposition de ressources) et informels (entraide, échanges informels).

#### 3.1.3.1.3.3 Synthèse et cadrage retenu

En synthèse, quel est le cadrage retenu pour poursuivre notre réflexion ? Les développements précédents nous conduisent à chercher des éléments traduisant la prise en compte des singularités, dans la confrontation avec une difficulté inédite, dans les situations informelles d'apprentissage en dehors (sans écarter ce qui se fait en parallèle) des moyens mis à disposition, dans les échanges (collègues, etc). Nous nous sommes interrogés sur la question de l'entraînement ou non à apprendre « à faire en plus » qui pourrait apporter des éléments, et sur la manière d'apprendre au quotidien. Finalement, « dépasser » **une vision formelle, organisée des apprentissages** nous oriente vers les situations informelles d'apprentissage, **un apprentissage « en faisant », dans la confrontation avec l'inédit, plus ou moins facilement selon ses singularités, et le cas échéant, en mobilisant les singularités des autres (entraide avec les collègues, etc.)**. Ce qui nous a ramenés à la question de **l'appropriation des singularités des autres**. Puis, nous avons prolongé les tensions soulevées entre management intermédiaire et individus dans la régulation de l'activité au niveau de la possibilité ou non

d'apprendre « à faire en plus ». Nous sommes également revenus sur la synchronisation entre les buts de l'acteur utilisateur et les attentes organisationnelles (et les possibles différences d'intériorisation du management intermédiaire). Et nous nous sommes interrogés sur la volonté de l'individu, l'intentionnalité venant de l'individu ou du management en rappelant ce que pouvaient masquer l'empowerment, la responsabilisation. D'autant plus dans notre approche de l'apprentissage informel, « en faisant », en bricolant, en inventant (etc.), cela nous a orienté vers le rôle du management intermédiaire dans la responsabilisation des individus afin d'apprendre ou non « à faire en plus » pour contribuer à l'alignement. Son incitation ou non (régulation conjointe ou de contrôle) à sortir du cadre laisse alors entrevoir la prise en compte ou non des singularités. Egalement vers ce que fait réellement l'individu pour contribuer ou non à l'alignement. Enfin, pour reboucler avec les objectifs d'apprentissage, nous nous sommes interrogés plus globalement sur le rôle du management intermédiaire au niveau de la conception et de la réalisation des apprentissages, en termes de moyens mis à disposition pour développer la capacité à « faire face » ou uniquement pour faire acquérir des compétences. **Finalement, nous proposons de chercher progressivement des éclairages sur l'apprentissage « en faisant »** (en bricolant, en inventant, en improvisant, en tâtonnant, plus ou moins facilement selon ses singularités, dans l'activité) **dans la confrontation avec l'inédit** (sans écarter l'accompagnement), puis sur la **dimension relationnelle (mobilisation des singularités, et appropriation)**, et en parallèle sur le **rôle du management intermédiaire** (responsabilisation et incitation pour apprendre ou non « à faire en plus » et prise en compte ou non des singularités positives et non positives) **dans la contribution à l'alignement, et ce que fait réellement l'individu** (responsabilisé ou non, il apprend, il apprend quand même, il n'apprend pas) **pour contribuer à l'alignement**, et plus globalement sur la **vision du management intermédiaire en termes d'acquisition de compétences ou de mobilisation et de développement de la capacité à « faire face » à l'inédit** (et les moyens mis à disposition, notamment l'entraînement « à faire en plus » en bricolant, en inventant, etc.). Notre réflexion étant cadrée sur les éléments essentiels de notre questionnement, nous cherchons des éclairages en suivant la piste relative aux apprentissages réalisés au travail et en dehors (Bourgeois et Durand, 2012 ; Brougère et Ulmann, 2009).

### 3.1.3.2 A travers l'apprentissage au travail et en dehors

Parce que les apprentissages du quotidien « apparaissent (...) comme des soubassements de l'activité des sujets », Brougère et Ulmann (2009, p. 17) nous ont précédemment incités à



prendre du recul à travers la manière d'apprendre au quotidien (3.1.3.2.1). Ensuite, nous suivons la piste liée à l'apprentissage au travail (3.1.3.2.2).

#### 3.1.3.2.1 Vie quotidienne et apprentissage

Que sont les apprentissages du quotidien ? Que peut apporter la manière d'apprendre au quotidien à notre réflexion ? Brougère et Ulmann relèvent que les apprentissages du quotidien (vie familiale, travail, association, etc.) ne font pas l'objet de définitions précises, « appelés pratiques locales, savoirs quotidiens, savoir-faire implicites, savoirs incorporés ou encore habiletés » (p. 11). Ni complètement déniés, ni vraiment reconnus, nous revenons brièvement sur les raisons avancées, notamment culturelles – le savoir valide et reconnu est uniquement transmis en cadre institué, officiel – et épistémologiques – le savoir quotidien est difficilement généralisable et transférable car lié à l'activité des sujets dans des contextes particuliers et situés. Les auteurs rejoignent des éléments précédemment développés en relevant la nécessité de porter un autre regard sur le rapport à l'apprentissage – des apprentissages se font en cadre institué mais aussi en dehors – et de considérer l'entrecroisement des apprentissages formels (savants) et informels (quotidiens) dans les systèmes de formation. Les contributions de l'ouvrage *Apprendre de la vie quotidienne* font ressortir la diversité des apprentissages réalisés au quotidien. Si des apprentissages quotidiens peuvent être de potentielles singularités positives, leur mobilisation dans l'apprentissage n'est pas explicitement abordée. Est-ce parce que les apprentissages s'oubliant en s'incorporant, la pratique devient évidente (Ulmann, 2009) ? Des contributions ont toutefois retenu notre attention. Pour Brougère (2009), **la vie quotidienne est apprentissage**. Elle est le lieu de nombreux apprentissages. Des apprentissages intentionnels, explicites, et surtout des apprentissages naturels, implicites, fortuits, dans une institution ou un groupe où l'individu apprend, sans toujours s'en rendre compte, les manières de faire et les connaissances associées. A partir du vaste répertoire de pratiques de la vie quotidienne, l'individu construit son propre répertoire, invente des pratiques. Des apprentissages dans le cadre quotidien de l'individu, mais aussi lors de la confrontation avec d'autres quotidiens, lors de la survenue d'événements, l'obligeant à reconstruire le quotidien, mettant en tension son répertoire de pratiques. Symétriquement, **apprendre est une activité non déconnectée de la vie quotidienne**. Dans le domaine professionnel, pour Ulmann (2009) **la pratique professionnelle est apprentissage**. Rappelons que Le Boterf (2010a, p. 29-31) l'aborde comme la manière d'agir propre à l'individu qui « s'invente souvent progressivement, chemin faisant » dans le cours de l'action. Selon Ulmann, de nombreux

apprentissages se structurent dans les écarts entre le travail prescrit et réel, pour pallier les dysfonctionnements liés à l'application stricte des consignes et prescriptions. Difficiles à saisir car secrets ou invisibles, ils confirment cependant que « **toute situation apprend** sans avoir obligatoirement de visée éducative », que des savoirs sont élaborés dans le cours de l'activité (p. 159). L'auteure relève trois aspects relatifs à la nature de ces apprentissages et à leur repérage. Tout d'abord, et cela rejoint l'approche de Le Boterf, le fait de **combiner des ressources hétérogènes** (personnes, objets, environnement, etc.) **de manière ingénieuse et toujours renouvelée pour faire face à chaque situation à traiter**. Ulmann donne un exemple éclairant de directeurs du ministère du travail **s'appropriant différemment une consigne de travail** sur les risques professionnels. Ainsi, « **la pratique** ne se résume donc pas à appliquer une prescription et des savoirs acquis antérieurement, elle **apprend à "bricoler" en combinant l'action prescrite à de nombreux éléments d'un contexte spécifique** » (p. 160). Par ailleurs, cela confirme les possibles différences d'intériorisation des intentions de la direction soulevées chapitre précédent. Le deuxième aspect est de prendre de la distance, de reconsidérer les savoirs antécédents pour s'adapter au contexte, et c'est en cela que l'individu devient un professionnel compétent. « **Les apprentissages en situation ne s'ordonnent pas selon une logique rationnelle et tracée à l'avance** » (p. 162). L'individu doit « trouver des modes d'action qui fassent sens dans la situation » à traiter, et « **c'est en faisant qu'on se rend compte de ce qui ne va pas, qu'on va réajuster le tir** » (témoignage d'un directeur régional, p. 162). Ulmann relève que c'est **grâce à la récurrence des confrontations que les professionnels apprennent de plus en plus aisément à surmonter les difficultés** si bien qu'ils en oublient les efforts fournis. Les apprentissages s'oublient en s'incorporant, la pratique devient évidente. Le troisième aspect relevé concerne **l'apprentissage informel** par observation. Toutefois, en faisant référence à la notion de participation, aux communautés de pratiques de la théorie de l'apprentissage situé (Lave et Wenger, 1991), ce qui nous intéresse ce n'est pas ce qui « permet à chaque sujet d'ajuster ses manières de faire avec celles des autres membres de la communauté », et dans son exemple, l'observation de directeurs pour apprendre à tenir sa place (Ulmann, p. 164). L'auteure nous interpelle davantage lorsqu'elle prolonge son propos en précisant qu'**il ne s'agit pas d'imiter** mais d'utiliser les observations pour trouver, **ajuster son propre fonctionnement**. Ces apprentissages au quotidien confortent notre orientation vers l'apprentissage informel « en faisant » (en bricolant, etc.), et vers l'appropriation et non l'imitation. Mais cela n'apporte pas davantage sur le cadrage de notre réflexion. Nous

poursuivons donc en nous intéressant à l'apprentissage au travail et en nous recentrant sur le cadrage effectué.

#### 3.1.3.2.2 Apprentissage en situation de travail

Compte-tenu du cadrage de notre réflexion, que peuvent apporter les travaux sur le Workplace learning ? Si le **rôle de l'expérience et de la réflexivité** dans la pratique de l'apprentissage sont des aspects importants dans ce courant (Bourgeois et Mornata, 2012), Bourgeois (2014) nous a interpellés. Il rappelle que la **démarche rationnelle** de pensée, notamment dans l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984) et le processus d'enquête de Dewey (1938), n'est pas la seule en citant la réflexion dans l'action du praticien réflexif de Schön (1983/1994). Bourgeois mentionne des formes de pensée dans l'action, **autres que rationnelles** courantes : l'apprentissage social, un apprentissage par observation avec ajustement (Bandura, 1977/1980), l'apprentissage par essai et erreur du béhaviorisme, l'apprentissage par transmission verbale. Nous nous interrogeons alors sur ce que peuvent apporter démarche rationnelle ou autres, dans l'action ou sur l'action à l'apprentissage « en faisant » (en bricolant, en inventant, en improvisant, en tâtonnant, plus ou moins facilement selon ses singularités, dans l'activité). Si la **dimension sociale de l'apprentissage au travail**, notamment les interactions sociales et les communautés de pratique sont des aspects importants dans ce courant (Bourgeois et Mornata), ce ne sont pas les communautés de pratique qui nous intéressent (et nous l'avons justifié), mais les **interactions**, non forcément avec des partenaires plus expérimentés (inspiration vygotkskienne) mais aussi avec des pairs, en coopérant (inspiration néo-piagétienne ou socio-constructiviste). Si des travaux de ce courant portent sur les **dispositifs dont l'intention est de faire apprendre plus** (formation formelle, dispositifs d'accompagnement de type coaching, etc.) **ou moins** (incarné dans l'environnement de travail : organisation du travail, etc.) **explicitement** (Bourgeois et Mornata), nous nous interrogeons de nouveau sur les moyens mis à disposition pour apprendre « en faisant » (en bricolant, etc.) et sur l'entraînement « à faire en plus » : explicite ou moins explicite ? Nous ne reviendrons pas sur la remise en cause du triptyque formel, non formel, informel. Ce qui amène à nous interroger sur le **rôle du manager** avec Enlart (2012, p. 182-183). Les managers de proximité doivent devenir « des managers coachs », « développeurs de compétences », « premier RH », alors que « plus on lui [manager] demande d'être en charge des dimensions humaines, plus il a affaire à une organisation désincarnée qui multiplie les procédures », qui « renforce les modes de contrôle » et qui « diminue l'autonomie réelle du manager ». Des injonctions paradoxales se retrouvent dans

l'apprentissage en situation de travail, entre former et contrôler, positionnant le manager à la fois comme coach et dans le contrôle ; un tiers hors relations hiérarchiques est alors préconisé. Si une préoccupation majeure de ce courant concerne **les conditions favorisant l'apprentissage en situation de travail** à travers les interactions entre les facteurs individuels et les facteurs situationnels (caractéristiques des interactions sociales et de l'organisation) (Mornata et Bourgeois, 2012), n'y a-t-il pas quelques pistes pour notre recherche ? **Les facteurs individuels d'engagement de l'individu** (sentiment d'efficacité personnelle, sentiment d'autonomie, buts personnels, etc.) dans l'apprentissage et d'**accès aux ressources d'apprentissage** (selon l'ancienneté dans l'organisation, les expériences antérieures, etc.) pourraient apporter des éléments de compréhension sur le fait que l'individu va ou non apprendre « à faire en plus » et donc sur la mobilisation ou non de singularités (les siennes, celles des autres). Nous les gardons en tête, mais, tout comme nous l'avons relevé concernant le « vouloir agir » de Le Boterf (2010a, 2015), le risque est de nous éloigner du cœur de notre sujet. Au niveau des **interactions sociales**, Mornata et Bourgeois confortent notre intérêt pour un **environnement coopératif et non compétitif**. Ils nous inciteraient même à nous intéresser à la **sécurité psychologique du collectif** (sentiment de sécurité en cas d'erreur pour apprendre) et au **capital social** (qualité et importance des interactions) de l'organisation, au risque à nouveau de nous éloigner de notre sujet. Enfin, au niveau de l'organisation, et nous avons précédemment relevé cette piste, les auteurs ont attiré notre attention sur la **qualité du management** et le **soutien organisationnel** affiché et dans les pratiques. Ce qui nous ramène de nouveau au rôle du management. Finalement, si des pistes de réflexion et des éléments de compréhension peuvent être apportés sur plusieurs aspects du cadrage effectué, cela ne nous permet pas de traiter l'ensemble de notre questionnement, et de notre fil conducteur.

### Conclusion de la section

Que nous apporte cette section sur la prise en compte ou non par l'organisation des singularités et de l'inédit dans l'apprentissage pour contribuer à l'alignement ? Dans un premier temps, l'évolution non linéaire du lien entre formation, management, organisation a fait ressortir l'évolution de la vision de l'individu, de l'inédit, de l'apprentissage (Batal et Charbonnier, 2004, 2011). D'un apprentissage par l'expérience de l'artisan expert et autonome, l'apprentissage de l'opérateur exécutant est ensuite limité à l'entretien (« imprévu relatif ») avec la rationalisation de la production puis du management ou tout est prévu, contrôlé ou le véritable inédit (« imprévu radical ») est occulté. D'une formation portant davantage sur

l'implication des employés avec le tournant de l'école des relations humaines, la formation est ensuite chargée de répondre aux besoins individuels pour atteindre les objectifs, ou l'individu est un acteur qui est responsabilisé, qui a de l'autonomie avec le management par objectifs. Avec l'évolution de l'environnement économique, social, technique, la formation, le développement des compétences deviennent stratégiques. Cela s'accompagne progressivement du retour à un apprentissage au plus près des situations de travail avec des dispositifs organisés d'apprentissage (tutorat, etc.), de l'importance du développement des compétences tout au long de la vie professionnelle et extra professionnelle, également de manière informelle (Carré et Charbonnier, 2003), et à l'apparition d'une logique compétence positionnant l'individu comme source de création de valeur face à la complexité, à l'inédit. Ces compétences, mobilisables, parfois en sommeil, nous ont conduits à faire le lien avec notre approche des singularités. **Ces dernières sont-elles reconnues, identifiées, recherchées pour apprendre à surmonter l'inédit qui survient, pour apprendre à « faire en plus » du prescrit ? Dans la conception des apprentissages, dans la réalisation des apprentissages ? La conception des apprentissages** abordée volontairement à partir de la démarche formation de l'organisation (Barabel *et al.*, 2012) a prolongé des tensions déjà soulevées, au niveau de la vision de l'inédit, de l'alignement, de l'individu dans (de) l'apprentissage. Avec un objectif visant à faire acquérir des compétences, à apprendre à utiliser l'outil selon les procédures prévues, prescrites, l'individu est considéré comme un exécutant à former, à « façonner » selon les référentiels. Ni le véritable inédit, ni les singularités (notamment, les « savoir-y-faire » absents des référentiels en référence au second chapitre) ne semblent être pris en compte. Le traçage des singularités et de l'inédit au niveau des objectifs visés a prolongé, mis en avant **plusieurs tensions** : entre **gérer l'imprévu et « faire face » au réel inédit** ; entre **être aligné en restant conforme aux procédures et être aligné par le « faire en plus », la capacité à surmonter l'inédit** ; entre **personnalisation, individualisation de la gestion des ressources humaines et non reconnaissance de l'individu dans sa singularité, non reconnaissance de ses richesses, de ses singularités** liées à ses ressources acquises, ses apprentissages quotidiens (Arnaud *et al.*, 2009 ; Brougère et Ulmann, 2009 ; Le Boterf, 2010a ; MyRHline, 2016a ; Peretti, 2005, 2013 ; Verrier, 2014) ; entre **considérer l'individu comme un profil, un exécutant et le considérer en capacité de « faire face » à l'inédit** ; entre former, « façonner » **l'individu selon les référentiels et mobiliser, développer sa capacité à « faire face »** ; entre **formation et apprentissage** (apprendre à surmonter) **dans l'activité quotidienne**. Ensuite, les étapes de la démarche formation nous ont permis d'identifier non pas des traces mais des éléments, pistes

et tensions liés à la **remontée ou non d'informations** relatives aux singularités et aux situations inédites, et à leur **prise en compte ou non** : lors de l'identification des besoins (**rôle de la hiérarchie immédiate** dans les tensions abordées dans la régulation de l'activité chapitre précédent) ; dans les dispositifs de formation et autres démarches (tension entre « **stagification** » encore majoritaire et autres démarches individualisées en situation de travail) ; lors des retours d'évaluation et l'évolution des pratiques de formation, apprentissage (tension entre savoir exécuter le prescrit et savoir agir par la prise d'initiative). **Trois parties prenantes** sont finalement ressorties : le **manager** (le management intermédiaire) et le **responsable formation** (semblant toutefois moins concerné par l'identification), la **DRH** dont la vision pourrait nous éclairer, et nous nous sommes laissés la possibilité d'en découvrir d'autres par la suite (représentants du personnel, par exemple). La démarche formation a finalement permis de faire ressortir des tensions, des questions, mais **peu d'éléments relatifs à la prise en compte des singularités et de l'inédit**. Des éclairages complémentaires pouvant expliquer ces difficultés ont été relevés : l'obligation, le manque de vision développement, investissement-formation, le coût de la formation (Barabel *et al.*, Bourgeois et Durand, 2012 ; Enlart, 2012 ; Meignant, 2009, 2014). Et **des pistes de réflexion ont été apportées** : l'alternative des apprentissages en situation de travail, le relais des managers, des collègues (Bourgeois et Durand, 2012 ; Enlart), les formes d'apprentissage informelles (Meignant), une vision apprentissage plutôt que formation (Meignant, Enlart et Bourgeois, 2014), l'insuffisance du seul recours aux formations, l'importance de l'informel, la nécessité de combiner formel et informel (Carré, 2009 ; Cristol, 2011 ; Delon et Tranchart, 2011 ; Dominicé, 2011). Cela nous a incités à poursuivre notre réflexion à travers la tension entre formel, non formel et informel, et à considérer les apprentissages réalisés au travail, et dans la vie quotidienne (Bourgeois et Durand, 2012 ; Brougère et Ulmann, 2009). Et, dans l'apprentissage d'une difficulté opérationnelle réellement inédite, non anticipable, nous nous sommes demandés s'il ne fallait pas **chercher des traces de prise en compte ou non des singularités en « dépassant » une vision formelle, organisée des apprentissages**. Autrement dit, aller au-delà des dispositifs, moyens organisés, formalisés, prévus, nous intéresser à une vision apprentissage plutôt que formation, une vision qui part de l'individu et de sa manière d'apprendre à surmonter un inédit dans l'activité avec les moyens à disposition ou qu'il va chercher (notamment les singularités positives, les siennes, celles d'autres individus). Et nous nous sommes également interrogés sur les « temps » de formations, accompagnements (etc.), et en dehors dans le quotidien de l'activité. Ces éclairages nous ont finalement apportés **des pistes pour poursuivre notre**

**réflexion en lien avec les formes d'apprentissage, et la contribution des parties prenantes (responsable formation, managers, collègues, etc.).** Notre réflexion s'est ensuite poursuivie au niveau de la **réalisation des apprentissages**. Dans la tension entre formel, non formel, et informel, Cristol (Delon et Tranchart) et Dominicé (Delon et Tranchart) nous ont, les premiers, **orientés vers l'informel, l'inventivité des individus, le bricolage lorsque le formel ne fonctionne pas** pour faire face à une difficulté inédite. Et nous avons considéré l'informel au niveau des apprentissages réalisés (en rappelant que les singularités positives correspondent à ce qu'un individu sait faire de plus que les autres grâce à son vécu, son expérience dans ses postes, ses apprentissages formels ou non dans le cadre des postes occupés ou en dehors), et au niveau de l'apprentissage, autrement dit la manière d'apprendre à surmonter l'inédit. Nous avons ensuite tenté de cerner l'informel au regard du non formel et de l'informel, et le manque de consensus, la remise en cause du triptyque (Billet, 2002 ; Brougère, 2007 ; Brougère et Bézille, 2007 ; Colley et *al.*, 2003 ; Cristol et Muller, 2013) nous ont interrogés sur les apports de cette tension. Des questionnements successifs ont alors permis de préciser notre réflexion. Qu'il s'agisse de combiner ou non de l'informel avec du plus ou moins formel, à priori dans le même « temps », l'orientation de notre réflexion, vers les situations informelles, vers un apprentissage « en faisant », et la dimension relationnelle (entraide), s'est confirmée. Et nous avons prolongé les tensions entre management intermédiaire et individus, en nous interrogeant sur leur rôle contributeur à l'alignement. Ces questionnements nous ont permis de **cibler la poursuite du traçage des singularités et de l'inédit dans l'apprentissage, dans les tensions soulevées, en cadrant notre réflexion sur : l'apprentissage « en faisant »** (en bricolant, en inventant, en improvisant, en tâtonnant, plus ou moins facilement selon ses singularités, dans l'activité) **dans la confrontation avec l'inédit** (sans écarter l'accompagnement) ; puis sur la **dimension relationnelle (mobilisation des singularités, et appropriation)** ; et en parallèle sur le **rôle du management intermédiaire** (responsabilisation et incitation pour apprendre ou non « à faire en plus » et prise en compte ou non des singularités positives et non positives) **dans la contribution à l'alignement ; et ce que fait réellement l'individu** (responsabilisé ou non, il apprend, il apprend quand même, il n'apprend pas) **pour contribuer à l'alignement** ; et plus globalement sur la **vision du management intermédiaire en termes d'acquisition de compétences ou de mobilisation et de développement de la capacité à « faire face » à l'inédit** (et les moyens mis à disposition, notamment l'entraînement « à faire en plus » en bricolant, en inventant, etc.). Nous avons alors cherché **des éclairages sur le cadrage effectué**. Tout d'abord **à travers la manière d'apprendre au quotidien** qui a conforté notre orientation

vers l'apprentissage informel « en faisant » (en bricolant, etc.), et vers l'appropriation et non l'imitation, sans apporter davantage d'éléments. Ensuite, **à travers l'apprentissage en situation de travail**, en nous interrogeant sur les apports du Workplace learning pour apprendre « en faisant » (en bricolant, etc.) au contact des autres : une démarche rationnelle de pensée réflexive et autres que rationnelles comme l'apprentissage social, l'apprentissage par essai et erreur, l'apprentissage par transmission verbale ; l'importance des interactions avec des partenaires plus expérimentés mais aussi avec des pairs ; la coopération ; l'existence de dispositifs dont l'intention est de faire apprendre plus ou moins explicitement (formel ou incarné dans l'organisation du travail) ; un tiers hors relations hiérarchiques pour pallier des injonctions paradoxales positionnant le manager entre former et contrôler ; des facteurs favorisant l'apprentissage en situation de travail, facteurs individuels (notamment sentiment d'efficacité personnelle, sentiment d'autonomie, au risque de nous éloigner de notre sujet) et situationnels (des interactions sociales dans un environnement coopératif et non compétitif, mais sentiment de sécurité et capital social avec le même risque ; soutien organisationnel nous renvoyant au rôle du management). **Enfin, la conception et la réalisation des apprentissages ont surtout soulevé des tensions relatives à la vision de l'individu, de l'inédit, de l'apprentissage. Des éléments ont été apportés sur différents aspects de notre questionnement sans toutefois nous permettre de le traiter dans son ensemble.** Cela a néanmoins permis de faire progresser et de cadrer notre réflexion. Dans de précédents travaux (Cordier, 2010) relatifs à l'apprentissage « in situ », nous nous étions intéressés à l'approche Freinet (1964b, 1966a, 1966b). Or, dans le cadre de la présente recherche, cette approche semble pouvoir nous apporter bien plus que les éléments alors mobilisés. **Nous proposons donc une incursion en sciences de l'éducation.** Comme précisé en introduction de ce chapitre, ce sont les pratiques Freinet qui nous intéressent. Et nous gardons bien à l'esprit que notre travail se positionne en sciences de gestion puisque la finalité est organisationnelle : les effets des pratiques des utilisateurs alignés sur les effets organisationnels attendus ; et pour mieux servir cette finalité, nous cherchons à savoir comment les singularités sont prises en compte dans la conception et la réalisation des apprentissages face à l'inédit.



## 3.2 Apports de l'approche Freinet pour faire progresser notre réflexion

### Introduction de la section

Dans un premier temps (3.2.1), nous situons l'approche Freinet parmi d'autres, ce qui permet également de justifier le fait de la mobiliser. Puis, nous proposons une grille de lecture Freinet (3.2.2) pour faire avancer notre réflexion sur la prise en compte des singularités des utilisateurs dans l'apprentissage pour surmonter l'inédit avec efficacité et contribuer à l'alignement des usages sur les attentes organisationnelles.

#### 3.2.1 Pourquoi s'intéresser à l'approche Freinet parmi d'autres ?

Comme nous le précisons en introduction de ce chapitre, ce sont les pratiques qui nous intéressent. Nous présentons donc C. Freinet à travers l'évolution de ses pratiques, nous le situons parmi les différents courants, puis nous justifions l'intérêt de le mobiliser en présentant des éléments essentiels de son approche. Célestin Freinet (1896-1966), instituteur, gravement blessé au poumon lors de la première guerre mondiale, cherche des pratiques pédagogiques alternatives pour pallier ses problèmes de santé et l'échec de l'enseignement traditionnel basé sur la « parole du maître ». Dans les années 1920, Ferrière (C. Freinet, 1964a) relatant des expériences d'éducation nouvelle est une source d'inspiration (E. Freinet, 1949, 1971). Il (re)lit Rabelais, Montaigne, Rousseau, Pestalozzi, Ferrière, Dewey, Piaget. Les expériences dans le monde entier (Barré, 1995 ; C. Freinet, 1925a, 1925b ; E. Freinet, 1971) le confortent dans ses intuitions de pratiques inédites : l'école unique, la libre communauté scolaire, l'implication des parents en Allemagne ; critique à l'égard de l'école du travail allemande, il préconise notamment des travaux dans la nature (culture, élevage, construction, etc.), sources de pratiques scolaires (lire, compter, etc.) proche de Decroly ; l'engagement dans la vie sociale pour contribuer à la moralité en référence à Dewey, et nous ajoutons, une inspiration venant d'une nouvelle conception de l'école (certes, expérimentale) de Dewey à la lecture de la biographie faite par Westbrook (1993) ; l'éducation populaire de Pestalozzi ; il retient notamment de son voyage en URSS en 1925 le journal mural, le travail individualisé, le mouvement social qui lui inspire une école du peuple ; bien que trop individualisée mais pertinente pour des classes nombreuses et (ou) multiniveaux, il s'intéresse chez Deschamps, disciple de Decroly, à la pratique de l'autoéducation à l'aide de fiches préparées à l'avance ; il préfère cependant

l'approche du plan Dalton ; à la recherche de techniques visant la liberté, la spontanéité en référence à Ferrière, le travail social, il relève l'intérêt de la méthode Decroly et des coopératives scolaires initiées par Profit ; il rencontre Cousinet connu pour le travail de groupes ; en 1925, il oppose « la discontinuité qui existe entre les stades dans la genèse intellectuelle de l'enfant » de Piaget au tâtonnement expérimental qui « permet d'expliquer toute l'évolution du jeune enfant à l'adulte » (Mouchet, 2003, p. 14). A cette époque, C. Freinet a déjà modifié quelques pratiques notamment les « leçons de choses » en plein air, objet ensuite d'un compte-rendu collectif mais son invention majeure est l'imprimerie à l'école. Bien plus qu'un journal en référence à Decroly, Cousinet ou le matériel didactique Montessori, l'imprimerie utilisable par les enfants va par la suite devenir une pédagogie en action, un moyen de valorisation de l'expression libre, d'apprentissage (lecture, écriture, etc.), d'échanges entre écoles. Cet extrait chronologique fait ressortir de multiples sources d'inspiration à partir desquelles C. Freinet a initié une nouvelle pratique de l'éducation dans les années 1924-1926. Il développe par la suite d'autres techniques. Il préfère parler de techniques voire de pédagogie Freinet plutôt que de méthode pour deux raisons. D'une part, c'est l'enfant qui s'éduque avec l'aide des adultes. D'autre part, rien n'est figé ni érigé en dogme comme ce fut souvent le cas des méthodes de Decroly ou Montessori. Barré note l'agacement de Freinet de se voir classé en opposition à d'autres courants pédagogiques :

« Les belges ont grandement tort de comparer – et encore davantage parfois d'opposer – Freinet à Decroly. Nous ne voudrions pas qu'on nous place au même rang que les créateurs de systèmes pédagogiques. Nous n'avons pas la prétention d'être plus hauts : nous ne sommes pas sur le même plan ». « Nous l'avons déjà dit dans une étude précédente : il n'y a pas de méthode Freinet (...). Nous sommes, nous l'avons dit : un mouvement pédagogique, un vaste mouvement d'adaptation pratique de notre école aux nécessités de l'heure et aux moyens que nous offre aujourd'hui l'organisation sociale et scientifique. Nous sommes, avant tout, des praticiens qui travaillons, sans idée préconçue contre telle ou telle technique, telle ou telle méthode. Nous avons une idée pédagogique qui nous éclaire et nous guide comme un flambeau : elle est la résultante des travaux théoriques et pratiques des pédagogues et des chercheurs de tous les temps » (Freinet, 1938, p. 354). « Nous n'avons jamais dit que nous étions contre Decroly. Au contraire. Mais il est des pratiques Decrolyennes qui ne résisteront pas à l'expérience pratique d'une pédagogie organisée hors de tout parti-pris scolastique ». « Nous avons vanté la pédagogie Montessorienne - ce qui ne nous empêche pas d'écarter tout ce qu'elle

a de scolastique aussi. Que nos camarades expérimentent la méthode Cousinet, le plan Dalton, les projets. Qu'ils les expérimentent, non pas en partisans aveuglés par des méthodes trop vite fixées, mais en éducateurs décidés à y puiser le maximum à la lumière nouvelle d'une pédagogie essentiellement pratique et coopérative qui a besoin, par-dessus les frontières, d'imposer enfin ses besoins et ses droits. C'est cela notre mouvement » (p. 355).

Nombreux ont donc inspiré C. Freinet. Dans son avant-propos d'*Essai de psychologie sensible* (1966b, p. 8), il regrette de ne pas les avoir cités tous et projetait de le faire, tout comme il projetait dans un prochain livre de faire le lien entre les « principes pavloviens des réflexes conditionnés » et le tâtonnement expérimental (p. 6) mais il disparaîtra peu après. Altet (1997) situe la pédagogie Freinet dans le courant socio-centriste :

« La finalité est de former un homme social, **d'éduquer socialement**. Centré sur la société, sur le développement d'une société nouvelle, ce courant met en œuvre l'idée **d'une école centrée sur l'enfant**, mais **un enfant membre de la communauté sociale et sujet social** ; **l'apprentissage est socialisé et social**. Le rôle de l'enseignant est d'éduquer, c'est-à-dire de **socialiser**, insérer l'élève dans la société pour construire un homme nouveau et s'acheminer vers une nouvelle société (...). Le pédagogue est celui qui rend l'élève conscient de la réalité en le faisant agir ; c'est par le travail que l'homme se fait et se fabrique. Mais **ce sont les intérêts de la société, de la communauté qui poussent l'élève à agir**. La base de la pédagogie n'est pas la communication maître-élève mais le **travail communautaire**, le **collectif de travail** mis en place par l'enseignant, la **coopération** entre élèves » (p. 19).

Selon Vienneau (2011), de nos jours, la pédagogie active et ses pionniers (Dewey, Decroly, Montessori, Freinet) de l'éducation nouvelle (de 1860 à 1960) donnant un rôle actif à l'élève et proposant des activités en rapport avec leur âge et leurs centres d'intérêts, regroupe les socioconstructivistes et les humanistes. A la lecture des écrits de et sur C. Freinet et de la distinction entre les courants (Vienneau), l'approche Freinet semble rassembler différents courants : béhaviorisme, avec certaines techniques autour du travail individuel et des fichiers autocorrectifs (calcul, grammaire), des plans de travail, visant l'autoéducation tout en respectant les exigences des programmes officiels (Freinet, 1945 /1969) ; constructivisme, un apprenant actif en référence notamment à Piaget, Dewey ; socioconstructivisme, un apprenant

social en référence aux interactions entre pairs chez Piaget, à la médiation d'un adulte ou d'un autre apprenant chez Vygotski ; constructivisme épistémologique en considérant que pour apprendre, l'apprenant doit reconstruire le savoir pour se l'approprier, pour le faire sien ; humanisme axé sur le développement personnel et social, avec prédominance de l'affectif sur le cognitif ; critique citoyen pour un développement citoyen responsable. Présentons **quelques éléments essentiels de l'approche Freinet**. Nous retrouvons, particulièrement chez Altet, les visées politique et pédagogique qui ressortent dans *Pour l'école du peuple* (C. Freinet). Pour préparer l'enfant à sa future vie d'adulte, à la complexité de la vie, C. Freinet le considère dès l'apprentissage **dans un contexte social d'école du travail et de vie personnelle**, et cela passe par « une organisation fonctionnelle de l'activité et de la vie de la communauté scolaire » (p. 21), une organisation coopérative de la vie et du travail scolaire. C'est « une pédagogie de mouvement marchant au rythme de la vie » (p. 7) qui allie la vie et l'école. C'est une école centrée, non pas sur le programme et les matières, mais sur l'enfant **dans toute sa singularité** de vie, d'histoire, de potentialités, de besoins, de « complexes d'intérêts »<sup>56</sup> plus que de centres d'intérêts (p. 86). Elle est basée sur la **pratique**, « **en faisant** », « **en marchant** » **au rythme de l'enfant**, dans le **respect des diversités**, sur la **coopération**, sur le **travail individuel et coopératif** au service de projets collectifs, via des activités constructives et de réelles productions (journal scolaire, échanges avec des correspondants, interviews, expositions, etc.) et non une instruction passive, formelle, scolastique. C'est « **une formation qui ne descend pas d'en haut**, - quelles que soient la compréhension et la bonne volonté de l'autorité qui l'édicte – **mais qui monte de la vie ambiante** » (p. 22). C'est une « école du peuple ».

Ces premiers éléments nous ont interpellés pour faire progresser notre réflexion. En dehors de toute visée politique et de toute tentative de faire de l'organisation une coopérative, considérons un parallèle avec **l'individu dans toute sa singularité, dans son contexte organisationnel et de vie personnelle, ou coopération, travail individuel et coopératif sont au service d'un projet collectif SI en post-basculement**. L'approche Freinet ne peut-elle pas prolonger les pistes de réflexion identifiées et nous en apporter d'autres pour traiter **l'ensemble de notre questionnement global, à savoir la prise en compte des singularités dans l'apprentissage pour surmonter l'inédit avec efficacité et contribuer à l'alignement des usages sur les attentes organisationnelles ? Et sur les tensions soulevées ?** Parallèle avec l'adulte qui nous semble possible puisque C. Freinet considère que « l'enfant est de la même nature que nous »

<sup>56</sup> Fait référence à « la complexité des intérêts enfantins ». « L'école du travail est au centre de la vie et conditionnée par les mobiles multiples et divers de cette vie. » (p. 86).

(invariant<sup>57</sup> n°1, Annexe 3. p. 427), « il n'y a pas entre vous et lui une différence de nature mais seulement une différence de degré » provenant de son inexpérience, de sa faiblesse organique (1964c / 1969, p. 139), se démarquant de nombreux enseignants et psychologues (Barré, 1996). Pour C. Freinet, il n'y a pas deux mondes, enfant et adulte, mais un individu, enfant comme adulte, en évolution avec ses différences. Nous relevions précédemment son opposition à Piaget sur cet aspect. « Les principes qui régissent l'éducation ne sont pas différents de toutes les relations d'aide concernant n'importe quel moment de la vie » (Barré, 2001, p. 51). Pour cela, il ne privilégie pas le jeu mais une *Education du travail* (Freinet, 1947 / 1994). M. Barré, pour avoir travaillé avec lui, se rappelle qu'il se comportait de manière identique avec les enfants et les adultes, un fonctionnement de la classe Freinet similaire à celui de son mouvement. Un mouvement Freinet, né dans les années 1927-1928, qui fonctionne lui-même sous la forme d'une communauté (Barré, 1995). L'ensemble de ces considérations nous permet de mobiliser l'approche Freinet. Nous le ferons toutefois avec prudence dans nos propos. En témoigne notamment la réponse en début de thèse d'un enseignant retraité, auquel une personne de notre réseau professionnel<sup>58</sup> avait adressé le message suivant : « réalise sa thèse sur la pédagogie Freinet et sa transposition en ressources humaines » :

**« L'expression 'ressources humaines' est complètement inaudible pour des enseignants Freinet qui ne peuvent imaginer que des êtres humains aient dans leur travail le statut de 'ressources', soient ainsi réifiés (...). La pédagogie Freinet prétend donner les moyens de se défendre contre toutes les formes d'aliénation ».**

Mais comme Peretti (2012, p. 25), nous ne considérons pas que les Hommes sont des ressources mais que les Hommes ont des ressources. La remarque de cet enseignant avait d'autant plus conforté notre intuition initiale de mobiliser l'approche Freinet pour aborder le « faire face » à l'inédit dans l'apprentissage, dans la tension entre organisation et individus. L'ensemble des éléments précédents nous ont donc incités à approfondir les apports possibles de cette approche pour faire progresser notre réflexion. Nous proposons de le faire à travers une grille de lecture Freinet.

---

<sup>57</sup> Les invariants, « inattaquables et sûrs », fonde « une sorte de code pédagogique » Freinet (C. Freinet, 1964b, 1964c / 1969, p. 138)

<sup>58</sup> Au début de notre thèse, une personne de notre réseau professionnel avait proposé de nous mettre en contact avec un enseignant Freinet et nous la remercions vivement

### 3.2.2 Grille de lecture Freinet

Pour faire le parallèle avec la section précédente, nous proposons une grille de lecture reprenant les deux niveaux, conception des apprentissages (3.2.2.1) et réalisation des apprentissages (3.2.2.2). Nous détaillons progressivement les multiples apports à notre réflexion ainsi que les liens et prolongements avec les éléments et tensions déjà relevés. Et ce, d'autant plus qu'en rédigeant de cette section, la grille de lecture Freinet continue à nous ouvrir des portes, parfois à la limite de notre sujet mais pouvant apporter des éléments de compréhension (voire des perspectives de recherche). Pour l'ensemble de ces raisons, il nous semble utile de proposer deux synthèses intermédiaires, puis en conclusion de la section, une synthèse globale des apports à notre questionnement recentrée dans les tensions entre organisation et individus.

#### 3.2.2.1 Dans la conception des apprentissages

Comme dans la section précédente, nous l'abordons à travers les objectifs visés (3.2.2.1.1), et les moyens utilisés (3.2.2.1.2), et nous proposons une synthèse (3.2.2.1.3).

##### 3.2.2.1.1 A travers les objectifs visés

Pour mieux appréhender les objectifs, les replacer dans le contexte, et également pour mieux comprendre la réaction précédente à l'évocation des « ressources humaines », rappelons ce que C. Freinet considère être « le vrai but éducatif » (1945 / 1969, p. 18). Selon ce dernier, les parents se fourvoient en attachant plus d'importance à « l'instruction suffisante pour affronter les examens, occuper des places enviées (...) » qu'à « l'enrichissement profond de la personnalité de leurs enfants ». La société également, « c'est pour le lendemain immédiat qu'elle demande à l'école de préparer l'enfant, pour les buts immédiats qu'elle impose » car « trop souvent dominée par le souci politique de durer, (...) n'a pas le loisir de penser à ce qui sera dans dix ou vingt ans ». Le « vrai but éducatif », même si C. Freinet est conscient qu'il s'agit d'un idéal, doit tenir compte « du point de vue de l'enfant » :

« L'enfant développera au maximum sa personnalité au sein d'une communauté rationnelle qu'il sert et qui le sert. Il remplira sa destinée, se haussant à la dignité et à la puissance de l'homme qui se prépare ainsi à travailler efficacement, quand il sera adulte, loin des mensonges intéressés, pour la réalisation d'une société harmonieuse et équilibrée ».

Il vise l'émancipation, l'élévation de l'enfant et non l'asservissement, ce que nous rappelait précédemment l'enseignant en donnant « les moyens de se défendre contre toutes les formes

d'aliénation ». Mobiliser l'approche Freinet dans notre travail peut alors paraître inaudible. Mais **ne s'agit-il pas de replacer l'individu au cœur de l'organisation** comme « l'enfant Freinet » placé au centre de l'école, de ne pas le considérer comme une ressource, comme « une machine, plus ou moins perfectionnée, mais pour le fonctionnement de laquelle on ne lui demande qu'une portion bien délimitée de son intelligence » (C. Freinet et Berteloot, 1966, p. 14) ? Cela ne vaudrait-il pas également dans le sens de la mouvance humaine, sociale, sociétale ? Nous ne développerons pas cet aspect qui s'écarte de notre sujet. Rappelons toutefois des thèmes de colloques, congrès qui avaient inspiré notre projet de thèse : *Ce qui importe le plus* (ASAC 2011) ; *Nouveaux comportements, nouvelle GRH ?* (AGRH 2010) avec notamment une communication sur les modes d'appropriation de la RSE et leurs impacts sur la fonction Ressources Humaines<sup>59</sup> ; *Vers un management des ressources humaines durable et bienveillant ?* (AGRH 2011) ; *Manager autrement* (UNESCO 2011) ; *Prendre soin de l'homme, des organisations et des territoires : contributions et perspectives en systèmes d'information* (AIM 2011). En témoigne également la revue *Humanisme et Entreprise*, créée en 1959,

« la différence importante avec le questionnement actuel sur la pertinence d'une approche humaniste de la gestion, est qu'il ne s'agit plus de la penser comme un point de vue parmi d'autres, propre à un profil professionnel d'individus ou à certaines parties prenantes de l'organisation, mais comme une vision à partager 'l'idée de la possibilité pour l'homme d'atteindre avec l'aide des autres à une pleine réalisation de soi et d'agir dans le monde afin que naisse une communauté humaine harmonieuse' (Benjamin, 2004, p.1) » (Brasseur et Yanat, 2010, p.1).

Et même si le contexte économique, social, politique n'est plus le même, en 1996 (p. 185), puis en 2001, Barré listait « les principes qui assurent la modernité de l'œuvre de Freinet ». En attestent également les témoignages sur l'actualité de la pédagogie Freinet en 2011 (ICEM<sup>60</sup> Collectif). En prenant donc les précautions précisées dans l'introduction du chapitre, cette incursion en sciences de l'éducation avec Freinet (prise en compte des singularités individuelles dans l'apprentissage) pour une finalité positionnée en sciences de gestion (contribuer à la finalité organisationnelle en présence d'un inédit opérationnel) nous semble possible et

---

<sup>59</sup> GRIMAND, A. VANDANGEON-DERUMEZ, I. Les modes d'appropriation de la RSE et leurs impacts sur la fonction Ressources Humaines, *Congrès AGRH, Saint Malo, 2010*

<sup>60</sup> ICEM : Institut Coopératif de l'Ecole Moderne (<https://www.icem-pedagogie-freinet.org/>)

singulière. Et C. Freinet (1945 / 1969 ; 1947 / 1994 ; Barré, 2001), **nous apporte des éléments dès les objectifs visés**. Il souhaite en faire des individus capables de s'intégrer dans la société, prêts à affronter la complexité de la vie. Et cela passe par une *Education du travail* (1947 / 1994), par une « organisation fonctionnelle de l'activité, et de la vie de la communauté scolaire », où chacun est responsabilisé, faisant notamment passer le problème disciplinaire au second plan (1945 / 1969, p. 21). L'apprentissage vise un développement humain et social, un développement individuel et collectif, basé sur le travail individuel et coopératif, où chacun n'a pas le même statut ni le même rôle, où chacun a un rôle utile au service d'un projet collectif d'un groupe, d'une classe, d'une école. Pour poursuivre avec l'exemple précédent, il ne s'agit plus d'un ouvrier « machine », ce dernier « participe avec une équipe responsable à la construction de la maison, il y a alors travail individualisé, élément de l'effort collectif, qui nécessite la mobilisation du maximum d'intelligence dont l'ouvrier est capable. Il y a alors vrai travail » (C. Freinet et Berteloot, 1966, p. 14). **L'approche Freinet élargit ainsi notre réflexion**, en faisant un parallèle avec le contexte organisationnel, où **chacun n'aurait pas le même statut ni le même rôle, ou chacun aurait un rôle utile dans l'intérêt d'un projet collectif** (un groupe, un service, un site, une organisation). **L'apprentissage viserait au développement individuel et collectif, basé sur le travail individuel et coopératif au service de projets collectifs**. Nous faisons alors trois parallèles avec notre recherche. Le premier consisterait à faire un **parallèle entre le maître Freinet et le manager supérieur hiérarchique**. Le second semblerait attribuer à ce manager un rôle dans l'apprentissage **permettant d'atteindre les objectifs**. Le troisième parallèle concernerait l'intérêt d'un projet collectif, et dans notre recherche, un projet SI en post-basculement avec l'objectif d'**alignement sur les effets organisationnels, managériaux attendus**. Et, puisque effets attendus supposent intentions, **il s'agirait d'un apprentissage avec en soubassement les intentions managériales**. Nous avons relevé (second chapitre) que des différences d'attentes organisationnelles (intentions initiales du DG) et managériales peuvent être liées au risque de distorsion des intentions du DG, mais aussi au SI (dysfonctionnements du système) et (ou) à l'activité métier (décalages entre les besoins métiers et le SI, contradictions entre outils de contrôle et contraintes de l'activité) et (ou) à d'autres aspects (carences organisationnelles, type de management) voire au manager lui-même (manque de formation, d'expérience, de soutien de la direction). Cela nous a donné des éléments de compréhension sur les consignes managériales données (explicitement ou non) aux utilisateurs, en termes d'autonomie laissée ou non, de responsabilité, confiance, reconnaissance, écoute, soutien, assistance, et in fine un éclairage possible sur la prise en compte ou non des singularités. Et nous ajoutons, sur les



moyens d'apprentissage. S'agirait-il alors d'un apprentissage avec en soubassement les intentions du DG ? Et alors, s'agirait-il d'un parallèle entre le maître Freinet et le manager voire le DG ? **Comment est considéré l'inédit ?** C. Freinet les prépare à affronter la complexité de la vie, en alliant l'école du travail et la vie, en positionnant « l'école du travail (est) au centre de la vie » (1945 /1969, p. 86). Et cela commence chaque matin par la méthode des « complexes d'intérêts », ou les questions (notamment inédites) des enfants liées aux « mobiles multiples et divers de cette vie » vont déterminer les activités de la journée, dont le programme n'est donc pas prévu à l'avance par le maître. Et C. Freinet va plus loin avec l'objectif de **développer la capacité à « faire face » à la complexité, à l'imprévu**, et nous pouvons inclure le **réel inédit**.

« La pédagogie Freinet est fondée sur un humanisme démocratique, coopératif et scientifique, apte à développer la créativité et la pensée complexe ; elle développe une capacité à faire face à l'imprévu, à l'incertitude ; elle permet aux personnes de s'adapter à des contextes très variés » (Saint-Luc, 2011b, p.52).

**Comment est considéré l'individu ?** L'approche part de l'enfant, placé au centre de l'école, **dans toute sa singularité** de vie, d'histoire, de potentialités, de besoins, de « complexes d'intérêts », de chemin personnel à construire. Il ne s'agit pas de former, de « façonner » les individus en référence à la scolastique, mais **de développer des individus responsables, autonomes, inventifs, socialisés, coopératifs, dans le respect et l'apport de la diversité de chacun (vécus, expériences, capacités, besoins, etc.) au service du collectif** (C. Freinet ; Barré, 2001). Cela nous conduit à faire un parallèle avec **le respect et l'apport des singularités individuelles**. Dès les objectifs visés, C. Freinet apporte ainsi des éléments aux tensions précédemment soulevées. Il nous oriente vers la **mobilisation et le développement des capacités à « faire face » à la complexité dont l'inédit**, et vers la deuxième approche de l'individu : non pas un individu à « façonner », dont les singularités sont ignorées, mais **un individu en capacité de « faire face », un individu dont les singularités (positives et non positives) sont acceptées, reconnues, prises en compte**. Il nous inciterait même à comparer les deux approches à la tension entre « autres bien pleines » (formation par « acquisition ») et « têtes bien faites » (par « activité constructive ») (p. 20). Des premiers éléments sont également apportés à notre fil conducteur. En faisant un parallèle, il s'agirait de **développer la responsabilisation de chacun, l'autonomie, l'inventivité, la socialisation, la coopération,**

**dans le respect et l'apport des singularités individuelles.** Nous y reviendrons au niveau de la réalisation des apprentissages. Poursuivons avec les moyens utilisés.

#### 3.2.2.1.2 A travers les moyens utilisés pour concevoir les apprentissages

Pour faire le parallèle avec la section précédente, nous faisons le choix de conserver le même déroulé : identification et remontée des singularités et des difficultés inédites, prise en compte des singularités et de l'inédit, évaluation et évolution des pratiques. Par contre, nous abordons les singularités séparément dans un premier temps afin de mieux les cerner et de les distinguer des difficultés opérationnelles inédites. Intéressons-nous donc tout d'abord à l'**identification et à la remontée des singularités**. Pour C. Freinet (1945 / 1969), il y a non séparation entre l'école et la vie. Et cela commence par le fait de ne pas arrêter la vie à l'entrée de la classe. Les enfants viennent à l'école avec leur vécu familial, leurs joies, leurs problèmes, leurs besoins (etc.). Ses notes d'observation montrent que le maître apprend à connaître les enfants (vie personnelle, expériences, capacités, besoins, etc.) au travers du comportement à l'école, des textes libres (Barré, 1995) mais aussi plus globalement de l'expression libre (textes libres, théâtre, dessin, etc.). Barré a retrouvé des notes inédites prises par C. Freinet et authentifiées par sa fille Madeleine. Des témoignages sont également publiés dans le Bulletin *L'Imprimerie à l'école*. Cela suppose de « dépasser le rapport impersonnel » (Barré, 2001), cela nécessite des rapports de bienveillance, de confiance puisque

« accueilli et sécurisé, un individu peut laisser apparaître en même temps ses forces et ses aliénations, sa volonté de grandir et ce qui l'en empêche, ou bien encore, comme on le dirait aujourd'hui, sa place exacte entre le désir et le pouvoir » (ICEM Collectif, 1975, p. 17).

**Quels sont les apports pour notre travail ?** Les diversités individuelles, et nous incluons les **singularités positives et non positives, doivent être reconnues, acceptées.** La non séparation entre l'école et la vie nous amène notamment à faire un parallèle avec l'individu salarié dans une organisation qui viendrait avec toutes ses singularités. **Comment sont-elles identifiées ?** Cela doit se faire **progressivement dans l'activité quotidienne, par observation, écoute.** Ce qui nécessite un climat de **bienveillance**, de **confiance** propice à l'extériorisation des singularités. L'importance de l'**écoute**, de la **confiance** du management envers les collaborateurs sont précédemment ressorties, mais la confiance plutôt en lien avec la marge de manœuvre laissée, la prise d'initiative. **Par qui ?** Dans la section précédente, nous mentionnions le manager supérieur hiérarchique, le responsable formation (semblant toutefois

moins concerné par l'identification) et l'intérêt d'appréhender la vision de la DRH voire d'autres parties prenantes comme les représentants du personnel. En faisant le parallèle avec le maître, il s'agirait des **managers supérieurs hiérarchiques** qui, au contact des utilisateurs dans les activités quotidiennes, seraient les plus à même de les connaître (par observation, écoute). **Sont-elles remontées et auprès de qui ?** Les notes d'observation de C. Freinet montrent que le maître les prend en compte à son niveau, dans sa classe. Les managers les prendraient donc en compte à leur niveau. Serait-ce remonté auprès des parties prenantes précitées (responsable formation, DRH, représentants du personnel, etc.) ? Le fonctionnement coopératif peut laisser supposer des remontées par les enfants lors de la réunion hebdomadaire de la coopérative scolaire, ou auprès du mouvement Freinet. Pour faire un parallèle, serait-ce remonté par les individus en réunion de service (de site, etc.) ? Et quel parallèle pourrions-nous faire avec le mouvement Freinet : les managers supérieurs hiérarchiques les remonteraient auprès de qui ? Intéressons-nous ensuite à l'**identification et à la remontée des difficultés inédites (et des singularités en lien)**. C. Freinet et les membres du mouvement partent du travail des enfants, d'observations et de problèmes concrets pour améliorer les outils, les techniques. Les problèmes sont identifiés à travers l'observation du comportement à l'école, l'expression libre et plus largement lors des travaux individuels ou en groupe (ateliers de travail, conférences, etc.), les documents de travail (plan de travail individuel par exemple). Cela semble également pouvoir se faire au travers du journal mural, sur lequel les enfants notent nominativement leurs critiques, félicitations, demandes. Lu et discuté, dans le respect de tous, lors de la réunion hebdomadaire de la coopérative scolaire, il est « l'occasion d'une sorte de profond examen de la vie communautaire de l'école pendant la semaine écoulée » (C. Freinet, 1945 / 1969, p. 74). **Quels sont les apports pour notre travail ? Comment sont-elles identifiées, et par qui ?** Comme précédemment, cela doit se faire **dans l'activité quotidienne, par observation, écoute, par les managers supérieurs hiérarchiques**. De plus, en faisant le parallèle avec les plans de travail, le journal mural discuté en réunion hebdomadaire de la coopérative scolaire (etc.), elles pourraient être identifiées au travers de documents de suivi individuels ou collectifs, voire directement dans les échanges en réunion de service (de site, etc.). C'est donc au quotidien que des problèmes, des difficultés, notamment inédites, et les singularités en lien (qui aident ou freinent), sont identifiés. Nous reviendrons sur le comment en abordant l'évaluation dans les pages suivantes, et ultérieurement à travers la réalisation des apprentissages. **Sont-elles remontées et auprès de qui ?** Le fait que C. Freinet et les membres du mouvement partent du travail des enfants, d'observations et de problèmes concrets pour améliorer les outils et les

techniques montre que les problèmes (dont les difficultés inédites) sont d'abord pris en compte au niveau du maître (parallèle avec les **managers**). Ceux (celles) qui nécessitent une amélioration des outils et techniques (ainsi que les solutions éventuellement identifiées et testées pratiquement par le maître) sont remonté(e)s auprès du mouvement Freinet. Nous y reviendrons en abordant l'évaluation et l'évolution des pratiques. Quel parallèle pourrions-nous faire avec le mouvement Freinet : les managers supérieurs hiérarchiques les remonteraient auprès de qui ? Serait-ce remonté auprès du responsable formation comme nous le mentionnions, voire d'autres parties prenantes, DRH, représentants du personnel (etc.) ? Et comme précédemment, en faisant un parallèle avec la réunion hebdomadaire de la coopérative scolaire, serait-ce remonté par les individus en réunion de service (de site, etc.) ? **Comment les singularités et l'inédit sont-ils pris en compte ?** Rappelons tout d'abord que C. Freinet cherche des pratiques pédagogiques alternatives pour pallier ses problèmes de santé et l'échec de l'enseignement traditionnel. Face à la difficulté de connaître suffisamment intimement chaque enfant pour baser un comportement éducatif, C. Freinet préconise (1945 / 1969) non pas de donner à chacun l'éducation qui lui convient mais de proposer du matériel, des techniques, un milieu pouvant les aider selon leurs aptitudes, leur goût, leurs besoins. Les diversités individuelles (vécus, expériences, capacités, besoins, etc.) sont prises en compte à travers les rythmes d'apprentissage individualisés, le travail individualisé et en groupe. Des pratiques ont été mises au point par C. Freinet et les membres du mouvement pour viser la capacité à « faire face » à la complexité de la vie (dont l'inédit), le développement individuel et collectif, le travail individuel et collectif au service du projet collectif, en développant la responsabilisation, l'autonomie, l'inventivité, la socialisation, la coopération dans le respect et l'apport des diversités individuelles. Diversités et difficultés (notamment inédites) sont donc prises en compte par le maître et les membres du mouvement, comme nous le notions précédemment, pour améliorer les outils et techniques. La réunion hebdomadaire de la coopérative scolaire gérée par les enfants laisse également supposer une prise en compte par les enfants eux-mêmes puisqu'ils y gèrent les critiques, les demandes (etc.), la vie communautaire, avec le recours au maître si besoin. **Quels sont les apports pour notre travail ?** Il s'agirait de **proposer des moyens (des pratiques) permettant à chacun, selon ses singularités (les diversités individuelles), de développer la capacité à « faire face » à l'inédit, l'individuel et le collectif, le travail individuel et coopératif au service du projet collectif** (alignement sur les effets organisationnels, managériaux attendus d'un projet SI en post-basculement), **en développant la responsabilisation, l'autonomie, l'inventivité, la socialisation, la coopération, dans le respect et l'apport des singularités individuelles.** Nous approfondirons

ces aspects au niveau de la réalisation des apprentissages, et notamment, comment les singularités de ceux qui savent (ou non) sont mobilisées (prises en compte) par le maître (parallèle avec les managers) et les enfants (parallèle avec les salariés collaborateurs). Difficultés inédites et singularités **prises en compte par qui ?** Le manager supérieur hiérarchique, le responsable formation comme nous le mentionnions, voire d'autres parties prenantes, DRH, représentants du personnel (etc.) ? Comme précédemment, nous faisons un parallèle entre la réunion hebdomadaire de la coopérative scolaire et la réunion de service (de site, etc.) laissant supposer une prise en compte par les individus. Et quel parallèle avec le mouvement Freinet ? Nous y revenons ci-après. Ensuite au niveau de **l'évaluation et de l'évolution des pratiques**. C'est en partant du travail des enfants, en observant les enfants que C. Freinet et les membres du mouvement ont progressivement, pendant une trentaine d'années, mis au point des outils et techniques de travail associées (texte libre, journal scolaire, imprimerie, plan de travail, fichiers autocorrectifs, fichier documentaire, boîtes de travail, par exemple). Les « réalisations sont toujours le fruit d'une expérience tâtonnée pratiquée à même le travail scolaire avec les enfants » (C. Freinet, p. 51). A la recherche d'un idéal d'éducation, C. Freinet insiste sur l'aspect évolutif des outils et des techniques (des pratiques). **Les pratiques éducatives se sont développées par tâtonnement, en partant d'observations et de problèmes concrets, en cherchant à les faire évoluer, à les ajuster, en les expérimentant dans la pratique dans la classe, et dans la confrontation bienveillante et l'échange d'expériences avec les membres du mouvement.** Dans une approche coopérative, C. Freinet sollicite les initiatives de chacun, des idées, des apports techniques, pédagogiques qu'il soumet aux membres en citant toujours l'auteur, en témoignent les publications archivées par l'ICEM. Dans la logique du compagnonnage, Barré note l'apport des nouveaux membres (non traités en néophytes ayant tout à apprendre) pour l'enrichissement du groupe. **L'évaluation et l'évolution des pratiques se fait donc en permanence** par le maître et au travers des échanges avec les membres du mouvement. **Quels parallèles pouvons-nous faire avec notre recherche ?** Nous nous demandons si des difficultés inédites surmontées ou non en raison de singularités positives ou non étaient remontées à travers l'évaluation à chaud ou à froid. Puisque l'évaluation a pour objet d'améliorer les actions de formation, nous nous demandons si l'ensemble des éléments (singularités, inédits), s'ils étaient remontés, étaient ensuite utilisés dans ce sens ? Nous nous demandons ce que l'organisation en apprenait, d'autant plus qu'un nouvel inédit peut survenir ? Nous nous demandons si elle faisait évoluer ses pratiques de formation, apprentissage, en profitant des singularités positives, en tenant compte des

singularités non positives ? **Le fait que l'évaluation des pratiques (par observation, écoute) par le maître soit permanente, que ces dernières soient en permanence ajustées, expérimentées dans la pratique**, semble attribuer ce **rôle aux managers supérieurs hiérarchiques**. Et nous nous interrogeons de nouveau sur le parallèle à faire avec les échanges avec les membres du mouvement. Notre expérience passée d'auditeur qualité interne aurait pu nous inciter à exploiter la voie de l'amélioration continue mais « l'isocratie » et la culture du contrôle (IES, 2014) nous ramèneraient aux tensions soulevées depuis le premier chapitre. S'agirait-il d'une instance (comité, association) regroupant des parties prenantes internes (managers supérieurs hiérarchiques, voire responsable de formation, etc.) et externes ? Si l'organisation a l'obligation d'effectuer des évaluations à chaud et à froid, C. Freinet ne les distinguant pas, nous pouvons considérer qu'une évaluation à chaud surviendrait suite à un ajustement de pratiques ou à de nouvelles pratiques, une évaluation à froid quelques mois après. Identifiées par les individus, les managers supérieurs hiérarchiques, des difficultés inédites surmontées ou non en raison de singularités positives ou non, de potentielles singularités positives ou non, seraient remontées aux managers supérieurs hiérarchiques. Ces dernières seraient mobilisées pour faire évoluer les pratiques de formation, apprentissage, directement par ces derniers, voire par le comité (association, etc.) précédemment mentionné. Quel serait alors le rôle des autres parties prenantes (responsable formation, DRH, représentants du personnel, etc., et à ce stade, nous ajoutons le formateur, coach) ?

### 3.2.2.1.3 Synthèse et apports sur le cadrage effectué

Dans le contexte organisationnel, chacun n'aurait pas le même statut ni le même rôle, chacun aurait un **rôle utile dans l'intérêt d'un projet collectif** (un groupe, un service, un site, une organisation), et dans notre recherche, un **projet SI en post-basculement**. Trois parallèles sembleraient ressortir : **entre le maître Freinet et le manager supérieur hiérarchique** ; avec le **rôle de ce manager dans l'apprentissage** ; avec un **projet SI en post-basculement**, avec l'**objectif d'alignement** sur les effets organisationnels, managériaux attendus. Et nous avons rappelé les possibles différences d'attentes managériales, organisationnelles (intentions du DG) pouvant être liées au risque de distorsion des intentions du DG, mais aussi au SI et (ou) à l'activité métier et (ou) à d'autres aspects (carences organisationnelles, type de management) voire au manager lui-même (manque de formation, d'expérience, de soutien de la direction). Et nous en rappelons les éclairages possibles sur les consignes managériales données (explicitement ou non) aux utilisateurs, en termes d'autonomie laissée ou non, de responsabilité, confiance, reconnaissance, écoute, soutien, assistance, et in fine sur la prise en compte ou non

des singularités (et de l'inédit). Et nous avons ajouté, sur les moyens d'apprentissage. **L'apprentissage, avec en soubassement les intentions managériales** (voire les intentions du DG), viserait à **s'intégrer dans un projet collectif (projet SI en post-basculement)**, en développant l'individuel et le collectif basé sur le travail individuel et coopératif, pour parvenir à l'alignement sur les effets organisationnels (DG), managériaux attendus. L'apprentissage viserait également à **développer la capacité à « faire face »** à la complexité dont le réel inédit (nous incluons l'imprévu non identifié, ignoré ou occulté donc inédit), à s'adapter à des contextes variés. Pour atteindre ces objectifs, il s'agirait non pas de « façonner » les individus mais de **développer la responsabilisation de chacun, l'autonomie, l'inventivité, la socialisation, la coopération, dans le respect et l'apport des diversités individuelles et notamment des singularités individuelles**. L'organisation, le management intermédiaire se poseraient donc la question en termes **d'acquisition des compétences et également de mobilisation et de développement des capacités à « faire face »** à des contextes variés dont l'inédit. **Les singularités positives et non positives, les difficultés inédites seraient reconnues, acceptées, identifiées, en permanence, dans l'activité quotidienne**, par observation, par écoute, **par les managers supérieurs hiérarchiques** en contact direct avec les individus. L'identification pourrait également se faire au travers de documents de suivi individuels ou collectifs, ou directement dans les échanges en réunion de service (de site, etc.). Et nous avons relevé la nécessité pour les managers d'instaurer un climat de confiance, d'écoute, de bienveillance, éléments déjà ressortis dans le chapitre précédent. La remontée voire la prise en compte des singularités et des difficultés inédites pourrait également se faire par les individus eux-mêmes en réunion de service (de site, etc.). **La prise en compte se ferait principalement, par les managers supérieurs hiérarchiques, en permanence, dans les moyens d'apprentissage (les pratiques), ajusté(e)s en permanence**, pour permettre à chacun, selon ses singularités, de développer la capacité à « faire face » à l'inédit, l'individuel et le collectif, le travail individuel et coopératif au service du projet collectif (alignement sur les effets organisationnels, managériaux attendus d'un projet SI en post-basculement), en développant la responsabilisation, l'autonomie, l'inventivité, la socialisation, la coopération, dans le respect et l'apport des singularités individuelles. Nous approfondirons ces aspects au niveau de la réalisation des apprentissages. **L'évaluation et l'évolution des pratiques d'apprentissage se feraient en permanence par les managers supérieurs hiérarchiques**. Rappelons enfin deux interrogations. Tout d'abord, à plusieurs reprises (remontée, prise en compte), nous nous sommes interrogés concernant les échanges avec les membres du

mouvement Freinet. S'agirait-il d'une instance (comité, association) regroupant des parties prenantes internes (managers supérieurs hiérarchiques, voire responsable de formation, etc.) et externes ? Ensuite, nous nous sommes également interrogés (identification, remontée, prise en compte) sur le rôle des parties prenantes mentionnées dans la section précédente (responsable formation, DRH, représentants du personnel, formateur, coach). A ce stade, **cette grille de lecture Freinet donne un rôle essentiel aux managers dans la prise en compte des singularités individuelles et des difficultés inédites**. Alors que nous avons relevé d'autres parties prenantes potentielles, et même si nous ne les écartons pas, les managers seraient **au premier plan pour reconnaître, accepter, identifier, et prendre en compte, en permanence, dans l'activité quotidienne, les singularités individuelles et les difficultés inédites**. Ils seraient **au premier plan pour ajuster en conséquence, et en permanence, les pratiques d'apprentissage dans l'activité, avec en soubassement leurs intentions managériales** (liées au projet SI dans notre recherche). Et Freinet nous apporte là un élément qui peut surprendre le lecteur, autant qu'il nous a surpris. Mais, tout dépend du parallèle qui peut être fait entre les pratiques Freinet et les pratiques d'apprentissage dans l'activité ; nous y reviendrons. **Ce rôle de « premier plan » nous renvoie au rôle de « manager, premier DRH »** (Peretti, 2012), et à leur difficile rôle (entre injonction de la direction, et réalité du terrain) dans la régulation de l'activité. **Cette grille de lecture Freinet apporte également des éléments sur l'individu et ce qu'il fait réellement**. Dans un climat de confiance, d'écoute, de bienveillance, l'individu reconnu dans toute sa singularité (vécus, expériences, capacités, besoins, etc.) pourrait alors développer tout son potentiel au sein d'une communauté (un groupe, un service, un site, une organisation) qu'il sert et qui le sert. L'individu ne serait pas considéré comme un profil à former, à « façonner » mais comme un individu « en capacité de » avec ses singularités, un individu qui apprend « en faisant » à développer sa capacité à « faire face » à l'inédit dans l'intérêt d'un projet collectif SI en post-basculement. Plus globalement, cela nous **renvoie aux tensions liées à la vision de l'individu, de l'apprentissage, de l'inédit, aux tensions soulevées entre management intermédiaire et individus** dans la mobilisation ou non, la prise en compte ou non, des singularités pour contribuer à l'alignement. Finalement, à ce stade, **cette grille de lecture Freinet permet de faire progresser notre réflexion sur le cadre effectué**. Cela confirme un **apprentissage « en faisant »**, dans l'activité, plus ou moins facilement selon les singularités de l'individu, et nous ajoutons, plus ou moins facilement selon la difficulté inédite à surmonter. Mais nous n'avons pas suffisamment d'éléments sur le fait d'apprendre en bricolant, en inventant, en improvisant, en tâtonnant, ni sur la confrontation avec l'inédit, si ce n'est le fait de développer l'inventivité. Développer l'individuel et le collectif, la socialisation,



la coopération peuvent apporter des éléments sur la **dimension relationnelle** (mobilisation des singularités, et appropriation) mais cela doit être approfondi. Le **rôle du management intermédiaire** dans la prise en compte des singularités est ressorti, mais il doit être confirmé (dans la confrontation avec l'inédit), de même que la responsabilisation, l'incitation pour apprendre ou non « à faire en plus », et nous pensons au développement de la responsabilisation. Concernant **ce que fait réellement l'individu** pour contribuer à l'alignement, nous cherchions des éléments sur le fait que, responsabilisé ou non, il apprend, il apprend quand même, ou il n'apprend pas à surmonter l'inédit. Il ressort qu'un climat de confiance, d'écoute, de bienveillance semble propice au développement du potentiel de l'individu, reconnu dans toute sa singularité. Et donc propice au développement de sa capacité à « faire face » à l'inédit dans l'intérêt du projet collectif SI (et donc de l'alignement). Mais cela doit être confirmé (dans la confrontation avec l'inédit) en lien avec la responsabilisation, et nous pensons de nouveau au développement de la responsabilisation ainsi que des autres aspects (autonomie, inventivité, socialisation, coopération). **La vision du management intermédiaire** ressortie en termes d'**acquisition des compétences et également de mobilisation et de développement des capacités à « faire face »** à des contextes variés dont l'inédit, doit être confirmée dans la pratique. Quant aux moyens mis à disposition, notamment l'**entraînement à « faire en plus » (en bricolant, en inventant, etc.)**, n'y aurait-il pas un lien avec les pratiques d'apprentissage dans l'activité, ajustées en permanence par les managers selon les singularités et les difficultés inédites rencontrées ? Nous rapprochons notre surprise de découvrir ce rôle attribué aux managers de l'entraînement à « faire en plus », et notre intuition de chercheur nous oriente vers des **pratiques intégrées au travail**, vers un apprentissage « en faisant » dans l'activité. Et cela nous renvoie au fait de combiner de l'informel avec du plus ou moins formel, dans le même « temps » (et à la remise en cause du triptyque, mais ce n'est pas notre sujet). Plusieurs éléments nous ramènent également aux apports du Workplace learning abordés section précédente.

Nous poursuivons la recherche d'éclairages niveau de la réalisation des apprentissages. Cela nous permettra également de revenir sur les aspects demandant à être confirmés, approfondis, complétés, dans la pratique, dans la confrontation avec l'inédit.

### 3.2.2.2 Dans la réalisation des apprentissages

Dans la manière dont se font les apprentissages, que peut apporter une grille de lecture Freinet sur le cadrage effectué ? Parce que c'était notre principale préoccupation à la fin de la section

précédente, nous partons de l'apport majeur de C. Freinet pour notre recherche : une démarche naturelle d'apprentissage qui permet d'aborder l'ensemble de notre questionnement (3.2.2.2.1). Rappelons ensuite que pour atteindre les objectifs visés, il s'agirait non pas de « façonner » les individus mais de développer la responsabilisation de chacun, l'autonomie, l'inventivité, la socialisation, la coopération, dans le respect et l'apport des singularités individuelles. Nous cherchons donc à appréhender comment C. Freinet développe ces aspects dans la pratique, et ce que cela peut apporter à notre réflexion (3.2.2.2.2). Nous proposons enfin une synthèse (3.2.2.2.3).

3.2.2.2.1 Une démarche naturelle d'apprentissage permettant d'aborder l'ensemble de notre questionnement

C. Freinet (1950, 1966a, 1966b) préconise une **démarche naturelle d'apprentissage** basée sur le **tâtonnement expérimental**<sup>61</sup>, prenant ainsi le « contre-pied de la méthode par leçons et exercices méthodiques ». Il y est fait référence dans l'invariant n° 11 « La voie normale de l'acquisition n'est nullement l'observation, l'explication et la démonstration, processus essentiel de l'Ecole, mais le Tâtonnement expérimental, démarche naturelle et universelle », et l'invariant n° 13 « Les acquisitions ne se font pas comme l'on croit parfois, par l'étude des règles et des lois, mais par l'expérience. Etudier d'abord ces règles et ces lois, en français, en art, en mathématiques, en sciences, c'est placer la charrue devant les bœufs » (Annexe 3. p. 427). Pour cela, il s'appuie sur ce qui lui semble être une évidence : les enfants apprennent à parler et à marcher au contact de leurs parents de manière naturelle, par tâtonnement. Et il se pose la question de ce qu'il adviendrait si le système scolaire, autrement dit le système traditionnel dans lequel la connaissance méthodique des mécanismes prime, était chargé de leur apprendre à marcher, à faire du vélo ? L'enfant apprend à faire du vélo en montant sur un vélo et en tâtonnant, et non en apprenant préalablement le rôle de chaque pièce ni en observant le piston tout en roulant. « L'enfant s'entraîne, par le tâtonnement expérimental, à sauter un caniveau. Il le fait sans méthode préalablement définie, sans leçons systématiques » (Barré, 2001, p. 31). Les méthodes scolaires sont impuissantes hors de l'école. **Tout dans la vie se fait par**

<sup>61</sup> A noter que C. Freinet utilise l'expression « expérience tâtonnée » (1950), puis « tâtonnement expérimental » dans la deuxième édition (1966b), sans expliquer les raisons, puis de nouveau « expérience tâtonnée » dans l'édition de 1971 (réédition de la version initiale par E. Freinet). Selon Mouchet (2003, p. 14) commentant l'analyse de Kock (2001), « Freinet y oppose l'expérience tâtonnée empirique à l'expérience tâtonnée méthodique et scientifique, mais bien sûr sans que cela nous éclaire sur le sens à donner au nouveau concept. Il semble que, pour Kock, le changement de termes ne doive pas cacher une continuité fondamentale marquée par le caractère constructif et de l'expérience tâtonnée et du tâtonnement expérimental » (p. 6-8). Ce qui se rapproche de l'explication de Barré (1996), le tâtonnement expérimental fait plutôt référence à la démarche, plus scientifique, alors que l'expérience tâtonnée renvoie à l'expérience, au vécu.

**tâtonnement expérimental.** C. Freinet (1966a) prend l'exemple d'une panne de voiture que le mécanicien solutionne par tâtonnement (plus rapidement que le propriétaire) grâce à ses expériences, l'exemple du médecin qui cherche l'origine du mal et le remède par tâtonnement. L'enfant apprend naturellement en pratiquant, par **essais et erreurs, d'abord mécaniquement** (exemple : partant de A, prendre le chemin B, C ou D au hasard), puis par **hypothèses (même implicites) et vérification, en imitant** (exemples : prendre le chemin B car pris par la majorité ; ou prendre le chemin C car convaincu par untel), et **au regard de ses tâtonnements passés** (exemple : prendre le chemin D car expérience personnelle passée réussie ou par intuition liée à un bruit, une couleur issus d'un tâtonnement passé). **Son tâtonnement** (exemple : choisir un chemin et vérifier s'il amène à la bonne destination, sinon en prendre un autre, vérifier à nouveau, etc.) est **plus ou moins long selon sa plus ou moins grande « perméabilité à l'expérience »** (exemple : certains reviendront toujours en A sans savoir où aller, d'autres seront marqués dès la première expérience, d'autres encore sauront intuitivement quel est le bon chemin). **L'expérience réussie** (exemple : chemin amenant à la bonne destination) est répétée (sous forme de travail utile si le milieu le permet) plus ou moins longtemps jusqu'à devenir un **automatisme**, et être **intégrée (appropriée), ancrée** au comportement. C. Freinet a appliqué cette démarche naturelle par tâtonnement expérimental à tous les apprentissages. Il incite à expérimenter dans un échange permanent. L'enfant analyse et cherche avec les moyens à disposition pour atteindre son objectif, et fait appel au maître en dernier recours. Pratique individuelle et de groupe, **le tâtonnement expérimental « développe la capacité de chercher, d'inventer, d'imaginer, plutôt que de se contenter de reproduire »** (Barré, p. 31-32). Et il ne s'agit pas de « laisser chacun faire exclusivement ce qu'il veut » (C. Freinet, p. 79). L'organisation du travail (et de la vie scolaire) est conditionnée par des « **recours-barrières** (famille, nature, société, individualités) », dépendant du milieu environnant et des possibilités de l'individu, des barrières plus ou moins gênantes (exemples : moyens matériels pas toujours adaptés, programmes et horaires imposés, exigences des parents ou des édiles, etc.), des recours (exemples : appel aux autres par le maître développant la coopération, etc. ; pour limiter la barrière « programmes imposés », C. Freinet a mis en place des plans de travail autogérés développant l'autonomie, la responsabilisation). **Quels sont les apports pour notre travail ?** Nous nous situons dans la continuité des objectifs d'apprentissage précédemment identifiés : un apprentissage visant à s'intégrer dans un projet collectif (projet SI en post-basculement) dans lequel chacun a un rôle utile, en développant l'individuel et le collectif basé sur le travail individuel et coopératif, pour parvenir à l'alignement sur les effets organisationnels

(DG), managériaux attendus ; un apprentissage visant à développer la capacité à « faire face » à la complexité dont le réel inédit, à s'adapter à des contextes variés ; et pour atteindre ces objectifs, un apprentissage visant à développer la responsabilisation, l'autonomie, l'inventivité, la socialisation, la coopération, dans le respect et l'apport des singularités individuelles. **La démarche Freinet basée sur le tâtonnement permet de prendre en compte tous les aspects de notre fil conducteur :**

Il s'agirait **d'un apprentissage naturel (universel)**,  
notamment dans le cadre de notre recherche, **d'une difficulté inédite**,  
**avec efficience** (nous reviendrons ci-après sur cet aspect),  
**avec en soubassement les intentions managériales voire du DG (liées au projet collectif**  
**SI en post-basculement)**,  
**« en faisant » (par la pratique), par tâtonnement, par tentatives, par hypothèses (même**  
**implicites) et vérification**  
(lien avec en bricolant, en inventant, en improvisant, en tâtonnant dans ses pratiques),  
**plus ou moins facilement selon la perméabilité à l'expérience**  
(lien avec les **singularités** liées à des tâtonnements, expériences passés, et avec l'intégration,  
l'appropriation de l'expérience en cours),  
**avec recours-barrières**  
(recours aux **singularités** des collègues ou autres, en les imitant plus ou moins et en se les  
appropriant pour construire sa propre pratique, le manager supérieur hiérarchique en dernier  
recours ; barrières liées aux contraintes de l'activité, et nous faisons notamment le lien avec la  
régulation de contrôle du manager, du management intermédiaire),  
**pour la finalité d'une expérience réussie (inédit surmonté pour contribuer à**  
**l'alignement sur les effets organisationnels, managériaux attendus)**,  
**ancrée** (expérience personnelle ou exemple imité **appropriés**), **réutilisable**.

Revenons sur la notion d'**efficience**. Comment l'intégrer puisque Barré relève que cette démarche « paraît effectivement moins rapide qu'avec les apprentissages systématiques ». Mais « ce n'est qu'une apparence », les multiples recherches font que les jeunes s'impliquent davantage et les apprentissages ne s'évaporent pas comme tant d'apprentissages mécaniques de la scolastique. C. Freinet préconise de plus de ne pas réduire les tâtonnements, utiles aux réussites futures. Nous pensons pourtant pouvoir intégrer la notion d'efficience pour plusieurs raisons. Nous pouvons considérer que l'adulte a davantage d'expériences (tâtonnées) que

l'enfant au regard de l'invariant n°1 (Annexe 3. p. 427) : « l'enfant est de la même nature que nous », « il n'y a pas entre vous et lui une différence de nature mais seulement une différence de degré » provenant de son inexpérience, de sa faiblesse organique (1964c / 1969, p. 139). D'autre part, le « faire face » avec efficacité à l'inédit (chapitre précédent) a associé l'efficacité au bricolage, à l'improvisation avec les éléments à portée de mains, à l'immédiateté, à l'intelligence pratique, par tâtonnement, en prenant des raccourcis, par comparaison, par analogie avec un événement familier. Et nous avons fait le lien entre les éléments à portée de mains et la mobilisation des singularités positives de l'individu et si besoin celles des autres (en imitant plus ou moins, en s'appropriant pour construire sa propre pratique). Les singularités positives peuvent aider à trouver une solution ou LA solution dans le cas d'une expérience antérieure réussie. Rappelons enfin que pour C. Freinet, tout se fait par tâtonnement. Cela nous renvoie à la notion de pratique définie comme une manière d'agir habituelle (CNRTL), à l'habitude du tâtonnement qui rend plus efficace. Et cela nous ramène à la notion d'**entraînement** (entraînement au tâtonnement, entraînement à « faire en plus ») dans les pratiques d'apprentissage dans l'activité. Revenons également sur l'aboutissement du tâtonnement : **une expérience** réussie, ancrée, appropriée, **réutilisable**. C'est la perméabilité à l'expérience qui fait qu'une expérience réussie, un tâtonnement, sont **réutilisables** par l'individu lui-même. Et si d'autres individus peuvent imiter, d'une part, C. Freinet précise que l'exemple imité doit s'incorporer, doit être approprié par l'individu, sinon il s'agit d'un tâtonnement mécanique qui sera mal intégré, d'autre part, il incite plutôt à inventer. Notons également que **réutilisable** nous renvoie à une piste de réflexion du second chapitre, une nouvelle manière d'agir réussie (expérience réussie) qui pourrait apporter de nouvelles singularités à l'individu pouvant entrer dans son stock. Et nous gardons en réserve une nouvelle intuition liée au capital individuel (ressources de l'individu) réinvestissable. Finalement, **la démarche naturelle d'apprentissage basée sur le tâtonnement expérimental est une pratique de base pour notre questionnement**. Elle prend en compte les **deux niveaux de singularités** (manière propre d'agir en bricolant, en inventant, en improvisant, grâce à son intelligence pratique qui guide son propre tâtonnement, en prenant des détours, par comparaison, analogie, en mobilisant ses propres combinatoires de ressources ; et ressources acquises lors d'événements, expériences vécues, pratiques antérieures, dont les « savoir-y-faire »). Elle permet d'intégrer les **deux acceptions de l'appropriation** (rendre propre – « faire en plus » ; en s'appropriant). Elle fait ressortir **une pratique qui se construit dans l'action, dans le temps, par l'expérience**. Elle apporte des éléments sur l'ensemble du cadrage

**effectué.** Il s'agit d'un **apprentissage naturel (universel)**, « **en faisant** » (en bricolant, en inventant, en improvisant, en tâtonnant), plus ou moins facilement **selon ses singularités** (perméabilité à l'expérience ; nous intégrons ici les singularités positives et non positives). La notion de recours-barrières permet de faire le lien avec la **mobilisation des singularités positives par la dimension relationnelle** (recours) et **leur appropriation**, mais nous n'avons pas suffisamment d'éléments sur la manière dont les singularités sont mobilisées. Elle permet également de faire le lien avec **le contexte organisationnel** (recours et barrières), notamment **le rôle du management intermédiaire, du manager supérieur hiérarchique dans la contribution à l'alignement**, nous permettant d'intégrer les tensions que cela soulève dans l'activité. Et C. Freinet nous incite à faire un parallèle entre les barrières et la régulation de contrôle du management, entre les recours et ce qui développe la régulation autonome des individus (responsabilisation, autonomie, etc.), entre le rapport barrières / recours et la régulation de contrôle ou conjointe du management. **Le rôle du management intermédiaire et ce que fait réellement l'individu** dans la contribution à l'alignement doivent être approfondis. Enfin, dernier élément du cadrage, il s'agit d'une **vision en termes de mobilisation et de développement des capacités à « faire face »**. Quelques éléments sont apportés sur le développement de l'**inventivité**, la **socialisation**, la **coopération**, puisque cet apprentissage développe chez l'individu la capacité de chercher, d'inventer, et intègre les recours-barrières. Reste à les approfondir et à les compléter avec le développement de la **responsabilisation**, l'**autonomie**. Nous reviendrons alors, lors de la synthèse, sur cette démarche naturelle d'apprentissage pour la compléter.

3.2.2.2.2 Un apprentissage « en faisant » développant, favorisant la responsabilisation, l'autonomie, l'inventivité, la socialisation, la coopération, dans le respect et l'apport des singularités individuelles

Pour atteindre les objectifs visés (intégration dans un projet collectif SI en post-basculement, développement individuel et collectif pour parvenir à l'alignement, développement de la capacité à « faire face »), que peut apporter C. Freinet dans sa manière de développer, de favoriser la responsabilisation, l'autonomie, l'inventivité, la socialisation, la coopération, dans le respect et l'apport des diversités individuelles (vécus, expériences, capacités, besoins, etc.) ? Et quels sont les apports sur le cadrage effectué ? Concernant ce dernier, il nous reste à approfondir : **la manière de mobiliser les singularités** (nous avons supposé le développement de l'individuel et du collectif, la socialisation, la coopération) ; **le rôle du management intermédiaire dans la prise en compte des singularités** (nous avons noté de le confirmer dans

la confrontation avec l'inédit), de même que **la responsabilisation, l'incitation pour apprendre ou non « à faire en plus »**, et nous avons supposé le développement de la responsabilisation); **ce que fait réellement l'individu** (nous avons noté de revenir sur la **responsabilisation**, et nous avons supposé le développement de la responsabilisation et un lien avec les autres aspects, autonomie, inventivité, socialisation, coopération); **la vision du management intermédiaire et notamment l'entraînement « à faire en plus »** (nous avons supposé un lien avec les pratiques d'apprentissage dans l'activité, ajustées en permanence par les managers selon les singularités et les difficultés inédites rencontrées; et notre intuition de chercheur nous a orienté vers des pratiques intégrées au travail, vers un apprentissage « en faisant » dans l'activité). Nous partons de ce qui nous semble être le plus important à ce stade de notre réflexion, la **responsabilisation**, qui nous questionne depuis le chapitre précédent. Rappelons avant tout l'essentiel pour C. Freinet, on apprend dans la pratique, « en faisant », et c'est le cas pour la responsabilisation, l'autonomie, l'inventivité, la socialisation, la coopération, dans le respect et l'apport des diversités individuelles. **Développer la responsabilisation** se fait à tous les niveaux, ou chacun n'a pas le même statut ni le même rôle, ou chacun a un rôle utile au service d'un projet collectif, d'un groupe, d'une classe, d'une école, inter écoles: à travers une « organisation fonctionnelle de l'activité, et de la vie de la communauté scolaire » (1945 / 1969, p.21), ou les obligations proviennent « des nécessités de l'action coopérative » (Barré, 2001, p. 30) (*lien avec la coopération*); à travers le développement individuel et collectif basé sur le travail individuel (*lien avec l'autonomie*) et coopératif (*lien avec la coopération*); à travers les fonctions et l'organisation des apprentissages individuels (*lien avec l'autonomie, la coopération*); à travers le respect et l'apport des diversités individuelles dans toutes les activités (*lien avec l'autonomie, l'inventivité, la socialisation, la coopération*). La responsabilité est individuelle et collective dans le but « de faire primer l'intérêt de tous et non celui de certains (même s'ils paraissent majoritaires) » (Barré, 2001, p56). **Quels sont les apports pour notre travail ?** Il s'agirait de développer la responsabilisation de l'individu en le **sensibilisant à l'utilité de son rôle**, en lui donnant **la responsabilité de son rôle**, et particulièrement dans notre recherche en présence d'un inédit opérationnel, **de « faire en plus »** (grâce à ses singularités positives pouvant apporter LA solution d'une expérience antérieure réussie), ou **d'apprendre à « faire en plus »** (en bricolant, etc., grâce à ses singularités positives ou celles d'autres individus pouvant aider à trouver une solution), **dans l'intérêt du projet collectif SI en post-basculement** (alignement sur les effets organisationnels, managériaux attendus). Il s'agirait de responsabiliser l'individu

(qu'il se sente responsable), à travers le développement de son **autonomie** (en lui donnant de l'autonomie, en la favorisant), de son **inventivité** (en favorisant l'inventivité, la créativité), de sa **socialisation** (en favorisant les relations en interne et externe ; nous ne nous intéressons à priori pas aux droits et devoirs de chacun fixés par le collectif), de sa **coopération** (en favorisant l'entraide, les échanges). Autonomie, inventivité, socialisation et coopération sont approfondis dans les pages suivantes. Mais nous nous interrogeons. Le chapitre précédent a fait ressortir des tensions entre le discours managérial prônant responsabilisation, réactivité du personnel, prise d'initiatives, autonomie et la réalité du terrain, un paradoxe entre injonctions d'adaptation, de prise d'initiatives et prescription, entre responsabilisation et autonomie contrôlée (Dambrin et Lambert, 2008 ; Dujarier, 2006 ; Moriceau, 2008 ; Zarifian et Maussion, 2006). Dans le cadre d'un vrai travail préconisé par C. Freinet, ce dernier nous oriente vers une vraie responsabilisation, autonomie, prise d'initiatives. Nous nous sommes interrogés sur la volonté de l'individu, dont la régulation autonome viserait à servir la finalité organisationnelle, et sur la notion de responsabilisation (Clergeau et Pihel, 2010 ; Reynaud, 1988). La section précédente nous a interpellés sur une injonction venant du management intermédiaire (voire du DG), à « faire face » à l'imprévisibilité, à « faire en plus », à apprendre à « faire en plus ». **S'agirait-il alors de responsabiliser l'individu, comme une injonction, sur le développement de son autonomie, son inventivité, sa socialisation, sa coopération ? C. Freinet nous orienteraient plutôt vers les conditions le favorisant.** Nous notions précédemment, que dans un climat de confiance, d'écoute, de bienveillance, l'individu reconnu dans toute sa singularité (vécus, expériences, capacités, besoins, etc.) pourrait alors développer tout son potentiel au sein d'une communauté (un groupe, un service, un site, une organisation) qu'il sert et qui le sert. Cela semble nous renvoyer à une préoccupation majeure du Workplace learning concernant les conditions (précédemment abordées) favorisant l'apprentissage en situation de travail à travers les interactions entre les facteurs individuels (sentiment d'autonomie) et les facteurs situationnels (caractéristiques des interactions sociales - coopération, sentiment de sécurité - et de l'organisation - qualité du management et le soutien organisationnel) (Mornata et Bourgeois, 2012). **Développer l'autonomie, en lui donnant de l'autonomie** se fait à travers les activités personnelles d'apprentissage (organisation et réalisation) ou le maître n'intervient qu'en dernier recours. C. Freinet (p. 65-67) précise que pour réaliser une éducation du travail, il est important de proposer non pas une approche méthodique, scolastique, mais un minimum de matériel, d'organisation (notamment les plans de travail individuels autogérés qui rendent les enfants autonomes, responsables), qui laisse place à l'adaptation, aux initiatives dans les classes (élèves, instituteurs, parents, etc.), et qui permet de respecter les besoins et rythmes de chacun, et donc



les diversités individuelles. Mais il ne s'agit pas d'une individualisation totale ignorant l'entraide, « ignorant les échanges entre jeunes comme facteurs de stimulation et d'approfondissement » (Barré, 2001, p. 37) (*lien avec coopération*). **Quels sont les apports pour notre travail ?** Il s'agirait de **développer l'autonomie de l'individu, et donc de lui laisser de l'autonomie** (en le responsabilisant sur les effets attendus), **pour qu'il ait la possibilité de « faire en plus »** (s'il a déjà LA solution), ou **d'apprendre « à faire en plus » en tâtonnant** (en bricolant, etc.) **selon ses singularités** (plus ou moins facilement) **et avec les moyens mis à disposition par l'organisation**, notamment, les pratiques d'apprentissage des managers mentionnées au niveau de la conception des apprentissages. Nous avons relevé une préférence pour les collègues, contacts (etc.) au détriment des moyens mis à disposition de type ateliers, hotline (etc.). Nous l'approfondirons en abordant la coopération. Notons dès maintenant qu'il s'agirait d'une pratique d'apprentissage consistant à faire appel (recours), si besoin aux singularités des collègues (ou autres), le manager supérieur hiérarchique en dernier recours (*lien avec la coopération*). L'approche par les plans de travail individuels selon les besoins (liés à l'activité métier, et nous pensons également aux singularités individuelles non positives ou non adaptées à l'inédit à surmonter) en lien avec l'activité, ne renverrait-elle pas à l'apprentissage autodirigé relevé section précédente (Carré, 2005 ; Schugurensky, 2007) ? Mais ce n'est pas au cœur de notre sujet. Enfin, nous mentionnions précédemment le fait de responsabiliser sur le développement de l'autonomie. Barré (2001, p. 39) parle d'une « autonomie responsable ». Or, rappelons que développer l'esprit d'initiative, l'autonomie, l'empowerment, peuvent masquer une autonomie contrôlée (Dambrin et Lambert, 2008). Rappelons également que la nécessaire régulation autonome (pour « faire face ») est en tension avec la régulation de contrôle du management. Et C. Freinet nous a précédemment orientés vers une vraie autonomie. Ce qui rejoint le sentiment d'autonomie, déjà ressorti au niveau des facteurs individuels dans les conditions favorisant l'apprentissage en situation de travail (Mornata et Bourgeois, 2012). **Développer l'inventivité en favorisant l'inventivité, la créativité.** Nous avons déjà noté que la méthode naturelle d'apprentissage par tâtonnement expérimental développait l'inventivité, l'imagination. Nous l'avons précédemment relevé, comme c'est le cas avec ses compagnons, Freinet sollicite également les initiatives de chacun, il favorise le foisonnement d'idées (Barré, 1995). Et cela passe par le respect des diversités, par la coopération plutôt que la compétition (*lien avec la coopération*). A la différence de la scolaire, il s'agit plus de décider que d'obéir, plus d'inventer que de reproduire. Barré (1996, p. 185 ; 2001) y fait d'ailleurs référence dans les principes qui assurent la modernité de l'œuvre

de Freinet : « l'inventivité, la création, préférées à la reproduction de schémas appris dont on s'aperçoit toujours trop tard qu'ils mènent à des impasses ». Pour C. Freinet, l'expression libre (texte libre, dessin, etc.) est associée à la créativité, et ce en vue d'être communiquée (*lien avec la coopération*). Et, **l'expression libre nous amène à faire un lien avec la survenue d'un inédit**. Lors du travail sur le texte libre, de la parole du matin (mais aussi des visites, promenades, etc.), les questions inédites des enfants (liés à leurs multiples intérêts) sont mises au programme du jour (voire de la semaine) car c'est l'occasion d'apprendre, de travailler le programme imposé (lecture, écriture, calcul, etc. avec les fichiers autocorrectifs notamment), mais aussi de faire des recherches, des conférences, des enquêtes sur le terrain (etc.). C'est ce qu'il nomme le complexe d'intérêts<sup>62</sup> (1945 / 1969, p. 84-94). **Quels sont les apports pour notre travail ?** Il faudrait **favoriser l'inventivité en favorisant le tâtonnement**, en laissant l'individu apprendre « à faire en plus » en bricolant, en inventant (etc). Il faudrait **favoriser les initiatives**, les idées de chacun, ce qui nécessite **respect et prise en compte des singularités individuelles**, et **coopération** plutôt que compétition (*lien avec la coopération*). L'implication des individus dans l'évolution des pratiques d'apprentissage a déjà été relevée (au niveau de la conception des apprentissages). Nous avons noté chapitre précédent (Zarifian, 2004) que la prise d'initiative réussie dépend des ressources personnelles de l'individu mais aussi de l'entraide entre collègues, des formations, du recours à des experts, d'initiatives réussies dans des situations proches. Et il faut que le résultat (qualité de service par exemple) se réfère à un **enjeu explicite** (fidélisation par exemple) pour l'organisation. Or ce n'est pas toujours le cas dans les organisations, et c'est pourtant ce qui distingue résultat attendu et résultat obtenu. Cela **rejoint les intentions managériales** (voire les intentions du DG) **en soubassement de l'apprentissage**, les possibles différences d'attentes organisationnelles (intentions initiales du DG) et managériales, et donc le **discours managérial** (voire du DG) **relatif aux objectifs du projet collectif, à la finalité organisationnelle, et aux consignes données aux utilisateurs**. Cela nous renvoie également au « faire face » à l'imprévisibilité dans les tensions entre discours managérial prônant responsabilisation, réactivité du personnel, prise d'initiative, autonomie et réalité du terrain. Et C. Freinet nous a précédemment orientés vers une vraie prise d'initiatives. Ensuite, un **apport essentiel est lié à la survenue d'un inédit**. C. Freinet provoque quotidiennement des questions inédites avec les enfants (lors du texte libre, de la parole du matin, notamment). Il rapproche cela du « complexe d'intérêt », d'une « école du travail (est) au centre de la vie et conditionnée par les mobiles multiples et divers de cette vie » (1945 /

<sup>62</sup> Fait référence à « la complexité des intérêts enfantins ». « L'école du travail est au centre de la vie et conditionnée par les mobiles multiples et divers de cette vie. » (C. Freinet, 1945 / 1969, p. 86)

1969, p. 86), de la diversité des vécus des enfants. En marge du travail sur le programme imposé, il amène les enfants non pas à gérer l'imprévu (en leur donnant une procédure précise), mais à se confronter avec l'inédit en cherchant, en tâtonnant. Nous en tirons plusieurs parallèles. Tout d'abord, la distinction de C. Freinet entre travail sur programme imposé et recherches nous inciterait à faire un **parallèle entre l'acquisition de compétences** (apprendre à utiliser l'outil selon les procédures prévues, en formation, autoformation, etc.) **et le développement de la capacité à « faire face »** à l'inédit (« en faisant », dans l'activité). Ensuite, cela nous renvoie aux tensions du premier chapitre. **L'organisation, le management intermédiaire devraient accepter la confrontation avec le réel inédit** (rappelons que nous incluons l'imprévu non identifié, ignoré ou occulté donc inédit) qui peut survenir dans la vie de l'organisation. Enfin, le fait que C. Freinet procède ainsi nous conduirait à considérer l'inédit comme une **occasion d'apprentissage**. Le fait qu'il le fasse **quotidiennement** nous orienterait vers **l'entraînement à la confrontation avec l'inédit**. Le management intermédiaire (manager supérieur hiérarchique) pourrait alors (quotidiennement ou tout du moins régulièrement) « **provoquer** » **des situations inédites en laissant des difficultés inédites émergées dans les échanges avec les individus** à l'occasion d'une réunion de service (de site, etc.) ou moins formellement. Cela rejoint les éléments relevés au niveau de la conception des apprentissages. Les difficultés inédites seraient utilisées **pour en faire des situations d'apprentissage dans l'activité**. Nous rejoignons alors notre intuition initiale avec **des pratiques d'apprentissage intégrées au travail, un apprentissage « en faisant » dans l'activité**. L'approche par l'apprentissage « en faisant », par l'approche informelle (combinée avec du plus ou moins formel) nous orienterait **vers un apprentissage sur le tas en positionnant le manager supérieur hiérarchique comme guide, recours-barrières** (plutôt que coach), **non évaluateur**, comme C. Freinet (pour pallier les injonctions paradoxales, entre coach et contrôle (Enlart, 2012)). **Développer la socialisation en favorisant les relations en interne et externe. Développer la coopération en la favorisant.** A noter que nous regroupons socialisation et coopération dans la mesure où nous nous intéressons davantage aux relations entre individus qu'à préparer à la vie en société, davantage à la coopération scolaire qu'à la coopérative scolaire même si certains aspects apportent des pistes de réflexion. **L'apprentissage « est socialisé** : la mère, les autres, la société constituent des recours barrières » (C. Freinet, 1950, p. 99) ». **La socialisation est développée en interne**, où chacun travaille avec autrui dans le respect des diversités individuelles, **et en externe** (visite, enquêtes, etc.). **Coopération plus que compétition et hiérarchie** dans les relations entre enfants et avec le maître, qui fait que les enfants se sentent en sécurité, en

confiance, qui favorise les échanges (C. Freinet, 1945 / 1969 ; Barré, 2001). Plusieurs liens ont précédemment été faits avec la coopération. Tout d'abord, pour C. Freinet, la **coopération est rendue nécessaire** dans l'intérêt du collectif par l'organisation de l'activité et de la vie de la communauté scolaire. Le travail individuel, au sein d'une équipe responsable, est un élément de l'effort collectif, nécessitant la coopération, dans l'intérêt collectif (C. Freinet et Berteloot), les obligations proviennent « des nécessités de l'action coopérative » (Barré, p. 30). Ensuite, le maître incite (quand cela ne se fait pas naturellement) à l'**entraide**, aux **échanges coopératifs**, pour socialiser, pour stimuler, pour apprendre les uns des autres. L'entraide ressort au niveau des apprentissages individuels (et en groupe) avec la notion de recours-barrières (et l'**appel à celui/elle qui sait faire**). Pour aider un enfant en demande, le maître sollicite l'aide d'autres enfants quand cela ne se fait pas naturellement (exemples : aide pour orthographier un mot, pour une expérimentation, etc.). Lors de recherches individuelles (ou en groupe) ou de questions diverses (parole du matin, texte libre, etc.), il amène les enfants à s'organiser voire à solliciter une aide en interne ou extérieure (la famille, un artisan, etc.), et il arrive qu'un enfant parle de son vécu familial voire propose l'aide de son père (artisan, etc.). L'individualisation des apprentissages amène donc à la socialisation. Et la socialisation se développe également grâce au travail de groupe, où l'échange est permanent, dans le respect et l'apport des diversités individuelles, pour l'enrichissement de chacun. Cela rejoint la notion de développement individuel et collectif, de dialectique de la personne et de la collectivité (Barré, 2001), où chacun apporte au collectif et inversement pour un enrichissement mutuel. Individuel et collectif ne s'opposent donc pas (C. Freinet et Berteloot). C. Freinet se distingue d'autres travaux sur le travail en groupe (Barré) puisque recherches individuelles, créations personnelles (textes libres, dessins, etc.), découvertes, et c'est le cas pour tout travail individuel et en groupe, sont **destinés à être communiqués au collectif**, que des remarques et critiques bienveillantes, des échanges, viennent enrichir. Et le **partage se fait au niveau du groupe, de la classe, de l'école, et même en dehors**. Quelques exemples avec les conférences présentées à la classe, les travaux exposés lors de la réunion hebdomadaire, des créations (découvertes, etc.) diffusées dans les échanges interscolaires. **Quels sont les apports pour notre travail ?** Il s'agirait de **développer, favoriser un apprentissage socialisé en interne et externe**, par, nous l'avons déjà relevé, le **recours aux collègues** (et à leur réseau), **au réseau de l'individu** (sans exclure les clients, etc.), le manager supérieur hiérarchique en dernier recours (qui peut conseiller un recours interne ou externe, ou apporter son aide en dernier recours). Il s'agirait de **baser les relations entre individus et avec les managers supérieurs hiérarchiques sur la coopération et non sur la compétition, ni sur la hiérarchie** afin que **les individus se sentent en sécurité, en confiance**

**pour exprimer leurs singularités (positives et non positives).** Cela élargit la nécessaire confiance dans l'individu associée jusque-là au « faire face », ressortie au niveau du management (Fimbel, 2014), dans la régulation conjointe de l'activité (Clergeau et Pihel, 2010), face à l'incertitude (Desportes, 2015). L'environnement coopératif (et non compétitif) et le sentiment de sécurité (en cas d'erreur pour apprendre) sont déjà ressortis au niveau des interactions sociales dans les conditions favorisant l'apprentissage en situation de travail (Mornata et Bourgeois, 2012). C. Freinet nous apporte d'autres éléments essentiels. **Il s'agirait, pour le manager supérieur hiérarchique, d'inciter** (jusqu'à ce que cela se fasse naturellement du fait de relations basées sur la coopération et non la compétition) **à l'entraide, aux échanges coopératifs.** Et **il s'agirait d'inciter**, au niveau individuel et collectif, **à l'apport des singularités positives de chacun** (diversités individuelles liées aux vécus, expériences, capacités, besoins, etc.) pouvant apporter LA solution ou aider à trouver une solution, dans un enrichissement mutuel. Egalement, **au respect de chacun, à l'expression des difficultés inédites, des singularités non positives.** Avec la notion de dialectique individuel, collectif, **il s'agirait de partager** les expériences réussies, et dans notre recherche, **les solutions aux difficultés inédites surmontées (et les singularités individuelles sous-jacentes), avec le collectif** (un groupe, un site, etc.), que des remarques et critiques bienveillantes, des échanges, viendraient enrichir, **pour progresser individuellement et collectivement.** Enfin, une piste que nous gardons en réserve : une **organisation pratique du travail rendant nécessaire la coopération** au sein d'équipes responsables, au risque cependant de nous écarter de notre sujet.

#### 3.2.2.2.3 Synthèse et apports sur le cadrage effectué

La démarche naturelle d'apprentissage par tâtonnement expérimental a permis d'aborder tous les aspects de notre fil conducteur. Et nous complétons l'approche avec la notion de partage (*en style italique ci-après*) précédemment mise en avant, et sur laquelle nous reviendrons en abordant la coopération :

**Il s'agirait d'un apprentissage naturel (universel),**  
notamment dans le cadre de notre recherche, **d'une difficulté inédite,**  
**avec efficience,**  
**avec en soubassement les intentions managériales voire du DG (liées au projet collectif**  
**SI en post-basculement),**  
**« en faisant » (par la pratique), par tâtonnement, par tentatives, par hypothèses (même**

**implicites) et vérification**

(lien avec en bricolant, en inventant, en improvisant, en tâtonnant dans ses pratiques),

**plus ou moins facilement selon la perméabilité à l'expérience**

(lien avec les **singularités** liées à des tâtonnements, expériences passés, et avec l'intégration, l'appropriation de l'expérience en cours),

**avec recours-barrières**

(recours aux **singularités** des collègues ou autres, en les imitant plus ou moins et en se les appropriant, le manager supérieur hiérarchique en dernier recours ; barrières liées aux contraintes de l'activité, et nous faisons notamment le lien avec la régulation de contrôle du manager, du management intermédiaire),

**pour la finalité d'une expérience réussie (inédit surmonté pour contribuer à**

**l'alignement sur les effets organisationnels, managériaux attendus),**

**ancrée** (expérience personnelle ou exemple imité **appropriés**), **réutilisable,**

**et partagée avec le collectif** (*un groupe, un service, un site, une organisation*) **pour un enrichissement mutuel, pour progresser individuellement et collectivement.**

Afin d'atteindre les objectifs visés (intégration dans un projet collectif SI en post-basculement, développement individuel et collectif pour parvenir à l'alignement, développement de la capacité à « faire face »), nous avons cherché ce que pouvait nous apporter C. Freinet dans sa manière de développer la responsabilisation, l'autonomie, l'inventivité, la socialisation, la coopération, dans le respect et l'apport des diversités individuelles (vécus, expériences, capacités, besoins, etc.). Et cela nous a amenés à revenir sur les tensions soulevées. Nous proposons une synthèse ci-après. **Concernant la responsabilisation.** Il s'agirait de développer la responsabilisation de l'individu en le **sensibilisant à l'utilité de son rôle**, en lui donnant la responsabilité **de son rôle** (qu'il s'en sente responsable), et particulièrement dans notre recherche en présence d'un inédit opérationnel, **de « faire en plus »** (grâce à ses singularités positives pouvant apporter LA solution d'une expérience antérieure réussie), ou **d'apprendre à « faire en plus »** (en bricolant, etc., grâce à ses singularités positives ou celles d'autres individus pouvant aider à trouver une solution), **dans l'intérêt du projet collectif SI en post-basculement** (alignement sur les effets organisationnels, managériaux attendus). Il s'agirait de responsabiliser l'individu (qu'il s'en sente responsable), en développant, favorisant son **autonomie**, son **inventivité**, sa **socialisation**, sa **coopération**, dans l'intérêt du projet collectif. Quant aux tensions entre management intermédiaire et individus, C. Freinet nous a orientés vers une vraie responsabilisation, autonomie, prise d'initiatives. Egalement, non pas vers une

injonction du management, mais vers les conditions favorisantes (confiance, écoute, bienveillance), vers le Workplace learning et les conditions favorisant l'apprentissage en situation de travail à travers les interactions entre les facteurs individuels (sentiment d'autonomie) et les facteurs situationnels (caractéristiques des interactions sociales - coopération, sentiment de sécurité - et de l'organisation - qualité du management et le soutien organisationnel). **Concernant l'autonomie.** Il s'agirait de **développer, favoriser l'autonomie**, pour lui **permettre de « faire en plus »** (s'il a déjà LA solution), ou **d'apprendre à « faire en plus »** en tâtonnant (en bricolant, etc.) selon ses singularités. Et ceci, **avec les moyens mis à disposition par l'organisation**, notamment, les pratiques d'apprentissage. Nous avons rapproché la préférence pour les collègues, les contacts (etc.), d'**une pratique d'apprentissage des managers** consistant à avoir recours si besoin aux singularités des collègues (etc.), à faire appel à celui (celle) qui sait, le manager supérieur hiérarchique en dernier recours. Au niveau des tensions entre management intermédiaire et individus, nous avons rappelé le risque masqué d'une autonomie contrôlée, la nécessaire régulation autonome en tension avec la régulation de contrôle, et la nécessité selon C. Freinet d'une vraie autonomie, ce qui rejoint le sentiment d'autonomie (Workplace learning). **Concernant l'inventivité.** Il s'agirait de **développer, favoriser l'inventivité, en favorisant la pratique d'apprentissage par tâtonnement**, en laissant l'individu apprendre « à faire en plus » en bricolant, en inventant (etc). Il faudrait **favoriser les initiatives**, les idées de chacun, ce qui nécessiterait **respect et prise en compte des singularités individuelles**, et **coopération** plutôt que compétition. Cela nous renvoie également à l'implication des individus dans l'évolution des pratiques d'apprentissage (déjà relevée dans la conception des apprentissages). C. Freinet nous a précédemment orientés vers une vraie prise d'initiatives. Or le chapitre précédent nous a alertés sur le manque d'enjeu explicite de la part de l'organisation, ce qui nous renvoie aux intentions managériales, au discours managérial, et aux tensions entre discours managérial et réalité du terrain. Ensuite, la pratique de l'expression libre et les activités découlant du « complexe d'intérêt » nous ont conduits à faire le **lien avec la survenue d'un inédit**. Et nous avons identifié quatre parallèles liées à quatre tensions. Il s'agirait de : **distinguer l'acquisition des compétences** (programme imposé pour apprendre à utiliser l'outil selon les procédures prévues, en formation, autoformation, etc.) **et le développement de la capacité à « faire face » à l'inédit** (recherche d'un palliatif « en faisant », dans l'activité) ; **accepter la confrontation avec le réel inédit** (dans les tensions relevées au premier chapitre) ; **considérer l'inédit qui survient, les difficultés inédites remontées, comme des occasions d'apprentissage dans l'activité**, un

**entraînement** à la confrontation avec l'inédit. Nous rejoignons notre intuition initiale avec **des pratiques d'apprentissage intégrées dans l'activité** (pratique de tâtonnement, de responsabilisation, d'autonomie, de prise d'initiatives et inventivité, de socialisation et coopération), un apprentissage « en faisant », informel (combiné avec du plus ou moins formel), sur le tas ; **positionner le manager supérieur hiérarchique comme guide, recours-barrières** (plutôt que coach), **non évaluateur** pour pallier les injonctions paradoxales, entre coach et contrôle. **Concernant la socialisation et la coopération.** Il s'agirait de **développer, favoriser un apprentissage socialisé en interne et externe**, par, nous l'avons déjà relevé, le recours aux collègues (et à leur réseau), au réseau de l'individu (sans exclure les clients, etc.), le manager supérieur hiérarchique en dernier recours (qui peut conseiller un recours interne ou externe, ou apporter son aide en dernier recours). Il s'agirait de **baser les relations entre individus et avec les managers supérieurs hiérarchiques sur la coopération** et non sur la compétition, ni sur la hiérarchie afin que les individus se sentent en **sécurité**, en **confiance** pour exprimer, échanger leurs singularités (positives et non positives). Cela prolonge la nécessaire confiance dans l'individu, dans sa capacité de « faire face » ressortie dans les tensions entre management intermédiaire et individus au chapitre précédent (Clergeau et Pihel, 2010 ; Desportes, 2015 ; Fimbel, 2014). Cela prolonge également la nécessaire coopération et le sentiment de sécurité ressortis dans les conditions favorisant l'apprentissage en situation de travail. Et C. Freinet apporte davantage, puisqu'il s'agirait (jusqu'à ce que cela se fasse naturellement du fait de relations basées sur la coopération et non la compétition) pour **le manager supérieur hiérarchique, d'inciter**, au niveau **individuel** et **collectif**, **à l'entraide, aux échanges coopératifs, au respect de chacun, à l'expression des difficultés inédites et des singularités non positives, à l'apport des singularités positives** pouvant apporter LA solution ou aider à trouver une solution, et **au partage des solutions aux difficultés inédites surmontées (et les singularités individuelles sous-jacentes) avec le collectif** (un groupe, un site, etc.), que des remarques et critiques bienveillantes, des échanges, viendraient enrichir, **pour progresser individuellement et collectivement.**

Finalement, cette grille de lecture a apporté les compléments recherchés sur le cadrage effectué. **L'apprentissage « en faisant » se confirme** avec un apprentissage naturel (universel), « en faisant » (en bricolant, en inventant, en improvisant, en tâtonnant), plus ou moins facilement selon les singularités de l'individu (perméabilité à l'expérience ; nous intégrons ici les singularités positives et non positives). La notion de recours-barrières permet de faire le lien avec la **mobilisation des singularités** positives des autres par la dimension relationnelle, en



développant, favorisant des pratiques de socialisation, de coopération et non de compétition (recours) et **leur appropriation** (imitation plus ou moins, et appropriation pour construire sa propre pratique). Les singularités positives peuvent aider à trouver une solution ou LA solution dans le cas d'une expérience antérieure réussie. La notion de recours-barrières permet également de faire le lien avec le **contexte organisationnel**, notamment le **rôle du management intermédiaire** dans la contribution à l'alignement (recours), et d'intégrer les tensions que cela soulève dans l'activité (barrières). C. Freinet nous incite à faire un parallèle entre les barrières et la régulation de contrôle du management, entre les recours et ce qui développe la régulation autonome des individus (responsabilisation, autonomie, etc.), entre le rapport barrières / recours et la régulation de contrôle ou conjointe du management. Et il nous ramène (second chapitre) à la piste de réflexion considérant le manager comme étant acteur de la régulation conjointe dans l'activité et dans l'apprentissage. **Le rôle du management intermédiaire, du manager supérieur hiérarchique dans la prise en compte des singularités** se confirme donc avec une pratique d'apprentissage consistant à faire appel (recours) si besoin aux singularités des autres (en interne ou externe), le manager en dernier recours. Egalement en favorisant les initiatives, les idées de chacun, ce qui nécessite respect et prise en compte des singularités. Et enfin, en basant les relations entre individus et avec les managers supérieurs hiérarchiques sur la coopération et non sur la compétition, ni sur la hiérarchie afin que les individus se sentent en sécurité, en confiance pour exprimer, échanger, leurs singularités (positives et non positives). Son rôle se confirme également dans la **responsabilisation et l'incitation pour apprendre à « faire en plus »**, en sensibilisant l'individu à l'utilité de son rôle et en lui donnant la responsabilité d'apprendre à « faire en plus » dans l'intérêt du projet collectif SI en post-basculement (alignement sur les effets organisationnels, managériaux attendus). Et cela nécessite de développer, favoriser la pratique d'apprentissage par tâtonnement (en bricolant, en inventant, etc.), en lien, nous l'avons précédemment relevé, avec le fait de développer (favoriser) l'autonomie, l'inventivité, la socialisation, la coopération. Concernant les tensions entre management intermédiaire et individus, C. Freinet nous a orientés vers des pratiques d'apprentissage visant à développer, à favoriser une vraie responsabilisation, autonomie, prise d'initiatives (inventivité) et non vers une autonomie contrôlée, vers non pas une injonction du management mais vers les conditions favorisantes (confiance, écoute, bienveillance), vers le Workplace learning et les conditions favorisant l'apprentissage en situation de travail. Concernant **ce que fait réellement l'individu**, nous cherchions des éléments sur le fait que responsabilisé ou non, il apprend à « faire en plus »,

il apprend quand même, il n'apprend pas. Concernant la responsabilisation, nous venons de préciser que l'individu doit être responsabilisé par l'utilité de son rôle dans l'intérêt du projet collectif. Pour reprendre l'exemple de Freinet et Berteloot (1966, p. 14), il ne s'agit plus d'un ouvrier « machine », ce dernier « participe avec une équipe responsable à la construction de la maison, il y a alors travail individualisé, élément de l'effort collectif, qui nécessite la mobilisation du maximum d'intelligence dont l'ouvrier est capable ». Dans l'approche Freinet, la responsabilisation se fait naturellement par la nécessité d'actions coopératives dans l'intérêt du projet collectif. Cela nous ramène à une piste laissée en suspens (car risquant de nous éloigner de notre sujet) : une organisation pratique du travail rendant nécessaire la coopération au sein d'équipes responsables pour le bien du projet. Concernant le fait que l'individu apprenne ou non à « faire en plus », nous avons déjà relevé la confiance, l'écoute, la bienveillance au niveau de la conception des apprentissages (et dans le chapitre précédent), et cela se confirme au niveau de la réalisation des apprentissages comme conditions favorisant l'apprentissage en situation de travail. Et c'est également favorisé par le développement (et le fait de favoriser) l'autonomie, l'inventivité (prise d'initiatives), la socialisation, la coopération. Ce que fait réellement l'individu nous ramène de nouveau à la tension entre contrôle et autonomie, et les conditions favorisant l'apprentissage en situation de travail. Enfin, dernier élément du cadrage, une **vision en termes de mobilisation et de développement des capacités à « faire face »** (« en faisant », dans l'activité) se confirme. C. Freinet nous a toutefois conduits à **considérer également l'acquisition de compétences** (programme imposé pour apprendre à utiliser l'outil selon les procédures prévues, en formation, autoformation, etc.). Quant aux moyens mis à disposition, notamment l'**entraînement à « faire en plus » (en bricolant, en inventant, etc.)** pour apprendre à « faire face » à l'inédit, C. Freinet nous a apporté plusieurs éléments liés aux tensions soulevées : accepter, provoquer la confrontation avec le réel inédit (rappelons que nous incluons l'imprévu non identifié, ignoré ou occulté donc inédit) ; considérer l'inédit qui survient, les difficultés inédites remontées, comme des occasions d'apprentissage dans l'activité, un entraînement à la confrontation avec l'inédit, avec des pratiques d'apprentissage intégrées dans l'activité (pratique de tâtonnement, de responsabilisation, d'autonomie, de prise d'initiatives et inventivité, de socialisation et coopération) ; positionner le manager supérieur hiérarchique comme guide, recours-barrières (plutôt que coach), non évaluateur pour pallier les injonctions paradoxales, entre coach et contrôle.

Au terme de cette synthèse, C. Freinet nous conduirait même à aller plus loin si nous revenons à notre interrogation : dans l'apprentissage d'une difficulté opérationnelle réellement inédite,

non anticipable, ne faut-il pas chercher des traces de prise en compte ou non des singularités en « dépassant » une vision formelle, organisée des apprentissages ? Autrement dit, aller au-delà des dispositifs, moyens, organisés, formalisés, prévus. Ne s'agirait-il pas de mettre en tension apprentissages organisés et apprentissages échangés, partagés, ou chacun aurait un rôle, le manager guide avec en soubassement les intentions managériales, l'individu utilisateur développant son potentiel et sa capacité à « faire face », avec des moyens à disposition (pratiques d'apprentissage intégrées dans l'activité pour développer, favoriser le tâtonnement, la responsabilisation, l'autonomie, l'inventivité, la socialisation et la coopération, dans le respect et l'apport des singularités), sous couvert des tensions entre management intermédiaire et individus ? Mais nous ne nous intéressons pas pour autant à la mutualisation, à la formalisation des apprentissages réalisés, et toujours pas aux communautés de pratique, ce n'est pas notre sujet. Nous nous sommes interrogés sur la pertinence d'aborder les apprentissages coopératifs et collaboratifs, notamment à partir de la revue historique comparative faite par Baudrit (2007), citant entre autres les approches de Lewin, Dewey, Piaget, Vygotski. Mais notre sujet n'est pas la coopération, ce n'est pas « comment coopérer pour trouver une solution ? », nous cherchons plutôt à appréhender si (et comment) les singularités de chacun sont prises en compte dans la coopération. Suite à une discussion avec notre directeur de thèse nous y reviendrons éventuellement ultérieurement selon les échanges lors de notre étude empirique.

### Conclusion de la section

Quels sont les apports de l'approche Freinet sur la prise en compte des singularités des utilisateurs dans l'apprentissage pour surmonter l'inédit avec efficience et contribuer à l'alignement des usages sur les attentes organisationnelles ? Nous avons justifié notre intérêt initial pour l'approche Freinet et ses pratiques (Altet, 1997 ; Barré, 1995, 1996, 2001 ; C. Freinet, 1925a, 1925b, 1938, 1945 /1969, 1947 / 1994, 1964a, 1964b, 1964c / 1969, 1966b ; E. Freinet, 1949, 1971). Puis, une grille de lecture Freinet (Barré ; Freinet, 1945 / 1969 ; 1947 / 1994 ; 1950 ; 1964b ; 1964c / 1969 ; 1966a ; 1966b ; C. Freinet et Berteloot, 1966 ; ICEM Collectif, 1975, 2011 ; Saint-Luc, 2011b) a permis de faire progresser notre réflexion sur l'ensemble de notre questionnement au niveau de la conception et de la réalisation des apprentissages. Nous avons jugé utile d'en dégager les multiples apports et prolongements, progressivement, puis dans deux synthèses intermédiaires. Afin de faire ressortir les apports à notre questionnement dans les tensions entre organisation et individus, nous proposons en conclusion une synthèse globale par partie prenante. Concernant **le management**

**intermédiaire, le manager supérieur hiérarchique.** Au niveau de la conception des apprentissages, le manager supérieur hiérarchique aurait un **rôle essentiel au niveau de l'apprentissage et des intentions managériales en soubassement de l'apprentissage** (intentions liées au projet SI en post-basculement dans notre recherche), **permettant d'atteindre les objectifs.** Et nous avons rappelé les possibles différences d'attentes managériales, organisationnelles (DG) pouvant être liées au risque de distorsion des intentions du DG, mais aussi au SI (dysfonctionnements du système) et (ou) à l'activité métier (décalages entre les besoins métiers et le SI, contradictions entre outils de contrôle et contraintes de l'activité), et (ou) à d'autres aspects (carences organisationnelles, type de management) voire au manager lui-même (manque de formation, d'expérience, de soutien de la direction). Nous en avons rappelé les **éclairages possibles** sur les consignes managériales données (explicitement ou non) aux utilisateurs, en termes d'autonomie laissée ou non, de responsabilité, confiance, reconnaissance, écoute, soutien, assistance, et in fine **sur la prise en compte ou non des singularités (et de l'inédit), sur les moyens d'apprentissage.** Et nous nous sommes interrogés sur un apprentissage avec en soubassement les intentions du DG. Le manager supérieur hiérarchique aurait un **rôle essentiel dans la prise en compte des singularités individuelles et des difficultés inédites dans l'apprentissage.** Alors que nous avons relevé d'autres parties prenantes potentielles (responsable formation, DRH, représentants du personnel, formateur, coach), et même si nous ne les écartons pas, les managers supérieurs hiérarchiques seraient au premier plan pour reconnaître, accepter, identifier, prendre en compte, en permanence, dans l'activité quotidienne, les singularités individuelles et les difficultés inédites. Ils seraient au premier plan pour ajuster en conséquence, et en permanence, les pratiques d'apprentissage dans l'activité avec en soubassement leurs intentions managériales. Ce rôle de « premier plan » nous renvoie au rôle de « manager, premier DRH », et à leur difficile rôle (entre injonction de la direction, et réalité du terrain) dans la régulation de l'activité. Et nous rappelions précédemment les différences d'attentes managériales, organisationnelles, et les implications possibles. **La vision du management intermédiaire est ressortie en termes d'acquisition de compétences et, de mobilisation et de développement des capacités à « faire face » à des contextes variés dont l'inédit.** Et nous nous sommes interrogés sur un lien entre l'entraînement à « faire en plus » (en bricolant, en inventant, etc.), et des pratiques d'apprentissage dans l'activité (intégrées au travail), ajustées en permanence par les managers selon les singularités et les difficultés inédites rencontrées. Au niveau de la réalisation des apprentissages, il aurait un **rôle essentiel dans la responsabilisation et l'incitation pour « faire en plus », pour apprendre à « faire en plus » en présence d'un inédit opérationnel,** en sensibilisant l'individu à l'utilité

de son rôle et en lui donnant la responsabilité de « faire en plus », d'apprendre à « faire en plus » dans l'intérêt du projet collectif SI en post-basculement (alignement sur les effets organisationnels, managériaux attendus). Et cela **nécessiterait de développer, favoriser la pratique d'apprentissage par tâtonnement** (en bricolant, en inventant, etc.), en lien avec des pratiques développant (favorisant) **l'autonomie, l'inventivité, la socialisation, la coopération**. Au regard des tensions entre management intermédiaire et individus, entre contrôle et autonomie, C. Freinet nous a orientés vers des pratiques d'apprentissage visant à développer, à favoriser une vraie responsabilisation, autonomie, prise d'initiatives (inventivité), vers les conditions favorisantes (confiance, écoute, bienveillance). Et nous avons fait le lien avec le Workplace learning et les conditions favorisant l'apprentissage en situation de travail à travers les interactions entre les facteurs individuels (sentiment d'autonomie) et les facteurs situationnels (caractéristiques des interactions sociales - coopération, sentiment de sécurité - et de l'organisation - qualité du management et le soutien organisationnel). Dans la continuité du rôle précédent, il aurait un **rôle essentiel dans la prise en compte des singularités individuelles pour apprendre à surmonter un inédit opérationnel**. Un **rôle de guide (recours-barrières) non évaluateur**, qui accepterait l'inédit qui survient et le considérerait comme une occasion d'apprentissage, qui tiendrait compte du fait que chacun tâtonne plus ou moins facilement selon ses singularités, par l'appel (recours) si besoin aux singularités des autres (en interne ou externe), le manager en dernier recours. Egalement en favorisant les initiatives, les idées de chacun, ce qui nécessiterait respect et prise en compte des singularités. Enfin, en basant les relations entre individus et avec les managers supérieurs hiérarchiques sur la coopération et non sur la compétition, ni sur la hiérarchie afin que les individus se sentent en sécurité, en confiance pour exprimer, échanger leurs singularités (positives et non positives) et leurs difficultés (notamment inédites), partager les solutions aux difficultés inédites surmontées. Et nous rejoignons de nouveau les préoccupations du Workplace learning.

**Concernant l'individu utilisateur**. Au niveau de la conception des apprentissages, un **climat de confiance, d'écoute, de bienveillance**, serait nécessaire **pour que l'individu soit reconnu dans toute sa singularité** (vécus, expériences, capacités, besoins, etc.) **et puisse développer tout son potentiel** au sein d'une communauté (un groupe, un service, un site, une organisation) qu'il sert et qui le sert. L'individu ne serait pas considéré comme un profil à former, à « façonner » mais comme **un individu « en capacité de » avec ses singularités, un individu qui apprend « en faisant » à développer sa capacité à « faire face » à l'inédit dans l'intérêt d'un projet collectif SI en post-basculement**. Et nous nous sommes interrogés sur la prise en compte des

singularités et des difficultés inédites dans la conception des apprentissages par les individus eux-mêmes (sur leur participation). Au niveau de la réalisation des apprentissages, notons déjà que la piste précédente pourrait se confirmer puisque **adaptation, initiatives seraient à favoriser**. Il s'agirait d'un **apprentissage naturel** (universel), notamment dans le cadre de notre recherche, **d'une difficulté inédite**, avec **efficience**, avec **en soubassement les intentions managériales voire du DG** (liées au projet collectif SI en post-basculement), **par tâtonnement, par tentatives, par hypothèses** même implicites et **vérification** (lien avec en bricolant, en inventant, en improvisant, en tâtonnant dans ses pratiques), **plus ou moins facilement selon la perméabilité à l'expérience** (lien avec les singularités liées à des tâtonnements, expériences passés, et avec l'intégration, l'appropriation de l'expérience en cours), **avec recours-barrières** (**recours** aux singularités des collègues ou autres, en les imitant plus ou moins et en se les appropriant, le manager supérieur hiérarchique en dernier recours ; **barrières** liées aux contraintes de l'activité, et nous avons notamment fait le lien avec la régulation de contrôle du manager, du management intermédiaire), **pour la finalité d'une expérience réussie** (inédit surmonté pour contribuer à l'alignement sur les effets organisationnels, managériaux attendus), **ancrée** (expérience personnelle ou exemple imité appropriés), **réutilisable**, et **partagée avec le collectif** (un groupe, un service, un site, une organisation) pour un enrichissement mutuel, pour progresser individuellement et collectivement. Nous cherchions des éléments sur **ce que fait réellement l'individu** pour contribuer à l'alignement, sur le fait que, responsabilisé ou non, il apprend, il apprend quand même, ou il n'apprend pas à surmonter l'inédit. Pour nous éclairer, C. Freinet nous a incités à faire un parallèle entre les barrières et la régulation de contrôle du management, entre les recours et ce qui développe, favorise la régulation autonome des individus pour apprendre à « faire en plus » (une vraie responsabilisation, autonomie, inventivité, la socialisation et la coopération), entre le rapport barrières / recours et la régulation de contrôle ou conjointe du management. L'individu, selon C. Freinet, est responsabilisé de plusieurs manières : par la nécessité d'un travail coopératif ; par l'utilité de son rôle ; à travers l'autonomie dans ses activités et apprentissages individuels en échange de laquelle il doit atteindre les objectifs et il en est responsable ; à travers l'inventivité et la prise d'initiatives ; à travers l'entraide, les échanges coopératifs, le partage avec le collectif ; à travers le respect et l'apport des singularités. L'individu est responsabilisé et il apprend. **Concernant les parties prenantes externes (et leurs singularités)**. Au niveau de la conception des apprentissages, la piste précédente relative à la participation dans la conception des apprentissages a également été relevée (puisque adaptation, initiatives seraient à favoriser). Au niveau de la réalisation des

apprentissages, en dehors de la piste précédente, nous avons relevé le recours en externe (réseau de l'individu, réseau des collègues, les clients, etc.) par les utilisateurs, et par les managers (qui peuvent conseiller un recours). Rappelons enfin deux interrogations en suspens **concernant les autres parties prenantes internes, externes**. A plusieurs reprises (remontée, prise en compte des singularités et des difficultés inédites), nous nous sommes interrogés concernant les échanges avec les membres du mouvement Freinet. S'agirait-il d'une instance (comité, association) regroupant des parties prenantes internes (managers supérieurs hiérarchiques, voire responsable de formation, etc.) et externes ? Mais cela nous écarte de notre sujet. Un autre questionnement, alors que les managers supérieurs hiérarchiques seraient au premier plan, nous nous sommes également interrogés sur le rôle des parties prenantes responsable formation, DRH, représentants du personnel, formateur, coach. Nous reviendrons sur certaines cibles en abordant le design de la recherche et selon les échanges sur le terrain.

Finalement, nous faisons de nouveau le constat des multiples apports de la grille de lecture Freinet, certains à la limite de notre sujet mais pouvant apporter des éléments de compréhension (voire des perspectives de recherche). Nous terminons ce chapitre et cette première partie en justifiant l'intérêt de notre questionnement, puis son ciblage avant d'aborder la partie empirique.

### 3.3 Justification de l'intérêt de notre questionnement et ciblage pour l'appréhender au niveau empirique

#### Introduction de la section

Il s'agit d'un questionnement qui fait sens puisque les entreprises s'intéressent à ce sujet (3.3.1), et qu'il ne semble pas être traité dans la littérature (3.3.2). Nous explicitons ensuite le ciblage retenu pour l'appréhender au niveau empirique (3.3.3).

#### 3.3.1 Un sujet qui intéresse les entreprises

Rappelons que notre travail de recherche est parti d'une intuition liée à notre passé de chef de projet, de formateur en entreprise, aux difficultés observées, rencontrées, en présence de nouveaux SI, difficultés confirmées par la littérature (formations non adaptées, problèmes applicatifs, de données, etc.), et aux solutions palliatives des utilisateurs. Nous reviendrons sur la genèse de notre projet de thèse dans le prochain chapitre. Et ce sujet est devenu d'autant plus

concret, pertinent en le replaçant dans le contexte d'un inédit opérationnel, et des tensions entre organisation et individus. Cela s'est confirmé, comme en témoignent les premiers chapitres et un colloque au MEDEF. « Faire face » à des situations inédites, agilité de (dans) l'organisation, agilité individuelle sont des préoccupations d'actualité de la part des dirigeants puisque le 10 octobre 2014 un colloque au MEDEF a porté sur le thème de « l'agilité dans les organisations un avantage compétitif, sens – mutation – coopération – conquête ». Selon Hervé Frapsauce, Président de l'Institut Esprit Service et Directeur Général de MMA, « rendre agile une organisation est une donnée vitale pour créer la différenciation, saisir des opportunités ». Pour ce dernier « les ressorts de l'agilité s'appuient sur des solutions internes liées au management et à l'évolution culturelle » en mettant en avant la nécessité pour les organisations d'adapter gouvernance et management afin notamment de faire face à des situations inédites (Frapsauce, 2014, p. 3). Dans son intervention intitulée « agilités individuelles et agilités organisationnelles », Fimbel (2014, p. 4-5) soulève la tension masquée entre « nécessaire robustesse, condition de la fiabilité installée dans la répétition et la durée » et « quête de l'exécution efficiente de chaque couple 'intention-action' dans sa confrontation avec une situation et un contexte inédits ». Il pointe l'intelligence singulière de l'agile capable de sortir du cadre avec efficacité pour faire face à une situation bloquante, à condition que le management le reconnaisse, lui fasse confiance, laisse une marge d'initiative. Il y a nécessité d'adapter le management avec des articulations souples facilitant des « combinaisons ad hoc », un management favorisant les solutions inédites de l'agile, ne reposant pas sur les « bonnes pratiques » comme solutions universelles qui ne tiennent pas compte des singularités de chaque situation inédite. Dans l'enquête pilotée par l'Institut Esprit Service, *think tank* (laboratoire d'idées) créé par le MEDEF, il ressort notamment que :

« Les évolutions majeures passent inévitablement par une transformation managériale qui demande du temps. Il ne suffit plus à un manager d'être un bon gestionnaire, d'apprendre à 'faire du transverse' et conduire 'du projet'. Son rôle s'élargit et diffère, il doit savoir faire confiance, accompagner ses collaborateurs pour les faire progresser. Il lui faut parfois mettre de côté la culture du contrôle, l'isocratie (le pouvoir de l'ISO qui conduit quelque fois à 'mourir en bonne Santé' !), et fuir les systèmes sur-contraints qui dressent les barreaux et enferment » (IES, 2014, p. 19).



L'agilité est de même une préoccupation du CIGREF (2011) depuis plus de 10 ans. Mais les approches ou méthodes agiles liées à la conduite de projets ne sont pas au cœur de notre sujet. Il en ressort toutefois la valorisation de l'individu sur le respect de processus puisque « ces méthodes [agiles] donnent la primauté aux individus et aux interactions plutôt qu'à des processus de management de projet très formalisés » (CIGREF, 2012, p. 2-6).

### 3.3.2 Une revue de littérature qui fait ressortir l'intérêt d'un questionnement non traité

Dans notre approche de la recherche, l'articulation de la revue de littérature traduit la progression de notre questionnement, et cela constitue en soi une justification de son intérêt. La littérature nous a progressivement amenés à nous intéresser :

- à l'individu utilisateur et à une réponse non « procéduralisable » de ce dernier, dans la tension entre SI robustes, structurants, cadrant, prévoyant les activités, et situations d'usage opérationnel inédites (nouvelles, inconnues, hors norme, non prévisibles, non anticipables) (premier chapitre)
- à la nécessité de « faire face », avec les SI tels qu'ils sont, à l'imprévisibilité, dans la tension entre discours managérial et réalité du terrain (second chapitre)
- à l'individu dans le « faire face » avec efficience à l'inédit, en innovant, en inventant, en bricolant, en improvisant une réponse adéquate, à la manière propre d'agir mobilisant une combinatoire appropriée de ressources, qui s'invente souvent chemin faisant, qui fait appel aux savoir-faire mais aussi aux « savoir-y-faire » s'acquérant dans l'action, par l'expérience, qui renvoie au savoir, vouloir, pouvoir agir, qui nous a orientés vers les singularités individuelles de ceux qui savent faire ou non (second chapitre)
- aux singularités individuelles positives comme capacités activables pour « faire en plus » du conforme au prescrit, surmonter l'inédit, et contribuer à l'alignement des usages sur les effets organisationnels, managériaux attendus, dans les tensions entre management intermédiaire et individus, entre contrôle et autonomie (second chapitre)
- dans ces tensions, à la recherche de traces de prise en compte ou non des singularités individuelles positives et non positives (ou non adaptées) et de l'inédit, dans la

conception (manière de concevoir) et la réalisation (manière d'apprendre) des apprentissages pour apprendre à surmonter l'inédit avec efficience et contribuer à l'alignement, dans les tensions liées à la vision de l'individu, de l'inédit, dans (de) l'apprentissage ; et pour nous éclairer, à la manière dont l'individu apprend, dans ces tensions, à surmonter avec efficience une difficulté inédite selon ses singularités et celles des autres le cas échéant pour contribuer à l'alignement (troisième chapitre)

- aux formes d'apprentissage et à la contribution des parties prenantes (management intermédiaire, hiérarchie immédiate, responsable formation, DRH, voire représentants du personnel, etc.), ce qui nous a amenés à cadrer notre réflexion sur l'apprentissage « en faisant », la dimension relationnelle, le rôle et la vision du management intermédiaire, du manager supérieur hiérarchique (sans écarter les autres parties prenantes), et ce que fait réellement l'individu utilisateur ; puis, à chercher des éclairages à travers la manière d'apprendre au quotidien, à travers l'apprentissage en situation de travail en nous interrogeant sur les apports du Workplace learning (troisième chapitre)

Notre réflexion s'est ainsi orientée vers le **comment** (les singularités sont prises en compte ou non par l'organisation pour apprendre à « faire face » avec efficience à l'inédit opérationnel et contribuer à l'alignement), et les **tensions** en lien. Le comment a permis d'identifier des tensions, ce qui par ailleurs, et nous pensons à la faisabilité empirique, peut être un moyen d'autant plus pertinent sur des terrains sensibles (Hennequin, 2012). Des tensions selon la vision de l'inédit, de l'individu, de l'apprentissage, de l'alignement, plutôt que des traces de prise en compte des singularités (et de l'inédit) sont ressorties au niveau de la conception et de la réalisation des apprentissages. Des éléments ont été apportés sur différents aspects, sans toutefois nous permettre de traiter le questionnement suivant dans son ensemble : **comment, et dans quelles tensions, la prise en compte, par l'organisation, des singularités individuelles des utilisateurs dans la conception et la réalisation des apprentissages permet de surmonter l'inédit avec efficience pour contribuer à l'alignement des usages sur les effets organisationnels, managériaux attendus de nouveaux SI ?** Il ne semble donc pas être traité dans la littérature. Les sciences de l'éducation avec l'approche Freinet ont toutefois apporté des éclairages. Rappelons que cette incursion a été justifiée et faite avec prudence, par les pratiques et non les théories, en visant la finalité organisationnelle pour bien rester positionné en sciences

de gestion. Une grille de lecture Freinet a permis de faire progresser notre réflexion en faisant un parallèle avec la contribution des parties prenantes dans l'apprentissage pour dépasser l'utilisation conforme au prescrit (« faire en plus ») en contexte inédit et favoriser l'alignement sur les effets attendus d'un projet SI :

- **un projet collectif** dans un contexte organisationnel : parallèle avec le fait que chacun a un rôle utile au service d'un projet collectif, et dans notre recherche, d'un groupe, d'un service, d'un site, d'une organisation, dans l'intérêt d'un projet SI en post-basculement avec des usages alignés sur les effets organisationnels (DG), managériaux attendus
- **la contribution du management intermédiaire** : parallèle entre le maître Freinet et le **manager supérieur hiérarchique** ; son rôle essentiel dans l'apprentissage pour développer la capacité à « faire face » à l'inédit dans l'intérêt du projet SI avec en soubassement les intentions managériales (voire du DG) liées au projet ; son rôle au niveau de la conception des apprentissages, dans l'identification, la prise en compte des singularités et de l'inédit, l'ajustement des pratiques d'apprentissage intégrées dans l'activité ; également dans la réalisation des apprentissages, un guide non évaluateur, qui développe, favorise « en faisant », une vraie responsabilisation, autonomie, inventivité et prise d'initiatives, socialisation et coopération, dans le respect et l'apport des singularités ; la responsabilisation par la nécessité d'un travail coopératif, par l'utilité de leur rôle en leur donnant la responsabilité de « faire en plus » (si leurs singularités peuvent apporter la solution) ou d'apprendre à « faire en plus » (grâce à leurs singularités ou celles d'autres individus pouvant aider à trouver une solution) pour surmonter l'inédit ; en leur laissant de l'autonomie dans leurs activités et apprentissages ; en permettant l'inventivité et la prise d'initiatives ; en incitant à l'entraide, aux échanges coopératifs, au partage avec le collectif, pour progresser individuellement et collectivement ; et **nous n'écartons pas d'autres parties prenantes (responsable formation, DRH, représentants du personnel, formateur, coach)** dont la vision pourrait nous éclairer
- **la contribution des individus (collaborateurs) utilisateurs** : parallèle entre l'enfant Freinet et l'individu utilisateur ; leur contribution au niveau de la conception des apprentissages, par la remontée d'éléments liées aux singularités et difficultés inédites, voire participation à leur prise en compte ; également au niveau de la réalisation des

apprentissages, ou responsabilisation, autonomie, inventivité et prise d'initiatives, entraide, échanges coopératifs, partage avec le collectif, se retrouvent et sont développés à travers un apprentissage naturel (universel), « en faisant » (en bricolant, en inventant, en improvisant, en tâtonnant) selon leurs singularités et celles des autres (en imitant plus ou moins, en s'appropriant), dans l'intérêt du projet collectif SI avec des usages alignés sur les effets organisationnels (DG), managériaux attendus

- **la contribution de parties prenantes externes** : parallèle entre la famille, un artisan (etc.) et le réseau de l'individu, le réseau des collègues, les clients (etc.) ; leur contribution dans la conception (participation) et la réalisation (recours, apport de leurs singularités) des apprentissages ; et donc, alors que notre questionnement cible principalement la prise en compte des singularités individuelles des utilisateurs, nous n'écartons pas l'apport des singularités des parties prenantes externes

La grille de lecture Freinet a également permis de conforter, de compléter les éléments relatifs aux tensions progressivement soulevées depuis le premier chapitre :

- **la vision de l'inédit** : ne pas se limiter à la gestion de l'imprévu avec des procédures prévues, ne pas chercher à tout prévoir, mais accepter la confrontation avec le réel inédit (nous incluons l'imprévu non identifié, ignoré ou occulté donc inédit) et la sortie du cadre pour « faire face ». Et donc, **développer la capacité à « faire face » à l'inédit, apprendre à surmonter l'inédit, considérer les difficultés inédites** (rencontrées voire provoquées) **comme des occasions d'apprentissage dans l'activité, un entraînement** à la confrontation avec l'inédit
- **la vision de l'alignement** : face à l'inédit, non pas un alignement associé au strict respect des procédures, mais aussi au « faire en plus » du conforme au prescrit en sortant du cadre (des procédures prévues) pour pallier l'inédit. Et donc, un apprentissage ne visant pas uniquement les procédures prévues mais aussi la capacité à « faire face »
- **la vision de l'individu** (et de ses **singularités**) : non pas un exécutant se limitant à réaliser son activité selon les procédures prévues, mais un individu **en capacité de « faire face » à l'inédit**, de « faire en plus » du conforme, selon ses singularités et celles des autres, dans l'intérêt du projet collectif. Un individu **qui apprend à construire avec efficacité sa propre pratique**, plus ou moins facilement, **en tâtonnant, en inventant,**

**en coopérant**, en mobilisant sa propre combinatoire de ressources (incluant les **singularités**, les siennes, celles des autres). Non pas un profil à « façonner » mais un individu dont **le management intermédiaire mobilise et développe la capacité à « faire face »** dans le respect et l'apport des singularités

- **la vision de l'apprentissage** : en termes d'objectifs, acquérir des compétences, également développer le potentiel de l'individu, et surtout dans notre recherche, **mobiliser et développer la capacité à « faire face » à l'inédit, à « faire en plus » dans l'intérêt d'un projet collectif**. Et en termes de formes d'apprentissage, apprendre l'utilisation conforme via la formation formelle, l'autoformation (etc.), et également, surtout dans notre recherche afin de surmonter un inédit qui survient, un **apprentissage « en faisant »**, plus ou moins facilement selon les singularités de l'individu et le recours à celles des autres (en les imitant plus ou moins, en se les appropriant), le manager supérieur hiérarchique (guide) en dernier recours. Un apprentissage « en faisant » avec **des pratiques d'apprentissage intégrées dans l'activité** (développant, favorisant, responsabilisation, autonomie, prise d'initiatives et inventivité, socialisation et coopération, dans le respect et l'apport des singularités de chacun), dans **l'objectif de développer l'individuel et le collectif**, pour progresser individuellement et collectivement, **dans l'intérêt d'un projet collectif**, dans notre recherche, **l'alignement sur les effets organisationnels, managériaux attendus d'un projet SI en post-basculement**, et donc un apprentissage avec **en soubassement les intentions managériales** (voire du DG)
- **dans la tension entre contrôle et autonomie**, soulevée dans le premier chapitre, que l'on retrouve **dans les tensions entre management intermédiaire et individus, dans l'activité quotidienne** (second chapitre), **dans l'apprentissage** (troisième chapitre) : entre le rapport **recours-barrières** et la **régulation de contrôle ou conjointe** ; une régulation conjointe favorisant la régulation autonome (réactions positives) pour « faire face » à l'inédit, pour « faire en plus » du conforme au prescrit en sortant du cadre (des procédures prévues), pour apprendre à surmonter l'inédit et contribuer à l'alignement ; une régulation de contrôle obligeant à rester dans le cadre visant un alignement associé au respect des procédures, pouvant alors se manifester par une absence de régulation autonome, par des réactions négatives (il n'apprend pas, il ne fait pas « en plus » du

prescrit, grève du zèle, etc.), ou incitant à passer outre (il apprend quand même) avec une régulation autonome alors ignorée. Et donc un management intermédiaire, des managers supérieurs hiérarchiques, développant, favorisant ou non une vraie responsabilisation, autonomie, inventivité, socialisation et coopération, dans le respect et l'apport des singularités individuelles ; un management intermédiaire, des managers supérieurs hiérarchiques, qui sont dans la surveillance, le contrôle, ou, dans la présence, l'écoute, le soutien, l'assistance pour monter en compétences, la confiance, la reconnaissance, la mobilisation de cette ressource précieuse mise en avant par Reynaud. Et **nous n'écartons pas d'autres parties prenantes** (notamment DRH, responsable formation, formateur) dans les tensions liées à la vision de l'individu, de l'inédit, de l'apprentissage, dans la tension entre autonomie et contrôle (régulation de contrôle des formateurs-diffuseurs de l'outil précédemment relevée avec De Vaujany)

- Et nous nous sommes finalement interrogés sur la pertinence de mettre en **tension apprentissages organisés et apprentissages échangés, partagés** ou chacun aurait un rôle, le manager guide avec en soubassement les intentions managériales, l'individu utilisateur pouvant développer son potentiel et sa capacité à « faire face », avec des moyens à disposition (pratiques d'apprentissage intégrées dans l'activité pour développer, favoriser, la responsabilisation, l'autonomie, l'inventivité, la socialisation et la coopération, dans le respect et l'apport des singularités), sous couvert des tensions entre management intermédiaire et individus

### 3.3.3 Ciblage dans notre approche empirique

Rappelons notre questionnement : **comment, et dans quelles tensions, la prise en compte, par l'organisation, des singularités individuelles des utilisateurs dans la conception et la réalisation des apprentissages permet de surmonter l'inédit avec efficacité pour contribuer à l'alignement des usages sur les effets organisationnels, managériaux attendus de nouveaux SI ?** Plusieurs raisons nous conduisent à une certaine prudence dans notre approche empirique :

- une littérature qui apporte des éléments de compréhension sur différents aspects de notre questionnement, mais qui révèle davantage de tensions que de traces de prise en compte des singularités et de l'inédit, et des difficultés pour les tracer

- une littérature qui fait ressortir un vide pour traiter notre questionnement dans son ensemble, mis à part des pistes en sciences de l'éducation
- les multiples apports Freinet. Et certains sont discutables, mais c'est aussi l'intérêt d'un travail de recherche, et (ou) à la limite de notre sujet, mais ils peuvent apporter des éléments de compréhension à notre questionnement, voire des perspectives de recherche. Par exemple, le parallèle entre le maître Freinet et le rôle du manager dans les pratiques d'apprentissage intégrées dans l'activité. Autre exemple, le lien avec l'entraînement à « faire en plus ». D'autres nous écartent de plus de notre sujet mais pourraient constituer d'autres axes de recherche. Par exemple, le parallèle entre les échanges avec les membres du mouvement Freinet et une instance (comité, association) regroupant des parties prenantes internes (managers supérieurs hiérarchiques, voire responsable de formation, etc.) et externes. Autre exemple avec le parallèle entre le fait que la responsabilisation se fasse naturellement par la nécessité d'actions coopératives dans l'intérêt du projet collectif, et une organisation pratique du travail rendant nécessaire la coopération au sein d'équipes responsables pour le bien du projet

Pour ces raisons, nous partons sur le terrain, d'une part, non pas avec des hypothèses ou propositions de recherche déduites de la littérature et de la grille de lecture Freinet, mais avec des sous-questions constitutives de notre questionnement dans l'objectif de chercher des éclairages complémentaires. Dans la continuité de notre cheminement, nous proposons quatre sous-questions relatives, tout d'abord, à l'alignement dans le cadre général (hors inédit), ensuite, à l'inédit puis aux singularités dans la conception et dans la réalisation des apprentissages pour contribuer à l'alignement. Et d'autre part, au niveau de chaque sous-question, les éléments essentiels, identifiés dans la littérature et dans la grille de lecture Freinet, guident notre investigation empirique. Nous n'écartons pas pour autant les autres aspects qui pourraient ressortir. Cette approche doit nous permettre de poursuivre progressivement la recherche d'éclairages sur la prise en compte des singularités à travers la contribution des parties prenantes, la vision de l'alignement, de l'inédit, de l'individu et de ses singularités, de (dans) l'apprentissage, dans la tension entre contrôle et autonomie, entre management intermédiaire et individus, et nous n'écartons pas les parties prenantes DRH, responsable formation, formateur (voire d'autres). In fine, nos attentes sont une meilleure compréhension du lien, et des tensions sous-jacentes, entre la prise en compte des singularités dans

l'apprentissage pour surmonter l'inédit et l'alignement sur les effets organisationnels, managériaux attendus. Nous précisons ci-après les sous-questions, et les éléments ciblés initialement.

**Sous-question 1 : Comment l'organisation s'assure-t-elle que les usages du nouveau SI par les utilisateurs sont alignés sur les effets organisationnels, managériaux attendus ?**

Nous détaillons cette première sous-question, point de départ de notre sous-questionnement. Toujours dans l'objectif de bien rester positionné en sciences de gestion, nous partons de l'alignement sur les effets organisationnels, managériaux attendus. La littérature nous a amenés à nous intéresser aux possibles différences d'attentes managériales, organisationnelles pouvant être liées au risque de distorsion des intentions du DG, mais aussi au SI (dysfonctionnements du système) et (ou) à l'activité métier (décalages entre les besoins métiers et le SI, contradictions entre outils de contrôle et contraintes de l'activité) et (ou) à d'autres aspects (carences organisationnelles, type de management) voire au manager lui-même (manque de formation, d'expérience, de soutien de la direction). Ces éléments ne sont pas au cœur de notre sujet mais nous en rappelons les éclairages possibles sur les consignes managériales données (explicitement ou non) aux utilisateurs, en termes d'autonomie laissée ou non, de responsabilité, confiance, reconnaissance, écoute, soutien, assistance, et in fine sur la prise en compte ou non des singularités (et de l'inédit). Et nous avons ajouté : sur les moyens d'apprentissage. Dans cette première sous-question, nous nous intéressons tout d'abord à l'alignement (pour quoi, comment) dans le cadre général c'est-à-dire hors survenue d'un inédit opérationnel, afin de mieux faire ressortir par la suite ce qui se fait différemment en contexte inédit. Nous le faisons à ce stade à travers les intentions initiales organisationnelles (DG), leur déclinaison hiérarchique, les moyens mis œuvre pour sensibiliser les utilisateurs opérationnels sur les attentes managériales qui pourraient traduire de possibles différences d'attentes. Nous visons la recherche d'éclairages à travers la contribution des parties prenantes, la vision de l'alignement, de l'apprentissage (formation et autres), dans la tension entre contrôle et autonomie. Les sous-questions suivantes nous permettront d'apporter des compléments progressivement et plus ou moins directement en contexte inédit.

**Sous-question 2 : Comment l'organisation prend-elle en compte les situations inédites rencontrées par les utilisateurs dans la conception des apprentissages (pour contribuer à l'alignement) ?** La littérature a fait ressortir la distinction entre imprévu et réel inédit (rappelons



que nous avons considéré l'imprévu non identifié, ignoré ou occulté comme un inédit), et la difficulté d'identifier des traces de prise en compte de l'inédit. Nous nous intéressons tout d'abord à la vision des situations inédites rencontrées (difficultés inédites), puis à leur remontée ou non, et à leur prise en compte ou non dans la conception des apprentissages. Nous visons la recherche d'éclairages sur la vision de l'inédit, et des compléments à travers la contribution des parties prenantes, la vision de l'alignement, de l'apprentissage (formation et autres), dans la tension entre contrôle et autonomie.

**Sous-question 3 : Comment l'organisation prend-elle en compte les singularités des utilisateurs, qui ont été une aide ou un frein pour surmonter des situations inédites, dans la conception des apprentissages (pour contribuer à l'alignement) ?** La littérature nous a orientés vers les singularités qui permettent ou non de surmonter l'inédit. La difficulté d'identifier des traces de prise en compte des singularités est ressortie. Nous nous intéressons tout d'abord à la vision des singularités qui ont été une aide ou un frein pour surmonter des situations inédites, puis à leur identification, à leur remontée ou non, à leur prise en compte ou non dans la conception des apprentissages. Nous visons la recherche d'éclairages sur la vision de l'individu et de ses singularités, et des compléments à travers la contribution des parties prenantes, la vision de l'inédit, de l'alignement, de l'apprentissage (formation et autres), dans la tension entre contrôle et autonomie.

**Sous-question 4 : Comment l'organisation prend-elle en compte les singularités des utilisateurs, qui sont une aide ou un frein, dans la manière d'apprendre à surmonter un inédit qui survient (pour contribuer à l'alignement) ?** Nous nous intéressons tout d'abord à la responsabilisation ou non des utilisateurs pour surmonter l'inédit et contribuer à l'alignement, puis à leur manière d'apprendre ou non à le surmonter « en faisant » (en bricolant, en inventant, en improvisant, en tâtonnant, plus ou moins facilement), grâce à la mobilisation ou non de singularités (les leurs, celles des autres, échanges, imitation plus ou moins, appropriation, partage avec le collectif). Nous visons la recherche d'éclairages complémentaires, dans la confrontation avec l'inédit à travers la contribution des parties prenantes, la vision de l'individu et de ses singularités, de l'inédit, de l'alignement, de l'apprentissage (formation et autres), dans la tension entre contrôle et autonomie.

Nous reviendrons sur les attentes de ces sous-questions dans la partie suivante.

## Conclusion de la section

Cette section a permis de justifier l'intérêt de notre sujet au regard des préoccupations des dirigeants pour une nécessaire agilité dans les organisations face à des situations inédites. Un questionnement dont l'intérêt se justifie également par un manque dans la littérature pour le traiter dans son ensemble, mis à part des éclairages en sciences de l'éducation. Et nous avons justifié le ciblage sur quatre sous-questions constitutives de notre questionnement afin de poursuivre et de guider la recherche d'éclairages complémentaires au niveau empirique.

## Conclusion du chapitre 3

Dans les tensions entre SI structurants et inédit opérationnel, le premier chapitre nous avait orientés vers la confrontation avec l'inédit en termes de réponse non « procéduralisable » apportée par l'individu. Le second chapitre avait fait ressortir l'intérêt de prendre en compte les singularités individuelles des utilisateurs afin de surmonter une difficulté opérationnelle inédite avec efficacité et contribuer à l'alignement des usages sur les attentes organisationnelles. Il avait mis en avant le rôle contributeur à l'alignement du management intermédiaire et des utilisateurs et avait prolongé les tensions dans la régulation de l'activité, entre contrôle et autonomie. En synthèse, que nous apporte le présent chapitre ? La conception des apprentissages a apporté peu d'éléments relatifs à la prise en compte des singularités et de l'inédit. Cela a surtout prolongé, mis en avant des tensions liées à la vision de l'inédit, de l'alignement, de l'individu et de ses singularités, dans (de) l'apprentissage. Trois parties prenantes sont ressorties : le manager (supérieur hiérarchique), le responsable formation, la DRH et le management intermédiaire dont la vision pourrait nous éclairer, et nous nous sommes laissés la possibilité d'en découvrir d'autres par la suite (représentants du personnel, par exemple). La réalisation des apprentissages nous a orientés vers l'informel, l'inventivité des individus, le bricolage lorsque le formel ne fonctionne pas face à l'inédit. Des questionnements successifs sur l'apport de la tension entre formel, non formel et informel nous ont alors permis de cadrer la poursuite de notre réflexion, avant de chercher des éclairages à travers la manière d'apprendre au quotidien et l'apprentissage en situation de travail. D'autres parties prenantes sont ressorties : les collègues, les contacts, le réseau, voire les clients, les fournisseurs, et de nouveau, le manager (supérieur hiérarchique) et la DRH. Finalement, des éléments ont été apportés sur plusieurs aspects de notre questionnement, sans toutefois nous permettre de le traiter dans son ensemble. La mobilisation de l'approche Freinet a alors fourni des éclairages en faisant un parallèle avec la contribution des parties prenantes (utilisateurs, manager supérieur

hiérarchique, parties prenantes externes, et nous n'écartons pas d'autres parties prenantes) dans l'apprentissage pour apprendre à surmonter l'inédit et favoriser l'alignement sur les effets attendus d'un projet SI. La grille de lecture a également permis de conforter, de compléter les éléments relatifs aux tensions progressivement soulevées depuis le premier chapitre sur la vision de l'inédit, de l'alignement, de l'individu et de ses singularités, dans (de) l'apprentissage, dans la tension entre contrôle et autonomie, entre management intermédiaire et individus.

**Comment, et dans quelles tensions, la prise en compte, par l'organisation, des singularités individuelles des utilisateurs dans la conception et la réalisation des apprentissages permet de surmonter l'inédit avec efficience pour contribuer à l'alignement des usages sur les effets organisationnels, managériaux attendus de nouveaux SI ?** A travers ce questionnement, nous cherchons à appréhender comment l'organisation prend en compte ou non les singularités pour contribuer à l'alignement, et les tensions sous-jacentes. L'étude empirique va permettre de poursuivre la recherche d'éclairages.

## Conclusion de la première partie

La première partie a progressivement permis de justifier l'intérêt d'un questionnement qui ne semble pas être traité dans la littérature mis à part des pistes en sciences de l'éducation, et d'un sujet qui intéresse les entreprises. Dans notre approche de la recherche, l'articulation de la revue de littérature a traduit la progression de notre réflexion, de notre questionnement. Nous avons explicité la genèse de notre projet de thèse qui nous a conduits, dans le **premier chapitre**, à nous intéresser à la tension entre SI robustes, structurants, cadrant, prévoyant les activités et situations d'usage opérationnel inédites (nouvelles, inconnues, hors norme, non prévisibles, non anticipables), et à une réponse non « procéduralisable » de l'individu utilisateur. Dans le **second chapitre**, la littérature a fait ressortir la nécessité de « faire face », avec les SI tels qu'ils sont, à l'imprévisibilité, dans la tension entre discours managérial et réalité du terrain. Et nous nous sommes intéressés à l'individu dans le « faire face » avec efficacité à l'inédit, en innovant, en inventant, en bricolant, en improvisant une réponse adéquate, à la manière propre d'agir mobilisant une combinatoire appropriée de ressources, qui s'invente souvent chemin faisant, qui fait appel aux savoir-faire mais aussi aux « savoir-y-faire » s'acquérant dans l'action, par l'expérience, qui renvoie au savoir, vouloir, pouvoir agir, qui nous a orientés vers les singularités individuelles de ceux qui savent faire (positives) ou non (non positives ou non adaptées à l'inédit à surmonter). Nous avons ensuite montré que les singularités individuelles positives pouvaient être un apport pour « faire en plus » du conforme au prescrit, surmonter l'inédit, et contribuer à l'alignement des usages sur les effets organisationnels, managériaux attendus, dans les tensions entre management intermédiaire et individus. Et cet apport nous a orientés vers l'apprentissage. Dans le **troisième chapitre**, nous avons alors cherché des traces de prise en compte ou non des singularités individuelles et de l'inédit, dans la conception (manière de concevoir) et la réalisation (manière d'apprendre) des apprentissages pour apprendre à surmonter l'inédit avec efficacité et contribuer à l'alignement, dans les tensions liées à la vision de l'individu, de l'inédit, dans (de) l'apprentissage. Et pour nous éclairer, nous avons cherché à appréhender la manière dont l'individu apprend, dans ces tensions, à surmonter avec efficacité une difficulté inédite selon ses singularités et celles des autres le cas échéant pour contribuer à l'alignement. Nous nous sommes alors intéressés aux formes d'apprentissage et à la contribution des parties prenantes (management intermédiaire, hiérarchie immédiate,

responsable formation, DRH, voire représentants du personnel, etc.), ce qui nous a amenés à cadrer notre réflexion sur l'apprentissage « en faisant », la dimension relationnelle, le rôle et la vision du management intermédiaire, du manager supérieur hiérarchique, et ce que fait réellement l'individu utilisateur. Puis, nous avons cherché des éclairages à travers la manière d'apprendre au quotidien, à travers l'apprentissage en situation de travail en nous interrogeant sur les apports du Workplace learning. Notre réflexion, qui s'est orientée vers le **comment** les singularités sont prises en compte ou non par l'organisation pour apprendre à « faire face » à l'inédit opérationnel et contribuer à l'alignement, a permis d'identifier des **tensions** en lien selon la vision de l'inédit, de l'individu, de l'apprentissage, de l'alignement. Mais peu de traces de prise en compte ou non des singularités (et de l'inédit) sont ressorties, peu d'éléments sont apparus pour nous permettre de traiter notre questionnement dans son ensemble : **comment, et dans quelles tensions, la prise en compte, par l'organisation, des singularités individuelles des utilisateurs dans la conception et la réalisation des apprentissages permet de surmonter l'inédit avec efficience pour contribuer à l'alignement des usages sur les effets organisationnels, managériaux attendus de nouveaux SI ?** Nous avons alors proposé une incursion en sciences de l'éducation avec l'approche Freinet. Rappelons que cette incursion a été justifiée et faite avec prudence, par les pratiques et non les théories, en visant la finalité organisationnelle pour bien rester positionné en sciences de gestion. Une grille de lecture Freinet a permis de faire progresser notre réflexion en faisant un parallèle avec la contribution des parties prenantes dans l'apprentissage pour dépasser l'utilisation conforme au prescrit (« faire en plus ») en contexte inédit et favoriser l'alignement sur les effets attendus d'un projet SI. La grille de lecture a également permis de conforter, de compléter les tensions soulevées, liées à la vision de l'inédit, de l'alignement, de l'individu (et de ses singularités), de l'apprentissage. La tension entre contrôle et autonomie ressortie dans le premier chapitre, s'est retrouvée dans les tensions entre management intermédiaire et individus, dans l'activité quotidienne (second chapitre), dans l'apprentissage (troisième chapitre). Et nous nous sommes finalement interrogés sur la pertinence de mettre en tension apprentissages organisés et apprentissages échangés, partagés ou chacun aurait un rôle, le manager guide avec en soubassement les intentions managériales, l'individu utilisateur pouvant développer son potentiel et sa capacité à « faire face », avec des moyens à disposition (pratiques d'apprentissage intégrées dans l'activité pour développer, favoriser la responsabilisation, l'autonomie, l'inventivité, la socialisation et la coopération, dans le respect et l'apport des singularités), sous couvert des tensions entre management intermédiaire et individus. Enfin, nous avons justifié notre prudence, notre ciblage, en partant sur le terrain avec des sous-questions constitutives de

notre questionnement guidant la recherche d'éclairages complémentaires. Et au terme de cette première partie, nous nous interrogeons. Finalement, comment l'organisation s'intéresse-t-elle ou non aux singularités individuelles de ses collaborateurs pour « faire face » à un inédit opérationnel avec des outils SI structurants, cadrant les activités, qui ont une certaine rigidité pouvant aussi donner de la robustesse ? Car compte-tenu du peu d'éléments dans la littérature, nous serions tentés de considérer en creux : un déni de l'individu et de ses singularités ; un déni du réel inédit ; une vision de l'apprentissage orientée dispositifs organisés, prévus avec des objectifs visant l'acquisition de compétences selon des référentiels, et non la mobilisation et le développement de la capacité à « faire face » à l'inédit opérationnel qui survient, et in fine, visant la contribution à l'alignement à travers la conformité aux procédures et non « faire en plus » du prescrit, ni apprendre à surmonter le réel inédit.



Deuxième partie

Etude empirique





## Introduction de la deuxième partie

Après avoir justifié l'intérêt de notre sujet et de notre questionnement, nous procédons à l'étude empirique. Dans le chapitre 4, nous présentons tout d'abord dans une première section (4.1) le processus d'élaboration du design de la recherche en explicitant l'articulation de tous les éléments : notre projet de connaissance et notre posture épistémologique qui orientent notre démarche de recherche ; l'ensemble des éléments précédents qui nous conduisent au choix d'une méthodologie qualitative pour le recueil et l'analyse des données. Le design de la recherche ayant évolué au cours du déploiement, les évolutions sont présentées. Dans une seconde section (4.2), nous retraçons le déploiement empirique, autrement dit la mise en œuvre des choix précédemment effectués. Et nous détaillons les difficultés, les opportunités, les émergences qui nous ont conduits à faire évoluer nos choix méthodologiques. Ensuite le chapitre 5 présente l'analyse des résultats (5.1), et leur mise en perspective au regard des connaissances disponibles (5.2).

La structure de la deuxième partie est présentée ci-après :

<b>Introduction de la deuxième partie.....</b>	<b>249</b>
<b>Chapitre 4. Du processus d'élaboration du design de la recherche au déploiement empirique</b>	<b>251</b>
Introduction du chapitre 4 .....	251
4.1 Processus d'élaboration du design de la recherche : un design qui a évolué au cours de la recherche.....	251
Introduction de la section .....	251
4.1.1 Projet de connaissance, fondements épistémologiques, et démarche de la recherche	252
4.1.2 Choix méthodologiques et évolution du design de la recherche .....	258
Conclusion de la section.....	278
4.2 Déploiement empirique .....	279
Introduction de la section .....	279
4.2.1 Collecte des données .....	279
4.2.2 Mise en œuvre de la méthode d'analyse des données .....	286

---

Conclusion de la section.....	293
Conclusion du chapitre 4.....	293
<b>Chapitre 5. Analyse des résultats et mise en perspective .....</b>	<b>295</b>
Introduction du chapitre 5 .....	295
5.1 Analyse des résultats .....	295
Introduction de la section .....	295
5.1.1 Alignement entre usages du nouveau SI par les utilisateurs et effets organisationnels, managériaux attendus.....	297
5.1.2 Situations inédites rencontrées : prise en compte dans la conception des apprentissages (pour contribuer à l’alignement) .....	316
5.1.3 Singularités liées au parcours professionnel et personnel (et autres) qui ont été une aide ou un frein pour surmonter des situations inédites : prise en compte dans la conception des apprentissages (pour contribuer à l’alignement).....	334
5.1.4 Singularités liées au parcours professionnel et personnel (et autres) qui sont une aide ou un frein pour surmonter un inédit qui survient : prise en compte dans la manière d’apprendre à surmonter (pour contribuer à l’alignement) .....	360
Conclusion de la section.....	373
5.2 Mise en perspective des résultats .....	373
Introduction de la section .....	373
5.2.1 Selon la vision de l’inédit.....	374
5.2.2 Selon la vision de l’alignement .....	375
5.2.3 Selon la vision de l’individu et de ses singularités.....	377
5.2.4 Selon la vision de (dans) l’apprentissage .....	378
Conclusion de la section.....	379
Conclusion du chapitre 5.....	380
<b>Conclusion de la deuxième partie .....</b>	<b>383</b>

---

## Chapitre 4. Du processus d'élaboration du design de la recherche au déploiement empirique

### Introduction du chapitre 4

Royer et Zarlowski (2007) définissent le design ou architecture de la recherche comme l'articulation des éléments permettant d'étudier l'objet de la recherche. Dans une première section (4.1), nous présentons le processus d'élaboration du design de notre recherche. Le design peut évoluer au cours de la recherche (Royer et Zarlowski). Ce fut notre cas et nous explicitons les évolutions. Nous y revenons plus en détail dans la seconde section (4.2) qui retrace le déploiement empirique, les difficultés rencontrées, les opportunités, les émergences. Etats d'avancement et comptes rendus des échanges avec notre directeur de thèse, tableaux de suivi, journal de bord et mémos, cahiers de réflexion, ces divers supports comportant nos schémas de réflexion, nos impressions, nos intuitions, nos questionnements, les difficultés rencontrées, les émergences, ont été des ressources précieuses pour rédiger ce chapitre.

### 4.1 Processus d'élaboration du design de la recherche : un design qui a évolué au cours de la recherche

#### Introduction de la section

L'articulation des éléments du design de la recherche s'est faite par des allers-retours. Elle a nécessité une période de maturation, initialement à partir de lectures, Thietart *et al.* (2007), P. Paillé et Mucchielli (2010), P. Paillé (1994, 2013). Au début de cette phase empirique, P. Paillé (1994, 2013) nous a permis de réfléchir à ce que nous voulions explorer et comment. Comme disait notre directeur de thèse à l'époque, « ça va avec vous, avec votre manière d'apprendre en marchant ». Nous avons ensuite progressivement articulé les éléments du design, avec des réajustements méthodologiques lors la phase de déploiement afin de faire face à des imprévus mais aussi profiter d'opportunités de terrain pour le recueil des données, jusqu'à une prise de recul sur nos choix d'analyse. Ainsi, dans cette section, nous explicitons notre projet de connaissance, les fondements épistémologiques, et la démarche de recherche (4.1.1), puis les

choix méthodologiques, liés au recueil et à l'analyse des données, qui en résultent, et enfin l'évolution du design (4.1.2).

#### 4.1.1 Projet de connaissance, fondements épistémologiques, et démarche de la recherche

Nous présentons la genèse de l'objet de la recherche (4.1.1.1) traduisant le projet de connaissance du chercheur, la finalité du travail de recherche (Allard-Poesi et Maréchal, 2007). S'agissant de produire de la connaissance, nous explicitons ensuite les fondements épistémologiques (Perret et Séville, 2007) et notre positionnement (4.1.1.2), puis la démarche de recherche retenue (4.1.1.3).

##### 4.1.1.1 Un objet de recherche qui s'est construit progressivement

Le chercheur peut utiliser différents points de départ, voire les croiser, pour élaborer son objet : des concepts, des théories, des approches méthodologiques, des faits, des problèmes observés dans les organisations, des domaines d'intérêt (etc.) (Allard-Poesi et Maréchal). Lors de précédents travaux, nous nous étions intéressés à l'apprentissage en double et triple boucle pour développer, chez les étudiants, le questionnement, l'exploration « outside the box » et de nouveaux moyens de résolution de problèmes (Freeman et Cordier, 2009). En nous intéressant à l'apprentissage in situ selon les styles d'apprentissage (Cordier, 2010), nous avons relevé : la nécessaire formation des utilisateurs au SI (Carton *et al.*, 2002 ; Laudon *et al.*, 2006) ; le manque d'apprentissage pratique (Carton *et al.* ; Nelson et Cheney, 1987), parce que les compétences s'acquièrent sur le tas (Nelson et Cheney) ; un apprentissage sur le tas et une assistance permanente plus efficaces que formation initiale et supports (Anir, 2009 ; Tsoni-Georgopoulos, 2007) ; l'intérêt d'un apprentissage au contact des autres (Korpelainen et Kira, 2010) dans la mesure où l'appropriation se construit à travers les interactions entre les membres (Anir) ; des approches combinant des apprentissages formels et non formels (Armstrong et Mahmud, 2008 ; Korpelainen et Kira ; Malcolm *et al.*, 2003) ; et finalement, la nécessité que la formation propose des situations d'apprentissage dans l'organisation (Batal et Charbonnier, 2004, 2011). Dans une recherche qui se voulait davantage théorique, nous avons alors proposé de mobiliser le processus expérientiel de Kolb et les styles d'apprentissage (1984), le processus de création de la connaissance de Nonaka et Takeuchi (Nonaka, 1994 ; Nonaka et Takeuchi, 1995), l'apprentissage « en faisant » par tâtonnement expérimental de C. Freinet (1964b, 1966a, 1966b) pour traiter le questionnement suivant : comment prendre en compte les styles

d'apprentissage des utilisateurs finaux dans le dispositif d'apprentissage in situ afin de faciliter l'efficacité des utilisateurs de SI ? La présente recherche se veut complémentaire en abordant l'individu (les utilisateurs) et l'apprentissage sous un autre angle de manière à servir la finalité organisationnelle d'un projet SI. Elle est partie d'une intuition liée à notre passé de chef de projet, de formateur en entreprise, aux difficultés observées, rencontrées, en présence de nouveaux SI, difficultés confirmées par la littérature (formations non adaptées, problèmes applicatifs, de données, etc.), et aux solutions palliatives des utilisateurs. Replacer l'individu au cœur de l'organisation avait inspiré notre projet de thèse, avec des thèmes de colloques, congrès tels que : *Ce qui importe le plus* (ASAC 2011) ; *Nouveaux comportements, nouvelle GRH ?* (AGRH 2010) avec notamment une communication sur les modes d'appropriation de la RSE et leurs impacts sur la fonction Ressources Humaines ; *Vers un management des ressources humaines durable et bienveillant ?* (AGRH 2011) ; *Manager autrement* (UNESCO 2011) ; *Prendre soin de l'homme, des organisations et des territoires : contributions et perspectives en systèmes d'information* (AIM 2011). Notre intuition avait progressivement pris forme lors d'échanges avec notre directeur de thèse et de recherches dans la littérature. Alors que nous nous étions initialement positionnés dans le contexte d'innovations organisationnelles mobilisant de nouveaux SI, cibler plus précisément les situations singulières rencontrées en post-basculement, et encore plus précisément la survenue d'un inédit opérationnel a été un élément déclencheur. D'une part, il ressortait de la littérature de nombreux problèmes en post-basculement notamment liés aux données et aux applicatifs (Laudon et al., 2010 ; Saint léger, 2004), mais, à notre connaissance, peu de travaux étaient centrés sur les problèmes d'utilisation liés à l'inédit, à la confrontation de l'individu avec une situation inédite. D'autre part, cela nous a permis de rendre ce sujet plus pertinent et plus concret, en mettant en tension SI robuste mais structurant et inédit opérationnel, processus de l'organisation (procédures prévues) et réponse non « procéduralisable » apportée par l'individu en présence d'un inédit opérationnel. Et l'intérêt de ce sujet pour les entreprises s'est également ouvertement confirmé en cours de thèse comme en témoigne un colloque au MEDEF en 2014 sur le thème de « l'agilité dans les organisations un avantage compétitif, sens – mutation – coopération – conquête ». Il en ressort la nécessité pour les organisations d'adapter gouvernance et management afin notamment de faire face à des situations inédites (Frapsauce, 2014). Et Fimbel (2014) a mis en avant la nécessité d'adapter le management avec des articulations souples facilitant des « combinaisons ad hoc », un management favorisant les solutions inédites de l'agile, ne reposant pas sur les « bonnes pratiques » comme solutions universelles qui ne tiennent pas compte des singularités

de chaque situation inédite. Cela nous a conduits à nous intéresser à la tension entre singularités des utilisateurs et organisation dans l'alignement des usages d'un nouveau SI, puis dans l'apprentissage pour surmonter l'inédit et contribuer à l'alignement, comme le retrace l'articulation des premiers chapitres. Nous avons également dû faire face à quelques doutes lors d'échanges informels avec des professionnels s'interrogeant sur la pertinence de notre sujet, mais leurs arguments avaient au contraire renforcé l'intérêt de notre intuition. **Notre projet de connaissance s'est ainsi orienté vers le lien, et les tensions sous-jacentes, entre la prise en compte des singularités des utilisateurs dans l'apprentissage et l'alignement réel des usages de nouveaux SI en présence d'un inédit opérationnel.** Il vise à en améliorer la compréhension dans la mesure où la littérature apporte peu mis à part des éclairages en sciences de l'éducation. Plus précisément, notre questionnement cherche à appréhender **comment, et dans quelles tensions, la prise en compte, par l'organisation, des singularités individuelles des utilisateurs dans la conception et la réalisation des apprentissages permet de surmonter l'inédit avec efficacité pour contribuer à l'alignement des usages sur les effets organisationnels, managériaux attendus de nouveaux SI ?** A noter que si nous nous intéressons principalement aux singularités des utilisateurs, nous avons relevé la possible mobilisation de singularités de parties prenantes externes (réseau de l'individu, des collègues, etc.). Dans la partie précédente, nous avons justifié nos choix pour l'appréhender au niveau empirique. Nous avons défini des sous-questions constitutives de notre questionnement afin de guider la recherche d'éclairages complémentaires en partant des éléments essentiels (sans écarter les autres) identifiés dans la littérature et la grille de lecture Freinet. Cette approche doit nous permettre de poursuivre progressivement la recherche d'éclairages sur la prise en compte des singularités à travers la contribution des parties prenantes, la vision de l'alignement, de l'inédit, de l'individu et de ses singularités, de (dans) l'apprentissage, dans la tension entre contrôle et autonomie, entre management intermédiaire et individus, et nous n'écartons pas les parties prenantes DRH, responsable formation, formateur (voire d'autres).

Sous-question 1 : Comment l'organisation s'assure-t-elle que les usages du nouveau SI par les utilisateurs sont alignés sur les effets organisationnels, managériaux attendus ?

Sous-question 2 : Comment l'organisation prend-elle en compte les situations inédites rencontrées par les utilisateurs dans la conception des apprentissages (pour contribuer à l'alignement) ?

Sous-question 3 : Comment l'organisation prend-elle en compte les singularités des utilisateurs, qui ont été une aide ou un frein pour surmonter des situations inédites, dans la conception des apprentissages (pour contribuer à l'alignement) ?

Sous-question 4 : Comment l'organisation prend-elle en compte les singularités des utilisateurs, qui sont une aide ou un frein, dans la manière d'apprendre à surmonter un inédit qui survient (pour contribuer à l'alignement) ?

Nous reviendrons sur les attentes de ces quatre sous-questions en présentant les choix méthodologiques. La production de connaissances étant la finalité d'un travail de recherche (Perret et Séville, 2007), nous explicitons tout d'abord les fondements épistémologiques.

#### 4.1.1.2 Des fondements épistémologiques nous orientant vers le constructivisme

Lors de la définition et de la présentation de notre projet de thèse, nous envisagions une posture constructiviste avec prudence car nécessitant une phase de maturation. Cela avait été bien accueilli par un membre du jury, tandis qu'un autre membre nous orientait plutôt vers une posture interprétativiste. La construction progressive de notre objet de recherche et nos premières réflexions quant aux choix méthodologiques semblaient nous orienter vers le constructivisme. Mais le chercheur se doit de conduire une vraie réflexion épistémologique pour « asseoir la validité et la légitimité de son travail » (Perret et Séville, p. 13). Les auteurs (p. 14) invitent le chercheur à un questionnement épistémologique en se basant sur les trois principaux paradigmes, le positivisme, l'interprétativisme, le constructivisme. Interrogeons-nous tout d'abord sur la **nature de la connaissance produite** : « Est-elle objective, reflet d'une réalité qui existe indépendamment du chercheur ? Est-elle l'interprétation de la réalité par le chercheur ? Est-elle une construction de la réalité ? ». Les positivistes postulent l'existence d'une réalité extérieure et objective au chercheur, il y a indépendance entre l'objet et le sujet. Dans une vision déterministe, « l'homme n'est que le produit d'un environnement qui le conditionne ». « La connaissance produite par les positivistes est objective et acontextuelle dans la mesure où elle correspond à la mise à jour de lois, d'une réalité immuable, extérieure à l'individu et indépendante du contexte d'interactions des acteurs » (p. 18). Pour les interprétativistes et les constructivistes, « chercher à connaître la réalité objective est une utopie. On ne peut que se la représenter voire la construire » (p. 19). Il y a interdépendance entre sujet et objet. « Les interprétations se construisent grâce aux interactions entre acteurs, dans des contextes toujours particuliers » (p. 19). Les connaissances produites sont donc subjectives et



contextuelles. **Comment se positionne notre travail de recherche ?** Dans le cadre de la présente recherche, la finalité est d'apporter des éléments de compréhension sur le lien, et les tensions sous-jacentes, entre la prise en compte des singularités des utilisateurs dans l'apprentissage et l'alignement réel des usages de nouveaux systèmes d'information en présence d'un inédit opérationnel. Et nous cherchons à appréhender comment, et dans quelles tensions, la prise en compte, par l'organisation, des singularités individuelles des utilisateurs dans la conception et la réalisation des apprentissages permet de surmonter l'inédit avec efficience pour contribuer à l'alignement des usages sur les effets organisationnels, managériaux attendus de nouveaux SI. Il ne s'agit pas de découvrir les modes de fonctionnement universels d'une réalité extérieure au chercheur et aux parties prenantes (management intermédiaire, collaborateurs utilisateurs, etc.). Il y a interdépendance entre sujet et objet, interactions entre acteurs, et donc connaissances produites subjectives et contextuelles. Et d'autant plus avec un sujet traitant de confrontation avec l'inédit et de singularités individuelles. Nous écartons donc sur ces aspects la posture positiviste. Interrogeons-nous ensuite sur le **chemin de la connaissance** (Perret et Séville). S'agit-il de « découvrir la réalité extérieure et les mécanismes qui la conditionnent » (p. 22) indépendamment des acteurs, d'expliquer la réalité en cherchant des causes entre des faits sociaux extérieurs aux individus (positivisme) ? S'agit-il de comprendre la réalité « au travers des interprétations qu'en font les acteurs (...) en prenant en compte les intentions, les motivations (...) des acteurs » (p. 23) sur leurs pratiques (interprétativisme) ? Le chercheur doit alors privilégier une posture d'observateur et des entretiens en situation car « comprendre, c'est-à-dire donner des interprétations aux comportements implique nécessairement de retrouver les significations locales que les acteurs en donnent, c'est-à-dire des significations situées (dans l'espace) et datées (dans le temps) » (p. 24). S'agit-il de construire la réalité en visant la finalité du projet de connaissance du chercheur (constructivisme) ? A la différence de l'interprétativisme, la démarche de compréhension du constructivisme ne cherche pas à « donner à voir la réalité des acteurs étudiés » mais « participe à la construction de la réalité des acteurs étudiés ». Ainsi, « le chemin de la connaissance n'existe pas a priori, il se construit en marchant » (p. 24). Autre différence, la démarche de compréhension est liée au projet de connaissance du chercheur. « Interpréter un comportement en le rapportant à ses finalités, autrement dit connaître en termes de fins plausibles devient le projet de la recherche scientifique » (citant Le Moigne, 1995, p. 104). **Comment se positionne notre travail de recherche ?** Nous cherchons à améliorer la compréhension d'un lien, et les tensions sous-jacentes, sur lesquels la littérature apporte peu

mis en part des éclairages en sciences de l'éducation. Il ne s'agit pas de comprendre la réalité. Observations, entretiens en situation, autrement dit attendre qu'une difficulté inédite se présente, puis accéder aux intentions et motivations (etc.) des acteurs semblent peu faisables en termes de temps (pour le chercheur et pour l'organisation). Cela pourrait paraître cohérent avec la nécessité, relevée dans les précédents chapitres, d'une approche au plus près du travail réel des utilisateurs et ce qu'ils font réellement. Mais ce ne serait pas suffisant pour notre projet de connaissance. Il ne s'agit pas de se représenter la réalité. Il s'agit plutôt de construire la réalité, d'une co-construction avec les acteurs visant à servir la finalité de notre projet de connaissance. Et notre chemin de la connaissance se construit en marchant. Nous nous positionnons donc en constructivisme. Interrogeons-nous enfin sur la **validation de la connaissance produite** (Perret et Séville). S'agit-il de vérifiabilité, de confirmabilité, de réfutabilité, dans une logique déductive (positivisme) ? Ces critères universels sont remis en cause par les interprétativistes et les constructivistes pour lesquels ils ne font pas sens. S'agit-il d'idiographie (prise en compte du contexte), d'empathie (prise en compte de l'interprétation par les acteurs) (interprétativisme) ? S'agit-il d'adéquation, d'enseignabilité (intelligibilité) (constructivisme) ? Le critère d'adéquation (citant Glaserfeld, 1988) admet qu'une connaissance est valide lorsqu'elle convient à une situation donnée (métaphore de la clé qui convient si elle ouvre la serrure censée ouvrir). Le critère d'enseignabilité (citant Le Moigne) renvoie à l'argumentation, la constructibilité, la reproductibilité, en explicitant les finalités visées. **Quel type de validation dans notre travail de recherche ?** Nos justifications précédentes nous orientent vers les critères d'adéquation et d'enseignabilité. Avec un positionnement constructiviste, il s'agit donc d'explicitier, de justifier et de veiller à la cohérence des étapes qui conduisent à la construction des connaissances au regard du projet de connaissance visé. Nous détaillerons donc tous ces éléments dans la suite.

#### 4.1.1.3 Une démarche de recherche exploratoire par abduction

« Comment je cherche ? », la démarche de recherche traduit le raisonnement du chercheur (Charreire-Petit et Durieux, 2007). Notre projet de connaissance et nos fondements épistémologiques nous orientent vers une démarche exploratoire visant à améliorer la compréhension d'un lien, et les tensions sous-jacentes, sur lequel la littérature apporte peu mis en part des éclairages en sciences de l'éducation. Une telle démarche adopte généralement un raisonnement de type inductif ou abductif, et non déductif (Charreire-Petit et Durieux). Il ne s'agit pas d'expliquer et de démontrer (déduction) mais de comprendre. L'induction part des

faits pour inférer des lois (des effets pour des causes, etc.), « qui ont une constance à priori (loi) », à partir de régularités observées (Koenig, 1993, cité par Charreire et Durieux, p. 62). L'abduction ou adduction « consiste à tirer de l'observation des conjectures qu'il convient ensuite de tester et de discuter » pour « tendre vers la règle ou la loi » (Koenig, cité par Charreire et Durieux, p. 62). La première phase de l'abduction aboutit à des hypothèses et (ou) modèles (« qui ont un statut explicatif ou compréhensif ») qu'il s'agira ensuite de tester. « Le résultat d'un raisonnement inductif ou abductif n'est pas une démonstration. Il s'agit de liens entre les choses qui, par la rigueur avec laquelle ils auront été établis, ont le statut de propositions valides » (Charreire-Petit et Durieux, p.63) sans être pour autant certaines. **Quel type de raisonnement pour notre démarche ?** Notre projet de connaissance ne visant pas à inférer des lois (« constance à priori »), mais des propositions, éclairages plausibles, la démarche de recherche se situe dans la première phase de l'abduction. **Quel type de démarche exploratoire ?** Nous avons procédé par allers-retours entre la littérature et les observations empiriques selon une exploration hybride (Charreire-Petit et Durieux). Dans un premier temps, la littérature a permis de construire progressivement notre objet de recherche, quelques pistes ont été identifiées. Dans un second temps, notre exploration s'est poursuivie sur le terrain, d'une part, tout en assurant une veille dans la littérature, d'autre part, par des allers-retours en partant des sous-questions constitutives de notre questionnement. Et cela a permis d'enrichir notre première partie.

#### 4.1.2 Choix méthodologiques et évolution du design de la recherche

Nous justifions le choix d'une méthodologie qualitative (4.1.2.1), puis nos choix méthodologiques pour le recueil (4.1.2.2) et l'analyse des données (4.1.2.3), en veillant à leur cohérence au regard du projet de connaissance visé et de notre positionnement épistémologique constructiviste. En parallèle, nous explicitons l'évolution du design liée aux difficultés, opportunités, émergences survenues lors du déploiement empirique.

##### 4.1.2.1 Choix d'une méthodologie qualitative pour le recueil et l'analyse

Le choix d'une méthodologie qualitative ou quantitative n'est pas dépendant du type de démarche, ni de la posture épistémologique, même s'il est courant de lier l'exploration avec le qualitatif, le test avec le quantitatif, l'inductif avec le qualitatif, l'hypothéticodéductif avec le quantitatif, le positivisme avec le quantitatif, l'interprétatif et le constructivisme avec le qualitatif (Baumard et Ibert, 2007 ; Charreire-Petit et Durieux, 2007). Ce qui importe dans le

choix de la méthodologie est la pertinence avec l'objet de la recherche, et non la prétendue supériorité scientifique de l'approche quantitative. De plus, les deux approches peuvent être complémentaires (Baumard et Ibert ; Charreire-Petit et Durieux ; Dumez, 2011). Par contre, l'approche quantitative offre plus de validité externe en termes de généralisation, et l'approche qualitative plus de validité interne (Baumard et Ibert). Dans notre travail de recherche, une méthodologie qualitative est cohérente avec une démarche exploratoire, un raisonnement abductif, une posture constructiviste, et notre projet de connaissance. S'agissant d'une co-construction de la réalité avec les acteurs visant à servir la finalité de notre projet de connaissance, il nous faut accéder à la vision, aux réactions des utilisateurs mais également du management intermédiaire, managers supérieurs hiérarchiques, RH voire d'autres parties prenantes.

#### 4.1.2.2 Recueil des données

Notre projet de connaissance nécessite le recueil de quels types de données, par quels moyens ? (4.1.2.2.1), et auprès de qui ? (4.1.2.2.2). Nous détaillons ensuite l'élaboration d'un guide d'entretien adapté à chaque cible (4.1.2.2.3), et nous abordons le problème de la confidentialité (4.1.2.2.4). Enfin, nous présentons les évolutions du design de la recherche (4.1.2.2.5).

##### 4.1.2.2.1 Quels types de données ? Par quels moyens ?

Les éléments précédents nous orientent vers une collecte de données primaires principalement, et des données secondaires peuvent être utiles « pour mieux comprendre l'arrière-plan ou confronter le terrain avec des informations qui lui sont externes » (Baumard et Ibert, 2007, p. 96). Baumard *et al.* (2007) recensent différents modes de collecte de données primaires dans les approches qualitatives : l'entretien individuel, l'entretien de groupe, l'observation participante ou non. L'entretien individuel est notre principal mode de collecte. Entre directif, non directif et semi-directif, l'entretien semi-directif est plus adapté à notre étude puisqu'il permet d'aborder des thèmes prédéfinis à l'aide d'un guide structuré tout en laissant le répondant s'exprimer librement. Des questions de relance permettent d'approfondir, de clarifier une réponse (Baumard, *et al.*). Compte-tenu de notre posture constructiviste, un guide d'entretien évolutif semble pertinent pour faire progresser notre réflexion. Nous détaillons l'élaboration du guide d'entretien dans les pages suivantes. Le mode de collecte par entretien de groupe n'est pas retenu car nous nous intéressons à l'individu. Cela peut toutefois être à considérer dans une perspective future pour stimuler les réflexions sur un sujet, mais avec le

risque de freins, de manque d'authenticité en raison du regard des autres, de jeux de pouvoir (Baumard, *et al.*). Et ce, d'autant plus sur un sujet mettant en tension management et individus, entre contrôle et autonomie, sur un sujet traitant de singularités non positives (générant des émotions négatives, choc, bouleversement, douleur, inquiétude, crainte, angoisse). Concernant le mode de collecte par observation, dans la continuité des propos précédents, l'observation non participante de type « flottante » (Evrard *et al.*, 2000, cité par Baumard *et al.*) peut permettre de relever nos impressions, notre ressenti de chercheur relatifs à la tension entre contrôle et autonomie, aux singularités non positives qui font qu'un répondant se sent mal à l'aise lors de l'entretien, et tout autre élément relatif au déroulé des entretiens. Quant aux données secondaires, nous souhaitons recueillir divers documents internes : des comptes rendus d'entretiens annuels des utilisateurs, des demandes de formation par les utilisateurs (mails, formulaires), des retours des utilisateurs sur les formations suivies sur le nouveau SI (mails, enquêtes), d'autres retours éventuels des utilisateurs aux RH, aux IRP (mails...) mais aussi des documents détaillant les modes d'accompagnement : accompagnement par des tuteurs, assistance technique, forums, autres dispositifs.

#### 4.1.2.2.2 Auprès de qui ?

Nous souhaitons réaliser une trentaine d'entretiens semi-directifs auprès de quatre à six entreprises. Afin de recueillir des informations variées (et non de chercher à généraliser nos futurs résultats par taille, secteur, etc.), nous envisageons de mobiliser des entreprises de différentes tailles, de différents secteurs. Rappelons que la tension entre contrôle et autonomie d'autant plus criante dans le contexte de l'activité de service (compte-tenu de la présence du client) nous incite à cibler des activités de service. Il nous semble toutefois pertinent de cibler également des activités autres. Pour des raisons de faisabilité et d'accessibilité au terrain, nous ciblons des entreprises des régions Pays de la Loire, Poitou-Charentes, Aquitaine. Nous réfléchissons<sup>63</sup> à plusieurs entreprises (en lien avec notre réseau personnel et professionnel) de différents secteurs d'activités<sup>64</sup> :

- Commerce, distribution : exemples Leclerc, Intermarché, Carrefour, Coop Atlantique

---

<sup>63</sup> Les quelques entreprises listées ne sont pas forcément celles mobilisées dans l'étude pour différentes raisons évoquées en présentant le déploiement empirique

<sup>64</sup> Secteurs selon NAF rév. 2 ([http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?reg\\_id=0&id=4179](http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?reg_id=0&id=4179))

- Industrie manufacturière, extractives et autres - Industries alimentaires, Fabrication de boissons, Industrie chimique, Industrie pharmaceutique : exemples Lea Nature, Bigard, Fleury Michon
- Activités financières et assurances : Banque, Mutuelle
- Activités de services administratifs et de soutien ou Activités immobilières - Activités de location, Activités liées à l'emploi, Activités des agences de voyage, Autres dont centres d'appels, organisation de salons et congrès... Ou Activités immobilières
- Autres activités de services
- Activités spécialisées, scientifiques et techniques : Activités juridiques et comptables (exemple : expertise comptable). Publicité et études de marché

Rappelons que notre questionnement se situe en post-basculement, et que nous ciblons les SI récemment implantés, de quelques mois à moins de trois ans, pour disposer d'une variété de contextes sans pour autant rechercher l'exhaustivité. Il peut s'agir d'un nouveau SI ou d'un SI existant mis à jour (nouvelle version, ajout d'un module, par exemple), peu importe l'outil, même basique. Et, compte-tenu de notre questionnement et des parties prenantes mentionnées dans les chapitres précédents, nous ciblons plusieurs types de répondants :

- Ressources humaines : 1 DRH ou RH (local ou régional), pas de responsable Formation ni Recrutement (voir plus tard lors des retours entretiens si cela devient pertinent)
- Utilisateurs opérationnels : 3 à 4 par entreprise, en mixant nouveaux entrants et non (ancienneté), âge, genre, services différents, niveau de diplôme, autodidacte ou non, et si possible temps de travail sur site / hors site voire télétravail
- Managers opérationnels : 2 managers N+1 ou N+2 d'utilisateurs opérationnels. Ce sont des managers de terrain proches de leur(s) équipe(s), chargés d'organiser les processus et donc les moyens permettant d'atteindre les objectifs stratégiques. Différents types de managers opérationnels (chef de projet, etc.). Nous nous sommes interrogés sur la pertinence d'interviewer 1 manager d'un point de vue manager (manager d'un ou plusieurs utilisateurs répondants), et 1 manager d'un point de vue utilisateur

- Dirigeant-gérant : 1 dirigeant ou gérant
- Et nous nous réservons la possibilité d'interviewer d'autres parties prenantes si cela s'avère pertinent : responsable recrutement, responsable formation, formateur, représentants du personnel, membres du réseau d'un répondant, clients, etc.

#### 4.1.2.2.3 Elaboration d'un guide d'entretien adapté à chaque cible

L'objectif initial est d'élaborer un guide d'entretien pour chaque cible, et de le faire évoluer lors du déploiement empirique de manière à faire progresser notre réflexion. Plusieurs versions ont été nécessaires. La première version est présentée lors d'un atelier doctoral, et elle a fait l'objet d'un échange avec notre directeur de thèse : trop long, trop cadré, pas assez polémique, pas assez incisif. Dans la seconde version, les questions sont plus directes, et plus ciblées afin de catégoriser davantage nos attentes sur les quatre thématiques relatives aux quatre sous-questions constitutives de notre questionnement : 1) alignement entre usages du nouveau SI par les utilisateurs et effets organisationnels, managériaux attendus ; 2) situations inédites rencontrées : prise en compte dans la conception des apprentissages (pour contribuer à l'alignement) ; 3) singularités liées au parcours professionnel et personnel (et autres) qui ont été une aide ou un frein pour surmonter des situations inédites : prise en compte dans la conception des apprentissages (pour contribuer à l'alignement) ; 4) singularités liées au parcours professionnel et personnel (et autres) qui sont une aide ou un frein pour surmonter un inédit qui survient : prise en compte dans la manière d'apprendre à surmonter (pour contribuer à l'alignement). Abordées ou non en totalité selon le type de répondants, les questions visent à recueillir la vision de chaque type de répondants. Nous tenons également davantage compte de l'angle d'approche précédemment relevé, fourni par Le Boterf « Comment la personne s'y prend pour ... ? » afin de recueillir des anecdotes, des histoires. Avant de présenter, dans les pages suivantes, la version définitive des questions et nos attentes, nous retraçons ci-après la phase de test. Après validation avec notre directeur de thèse, nous avons demandé l'avis de professionnels de notre réseau et de deux collègues enseignants-chercheurs. Les retours préconisent de simplifier certaines formulations. Avec le recul de quelques jours, nous en profitons également pour cibler davantage certaines sous-questions de relance. La troisième version est testée auprès du gérant et d'un manager de l'entreprise test que nous nommons ET-BTP. L'entretien avec le gérant étant très riche, nous testons également le guide manager (interviewé en tant que manager) avec ce dernier. Quels sont les apports de ce test ? Les

questions abordent bien tous les aspects de notre questionnement, mais certaines méritent d'être encore simplifiées. Et plutôt que d'utiliser le terme singularités, nous avons préféré la formulation « éléments singuliers liés (aux antécédents professionnels / à votre vie personnelle) » pour faciliter la compréhension. Mais le terme singulier n'est pas spontanément compris. Après échange avec notre directeur de thèse, nous ajoutons une explication de ce terme avant de poser la question relative aux singularités :

« Expliquer 'singulier' au début : vous et moi ce n'est pas pareil, face à la même situation avec le même outil, on ne va pas savoir faire la même chose, de la même façon. Exemple : telle expérience dans tel poste leur (vous) a permis ou au contraire les (vous) a gêné(s) pour trouver une solution ».

Ce test nous a également permis de relever des difficultés, et de faire une autocritique, principalement dans le dialogue et la manière d'aborder les questions : en introduction, présenter brièvement l'objet de la recherche afin de ne pas transformer l'échange en entretien non directif ; en cas de silence, ne pas donner un exemple risquant d'influencer la réponse, et ne pas dévier en reformulant ; difficulté de ne pas se laisser entraîner vers un autre sujet et d'interrompre le répondant ; ne pas obliger le répondant à suivre l'ordre de nos questions, mais quelquefois difficile en raison des points précédents. Encore plus intéressant, la richesse des réponses lors de ces entretiens les rend quasi exploratoires. Plusieurs éléments ressortent que nous synthétisons ci-après. Tout d'abord, la difficulté de sortir du dialogue sur les problèmes et la qualité du logiciel, les problèmes avec les prestataires, et les formations non adaptées, principalement lors des questions portant sur l'alignement des usages et la prise en compte dans la conception des apprentissages. Concernant la prise en compte des situations rencontrées, le manager fait le lien avec l'absence de formation, le gérant fait le lien avec des formations non adaptées ou à des personnes qui font un blocage (problème culturel avec l'informatique, de volonté). Pour tenter de sortir des problèmes de formation ou d'outil, nous ajoutons un 3<sup>ème</sup> exemple à la question demandant de décrire des situations inédites rencontrées :

« Exemple 1 : un problème de données (donnée erronée, en double, perdue suite à une restauration du système ou pour une autre raison). Exemple 2 : un problème d'autonomie (système ne rendant pas l'utilisateur autonome, par exemple donnée non accessible).



Exemple 3 : plus globalement, un nouvel outil et des procédures associées qui ne permettent pas de gérer la demande d'un client..., de réaliser son activité métier ».

Concernant la prise en compte des singularités, le manager l'associe à la remontée des problèmes auprès des prestataires. Ensuite, après explication du terme singulier, les singularités positives et non positives liées au parcours professionnel semblent bien interprétées avec quelques exemples fournis mais se limitant à l'informatique (exemple d'un contournement grâce à la maîtrise d'Excel, exemple d'une mauvaise expérience avec un autre logiciel). Mais, aucun parallèle avec des expériences dans d'autres domaines. Par contre, les deux répondants ont plus de difficultés à s'exprimer sur les singularités liées à la vie personnelle. Le gérant semble l'avoir interprété comme le fait de gérer les problèmes individuels (« *c'est pas grave, ne viens pas ce matin* »). Or, dans notre travail, il ne s'agit pas de gérer les problèmes personnels, mais de voir s'ils sont pris en compte (et comment) dans la confrontation avec l'inédit car ils l'influencent. Autre retour, la solution au problème renvoie toujours aux échanges dans le bureau et à l'assistance du prestataire. Concernant la responsabilisation, le manager a poussé un stagiaire à gérer un problème avec l'assistance prestataire mais long, rébarbatif donc éludé par le stagiaire (« *les stagiaires ont très peu de notion de responsabilité ... si ça marche pas c'est à moi de prendre le résultat voilà quoi, faut se dépatouiller* »). Quant au gérant, « *franchement, je ne sais pas, j'ai essayé différentes techniques, l'argent, l'ultra contrôle (...), et en fait je me suis rendu compte d'un truc c'est que traiter l'aspect humain avec humanité en essayant d'être ferme et en montrant une grande souplesse ça marche pas (...)* c'est sans doute lié à mon secteur d'activité ». Enfin, concernant les facteurs individuels, pour le manager, « *c'est plutôt par les échanges dans le bureau, qui de plus permettent de profiter des soucis de chacun* ». Le gérant fait, quant à lui, référence à la bonne qualité du manuel d'utilisation. Dans cette dernière version des guides initiaux, nous ajoutons également le nom de l'entreprise, la date de l'entretien, le nom du répondant, et des éléments sociodémographiques (âge, genre, poste actuel, ancienneté dans le poste, ancienneté dans l'entreprise et autres postes occupés, diplômes, formations en informatique de type formations, séminaires... ou « sur le tas »). Les guides sont en Annexe 4. Les questions sont présentées ci-après, par thématique, en précisant les variantes selon le type de répondants, et en explicitant nos objectifs, nos attentes. A noter, et pour rappel, les questions ne portent pas explicitement sur les tensions, mais elles doivent permettre d'en faire ressortir.

**Les questions relatives à l'alignement entre usages du nouveau SI par les utilisateurs et effets organisationnels, managériaux attendus.**

Objectif : recueillir intentions organisationnelles (DG) et déclinaison hiérarchique auprès du dirigeant ou gérant. Recueillir, auprès des RH, des managers, des utilisateurs, les moyens mis en œuvre pour sensibiliser les utilisateurs opérationnels sur les attentes managériales. Rappelons que nous nous situons à ce stade dans le cadre général c'est-à-dire hors survenue d'un inédit opérationnel. Lors de l'analyse, l'objectif sera d'appréhender ces aspects selon chaque répondant (et types de répondants). L'analyse devrait nous apporter des premiers éléments sur les possibles différences d'attentes organisationnelles, managériales, et des premiers éclairages à travers la contribution des parties prenantes, la vision de l'alignement, de l'apprentissage (formation et autres), dans la tension entre contrôle et autonomie. Et nous verrons si le fait d'interviewer un manager d'un point de vue utilisateur s'avère finalement pertinent.

2 questions (les 2 questions du guide) à l'attention du Dirigeant ou Gérant (ou membre de l'équipe dirigeante).

Question 1 : Un nouvel outil a été mis en place. Quelles étaient vos intentions, vos finalités ?  
Questions de relance pour approfondir : Question 1b : Et par rapport à la finalité organisationnelle ?

Question 2 : Ces intentions ont été déclinées (répercutées) dans les différents niveaux hiérarchiques jusqu'aux utilisateurs. Quel était le message que vous souhaitiez faire passer ?

1 question (question 1 du guide) à l'attention des RH (DRH ou responsable RH), des managers opérationnels (Interviewés en tant que managers). La même question à l'attention des managers opérationnels (Interviewés en tant qu'utilisateurs) et des utilisateurs opérationnels (les variantes sont en surbrillance grisée).

Question 1 : Les utilisateurs opérationnels (utilisateurs et managers) doivent réaliser leurs tâches avec un nouvel outil de manière à atteindre des objectifs managériaux (par exemple optimiser la production, les ventes, le suivi clients). Les utilisations faites doivent donc permettre d'atteindre ces objectifs. Sont-ils (Étes-vous) sensibilisés(é) à cela ? Questions de relance pour approfondir : Question 1b : qui les (qui vous) sensibilise et comment ? Question 1c : quels sont les moyens mis en œuvre ?

**Les questions relatives aux situations inédites rencontrées : prise en compte dans la conception des apprentissages (pour contribuer à l'alignement).** Objectif : identifier des situations inédites (difficultés inédites) rencontrées qui ont été remontées ou non par qui et à qui, et prises en compte ou non et comment lors de la conception des apprentissages. Notons notre choix de combiner dans un premier temps remontée et prise en compte dans une même question afin que les répondants fassent ensuite plus facilement le lien. Dans un second temps, des questions de relance permettent de les distinguer. Nous avons également procédé ainsi pour les questions relatives aux différents types de singularités. Lors de l'analyse, l'objectif sera d'appréhender ces aspects selon chaque type de répondants, également de caractériser les situations inédites. L'analyse devrait nous apporter des éclairages sur la vision de l'inédit, et des compléments à travers la contribution des parties prenantes, la vision, de l'alignement, de l'apprentissage (formation et autres), dans la tension entre contrôle et autonomie. Et de nouveau, nous verrons si le fait d'interviewer un manager d'un point de vue utilisateur s'avère finalement pertinent.

1 question (question 2 du guide) à l'attention des managers opérationnels (Interviewés en tant que managers), des RH (DRH ou responsable RH) (les variantes pour le guide RH sont en surbrillance grisée) :

Question 2 : Il peut se produire des situations inédites pour l'entreprise ou pour les utilisateurs (jamais rencontrées auparavant) lors desquelles vos (les) utilisateurs opérationnels ne peuvent pas réaliser leurs tâches avec le nouvel outil. *Exemple 1 : un problème de données (donnée erronée, en double, perdue suite à une restauration du système ou pour une autre raison). Exemple 2 : un problème d'autonomie (système ne rendant pas l'utilisateur autonome, par exemple donnée non accessible). Exemple 3 : plus globalement, un nouvel outil et des procédures associées qui ne permettent pas de gérer la demande d'un client..., de réaliser son activité métier.* Des situations de ce type vous ont-elles été remontées et ont-elles été prises en compte lors de la conception des apprentissages ? Questions de relance pour approfondir : Question 2b : pouvez-vous me les décrire, avez-vous d'autres exemples ? Question 2c : remontées sous quelle forme et par qui (utilisateurs, managers ou autres) ? Question 2d : prises en compte comment lors de la conception des apprentissages (dans les dispositifs de formation ou autres dispositifs) ?

La même question à l'attention des managers opérationnels (Interviewés en tant qu'utilisateurs) et des utilisateurs opérationnels (les variantes sont en surbrillance grisée) :

Question 2 : Il peut se produire des situations inédites pour l'entreprise ou pour vous (jamais rencontrées auparavant) lors desquelles vous ne pouvez pas réaliser vos tâches avec le nouvel outil. *Exemple 1 : un problème de données (donnée erronée, en double, perdue suite à une restauration du système ou pour une autre raison). Exemple 2 : un problème d'autonomie (système ne rendant pas l'utilisateur autonome, par exemple donnée non accessible). Exemple 3 : plus globalement, un nouvel outil et des procédures associées qui ne permettent pas de gérer la demande d'un client..., de réaliser son activité métier.* Avez-vous remonté ce genre de situations (à vos managers pour le guide utilisateur), aux RH (ou autres instances) et ont-elles été prises en compte lors de la conception des apprentissages ? Questions de relance pour approfondir : Question 2b : pouvez-vous me les décrire, avez-vous d'autres exemples ? Question 2c : remontées sous quelle forme et à qui ? Question 2d : prises en compte comment lors de la conception des apprentissages (dans les dispositifs de formation ou autres dispositifs) ?

**Les questions relatives aux singularités liées au parcours professionnel et personnel (et autres) qui ont été une aide ou un frein pour surmonter des situations inédites : prise en compte dans la conception des apprentissages (pour contribuer à l'alignement).** Objectif : identifier des éléments singuliers liés aux antécédents professionnels (dans l'entreprise actuelle ou dans d'autres) et à la vie personnelle (associatif, vécu personnel, etc.) des utilisateurs opérationnels qui les ont aidés ou freinés dans leur confrontation avec des situations inédites (problème de données, problème d'autonomie par exemple), et qui ont été remontés ou non à qui et par qui, et pris en compte ou non et comment lors de la conception des apprentissages. Il s'agit également de tenter de découvrir d'autres types d'éléments singuliers, et des éléments qui ne remontent pas, et enfin de voir qui est chargé ou non de les identifier. Lors de l'analyse, l'objectif sera d'appréhender ces aspects selon chaque type de répondants, également de caractériser les singularités. L'analyse devrait nous apporter des éclairages sur la vision de l'individu et de ses singularités, et des compléments à travers la contribution des parties prenantes, la vision de l'inédit, de l'alignement, de l'apprentissage (formation et autres), dans la tension entre contrôle et autonomie. Et de nouveau, nous verrons si le fait d'interviewer un manager d'un point de vue utilisateur s'avère finalement pertinent.

8 questions (questions 3 à 10 du guide) à l'attention des RH (DRH ou responsable RH), des managers opérationnels (Interviewés en tant que managers). Les mêmes questions à l'attention des managers opérationnels (Interviewés en tant qu'utilisateurs) et des utilisateurs opérationnels (les variantes sont en surbrillance grisée) :

Question 3 : Pouvez-vous me décrire des éléments singuliers liés aux antécédents professionnels des utilisateurs opérationnels (utilisateurs et managers) qui les ont aidés à solutionner une situation inédite ou au contraire qui ont été un frein ? *A expliquer « singulier » au début : vous et moi ce n'est pas pareil, face à la même situation avec le même outil, on ne va pas savoir faire la même chose, de la même façon. Exemple : telle expérience dans tel poste leur a permis ou au contraire les a gênés pour trouver une solution.* Questions de relance pour approfondir : Question 3b : s'agit-il d'expériences dans le même poste ou dans un autre poste dans cette entreprise ? Question 3c : s'agit-il d'expériences dans le même poste ou dans un autre poste dans une autre entreprise ?

Question 3 : Pouvez-vous me décrire des éléments singuliers liés à vos antécédents professionnels qui vous ont aidé à solutionner une situation inédite ou au contraire qui ont été un frein ? *Expliquer « singulier » au début : vous et moi ce n'est pas pareil, face à la même situation avec le même outil, on ne va pas savoir faire la même chose, de la même façon. Exemple : telle expérience dans tel poste m'a permis ou au contraire m'a gêné pour trouver une solution.* Questions de relance pour approfondir : Question 3b : s'agit-il d'expériences dans le même poste ou dans un autre poste dans cette entreprise ? Question 3c : s'agit-il d'expériences dans le même poste ou dans un autre poste dans une autre entreprise ?

Question 4 : Des éléments singuliers liés aux antécédents professionnels vous ont-ils été remontés et ont-ils été pris en compte lors de la conception des apprentissages ? Questions de relance pour approfondir : Question 4b : remontés sous quelle forme et par qui (utilisateurs et managers ou autres) ? Question 4c : pris en compte comment lors de la conception des apprentissages (dans les dispositifs de formation ou autres dispositifs) ?

Question 4 : Avez-vous remonté des éléments singuliers liés à vos antécédents professionnels (à vos managers pour le guide utilisateur), aux RH (ou autres instances) et ont-ils été pris en compte lors de la conception des apprentissages ? Questions de relance pour approfondir :

Question 4b : remontés sous quelle forme et à qui ? Question 4c : pris en compte comment lors de la conception des apprentissages (dans les dispositifs de formation ou autres dispositifs) ?

Question 5 : Pouvez-vous me décrire des éléments singuliers liés à la vie personnelle des utilisateurs opérationnels (utilisateurs et managers) qui les ont aidés à solutionner une situation inédite ou au contraire qui ont été un frein ? *Exemple si besoin : telle expérience associative ou tel vécu personnel leur a permis ou au contraire les a gênés pour trouver une solution.*

Question 5 : Pouvez-vous me décrire des éléments singuliers liés à votre vie personnelle qui vous ont aidé à solutionner une situation inédite ou au contraire qui ont été un frein ? *Exemple si besoin : telle expérience associative ou tel vécu personnel m'a permis ou au contraire m'a gêné pour trouver une solution*

Question 6 : Des éléments singuliers liés à la vie personnelle vous ont-ils été remontés et ont-ils été pris en compte lors de la conception des apprentissages ? Questions de relance pour approfondir : Question 6b : remontés sous quelle forme et par qui (utilisateurs et managers ou autres) ? Question 6c : pris en compte comment lors de la conception des apprentissages (dans les dispositifs de formation ou autres dispositifs) ?

Question 6 : Avez-vous remonté des éléments singuliers liés à votre vie personnelle (à vos managers pour le guide utilisateur), aux RH (ou autres instances) et ont-ils été pris en compte lors de la conception des apprentissages ? Questions de relance pour approfondir : Question 6b : remontés sous quelle forme et à qui ? Question 6c : pris en compte comment lors de la conception des apprentissages (dans les dispositifs de formation ou autres dispositifs) ?

Question 7 : Pouvez-vous me décrire des éléments singuliers d'autres types des utilisateurs opérationnels (utilisateurs et managers) qui les ont aidés à solutionner une situation inédite ou au contraire qui ont été un frein ?

Question 7 : Pouvez-vous me décrire d'autres types d'éléments singuliers qui vous ont aidé à solutionner une situation inédite ou au contraire qui ont été un frein ?

Question 8 : Des éléments singuliers d'autres types vous ont-ils été remontés et ont-ils été pris en compte lors de la conception des apprentissages ? Questions de relance pour approfondir : Question 8b : remontés sous quelle forme et par qui (utilisateurs et managers ou autres) ?

Question 8c : pris en compte comment lors de la conception des apprentissages (dans les dispositifs de formation ou autres dispositifs) ?

Question 8 : Avez-vous remonté des éléments singuliers d'autres types (à vos managers pour le guide utilisateur), aux RH (ou autres instances) et ont-ils été pris en compte lors de la conception des apprentissages ? Questions de relance pour approfondir : Question 8b : remontés sous quelle forme et à qui ? Question 8c : pris en compte comment lors de la conception des apprentissages (dans les dispositifs de formation ou autres dispositifs) ?

Question 9 : Y a-t-il des éléments singuliers, liés aux antécédents professionnels, à la vie personnelle ou à d'autres types d'éléments qui ne remontent pas ? Questions de relance pour approfondir : Question 9b : pouvez-vous me les décrire ? Question 9c : pourquoi des éléments ne remontent-ils pas ? Question 9d : est-ce lié aux utilisateurs, managers ou autres, est-ce lié au contexte ? Questions de relance complémentaires pour les guides RH et managers opérationnels (Interviewé en tant que manager) : Question 9e : comment en avez-vous eu connaissance ? Question 9f : pris quand même en compte lors de la conception des apprentissages (dans les dispositifs de formation ou autres dispositifs) et comment ?

Question 9 : Y a-t-il des éléments singuliers, liés à vos antécédents professionnels, à votre vie personnelle ou à d'autres types d'éléments que vous ne remontez pas (à vos managers pour le guide utilisateur), aux RH (ou autres instances) ? Questions de relance pour approfondir : Question 9b : pouvez-vous me les décrire ? Question 9c : pourquoi vous ne les faites pas remonter ? Question 9d : est-ce lié à vous, au contexte ?

Question 10 : Nous venons de parler de différents éléments qui peuvent être remontés ou non et pris en compte ou non dans la conception des apprentissages (dispositifs de formation ou autres dispositifs). Qui est chargé d'identifier ces éléments ? Questions de relance pour approfondir : Question 10b : pourquoi cette ou ces personnes ? Question 10c : quel est leur rôle ?

**Les questions relatives aux singularités liées au parcours professionnel et personnel (et autres) qui sont une aide ou un frein pour surmonter un inédit qui survient : prise en compte dans la manière d'apprendre à surmonter (pour contribuer à l'alignement).**

Objectif : tout d'abord, identifier si et comment les utilisateurs opérationnels sont responsabilisés par les managers opérationnels (ou d'autres parties prenantes) afin de surmonter

des situations inédites et contribuer à l'alignement. Qu'ils soient responsabilisés ou non, identifier la mobilisation ou non des éléments singuliers liés aux antécédents professionnels, à la vie personnelle (ou autres) des utilisateurs (les leurs, ceux des autres, échanges, imitation plus ou moins, appropriation, partage avec le collectif) dans leur manière d'apprendre ou non « en faisant » (en bricolant, en inventant, en improvisant, en tâtonnant, plus ou moins facilement) à les surmonter pour contribuer à l'alignement. Identifier d'autres facteurs individuels qui aident ou freinent. Lors de l'analyse, l'objectif sera d'appréhender ces aspects selon chaque type de répondants. L'analyse devrait nous apporter des éléments de compréhension complémentaires sur la contribution des managers (ou d'autres parties prenantes) en termes de responsabilisation, d'autonomie laissée ou non, pour « faire en plus », pour apprendre à « faire en plus », en mobilisant ou non les singularités des utilisateurs (ou d'autres parties prenantes). Il sera intéressant d'appréhender la vision des managers (voire d'autres parties prenantes) et des utilisateurs, entre « ce qu'on leur dit de faire » et « ce qu'ils font réellement » dans la confrontation avec l'inédit. L'analyse devrait alors nous apporter des éclairages complémentaires, dans la confrontation avec l'inédit à travers la contribution des parties prenantes, la vision de l'individu et de ses singularités, de l'inédit, de l'alignement, de l'apprentissage (formation et autres), dans la tension entre contrôle et autonomie. Et de nouveau, nous verrons si le fait d'interviewer un manager d'un point de vue utilisateur s'avère finalement pertinent.

4 questions (questions 11 à 14 du guide) à l'attention des managers opérationnels (Interviewé en tant que manager). Les mêmes questions à l'attention des managers opérationnels (Interviewé en tant qu'utilisateur) et des utilisateurs opérationnels (les variantes sont en surbrillance grisée) :

Question 11 : Lorsque vos utilisateurs opérationnels rencontrent une situation inédite (par exemple un problème de données erronées, un problème d'autonomie lié à des données inaccessibles), sont-ils responsabilisés pour trouver une solution et atteindre quand même vos objectifs (par exemple optimiser la production, les ventes, le suivi clients) ? Questions de relance pour approfondir : Question 11b : que leur dit-on de faire dans ce genre de situation ? Question 11c : qui le dit ?

**Question 11** : Lorsque **vous** rencontrez une situation inédite (par exemple un problème de données erronées, un problème d'autonomie lié à des données inaccessibles), **êtes-vous**



responsabilisé pour trouver une solution et atteindre quand même les objectifs de vos managers (par exemple optimiser la production, les ventes, le suivi clients) ? Questions de relance pour approfondir : Question 11b : que vous dit-on de faire dans ce genre de situation ? Question 11c : qui vous le dit ?

Question 12 : Lorsque vos utilisateurs opérationnels rencontrent une situation inédite, de quelle manière ont-ils appris à gérer le problème pour trouver une solution et atteindre quand même vos objectifs ? Questions de relance pour approfondir : Question 12b : seul, avec l'aide de qui ou de quoi, pouvez-vous me décrire ?

Question 12 : Lorsque vous rencontrez une situation inédite, de quelle manière avez-vous appris à gérer le problème pour trouver une solution et atteindre quand même les objectifs de vos managers ? Questions de relance pour approfondir : Question 12b : seul, avec l'aide de qui ou de quoi, pouvez-vous me décrire ?

Question 13 : Y a-t-il des échanges, entre managers, utilisateurs, des éléments singuliers (liés aux antécédents professionnels, à la vie personnelle ou à d'autres types d'éléments) pour trouver une solution à une situation inédite et atteindre quand même vos objectifs ? *Si besoin d'expliquer « singulier » : vous et moi ce n'est pas pareil, face à la même situation avec le même outil, on ne va pas savoir faire la même chose, de la même façon. Exemple : telle expérience dans tel poste leur a permis ou au contraire les a gênés pour trouver une solution.* Questions de relance pour approfondir : Question 13a : comment échangent-ils et avec qui, avez-vous des exemples ? Question 13b : chacun apporte-t-il ses expériences singulières ? Question 13c : quelqu'un apporte-t-il LA solution, ou la combinaison des expériences de chacun leur permet-elle de trouver une solution, leur propre solution ? Question 13d : si personne n'a LA solution au problème, cela les aide-t-il quand même à trouver une solution, leur propre solution ?

Question 13 : Echangez-vous, entre utilisateurs, des éléments singuliers (liés à vos antécédents professionnels, à votre vie personnelle ou à d'autres types d'éléments) pour trouver une solution à une situation inédite et atteindre quand même les objectifs de vos managers ? *Si besoin d'expliquer « singulier » : vous et moi ce n'est pas pareil, face à la même situation avec le même outil, on ne va pas savoir faire la même chose, de la même façon. Exemple : telle expérience dans tel poste m'a permis ou au contraire m'a gêné pour trouver une solution.*

Questions de relance pour approfondir : Question 13a : comment échangez-vous et avec qui, avez-vous des exemples ? Question 13b : chacun apporte-t-il ses expériences singulières ? Question 13c : quelqu'un apporte-t-il LA solution, ou la combinaison des expériences de chacun vous permet-elle de trouver une solution, votre propre solution ? Question 13d : si personne n'a LA solution au problème, cela vous aide-t-il quand même à trouver une solution, votre propre solution ?

Question 14 : Lorsque vos utilisateurs opérationnels rencontrent une situation inédite, quels sont selon vous les facteurs individuels qui leur permettent de gérer le problème pour trouver une solution et atteindre quand même vos objectifs ?

Question 14 : Lorsque vous rencontrez une situation inédite, quels sont vos facteurs individuels qui vous permettent de gérer le problème pour trouver une solution et atteindre quand même les objectifs de vos managers ?

#### 4.1.2.2.4 Confidentialité

La confidentialité peut concerner le cours de la recherche, les résultats (Baumard *et al.*, 2007). Les auteurs citent notamment des comportements déviants révélés lors des entretiens, un contexte sensible. « Il appartient au chercheur travaillant sur des thèmes 'sensibles' de bien appréhender le risque qu'il fait courir à ses sources de données » (p. 260). Cela peut nécessiter de préserver l'anonymat des répondants et des entreprises, voire la confidentialité de la thèse.

#### 4.1.2.2.5 Evolution du design de la recherche

Les évolutions du design sont liées aux difficultés d'accès au terrain et aux données secondaires, et à l'émergence d'un autre type de répondants lors du déploiement. Concernant l'accès au terrain, les difficultés de mobiliser des entreprises et le fait d'avoir au final des entretiens trop rapprochés seront détaillés dans la section suivante dédiée au déploiement empirique. Cela nous a amenés à conduire l'étude dans plusieurs entreprises dans lesquelles il n'y avait pas de management intermédiaire (dans l'entreprise ou la partie concernée par les interviews) ou de service RH. Il nous faut alors tenir compte du fait que certains répondants sont interviewés selon deux guides différents (D-G et Manager, D-G et RH). Et s'il y a risque de biais dans les réponses et concernant leur contribution, notre intuition de chercheur nous conduit à penser que l'absence de management intermédiaire, de service RH peut aussi apporter des éclairages complémentaires sur la prise en compte ou non des singularités (par le D-G). D'autre part, les

entretiens trop rapprochés font que le guide adapté à chaque cible n'est plus évolutif. Ces évolutions nous conduisent à prendre du recul et à faire évoluer nos choix en termes d'analyse des données. Nous y reviendrons dans le point suivant et lors du déploiement. Les fondements épistémologiques et la démarche de recherche restent toutefois les mêmes. Concernant les données secondaires, rappelons que nous souhaitions collectés divers documents internes : des comptes rendus d'entretiens annuels des utilisateurs, des demandes de formation par les utilisateurs (mails, formulaires), des retours des utilisateurs sur les formations suivies sur le nouveau SI (mails, enquêtes), d'autres retours éventuels des utilisateurs aux RH, aux IRP (mails...) mais aussi des documents détaillant les modes d'accompagnement : accompagnement par des tuteurs, assistance technique, forums, autres dispositifs. En fait, ces aspects n'étaient pas formalisés ou absents ou confidentiels. En toute confidentialité, nous avons eu accès à deux entretiens annuels et à un formulaire de satisfaction post-formation d'une seule entreprise. Les données secondaires ne sont donc pas mobilisées. Concernant l'ajout d'un type de répondants, au regard de notre approche, nous étions à l'écoute de cibles complémentaires pouvant s'avérer utiles. Elles nous ont été conseillées par des répondants lors des entretiens. Il s'agit, dans deux des entreprises mobilisées, du formateur aux outils opérationnels et du responsable pilote du projet (basé au siège) assurant également les formations au nouvel outil. Rappelons que cette partie prenante a été relevée dans la première partie au niveau de l'apprentissage et de la régulation de contrôle. Plutôt que de nous limiter à certaines questions en raison de suggestions du type « sur ce point, le formateur pourra vous dire (...) », nous avons donc fait le choix de recueillir la vision Formateur sur les objectifs d'alignement ainsi que sur la conception et la réalisation des apprentissages. Et pour cela, nous avons calqué cet autre guide (Annexe 4. ) sur celui des managers (interviewés en tant que managers). Le formateur a répondu aussitôt favorablement à notre demande. Quant au responsable pilote, il nous a répondu qu'il devait demander l'autorisation à son supérieur hiérarchique, mais il n'a jamais repris contact avec nous, ni répondu à nos appels. Un seul répondant formateur pouvait toutefois nous apporter quelques éclairages.

#### 4.1.2.3 Analyse des données

Comme précisé en introduction, au début de la phase empirique, Thietart et al. (2007), P. Paillé et Mucchielli (2010), et surtout P. Paillé (1994, 2013) nous ont permis de réfléchir à ce que nous voulions explorer et comment, et nous avons ensuite progressivement articulé les éléments du design. L'analyse par théorisation ancrée selon P. Paillé nous semble alors pertinente

(4.1.2.3.1). Mais des imprévus survenus lors de la phase de déploiement nous obligent à faire de nécessaires réajustements méthodologiques nous orientant vers une analyse de contenu thématique (4.1.2.3.2). Et nous explicitons les étapes de la méthode d'analyse retenue. D'un point de vue outil, nous prévoyons d'utiliser le logiciel NVivo 10 à notre disposition.

#### 4.1.2.3.1 Du choix initial d'analyse par théorisation ancrée...

Alors que de nombreux travaux mobilisent l'analyse thématique, notre choix initial s'oriente vers l'analyse par « catégories conceptualisantes » (P. Paillé et Mucchielli, 2010), méthode adaptée par P. Paillé (1994) de la grounded theory de Glaser et Strauss (1967 / 2010). Ce choix nous semble alors pertinent au regard du projet de connaissance visé et de notre positionnement épistémologique constructiviste. Dans l'analyse thématique, l'opération centrale est la thématisation (P. Paillé et Mucchielli, p. 162), il y a aller-retour entre classement (rubriques) et interprétation mais la phase d'interprétation/théorisation est plutôt ultérieure. Dans l'analyse par « catégories conceptualisantes », les deux phases se déroulent en même temps, il y a aller-retour « entre l'interprétation/théorisation et la réinterprétation/théorisation en lien avec les données empiriques ainsi qu'une prise directe avec la recherche en cours ». « Le travail analytique est un travail d'induction, progressif, ne faisant que très peu appel à des concepts ou catégories déjà nettement formulés » (p. 242). Et la théorisation fait surtout référence à la « progression de l'analyse, à la conceptualisation des données », dans une démarche de « comparaison constante », issue de Glaser et Strauss, entre la réalité observée et l'analyse en émergence » (P. Paillé, 1994, p. 150). La sélection des sites et des répondants ne se fait pas selon des critères préétablis mais selon les besoins de l'analyse en évolution, ce ne sont pas tant les individus que les événements qui « sont échantillonnés », et un guide d'entretien évolutif est « un signe du progrès de la recherche plutôt qu'un défaut » au contraire d'une approche positiviste (p.153). Et P. Paillé recommande de retranscrire et d'analyser tous les deux ou trois entretiens ou observations, puis de soumettre catégories et hypothèses générées aux entretiens suivants.

#### 4.1.2.3.2 ... aux nécessaires réajustements méthodologiques nous orientant vers une analyse de contenu thématique

Mais, une raison principale nous conduit à revoir ce choix initial. La difficulté de trouver des entreprises ne nous permet plus d'envisager une sélection de sites et de répondants selon les besoins de l'analyse en évolution. La sélection se fait donc uniquement préalablement à

l'analyse et sur les critères définis précédemment (SI, secteurs, tailles, types de répondants), avec une nécessaire souplesse sur les critères types de répondants. D'autre part, également pour éviter le risque de désistement, cette difficulté nous contraint à procéder aux études sur le terrain dès réception d'un avis favorable. Le fait d'avoir alors des entretiens trop rapprochés ne nous permet plus d'envisager codage et analyse en parallèle, ni de faire évoluer le guide adapté à chaque cible. Il s'avère alors nécessaire de réajuster nos choix en termes d'analyse des données, et c'est l'occasion de prendre du recul. Les fondements épistémologiques et la démarche de recherche sont cohérents avec notre projet de connaissance, ils restent donc les mêmes. Nous partons toujours des sous-questions constitutives de notre questionnement qui guident l'empirique. Ces sous-questions, associées à quatre thématiques, ont permis d'élaborer les questions des guides (désormais non évolutifs) avec l'objectif de chercher des éclairages sur chacune d'elles, et de faire progresser notre projet de connaissance. Nous cherchons toujours une méthode nous permettant d'effectuer une analyse progressive. Il nous semble alors pertinent de coder chaque question des guides séparément et dans les thématiques associées. Cela peut également nous permettre de tracer plus facilement le manque de réponse à certaines questions, des réponses hors sujet comme ce fut le cas avec l'entreprise test, des réponses en lien avec d'autres questions, des émergences. Rappelons que dans notre recherche, le chemin de la connaissance se construit en marchant. Il ne s'agit pas de comprendre la réalité mais de la co-construire avec les acteurs. Il nous faut donc être à l'écoute de la singularité des échanges, du contexte, des émergences du terrain, d'autant plus que nous cherchons à améliorer la compréhension d'un lien, et les tensions sous-jacentes, sur lesquels la littérature apporte peu mis en part des éclairages en sciences de l'éducation. Quelle méthode d'analyse choisir alors ? Nous l'avons écarté dès le départ. Mais nous revenons finalement à l'analyse de contenu thématique (Allard-Poesi, Drucker-Godard et Ehlinger, 2007) comme méthode de classement, avec recherche des ressemblances mais aussi des différences, des contradictions, d'autant plus puisque nous nous intéressons aux singularités, aux tensions. Nous proposons de partir d'une arborescence dont le premier niveau correspond aux quatre thématiques des guides. Et pour tracer l'apport de chaque question (et sous-question de relance) des guides, nous ajoutons pour chacune un niveau (et sous-niveau). Les réponses à chaque question sont alors codées en unités d'analyse de type portion de phrase ou ensemble de phrases, dénommées au plus près du discours des répondants, et regroupées dans des catégories créées lors du codage selon une méthode apparentée à la comparaison constante de Glaser et Strauss (1967) et donc à la théorie ancrée. Et pour mettre en œuvre la co-construction avec les acteurs, pour favoriser les

émergences du terrain, les allers-retours entre les connaissances préalables et les interprétations des données, pour éviter le risque de circularité, nous nous orientons vers un codage ni purement inspiré de la théorie ancrée, ni purement basé sur les connaissances préalables. Les échanges lors d'un atelier NVivo ont montré l'intérêt de multiplier les approches selon le projet de connaissance du chercheur. Nous optons ainsi pour une forme hybride entre codage monominal, binominal, trinominal, multithématique (Ayache et Dumez, 2011). Les auteurs font référence au bricolage dans le codage, qui de plus, selon la (les) technique(s) retenue(s), peut s'avérer chronophage. Nous en sommes conscients, mais en plus des raisons précédemment évoquées, c'est également un moyen de ne pas chercher systématiquement à ranger les individus dans des cases, profils, puisque nous traitons des singularités individuelles. Nous souhaitons aussi pouvoir tracer les liens faits par les répondants au niveau de chaque question. Nous cherchons également à rendre les éléments plus visuels dans l'arborescence, et à tenter de pallier les difficultés de lecture ressorties dans plusieurs thèses. Et, cela devrait faciliter une analyse selon le niveau de détails souhaités. Nous pensons enfin au travail post-doctoral puisque cette approche peut faciliter les émergences pour la présente recherche mais aussi des pistes pour les perspectives de recherche. Cette première phase doit nous fournir un codage par question. Nous envisageons d'utiliser le logiciel NVivo 10 à notre disposition, et de mettre en œuvre cette méthode de codage en créant différents types de nœuds. Dans une seconde phase, nous souhaitons analyser les liens faits par les répondants et les silences au niveau de chaque question. L'objectif est d'identifier des apports complémentaires (difficultés, émergences, liens avec d'autres unités d'analyse, d'autres questions). Pour faciliter l'analyse, nous projetons d'utiliser des requêtes NVivo voire un outil complémentaire Excel. Enfin, nous prévoyons de mobiliser les résultats de ces deux phases lors de l'ultime phase dédiée à l'analyse des résultats avec une analyse par thématique et question (horizontale et verticale). Cette dernière doit fournir des éclairages sur les quatre thématiques associées aux quatre sous-questions constitutives de notre questionnement, en visant notre projet de connaissance, à savoir le lien étudié et les tensions sous-jacentes. Ces différentes phases seront détaillées en retraçant le déploiement empirique. Finalement, la raison principale de la méthode d'analyse retenue est sa cohérence avec notre positionnement épistémologique, un chemin de la connaissance qui se construit en marchant, une co-construction de la réalité avec les acteurs, et sa cohérence avec notre approche de la recherche dans ce travail doctoral traitant des singularités individuelles. Cela doit favoriser l'analyse par interprétation (présence, absence, importance) en tenant compte du contexte et donc du lien entre unités d'analyse.

## Conclusion de la section

Cette section a permis de présenter et de justifier l'articulation du design de la recherche et son évolution. Notre projet de connaissance porte sur le lien, et les tensions sous-jacentes, entre la prise en compte des singularités des utilisateurs dans l'apprentissage et l'alignement réel des usages de nouveaux SI en présence d'un inédit opérationnel. Il vise à en améliorer la compréhension dans la mesure où la littérature apporte peu mis à part des éclairages en sciences de l'éducation. Plus précisément, notre questionnement cherche à appréhender comment, et dans quelles tensions, la prise en compte, par l'organisation, des singularités individuelles des utilisateurs dans la conception et la réalisation des apprentissages permet de surmonter l'inédit avec efficacité pour contribuer à l'alignement des usages sur les effets organisationnels, managériaux attendus de nouveaux SI ? Notre réflexion épistémologique nous a orientés vers une posture constructiviste. Nous avons justifié le choix d'une démarche exploratoire, en nous situant dans la première phase de l'abduction avec un projet de connaissance ne visant pas à inférer des lois mais des propositions, éclairages plausibles. La définition de sous-questions constitutives de notre questionnement permet de guider la suite de notre exploration. Puis nous avons présenté et argumenté nos choix d'une méthodologie qualitative pour le recueil et l'analyse des données, en précisant les évolutions survenues lors du déploiement. Nous avons proposé un recueil de données par entretiens semi-directifs, avec un guide d'entretien adapté à chaque type de répondants (Dirigeant-Gérant, RH, Manager opérationnel interviewé en tant que manager et utilisateur, Utilisateur opérationnel), appartenant à des entreprises de différents secteurs et tailles, ayant récemment implanté un SI (nouveau ou mis à jour). Des difficultés et opportunités lors du déploiement nous ont amenés à faire évoluer le recueil de données : en mobilisant plusieurs entreprises dans lesquelles il n'y a pas de management intermédiaire (dans l'entreprise ou la partie concernée par les interviews) ou de service RH, le dirigeant-gérant étant aussi le manager ou le RH, et nous serons attentifs aux risques de biais mais aussi aux éclairages que cela pourrait apporter ; en rendant les guides non évolutifs ; en ne considérant pas les données secondaires ; en ajoutant une cible complémentaire Formateur. Nous avons ensuite justifié la réorientation d'une analyse par théorisation ancrée vers une analyse de contenu thématique, en partant des sous-questions constitutives de notre questionnement, avec un principe de codage ni purement inspiré de la théorie ancrée, ni purement basé sur les connaissances préalables. Nous avons proposé une forme hybride multipliant les approches, une méthode de classement en cohérence avec notre positionnement épistémologique, un

chemin de la connaissance qui se construit en marchant, une co-construction de la réalité avec les acteurs, et en cohérence avec notre approche de la recherche dans ce travail traitant des singularités individuelles. La méthode de classement proposée doit faciliter la lecture, la traçabilité du manque de réponse à certaines questions, de réponses hors sujet, de liens faits par les répondants, d'émergences. Nous avons projeté d'utiliser le logiciel NVivo 10. Dans une seconde phase, nous avons envisagé d'analyser les silences et les liens faits par les répondants pour faire ressortir des apports complémentaires. Pour cela, nous avons projeté d'utiliser des requêtes NVivo voire Excel. Enfin, une dernière phase, basé sur les deux précédentes, est prévue lors de l'analyse des résultats. Dans la suite, nous retraçons le déploiement empirique.

## 4.2 Déploiement empirique

### Introduction de la section

Avec un positionnement constructiviste, la validation d'un travail de recherche nécessite d'explicitier, de justifier et de veiller à la cohérence des étapes qui conduisent à la construction des connaissances au regard du projet visé. Après avoir exposé nos choix méthodologiques de recueil et d'analyse des données à la section précédente, nous retraçons la mise en œuvre de la collecte des données (4.2.1) et de l'analyse (4.2.2). Et nous détaillons au fur et à mesure du déploiement, les difficultés, les opportunités, les émergences survenues qui nous ont conduits à faire évoluer le design de la recherche.

#### 4.2.1 Collecte des données

Nous détaillons l'accès au terrain (4.2.1.1). Des échanges avec notre réseau personnel et professionnel en début de thèse nous avaient assurés de multiples possibilités, mais, davantage de difficultés que d'opportunités sont apparues lors du déploiement empirique. Puis, nous retraçons le déroulement des entretiens (4.2.1.2) avant d'aborder la confidentialité, notamment des données sensibles (4.2.1.3).

##### 4.2.1.1 Accès au terrain

Rappelons notre objectif de réaliser une trentaine d'entretiens semi-directifs auprès de quatre à six entreprises. Comme envisagé, pour des raisons de faisabilité et d'accessibilité au terrain, nous avons ciblé des entreprises des régions Pays de la Loire, Poitou-Charentes, Aquitaine, dans différents secteurs d'activités : commerce - distribution ; industrie ; banque - assurance ; location – emploi - agences de voyage - centres d'appels - organisation de salons et congrès -



immobilier ; expertise comptable. Nous avons donc contacté les personnes de notre réseau personnel et professionnel exerçant ou susceptibles d'avoir des contacts dans l'une de ces activités, en leur expliquant oralement, et suivi d'un mail, les objectifs de notre étude. Dans un premier temps, des contacts s'étaient faits dans 6 entreprises réparties dans les cinq catégories. Trois entreprises de trois secteurs différents (distribution, industrie, assurances) avaient répondu favorablement. Une seconde prise de contact s'était faite par mail pour vérifier les critères SI (nouveau SI, moins de trois ans) et la possibilité d'interviewer les différents types de répondants (1 DRH ou RH, 3 à 4 utilisateurs en mixant les critères définis, 2 managers N+1 ou N+2 d'utilisateurs opérationnels, 1 dirigeant ou gérant). L'entreprise du secteur industrie n'avait pas répondu. Les deux autres entreprises ne validaient pas totalement les critères types de répondants : RH assurées par le dirigeant ou gérant pour les deux, et pour l'une, 2 utilisateurs uniquement et le manager étant aussi le gérant (donc pas de management intermédiaire). Et dans l'une, l'ancien outil étant maintenu en parallèle du nouveau. Mais, en raison du peu de retours en quatre mois, du risque d'autres désistements, et finalement, de l'intérêt de mobiliser également des entreprises sans management intermédiaire, nous avons décidé d'effectuer les deux études. De plus, l'un des responsables de site nous avait proposé un critère supplémentaire pertinent pour les répondants de type utilisateurs : appétence, geek ou frein envers l'informatique. Nous avons alors pris rendez-vous avec les répondants par l'intermédiaire du contact entreprise, le responsable du site dans les deux cas. En parallèle, dans un deuxième temps, nous avons donc décidé de cibler notre recherche d'entreprises via des personnes de notre réseau connaissant des dirigeants ou gérants dans les autres secteurs. Très rapidement, deux retours de deux autres secteurs étaient favorables et correspondaient aux critères SI et types de répondants (mis à part le dirigeant étant le manager pour l'un, des RH organisées en CSP<sup>65</sup> régional pour l'autre). Pour les mêmes raisons, nous avons procédé à l'étude. En parallèle, nous avons relancé notre réseau à la recherche d'une ou deux entreprises supplémentaires dans deux secteurs. Tout d'abord dans le secteur des activités de services, bien que nous ayons déjà des entreprises en contact avec la clientèle (dans le commerce / distribution, dans les assurances). Ensuite dans les secteurs industrie, et banque / mutuelle, en visant des structures disposant d'un service RH sur site (nous pensions à un fabricant, à une banque, et toujours aux mutuelles niortaises). En vain au final pour différentes raisons (pas de réponse, réponse négative, ou ne remplissant pas les critères). Avec le recul, il nous semble possible que

---

<sup>65</sup> Centre de services partagés

ces difficultés soient liées à la sensibilité du sujet bien que nous ayons utilisé l'« effet boule de neige » (Hennequin, 2012) sans mentionner toutes les tensions qui nous intéressaient. Nous nous étions alors rendu compte que ces difficultés avaient un impact sur le design initial de notre recherche.

Le tableau suivant (Tableau 5) liste les entreprises ayant participé à l'étude empirique.

Entreprises <sup>66</sup>	Secteurs	Eléments relatifs au SI
E1-ASS	Assurance	Nouvel outil de gestion des sinistres. Implantation en novembre 2013. Pilotes : vague 1 (juin 2013), vague 2 (novembre 2013 pour [E1-ASS]), vague 3 (début 2014).
E2-IND	Industrie	Nouveau SI SAP. Implantation le 1er janvier 2013.
E3-DIS	Distribution	Nouvel outil de gestion via une tablette. Implantation en mai 2014.
E4-BTP	BTP	Nouvelle version d'un outil d'appels d'offres. Implantation en juin 2014

Tableau 5 : Entreprises ayant participé à l'étude empirique

#### 4.2.1.2 Déroulement des entretiens

Pour les raisons précédemment évoquées, les entretiens se sont donc déroulés sur une période relativement courte (novembre 2014 à mi-janvier 2015) et la cible complémentaire en avril 2015. Ils ont eu lieu dans un espace isolé (bureau principalement, espace réunion). Ils ont tous été enregistrés avec l'autorisation des répondants. Au début de l'entretien, nous notions le nom de l'entreprise, la date de l'entretien, le nom du répondant, et des éléments sociodémographiques (âge, genre, poste actuel, ancienneté dans le poste, ancienneté dans l'entreprise et autres postes occupés, diplômes, formations en informatique de type formations, séminaires... ou « sur le tas »). Nous relevions également des éléments relatifs au SI (nouveau SI ou existant mis à jour, type d'outil, date d'implantation). Nous cherchions enfin à recueillir

<sup>66</sup> Pour préserver la confidentialité, nous avons défini une codification que nous détaillons dans le point suivant

des données secondaires (comptes rendus d'entretiens annuels des utilisateurs, demandes de formation par les utilisateurs, retours des utilisateurs sur les formations suivies sur le nouveau SI, éléments détaillant les modes d'accompagnement, retours éventuels des utilisateurs aux RH, aux IRP). En fait, ces aspects n'étaient pas formalisés ou absents ou confidentiels. Et l'accès confidentiel à seulement deux entretiens annuels et un formulaire de satisfaction post-formation nous a contraints à ne pas considérer les données secondaires. Nous espérions alors que des éclairages ressortent lors des entretiens, et ce fut le cas. En cours d'entretien, nous notions nos impressions et nos idées émergentes sous forme de mots-clés, très souvent des rappels (du type « penser à poser cette nouvelle question X », ou en raison d'un silence du répondant, « penser à reposer la question Y à la fin de l'entretien). En fin d'entretien quand ces derniers n'étaient pas trop rapprochés, à défaut en fin de journée, nous reprenions nos notes, nous rédigeons un mémo en complétant notre tableau de suivi Excel. Tous les entretiens ont été retranscrits dans un premier temps automatiquement via l'outil Authôt<sup>67</sup> puis corrigés avec écoute des enregistrements. Les silences, rires, interruptions ont été notés (entre parenthèses). Pour préserver la confidentialité, nous avons défini une codification permettant de repérer le type de répondants, et l'entreprise :

- Codage des entreprises **E...-...** : **E** suivi d'un numéro d'ordre des entreprises rencontrées et du secteur codifié (ASS pour Assurance, IND pour Industrie, DIS pour Distribution, TP pour Travaux publics). Exemple : **E3-DIS** (pour l'entreprise n°3 secteur Distribution). A noter que codifier le secteur a été utile pour nous repérer nous-même, et nous l'imaginons, pour le lecteur, mais aussi, et sans chercher à faire de la généralisation ni à comparer, pour faire émerger des pistes potentielles de recherche
- Codage des (types de) répondants : **D-G** (dirigeant ou gérant ou responsable de site), **RH** (DRH ou RH), **MM** suivi d'un numéro d'ordre (manager interviewé en tant que manager), **MU** suivi d'un numéro d'ordre (manager interviewé en tant qu'utilisateur), **U** suivi d'un numéro d'ordre (utilisateur opérationnel), **F** (formateur, cible complémentaire comme explicité ci-après)
- Codage des entretiens **E...-.....MM...** : exemple **E3-DIS.MM2** (entretien avec le manager n°2 interviewé en tant que manager dans l'entreprise E3 secteur Distribution)

---

<sup>67</sup> [www.authot.com](http://www.authot.com)

Lors des entretiens, au regard de notre approche, nous étions à l'écoute de cibles complémentaires pouvant s'avérer utiles. Cela s'est produit dans deux entreprises. Afin de recueillir des éléments sur l'ensemble des agences, le gérant (et manager) de l'entreprise [E1-ASS] nous a conseillés de contacter le responsable pilote du projet (basé au siège) assurant également des formations sur le nouvel outil. Contacté, il devait demander l'autorisation à son supérieur hiérarchique et nous recontacter, mais il n'a jamais repris contact avec nous, ni répondu à nos appels. Autre cible identifiée avec le responsable RH de l'entreprise [E4-TP] lors de l'entretien : le formateur aux outils opérationnels, qui assure également le SAV. Contacté, ce dernier a répondu aussitôt favorablement à notre demande, et nous avons planifié et réalisé l'entretien. Cela nous a amenés à élaborer un autre guide d'entretien dédié aux formateurs. Et il nous a semblé pertinent de calquer ce guide sur celui des managers (interviewés en tant que managers) en adaptant certaines formulations (par exemple, remplacer « vos utilisateurs » par « les utilisateurs »). Le guide est en Annexe 4.

Le tableau suivant (Tableau 6) liste les entretiens réalisés. Le tableau détaillé comportant les formations, l'ancienneté dans le poste et les autres postes occupés, la date et la durée des entretiens est en Annexe 5.

Code	Age	Poste occupé	Cible
E1-ASS.U1	48	Collaborateur. Gestion des sinistres. Utilisateur principal	Initiale
E1-ASS.U2	28	Collaborateur. Gestion des sinistres (1/5ème du temps le mercredi en remplacement [E1-ASS.U1]), et Entreprises - Professionnels (4/5ème du temps)	Initiale
E1-ASS.D-G	45	Agent Général d'assurance (co-Gérant majoritaire)	Initiale
E1-ASS.MM		Agent Général d'assurance (co-Gérant majoritaire)	Initiale
		Responsable pilote du projet basé au siège (et assurant formations)	Complémentaire suggérée par [E1-ASS.MM]

Code	Age	Poste occupé	Cible
Hiérarchie [E1-ASS] :			
E2-IND.D-G	36	Dirigeant du site. S'occupe de la finance / gestion (réalisé hors SAP)	Initiale
E2-IND.MM		Dirigeant du site.	Initiale
E2-IND.MU	43	Responsable de production. Encadre une équipe non utilisatrice de SAP	Initiale
E2-IND.U	27	Responsable achat, ADV administration des ventes de la commande client jusqu'au bon de livraison, planning-ordo	Initiale
Hiérarchie [E2-IND] :			
E3-DIS.MM1	46	Adjoint de secteur PCE (papeterie, loisirs créatifs, éducatif)	Initiale
E3-DIS.MU	32	Chef de secteur (retour de congés maternité)	Initiale
E3-DIS.U1	39	Conseiller de vente Disque, vidéo, multimédia	Initiale
E3-DIS.U2	27	Conseiller de vente PCE	Initiale
E3-DIS.U3	44	Conseiller de vente Livres	Initiale
E3-DIS.U4	27	Conseiller de vente Livres	Initiale
E3-DIS.D-G	42	Directeur de magasin	Initiale
E3-DIS.RH		Directeur de magasin	Initiale
E3-DIS.MM2	24	Chef de secteur Livre, Disque, Video, Multimédia	Initiale

Code	Age	Poste occupé	Cible
Hiérarchie [E3-DIS] :			
E4-TP.RH		Délégué RH CSP (centre de services partagées) Sud-Ouest	Initiale
E4-TP.D-G	32	Chef d'agence	Initiale
E4-TP.MM	32	Chef d'agence	Initiale
E4-TP.MU	40	Cadre chargé d'études	Initiale
E4-TP.U1	60	Responsable commercial et Chargé d'études	Initiale
E4-TP.U2	28	Ingénieur Etudes	Initiale
E4-TP.F	40	Formateur aux outils opérationnels CSP Sud-Ouest	Complémentaire (identifiée avec [E4-TP.RH])
Hiérarchie [E4-TP] :			

Tableau 6 : Entretiens réalisés

Les retranscriptions (Annexe 6, Tome 2) et les caractéristiques des répondants ont été intégrées dans NVivo.

#### 4.2.1.3 Confidentialité

Comme recommandé par Baumard et al. (2007), nous avons pris garde à préserver la confidentialité des données sensibles. Lors des entretiens, plusieurs sont ressorties : des comportements déviants relatifs à l'utilisation du nouvel outil, des erreurs humaines dans l'activité métier, des managers et utilisateurs exprimant leur stress au travail, des utilisateurs évoquant des problèmes de management. Plusieurs répondants ont demandé l'anonymat, d'autres n'étaient pas à l'aise sachant la diffusion, et une entreprise a demandé la confidentialité totale. Pour rassurer les répondants, pouvoir recueillir des informations pertinentes et les mobiliser dans notre travail, nous avons fait les choix suivants. Nous avons assuré l'anonymat de toutes nos sources. Pour ne pas pénaliser la validité de notre projet de connaissance, nous faisons référence à de nombreux verbatims dans la rédaction en prenant soin de préserver la confidentialité, l'anonymat. Pour cela, nous avons défini une codification pour les entreprises et les répondants. De plus, quand il s'agit de verbatims sensibles, nous avons supprimé tout propos qui pourrait permettre d'identifier les répondants et les entreprises. Et nous avons supprimé les verbatims *très* sensibles (pouvant présenter un risque majeur pour les répondants) en laissant le minimum pour que cela reste compréhensible et pertinent. Quant aux demandes de responsables de sites, de managers intéressés par un retour, nous proposerons une synthèse qui ne mettra pas nos répondants en difficulté.

#### 4.2.2 Mise en œuvre de la méthode d'analyse des données

Les choix initialement prévus n'ont pu être mis en œuvre en raison de difficultés d'accès au terrain. Des entretiens finalement trop rapprochés ne nous permettaient plus d'effectuer, entre deux séries d'entretiens, retranscription, puis codage et analyse en parallèle, puis progression de notre réflexion et évolution des guides. Comme explicité dans la section précédente, cela a été l'occasion d'une prise de recul. Et nous avons justifié notre réorientation vers une analyse de contenu thématique, en partant d'une arborescence composée des quatre thématiques associées aux quatre sous-questions constitutives de notre questionnaire. Nous détaillons ci-après les trois phases de la méthode d'analyse déployée : le codage dans NVivo qui nous a amenés à créer différents types de nœuds de classement (4.2.2.1), les liens faits par les répondants (et plus généralement les nœuds de type Z\_) et les silences (4.2.2.2), et la phase mise en œuvre lors de l'analyse des résultats (4.2.2.3).

#### 4.2.2.1 Première phase : le codage

Nous sommes donc partis d'une arborescence composée d'un premier niveau associé aux quatre thématiques des guides (quatre nœuds NVivo créés), et pour chaque thématique, de sous-niveaux (sous-nœuds créés) pour chaque question et sous-question. Et pour chaque nœud, nous avons activé l'option d'agrégation de l'encodage à partir des nœuds enfants. Rappelons que les thématiques sont abordées ou non en totalité selon le type de répondants. Si l'intention initiale d'un codage avec analyse en parallèle a été abandonnée, nous avons conservé l'idée d'un codage par ordre chronologique des entreprises pour une raison principale. Nos impressions en cours d'entretiens et une lecture flottante des retranscriptions ont globalement fait ressortir une alternance entre plus ou moins d'autonomie laissée aux utilisateurs, plus ou moins d'interrogation, de compréhension, d'interprétation de la notion de singularités individuelles. Et ceci pouvait favoriser la comparaison constante, les émergences du terrain, les allers-retours entre connaissances préalables et interprétations des données, et éviter le risque de circularité.

Le codage des retranscriptions de la première entreprise [E1-ASS] a alors débuté. Il a été effectué, comme présenté dans la section précédente, au plus proche du discours et des événements, en codant des phrases ou ensemble de phrases que nous avons associées à des nœuds. Pour pallier le manque de visibilité dans l'arborescence, nous avons nommé le nœud au plus proche du discours, et il nous a rapidement semblé pertinent de préciser le type de répondants. Le lecteur pourrait alors s'interroger : pourquoi intégrer le type de répondants dans le nommage du nœud et pas l'entreprise concernée ? Nous avons effectivement envisagé non pas de l'intégrer dans le nommage du nœud mais de créer un niveau supplémentaire par entreprise à chaque question. Plusieurs raisons nous ont incités à ne pas le faire. Si cela pouvait apporter en visibilité par entreprise, cela aurait généré encore davantage de lourdeur dans l'arborescence et dans la gestion et la répétition des nœuds de classement. Ensuite, cela aurait gêné la vision globale. Et ne pas créer un niveau entreprise n'empêcherait pas de tenir compte du contexte et donc du lien entre unités d'analyse par entreprise. Une dernière raison, même si notre formateur NVivo nous avait fait part de retours de correcteurs sur la nécessaire indépendance entre choix méthodologiques et possibilités du logiciel, des requêtes voire un appui d'Excel seraient plus simples. Nous avons fait confiance à notre passé dans l'informatique pour cela. Nous n'avons donc pas intégré le secteur ni le nom de l'entreprise dans le codage. Les types de répondants ont été codifiés comme suit : D-G pour Dirigeant-Gérant, RH pour DRH ou responsable RH, MM pour Manager interviewé en tant que manager, MU pour Manager interviewé en tant qu'utilisateur, U pour Utilisateur, F pour Formateur. Et nous avons



également mentionné le fait que certains répondants, ayant plusieurs rôles dans l'organisation, étaient interviewés selon deux guides différents. Cela permettait d'attirer notre attention sur des biais éventuels dans les réponses faites et dans leur contribution. Cela pouvait aussi apporter des éclairages complémentaires sur la contribution du D-G. MM-D-G pour un répondant interviewé en tant que manager (et qui est aussi le D-G), RH-D-G pour un répondant interviewé en tant que DRH ou responsable RH (et qui est aussi le D-G). Exemples :

*« (U1) Je suppose que oui car après livraison de l'outil, on n'a plus de formation, on a le service assistance, après ça bénéficie aux autres agences (...) donc j'imagine que oui » (Entretien [E1-ASS.U1]) ;*

*« (U2) Je suppose... Après je ne sais pas si ce sont les RH qui font ça au niveau des formations... si le problème est réglé il n'y a pas lieu d'en parler » (Entretien [E1-ASS.U2]) ;*

*« (D-G) Moderniser la façon de travailler (avec le digital) va dans le sens de ce que je veux faire à l'agence » (Entretien [E1-ASS.D-G]) ;*

*« (MM-D-G) La règle de base ici c'est débrouillez-vous, le corollaire c'est si vous n'y arrivez pas je suis là » (Entretien [E1-ASS.MM])*

Chacun de ces nœuds a été classé dès sa création au niveau du sous-nœud correspondant à la thématique / question / sous-question du guide d'entretien, puis dans des sous-nœuds de classement (l'option d'agrégation de l'encodage à partir des nœuds enfants étant activée pour chacun des nœuds). L'objectif était de faire ressortir les apports de chaque question à notre projet de connaissance. Rappelons que dans notre recherche, le chemin de la connaissance se construit en marchant. Il ne s'agit pas de comprendre la réalité mais de la co-construire avec les acteurs. Il s'agit donc d'être à l'écoute de la singularité des échanges, du contexte, des émergences du terrain. Les nœuds de classement ont été créés progressivement en codant les quatre retranscriptions de la première entreprise ([E1-ASS.U1], [E1-ASS.U2], [E1-ASS.D-G], [E1-ASS.MM]). A chaque modification, ajout voire suppression (fusion) de nœuds de classement, nous avons vérifié, reclassé si besoin, décomposé si besoin, fusionné si besoin, les éléments précédemment codés en relisant les retranscriptions. Ces nœuds sont de différents types selon les questions et sous-questions, et peuvent être imbriqués :

- des nœuds plus ou moins conceptuels créés par induction pour effectuer des regroupements et (ou) pour faire ressortir des éléments qui semblent essentiels au

moment du codage. Exemples : *Moderniser la manière de travailler ; Accompagnement ; Apports du nouvel outil ; Difficultés liées aux fonctionnalités ; Se débrouiller, le manager en dernier recours ; Contournement ; Diffusion informelle ; Atout des anciens ; Partage ; Echanges informels*

- des nœuds pour classer le qui (parties prenantes), le quoi (contribution), le comment (moyens), le pourquoi (raisons), le pour quoi (objectifs). Exemples : *En interne ; En externe ; Par le D-G ; Par le Groupe ; Par le manager ; Par les utilisateurs ; Par un chargé de formation ; Lié à la façon de manager ; Lié à l'outil, aux procédures ; Lié aux utilisateurs ; Grâce à qui ; Grâce à quoi*. Egalement pour tracer le lien entre parties prenantes. Exemples : *Avec le manager ; Avec les utilisateurs ; Par les utilisateurs aux managers*
- des nœuds de type *Z\_Autres* pour classer les éléments ne répondant pas directement à la question mais pouvant s'avérer utile (Exemples : *Contournement ; Difficultés fonctionnelles ; Diffusion informelle*) ou des éléments inclassables ou hors sujet à conserver en cas de besoin (Exemple : *Contexte de développement de l'outil*)

Au fur et à mesure du codage, nous avons créé des mémos pour noter des éléments sur lesquels revenir éventuellement (exemple : conduite du changement), des éléments de contexte (exemple : répondant mal à l'aise), des commentaires, justificatifs sur un codage (exemples : distinction entre difficultés fonctionnelles et dysfonctionnements<sup>68</sup> ; non remontée donc question x non posée), les silences. Mais cela ne nous satisfaisait pas totalement.

Après avoir codé les quatre retranscriptions de la première entreprise, nous avons cherché à affiner le classement. L'objectif était de mieux faire ressortir les éclairages apportés par chaque question, en visant notre projet de connaissance. Tout d'abord, nous avons intégré les silences dans le nommage du nœud correspondant. Cela nous a semblé pertinent par souci de visibilité et pour faciliter le repérage des difficultés ressorties. Exemple : « (U2) (silence) *Je ne vois pas comment, je suis la même personne au travail et en dehors (...), si je ne trouve pas dans le*

<sup>68</sup> Exemple du Mémo *Distinction entre difficultés fonctionnelles et dysfonctionnements* : « Le Manager (MM-D-G) a le premier distingué deux aspects. Le fonctionnel fait référence aux méthodes de travail avec ce nouvel outil (fonctionnalité non prévue par exemple), les dysfonctionnements plutôt aux bugs (problème d'affichage par exemple). L'utilisateur U1 parle globalement de dysfonctionnements, mais les exemples donnés font plutôt référence au fonctionnel, ce qui ne veut pas dire qu'il n'y ait pas de bugs. Cela m'incite à créer deux nœuds pour classer les difficultés fonctionnelles (méthodes de travail avec l'outil, fonctionnalité non prévue etc.) et les problèmes purement techniques (bugs). »

*travail, je ne vais pas puiser dans le personnel* » (Entretien [E1-ASS.U2]). Ensuite, nous avons créé deux nouveaux types de nœuds de classement :

- des nœuds de type *Oui, Oui supposé, Non, Non supposé, Ne sait pas* pour mieux tracer la remontée ou non et la prise en compte ou non des difficultés inédites et des singularités. Et concernant les singularités, ce type de nœuds a été mobilisé au niveau de l'identification ou non, de l'apport ou non, des échanges et partages ou non. Egalement pour appréhender la responsabilisation ou non des utilisateurs. Et nous avons classé les raisons données par les répondants, notamment pour le *Non*, le *Non supposé*
- des nœuds de type *Z\_Question non posée* pour tracer ces dernières ainsi que les raisons. Exemples : *Question non posée compte-tenu de l'échange précédent* (question non posée ou modifiée) ; *Question non posée car pas de singularités* ; *Question non posée car non remontée*

Et nous avons fait le choix de décomposer un type de nœud :

- les nœuds de type *Z\_Autres* ont été scindés en *Z\_Autres* et *Z\_Liens\_avec* : dans notre approche, cette décomposition était peu à peu apparue pertinente afin de distinguer les liens faits par les répondants (avec un autre thème, une autre question, une émergence) et les *Z\_Autres* ne répondant pas à la question, hors sujet ou inclassables. A noter qu'en procédant ainsi, *contournement* par exemple peut se retrouver dans les deux lors de questions différentes

Nous avons alors repris l'ensemble du codage de la première entreprise pour prendre en compte ces évolutions. Puis le codage des retranscriptions des trois autres entreprises a été effectué, au niveau de chaque thématique, question, sous-question du guide d'entretien, dans les nœuds de classement créés. D'autres nœuds plus ou moins conceptuels ont été ajoutés, modifiés voire supprimés (fusionnés). A chaque modification, ajout voire suppression (fusion) de nœuds, nous avons de nouveau vérifié, reclassé si besoin, décomposé si besoin, fusionné si besoin, les éléments précédemment codés en relisant les retranscriptions. Egalement lorsque nous avons progressivement créé de nouveaux nœuds de classement :

- *Z\_Autres tentatives pour identifier des singularités* : nous avons souhaité tracer la difficulté de faire parler des singularités permettant de faire face à des situations

inédites. Cela nous a conduits à reposer la question des singularités à différents moments des entretiens

- *Z\_Contacts* : initialement précisé dans un mémo, nous avons créé un nœud afin de tracer les contacts pour de possibles entretiens complémentaires pouvant s'avérer pertinents, ainsi que les renvois d'informations vers ces contacts. Il s'agit de propositions de contacts de la part des répondants ainsi que nos demandes de contacts avec des parties prenantes mentionnées par les répondants
- *Z\_Doutes\_sur fiabilité de la réponse* : lorsque nous avons un véritable doute sur la fiabilité de la réponse (exemple du Mémo *Réponse "soufflée" pour tenter de faire parler, non fiable car pas d'exemple donné par le répondant*)

De même lorsque nous avons fait le choix de conserver une trace des compléments éventuels en fin d'entretien en ajoutant une cinquième thématique. Après avoir terminé le codage, nous l'avons vérifié et affiné au niveau des différents types de nœuds. Et de nouveau, à chaque modification, ajout voire suppression (fusion) de nœuds, nous avons vérifié, reclassé si besoin, décomposé si besoin, fusionné si besoin, les éléments précédemment codés en relisant les retranscriptions. Un codage chronophage, comme l'avait prédit la littérature, et nous avons précédemment justifié ce choix, mais un codage très riche comme attendu, à la fois pour le présent travail et pour nos perspectives d'écriture, de recherche. De même, le lecteur pourrait nous reprocher de ne pas avoir respecté l'opération classique de thématisation, mais nous l'avons également justifié. Nous rappelons les deux raisons principales : une co-construction « en marchant » avec les acteurs, et (donc) tracer la singularité des échanges, des acteurs, des situations. De plus, nous souhaitons garder un niveau de détails suffisamment riche avant de mettre en œuvre la phase suivante, et surtout la dernière phase d'analyse. L'Annexe 7 (Tome 2) présente les nœuds de classement obtenus à l'issue de cette première phase. Et en prévision des phases suivantes, nous avons fait le choix de préciser les répondants (et types de répondants) concernés par entreprise (obtenus par requête NVivo). Cela nous permettait d'avoir une première vision globale.

4.2.2.2 Seconde phase : les liens faits par les répondants (et plus généralement les nœuds de type *Z\_*) et les silences

Suite au déploiement de la phase précédente, sur l'ensemble des questions, nous avons obtenu 214 nœuds (et sous-nœuds) de classement de type *Z\_* (*Z\_Autres*, *Z\_Autres tentatives pour*

*identifier des singularités, Z\_Contacts, Z\_Doutes\_sur fiabilité de la réponse, Z\_Liens\_avec, Z\_Question non posée*). Et 40 nœuds font référence à un silence (34 silences uniques sur l'ensemble des questions) dont 11 associés à des nœuds (ou sous nœuds) de type *Z\_*. Comme présenté dans nos choix méthodologiques, nous avons souhaité tracer ces éléments par question de manière à faire ressortir des difficultés, des émergences, des liens avec d'autres unités d'analyse, avec d'autres questions. Nous avons pu identifier les nœuds de type *Z\_* et les silences à l'aide de requêtes NVivo mais il nous manquait une vue d'ensemble avec la possibilité d'effectuer des filtres sur un ou plusieurs critères. Après plusieurs tentatives, Excel nous a finalement paru plus souple. Nous avons donc exporté l'ensemble des nœuds obtenus à l'issue de la phase de codage, par répondant et entreprise, dans un fichier Excel. Nous avons conservé l'export initial dans une première feuille. Puis, dans une nouvelle feuille, nous avons créé un tableau comportant les nœuds en ligne et différentes colonnes permettant de filtrer par *Questions*, par *Types de nœuds* (et notamment de type *Z\_*), par *Nœuds* et *Sous-nœuds*, par nœuds comportant des *Silences*, par *Liens avec une ou plusieurs autres questions*, par *Émergences*, par *Entreprises*, par *Répondants* et *Types*. Nous avons automatisé le contenu de ce tableau à l'aide de formules de calcul en lien avec l'export initial, excepté les *Liens avec une ou plusieurs autres questions* et *Émergences*. Ces derniers ont été complétés manuellement, en saisissant le numéro des questions concernées et des mots-clés plus ou moins conceptuels, au regard des nœuds de classement correspondants et après relecture des verbatims associés. Compte-tenu du volume de ce tableau nous ne le présentons pas en annexe, mais nous proposerons des références explicites lors de l'analyse des résultats.

#### 4.2.2.3 Troisième phase mise en œuvre lors de l'analyse des résultats

La dernière phase est celle qui nous a permis d'effectuer l'analyse des résultats. Nous sommes partis des quatre thématiques associées aux quatre sous-questions constitutives de notre questionnement. Nous avons procédé à l'analyse des nœuds de classement de la première phase, par thématique et par question, avec une approche horizontale et verticale, en mobilisant la vision globale comportant les nœuds de classement par question (Annexe 7, Tome 2) obtenue à l'issue de la phase de codage, et des requêtes et filtres NVivo pour faciliter l'analyse. Puis, nous avons progressivement complétée cette analyse avec les éléments utiles issus des nœuds de type *Z\_*, des émergences et silences en lien provenant des autres questions (seconde phase). Cela nous a permis d'apporter progressivement des éclairages au projet de connaissance visé. Ces étapes seront détaillées lors de l'analyse des résultats.

## Conclusion de la section

Cette section a permis de retracer notre déploiement empirique. Tout d'abord, le mode d'accès au terrain et le déroulement des entretiens lors desquels nous avons détaillé les difficultés (peu d'entreprises répondant favorablement et vérifiant les critères recherchés, au final des entretiens trop rapprochés, risque de biais avec les répondants à la fois D-G et manager ou RH, pas de données secondaires, guides non évolutifs), mais aussi les émergences et opportunités (intérêt de mobiliser des entreprises sans management intermédiaire, cible complémentaire Formateur). Le problème de confidentialité s'est posé au niveau des données secondaires sans solution. Pour les données primaires également, et nous avons pu procéder à l'étude en assurant l'anonymat de nos sources et en préservant les données sensibles. Ensuite, nous avons détaillé la mise en œuvre de la méthode d'analyse des données. Comme explicité dans la section précédente, les difficultés d'accès au terrain et les conséquences sur la collecte des données ont été l'occasion d'une prise de recul et d'une réorientation vers une analyse de contenu thématique comme méthode de classement. Le codage par thématique / question / sous-question / nœuds (et sous-nœuds) de classement, dans NVivo, a été détaillé, et nous avons justifié la création de différents types de nœuds de classement. Nous avons ensuite présenté la seconde phase dédiée à l'analyse des liens faits par les répondants (et plus généralement des nœuds de type Z\_) et des silences en détaillant l'approche utilisée avec Excel. Enfin, nous avons exposé l'ultime phase qui nous a permis d'effectuer et de rédiger l'analyse des résultats, à partir des deux phases précédentes, et d'apporter progressivement des éclairages au projet de connaissance visé.

## Conclusion du chapitre 4

Les précédents chapitres nous avaient progressivement amenés à nous intéresser à la confrontation de l'individu avec la survenue d'un inédit opérationnel, aux singularités individuelles pour apprendre à le surmonter, et à leur prise en compte dans la tension entre organisation et individus. Le présent chapitre a présenté et justifié l'articulation des éléments du design de la recherche. Un projet de connaissance visant à améliorer la compréhension du lien, et les tensions sous-jacentes, entre la prise en compte des singularités des utilisateurs dans l'apprentissage et l'alignement réel des usages de nouveaux SI en présence d'un inédit opérationnel. Plus précisément, notre questionnement cherche à appréhender comment, et dans quelles tensions, la prise en compte, par l'organisation, des singularités individuelles des utilisateurs dans la conception et la réalisation des apprentissages permet de surmonter l'inédit avec efficacité pour contribuer à l'alignement des usages sur les effets organisationnels,

managériaux attendus de nouveaux SI ? Notre réflexion nous a orientés vers une posture constructiviste, une démarche exploratoire par abduction avec un projet de connaissance ne visant pas à inférer des lois mais des propositions, éclairages plausibles. Et partant de sous-questions constitutives de notre questionnement, nous avons retenu et justifié une méthodologie qualitative pour le recueil et l'analyse des données, en précisant les évolutions survenues lors du déploiement. Un recueil de données par entretiens semi-directifs, avec un guide d'entretien adapté à chaque type de répondants (Dirigeant-Gérant, RH, Manager opérationnel interviewé en tant que manager et utilisateur, Utilisateur opérationnel, Formateur), appartenant à des entreprises de différents secteurs et tailles, ayant récemment implanté un SI (nouveau ou mis à jour). Des difficultés d'accès au terrain et une prise de recul nous réorientant vers une analyse de contenu thématique comme méthode de classement, en cohérence avec notre positionnement épistémologique et notre approche de la recherche dans ce travail traitant des singularités individuelles. Trois phases d'analyse ont été prévues, et en termes d'outils, NVivo et Excel. Dans la suite, nous présentons l'analyse des résultats et leur mise en perspective.

## Chapitre 5. Analyse des résultats et mise en perspective

### Introduction du chapitre 5

Le chapitre précédent a présenté le processus d'élaboration du design de la recherche en explicitant le projet de connaissance, les fondements épistémologiques, la démarche de recherche et les choix méthodologiques retenus. Nous avons exposé ce qui nous a amenés à faire évoluer le design lors du déploiement empirique, et nous avons détaillé ce dernier. Rappelons que nous sommes partis sur le terrain non pas avec des hypothèses ou propositions de recherche, mais avec des sous-questions constitutives de notre questionnement afin de guider la recherche d'éclairages complémentaires. Rappelons également que l'objectif de ces sous-questions était aussi un moyen d'accéder aux tensions. Dans ce chapitre, nous présentons l'analyse des résultats (5.1). Puis, compte-tenu de la visée exploratoire de notre recherche sur laquelle la littérature apporte peu mis en part des éclairages en sciences de l'éducation, nous proposons une mise en perspective des résultats au regard des connaissances disponibles avec l'objectif d'en montrer l'intérêt et de proposer des pistes de recherches futures (5.2).

### 5.1 Analyse des résultats

#### Introduction de la section

Nous déployons la troisième phase de la méthode d'analyse qui a été mise en œuvre lors de l'analyse des résultats. Nous partons des quatre thématiques associées aux quatre sous-questions constitutives de notre questionnement. Pour chaque thématique et question, l'analyse des nœuds de classement de la première phase est complétée avec l'analyse des nœuds en lien de la seconde phase. Nous faisons ressortir les ressemblances, les différences, les contradictions, intra-entreprises et inter-entreprises, les émergences, les difficultés. Nous présentons une analyse pour chacune des quatre thématiques (5.1.1, 5.1.2, 5.1.3, 5.1.4). Et toujours par souci d'explicitation, de traçabilité, de lisibilité, nous rappelons notre démarche en la détaillant :

- nous partons de la vision globale, comportant les nœuds de classement par question (Annexe 7, Tome 2), obtenue à l'issue de la phase de codage



- dans une approche horizontale, nous proposons une première analyse globale des 4 entreprises à partir des nœuds de classement de premier niveau de chaque question (et second niveau selon la question pour ajouter de la pertinence)
- puis, dans une approche verticale, nous proposons une analyse plus approfondie de ces nœuds (et sous-nœuds) pour chaque entreprise. Et nous la complétons avec les silences et les nœuds de type Z\_ utiles parmi ceux relevés dans la question en cours d'analyse. Nous la complétons également avec les résultats de la seconde phase (nœuds de type Z\_ et silences), plus précisément avec les *Liens avec une ou plusieurs autres questions* renvoyant à la question en cours d'analyse, *Emergences* et *Silences* éventuellement en lien
- enfin, à partir des éléments précédents, nous proposons des éclairages après chaque question (ou questions liées pour mieux restituer l'analyse). L'objectif est de traduire la progression de notre analyse en faisant ressortir progressivement les apports au projet de connaissance visé, à savoir, le lien, et les tensions sous-jacentes, entre la prise en compte des singularités des utilisateurs dans l'apprentissage et l'alignement réel des usages de nouveaux SI en présence d'un inédit opérationnel. Pour cela, nous ciblons la recherche d'éclairages à travers la contribution des parties prenantes, la vision de l'alignement, de l'inédit, de l'individu et de ses singularités, de (dans) l'apprentissage, dans la tension entre contrôle et autonomie, entre management intermédiaire et individus, et nous n'écartons pas les parties prenantes DRH, responsable formation, formateur (voire d'autres)

Et nous rappelons que certains répondants, ayant plusieurs rôles dans l'organisation, ont été interviewés selon deux guides différents lorsque, respectivement, il n'y avait pas de management intermédiaire (dans l'entreprise ou la partie concernée par les interviews) ou de service RH dans l'entreprise. Comme annoncé, nous sommes donc attentifs au risque de biais dans les réponses, mais aussi à l'écoute de possibles éclairages liés à l'absence de management intermédiaire ou de service RH. Dans 3 entreprises, les managers DG au contact direct des utilisateurs pourront nous apporter des éléments de compréhension. Nous en tenons donc compte tout au long de l'analyse en distinguant les répondants MM (manager interviewé en tant que manager hors D-G) et MM-D-G aussi nommé manager D-G par la suite (répondant interviewé en tant que manager, qui est aussi le D-G), et les répondants RH et RH-D-G aussi nommé le RH D-G par la suite (répondant interviewé en tant que DRH ou responsable RH, qui

est aussi le D-G). De plus, nous rappelons que lors du codage, il nous avait paru pertinent pour certaines questions de les distinguer à la fois par les mentions précédentes (MM et MM-D-G ; RH et RH-D-G) et aussi par la création de nœuds de classement, par exemple, Par le D-G (MM-D-G ou RH-D-G), Par le manager (hors D-G).

### 5.1.1 Alignement entre usages du nouveau SI par les utilisateurs et effets organisationnels, managériaux attendus

Rappelons nos objectifs fixés : recueillir intentions organisationnelles (DG) et déclinaison hiérarchique auprès du dirigeant ou gérant. Recueillir, auprès des RH, des managers, des utilisateurs, les moyens mis en œuvre pour sensibiliser les utilisateurs opérationnels sur les attentes managériales. Et rappelons que nous nous situons à ce stade dans le cadre général, c'est-à-dire hors survenue d'un inédit opérationnel. Lors de l'analyse, l'objectif était d'appréhender ces aspects selon chaque répondant (et type de répondants). Elle devait nous apporter des premiers éléments sur les possibles différences d'attentes organisationnelles, managériales, (mais nous tiendrons compte du biais relevé), et des premiers éclairages à travers la contribution des parties prenantes, la vision de l'alignement, de l'apprentissage (formation et autres), dans la tension entre contrôle et autonomie. Et nous devons évaluer la pertinence d'interviewer un manager d'un point de vue utilisateur. Nous proposons dans ce qui suit l'analyse relative aux intentions organisationnelles et déclinaison hiérarchique recueillies auprès du dirigeant ou gérant (5.1.1.1), aux moyens mis en œuvre pour sensibiliser les utilisateurs opérationnels sur les attentes managériales (5.1.1.2). Puis, au regard des objectifs rappelés ci-avant, nous revenons sur ceux pouvant apporter des éclairages (5.1.1.3). Précisons que nous avons fait le choix de détailler largement cette thématique afin de mieux restituer le contexte spécifique à chaque entreprise et notre prudence au regard de ce dernier.

#### 5.1.1.1 Intentions organisationnelles et déclinaison hiérarchique recueillies auprès du dirigeant ou gérant (D-G)

Par souci de lisibilité et en raison du lien entre intentions organisationnelles et déclinaison hiérarchique, nous les présentons ensemble.

Concernant les **intentions organisationnelles**, selon les D-G des 4 entreprises, les intentions se situent au niveau de leur Groupe respectif d'appartenance. Pour l'entreprise [E2-IND], il s'agit de **centraliser dans un seul SI du Groupe** (« (D-G) Avoir un système d'information centralisé pour la cinquantaine de sites du Groupe » (Entretien [E2-IND.D-G])). Pour les trois

autres entreprises, il s'agit de **moderniser**. Pour l'entreprise [E1-ASS], c'est **moderniser la manière de travailler** avec le digital (« (D-G) C'est un outil qui permet de moderniser un petit peu la façon de travailler (avec le digital) » (Entretien [E1-ASS.D-G])). Pour l'entreprise [E3-DIS], c'est **moderniser la manière de travailler (plus adaptée)** et la **visibilité numérique** (« (D-G) Un projet de Groupe pour rattraper notre retard sur le commerce connecté en termes de visibilité numérique et de manière de travailler plus adaptée » (Entretien [E3-DIS.D-G])), avec l'objectif de « (D-G) rendre les collaborateurs autonomes (...) et donc gain de temps des collaborateurs (et professionnalisme), des clients (...) et en même temps une forme de rentabilité » (Entretien [E3-DIS.D-G])). Enfin, pour l'entreprise [E4-TP], il s'agit de **moderniser l'ancien outil** qui posait problème (« (D-G) Améliorer l'ancien outil (interface, édition des devis, fonctionnalités de saisie et techniques) », « (D-G) Un nouvel outil décidé par la direction du Groupe car l'ancien posait problème » (Entretien [E4-TP.D-G])). Et nous relevons que le D-G de l'entreprise [E1-ASS] n'a pas uniquement parlé au nom de son Groupe, il a apporté plus de précisions sur **son intériorisation des intentions du Groupe**. Tout d'abord, il l'a fait en termes de **finalité politique** et d'**assistance lors du déploiement** (« (D-G) Finalité politique (accepter d'être agence pilote). Etre dans les premiers à tester l'outil permet d'avoir une attention plus forte de la Compagnie, plus de membres à disposition pour nous aider » (Entretien [E1-ASS.D-G])) comme le montre le verbatim suivant :

« 2 finalités la première elle est politique elle est politique dans le sens où la Compagnie met en place un nouvel outil, nous demande de le tester, crée une vague d'agents pilotes c'est-à-dire qu'ils déploient d'abord sur un certain nombre d'agences cet outil en avant-première. Pour avoir été de l'autre côté c'est-à-dire salarié de la Compagnie, ce qui est intéressant quand il y a une nouveauté c'est d'être dans les premiers à le tester puisque on a une attention plus forte de la part de la Compagnie, plus de membres à disposition pour nous aider pour faire en sorte que ça se passe bien pour assister au déploiement alors qu'une fois c'est mis en place un peu pour tout le monde on est noyé dans la masse donc première chose quand on m'a proposé de participer j'ai dit oui pour cette raison qui est de savoir qu'on serait mieux traité entre guillemets que la masse une fois que l'outil serait déployé sur l'ensemble des 3000 et quelques agents » (Entretien [E1-ASS.D-G]))

Ensuite, en termes de **modernisation de la manière de travailler** avec le digital (« (D-G) C'est un outil qui permet de moderniser un petit peu la façon de travailler (avec le digital) (...), ça

va dans le sens de ce que je veux faire à l'agence » (Entretien [E1-ASS.D-G]) comme le montre le verbatim suivant :

*« deuxième chose, c'est que c'est que c'est un outil qui permet de moderniser un petit peu la façon de travailler sur les sinistres notamment avec beaucoup de gestion électronique des documents, d'envoi de documents par mail avec la Compagnie, donc ça va dans le sens de ce que je veux faire à l'agence, parce que je trouve que l'assurance c'est un métier intéressant mais on est encore à l'âge de pierre sur pas mal de sujets liés au digital tout ce qui voilà tout ce qui est de ce ressort, là je veux le pousser » (Entretien [E1-ASS.D-G])*

**Relevons-nous des éléments complémentaires au niveau des silences et des nœuds de type Z\_ dans cette question ?** Nous relevons uniquement des éléments de type Z\_Autres. Ils concernent le contexte de développement et de lancement de l'outil. Dans l'entreprise [E3-DIS] le D-G parle du contexte de lancement, tests, validation, jusqu'à la présentation aux D-G de magasins (« (D-G) Lancement de l'outil (tests dans deux magasins, validation, présentation aux directeurs de magasins » ([E3-DIS.D-G])). Dans l'entreprise [E4-TP], le D-G précise son peu d'implication dans le développement du nouvel outil (« (D-G) N'a pas participé à la définition des besoins mais peut-être aux reproches faits à l'ancien outil » (Entretien [E4-TP.D-G])).

**Relevons-nous des éléments complémentaires au niveau des nœuds de type Z\_, des émergences et silences en lien provenant des autres questions (phase 2) ?** La seconde phase n'apporte pas d'éléments complémentaires.

**Concernant la déclinaison hiérarchique des intentions**, globalement, elle s'est faite sous forme d'apports du nouvel outil dans les 4 entreprises, 2 D-G ont donné des consignes d'utilisation explicites ([E2-IND.D-G] et [E4-TP.D-G]), et 1 D-G ([E1-ASS]) a mis en avant la demande réaliste du Groupe et l'accompagnement.

Détaillons le cas de chaque entreprise. La déclinaison faite par ce D-G de l'entreprise [E1-ASS] (« (D-G) On est indépendant, il y a une demande réaliste de la maison mère, donc aller dans le sens du vent » ; « (D-G) Bénéficiaire d'un accompagnement plus fort de la Compagnie » (Entretien [E1-ASS.D-G])) est en lien avec son intériorisation des intentions du Groupe en termes de finalité politique (demande du Groupe de devenir agence pilote) et d'assistance lors du déploiement. Et son intériorisation (« (...) ça va dans le sens de ce que je veux faire à l'agence (...) on est encore à l'âge de pierre sur pas mal de sujets liés au digital » (Entretien [E1-ASS.D-

G/)) des intentions (du Groupe) de modernisation de la manière de travailler avec le digital se traduit dans la continuité par l'apport du nouvel outil permettant de **développer la capacité à travailler avec les outils Internet, digital, etc.** (« (D-G) Etre de plus en plus à même de travailler avec les outils Internet, digital, scan, etc. » (Entretien [E1-ASS.D-G])). Dans l'entreprise [E2-IND], les intentions (du Groupe) de centraliser dans un seul SI du Groupe sont déclinées par le D-G en apport pour **faire disparaître Excel** (« (D-G) Le gros avantage par rapport à ce nouvel outil c'est qu'il doit faire disparaître tout suivi Excel » (Entretien [E2-IND.D-G])). Ce D-G a de plus explicitement donné comme **consignes d'utilisation de mieux renseigner le nouvel outil** (« (D-G) Mieux suivre certains dossiers avec le nouvel outil nécessite de mieux renseigner l'outil (remplir les données nécessaires) » (Entretien [E2-IND.D-G])). Et, ajouté au fait que l'utilisation d'Excel ne concernait que certains dossiers, qu'il était difficile de suivre auparavant, cela permet de comprendre l'absence de consignes visant à obliger l'arrêt d'Excel, comme le montre le verbatim suivant :

*« l'outil permet de mieux suivre certains dossiers à condition qu'il soit bien renseigné donc il n'y a pas de consigne particulière que de mieux renseigner le nouvel outil que l'ancien au niveau opérationnel ou au niveau site c'est aussi important de remplir les données nécessaires dans l'outil qu'avant, et le gros avantage par rapport à ce nouvel outil c'est qu'il doit faire disparaître tout suivi Excel. Voilà mais il n'y a pas d'exigences particulières on doit noter les heures comme il faut, les commandes comme il faut comme avant c'est l'interface qui change » (Entretien [E2-IND.D-G]).*

Dans l'entreprise [E3-DIS], les intentions (du Groupe) d'une manière de travailler plus adaptée (autonomie, gain de temps, professionnalisme, rentabilité) et de visibilité numérique, sont déclinées par le D-G en apport, avantage avec **gain de temps, facilité, professionnalisme** (« (D-G) Lors d'un lancement d'année, ou l'on (D-G) décline nos 3,4 priorités (magasin et enseigne), j'ai décliné l'arrivée du nouvel outil (...), gain de temps, facilité pour renseigner le client, professionnalisme » (Entretien [E3-DIS.D-G])). Nous relevons que certains aspects sont déclinés (gain de temps, professionnalisme), d'autres ajoutés ou regroupés (facilité, autonomie) voire non explicitement nommés (rentabilité), comme le montrent les verbatims suivants :

*« pour reprendre ce que je vous disais tout à l'heure, il y a eu lors d'un lancement d'année début mars, que je faisais, où l'on décline quelles sont nos 3, 4 priorités et à la fois en magasin mais aussi l'enseigne de façon qu'ils aient une visibilité sur la stratégie de l'enseigne, j'ai décliné donc l'arrivée de ce nouvel outil qui était quelque chose de*

*vraiment attendue » (Entretien [E3-DIS.D-G]) ; « Le message, c'est avoir un gain de temps, un outil gain de temps, un outil de facilité pour renseigner le client, et comme je vous le disais, un outil de professionnalisme, ne plus être pris au dépourvu d'avoir toujours, je sors l'outil je n'ai plus besoin de faire 10 000 allers-retours à l'accueil, d'attendre que l'accueil se libère, donc je peux être concentré dans la tâche sur laquelle je suis en train d'exercer, d'exécuter, interrompre 2 minutes pour aller voir un client, mais c'est une interruption qui est beaucoup plus rapide que si je me déplace pour aller à l'accueil » (Entretien [E3-DIS.D-G])*

Et la rentabilité n'est pas explicitement nommée peut-être parce que le D-G « n'aime pas ce mot », comme l'atteste le verbatim suivant :

*« et puis c'est en même temps une forme de, de je n'aime pas le mot, de rentabilité, de faire en sorte que le travail du conseiller de ventes soit, soit bonifié, aujourd'hui, on leur demande beaucoup de choses dont la mise en rayon, parce que la mise en rayon encore une fois il n'y a pas de bouquins qui arrivent tout seul dans les rayons, et en même temps parfois un risque de frein, au moment de faire de la mise en rayon et en même temps de renseigner au mieux les clients et ces allers-retours quotidiens, ces multiples allers et retours entre leur rayon et l'accueil » (entretien [E3-DIS.D-G])*

Dans l'entreprise [E4-TP], le D-G n'a pas communiqué sur les intentions (du Groupe) de moderniser l'ancien outil (interface, devis, fonctionnalités), les apports ont été implicitement compris par les collaborateurs. Il s'agit de **plus grande facilité d'utilisation, fonctionnalités nouvelles mais pas de message du D-G** (« (D-G) Je n'ai pas réuni mes troupes, on avait tous compris que le logiciel évoluait, était censé apporter plus grande facilité d'utilisation et fonctionnalités nouvelles » (Entretien [E4-TP.D-G])). Toutefois, nous relevons que ce D-G a explicitement donné comme **consignes d'utilisation, l'obligation d'utiliser le nouvel outil, arrêter Excel** (« (D-G) En tant que chef d'agence, mission de tous les obliger à utiliser le nouvel outil et pour l'un d'eux d'arrêter Excel » (Entretien [E4-TP.D-G])). Le verbatim suivant permet de mieux comprendre pourquoi en raison du contexte de recrutement de ce nouveau chef d'agence (D-G) :

*« le seul message que j'ai fait passer c'est que, moi j'arrivais dans une structure, je suis arrivé dans un contexte un petit peu compliqué, on avait changé le chef d'agence, qui est un petit peu sorti, enfin voilà, donc on me demandait de, dans mes missions un petit*

*peu, c'était de remettre l'agence au goût du groupe et c'est une des seules agences où il y avait encore un chargé d'études qui ne travaillait même pas sous l'ancien logiciel, on était la version 3, il était sur Excel parce que ça marche mieux pour lui et c'est vrai que c'est le logiciel qu'il avait mis en place lui sous Excel, était très performant, mais il y a eu un message, c'était de dire il y a une nouvelle version du logiciel qui arrive, ça sera pour tout le monde et on arrête quoi, enfin c'est fini, moi il y a eu un combat, pas un combat parce que ça s'est très, très bien passé, mais il y a eu ce message-là complémentaire de dire c'est pas une option qu'on vous donne de vous en servir, c'est un ordre, moi c'est une obligation quoi, jusque-là, personne n'avait réussi, ils avaient essayé mais ils étaient restés, ils l'avaient laissé faire ce qu'il voulait quoi, donc il y a eu un petit peu de ça qui s'est rajouté mais c'est tout, ça c'était l'une des 2 personnes uniquement, l'autre traitait déjà sur l'ancienne version du logiciel, donc il n'y avait pas de soucis » (Entretien [E4-TP.D-G]).*

**Relevons-nous des éléments complémentaires au niveau des silences et des nœuds de type Z\_ dans cette question ?** Nous relevons des éléments de type *Z\_Liens\_avec* et *Z\_Autres*. Ils concernent la perception de l'arrivée du nouvel outil, le contexte de développement et de lancement de l'outil. Dans l'entreprise [E3-DIS] le D-G a fait un lien avec la **perception de l'arrivée du nouvel outil** en termes **positif** (« (D-G) C'est génial - Annonce bien perçue (gain de temps, etc.) » (Entretien [E3-DIS.D-G])) et **frein** lié au changement (« (D-G) Ah mais ça va changer - Introduire un changement est non négligeable dans leur confiance » (Entretien [E3-DIS.D-G])). Mais, nous avons noté dans un Mémo que la notion de changement n'est pas notre sujet, en nous laissant la possibilité d'y revenir (« Le changement n'est pas mon sujet. Dois-je m'y intéresser ? Peut-être s'il y a un lien avec le fait de surmonter ou non l'inédit, de mobiliser ou non ses singularités »). 2 D-G mentionnent d'autres types d'éléments concernant le **contexte de développement et de lancement de l'outil**. Il est intéressant de noter que le D-G de l'entreprise [E2-IND] décline tout d'abord les intentions par rapport au développement de l'outil, en termes de choix de l'outil, et demande d'implication du Groupe (« (D-G) Choix de SAP par un comité restreint » (Entretien [E2-IND.D-G]) ; « (D-G) Identification des besoins et adaptation de l'outil » (Entretien [E2-IND.D-G]) ; « (D-G) Message de la direction du groupe demandant de s'impliquer dans son développement pour qu'ils répondent aux besoins » (Entretien [E2-IND.D-G])). Ce D-G étant initialement focalisé sur le développement, nous avons reformulé la question et donné un exemple. Ce dernier a alors décliné les intentions en apports et consignes d'utilisation. Quant au D-G de l'entreprise [E4-TP], il précise qu'il était

en poste dans une autre agence lors du lancement du projet, informé par le chef d'agence et non par une communication officielle du Groupe, et en poste en tant que chef d'agence dans l'entreprise actuelle lors du déploiement (« (D-G) Lors du lancement, dans une autre agence pilote (test), non chef d'agence, informé et se sentait concerné, présent (chef d'agence) lors du déploiement » (Entretien [E4-TP.D-G]) ; « (D-G) Lors du lancement, pas de souvenir d'une communication officielle du Groupe mais on entendait que l'ancien outil est dépassé, il faut être mieux équipé par rapport aux évolutions du marché, à nos besoins » (Entretien [E4-TP.D-G])). Et donc, sa présence sur site lors du déploiement uniquement peut être un élément de compréhension utile.

**Relevons-nous des éléments complémentaires au niveau des nœuds de type Z<sub>1</sub>, des émergences et silences en lien provenant des autres questions (phase 2) ?** La seconde phase n'apporte pas d'éléments complémentaires.

Compte-tenu des objectifs de cette thématique, nous traitons la question suivante relative à la sensibilisation avant de faire un point sur les éclairages pouvant être apportés.

#### 5.1.1.2 Sensibilisation des utilisateurs sur les attentes managériales

Globalement, les répondants mentionnent 1 à 3 sources de sensibilisation. Parmi les 20 répondants, 6 font référence à une **sensibilisation par le D-G (MM-D-G ou RH-D-G) de l'entreprise**, 10 par le **Groupe** (siège ou autre site du Groupe), 8 par le **Manager** (hors MM-D-G, RH-D-G) qui est un manager de l'entreprise. La **sensibilisation par le D-G (MM-D-G ou RH-D-G)** est mise en avant dans les 4 entreprises, par le D-G lui-même (interviewé en tant que manager ou RH), et par 2 utilisateurs de 2 entreprises ([E1-ASS.U1], [E4-TP.U1]). Rappelons de nouveau le risque de biais, mais aussi de possibles éclairages complémentaires, dus au fait que les D-G ont été interviewés en tant que D-G et en tant que manager (MM-D-G) ou RH (RH-D-G). Il nous faut donc être prudent et ne pas faire de déduction rapide si des différences apparaissent entre les intentions déclinées par un D-G et la sensibilisation faite par un manager D-G ou RH D-G. La **sensibilisation par le Groupe** ressort dans 3 entreprises, chez 3 répondants de l'entreprise [E1-ASS] (le manager D-G et les 2 utilisateurs), les 2 utilisateurs de l'entreprise [E2-IND], 5 répondants de l'entreprise [E4-TP] (le manager D-G, le manager utilisateur, 1 utilisateur, et 2 au niveau du Groupe, le RH et le formateur). Elle est absente dans l'entreprise [E3-DIS]. La **sensibilisation par le manager (hors D-G)** est mentionnée principalement dans l'entreprise [E3-DIS] par 7 répondants, seule entreprise où il y a un management intermédiaire (dans l'entreprise ou la partie concernée par les interviews). 1 seul



autre répondant, utilisateur de l'entreprise [E4-TP], fait référence à un manager (manager utilisateur) qui l'a formé et qui n'est pas son hiérarchique mais son tuteur.

Détaillons le cas de chaque entreprise. Dans l'entreprise [E1-ASS], la **sensibilisation par le manager D-G** a porté, selon ce dernier, sur le fait de **continuer à travailler en autonomie avec un outil plus facile** (« (MM-D-G) *Il y a un nouvel outil le but de l'outil c'est que ça soit pareil (autonomie) et plus facile* » (Entretien [E1-ASS.MM])). Notons avec prudence, en raison du biais précédemment rappelé, que s'il n'y a pas de lien avec les intentions déclinées, sa réponse peut laisser à penser qu'il complète ses propos en supposant que nous avons pris en compte les aspects déjà mentionnés dans l'entretien en tant que D-G. Un seul utilisateur sur les deux, très probablement parce que c'est l'utilisateur principal (comme précisé dans le tableau des entretiens réalisés), apporte davantage d'éléments en témoignant d'**échange avec le D-G (manager) sur l'appropriation de l'outil et sur l'utilisation au quotidien** (« (U1) *Echange avec l'agent pour voir comment on s'approprie l'outil et ce qu'on en fait dans notre quotidien* » (Entretien [E1-ASS.U1])). La **sensibilisation par le Groupe** s'est faite par le siège, par la **formation à l'outil** selon le manager D-G et les 2 utilisateurs, et par une formation sur les **nouvelles méthodes de travail** selon l'utilisateur principal [E1-ASS.U1]. Cela est confirmé par le manager D-G [E1-ASS.MM] quand il parle d'assistance, **accompagnement au lancement** « pour faire le point sur les différents process ». Les utilisateurs ne mentionnent pas l'accompagnement au lancement, ils l'intègrent dans la formation reçue. Nous reviendrons ultérieurement sur l'assistance post-lancement mentionné par l'utilisateur secondaire. Ci-après quelques verbatims significatifs :

*« des moyens il y a eu des formations. J'en ai parlé moi ici avec les filles et puis après il y a eu des formations, elles ont eu des formations en call conférence et puis elles ont eu des formations sur place avant au siège régional, avant le déploiement pour leur expliquer de quoi il en retournait. Et après pour les assister dans le lancement il y a quelqu'un qui est venu ici pour voir avec elles si ça fonctionnait pour faire le point sur les différents process etc ...etc... puis qui me tenait au courant de l'avancée du truc »* (Entretien [E1-ASS.MM] (MM-D-G)).

*« Oui oui il y a une formation spécifique alors je ne sais plus comment était la terminologie utilisée il y a eu la formation téléphonique à distance ils avaient appelé ça avec un intitulé bien précis que je vous le retrouverai mais là je ne l'ai pas en tête donc ça s'est fait comme ça en 2 ou 3 séquences avec des personnes du siège qui fonctionnent*

à la fois sur l'aspect outil c'est l'utilisation purement pratique de l'outil et puis sur l'aspect aussi fonctionnel à savoir retranscrire par rapport aux consignes et aux méthodes de travail que l'on avait avant, ça, ça s'est fait au niveau du siège donc téléphone d'abord et après, deux fois présentiel au siège, voilà comment ça s'est passé » (Entretien [E1-ASS.U1]).

« on avait fait une formation en fait avec [E1-ASS.U1] à l'époque quand l'outil est sorti, pour nous apprendre à l'utiliser après voilà on s'est un peu débrouillée toute seule si on a un souci après on a des interlocuteurs à qui s'adresser après on se débrouille un peu toute seule » (Entretien [E1-ASS.U2]).

Quant à la **sensibilisation par le manager**, dans cette entreprise il n'y avait pas de manager hors D-G.

Dans l'entreprise [E2-IND], la **sensibilisation par le manager D-G** s'est faite, selon ce dernier, sur les **données à renseigner** (« (MM-D-G) Sur les données à renseigner (ventes, achats, suivi des stocks, pointages) » (Entretien [E2-IND.MM])), et donc dans la continuité des intentions déclinées en termes de consignes données. Mais cet aspect est plutôt abordé au niveau de la **sensibilisation par le Groupe**. Cette dernière s'est faite, selon le manager utilisateur et l'utilisateur par la **formation à l'outil**, et l'utilisateur [E2-IND.U] apporte davantage de précisions en faisant explicitement le lien avec les **données à renseigner**. Elle a été réalisée par des collègues d'un autre site pour [E2-IND.MU] ou le responsable achat général d'un autre site pour [E2-IND.U]. Ci-après quelques verbatims significatifs :

« moi j'ai été sensibilisé parce que j'ai eu une formation avec mon entreprise donc j'ai eu 3 jours avec le responsable achat général commandes qui nous a expliqué au travers de différents PDF comment fonctionnait le SAP, ce qu'on avait à renseigner et dans quel but c'était fait, moi aujourd'hui je fais tout au travers de SAP sans souci particulier, c'est à peu près tout » ([E2-IND.U]).

« oui nous avons eu une petite formation par des collègues de X (autre site) qui sont venus nous expliquer avec un petit livret qui reste au bureau et en cas de problèmes on peut se dépanner facilement » ([E2-IND.MU]).

Quant à la **sensibilisation par le manager**, dans cette entreprise il n'y avait pas de manager hors D-G.

Dans l'entreprise [E3-DIS], la **sensibilisation par le RH D-G** s'est faite, selon ce dernier, par deux moyens. Tout d'abord une **présentation de l'outil** en déclinant, comme déjà relevé, certains apports (gain de temps, professionnalisme) et en en ajoutant ou en en regroupant d'autres (facilité, autonomie) :

« oui, oui ils ont eu une présentation de l'outil » (*Entretien [E3-DIS.RH] (RH-D-G)*) ;  
 Mémo *En recoupant avec l'entretien du D-G, présentation de l'outil par le D-G* ; « (D-G) *Lors d'un lancement d'année, ou l'on (D-G) décline nos 3,4 priorités (magasin et enseigne), j'ai décliné l'arrivée du nouvel outil (...), gain de temps, facilité pour renseigner le client, professionnalisme* » (*Entretien [E3-DIS.D-G]*)).

Puis des **échanges post-installation** (« *(RH-D-G) Des conversations avec leur manager (chef de secteur) ou le D-G pour voir comment ça se passe, comment ils vivent cet outil* » (*Entretien [E3-DIS.RH]*)). Les utilisateurs mentionnent plutôt une sensibilisation par les responsables semblant surtout faire référence aux managers. La **sensibilisation par le manager** est mentionnée par 7 répondants. Plusieurs aspects ressortent. Le RH D-G mentionne une **formation** avec le manager, des **échanges** :

« *ils ont eu une formation avec leur manager, ils ont eu des piquouses de rappel et puis, dans les deux, trois mois d'installation des conversations que ce soit avec chef de secteur ou moi-même, on est allé les voir pour leur dire : comment ça se passe, comment vous vivez cet outil* » (*Entretien [E3-DIS.RH] (RH-D-G)*)).

Le manager [E3-DIS.MM2] sensibilise aux objectifs, **en réunion de secteur, enjeu de réactivité par rapport à la concurrence, et pour faire plus de chiffres, de clients** (« *(MM2) Un nouvel outil plus réactif, plus moderne, qui va les accompagner pour faire plus de chiffres, de clients (...), enjeu de concurrents (livrer en 48h), (...) sensibilisation en réunion de secteur* » (*Entretien [E3-DIS.MM2]*)). Le manager [E3-DIS.MM1] s'est **sensibilisé sur le tas** avec son équipe (« *(MM1) Oui, on s'est sensibilisé sur le tas, j'ai géré avec une personne de l'équipe très à l'aise, on s'est occupé de toute l'équipe (...)* » (*Entretien [E3-DIS.MM1]*)). Nous reviendrons sur ces deux managers. Un manager utilisateur ([E3-DIS.MU]) fournit une réponse managériale : son **auto-sensibilisation pour mettre en place une organisation du travail permettant d'utiliser l'outil**. Cela confirme par ailleurs l'intérêt d'interviewer ce type de répondant. Sa réponse vient compléter les approches des deux managers précédents et du RH D-G en termes de moyens mobilisés :

« oui, on s'auto-sensibilise là-dessus pour mettre en place les process pour atteindre nos objectifs, donc j'anime mon équipe sur notamment le nouvel outil pour la disponibilité clientèle, donc je mets en place une organisation dans leur trame de journée où il y a des heures dédiées aux clients sur les plannings, et ces heures dédiées aux clients elle doivent vraiment aller vers le client et sortir donc des espaces confinés d'accueil et pour aller rencontrer ce client c'est plus facile d'avoir un outil comme ça donc en systématique, elles doivent le prendre à leur prise de poste pour éviter de revenir par la suite et de toutes manières c'est plus pour elle un outil qui leur simplifie le travail plutôt qu'un objectif en soi à atteindre, elles voient le côté plus pratique » (Entretien [E3-DIS.MU]).

Quant aux 3 répondants utilisateurs qui s'expriment sur les moyens, ils font référence aux responsables en termes d'**explications** (« (U2) Nos responsables nous ont expliqué comment l'utiliser » (Entretien [E3-DIS.U2])), en termes de **sensibilisation orale à l'utilisation** (« (U3) Sensibilisation orale par nos responsables (...) on est responsable de l'outil, (...) on est fortement sollicité pour l'utiliser un maximum » (Entretien [E3-DIS.U3])) avec **démonstration rapide** (« (U4) L'outil a été présenté, puis en test, distribué à chacun, démonstration rapide, statistiques avec objectif d'utilisation » (Entretien [E3-DIS.U4])). Un 4<sup>ème</sup> utilisateur s'est exprimé plutôt en termes d'**avantage** (« (U1) Pour nous, c'est clairement un avantage de pouvoir utiliser cet outil, réponse rapide au client, facilité, gain de temps, les commandes, le stock etc. » (Entretien [E3-DIS.U1])), propos classés dans Z-Autres en raison du Mémo *Est-ce l'avis de l'utilisateur ou le message de sensibilisation (est-ce l'avis du répondant ? Est-ce ce que les managers et le D-G souhaiteraient entendre ?)*. Rapprochons les propos des utilisateurs et de leur manager respectif. Pour rappel, [E3-DIS.MM1] est le manager de [E3-DIS.U2], et [E3-DIS.MM2] est le manager de [E3-DIS.U1] [E3-DIS.U3] [E3-DIS.U4]. Il semble y avoir consensus sur l'objectif d'utilisation et sur une formation rapide, même pour l'utilisateur [E3-DIS.U2] pour lequel les explications pour utiliser l'outil semblent toutefois suffire à son utilisation sommaire :

« sensibilisé, si on a été formé vous voulez dire ? (...) Nos responsables nous ont expliqué comment l'utiliser, après moi j'en ai une utilisation assez sommaire, je vais regarder les stocks, faire quelques demandes d'achat mais pas directement, après j'utilise beaucoup internet pour aller sur le site regarder les commandes clients, ce

*genre de chose, on m'a expliqué voilà, commandes clients, demandes d'achat, les stocks voilà » (Entretien [E3-DIS.U2])*

Et nous notons qu'il n'y a **pas de sensibilisation par le Groupe** dans cette entreprise.

Dans l'entreprise [E4-TP], la **sensibilisation par le manager D-G** a porté sur le fait de **continuer à être performant**, (mais) **non sensibilisé sur l'utilisation de l'outil** (« (MM-D-G) *Non sensibilisé sur des objectifs chiffrés (...) continuer à être performant (...) ni sur l'utilisation de l'outil (car ils sont rigoureux, expérimentés) je l'aurais fait avec des jeunes* » (Entretien [E4-TP.MM])). Il ajoute que cela doit se faire dans les formations (« (MM-D-G) *Pas de ma part mais dans les formations, oui, j'en suis sûr pour qu'il y ait une certaine rigueur* » (Entretien [E4-TP.MM])). Nous verrons que c'est le cas en abordant la sensibilisation par le Groupe. La déclinaison en termes de consignes d'utilisation (obligation, arrêt d'Excel notamment pour l'un des utilisateurs) ne ressort pas, et le manager D-G donne des consignes complémentaires. Il précise une sensibilisation **sur la base à renseigner** (« (MM-D-G) *Non, seulement préparer les bibliothèques (...), on a pris un stagiaire pour aider le MU à préparer cette base* » (Entretien [E4-TP.MM])). Et l'utilisateur [E4-TP.U1] élargit à des **pré-informations sur le déploiement** faite par le chef d'agence (« *des pré-informations avant ces formations, des pré-informations par le chef d'agence nous expliquant un peu le développement, comment il allait se faire* » [Entretien [E4-TP.U1]]). La **sensibilisation par le Groupe** s'est faite par la **formation à l'outil** selon 5 répondants (le manager D-G, le manager utilisateur, un utilisateur sur les deux, ainsi que le RH et le formateur de la délégation régionale du Groupe), et sur l'étude de prix pour ce même utilisateur ([E4-TP.U1]). Le manager utilisateur [E4-TP.MU] mentionne également des **pré-formation sur le déploiement** (et base de données à préparer), ce qui complète les pré-informations du manager D-G précédemment mentionnées par [E4-TP.U1]. Elle est réalisée par le Groupe selon [E4-TP.MU], par un **formateur du Groupe** selon [E4-TP.U1], par le **formateur de la délégation régionale** selon [E4-TP.RH], confirmé par ce formateur [E4-TP.F] qui sensibilise au préalable sur le contenu et les objectifs de formation. Ci-après quelques verbatims significatifs :

*« pas de ma part, ouais, ouais, pas de ma part mais dans les formations, oui, j'en suis sûr pour qu'il y ait une certaine rigueur » (Entretien [E4-TP.MM]) (MM-D-G)).*

*« Alors, ils sont sensibilisés, nous ce qu'on essaye de faire c'est de les former plutôt que les sensibiliser au-delà de la sensibilisation, c'est à dire qu'aujourd'hui au niveau du service RH, sur les outils qu'on appelle opérationnels, ils sont développés en interne au*

*niveau national puisqu'on a un service informatique, la DSI, ils développent des outils effectivement destinés aux opérationnels et qui sont propres à nos façons de faire et qui répondent à nos attentes et notamment des opérationnels, ces outils-là, nous aujourd'hui on avait une problématique c'est que les gens, les opérationnels se les approprient de façon correcte et les utilisent de façon correcte et donc depuis un an puisque ça date de janvier 2013 précisément, nous avons une personne dédiée au service ici, ressources humaines, qui est formatrice et qui intervient sur les différents domaines opérationnels et notamment dans le cadre de lancement de nouveaux outils dans ce cadre-là auprès des opérationnels de la délégation sud-ouest » (Entretien [E4-TP.RH]).*

*« alors, ils sont sensibilisés en amont par la convocation qu'ils peuvent recevoir sur le contenu de la formation, sur l'objectif à atteindre à la suite de la formation, donc ça c'est une communication papier et cette communication papier que j'envoie moi, peut être aussi discutée avec le manager avant de partir en formation » (Entretien [E4-TP.F]).*

*« il y a eu des formations déjà, moi, j'ai eu trois, deux formations, une première formation qui était un peu la présentation, une présentation je dirais un peu généraliste de l'outil et du contexte comment il avait été élaboré etc., et après on a une formation plus spécifique sur l'étude de prix avec un formateur qui maîtrisait déjà un peu l'outil » (Entretien [E4-TP.U1]).*

Quant à la **sensibilisation par le manager**, dans cette entreprise il n'y avait pas de manager hors D-G. Toutefois, l'utilisateur [E4-TP.U2] mentionne une formation par son tuteur, le manager utilisateur [E4-TP.MU] qui n'est pas son hiérarchique (« (U2) Formation à l'outil par [E4-TP.MU] et premières études faites ensemble ((silence)... il (outil) est arrivé avant que je passe aux études) » (Entretien [E4-TP.U2])). Et même si nous avons relevé un répondant mal à l'aise dans un Mémo, le silence semble davantage être un silence de réflexion l'amenant à justifier ses propos par une arrivée post-implantation :

*« alors moi (silence)*

*sur votre recul de trois mois bien sûr, puisque ça fait trois mois que vous êtes là.*

*oui, voilà, enfin il est arrivé avant que je passe aux études, enfin que je suis rentré dedans enfin ce n'était pas.*

*est-ce qu'il y a eu quelque chose de particulier, des messages, des formations sur cet outil ?*

*moi, j'ai été formé par [E4-TP.MU], donc les premières études, on les a faites ensemble quoi, après, c'est un outil interne donc ça coule un peu de source que, plutôt que chacun ait, comme avant son classeur Excel pour chiffrer à sa manière quoi, avant j'utilisais l'ancienne version du logiciel en travaux, mais en travaux, ce n'est pas pareil, bon souvent, c'est pour des petits devis donc on calcule à la main, et on écrit des prix qu'on a calculé à la main, sans la complexité que c'est aujourd'hui avec tous les moyens pour les définir quoi ces prix » (Entretien [E4-TP.U2]).*

Mémo Répondant mal à l'aise noté lors de l'entretien : « Dès le début, répondant [E4-TP.U2] pas à l'aise, donc choix de ne pas brusquer et de revenir sur certains aspects au cours de l'entretien. »

**Relevons-nous des éléments complémentaires au niveau des silences et des nœuds de type Z\_ dans cette question ?** Nous relevons des éléments de type *Z\_Liens\_avec*, *Z\_Autres*, et *Silences* qui peuvent être utiles pour connaître, comprendre le contexte, le profil des utilisateurs, et appréhender le management intermédiaire. Ils concernent, au niveau de la sensibilisation par le manager, les freins des utilisateurs envers le nouvel outil et l'accompagnement, et au niveau global, l'avantage du nouvel outil, le contexte de développement de l'outil (et la remontée de difficultés techniques traitée par ailleurs). Tout d'abord, au niveau de la sensibilisation par le manager, dans l'entreprise [E3-DIS], 2 managers font le lien avec **freins ou l'appétence des utilisateurs envers l'outil, les difficultés selon le profil**. Le manager [E3-DIS.MM1] mentionne la nécessité de s'occuper de toute l'équipe d'autant plus qu'il y a toujours des réfractaires, et aussi l'appétence d'un membre de l'équipe (« (MM1) *J'ai géré avec une personne de l'équipe très à l'aise (...), on s'est occupé de toute l'équipe, il y a toujours des personnes un peu plus réfractaires* » (Entretien [E3-DIS.MM1])). Le manager [E3-DIS.MM2] fait référence aux difficultés selon le profil (« (MM2) *Difficultés du manager dans la pratique, freins selon le profil (ancienneté plus ou moins grande, jeunes, CDD)* » (Entretien [E3-DIS.MM2])) : les anciens habitués au précédent outil, les jeunes voyant rapidement les avantages et inconvénients du nouvel outil et pouvant le délaissé, les collaborateurs en contrat CDD donc ayant un enjeu et avec de l'expérience technique. Ci-après le verbatim correspondant :

*« (...) mon pc que je connais et qui marche depuis 16 ans, je fais des commandes clients en 25 secondes, je vais aller naturellement plus vers cet outil là (...). Il faut vraiment être sur le terrain pour pratiquement faire du forcing à l'utilisation, du coup plus le*

*geste est fait plus le geste devient productif, plus le geste devient acquis moins il y a d'inconfiance dans l'outil, ça va créer une ouverture et donc du coup on arrive à des résultats qui sont plutôt bons sur le nouvel outil et du coup on arrive à une satisfaction qui est plus intéressante et en plus c'est un cercle vertueux parce qu'ils trouvent plus d'avantages, plus d'intérêt au nouvel outil, notamment intérêt tout simple qui est que aujourd'hui, je ne suis pas obligé de retourner à mon accueil (...). La façon dont ça a été comment dire appréhendée, a été différente avec chacun de mes collaborateurs, [E3-DIS.U3], par exemple, que vous avez interviewée ça été effectivement le cas typique de ce que je viens de vous expliquer (...). Après derrière, les collaborateurs que j'ai en CDD, qui sont là depuis 3, 4 mois, qui ont une certaine expérience quand même, technique intéressante, sont allés directement vers le nouvel outil et l'ont appréhendé sans souci, avec facilité, après il y a aussi des différences d'enjeu, c'est-à-dire il faut dire ce qui est, une collaboratrice qui a 16 ans d'expérience est plus certaine de son avenir dans l'entreprise, alors qu'une collaboratrice qui en CDD, quand on lui dit voilà, il y a de l'enjeu pour aller sur le nouvel outil, il va y aller plus facilement (...). Et puis pareil par exemple une collaboratrice qui a 2 ans d'expérience, [E3-DIS.U4], que vous avez vue aussi, qui va plutôt se concentrer sur des doc techniques, sur les freins, oui mais ça ne marche pas comme ça, il y a des soucis, qui va très vite, une personne qui va très vite, qui est jeune, ce qui est intéressant mais du coup, tous les bugs qui vont être là d'une façon normale sur les phases de test ou de mise en place qui sont finalement assez communes vont mettre des freins et vont presque la décourager parce que en une semaine elle aura fait le tour de l'outil, elle aura vu les avantages et inconvénients et elle aura décrété comment dire d'une façon autonome, elle se sera dit : « oui, mais moi je perds de la productivité en utilisant cet outil-là » (Entretien [E3-DIS.MM2])*

Un lien est également fait avec **l'existence ou le manque d'accompagnement**. Le manager [E3-DIS.MM2], qui sensibilise aux objectifs, en réunion de secteur, enjeu de réactivité par rapport à la concurrence, et pour faire plus de chiffres, de clients, et qui mentionne « les difficultés du manager dans la pratique » a ajouté après réflexion (*Silence* du manager) un manque d'accompagnement (« (MM2) (*silence*) (...) *c'est peut-être ça qui a manqué une réunion de secteur, peut-être pédagogiquement, comment dire, plus d'accompagnement* » (Entretien [E3-DIS.MM2])). Le manager [E3-DIS.MM1], qui s'est sensibilisé sur le tas avec son équipe, semble avoir davantage accompagné son équipe à l'aide de l'un des membres (« (MM1) *Oui, on s'est sensibilisé sur le tas (...), j'ai géré avec une personne de*



*l'équipe très à l'aise (...), on s'est occupé de toute l'équipe » (Entretien [E3-DIS.MM1])).* Concernant les autres types d'éléments, nous avons précédemment relevé l'avantage du nouvel outil ([E3-DIS.U1]). Deux autres éléments ressortent, liés au **contexte de développement de l'outil** dans l'entreprise [E4-TP]. Un manager utilisateur mentionne l'implication des utilisateurs (« (MU) *On a tous quand même été sollicités pour donner notre avis sur ce qui serait bien dans la nouvelle version (...) donc déjà on nous a impliqués dans le développement de l'outil* » (Entretien [E4-TP.MU])). Et le RH fait référence à la gestion des projets au niveau du Groupe et à l'obligation d'utiliser les outils développés (« (RH) *Une DSI qui fait des projets, un groupe de réflexion autour des outils, une validation par le comité de direction national, et des outils créés qui s'imposent alors à tous* » (Entretien [E4-TP.RH])).

**Relevons-nous des éléments complémentaires au niveau des nœuds de type Z\_, des émergences et silences en lien provenant des autres questions (phase 2) ?** Nous relevons des éléments utiles de type *Z\_Liens\_avec* et *Z\_Autres*. Ils concernent l'existence ou absence de formation ou formateur, l'absence d'un référent outil, et les statistiques d'utilisation du nouvel outil. L'**existence de formation** ressort dans 3 entreprises, par 3 répondants : par un utilisateur de l'entreprise [E1-ASS] (« (U2) *Il y a eu des formations sur les processus de gestion, sur l'outil, et après il y a un interlocuteur au niveau du Groupe pour les questions informatiques ou sur une garantie, un sinistre* » (Entretien [E1-ASS.U2], Question10) ; par le manager D-G de l'entreprise [E2-IND] (« (MM-D-G) *Prise en compte du besoin en formation préalable à la mise en place du SI* » (Entretien [E2-IND.MM], Question6c) ; par le manager utilisateur de l'entreprise [E4-TP] (« (MU) *Formé par l'intervenant extérieur et non la formatrice [E4-TP.F] formée en même temps que lui. [E4-TP.F] chargée des formations par la suite* » (Entretien [E4-TP.MU], Question2d)). Le lien avec **l'absence de formation ou de formateur** est fait dans 1 entreprise, par 2 répondants : par 2 utilisateurs de l'entreprise [E3-DIS], avec **l'absence de réelle formation** (« (U3) *On a été lancé un peu comme ça avec cet outil, notre responsable avait pris une heure voilà pour nous faire une petit démo, moi qui ne suis pas justement très informatique au début j'ai eu un peu de mal* » (Entretien [E3-DIS.U3], Question2b), avec **l'absence de personnes chargées de les former** (« (U2) *Pas de personnes vraiment responsables de nous former sur le nouvel outil* » (Entretien [E3-DIS.U2], Question10)). Et le RH D-G de cette entreprise fait le lien avec **le manque d'un référent outil** (« (RH-D-G) *Notre erreur est de ne pas avoir mis de référent sur le nouvel outil* » ; « (RH-D-G) *Le référent serait un binôme Conseiller de vente sur les problèmes outil et Chef de secteur pour le management de l'outil (gestion des freins)* » (Entretien [E3-DIS.RH], Question10)). Enfin, nous relevons la

précision du RH D-G de l'entreprise [E3-DIS] concernant la possibilité de visualiser les **statistiques d'utilisation du nouvel outil** (« *(RH-D-G) Possibilité de visualiser les statistiques d'utilisation* » (*Entretien [E3-DIS.RH]*), *Compléments en fin d'entretien*).

#### 5.1.1.3 Eclairages apportés

Tout d'abord, nous rappelons que l'entreprise [E3-DIS] est la seule avec management intermédiaire (dans l'entreprise ou la partie concernée par les interviews), qu'aucune entreprise ne comprend de service RH mais que 2 répondants font partie du service RH externalisé (centre de services partagés régional) de l'entreprise [E4-TP]. Et dans la présente thématique, notre attention relative au risque de biais mais aussi d'éclairages complémentaires concernent les intentions initiales et les possibles différences d'attentes managériales, organisationnelles (DG). En effet, d'une part, il s'avère que dans les 4 entreprises, les intentions initiales recueillies auprès des D-G viennent du Groupe. Les 4 D-G sont donc les traducteurs de ces intentions qu'ils ont intériorisées puis extériorisées. D'autre part, parmi les 4 D-G, 1 seul les a traduites auprès de ses managers, les 3 autres directement auprès des utilisateurs. Nous notons, par ailleurs, de revenir ultérieurement sur cette limite. Enfin, nous rappelons que dans cette première thématique, nous nous situons hors contexte inédit. Et pour ce premier point sur les apports, la présentation par entreprise est liée à notre volonté de bien restituer le contexte.

Dans l'entreprise [E1-ASS], pour rappel, selon le D-G, les intentions (du Groupe) sont de moderniser la manière de travailler avec le digital. Elles ont été ouvertement intériorisées par le D-G sur cet aspect qu'il souhaite développer mais également en termes de finalité politique et de développement des capacités utilisateurs avec le digital. Une première sensibilisation s'est peut-être faite par le D-G (manager D-G) sur des aspects complémentaires (autonomie, facilité) des intentions déclinées (demande réaliste, développer les capacités utilisateurs, accompagnement), puis par le Groupe avec une formation à l'outil et aux nouvelles méthodes de travail pour les 2 utilisateurs. Mais ces derniers font plutôt référence à la formation Groupe (formations sur les processus de gestion confirmées par l'utilisateur secondaire en cours d'entretien). Et l'utilisateur principal ajoute qu'elle a été suivie d'échanges entre lui et le (manager) D-G sur l'appropriation et l'utilisation au quotidien. Concernant les possibles différences au niveau des attentes managériales, organisationnelles (DG), en raison du biais précisé, nous ne pouvons que relever avec prudence une continuité avec les intentions du Groupe intériorisées et extériorisées par le D-G en termes de modernisation de la manière de travailler avec le digital. Toutefois, le fait que le D-G dise mettre en avant sa volonté de

développer les capacités utilisateurs avec le digital mais aussi que les utilisateurs continuent à travailler en autonomie, peut apporter des éléments de compréhension pour la suite de l'analyse. **L'alignement** semble être associé à l'utilisation de l'outil selon ce qui a été vu en formation, mais aussi à **l'appropriation** faite, nous y reviendrons comme précisé ci-après. **L'apprentissage** (formation et autres) se fait par la formation et l'accompagnement Groupe, visant l'acquisition de l'outil, et les nouvelles méthodes de travail, les processus de gestion. Et également par les échanges, entre le manager D-G et l'utilisateur principal, visant l'appropriation dans l'utilisation au quotidien. Et nous notons la pertinence de revenir ultérieurement sur l'appropriation, en lien avec la vision de l'apprentissage, de l'alignement, et ce, en contexte inédit.

Dans l'entreprise [E2-IND], pour rappel, selon le D-G, les intentions (du Groupe) sont la centralisation dans un seul SI du Groupe. La déclinaison hiérarchique faite par le D-G porte sur les consignes d'utilisation (mieux renseigner le nouvel outil). L'arrêt d'Excel semble se faire naturellement dans la mesure où le nouvel outil permet de mieux suivre certains dossiers. Le D-G semble fortement orienté technique (comme le montre sa réponse initiale relative à la déclinaison hiérarchique), il a été impliqué dans le développement. Une première sensibilisation s'est peut-être faite par le D-G (manager D-G) sur les données à renseigner, mais les 2 répondants utilisateurs font plutôt référence à la formation reçue par des collaborateurs du Groupe (formation à l'outil pour les 2 utilisateurs, et l'un mentionne explicitement les données à renseigner). Concernant les possibles différences au niveau des attentes managériales, organisationnelles (DG), en raison du biais précisé, nous ne pouvons que relever avec prudence une continuité avec les intentions du Groupe intériorisées et extériorisées par le D-G en termes de centralisation dans un seul SI du Groupe. Toutefois, le fait que le D-G soit axé consignes d'utilisation (mieux renseigner le nouvel outil) et fortement orienté technique, peut apporter des éléments de compréhension pour la suite de l'analyse. **L'alignement** consiste alors à n'utiliser que le nouvel outil selon ce qui a été vu en formation. Il s'agit également de bien le renseigner selon le manager D-G, mais seul un utilisateur le mentionne dans la formation Groupe. Nous serons attentifs à ces aspects s'ils sont un apport dans la suite de l'analyse. **L'apprentissage** (formation et autres) se fait par la formation Groupe visant l'acquisition de l'outil et selon un utilisateur les consignes d'utilisation (données à renseigner). Et en cours d'entretien, le manager D-G mentionne la prise en compte du besoin en formation préalable à la mise en place du SI.

Dans l'entreprise [E3-DIS], pour rappel, selon le D-G, les intentions (du Groupe) sont la visibilité numérique et moderniser la manière de travailler (plus adaptée). Une première sensibilisation s'est peut-être faite par le D-G lors de la présentation du nouvel outil avec certains apports déclinés (gain de temps, professionnalisme), d'autres ajoutés ou regroupés (facilité, autonomie), voire non explicites (rentabilité), suivie d'échanges avec le D-G ou le manager. Mais 3 utilisateurs font plutôt référence à leur manager, à l'objectif d'utilisation donné (statistiques confirmées par le RH D-G) et au manque de formation. Et nous avons noté l'absence de sensibilisation par le Groupe. Les 2 managers, le manager utilisateur, 3 utilisateurs, et le RH D-G en fin d'entretien, font ressortir des attentes managériales, organisationnelles (D-G) communes sur l'objectif d'utilisation du nouvel outil, et avec un objectif de rentabilité de la part du RH D-G et d'un manager. **L'alignement** semble être associé à l'utilisation de l'outil selon les explications, démonstrations données. **L'apprentissage** (formation et autres) se fait plutôt par explications, démonstrations par les managers selon les utilisateurs. 3 utilisateurs font référence à une formation peut-être trop rapide de leur part. Et cela se confirme puisque 1 répondant utilisateur de chacune des deux équipes confirme l'absence de réelle formation ou de personnes chargées de les former. Pourtant l'un des 2 managers semble avoir davantage accompagné son équipe que le second plutôt axé rentabilité (objectif de réactivité, de chiffres), qui d'ailleurs révèle après réflexion un manque d'accompagnement de sa part. Et d'autant plus qu'ils ont relevé l'existence de freins des utilisateurs envers l'outil, ce que confirme le RH D-G en indiquant le manque d'un référent outil pour gérer les freins et les problèmes outil. Il ressort donc l'absence de réelle formation, de formateur, et le manque d'accompagnement. Nous notons la pertinence de revenir ultérieurement sur les formes d'apprentissage d'autant plus compte-tenu des freins relevés envers l'outil, et d'autant plus en contexte inédit. Enfin, il nous semble pertinent d'ajouter un éclairage concernant **l'individu et ses singularités**, avec l'émergence de singularités liées aux freins ou à l'appétence des utilisateurs envers l'informatique, et c'est aussi lié au profil (anciens habitués au précédent outil, jeunes, collaborateurs en contrat CDD).

Dans l'entreprise [E4-TP], pour rappel, selon le D-G, les intentions (du Groupe) sont de moderniser l'ancien outil qui posait problème. La déclinaison hiérarchique du D-G ne porte pas sur les apports (plus grande facilité d'utilisation, fonctionnalités nouvelles) implicitement compris par les utilisateurs, mais uniquement sur les consignes d'utilisation (obligation d'utiliser le nouvel outil, arrêter Excel), des consignes confirmées par le RH. Par ailleurs, ce D-G a été présent sur site uniquement lors du déploiement, il a été peu impliqué dans le

développement de l'outil si ce n'est par la remontée de problèmes, les utilisateurs semblent avoir été davantage sollicités pour donner leurs avis. La sensibilisation s'est faite par le manager D-G sur des consignes et informations non initialement déclinées par ce dernier (base à renseigner, pré-informations sur le déploiement) comme confirmé par l'un des utilisateurs, et ces aspects ont été également traités en pré-formation par le Groupe selon le manager utilisateur. D'autre part, les consignes d'utilisation du manager D-G (obligation, arrêt d'Excel notamment pour l'un des utilisateurs) ne sont pas ressorties. La sensibilisation s'est également faite par la formation à l'outil au niveau du Groupe selon les répondants de la délégation régionale (RH et formateur dédié) avec contenu et objectifs de formation, et selon tous les répondants de l'entreprise excepté l'un des 2 utilisateurs pour lequel elle a été réalisée en interne par son tuteur (le manager utilisateur) en raison très probablement de son arrivée post-implantation. Il peut être toutefois utile de noter qu'en cours d'entretien avec ce manager utilisateur, nous avons relevé que ce dernier avait été formé par un intervenant extérieur et non par le formateur dédié formé en même temps que lui. Concernant les possibles différences au niveau des attentes managériales, organisationnelles (DG), en raison du biais précisé, nous ne pouvons que relever avec prudence une continuité avec les intentions du Groupe intériorisées et extériorisées par le D-G en termes de modernisation de l'ancien outil. Toutefois, le fait que le D-G soit axé consignes d'utilisation (obligation d'utiliser le nouvel outil, arrêter Excel pour 1 utilisateur, base à renseigner), présent sur site uniquement lors du déploiement et peu impliqué dans le développement peut apporter des éléments de compréhension pour la suite de l'analyse. **L'alignement** consiste à n'utiliser que le nouvel outil selon ce qui a été vu en formation et à bien renseigner la base de données. Mais le caractère obligatoire et l'arrêt d'Excel ne sont pas ressorties au niveau de la sensibilisation. Nous serons attentifs à ces aspects s'ils sont un apport dans la suite de l'analyse. **L'apprentissage** (formation et autres) se fait principalement par la formation Groupe visant l'acquisition de l'outil. S'il y a un apport possible, nous reviendrons dans la suite de l'analyse sur le fait que le manager utilisateur et l'utilisateur n'ont pas suivi la formation Groupe mais ont été formés respectivement par un intervenant extérieur et par son tuteur (le manager utilisateur).

### 5.1.2 Situations inédites rencontrées : prise en compte dans la conception des apprentissages (pour contribuer à l'alignement)

Rappelons nos objectifs fixés : identifier des situations inédites (difficultés inédites) rencontrées qui ont été remontées ou non par qui et à qui, et prises en compte ou non et comment lors de la conception des apprentissages. Lors de l'analyse, l'objectif était d'appréhender ces aspects

selon chaque type de répondants, également de caractériser les situations inédites. L'analyse devait nous apporter des éclairages sur la vision de l'inédit, et des compléments à travers la contribution des parties prenantes, la vision de l'alignement, de l'apprentissage (formation et autres), dans la tension entre contrôle et autonomie. Et nous devons de nouveau évaluer la pertinence d'interviewer un manager d'un point de vue utilisateur. Nous présentons dans ce qui suit l'analyse relative à la description des situations inédites (5.1.2.1), suivi des éclairages apportés (5.1.2.2), puis l'analyse relative à leur remontée et à leur prise en compte dans la conception des apprentissages (5.1.2.3), suivi des éclairages apportés (5.1.2.4).

#### 5.1.2.1 Description des situations inédites

Les situations (difficultés) inédites décrites par les répondants sont de deux types. Le manager D-G de l'entreprise [E1-ASS] a le premier distingué le fonctionnel et les dysfonctionnements comme nous l'avons précisé en cours de codage dans le Mémo *Distinction entre difficultés fonctionnelles et dysfonctionnements*<sup>69</sup>. Parmi les 20 répondants, 9 font référence aux **difficultés liées à des problèmes techniques** (bugs, pannes, problèmes de connexion, problème matériel), 17 à des **difficultés liées aux fonctionnalités** (fonctionnalités non ou mal prévues), 6 aux deux types. Et nous relevons également que 1 répondant parle de **difficultés non bloquantes**, et que pour 1 autre répondant, ce sont **des situations informatiques donc non inédites venant du système ou de l'utilisateur**. Les **difficultés liées à des problèmes techniques** ressortent dans 3 entreprises, aucune explicitement dans l'entreprise [E2-IND]. Les **difficultés liées aux fonctionnalités** ressortent dans les 4 entreprises, et globalement chez les différents types de répondants.

Détaillons le cas de chaque entreprise. Dans l'entreprise [E1-ASS], le manager D-G et 1 utilisateur font référence à des **difficultés liées à des problèmes techniques** en parlant globalement des bugs (« (MM-D-G) *Quelques cas comme sur d'autres outils livrés ou il y a des bugs* » (Entretien [E1-ASS.MM]) ; « (U2) *Des bugs de temps en temps car l'outil est en test dans notre agence pilote* » (Entretien [E1-ASS.U2])). Le manager D-G semble peut-être plus informé de **fonctionnalités non prévues** (« (MM-D-G) *Quelques remontées fonctionnelles (...)*

<sup>69</sup> Mémo Distinction entre difficultés fonctionnelles et dysfonctionnements : « Le Manager (MM-D-G) a le premier distingué deux aspects. Le fonctionnel fait référence aux méthodes de travail avec ce nouvel outil (fonctionnalité non prévue par exemple), les dysfonctionnements plutôt aux bugs (problème d'affichage par exemple). L'utilisateur U1 parle globalement de dysfonctionnements, mais les exemples donnés font plutôt référence au fonctionnel, ce qui ne veut pas dire qu'il n'y ait pas de bugs. Cela m'incite à créer deux nœuds pour classer les difficultés fonctionnelles (méthodes de travail avec l'outil, fonctionnalité non prévue etc.) et les problèmes purement techniques (bugs).

*telle situation qui n'a pas été prévue ou tel affichage ou telle chose » (Entretien [E1-ASS.MM]).*

Et 2 utilisateurs donnent des exemples précis de **fonctionnalités non ou mal prévues** :

*« (U1) Le mercredi je ne suis pas là s'il y a des choses vraiment à traiter urgentes il faut que ça tombe dans une corbeille commune et l'outil au début n'était pas formaté pour fonctionner comme ça » (Entretien [E1-ASS.U1])*

*« (U2) Quelque chose qu'on trouve bizarre (...) pas pratique (...). Des gens qui, par erreur nous réglait des franchises (...) au niveau de la comptabilité après ça ne remontait pas dans nos écritures comptables » (Entretien [E1-ASS.U2])*

Dans l'entreprise [E2-IND], aucune **difficulté liée à des problèmes techniques** ne ressort explicitement. Est-ce occulté dans cette entreprise ? Le manager utilisateur et l'utilisateur font référence à des **fonctionnalités mal prévues** (« (MU) Difficultés pour pointer un opérateur détaché temporairement sur un autre site » (Entretien [E2-IND.MU]) ; « (U) Problème avec une commande ou les articles n'étaient pas créés, il fallait que je les crée (...) » (Entretien [E2-IND.U])). Quant au manager D-G, il parle d'un problème utilisateur ou d'un paramétrage à faire différemment pour une commande ou une donnée semblant plutôt se rapprocher d'une **fonctionnalité non voire mal prévue** faisable par paramétrage. Selon ce dernier, **ce sont des situations informatiques donc non inédites** venant du système ou de l'utilisateur. Le verbatim associé est le suivant :

*« pour les trois exemples, bon ce ne sont pas des situations inédites puisque c'est des situations informatiques, dans certains cas l'utilisateur n'arrive pas à exécuter une opération dans le système donc soit ça vient de lui soit ça vient du système. Dans les deux cas la démarche est simple, soit un collaborateur autour est capable de l'aider puisqu'on a tous des opérations similaires ou approchantes, je suis moi-même key user donc je sais répondre à certains besoins. Si rapidement la réponse n'est pas autour de l'utilisateur on pose la question à des gens qui ont la réponse au niveau du groupe dans le domaine où on a un problème que ce soit la partie RH, la partie achats, la partie ventes toutes les branches du système ont des experts en interne pour répondre à un besoin et la réponse prend moins de 24h la plupart du temps. Après il y a des problèmes plus techniques qui fait qu'on a besoin de paramétrer d'une manière différente que ce soit une commande ou une donnée, au bout de 2 ans on a quand même un certain apprentissage du système on arrive à la trouver à partir des guides d'utilisateurs qui ont été créés à cet effet, soit on n'a pas la réponse et auquel cas on demande aux experts,*

*si les experts n'ont pas la réponse ils demandent à d'autres experts, et si à la fin il n'y a pas de réponse on demande aux consultants, à des experts extérieurs ce qui arrive très rarement que personne n'ait la réponse en interne dans le groupe, c'est très simple en fait, c'est très courant » (Entretien [E2-IND.MM] (MM-D-G)).*

Nous sommes d'autant plus interpellés par la référence faite aux exemples de la question. Rappel des exemples de la question : 1) un problème de données (donnée erronée, en double, perdue suite à une restauration du système ou pour une autre raison) ; 2) un problème d'autonomie (système ne rendant pas l'utilisateur autonome, par exemple donnée non accessible) ; 3) plus globalement, un nouvel outil et des procédures associées qui ne permettent pas de gérer la demande d'un client..., de réaliser son activité métier. Est-ce que le manager D-G fait le lien avec l'aspect programmé, paramétrable de l'outil qui permet de tout prévoir ? Toute situation peut-elle être gérée, même quand il s'agit de paramétrer différemment ? et avec efficience ? Peut-être selon ce dernier puisque « *la réponse prend moins de 24h la plupart du temps* » et il « *arrive très rarement que personne n'ait la réponse en interne dans le groupe* ». Sa réponse est-elle liée au fait qu'il soit key user (ce qui confirme son orientation technique déjà relevée) ?

Dans l'entreprise [E3-DIS], le RH D-G, 1 manager, le manager utilisateur et 2 utilisateurs font référence à des **difficultés liées à des problèmes techniques** avec parfois plus de précisions. Est-ce occulté par le second manager alors que 2 utilisateurs de son équipe ont relevé des difficultés ? Quelques exemples :

- « (RH-D-G) *Des problèmes d'accès aux bases, de scanner* » (Entretien [E3-DIS.RH])
- « (MM1) *Problème des stocks et prix à zéro en raison d'un problème de connexion, on réinitialise tout* » (Entretien [E3-DIS.MM1])
- « (MU) *Problème technique, problème de données* » (Entretien [E3-DIS.MU])
- « (U3) *Problème d'autonomie batterie* » (Entretien [E3-DIS.U3])
- « (U4) *Plantage de l'application occasionnel* » (Entretien [E3-DIS.U4])

Les 2 managers s'expriment en termes de **fonctionnalités non prévues** (« (MM1) *Impossible de faire des commandes clients avec le nouvel outil* » (Entretien [E3-DIS.MM1]) ; « (MM2) *Des choses non faisables sur le nouvel outil (mais faisables avec le PC)* » (Entretien [E3-DIS.MM2])). Les 4 utilisateurs mentionnent des **fonctionnalités mal prévues**. Ce type de difficultés est-il ignoré, occulté par le D-G ? Quelques exemples :



« (U1) Une opération qui est mise à une date et qui ne passe pas en caisse » (Entretien [E3-DIS.U1])

« (U2) Problème avec la recherche vocale de produits, inventaires partiels non immédiats, du mal à scanner le code-barres » (Entretien [E3-DIS.U2])

« (U3) (...) pas pratique (...) » (Entretien [E3-DIS.U3])

« (U4) Problème de visualisation des commandes, des recherches, on ne voit pas toutes les données » (Entretien [E3-DIS.U4])

Dans l'entreprise [E4-TP], parmi les 2 répondants faisant référence à des **difficultés liées à des problèmes techniques**, le manager D-G parle globalement des bugs, mais 1 utilisateur est plus précis (problèmes de connexion et/ou données et/ou matériel). Quelques exemples ci-après :

« (MM-D-G) Des bugs ou le système bloquait plantait » (Entretien [E4-TP.MM])

« (U1) Lenteur de l'outil (problème réseau), ça plante » (Entretien [E4-TP.U1])

« (U1) Problème d'accès à la base donc tous les prix à zéro, problème de mise à jour des prix, lenteur de l'outil, ça plante » (Entretien [E4-TP.U1])

Le manager D-G est plus précis en mentionnant des **fonctionnalités mal prévues** (« (MM-D-G) Des problèmes de globalisation des prix, de gestion de la sous-traitance, de coefficients de ventes, (...) » (Entretien [E4-TP.MM])), de même que le manager utilisateur (« (MU) Des problèmes de compatibilité de fichiers » (Entretien [E4-TP.MU])). Le RH fait référence, mais sans donner d'exemple, à l'existence de **fonctionnalités non prévues** (« (RH) Qu'il y ait des fonctionnalités non prévues ça c'est évident » (Entretien [E4-TP.RH])), ce qui est confirmé par le formateur (« (F) Sur une situation bloquante, soit c'est une utilisation incorrecte (...), soit c'est un manquement du logiciel » (Entretien [E4-TP.F])). Et 1 utilisateur mentionne une **fonctionnalité non ou mal prévue** (« (U2) Des prix avec formules qui ne se copient, est-ce fait exprès ou est-ce un bug » (Entretien [E4-TP.U2])). Par ailleurs, selon le RH, ce sont des **difficultés non bloquantes**. Après réflexion (Silence du répondant), il ajoute « (silence) De là à bloquer l'utilisateur complètement, non (...), parce qu'il y a des tests (...), non il peut répondre à la demande » (Entretien [E4-TP.RH])). Toute situation peut-elle être gérée avec l'outil ?

**Relevons-nous des éléments complémentaires au niveau des silences et des nœuds de type Z\_ dans cette question ?** Nous relevons des éléments de type *Z\_Liens\_avec*, *Z\_Doutes\_sur fiabilité de la réponse* et *Silences*. Le silence a été abordé précédemment. Les autres éléments concernent des aspects que nous traitons ci-après (absence de procédure sur la gestion des

imprévus, des problèmes). D'autres sont traités plus largement par ailleurs (amélioration de l'outil, absence de formation, recherche de solution, singularités personnelles et générationnelles). Toutefois, compte-tenu de l'importance pour notre sujet, nous notons dès à présent dans cette première question relative à l'inédit :

- le lien fait avec la recherche de solution par **contournement** dans les entreprises [E1-ASS] (par le manager D-G, « (MM-D-G) *Pas de problème ne permettant pas de gérer un dossier car on contourne (exemple d'un expert non joignable par l'outil)* » (Entretien [E1-ASS.MM])) et [E4-TP] (par le manager utilisateur et 1 utilisateur, « (MU) *Des problèmes de compatibilité de fichiers résolus avec Excel* » (Entretien [E4-TP.MU]) ; « (U1) *Un blocage que j'ai pu avoir, il y avait un bug, j'ai trouvé la solution pour passer outre le problème, en tapant mon truc à la main* » (Entretien [E4-TP.U1]))
- par **débrouille, le manager en dernier recours** dans l'entreprise [E1-ASS] (par le manager D-G, « (MM-D-G) *Débrouillez-vous (...), si on n'insiste pas sur ce côté-là les gens vont avoir tendance à se faire mater ou à demander de l'aide en permanence et du coup on n'est plus disponible pour en donner quand c'est nécessaire* » (Entretien [E1-ASS.MM]) ; « (MM-D-G) *La règle de base ici c'est débrouillez-vous, le corollaire c'est si vous n'y arrivez pas je suis là* » (Entretien [E1-ASS.MM]) ; « (MM-D-G) *Si vous n'y arrivez pas je suis là mais si vous y arrivez je fais autre chose* » (Entretien [E1-ASS.MM]))
- ainsi que **l'émergence d'un autre type de singularités**, personnelles et générationnelles, dans l'entreprise [E3-DIS] (par le manager utilisateur, « (MU) *Je suis revenue de congé de maternité j'ai pris l'outil en mains de façon très intuitive par rapport justement à des acquis personnels et puis peut-être de génération* » (Entretien [E3-DIS.MU])).

Pour ce qui concerne la question en cours d'analyse, 1 utilisateur de l'entreprise [E3-DIS] a fait référence à l'absence de procédure mais nous avons également noté nos doutes sur la fiabilité de la réponse qui a pu être influencée par notre question :

« et dans ces cas il y a une procédure, il y a quelque chose dans ces cas vraiment imprévus comment vous gérez ça ? *non, les imprévus c'est à la one again, on trouve une solution ou on n'en trouve pas, si on ne trouve pas de solution on essaie de satisfaire le*

*client autrement mais non on n'a pas de procédure sur la gestion des imprévus et des problèmes » (Entretien [E3-DIS.U4])*

**Relevons-nous des éléments complémentaires au niveau des nœuds de type Z\_, des émergences et silences en lien provenant des autres questions (phase 2) ?** Nous relevons des éléments de type *Z\_Liens\_avec* et *Z\_Autres*. Ils concernent les difficultés liées aux problèmes techniques et aux fonctionnalités, ainsi que le fait que les situations non prévues soient liées au paramétrage, non aux utilisateurs. Tout d'abord, **les difficultés liées aux problèmes techniques** ressortent chez les 2 managers de l'entreprise [E3-DIS] (« (MM1) *En cas de bugs, appel (...)* » (Entretien [E3-DIS.MM1], Question4b ; « (MM2) *Remontée des bugs, remontée de ce qui se passait vers la centrale* » (Entretien [E3-DIS.MM2]), Question1). Même si le manager [E3-DIS.MM2] manque de précision en parlant globalement de bugs, cela complète l'analyse précédente puisque nous nous interrogeons sur le fait que ce soit occulté par le second manager. Ensuite, concernant les **difficultés liées aux fonctionnalités**, nous relevons des références chez 4 répondants de 4 entreprises. Dans l'entreprise [E1-ASS], 1 utilisateur fournit un exemple supplémentaire de problème fonctionnel (« (U2) *Obligation de prendre l'expert missionné via l'outil, impossibilité de missionner l'expert habituel* » (Entretien [E1-ASS.U2]), Question3). Nous remarquons alors une **contradiction** sur ce même exemple avec le manager D-G. A propos de ce dernier, nous avons précédemment noté la recherche de solution par contournement (« (MM-D-G) *Pas de problème ne permettant pas de gérer un dossier car on contourne (exemple d'un expert non joignable par l'outil)* » (Entretien [E1-ASS.MM]) et le verbatim complet associé :

*« et par rapport au 3<sup>ème</sup> exemple que je donnais des problèmes avec des outils qui ne permettent pas par exemple de gérer le suivi d'un dossier sinistres non parce qu'on contourne il y a un expert qu'on ne peut pas joindre par cet outil, à qui on ne peut pas faire d'envoi de messages par cet outil alors on le fait autrement » (Entretien [E1-ASS.MM](MM-D-G)).*

Est-ce parce qu'il s'agit de l'utilisateur secondaire ? Nous avons tenté d'identifier sans succès d'autres difficultés inédites auprès de 2 répondants (MM1 et MU) de l'entreprise [E3-DIS], notamment le manager utilisateur qui n'avait pas identifié de difficultés liées aux fonctionnalités. Par contre, alors que nous nous interrogeons sur le fait que le RH D-G ignore ou occulte ce type de difficultés, en cours d'entretien il a mentionné à quelques reprises avec plus ou moins de précisions des **difficultés plutôt liées aux fonctionnalités** (« (RH-D-G) *Ne*

*pas avoir de freins pour faire remonter les aspects non adaptés car permet d'améliorer l'outil* » (Entretien [E3-DIS.RH]), Question3 ; « (RH-D-G) *Quand l'outil n'offre pas la réponse, ils vont sur le PC* » (Entretien [E3-DIS.RH]), Question7 ; « (RH-D-G) *Des choses bloquantes parfois, exemple des commandes en cours* » (Entretien [E3-DIS.RH]), Question10). D'autres liens avec des **difficultés** plutôt **liés aux fonctionnalités** ont été faits. Dans l'entreprise [E4-TP], le formateur fait référence aux fonctionnalités manquantes en précisant leur remontée (« (F) *En post-déploiement, l'assistance fait remonter un manquement au groupe de travail pour amélioration de l'outil* » (Entretien [E4-TP.F]), Question2d). Enfin dans l'entreprise [E2-IND], le manager D-G confirme que les imprévus sont liés au paramétrage « (MM-D-G) *Il y a certaines situations qui n'ont pas été prévues (...) toujours liées au paramétrage (...) pas liées aux utilisateurs* » (Entretien [E2-IND.MM]), Question2d). Cela rejoint l'analyse précédente puisque nous nous demandions si toute situation pouvait être gérée avec un paramétrage différent.

#### 5.1.2.2 Eclairages apportés

Tout d'abord concernant la vision de l'inédit. Avant tout, globalement, il a été **difficile de faire parler de difficultés réellement inédites et de difficultés** (faisant référence au troisième exemple de la question) dont l'**origine est liée à une demande inédite interne** (collègue, etc.) ou **externe** (client, fournisseur, etc.). Et nous relevons la **focalisation sur un problème outil** (technique ou fonctionnalités). Ce problème était ressorti avec l'entreprise test, et nous avons pourtant tenté d'y remédier en ajoutant ce troisième exemple. Dans l'entreprise [E3-DIS], le fait que l'ancien outil soit maintenu en parallèle du nouveau n'a pas facilité les choses, comme en témoignent plusieurs tentatives. Les répondants précisaient souvent que c'était faisable sur l'ordinateur de l'accueil (aussi nommé le PC, le HUB), ce que l'on retrouve d'ailleurs (dans les nœuds de type *Z\_Liens\_avec* de la question) au niveau de la recherche de solution. Nous notons **toutefois plusieurs apports**. Nous avons relevé que certains répondants ne mentionnaient pas ou très globalement des difficultés techniques (bugs, pannes, problèmes de connexion, problème matériel). Mais nous remarquons surtout que tous les répondants, excepté le RH de l'entreprise [E4-TP], semblent avoir connaissance de difficultés plus ou moins précises liées aux fonctionnalités. Par contre, en faisant référence aux situations informatiques donc non inédites, le manager D-G de l'entreprise [E2-IND] n'occulte-t-il pas l'inédit non gérable avec un paramétrage différent ? N'occulte-t-il pas une possible solution plus efficiente de l'utilisateur ? A moins qu'une réponse hors cadre ne soit pas autorisée ? Dans la suite de l'analyse, nous serons à l'écoute des utilisateurs sur cet aspect. D'autre part, puisque le RH de

l'entreprise [E4-TP] précise que l'utilisateur peut répondre quand même à la demande tout en mentionnant l'existence de fonctionnalités non prévues, n'occulte-t-il pas l'inédit non gérable avec l'outil tel qu'il est ? Ou cela signifie-t-il que l'utilisateur peut faire autrement ? Nous resterons donc attentifs.

**En complément sur la vision de l'alignement.** Dans l'entreprise [E2-IND], s'agit-il alors de rester **conforme aux procédures prescrites**, y compris celles relatives à la recherche de solution par un paramétrage différent ? Est-ce lié à la vision de l'alignement précédemment notée, à savoir n'utiliser que le nouvel outil selon ce qui a été vu en formation et à bien le renseigner selon le manager D-G (confirmé par 1 seul utilisateur) ? Est-ce lié, comme noté également, au fait que le D-G soit axé consignes d'utilisation (mieux renseigner le nouvel outil) et fortement orienté technique ? D'autre part, la recherche de solution par **contournement** dans les entreprises [E1-ASS] et [E4-TP], **débrouille** dans l'entreprise [E1-ASS] semble laisser la **possibilité aux utilisateurs de sortir du cadre** pour surmonter une difficulté et contribuer à l'alignement. Toutefois, nous avons précédemment relevé une contradiction dans l'entreprise [E1-ASS] entre le manager D-G qui mentionne le contournement possible avec un exemple précis (appel à l'expert habituel) et l'utilisateur secondaire qui indique l'obligation de suivre les prescriptions de l'outil sur ce même exemple (expert prescrit). Est-ce parce qu'il s'agit de l'utilisateur secondaire ? Dans cette entreprise, cela confirme toutefois une vision de l'alignement associée à l'utilisation de l'outil selon ce qui a été vu en formation, mais aussi à l'appropriation faite dans l'utilisation au quotidien. Et dans l'entreprise [E4-TP], si l'alignement consiste à n'utiliser que le nouvel outil selon ce qui a été vu en formation, à bien renseigner la base de données, sans que les consignes d'obligation et d'arrêt Excel ne soient ressorties dans la sensibilisation, le **contournement** pour surmonter une difficulté est cité par 2 utilisateurs (saisie manuelle pour l'un, et contournement avec Excel pour l'autre). Pour trois raisons, est-ce toléré, ignoré ? Tout d'abord, la remarque nous vient de 2 utilisateurs dont un manager utilisateur certes. Ensuite, le fait que le RH ait précisé la possibilité de répondre à toute demande signifie-t-il finalement que l'inédit est occulté ou que l'utilisateur a la possibilité de contourner ? D'autant plus que, même si elles ne sont pas ressorties lors de la sensibilisation, le manager D-G a donné des consignes d'utilisation (obligation, arrêt d'Excel). Dans l'entreprise [E3-DIS], malgré nos doutes sur la fiabilité de la réponse d'un utilisateur sur la gestion des imprévus, celle-ci nous incite toutefois à rester à l'écoute sur ce que font les utilisateurs afin de satisfaire le client.

**En complément sur la vision de l'apprentissage.** Dans l'entreprise [E2-IND], à l'acquisition de l'outil, nous pouvons alors ajouter l'acquisition des procédures de paramétrage sans sortir du cadre. Dans l'entreprise [E1-ASS], nous avons noté la pertinence de revenir sur **l'appropriation**, cela se confirme avec la précision du manager D-G. Ce dernier met également en avant la **débrouille**, le manager D-G en dernier recours. Nous ajoutons l'intérêt d'appréhender comment les utilisateurs apprennent à surmonter, avec l'aide de quoi, de qui. Cela semble indiquer un apprentissage au travers de la formation visant l'acquisition de l'outil, et un apprentissage dans l'activité pour surmonter une difficulté qui se présente. Dans l'entreprise [E4-TP], le **contournement** nous conduit à relever également ces deux formes d'apprentissage.

**En complément sur la vision de l'individu et de ses singularités.** Il y a émergence d'un autre type de singularités dans l'entreprise [E3-DIS] (par le manager utilisateur), les singularités personnelles et générationnelles, ces dernières faisant apparaître des singularités collectives. Et cela vient compléter l'éclairage précédemment apporté dans cette entreprise concernant des singularités liées aux freins ou à l'appétence des utilisateurs envers l'informatique, au profil (anciens habitués au précédent outil, jeunes, collaborateurs en contrat CDD). Un autre élément, avec notre interrogation ou la confirmation selon les entreprises, lié à la possibilité ou non de contourner laissent entrevoir une certaine vision de l'individu et de ses singularités.

### 5.1.2.3 Remontée des situations inédites rencontrées et prise en compte dans la conception des apprentissages

Par souci de lisibilité et en raison du lien entre la remontée et la prise en compte, nous les présentons ensemble.

**Concernant la remontée des situations inédites rencontrées,** parmi les 20 répondants, nous relevons la **remontée** selon tous les répondants, la **remontée supposée** selon 1 répondant, et la **non remontée** selon 1 autre répondant. Nous expliciterons ces deux derniers cas. La **remontée** se fait **par les managers** au directeur voire au Groupe (services centraux, service informatique) selon 2 répondants (entreprise [E3-DIS]), **par les utilisateurs** selon 18 répondants (non mentionné par 1 manager et le manager utilisateur de l'entreprise [E3-DIS]), **par un formateur** au groupe de travail du Groupe selon 2 répondants (entreprise [E4-TP]). Les 18 répondants qui font référence à une **remontée des utilisateurs** le font **auprès de la société** qui gère les systèmes du Groupe selon 1 répondant (entreprise [E3-DIS]), **auprès du D-G** selon 1 RH D-G et 2 managers D-G (sauf celui de l'entreprise [E1-ASS]), **auprès du Groupe** selon 11

répondants (la quasi-totalité dans toutes les entreprises mais aucun dans l'entreprise [E3-DIS]), que ce soit à l'assistance dédiée, aux Domaines (achats ou autres), à la DSI, à un développeur, ou aux formateurs, **auprès des collègues** selon 2 répondants (entreprises [E2-IND] et [E3-DIS]), **auprès des managers** selon 6 répondants (entreprises [E4-TP] et principalement [E3-DIS]).

Détaillons le cas de chaque entreprise. Dans l'entreprise [E1-ASS], tous les répondants font référence à la remontée, elle se fait par les utilisateurs selon tous les répondants, auprès du Groupe (à l'assistance dédiée pour tous, et au formateur pour l'utilisateur secondaire).

Dans l'entreprise [E2-IND], tous les répondants font référence à la remontée par les utilisateurs. Elle se fait auprès du D-G selon ce dernier, auprès du Groupe selon tous (aux Domaines achats ou autres pour tous sauf auprès de la personne qui a développé, mis en place l'outil pour le manager utilisateur), auprès des collègues selon le manager D-G.

Dans l'entreprise [E3-DIS], tous les répondants font référence à la remontée, elle se fait par les managers au directeur voire au Groupe selon un manager ([E3-DIS.MM1]) et le manager utilisateur. Et elle se fait par les utilisateurs selon tous sauf ce même manager et le manager utilisateur, auprès de la société qui gère les systèmes du Groupe pour 1 utilisateur ([E3-DIS.U1]), auprès du D-G selon ce dernier, auprès des collègues selon 1 utilisateur ([E3-DIS.U2]), ou auprès des managers selon tous sauf un manager ([E3-DIS.MM1]) et le manager utilisateur. Mais elle ne se fait pas auprès du Groupe. Ajoutons qu'un utilisateur ([E3-DIS.U4]) fait référence à une absence de remontée sur un cas particulier parce qu'il est géré par un manager. Egalement, un autre utilisateur ([E3-DIS.U2]) mentionne plutôt la remontée auprès de ses collègues qu'à son manager (remontée supposée) (« *U2* *Problème de recherche vocale qui bloque, il ne reconnaît pas - Je l'ai juste dit comme ça à mes collègues, peut-être à ma responsable* » (Entretien [E3-DIS.U2])).

Dans l'entreprise [E4-TP], tous les répondants font référence à la remontée. Elle se fait par les utilisateurs selon tous, auprès du D-G selon ce dernier, auprès du Groupe selon tous sauf 1 utilisateur ([E4-TP.U2]), que ce soit à l'assistance dédiée selon 1 utilisateur ([E4-TP.U1]), à la DSI ou à un développeur selon le manager D-G, le RH, le manager utilisateur, aux formateurs selon le RH, le formateur et 1 utilisateur ([E4-TP.U1]), auprès des managers selon 1 utilisateur ([E4-TP.U2]). Elle se fait également par un formateur auprès du groupe de travail du Groupe selon le RH et le formateur.

**Relevons-nous des éléments complémentaires au niveau des silences et des nœuds de type Z\_ dans cette question ?** Nous relevons des éléments de type *Z\_Liens\_avec*. Ils concernent des aspects que nous complétons ici et plus largement par ailleurs (amélioration de l'outil, recherche de solution). Nous relevons de nouveau le lien fait avec la recherche de solution par **contournement** dans l'entreprise [E4-TP] (par le formateur, « (F) *Quand c'est dans l'urgence, on essaie de trouver des solutions palliatives* » (Entretien [E4-TP.F])). Rappelons que le manager utilisateur et 1 utilisateur de cette entreprise y avait fait référence précédemment. Quant à la remontée de difficultés, elle semble être associée à **l'amélioration de l'outil** dans les entreprises [E1-ASS] (par le manager D-G) et [E4-TP] (par le formateur déjà mentionné précédemment).

**Relevons-nous des éléments complémentaires au niveau des nœuds de type Z\_, des émergences et silences en lien provenant des autres questions (phase 2) ?** Parmi les liens faits par les répondants, nous relevons ci-après un élément montrant que dans l'entreprise [E3-DIS], il y a finalement des remontées auprès du Groupe selon 1 manager (« (MM2) *Remontée des bugs, remontée de ce qui se passait vers la centrale* » (Entretien [E3-DIS.MM2]), *Question1*). Et dans l'entreprise [E4-TP], un élément complémentaire confirme la remontée des problèmes d'utilisation auprès du Groupe selon le manager D-G (« (MM-D-G) *Il y a eu un retour régional des problèmes sur les 4 premiers mois d'utilisation* » (Entretien [E4-TP.MM]), *Question2d*).

**Concernant la prise en compte des situations inédites rencontrées dans la conception des apprentissages**, parmi les 20 répondants, nous relevons la **prise en compte** selon 3 répondants (RH, formateur, manager utilisateur de l'entreprise [E4-TP]), la **prise en compte supposée** selon 3 répondants (les 2 utilisateurs de l'entreprise [E1-ASS] et le manager utilisateur de l'entreprise [E2-IND]), la **non prise en compte** selon 9 répondants (le RH D-G et les managers D-G sauf celui de l'entreprise [E4-TP], tous les utilisateurs de l'entreprise [E3-DIS], et le formateur de l'entreprise [E4-TP]), 4 répondants **ne savent pas** (l'utilisateur de l'entreprise [E2-IND], le manager D-G et les 2 utilisateurs de l'entreprise [E4-TP]). Ajoutons que le formateur dédié de l'entreprise [E4-TP] est positionné à la fois dans la prise en compte et la non prise en compte. Ajoutons également que les 2 managers de l'entreprise [E3-DIS] ont répondu en d'autres termes. Nous reviendrons sur ces éléments, également sur les raisons qui sont diverses selon les entreprises.



Détaillons le cas de chaque entreprise, en faisant le lien avec la remontée. Dans l'entreprise [E1-ASS], si **tous les répondants font référence à la remontée**, il n'y a **pas de prise en compte** selon le manager D-G parce qu'au niveau local, un tel dispositif (formation, tutorat, prenant en compte les problèmes) est disproportionné par rapport à une agence (« (MM-D-G) *Dispositif disproportionné par rapport à une agence* » (Entretien [E1-ASS.MM]) ; « (MM-D-G) *Non il n'y a rien de formel (...), il y a un problème, elles trouvent une solution pour le contourner. Si le problème est corrigé, elles se servent du correctif, sinon du contournement* » (Entretien [E1-ASS.MM])). Selon les 2 utilisateurs, la **prise en compte est supposée** dans la mesure où il n'y a pas de formation post-implantation pour l'un, et qu'il est inutile d'en parler si le problème est réglé pour l'autre, qui se demande par ailleurs si c'est du ressort des RH.

Dans l'entreprise [E2-IND], si **tous les répondants font référence à la remontée**, selon le manager D-G, ce n'est **pas pris en compte** puisque les formations ont lieu en amont et ensuite il y a appel aux utilisateurs formés (« (MM-D-G) *90% des cas ont été pris en compte avec des formations de tous les utilisateurs* » (Entretien [E2-IND.MM]) ; « (MM-D-G) *Il y a certaines situations qui n'ont pas été prévues(...) toujours liées au paramétrage (...) pas liées aux utilisateurs donc quand les utilisateurs sont bloqués et qu'ils n'ont pas été formés pour résoudre un problème ils font appel à ceux qui l'ont été* » (Entretien [E2-IND.MM])). Pour le manager utilisateur, la **prise en compte est supposée** car il n'a pas de retour à ce sujet. Et l'utilisateur **ne sait pas** car il n'utilise pas les nouveaux supports.

Dans l'entreprise [E3-DIS], si **tous les répondants font référence à la remontée**, la **non prise en compte** est mentionnée par le RH D-G, le manager utilisateur et les 4 utilisateurs en raison de l'absence de réelle formation, rien de formel, formation sur le terrain avec les collègues, les managers, comme le montrent les extraits suivants :

« (MU) *Pas de rituel de formation, rien de formalisé* » (Entretien [E3-DIS.MU])

« (U1) *Pas de formation proprement dite sur le nouvel outil, petite formation par les collègues et la direction* » (Entretien [E3-DIS.U1])

« (U2) *Non pas plus, on nous a expliqué au début puis quand on a des questions je demande à mes collègues, à ma responsable voilà, après chacune s'entraide* » (Entretien [E3-DIS.U2])

« (U3) *Non pas pour le nouvel outil. On n'a eu qu'une formation en interne (petit à petit sur le terrain) par le manager* [E3-DIS.MM2] » (Entretien [E3-DIS.U3])

« (U4) *Non, on n'a pas de formation ici* » (Entretien [E3-DIS.U4])

Dans l'entreprise [E4-TP], si **tous les répondants font référence à la remontée, la prise en compte** ressort dans le contenu des formations chez le RH et le manager utilisateur. Ci-après les extraits correspondants :

*« (RH) La formatrice intègre toutes les infos diverses cumulées dans les formations »  
(Entretien [E4-TP.RH])*

*« (MU) Initialement, ne pense pas car logiciel récent, peu de formés, (...) (puis, oui), j'ai l'impression oui car problèmes et solutions abordés lors d'autres formations par le responsable domaine opérationnel » (Entretien [E4-TP.MU]); « il a parlé des problèmes que moi j'avais rencontrés en agence, voilà il a pris, il a cité en exemple, il a dit : et ben tiens, en me citant, il y a eu tels problèmes, il m'a fait remonter ça effectivement, oui je sais qu'il en parle en formation » (Entretien [E4-TP.MU])*

Si le manager utilisateur apporte un exemple par le retour du formateur extérieur, **la formatrice** dédiée du Groupe **ne confirme pas les propos du RH**. Elle ne mentionne pas la prise en compte d'éléments cumulés dans ses formations, elle indique qu'elle **forme sur des situations probables** uniquement (« (F) Donner des exemples sur comment utiliser l'outil par rapport justement à un panel de situations, donc ce que vous êtes en train de me poser comme question c'est est ce que vous imaginez une situation qui n'a pas été rencontrée, je vais dire non » (Entretien [E4-TP.F])). Par contre, en post-déploiement, elle précise **son assistance** en cas de problème d'utilisation (« (F) En post-déploiement, l'assistance ré-explique (problème d'utilisation) » (Entretien [E4-TP.F])), et également la remontée au groupe de travail pour amélioration en cas de manquement du logiciel. Ci-après, les verbatims complets :

*« c'est compliqué comme question parce que en fait quand on, enfin moi quand je présente l'outil j'essaye en amont de balayer toutes les situations probables de façon à donner des exemples sur comment utiliser l'outil par rapport justement à un panel de situations, donc ce que vous êtes en train de me poser comme question c'est : est-ce que vous imaginez une situation qui n'a pas été rencontrée, je vais dire non après si je répons à la question en disant que parce que l'outil, alors moi je montre comment utiliser l'outil quand, en amont, le paramétrage est bien fait, d'accord ? par exemple si les gars vous ont expliqué comment ça fonctionnait, il faut qu'en amont des bibliothèques soit renseignées, d'accord ? donc si on est dans le cas où les bibliothèques ne sont pas à jour, il ne va pas pouvoir réaliser sa tâche correctement, donc ça, c'est une situation que j'explique lors de la formation pour que s'il, à un moment donné sur*

*une étude, il ne trouve pas ce qu'il souhaite, et en fait les éléments pour aller demander à la personne en charge de la mise à jour de la bibliothèque de répondre à leurs questions » (Entretien [E4-TP.F])*

*« après une fois que l'outil est déployé on dit que c'est la version 1, on peut faire et ce que l'on fait sur tous les outils informatiques que l'on a en notre possession, je peux avoir des remontées d'utilisateurs qui m'appellent parce que justement ils sont bloqués sur une situation alors soit c'est une situation qui est bloquée partiellement parce qu'ils n'utilisent pas correctement l'application auquel cas je re-explique pour qu'ils puissent se débloquent ou alors c'est un manquement du logiciel, auquel cas, je note ça et je le fais remonter au groupe de travail pour l'intégrer dans les demandes d'amélioration des versions, des versions suivantes» (Entretien [E4-TP.F])*

Plusieurs répondants **ne savent pas** car il s'agit davantage de problèmes techniques (1 utilisateur) ou en raison de l'absence de formation (1 autre utilisateur arrivé post-implantation) ou encore parce que cela dépend des RH et non de sa structure (le manager D-G).

**Relevons-nous des éléments complémentaires au niveau des silences et des nœuds de type Z\_ dans cette question ?** Nous relevons des éléments de type *Z\_Liens\_avec*, *Z\_Autres*. Ils concernent des aspects que nous traitons ci-après et par ailleurs (recherche de solution, amélioration de l'outil, communication, diffusion informelle), ou plutôt par ailleurs (formation d'un manager utilisateur par un intervenant extérieur, situations non prévues liées au paramétrage, remontée des problèmes d'utilisation). Nous relevons de nouveau le lien fait avec la recherche de solution par **contournement**. Cela se confirme dans l'entreprise [E1-ASS] par le manager D-G (« (MM-D-G) Non il n'y a rien de formel (...), il y a un problème, elles trouvent une solution pour le contourner. Si le problème est corrigé, elles se servent du correctif, sinon du contournement » (Entretien [E1-ASS.MM])). Et cela apparaît dans l'entreprise [E4-TP] par le formateur (« (F) Prise en compte des demandes d'amélioration, si urgence recherche de solutions palliatives en détournant l'utilisation classique du logiciel » (Entretien [E4-TP.F])). Et nous notons de nouveau (lien précédemment fait dans l'entreprise [E1-ASS]) le lien avec la recherche de solution par **débrouille** dans l'entreprise [E3-DIS] où 3 utilisateurs font aussi référence au **système D**, à **l'entraide** :

*« (U2) On nous a expliqué au début puis quand on a des questions je demande à mes collègues, à ma responsable, après chacune s'entraide » (Entretien [E3-DIS.U2])*

« (U3) Echange avec des collègues plus douées en informatique » (Entretien [E3-DIS.U3])

« (U4) Pas de formation ici, on se débrouille entre nous, c'est le système D » (Entretien [E3-DIS.U4])

Quant à l'**amélioration de l'outil**, cette raison, associée à la remontée dans les entreprises [E1-ASS] (par le manager D-G) et [E4-TP] (par le formateur), se confirme au niveau de la prise en compte dans les entreprises [E3-DIS] (par 1 manager) et [E4-TP] (par le RH, le formateur et 1 utilisateur). Et un nouvel élément relatif à la **communication, diffusion informelle** des difficultés, solutions ressort chez 6 répondants de 3 entreprises. Il s'agit d'une diffusion informelle en interne si cela concerne tout le monde selon le manager D-G de l'entreprise [E1-ASS], d'une diffusion informelle par les managers à leur équipe selon les 2 managers, le manager utilisateur et 1 utilisateur de l'entreprise [E3-DIS], d'une diffusion informelle par le Groupe aux utilisateurs concernés selon 1 utilisateur de l'entreprise [E2-IND] :

« (MM-D-G) non il n'y a rien de formel... si c'est sur une fonctionnalité qui concerne tout le monde, il y a une diffusion de l'information » (Entretien [E1-ASS.MM]) »

« (U) Il y a des choses qui sont faites informelles (par le domaine Achats, etc.), exemple diffusion d'une notification pour une nouvelle procédure par mail » (Entretien [E2-IND.U])

« (MM1) Moi j'informe les personnes, le jour ou ce sera résolu, on en parle, tant que ce n'est pas résolu les personnes emploient l'ancien process » (Entretien [E3-DIS.MM1])

« (MM2) Rôle de facilitateur du manager, communication à toute l'équipe de la solution à un problème » (Entretien [E3-DIS.MM2])

« (MU) On passe les bonnes pratiques ou les procédés à appliquer » (Entretien [E3-DIS.MU])

**Relevons-nous des éléments complémentaires au niveau des nœuds de type Z<sub>i</sub>, des émergences et silences en lien provenant des autres questions (phase 2) ?** Nous relevons des éléments de type Z\_Liens\_avec et Z\_Autres. Ils complètent les éléments relatifs à l'amélioration de l'outil, la diffusion informelle, l'accompagnement, la formation. La prise en compte pour **amélioration de l'outil** était déjà ressortie chez 2 répondants, 1 utilisateur de l'entreprise [E1-ASS] (« (U1) En tant qu'agence pilote, on servait à balayer les dysfonctionnements pour amélioration » (Entretien [E1-ASS.U1]), question2b) et le formateur de l'entreprise [E4-TP] (« (RH) Qu'il y ait des fonctionnalités non prévues ça c'est évident. On

*fait évoluer les outils selon les remarques qui remontent* » (Entretien [E4-TP.RH]), question2b). La **diffusion informelle** se confirme également localement dans l'entreprise [E2-IND] puisque selon le manager D-G il y a diffusion oralement ou par écrit (« (MM-D-G) *Prise en compte localement des problèmes dans le système qualité ou par une note ou en réunion ou dans les plans d'actions* » (Entretien [E2-IND.MM]), question8c). Concernant l'**accompagnement**, selon un manager de l'entreprise [E3-DIS], il y a accompagnement sur les problèmes qui sont traités de manière informelle avec chacun (« (MM2) *Accompagnement sur un problème - les freins, les problématiques évoquées sont traitées de manière informelle avec chacun pour que chacun réagisse de la même façon* » (Entretien [E3-DIS.MM2]), question8). Notons que ce même manager a précédemment mis en avant le manque d'accompagnement pédagogique lors de la sensibilisation au nouvel outil (question1bc), alors que le second ([E3-DIS.MM1]), semble avoir davantage accompagné son équipe lors de la sensibilisation sur le tas. Selon le RH de l'entreprise [E4-TP], un accompagnement de type SAV a été décidé (« (RH) *Des outils pas utilisés ou moyennement utilisés ou mal utilisés donc la décision a été prise de prendre quelqu'un pour vraiment accompagner, faire le SAV* » (Entretien [E4-TP.RH]), question8b). D'ailleurs le formateur précise sa disponibilité (« (F) (...) *mais pour rassurer, donner confiance, précise sa disponibilité en cas de besoin et sa demi-journée de présence un mois après* » (Entretien [E4-TP.F]), question4c). Concernant la **formation**, selon un manager de l'entreprise [E3-DIS], au regard de leur activité, la formation c'est compliqué (« (MM2) *Difficultés liées à l'activité et ses problématiques (la formation c'est compliqué)* » (Entretien [E3-DIS.MM2]), question8c).

#### 5.1.2.4 Eclairages apportés

**En complément sur la vision de l'inédit.** Nous avons finalement relevé la **remontée de difficultés selon tous** les répondants, principalement auprès du Groupe pour les entreprises [E1-ASS] (assistance), [E2-IND] (domaines, DSI et contact) et [E4-TP] (DSI et contact, formateur), et principalement auprès des managers pour l'entreprise [E3-DIS]. Mais la **prise en compte** dans la conception des apprentissages n'est ressortie que dans l'entreprise [E4-TP], uniquement au niveau du contenu des formations par la formatrice dédiée selon le RH (mais pas d'exemple précis) et par un formateur extérieur selon le manager utilisateur (avec un exemple précis pris en formation). Ce n'est pas confirmé par la formatrice dédiée du Groupe pour laquelle les formations se font sur des situations probables et la prise en compte se fait plutôt au niveau de l'**assistance** à disposition (assistance de la formatrice). Enfin, selon le manager D-G, cela ne dépend pas de lui mais des RH, il a simplement mentionné une remontée

des problèmes lors d'un retour régional. Si la **prise en compte est supposée** par 3 utilisateurs des entreprises [E1-ASS] et [E2-IND], c'est parce qu'ils ne le savent pas, même le manager utilisateur. Ce ne serait donc non plus 3 mais 6 répondants qui **ne savent pas** si c'est le cas. Il n'y a **pas de prise en compte** selon 6 répondants (RH D-G, manager utilisateur et les 4 utilisateurs) de l'entreprise [E3-DIS] (par absence de réelle formation), et selon les managers D-G des entreprises [E1-ASS] (rien de formel, dispositif de formation, tutorat disproportionné) et [E2-IND] (prise en compte de 90% en amont, appel aux formés ensuite). 6 répondants ont plutôt **associé la prise en compte à l'amélioration de l'outil** (1 manager de l'entreprise [E3-DIS], le RH, le formateur et 1 utilisateur de l'entreprise [E4-TP]), dont 2 qui l'avaient précédemment **associée à la remontée** (le manager D-G et 1 utilisateur de l'entreprise [E1-ASS], et le formateur déjà cité de l'entreprise [E4-TP]). Globalement, nous retenons une **remontée selon tous**, de difficultés (inédites ou non), le **peu de prise en compte** dans la conception des apprentissages, si ce n'est, de manière plutôt informelle, au travers des contenus de formations (dans l'entreprise [E4-TP]), de l'assistance, l'accompagnement (dans les entreprises [E3-DIS] et [E4-TP]), la communication et la diffusion informelle (dans les entreprises [E1-ASS], [E2-IND] et [E3-DIS]).

**En complément sur la vision de l'alignement.** Dans l'entreprise [E4-TP], dans la tension supposée liée au contournement entre les 2 utilisateurs (dont le manager utilisateur) et le RH, le manager D-G, nous relevons de nouveau le lien fait avec la recherche de solutions palliatives (quand c'est dans l'urgence) par **contournement**, par le formateur cette fois. Le contournement se confirme également dans l'entreprise [E1-ASS] par le manager D-G.

**En complément sur la vision de l'apprentissage (formation et autres).** Le contournement nous a précédemment conduit à relever un **apprentissage par la formation et au quotidien**, nous restons donc à l'écoute d'autres éclairages dans cette entreprise [E4-TP]. Dans l'entreprise [E1-ASS], l'appropriation par **contournement** se confirme. La **débrouille**, le manager D-G en dernier recours devrait se confirmer puisqu'un dispositif (formation, tutorat) est, selon le manager D-G, disproportionné par rapport à une agence. Nous confirmons l'intérêt d'appréhender comment les utilisateurs apprennent à surmonter, avec l'aide de quoi, de qui, dans le quotidien de l'activité. Dans l'entreprise [E2-IND], à l'acquisition de l'outil par la formation Groupe, nous restons à l'écoute d'un apprentissage local auprès des **collègues formés** (selon le manager D-G). Dans l'entreprise [E3-DIS], la non prise en compte mentionnée par 6 répondants en raison de l'absence de réelle formation, de formation sur le terrain avec les

collègues, les managers, confirment également cet intérêt. D'autres moyens sont mis en avant. La **communication, diffusion informelle** des difficultés et solutions sont ressorties chez 6 répondants dans 3 entreprises ([E1-ASS] chez le manager D-G, [E2-IND] chez 1 utilisateur, [E3-DIS] chez les 2 managers, le manager utilisateur et 1 utilisateur). Egalement, **l'accompagnement** des utilisateurs dans 2 entreprises. Dans l'entreprise [E3-DIS], un manager ([E3-DIS.MM2]) mentionne un accompagnement sur les problèmes qui sont traités de manière informelle avec chacun. Le fait que ce dernier ait mis en avant le manque d'accompagnement lors de la sensibilisation à l'inverse du second manager qui ne le mentionne plus à ce niveau, laisse à penser à un accompagnement très informel. Dans l'entreprise [E4-TP], il est ressorti un accompagnement de type SAV par le formateur dédié selon ce dernier et le RH.

### 5.1.3 Singularités liées au parcours professionnel et personnel (et autres) qui ont été une aide ou un frein pour surmonter des situations inédites : prise en compte dans la conception des apprentissages (pour contribuer à l'alignement)

Rappelons nos objectifs fixés : identifier des éléments singuliers liés aux antécédents professionnels (dans l'entreprise actuelle ou dans d'autres) et à la vie personnelle (associatif, vécu personnel, etc.) des utilisateurs opérationnels qui les ont aidés ou freinés dans leur confrontation avec des situations inédites (problème de données, problème d'autonomie par exemple), et qui ont été remontés ou non à qui et par qui, et pris en compte ou non et comment lors de la conception des apprentissages. Il s'agissait également de tenter de découvrir d'autres types d'éléments singuliers et des éléments non remontés, et enfin de voir qui était chargé ou non de les identifier. Lors de l'analyse, l'objectif était d'appréhender ces aspects selon chaque type de répondants, également de caractériser les singularités. L'analyse devait nous apporter des éclairages sur la vision de l'individu et de ses singularités, et des compléments à travers la contribution des parties prenantes, la vision de l'inédit, de l'alignement, de l'apprentissage (formation et autres), dans la tension entre contrôle et autonomie. Et nous devions de nouveau évaluer la pertinence d'interviewer un manager d'un point de vue utilisateur. Nous présentons dans ce qui suit l'analyse relative à la description des singularités (5.1.3.1), suivi des éclairages apportés (5.1.3.2), puis l'analyse relative à leur remontée et à leur prise en compte dans la conception des apprentissages (5.1.3.3), suivi des éclairages apportés (5.1.3.4). Et nous apportons deux précisions. Tout d'abord, afin de ne pas alourdir l'exposé et donc pour simplifier, nous parlerons de singularités professionnelles, personnelles et d'autres types. D'autre part, afin de mieux restituer et comparer leur description, leur remontée ou non, leur

prise en compte ou non, nous avons fait le choix de regrouper l'analyse des différents types de singularités. Ensuite, pour mieux faire ressortir les compléments que cela peut apporter, nous exposons séparément l'analyse relative aux singularités qui ne remontent pas et à leur prise en compte ou non (5.1.3.5), suivi des éclairages apportés (5.1.3.6). Enfin, nous présentons l'analyse relative à l'identification des singularités (5.1.3.7), suivi des éclairages apportés (5.1.3.8).

#### 5.1.3.1 Description des singularités

Compte-tenu de l'importance de la notion de singularités dans notre recherche, nous développons largement ce point. Tout d'abord globalement, concernant les **singularités professionnelles**. Parmi les 12 répondants qui s'expriment sur **l'entreprise actuelle**, 6 précisent des singularités dans le **poste actuel** (les 4 managers D-G ou RH D-G, 2 utilisateurs des entreprises [E1-ASS] et [E3-DIS]), 3 dans un **poste précédent** (le manager utilisateur et les 2 utilisateurs de l'entreprise [E4-TP]), 7 ont des **difficultés pour en identifier** (2 managers D-G des entreprises [E2-IND] et [E4-TP], 1 manager de l'entreprise [E3-DIS], le RH, le formateur et les 2 utilisateurs de l'entreprise [E4-TP]). Parmi les 12 répondants (8 sont les mêmes que les 12 précédents) qui s'expriment sur **d'autres entreprises**, 2 précisent des singularités en lien avec un **poste précédent** (le manager D-G de l'entreprise [E1-ASS] et 1 utilisateur de l'entreprise [E3-DIS]), 12 ont des **difficultés pour en identifier** (les 4 managers D-G ou RH D-G, le RH de l'entreprise [E4-TP], les 3 managers utilisateurs des entreprises [E2-IND], [E3-DIS], [E4-TP], et 4 utilisateurs des entreprises [E1-ASS], [E2-IND], [E4-TP]). Concernant les **singularités personnelles**. Parmi les 8 répondants qui précisent des singularités, 2 font le lien avec la **famille** (1 utilisateur de l'entreprise [E3-DIS], le formateur de l'entreprise [E4-TP]), 3 avec **l'associatif** (3 utilisateurs des entreprises [E1-ASS], [E2-IND], [E4-TP]), 3 font le **lien entre le personnel et le professionnel** (le manager utilisateur de l'entreprise [E2-IND], 2 utilisateurs des entreprises [E1-ASS] et [E4-TP]). Et nous relevons que 13 ont des **difficultés pour en identifier** (les 4 managers D-G ou RH D-G, 2 managers de l'entreprise [E3-DIS], le manager utilisateur de l'entreprise [E4-TP], 6 utilisateurs répartis dans toutes les entreprises). Concernant les **singularités d'autres types**. 8 répondants **identifient d'autres éléments qui aident ou freinent**. Parmi les 12 répondants qui **n'en identifient pas**, 8 fournissent des précisions sur les **difficultés pour en identifier** (le manager D-G et le RH D-G des entreprises [E1-ASS], [E3-DIS], 1 manager de l'entreprise [E3-DIS], les 3 managers utilisateurs des entreprises [E2-IND], [E3-DIS], [E4-TP], et 2 utilisateurs des entreprises [E1-ASS], [E2-IND]), les 4 autres simplement non (4 utilisateurs des entreprises [E1-ASS], [E3-



DIS], [E4-TP]). Nous rappelons qu'au regard de notre démarche d'autres aspects mentionnés par des répondants précédemment cités ou non seront traités avec les nœuds de type Z<sub>1</sub>.

Détaillons le cas de chaque entreprise. Dans l'entreprise [E1-ASS], le manager D-G et l'utilisateur secondaire font principalement référence aux **singularités professionnelles** de l'utilisateur principal **dans le poste actuel** en raison de l'ancienneté de ce dernier et du profil premier emploi de l'utilisateur secondaire. De plus, l'utilisateur secondaire ne voit pas de lien (« (U2) *Non car la gestion de sinistre c'est bien particulier et avant j'en avais pas fait* » (Entretien [E1-ASS.U2])). Ils le font en termes de **savoirs, expérience sur le sujet**, de l'utilisateur confronté à un inédit, et de savoirs, expérience sur le sujet, d'un collègue. Le manager D-G mentionne également **l'atout des anciens sur ce qui se faisait avant** dans l'agence (sur des cas d'organisation autres que l'outil). Ce dernier précise aussi des singularités professionnelles **dans une autre entreprise**, dans un **poste précédent** d'une autre collaboratrice, en termes **d'apports organisationnels** sur ce qui se faisait dans une autre agence. Ci-après les verbatims correspondants :

*« sur d'autres cas d'organisation où il y a eu pas mal de changements dans l'équipe il y a des fois sur des changements d'organisation on se mélange un peu les pinceaux, donc effectivement là les anciennes entre guillemets que ce soit [E1-ASS.U1] ou deux autres anciennes, vont être un atout intéressant et précieux parce qu'elles peuvent faire référence à des choses qui ont été faites par le passé bien ou pas bien et qui pour des raisons diverses et variées ne se font plus aujourd'hui et dans certains cas c'est très bien d'avoir changé et dans d'autres cas on dit bien tiens : à une époque on faisait comme ça et c'était bien de recommencer à suivre cette procédure-là voilà c'est juste prendre le temps de questionner les gens qui étaient là avant pour savoir comment ils faisaient, voilà c'est elles qui ont la réponse mais pour toutes quasiment pour toutes c'est de la référence interne puisque les anciennes sont là depuis longtemps » (Entretien [E1-ASS.MM](MM-D-G)) ; « ou une, qui travaillait déjà pour la Compagnie mais dans un autre endroit à Monaco qui elle ponctuellement peut m'amener des idées sur ce qui se faisait avant dans une autre agence donc ça c'est intéressant » (Entretien [E1-ASS.MM](MM-D-G))*

Seul l'utilisateur principal a identifié des **singularités personnelles** en **lien avec l'associatif, au niveau du relationnel** (« (U1) *Exemple d'un poste de trésorière d'une association qui aide dans la manière d'aborder les gens, de présenter une requête* » (Entretien [E1-ASS.U1])). Ce

dernier ajoute que c'est un **mélange de professionnel et personnel** (« (U1) *Appréhender une situation, c'est 50% de recul professionnel, d'apprentissage professionnel, et 50% de fonctionnement personnel* » (Entretien [E1-ASS.U1])). L'utilisateur principal précise qu'il n'a pas de frein, et les 2 autres répondants apportent des précisions sur la **difficulté d'identifier des singularités**. L'utilisateur secondaire mentionne qu'il ne cherche pas de réponse dans le personnel, et le manager D-G qu'il ne sait pas dans la mesure où c'est personnel, comme le montrent les verbatims ci-après :

*« je ne vois pas comment (silence) en fait je suis la même personne au travail et en dehors on avait fait des tests une année avec le travail là avec un système de couleurs etc...vous devez connaître peut-être je ne sais plus comment s'appelle cette méthode, on vous attribue une couleur en fonction des questions auxquelles on répond et puis on vous dit quelle couleur on est dans la vie, quelle couleur on est dans le travail en fait j'étais exactement dans la même couleur pour les deux donc c'est difficile pour moi de répondre à cette question parce que si je fais quelque chose dans mon travail et que je ne trouve pas la réponse je ne vais pas aller puiser dans mes souvenirs personnels pour y trouver une réponse puisque de toute façon c'est la même personne, c'est la même personne dans les deux »* (Entretien [E1-ASS.U2])

*« je comprends la question mais je ne vois pas comment en tant que manager je vais être au courant de quel ressort elles ont enfin je ne vais pas entrer autant dans le pourquoi de ce qu'elles ont dit les faits m'intéressent le pourquoi il est perso donc non je ne peux pas vous répondre sur ça »* (Entretien [E1-ASS.MM](MM-D-G))

Il n'y a **pas de référence à d'autres types de singularités** selon les répondants qui précisent ne voir que des aspects plutôt professionnels. Selon l'utilisateur principal, ce sont les aspects **entraide, partage des blocages, expériences et bons tuyaux avec la collègue**. Selon le manager D-G, c'est le fait **d'être plusieurs pour échanger, partager, s'entraider, la capacité à se débrouiller en allant vers les autres** car les soutiens du Groupe ne remplacent pas la collègue (« (MM-D-G) *Le fait d'être plusieurs dans l'agence pour échanger avec ses pairs, pour se faire aider et s'approprier l'outil* » (Entretien [E1-ASS.MM]) ; « (MM-D-G) *Les soutiens au siège... ça ne remplace pas la collègue* » (Entretien [E1-ASS.MM]) ; « (MM-D-G) *Débrouille c'est-à-dire capacité à aller vers les autres pour chercher des infos (profil recherché dans l'agence)* » (Entretien [E1-ASS.MM])). Ci-après les verbatims complets correspondants :

*« le fait d'échanger avec ma collègue mais vous allez mettre ça dans le contexte professionnel peut-être je ne sais pas trop vu qu'on était deux sur l'outil et que on va revenir sur cet aspect d'échanges avec les collègues*

*on est parti plutôt sur l'entraide sur le partager de notre blocage nos expériences les bons tuyaux etc...après je suppose que c'est le côté professionnel quand même après je ne vois pas sinon » (Entretien [E1-ASS.U1])*

*« ce qui va les aider mais c'est quelque part professionnel mais dans ce genre de chose c'est comme dans l'outil que l'on va déployer demain c'est le fait d'être plusieurs le comportement de l'employé ne va pas être le même selon qu'il est seul face à l'outil où selon qu'il peut échanger avec ses pairs pour discuter de l'outil et l'appropriation de l'outil et donc là je sais qu'elles ont pioché pas mal l'une dans l'autre peut-être plus [E1-ASS.U1] enfin [E1-ASS.U2] dans [E1-ASS.U1]. Le fait qu'elles soient plusieurs pour mettre en place cet outil est beaucoup plus facile pour elles que dans une agence où il n'y aurait qu'une collaboratrice qui devrait s'approprier le truc toute seule en étant potentiellement perdue » (Entretien [E1-ASS.MM](MM-D-G))*

*« c'est bien les soutiens au siège etc...etc... ça ne remplace pas la collègue à qui on peut dire qu'est-ce-que c'est ce truc comment ça marche qu'est-ce-que tu en penses comment tu fais avec ça ou j'ai oublié tel truc comment on fait » (Entretien [E1-ASS.MM](MM-D-G))*

*« ce n'est pas vraiment un élément extérieur mais il y a la capacité à aller chercher l'info encore une fois du côté débrouillez-vous il est réducteur quand je le dis comme ça mais c'est un profil que je veux absolument pour l'agence c'est des gens qui sont capables d'aller vers les autres pour chercher des infos liés face à un nouvel outil c'est super important face à un client quand on sait pas c'est important de se faire aider par les autres mais face à un outil c'est efficace sinon ça prend du temps ou alors ça peut décourager » (Entretien [E1-ASS.MM](MM-D-G))*

Dans l'entreprise [E2-IND], seul le manager D-G fait référence à des **singularités professionnelles**. Il le fait **après s'être interrogé sur la notion de singularité** (« (MM-D-G) *Je ne comprends pas la question antécédent professionnel* » (Entretien [E2-IND.MM])), et il fait principalement référence à des singularités professionnelles **dans le poste actuel** en termes **d'adaptabilité** au regard de l'expérience avec de précédents outils (« (MM-D-G) *Des utilisateurs opérateurs sur d'anciens systèmes capables de s'adapter, de rechercher la solution ou demander* » (Entretien [E2-IND.MM])). Il précise que les trois utilisateurs de l'outil n'ont

pas d'antécédent professionnel en dehors de l'entreprise, en dehors de ce poste, ce que confirme l'un puisqu'il s'agit de son premier emploi, et l'autre plus ou moins puisqu'il mentionne simplement une précédente entreprise sans informatique. Il n'y a **pas de référence à d'autres entreprises**. Ci-après les verbatims correspondants :

*« alors les 3 utilisateurs de mon site n'ont pas d'antécédent professionnel en dehors de l'entreprise en dehors de ce poste » (Entretien [E2-IND.MM](MM-D-G)).*

*« c'est mon premier job, je suis sorti de l'école il y a 4 ans.*

*est-ce qu'il y a des choses qui vous viennent à l'esprit où vous vous êtes servi d'une expérience sur ces 4 ans, après ça peut-être aussi ce que vous avez pu vivre en stage ouais mais je n'avais pas rencontré forcément le domaine SAP le nouveau logiciel » (Entretien [E2-IND.U]).*

*« personnellement non, je sors d'une petite entreprise au départ donc il n'y avait pas d'informatique c'était plus papier » (Entretien [E2-IND.MU]).*

Concernant les **singularités personnelles**, l'utilisateur a identifié son **relationnel** dans **l'associatif** (« (U) Hormis ma formation études je ne vois pas, des démarches associatives au BDE mais c'était juste du relationnel » (Entretien [E2-IND.U]) ; « (U) Pas freiné par une discussion pour échanger avec des gens » (Entretien [E2-IND.U])). Mais il dit ne **pas faire de lien avec le côté personnel**. Le manager utilisateur mentionne le **lien entre le personnel et le professionnel** mais n'a pas d'exemple concret (« (MU) Essayer, reproduire quelque chose déjà vu... au niveau personnel, professionnel, (mais) je ne suis pas trop sur l'ordi non plus à part les pointages » (Entretien [E2-IND.MU])). Pour le manager D-G, il n'y a **pas de lien avec l'associatif ni le personnel et cela ne serait d'aucune aide** selon lui (« (MM-D-G) Il n'y a pas de lien avec la question avec le SI ça ne les aiderait pas » (Entretien [E2-IND.MM])). Et seul ce dernier fait référence à des **singularités d'autres types** en termes de **freins** liés à un contexte, un climat difficile avec les clients ou les collègues. Quant aux deux autres répondants, l'un ne sait pas, et pour l'autre, professionnel et personnel regroupent tout.

Dans l'entreprise [E3-DIS], 2 répondants font référence à des **singularités professionnelles dans le poste actuel** en termes de **profil jeune / ancien**. Le RH D-G compare les jeunes et les anciens sur **l'aisance, la curiosité** avec le nouvel outil (des jeunes) (« (RH-D-G) Deux profils en librairie, un profil à l'aise, curieux qui va chercher une solution dans l'outil, et un profil ancien, formaté sur l'ancien outil intégralement maîtrisé » (Entretien [E3-DIS.RH])). 1 utilisateur compare les jeunes et les anciens sur **l'expérience** (des anciens) dans la recherche

d'un ouvrage : avoir des questions différentes, ne pas mettre tous les mots, ni tous les éléments (éditeur etc.) car parfois l'utilisateur ne fournit pas les bonnes informations. Et 1 seul répondant, qui est un autre utilisateur, mentionne son **expérience** passée **dans une autre entreprise** :

*« avant je m'occupais des problèmes de SAV, service après-vente, voilà des choses que j'avais apprises dans mon ancienne entreprise qui m'ont aidé aussi ici à résoudre les problèmes il faut aussi relativiser sur beaucoup de choses parce qu'on peut vite ne pas savoir comment faire et c'est vrai que voilà mon expérience m'a aidé à résoudre les problèmes oui ça c'est sûr » (Entretien [E3-DIS.U1])*

Quant aux **difficultés pour identifier des singularités**, un manager **s'interroge sur la notion de singularité** ((MM2) *Quand il y a inédit il y a zone de flou et du coup appel à l'encadrant (...), (silence) le rapport aux antécédents professionnels je ne vois pas* » (Entretien [E3-DIS.MM2])). Le RH D-G fait le constat que **c'est plus l'ancienneté qu'un job précédent qui freine** avec un nouvel outil. Et le manager utilisateur n'a **pas d'exemple** en comparant avec les expériences précédentes. Concernant les **singularités personnelles**, 1 utilisateur a identifié un **lien avec la famille** (« (U3) *Parallèle avec les grands-parents du répondant dans la manière d'aborder un papy par le sourire, l'humour, l'écoute de leur parcours* » (Entretien [E3-DIS.U3])). Quant aux **difficultés pour identifier des singularités**, le précédent manager ne fait **pas de lien avec l'associatif et se focalise sur l'adaptation à l'outil** grâce à l'expérience sur un outil similaire (« (MM2) *Une vie associative sur le nouvel outil ne va pas influencer, s'adapter sur le nouvel outil (...) c'est une personne (...) très à l'aise avec l'informatique (... avec) une expérience avec un outil similaire* » (Entretien [E3-DIS.MM2])). Un autre manager précise **ne pas connaître le cheminement des personnes** (« (MM1) *Je ne connais pas le cheminement de ces personnes chez elles* » (Entretien [E3-DIS.MM1])). Il n'a **pas d'exemples d'expériences personnelles, associatives qui aident ou freinent**, de même que 2 utilisateurs (« (MM1) *Non* » (Entretien [E3-DIS.MM1]) ; « (U1) (silence) *Pas d'exemple* » (Entretien [E3-DIS.U1]) ; « (U2) (silence) *là comme ça il n'y a rien qui me vient* » (Entretien [E3-DIS.U2]) ; « (U2) *Des expériences du produit en magasin mais pas du nouvel outil* » (Entretien [E3-DIS.U2])). Et le RH D-G **ne sait pas car c'est personnel** (« *là, je serai d'un mauvais recours, pour une raison simple c'est que je ne rentre pas dans le perso souvent des collaborateurs, je rentre dans le perso quand ils m'en parlent mais je ne vais pas, moi, rentrer dans le perso* » (Entretien [E3-DIS.RH])(RH-D-G)). La référence aux **singularités d'autres types** est faite par 1 utilisateur en termes de **connaissance en informatique** (« (U1) (silence) *Avoir des*

connaissances en informatique m'a aidé à intégrer l'entreprise, j'arrive toujours à me débrouiller » (Entretien [E3-DIS.U1]), et par 1 manager et 1 autre utilisateur en termes **d'entraide** (« (MM2) Forte entraide donc peu de remontée des problèmes » (Entretien [E3-DIS.MM2]) ; « (MM2) L'entraide, ils se connaissent bien, il y a demande à la personne qui a la capacité de résoudre la problématique » (Entretien [E3-DIS.MM2]) ; « (U3) L'entente, la communication dans l'équipe font que l'on s'aide mutuellement » (Entretien [E3-DIS.U3])). Au niveau des **difficultés pour les identifier**, un manager utilisateur mentionne le **peu d'imprévus** (« (MU) Non, car pas d'éléments imprévus autres que deux mineures et (...) » (Entretien [E3-DIS.MU])), de même que l'utilisation **d'autres outils en secours** (« (MU) (...) et il y a en secours l'ancien outil mobile, le PC, et en dernier recours les procédures d'avant » (Entretien [E3-DIS.MU])), ce que confirme le RH D-G (« (RH-D-G) Non, quand ils n'arrivent pas à se servir du nouvel outil ou que l'outil n'offre pas la réponse, ils vont sur le PC » (Entretien [E3-DIS.RH])). Le RH D-G et 1 manager ne voient rien d'autre que respectivement la **personnalité**, le **vécu dans la vie privée** selon l'un (« (RH-D-G) Non, à part leur personnalité, leur vécu intrinsèque dans leur vie privée » (Entretien [E3-DIS.RH])) et **l'entraide** selon l'autre (« (MM1) Non, à part l'entraide les unes les autres » (Entretien [E3-DIS.MM1])).

Dans l'entreprise [E4-TP], si le manager D-G mentionne la **participation** du manager utilisateur **à la conception d'un outil** utilisé précédemment **dans l'entreprise actuelle**, ce sont surtout le manager utilisateur et 2 utilisateurs qui font référence à des **singularités professionnelles dans un poste précédent** de l'entreprise actuelle :

« (MU) 15 ans d'ancienneté, quand j'ai des problèmes j'essaye de visualiser comment j'aurais fait si j'avais eu cette situation en chantier ou comment aurait fait telle personne » (Entretien [E4-TP.MU])

« (U1) Référence à une expérience (solution) passée reproduite mais qui ne fonctionne plus telle quelle » (Entretien [E4-TP.U1])

« (U2) Se réfère à son expérience de 3 ans en tant que conducteur de travaux (moyens, chiffrage, rendement) » (Entretien [E4-TP.U2])

Plusieurs raisons sont liées à la **difficulté d'identifier des singularités** professionnelles. Tout d'abord, le manager D-G **s'interroge sur la notion de singularités** (« (MM-D-G) est-ce un antécédent d'avoir une bonne relation antérieure avec la personne et d'être capable de l'appeler, je ne sais pas » (Entretien [E4-TP.MM])). Ensuite, ce dernier, le RH, et le formateur

disent ne pas savoir car ils n'ont **pas de connaissance sur le profil** (formateur) **ou le parcours des utilisateurs** (manager D-G) ou car c'est **trop précis** (RH) :

« (F) Je ne suis pas capable de répondre parce que je connais pas assez le profil des utilisateurs qui me remontent ou pas à des problèmes » (Entretien [E4-TP.F])

« (MM-D-G) Je ne sais pas ... je ne les connais peut-être pas bien pour connaître leur parcours complet ça fait qu'un an que je suis là » (Entretien [E4-TP.MM])

« (RH) Non, c'est trop précis, non pas à mon niveau, et en plus les lier avec des antécédents, non. Non, je ne suis pas en mesure de » (Entretien [E4-TP.RH])

Enfin, selon les 2 utilisateurs, c'est **l'absence de comparaison sur ce type d'outil, d'expériences précédentes** pouvant aider pour l'un, et l'absence de difficultés vraiment bloquantes rencontrées pour l'autre. Et ils n'ont **pas d'exemples en dehors du Groupe**, le manager utilisateur ajoute son ancienneté de 15 ans, et les 2 utilisateurs leur référence à l'expérience dans le Groupe (verbatim cités précédemment). 2 utilisateurs ont identifié des **singularités personnelles**. L'un a fait un **lien avec l'associatif** en termes d'**autonomie** (« (U2) Parallèle avec la création et la gestion seul d'une association ou l'autonomie acquise a aidé à vite maîtriser le logiciel » (Entretien [E4-TP.U2]), l'autre un **lien entre le personnel et le professionnel** en termes de relais d'informations ((U1) *c'est plutôt ma fonction commerciale, je vais relayer les informations ou me faire relayer des informations par des amis* (Entretien [E4-TP.U1])). La **difficulté d'identifier des singularités** est due selon le manager utilisateur au fait qu'il **ne cherche pas de réponse dans le personnel**, et qu'il n'y a **pas d'influence de la vie personnelle**, c'est plutôt l'inverse, et selon 1 utilisateur, à une **vie cloisonnée**. Pour le manager D-G, c'est **l'absence d'exemples** d'expériences personnelles, associatives qui aident ou freinent. La référence aux **singularités d'autres types** est faite par le RH en termes de **freins du changement**, par le manager D-G en termes de **personnalité**, et le manager utilisateur fait plutôt le **lien du professionnel vers le personnel dans la gestion de l'urgence sans stress**, en raison de son habitude à gérer professionnellement des situations complexes, inédites, à gérer l'urgence, et donc le stress.

**Relevons-nous des éléments complémentaires au niveau des silences et des nœuds de type Z\_ dans ces questions ?** Nous relevons des éléments de type *Z\_Liens\_avec*, *Z\_Autres*, *Z\_Autres tentatives pour identifier des singularités* et *Silences*. Ils concernent des aspects que nous traitons ci-après ou plus largement par ailleurs (difficultés fonctionnelles, recherche de solution, responsabilisation, autonomie). La recherche de solution par **contournement**

(l'utilisateur principal de l'entreprise [E1-ASS], le formateur de l'entreprise [E4-TP]), et **débrouille** (les 2 utilisateurs de l'entreprise [E1-ASS], le manager utilisateur de l'entreprise [E3-DIS]) est de nouveau ressortie chez les mêmes répondants et d'autres. Et les aspects **créatif** et **inventif** sont apparus chez le manager utilisateur de l'entreprise [E3-DIS] qui compare avec ses expériences précédentes cadrées, normées, verrouillées (« *par rapport à ici, depuis que je suis chez E3-DIS il faut se montrer très créatif et inventif* » (Entretien [E3-DIS.MU])). D'autre part, des répondants ont fait le lien avec **plusieurs aspects qu'ils ont associés à des éléments singuliers**. Ils complètent ceux déjà plus ou moins abordés. Nous les avons regroupés en prenant garde de ne pas masquer l'apport de chaque répondant :

- les **freins ou non, l'appétence ou non envers l'informatique, l'outil** selon 8 répondants (le manager D-G de l'entreprise [E2-IND], le RH D-G, un manager et 3 utilisateurs de l'entreprise [E3-DIS], 1 utilisateur et le formateur de l'entreprise [E4-TP]). Nous relevons quelques extraits de verbatims éclairants. Tout d'abord le **lien entre les freins et la recherche de solution** selon 2 répondants, un manager et 1 utilisateur de l'entreprise [E3-DIS] (« (MM1) *Il y a des personnes réticentes à l'informatique, qui ne cherchent pas à solutionner et qui demandent* » (Entretien [E3-DIS.MM1]) ; « (U3) *Se débrouille moins bien qu'un jeune en informatique pour trouver une solution, a tendance à abandonner ou à demander de l'aide* » (Entretien [E3-DIS.U3])). Ensuite, **quelques exemples de freins ou non** : « (U2) *A la base je n'ai jamais été attirée, intéressée par l'informatique* » (Entretien [E3-DIS.U2]) ; « (F) *Freins, c'est surtout l'appréhension de l'outil, mais après ce sont à la limite les plus consciencieux* » (Entretien [E4-TP.F]) ; « (F) *Globalement il y a ceux qui ont peur de l'outil... d'autres qui n'ont pas d'appréhension* » (Entretien [E4-TP.F]) ; « (U3) *L'informatique n'est pas un frein pour le répondant, c'est plutôt un défi* » (Entretien [E3-DIS.U3]))
- la **familiarisation avec ce type d'outils** selon le manager utilisateur de l'entreprise [E3-DIS])
- les **freins liés au changement** selon le RH de l'entreprise [E4-TP]
- **l'autodidaxie** selon 1 manager de l'entreprise [E3-DIS] (« (MM1) *On est toutes autodidactes en fait, sauf G qui gère pas mal car elle a une formation, elle a fait du secrétariat* » (Entretien [E3-DIS.MM1]))



- la **formation initiale** selon 1 utilisateur de l'entreprise [E4-TP] (« (U2) *Le cursus scolaire, prépa classique et école généraliste, c'est peut-être la pluridisciplinarité qui m'aide à être réactif* » (Entretien [E4-TP.U2]))
- la **vie personnelle** en termes **d'apports** selon 2 utilisateurs (dont 1 manager utilisateur) de l'entreprise [E3-DIS]. 1 utilisateur explique l'utilisation des produits qu'il utilise à titre personnel (« (U2) *Si je l'ai utilisé... je leur explique - notre vie en parallèle du travail et notre passé nous servent forcément* » (Entretien [E3-DIS.U2])). Le manager utilisateur applique une solution utilisée à titre personnel (« (MU) *Problème de batterie solutionné grâce à une expérience personnelle, on éteint à la sauvage* » (Entretien [E3-DIS.MU])). Mais le RH D-G **n'a pas connaissance d'éléments de la vie personnelle** (« (RH-D-G) *Je ne sais pas, je ne suis pas dans leur vie privée donc je ne peux pas vous dire si l'environnement perso* » (Entretien [E3-DIS.RH]))
- la **personnalité, les traits de caractère** selon 2 répondants (1 utilisateur, 1 manager D-G) de 2 entreprises : 1 utilisateur de l'entreprise [E3-DIS] (« (U3) *J'imagine que tout est lié, que la personnalité rentre en compte* » (Entretien [E3-DIS.U3])) ; le manager D-G de l'entreprise [E4-TP] (« (MM-D-G) *Non en dehors d'un trait de caractère* » (Entretien [E4-TP.MM]))
- **l'envie, la volonté de trouver une solution** en général ou en informatique selon 3 utilisateurs (dont 1 manager utilisateur) de 3 entreprises : 1 utilisateur de l'entreprise [E1-ASS] (« (U1) *Ma façon de fonctionner en disant il faut trouver une solution donc on se débrouille système D* » (Entretien [E1-ASS.U1])) ; le manager utilisateur de l'entreprise [E2-IND] (« (MU) *Non c'est l'envie de trouver une solution de moi-même* » (Entretien [E2-IND.MU])) ; 1 utilisateur de l'entreprise [E3-DIS] (« (U4) *J'aime bien l'informatique et j'aime bien les nouvelles technologies de manière générale, quand je n'y arrive pas je cherche pourquoi* » (Entretien [E3-DIS.U4]))
- **l'intérêt pour la nouveauté, l'inconnu** selon 1 utilisateur de l'entreprise [E4-TP] (« (U) *Pas craintif à de nouvelles choses (...) ça m'intéresse au contraire* » (Entretien [E2-IND.U]))

Nous relevons également des liens pouvant apporter des éléments de compréhension, et sur lesquels nous reviendrons plus largement ultérieurement. Un manager de l'entreprise [E3-DIS] a des difficultés à décrire des singularités professionnelles, personnelles, en raison, après

réflexion (*silence*), de **l'autonomie plus ou moins laissée** (« (MM2) (*silence*) quand il n'y a pas de cadre (...), je ne dis pas qu'il n'y a pas d'autonomie, mais quand il y a inédit il y a une zone de flou et du coup appel à l'encadrant » (Entretien [E3-DIS.MM2]) ; « (MM2) Difficile de répondre car ce qu'ils gèrent en autonomie, et c'est leur rôle, ne remonte pas » (Entretien [E3-DIS.MM2])), du **périmètre de responsabilité limité** (« (MM2) Pas de périmètre de responsabilité, latitude et action faibles, c'est plus l'adaptabilité liée au fait d'être à l'aise avec l'informatique, avoir une expérience avec un outil similaire » (Entretien [E3-DIS.MM2])). Les verbatims complets sont éclairants :

A la question concernant les singularités professionnelles :

« est-ce que vous avez des exemples à me donner ? Alors soit ici dans un poste, soit un autre poste ?

*c'est assez compliqué de répondre à cette question, c'est assez compliqué (silence) je réfléchis à quelque chose qui serait arrivé d'inédit, (silence), en général quand il y a quelque chose d'inédit il y a une personne responsable qui prend le relais, (silence), quand il n'y a pas de cadre c'est ça qui est un peu, je ne dis pas qu'il n'y a pas d'autonomie dans l'absolu mais quand il y a inédit il y a une zone de flou et du coup appel à l'encadrant,*

ils appellent

*le N+1, vu qu'on a une structure qui est assez, enfin, il y a toujours un encadrant, il y a un permanent qui est là pour avaliser des choses ou non, après, (silence), le rapport aux antécédents professionnels je ne vois pas*

il n'y a pas de choses qui vous viennent ?

*Je ne vois pas de choses qui soient vraiment de l'ordre, la plupart du temps, alors bon après il y a peut-être des choses, mais la problématique que j'ai sur cette question, c'est que je vois tout ce qui n'est pas géré et comme je vois tout ce qui n'est pas géré, tout ce qui est géré il y a moins parce que voilà du coup vu que c'est géré*

comme ils le gèrent tout seul ça ne remonte pas

*exactement, comme ils le gèrent en autonomie je n'ai pas du coup et moi ça me va très bien actuellement parce que c'est leur rôle » (Entretien [E3-DIS.MM2])*

A la question concernant les singularités personnelles :

« encore une fois on est quand même sur une population de conseillers de vente donc, sans critique, mais la latitude, l'action est quand même assez faible, il n'y a pas de

*périmètre de responsabilité, donc là-dessus je pense que la personne qui rentre énormément en compte sur la faculté à s'adapter sur la technologie, les nouvelles technologies, c'est typiquement une personne comme ils disent, elle sera très à l'aise avec l'outil informatique de base avec les tablettes, les machins qu'elle aura déjà touchés, aura bien plus de facilités puisque une maîtrise de l'outil déjà innée ou déjà acquis plutôt, après on est sur quelque chose de nouveau donc s'il n'y a pas eu d'expérience sur un outil similaire précédemment, une vie associative sur le nouvel outil ne va pas influencer quoi » (Entretien [E3-DIS.MM2])*

Enfin, le tableau suivant montre que **ces questions sont celles qui ont fait le plus l'objet des 34 silences** (en caractères gras, relatives à la description (*DESC*) des singularités professionnelles (*SINGPRO*), personnelles (*SINGPERSO*) et d'autres types (*SINGAUTR*)) :

Question	Nom bre	Entreprise [E1-ASS]	Entreprise [E2-IND]	Entreprise [E3-DIS]	Entreprise [E4-TP]
Q1bc.SENSIB_QUICOTMOY	2			MM2	U2
Q2b.INEDIT_DESC	1				RH
<b>Q3.SINGPRO_DESC</b>	<b>4</b>	<b>U2</b>		<b>MM2 U4</b>	<b>U2</b>
<b>Q3b.SINGPRO_ENTRACT</b>	<b>2</b>			<b>MM2</b>	<b>U2</b>
Q4b.SINGPRO_REM	1			U1	
<b>Q5.SINGPERSO_DESC</b>	<b>5</b>	<b>U2</b>		<b>U1 U2 U4</b>	<b>RH</b>
Q6b.SINGPERSO_REM	1				U2
<b>Q7.SINGAUTR_DESC</b>	<b>3</b>			<b>U1</b>	<b>RH U2</b>
Q8b.SINGAUTR_REM	1				U2
Q9b.SINGNONREM_DESC	1			U1	
Q9cd.SINGNONREM_RAISOUI	2			RH(RH-D-G)	RH
Qu10.SING_IDENT	2			U1 U3	
Q11bc.RESPOUNONQUIQUOI	2				MM(MM-D-G) U2
Q12.COTAPPRIS	2			U1	MM(MM-D-G)
Q13a.ECHGCOTQUIQUOI	1			MM2	
Q13c.APPORTOUCOMB	2	U2		U1	
Q14.FACTINDIV	2			MM2	U2
<b>Totaux (34 silences auprès de 10 répondants)</b>	<b>34</b> 10	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>6</b>	<b>3</b>

Tableau 7 : Les silences sur l'ensemble des questions

Les extraits correspondants suivants font ressortir des **silences** de réflexion sur **ce qui aide** (4 utilisateurs et 1 RH), **ce qui freine** (1 utilisateur et 1 RH), sur la **difficulté pour en identifier** (5 utilisateurs), et un manager aborde **l'autonomie** (déjà mentionnée précédemment). Et nous constatons de nouveau chez certains une focalisation sur un problème outil. Nous restons toutefois prudents quant à l'interprétation de ces silences, notamment le lien entre la présence ou absence de silence et l'identification ou non de singularités (ou de ce que les répondants considèrent comme des singularités) puisque tous les cas de figure se sont présentés. Nous notons que la notion de singularités a fait l'objet de réflexion, d'interrogation voire il nous a semblé d'agacement chez un utilisateur, et nous y reviendrons si cela peut s'avérer utile.

#### **Ce qui aide :**

« (U2) Si j'ai un souci qu'elle est là (collègue [E1-ASS.U1]) je lui pose la question ou j'appelle l'assistance (...) sinon (silence) je ne sais pas comment je fais, je réfléchis à un cas similaire dont elle m'aurait parlé (...) regarder dans le dossier (...) pour reproduire » (Entretien [E1-ASS.U2]), Q3.SINGPRO\_DESC

« (U4) (silence) Se servir de ce qui a été demandé précédemment pour savoir si le produit est disponible, en commande » (Entretien [E3-DIS.U4]), Q3.SINGPRO\_DESC

« (U1) (silence) Avoir des connaissances en informatique m'a aidé à intégrer l'entreprise, j'arrive toujours à me débrouiller » (Entretien [E3-DIS.U1]), Q7.SINGAUTR\_DESC

« (RH) (silence) La personnalité, la curiosité, l'envie d'avancer, de chercher des solutions » (Entretien [E4-TP.RH]), Q7.SINGAUTR\_DESC

« (U2) (silence) Ma personnalité, je me prends la tête dans ma vie personnelle, pas autant dans la vie professionnelle (silence), c'est l'inverse, la vie professionnelle pourrait influencer mon moral dans la vie personnelle » (Entretien [E4-TP.U2]), Q7.SINGAUTR\_DESC

#### **Ce qui freine :**

« (U2) (silence) Ce qui me freine le plus sur cet outil, c'est des bugs, il plante souvent » (Entretien [E4-TP.U2]), Q3.SINGPRO\_DESC

« (RH) (silence) Freins ou non au changement plus liés aux personnalités singulières qu'au antécédents professionnels, peut-être au parcours de vie » (Entretien [E4-TP.RH]), Q5.SINGPERSO\_DESC

**Difficulté pour en identifier :**

« (U2) (silence) sur ce logiciel, je n'ai pas trop de comparaison » (Entretien [E4-TP.U2]), Q3b.SINGPRO\_ENTRACT

« (U2) (silence) Je ne vois pas comment, je suis la même personne au travail et en dehors (...), si je ne trouve pas dans le travail, je ne vais pas puiser dans le personnel » (Entretien [E1-ASS.U2]), Q5.SINGPERSO\_DESC

« (U4) (silence) Sur le nouvel outil, je ne vois pas trop, non » (Entretien [E3-DIS.U4]), Q5.SINGPERSO\_DESC

« (U1) (silence) Pas d'exemple » (Entretien [E3-DIS.U1]), Q5.SINGPERSO\_DESC

« (U2) (silence) là comme ça il n'y a rien qui me vient » (Entretien [E3-DIS.U2]), Q5.SINGPERSO\_DESC

**Autonomie :**

« (MM2) (silence) quand il n'y a pas de cadre (...), je ne dis pas qu'il n'y a pas d'autonomie, mais quand il y a inédit il y a une zone de flou et du coup appel à l'encadrant » (Entretien [E3-DIS.MM2]), Q3.SINGPRO\_DESC

« (MM2) Quand il y a inédit il y a zone de flou et du coup appel à l'encadrant (...), (silence) le rapport aux antécédents professionnels je ne vois pas » (Entretien [E3-DIS.MM2]), Q3b.SINGPRO\_ENTRACT

Nous avons effectué d'autres tentatives pour identifier des singularités. Au niveau des questions relatives à la description des singularités professionnelles, personnelles et d'autres types, les tentatives les plus insistantes de notre part, mais sans succès, ont concerné 2 répondants de 2 entreprises. Le manager utilisateur de l'entreprise [E2-IND] n'en identifie toujours pas (« (MU) Non, non je ne vois rien » (Entretien [E2-IND.MU])). De même que l'utilisateur secondaire de l'entreprise [E1-ASS] malgré l'exemple donné de sa collègue qui a fait un parallèle avec un poste en milieu associatif (« (U2) On ne voit pas forcément les choses de la même manière » (Entretien [E1-ASS.U2])). Cet utilisateur a d'ailleurs confirmé qu'il ne cherchait pas de réponse dans le personnel. Et concernant le manager utilisateur, sa réponse en termes de « préférence pour le nouvel outil plus pratique » rejoint la focalisation outil déjà notée. Nous avons de plus relevé nos Z\_Doutes sur la fiabilité de la réponse fournie en termes d'état d'esprit puisqu'influencée par notre question de relance et sans ayant donné d'exemple précis. D'autres tentatives ont été effectuées, nous en proposons une synthèse en traitant les compléments provenant des autres questions dans le point suivant.

**Relevons-nous des éléments complémentaires au niveau des nœuds de type Z\_, des émergences et silences en lien provenant des autres questions (phase 2) ?** Nous relevons principalement des éléments de type *Z\_Autres tentatives pour identifier des singularités*. Le tableau suivant répertorie les tentatives les plus insistantes sur l'ensemble des questions.

Question	Nombre	Entreprise [E1-ASS]	Entreprise [E2-IND]	Entreprise [E3-DIS]	Entreprise [E4-TP]
Q3.SINGPRO_DESC	2	U2	MU		
Q4b.SINGPRO_REM	4			MM1 U3	MU U1
Q6b.SINGPERSO_REM	1				U1
Q9b.SINGNONREM_DESC	2				RH U1
Q13.ECHGSING	3			MM1 U2 U4	
<b>Totaux (12 tentatives auprès de 9 répondants)</b>	12 9	1	1	4	3

Tableau 8 : Les *Z\_Autres tentatives* les plus insistantes *pour identifier des singularités*

Les deux premières (sans succès) lors de la question 3 relative à la description des singularités ont été abordées précédemment. Lors des autres tentatives les répondants ont apporté plusieurs éléments qui complètent ceux déjà relevés :

- **la connaissance de l'ancien outil** sous Excel selon 1 répondant : 1 utilisateur de l'entreprise [E4-TP] (« (U1) Connaissance suffisante d'Excel comme *palliatif* si le nouvel outil était en panne » (Entretien [E4-TP.U1]))
- **les freins de type crainte, peur, stress** selon 1 répondant : le RH de l'entreprise [E4-TP] (« (RH) Freins de type crainte, peur, stress non liés aux dysfonctionnements mais à la non utilisation du logiciel » (Entretien [E4-TP.RH]))
- **l'autodidaxie** déjà relevée selon 1 répondant : le manager MM1 de l'entreprise [E3-DIS] (« (MM1) A la maison avec mon ordinateur, débrouille quand ça plante, c'est plutôt ça qui m'a formée que ici, on n'a pas le temps » (Entretien [E3-DIS.MM1]))
- **l'inventivité, l'imagination** selon 1 répondant : le RH de l'entreprise [E4-TP] (« (RH) L'inventivité de la personne pour répondre aux cas de figure non prévus, l'imagination » (Entretien [E4-TP.RH]))
- **l'habitude des problématiques** et donc des **automatismes, l'intuitivité** selon 1 répondant : le manager MM1 de l'entreprise [E3-DIS] (« (MM1) On est une équipe assez vieille (...), les différents outils qu'on a eu (...), on commence à être habitués aux

*problématiques* » (Entretien [E3-DIS.MM1]) ; « (MM1) On a après des automatismes (...), ça devient de l'intuitif (...) on a bien ramé mais maintenant on sait » (Entretien [E3-DIS.MM1])

- **l'expérience d'une difficulté passée résolue** selon 2 répondants : 2 utilisateurs de l'entreprise [E3-DIS] (« (U2) On communique à nos collègues, on y repense, ça nous aide pour les fois d'après » (Entretien [E3-DIS.U2]) ; « (U4) Oui parce qu'il y a des fois vous vous dites oui, j'ai déjà eu ce problème » (Entretien [E3-DIS.U4]))
- **les expériences dans un autre poste** selon 1 répondant : le manager utilisateur de l'entreprise [E4-TP]

« (MU) Le précédent poste de géomètre a permis de vivre toutes les situations de travaux publics et d'apprendre sur le terrain **en raison d'imprévus** (liés au temps, à la topographie, aux hommes) » (Entretien [E4-TP.MU]) ; « (MU) Les expériences, les **imprévus** dans le précédent poste de géomètre servent dans les études de prix » (Entretien [E4-TP.MU]) ; « (MU) On apprend beaucoup de théorie à l'école, c'est très technique, mais pas vraiment appliquée aux travaux publics, c'est un métier beaucoup sur l'expérience » (Entretien [E4-TP.MU])

En dehors des éléments déjà cités, nous en relevons d'autres provenant d'autres questions. Tout d'abord, des liens faits par les répondants avec des **singularités collectives**. Dans l'entreprise [E3-DIS], des **antécédents professionnels collectifs** sont mentionnés. Le manager D-G parle des craintes liées à un précédent outil désastreux qui ont été évitées par un déploiement progressif, et un manager indique la référence faite aux solutions précédemment apportées par un encadrant. Ci-après les verbatims complets correspondants :

« Il y avait une équipe qui pouvait avoir cette crainte-là, parce que ils ont connu disons il y a 7 ans, l'arrivée d'un nouveau logiciel informatique sur leur base accueil, qui a été désastreux, désastreux parce que, parce que la formation, enfin ça été vraiment lancé à l'arrache, au mauvais moment, ça été lancé au mois de septembre donc, donc lancé en septembre, 2 mois après vous êtes sur les fêtes de fin d'année, si vous ne maîtrisez pas l'objet c'est super compliqué, donc pour eux ça aurait pu être une crainte mais je pense que depuis, ils ont bien, soit ils ont oublié mais ce n'est pas le cas, je pense qu'ils ont bien cheminé sur aussi la façon dont on a apporté les nouveaux outils, là c'est arrivé en mai, ce n'était pas non plus une période de pleine activité, on a introduit d'une façon je vais dire homéopathique » (Entretien [E3-DIS.RH]) (RH-D-G), question4b)

« des solutions que j'ai déjà apportées ou j'ai préféré faire ça ou j'ai fait ça comme ce que tu avais dit, comme ce qu'on s'était dit, c'est plutôt par rapport aux antécédents professionnels ensemble dire voilà nos antécédents professionnels dans l'entreprise. Voilà il y a une situation particulière qui arrive à moi pour une raison x, y ou z, [E3-DIS.MM2] n'est pas là, je suis vraiment en autonomie, je me réfère au dernier chef qui était là, enfin la dernière personne à qui j'avais déjà demandé qui m'avait dit de faire ça » (Entretien [E3-DIS.MM2], question4b)

Dans cette même entreprise, un lien a également été fait par le manager utilisateur avec les **singularités** personnelles et **générationnelles** faisant apparaître des singularités collectives « (MU) Je suis revenue de congé de maternité j'ai pris l'outil en mains de façon très intuitive par rapport justement à des acquis personnels et puis peut-être de génération » (Entretien [E3-DIS.MU]), question2b). A noter que nous avons finalement fait le choix d'aborder les singularités qui ne remontaient pas avec les questions dédiées à cet aspect et non ici.

#### 5.1.3.2 Eclairages apportés

**En complément sur la vision de l'alignement.** Le **contournement** (entreprises [E1-ASS] et [E4-TP]) et la **débrouille** (entreprises [E1-ASS] et [E3-DIS]) se confirment. Et nous ajoutons un élément concernant l'**autonomie** plus ou moins laissée, le **périmètre de responsabilité** limité selon un manager de l'entreprise [E3-DIS] qui peut apporter des éléments de compréhension à la possibilité ou non de « faire en plus ». Dans la suite, nous serons attentifs à ces aspects, et à ce que font réellement les utilisateurs.

**En complément sur la vision de l'individu et de ses singularités.** Si l'analyse montre l'existence de singularités liées au parcours professionnel, personnel (et autres) des répondants, elle fait surtout ressortir la difficulté de les identifier. Les 4 managers D-G ou RH D-G ont identifié des singularités professionnelles liées à l'ancienneté dans le poste actuel en termes d'atout des anciens, de profils ou encore d'adaptabilité, d'expériences sur d'anciens outils, 2 utilisateurs de 2 entreprises l'ont fait en termes de savoirs, expériences sur le métier. Quant à des singularités liées à de précédents postes, seul 1 manager D-G ([E1-ASS]) et 1 utilisateur ([E3-DIS]) en mentionnent. Notre choix de coder les **difficultés pour en identifier** montre d'une part, que cela concerne les singularités professionnelles mais aussi les singularités personnelles et d'autres types, et d'autre part, que **ce sont presque systématiquement tous les managers D-G, managers voire RH, et tous les utilisateurs sauf 3**. Nous restons toutefois prudents quant aux interprétations pouvant laisser à penser que les managers D-G, les managers



voire RH ne connaissent pas bien leurs collaborateurs. Mais nous notons que **certains se sont interrogés sur la notion de singularités**. Le manager D-G de l'entreprise [E2-IND] qui ne comprend pas la question sur les antécédents professionnels et qui finalement mentionne l'adaptabilité. Le manager de l'entreprise [E3-DIS] qui laisse plus ou moins d'autonomie et indique un périmètre de responsabilité limité, qui ne voit pas le lien avec les antécédents professionnels et qui finalement mentionne l'aisance, l'expérience sur un outil similaire. Plusieurs utilisateurs ont eu des difficultés à faire le lien avec le personnel ou précisaient la séparation volontaire entre vie professionnelle et personnelle. Nous sommes également prudents quant aux interprétations des silences et des autres tentatives insistantes (ou non car effectuées régulièrement mais moins formellement) qui confirment ces difficultés. Toutefois, **les répondants, utilisateurs le plus souvent, ont fait le lien avec d'autres aspects**, des aspects liés à l'informatique (connaissance, autodidaxie, appétence ou freins), des aspects qui les caractérisent, qui aident ou non dans la recherche de solution (volonté de trouver une solution, créativité, inventivité, imagination, automatisme, intuitivité, intérêt pour la nouveauté, habitude des situations complexes et inédites, habitude de gérer l'urgence et le stress, mais aussi freins, crainte, stress). Et nous ajoutons **l'émergence de singularités collectives (professionnelles, générationnelles)**.

#### 5.1.3.3 Remontée des singularités et prise en compte dans la conception des apprentissages

Par souci de lisibilité et en raison du lien entre la remontée et la prise en compte, nous les présentons ensemble. Et compte-tenu des résultats, d'éléments répétitifs, mais aussi pour mieux restituer les résultats, nous faisons le choix d'une présentation différente des précédentes, en mixant analyse horizontale et verticale.

Concernant la remontée des singularités respectivement professionnelles, personnelles et autres. Parmi les 20 répondants, nous relevons la **non remontée** selon **8, 14, et 8 répondants**, la **remontée** selon **8** (mais dont 7 liés à l'outil et aux procédures, 1 seul lié aux utilisateurs et singularités), **3** (dont 3 liés aux utilisateurs et singularités), **et 6 répondants** (dont 4 liés aux utilisateurs et singularités), la **remontée supposée** selon **0, 1** (lié aux utilisateurs et singularités), **et 0 répondant**. En supprimant les aspects liés à l'outil et aux procédures que 8 voire 9 répondants ont associés à des singularités individuelles lors de la remontée (le manager D-G et l'utilisateur principal U1 de l'entreprise [E1-ASS], le manager D-G et 1 utilisateur de l'entreprise [E2-IND], le manager MM1 voire MM2, le manager utilisateur et l'utilisateur U1 de l'entreprise [E3-DIS], le RH de l'entreprise [E4-TP]), **il y a en fait remontée selon 1**

(l'utilisateur U2 de l'entreprise [E4-TP]), **3** (les 2 utilisateurs et le formateur dédié de l'entreprise [E4-TP], sans compter les 2 supposées car imprécis), **et 4 répondants** (le manager MM2 et l'utilisateur U3 de l'entreprise [E3-DIS], l'utilisateur U2 et le manager utilisateur de l'entreprise [E4-TP]), soit **au total une remontée selon 6 répondants** (uniques). Les **raisons de la non remontée** mentionnées par les répondants apportent quelques éclairages. Concernant les singularités professionnelles, il s'agit de l'**autonomie** laissée, la **débrouille** des utilisateurs (selon le manager D-G et l'utilisateur principal de l'entreprise [E1-ASS] et le manager MM2, 1 utilisateur de l'entreprise [E3-DIS]), des utilisateurs qui **ne font pas le lien** et qui ne le font pas valoir (selon le RH de l'entreprise [E4-TP]), la **non utilisation** des singularités (selon le formateur de l'entreprise [E4-TP]), le fait que ce n'était pas la démarche de l'assistance du Groupe (l'utilisateur principal de l'entreprise [E1-ASS]). Concernant les singularités personnelles, c'est lié à la façon de manager en laissant de l'autonomie, du ressort du privé (le manager D-G de l'entreprise [E1-ASS]), de ne pas vouloir faire de psychologie (le manager D-G de l'entreprise [E3-DIS]), et 1 utilisateur précise que les managers le savent (1 utilisateur de l'entreprise [E3-DIS]). Concernant les singularités d'autres types, c'est non remonté mais remarqué, analysé (le manager D-G de l'entreprise [E4-TP]) et 1 répondant précise qu'il ne voit jamais les RH (le manager utilisateur de l'entreprise [E4-TP]).

**Relevons-nous des éléments complémentaires au niveau des silences et des nœuds de type Z\_ dans cette question ?** Nous relevons des éléments de type *Z\_Liens\_avec*, *Z\_Autres tentatives pour identifier des singularités* et *Z\_Question non posée*. Ces autres tentatives ont concerné 3 répondants de 2 entreprises qui ont fait référence à plusieurs aspects déjà cités (autodidaxie, freins, expériences dans un autre poste). Le lien fait avec des antécédents professionnels collectifs est traité par ailleurs. Un autre élément apparaît, dans les entreprises [E2-IND] et [E3-DIS], qui vient confirmer l'objectif production, rentabilité, clients (« (MM-D-G) Je préfère qu'ils (utilisateurs de la production) perdent du temps à la production et pas sur le système » (Entretien [E2-IND.MM]) ; « (MM1) En cas de problèmes (bug etc.), aller à l'ordinateur de l'accueil, aller au plus rapide pour servir le client » (Entretien [E3-DIS.MM1])). Les autres éléments cités ont déjà été abordés précédemment. Enfin, nous précisons que la **question n'a pas été posée** principalement en raison de l'absence de singularités à 2, 2, et 7 répondants (pour les singularités respectivement professionnelles, personnelles et autres).

Concernant la prise en compte des singularités respectivement professionnelles, personnelles et autres dans la conception des apprentissages. Parmi les 20 répondants, nous

relevons la **non prise en compte** selon 7, 11, et 10 répondants, la **prise en compte** selon 0, 1 (le formateur de l'entreprise [E4-TP]), et 0 répondant, et 1 répondant **ne sait pas** (le RH D-G de l'entreprise [E3-DIS]). Les raisons complémentaires liées à la non prise en compte font ressortir que le Groupe fait des modules de formation et d'apprentissage et que c'est aux sites de s'adapter (le manager D-G de l'entreprise [E1-ASS]), c'est le cas en formation initiale et non dans les formations internes sur l'outil (1 utilisateur de l'entreprise [E4-TP]), l'absence de lien entre les singularités personnelles et le développement d'un SI (le manager D-G de l'entreprise [E2-IND], ce qui confirme, par ailleurs, la focalisation sur l'outil).

**Relevons-nous des éléments complémentaires au niveau des silences et des nœuds de type Z\_ dans ces questions ?** Nous relevons des éléments de type *Z\_Liens\_avec*, *Z\_Contact* et *Z\_Question non posée*. Des liens ont été fait avec différents aspects déjà cités (communication, diffusion informelle, difficulté de former, d'accompagner liée aux freins). Nous recevons une réponse favorable du RH de l'entreprise [E4-TP] pour interviewer le formateur dédié. Et nous notons que la **question n'a pas été posée** en raison de l'absence de singularités identifiées ou de remontée à 11, 7 et 6 répondants (respectivement professionnelles, personnelles et autres).

#### 5.1.3.4 Eclairages apportés

**En complément sur la vision de l'alignement.** Dans 2 entreprises, la **priorité ne semble pas être donnée au nouvel outil mais plutôt à la production, la rentabilité**. Dans l'entreprise [E2-IND], nous avons relevé des intentions du Groupe intériorisées et extériorisées par le D-G en termes de centralisation dans un seul SI du Groupe, avec un D-G axé consignes d'utilisation (mieux renseigner le nouvel outil) et fortement orienté technique. Nous ajoutons toutefois la priorité explicitement donnée par le manager D-G à la production sur l'outil. Une priorité non donnée au nouvel outil qui semblerait également ressortir chez un manager de l'entreprise [E3-DIS], puisqu'il s'agit d'abord de satisfaire au plus vite les clients en utilisant l'ancien outil en cas de problème. Cela rejoindrait aussi l'objectif de rentabilité précédemment relevé auprès du RH D-G et de l'autre manager. Cette priorité donnée à la production semble expliquer le non contournement souhaité, le respect des procédures dans l'entreprise [E2-IND]. Nous l'avons vérifié avec un filtre NVivo qui montre que la notion de contournement n'apparaît pas dans ces 2 entreprises, et avec un autre filtre qui montre que la notion de débrouille est ressortie dans toutes les entreprises sauf (jamais) dans cette entreprise [E2-IND]. Nous resterons toutefois attentifs à ce que font réellement les utilisateurs dans ces 2 entreprises. Et nous reviendrons sur ces deux notions en abordant la responsabilisation (ou non) pour « faire en plus ».

**En complément sur la vision de l'individu et de ses singularités.** Il ressort la **confusion entre singularités individuelles et des problèmes liés à l'outil** chez 8 voire 9 répondants (les 2 managers D-G des entreprises [E1-ASS] et [E2-IND], le RH de l'entreprise [E4-TP], le manager utilisateur, le manager MM1 voire MM2 de l'entreprise [E3-DIS], 3 utilisateurs des entreprises [E1-ASS], [E2-IND] et [E3-DIS]), **le peu de remontée des singularités** avec 6 répondants (1 manager de l'entreprise [E3-DIS], le manager utilisateur et le formateur de l'entreprise [E4-TP], 1 utilisateur de l'entreprise [E3-DIS] et 2 utilisateurs de l'entreprise [E4-TP]), la **non prise en compte des singularités** puisque 1 seul répondant le mentionne explicitement (formateur de l'entreprise [E4-TP]). Et cela pourrait s'expliquer par la priorité non donnée au nouvel outil mais plutôt à la production, aux clients dans les entreprises [E2-IND] et [E3-DIS].

5.1.3.5 Singularités qui ne remontent pas et prise en compte dans la conception des apprentissages

Rappelons qu'en complément des questions précédentes, il s'agissait de faire ressortir des singularités qui ne remontaient pas, les raisons, comment managers (et finalement managers D-G) et RH (puis formateur) en avaient eu connaissance, et leur prise en compte ou non par ces derniers. Par souci de lisibilité, nous les présentons donc ensemble.

Globalement, il y a présence de **singularités non remontées** selon 12 répondants (10 mentionnent des singularités et 3 mentionnent plutôt des aspects liés à l'outil, aux procédures) et 1 autre le **suppose** (mais n'en sait plus et c'est de plus lié à des aspects outils), **absence** selon 9 répondants (sachant que ce sont tous des éléments liés à l'outil), et 2 répondants ont répondu oui et non, nous reviendrons sur ces deux cas avec le détail. Les **raisons de la remontée** sont liées à l'outil et aux procédures selon 3 managers utilisateurs qui préfèrent faire remonter. Les **raisons de la non remontée** sont liées à l'outil, aux procédures selon 3 répondants dont le RH de l'entreprise [E4-TP] qui mentionne l'utilisation d'Excel en parallèle. Et **ce sont surtout les raisons liées aux utilisateurs qui ressortent** selon 10 répondants dont 7 utilisateurs (crainte d'être espionné, dans l'urgence par gain de temps contourner une procédure sans demander, difficultés cachées liées à la réalisation des missions, événements personnels, flair, expérience, non partage des problèmes des méthodes de recherche et solutions), 1 manager (freins liés à des événements personnels), et 1 manager D-G (freins professionnels et personnels pour les prochains outils, personnalité, caractère). Et lorsque les répondants sont spécifiquement interrogés sur les raisons de la non remontée, des aspects plus ou moins déjà relevés ressortent.

Ils sont liés : au positionnement des RH (dans l'entreprise [E4-TP]) ; à l'absence de RH (dans l'entreprise [E1-ASS]) ; au manager D-G qui préfère le détecter (dans l'entreprise [E4-TP]) ; au fait que cela se gère au niveau de l'équipe (dans l'entreprise [E3-DIS]) ; aux utilisateurs selon leur critères d'importance (dans l'entreprise [E1-ASS]), leur mode de fonctionnement propre (dans l'entreprise [E2-IND]), aux difficultés cachées dans la réalisation de leurs missions (dans l'entreprise [E4-TP]) ou encore par refus (dans l'entreprise [E3-DIS]), et les 4 managers D-G, RH D-G ajoutent notamment le refus, les freins, le manque d'apport, de temps, excepté le manager D-G de l'entreprise [E2-IND], focalisé sur l'outil (« *Les utilisateurs ne peuvent pas se rendre compte que la procédure de saisie des données est non adaptée* » (Entretien [E2-IND.MM])).

Ajoutons quelques éclairages complémentaires au niveau de chaque entreprise. Dans l'entreprise [E1-ASS], il n'y a pas d'éléments (et les répondants sont brefs), excepté le manager D-G précisant des freins professionnels et personnels pour les prochains outils, « *parce que ça va concerner d'autres personnes et ça va toucher les choses plus ancrées dans les habitudes de fonctionnement* » (Entretien [E1-ASS.MM]). Dans l'entreprise [E2-IND], il ressort surtout la remontée de tout par le manager utilisateur (« (MU) *Non. Erreur ou autre, je préfère faire remonter l'information, on ne sait jamais* » Entretien [E2-IND.MU])) et l'utilisateur qui contourne dans l'urgence. Dans l'entreprise [E3-DIS], le manager D-G, un manager, et 2 utilisateurs mentionnent plusieurs éléments (freins, vie personnelle, crainte). Dans l'entreprise [E4-TP], le manager D-G, le RH, le manager utilisateur, et 2 utilisateurs mentionnent plusieurs éléments (utilisation d'Excel, flair, personnalité).

Par ailleurs, nous notons que c'est uniquement dans cette entreprise [E4-TP] que certains répondants de type Manager D-G, Managers, RH et Formateur ont apportés des **précisions sur la manière dont ils avaient eu connaissance d'éléments non remontés**. Le manager D-G a rappelé qu'il le détectait de par sa présence régulière (« (MM-D-G) *Je suis suffisamment présent je pense pouvoir le détecter sans leur demander et sans avoir à appuyer où ça fait mal ou pas* » (Entretien [E4-TP.MM])). Le RH a indiqué que cela pouvait se faire en entretien, de manière formelle ou informelle, avec le manager D-G, un local ou la formatrice :

« *En entretiens individuels annuels (avec le manager)* » (Entretien [E4-TP.RH])

« (RH) *Après réflexion. S'il y a des remontées vraiment bloquantes, ça peut être le lieu d'échanges, pourquoi pas* » (Entretien [E4-TP.RH])

« (RH) Non, les entretiens annuels sont sur des objectifs globaux, les besoins en formation mais pas sur les remontées de ce type, c'est trop précis » (Entretien [E4-TP.RH])

« (RH) De manière informelle mais aussi formelle par des écrits, des mails » (Entretien [E4-TP.RH])

« (RH) Exemple de l'utilisation parallèle d'Excel remontée par la formatrice » (Entretien [E4-TP.RH])

« (RH) Remonté par une tierce personne, un local ou chef d'agence » (Entretien [E4-TP.RH])

Enfin, nous précisons qu'**aucun répondant** de type Manager D-G, Managers, RH et Formateur **ne prend en compte ces singularités non remontées** dans la conception des apprentissages. Les seuls éléments mentionnés sont relatifs à l'outil.

**Relevons-nous des éléments complémentaires au niveau des silences et des nœuds de type Z\_ dans ces questions ?** Nous relevons des éléments de type *Z\_Liens\_avec*, *Z\_Contact*, *Z\_Autres tentatives pour identifier des singularités* *Z\_Question non posée* et *Silences*. Les autres tentatives ont concerné 2 répondants d'une entreprise. Et un lien a été fait avec un aspect complémentaire à ceux déjà cités, le profil de recrutement. Nous notons également la prise en compte de problèmes personnels dans l'entreprise [E3-DIS], relevé par 1 utilisateur (« (U3) *Ils savent quand même prendre en compte si une personne ne va pas bien* » (Entretien [E3-DIS.U3])), mais nous n'avons pas insisté sur la teneur des problèmes. Le RH de l'entreprise [E4-TP] nous conseille de voir ces aspects avec le formateur dédié, mais ce dernier ne sait pas s'il y a des singularités non remontées. Et c'est une des raisons principales qui fait que les deux **questions** relatives à la connaissance et à la prise en compte de ces dernières **n'ont pas été posées** à 6 et 5 répondants. D'autre part, les questions relatives à la non remontée ont fait l'objet de **silences** qui viennent appuyer les éléments précédemment ressortis :

« (U1) (silence) *Non, car pas d'exemple précis* », Q9b.SINGNONREM\_DESC

« (RH) (silence) *Ca peut rester au niveau du manager* », Q9cd.SINGNONREM\_RAISOU1

« (RH) (silence) *Oui c'est possible, après on est dans du concret, des choses très opérationnelles, je ne suis pas sûre qu'ils pensent que les RH, ce soit notre domaine d'intervention (...) on n'a pas forcément la légitimité (technique)* », Q9cd.SINGNONREM\_RAISOU1

« (RH) Pourquoi ils me le diraient (silence), ils ne nous associent pas à ça, peut-être qu'on ne s'associe pas non plus », Q9cd.SINGNONREM\_RAISOU1

« (RH-D-G) (silence) Peut-être se dire que si on remonte, au final ça n'apportera pas grand-chose. Peut-être lié au quotidien qui est extrêmement prenant. Peut-être qu'on a su trouver une solution », Q9cd.SINGNONREM\_RAISOU1

**Relevons-nous des éléments complémentaires au niveau des nœuds de type Z\_, des émergences et silences en lien provenant des autres questions (phase 2) ?** Nous relevons l'aspect visuel mentionné par le manager utilisateur de l'entreprise [E4-TP], qu'il mobilise mais qui ne remonte pas, un aspect très personnel que nous ne détaillerons donc pas (« (MU) L'aspect visuel non, car c'est très personnel » (Entretien [E4-TP.MU], question4b).

#### 5.1.3.6 Eclairages apportés

**En complément sur la vision de l'individu et de ses singularités**, nous relevons la **forte présence de singularités non remontées** pour des raisons liées aux utilisateurs, qu'il s'agisse de craintes, de freins, mais aussi de flair, d'expériences, de mode de fonctionnement (aspect visuel par exemple), de méthodes, de solutions qu'ils ne souhaitent pas partager. D'autres raisons sont liées à l'absence de RH (entreprise [E1-ASS]), au positionnement des RH (entreprise [E4-TP]), ou encore à un manager D-G qui préfère le détecter (entreprise [E4-TP]). 1 utilisateur a par ailleurs relevé la prise en compte de problèmes personnels dans l'entreprise [E3-DIS]. Nous restons donc à l'écoute dans ces deux entreprises [E3-DIS] et [E4-TP]. Et nous avons de nouveau noté la focalisation sur l'outil dans l'entreprise [E2-IND]. Enfin, nous avons relevé que **ces singularités n'étaient pas prises en compte**. Par ailleurs, nous notons le lien fait par le RH de l'entreprise [E4-TP] avec le profil de recrutement en nous rappelant d'une piste envisagée dans ce domaine.

#### 5.1.3.7 Identification des singularités

Globalement, parmi les 20 répondants, l'identification des singularités est **absente** selon 12 répondants, **présente** selon 4 répondants (mais 2 font uniquement référence à l'outil), et 3 **ne savent pas** (1 utilisateur de l'entreprise [E3-DIS], 1 utilisateur de l'entreprise [E4-TP] et le manager D-G qui précise que rien ne se fait localement). **L'identification se fait** dans l'entreprise [E1-ASS], **par le manager D-G** selon l'utilisateur principal (« (UI) Nos particularités de mode de fonctionnement et de personnalité oui c'est très clair qu'ils le font » (Entretien [E1-ASS.UI])), mais ce dernier ne confirme pas comme nous le verrons ci-après. Egalement dans l'entreprise [E3-DIS], **par le D-G** selon 1 utilisateur, ce qui confirme les

précédents propos de cet utilisateur (« (U1) (silence) Le directeur de magasin. Il essaie, quand je lui parle, il est à l'écoute, attentionné, il essaie de faire au mieux pour trouver des solutions et puis m'aider à avancer, il est très à l'écoute, c'est important » (Entretien [E3-DIS.U1])), mais ce dernier ne confirme pas et nous verrons qu'il fait le lien avec le manque d'un référent outil. Les autres aspects identifiés **par le manager** selon 2 utilisateurs ou par **une personne en charge aux services centraux** selon 1 manager, sont plutôt liés à l'outil. **Les raisons de la non identification** mentionnées par les 12 répondants rejoignent ou complètent les raisons précédemment relevées. Tout d'abord, 5 à 6 répondants (dont 1 utilisateur) répartis dans toutes les entreprises avancent des raisons liées à l'outil, aux procédures. Ensuite, les managers D-G de 2 entreprises précisent une **impossibilité « sur la masse »** ([E1-ASS], «(MM-D-G) Non, ce niveau de détail non, problème outil oui (...), problème de fonctionnement de l'outil oui, après (...) l'état d'âme de chacun face à l'outil non, impossible sur la masse » (Entretien [E1-ASS.MM])), et une **absence de préoccupation pour les singularités** rejoignant la focalisation outil puisque « c'est un outil comme un autre » ([E2-IND], « (MM-D-G) Sur le périmètre du système d'information il n'y a pas de problème, c'est un outil comme un autre, c'est loin du centre de nos préoccupations » (Entretien [E2-IND.MM])). Enfin, parmi les 9 répondants de 3 entreprises indiquant qu'il n'y a pas de personne dédiée, le manager utilisateur et 1 utilisateur de l'entreprise [E3-DIS] semblent faire davantage référence aux singularités, nous notons que le manager **n'en voit pas l'intérêt**, et le manager utilisateur de l'entreprise [E4-TP] répond en termes de **formation non orientée « cheminement de pensée »** :

« (MU) Aucune plus-value d'avoir une personne chargée d'identifier les éléments singuliers liés à l'outil et à la personne. C'est le manager, et non les RH, qui gère » (Entretien [E3-DIS.MU])

« (U3) (silence) Ça dépend des rapports entre conseillers de vente et responsable (...), après je pense que chaque secteur communique avec son chef de secteur (...) après on ne sait pas comment encadrant et directeurs font remonter l'info » (Entretien [E3-DIS.U3]) ; « (U3) Il n'y a pas une personne spécifique » (Entretien [E3-DIS.U3])

« (MU) Non, personne. Formation sur le technique, les logiciels, mais pas sur les cheminements de pensée ou autres trucs comme ça » (Entretien [E4-TP.MU])

**Relevons-nous des éléments complémentaires au niveau des silences et des nœuds de type Z\_ dans cette question ?** Nous relevons des éléments de type *Z\_Liens\_avec*, *Z\_Contact*, et *Silences*. Les liens faits par les répondants concernent des éléments traités par ailleurs



(difficultés fonctionnelles, existence ou absence de formation, manque d'un référent outil, rôle de l'encadrant, aide de collègue). Le manager D-G de l'entreprise [E1-ASS] nous oriente vers la personne qui gère les déploiements (et la formation) mais nous rappelons que l'interview a été refusée par non réponse après un premier contact. Et les silences ont été précédemment abordés.

#### 5.1.3.8 Eclairages apportés

**En complément sur la vision de l'individu et de ses singularités**, nous avons précédemment relevé le **peu de remontée** et la **non prise en compte des singularités**. Nous ajoutons **l'absence d'identification des singularités**. Nous avons noté une préoccupation pour les singularités de la part du RH D-G de l'entreprise [E3-DIS] selon 1 utilisateur, et du manager D-G de l'entreprise [E4-TP] selon ce dernier, mais ce n'est pas confirmé au niveau de l'identification des singularités. Cela semble donc rester informel, connu lorsque les utilisateurs en parlent ou détecté comme le précisait le manager D-G. Dans les deux autres entreprises, il y a impossibilité « *sur la masse* » de ce niveau de détail ([E1-ASS]), absence de préoccupation pour les singularités rejoignant la focalisation outil ([E2-IND]).

#### 5.1.4 Singularités liées au parcours professionnel et personnel (et autres) qui sont une aide ou un frein pour surmonter un inédit qui survient : prise en compte dans la manière d'apprendre à surmonter (pour contribuer à l'alignement)

Rappelons nos objectifs fixés : tout d'abord, identifier si et comment les utilisateurs opérationnels sont responsabilisés par les managers opérationnels (ou d'autres parties prenantes) afin de surmonter des situations inédites et contribuer à l'alignement. Qu'ils soient responsabilisés ou non, identifier la mobilisation ou non des éléments singuliers liés aux antécédents professionnels, à la vie personnelle (ou autres) des utilisateurs (les leurs, ceux des autres, échanges, imitation plus ou moins, appropriation, partage avec le collectif) dans leur manière d'apprendre ou non « en faisant » (en bricolant, en inventant, en improvisant, en tâtonnant, plus ou moins facilement) à les surmonter pour contribuer à l'alignement. Identifier d'autres facteurs individuels qui aident ou freinent. Lors de l'analyse, l'objectif était d'appréhender ces aspects selon chaque type de répondants. Des éléments de compréhension devaient être apportés sur la contribution des managers (ou d'autres parties prenantes) en termes de responsabilisation, d'autonomie laissée ou non, pour « faire en plus », pour apprendre à « faire en plus », en mobilisant ou non les singularités des utilisateurs (ou d'autres parties prenantes). Et nous avons noté l'intérêt d'appréhender la vision des managers (voire d'autres

parties prenantes) et des utilisateurs, entre « ce qu'on leur dit de faire » et « ce qu'ils font réellement » dans la confrontation avec l'inédit. L'analyse devait alors nous apporter des éclairages complémentaires, dans la confrontation avec l'inédit à travers la contribution des parties prenantes, la vision de l'individu et de ses singularités, de l'inédit, de l'alignement, de l'apprentissage (formation et autres), dans la tension entre contrôle et autonomie. Et de nouveau, nous devons évaluer la pertinence d'interviewer un manager d'un point de vue utilisateur. Nous proposons dans ce qui suit l'analyse relative à la responsabilisation des utilisateurs (5.1.4.1), suivi des éclairages apportés (5.1.4.2), puis l'analyse relative à la manière d'apprendre des utilisateurs et aux échanges de singularités (5.1.4.3), suivi des éclairages apportés (5.1.4.4). Enfin, nous exposons l'analyse relative aux facteurs individuels des utilisateurs (5.1.4.5), suivi des éclairages apportés (5.1.4.6).

#### 5.1.4.1 Responsabilisation des utilisateurs

Rappelons tout d'abord, que pour ne pas influencer les réponses, la question portait simplement sur la responsabilisation des utilisateurs pour trouver une solution afin de surmonter l'inédit et contribuer à l'alignement. Et c'est au niveau de l'analyse que l'un des objectifs était de chercher des traces d'une responsabilisation visant ou non à « faire en plus », à apprendre à « faire en plus », pouvant donner des éléments de compréhension sur la mobilisation ou non des singularités.

Globalement, parmi les 18 répondants, il y a **responsabilisation** selon 15 répondants (mais nous le nuancerons ci-après). Et cela se fait **par le manager** selon 4 répondants de l'entreprise [E3-DIS] (les 2 managers et 2 utilisateurs), **par le manager D-G** selon 4 répondants (le manager D-G de l'entreprise [E1-ASS], le manager D-G, le manager utilisateur et l'utilisateur de l'entreprise [E2-IND]), **par un message** sur Intranet selon 1 utilisateur de l'entreprise [E4-TP], ou **ils le sont mais rien n'est dit** selon 6 répondants de 3 entreprises (2 utilisateurs de l'entreprise [E1-ASS], le manager utilisateur de l'entreprise [E3-DIS], le manager D-G, le manager utilisateur et 1 utilisateur de l'entreprise [E4-TP]). Toujours parmi les 18 répondants, ils **ne sont pas responsabilisés** selon 1 répondant (1 manager de l'entreprise [E3-DIS], sachant que ce dernier, responsabilisant selon l'ancienneté, est à la fois dans le oui et le non), c'est une **responsabilisation supposée** selon 2 répondants (2 autres utilisateurs de l'entreprise [E3-DIS]), et 1 répondant **ne sait pas** s'ils sont responsabilisés (le formateur de l'entreprise [E4-TP]). Nous revenons sur la nuance que nous souhaitions apporter sur la **responsabilisation faite**. Selon les répondants, elle consiste, soit à **demander au responsable** (les répondants de

l'entreprise [E2-IND], 1 manager de l'entreprise [E3-DIS], soit à **contacter le service ou la société informatique** (1 manager et 1 utilisateur de l'entreprise [E3-DIS]) **ou l'assistance informatique** (1 utilisateur de l'entreprise [E4-TP]), soit à **répondre à l'attente client** (1 utilisateur de l'entreprise [E3-DIS]). Par contre, dans l'entreprise [E1-ASS], la **responsabilisation** (par et selon le manager D-G) **porte sur le fait de se débrouiller, d'apprendre au contact des collègues, et de faire appel au responsable** (manager D-G) **en dernier recours** :

*« (MM-D-G) Acquérir ou aller chercher l'info (...) pour les rendre efficaces (...), je demande aux collègues comment on fait (...) en plus ça apprend » (Entretien [E1-ASS.MM])*

*« (MM-D-G) C'est vrai pour tout (...), sinistres, vente, renseigner un client » (Entretien [E1-ASS.MM])*

*« (MM-D-G) Quand on recrute la règle c'est débrouillez-vous, se servir des acquis des autres, demander aux collègues ou à la Compagnie (moi si elles ne trouvent pas) » (Entretien [E1-ASS.MM])*

*« (MM-D-G) Moi au départ quand ils arrivent (recrutement), après celles qui sont là depuis longtemps elles le savent » (Entretien [E1-ASS.MM])*

Et selon les 6 répondants qui sont responsabilisés sans que rien ne soit dit, principalement cela se fait **automatiquement par la fonction, les tâches, pour trouver des solutions** selon 5 d'entre eux (1 utilisateur de l'entreprise [E1-ASS], le manager utilisateur de l'entreprise [E3-DIS], le manager D-G, le manager utilisateur et 1 utilisateur de l'entreprise [E4-TP]). Ajoutons que parmi ces 6 répondants, 3 font référence à **l'autonomie des collaborateurs** (1 utilisateur de l'entreprise [E1-ASS], le manager utilisateur de l'entreprise [E3-DIS], le manager D-G de l'entreprise [E4-TP]), la **prise d'initiative des collaborateurs** (le manager D-G de l'entreprise [E4-TP]), la **confiance du supérieur** (le manager utilisateur de l'entreprise [E4-TP]). Le 6<sup>ème</sup> répondant (1 autre utilisateur de l'entreprise [E1-ASS]) précise qu'il cherche avant de demander. Et au regard de nos objectifs d'analyse, même si nous reviendrons sur la recherche de solution ultérieurement, nous notons que certains **recherchent une solution sans qu'on leur dise**. Parmi les 18 répondants, ce sont 8 utilisateurs (dont 1 manager utilisateur), répartis dans toutes les entreprises. Et c'est d'abord par soi-même pour 4 utilisateurs des 4 entreprises, puis, respectivement, avec les outils à disposition, ou par débrouille pour répondre à l'attente client (en l'absence de réponse des managers), ou en contactant ceux qui savent, pour 3 utilisateurs

des entreprises [E1-ASS], [E3-DIS] et [E4-TP]. Finalement, ce sont **10 répondants** (les utilisateurs de l'entreprise [E1-ASS], 1 utilisateur de l'entreprise [E2-IND], le manager utilisateur et 3 utilisateurs de l'entreprise [E3-DIS], le manager utilisateur et les 2 utilisateurs de l'entreprise [E4-TP]) qui sont **responsabilisés sans que rien ne soit dit et (ou) qui cherchent une solution sans qu'on leur dise**. Et parmi ces derniers, nous remarquons que 2 utilisateurs (1 utilisateur de l'entreprise [E3-DIS] et surtout l'utilisateur de l'entreprise [E2-IND]) cherchent d'abord par eux-mêmes **avant de suivre la consigne de leur manager** ([E2-IND.MM](MM-D-G) et [E3-DIS.MM1]) qui est de demander. 2 autres utilisateurs de l'entreprise [E3-DIS] cherchent également par eux-mêmes mais au regard de leur ancienneté ils respectent la consigne managériale ([E3-DIS.MM2]) qui est de demander selon l'ancienneté.

**Relevons-nous des éléments complémentaires au niveau des silences et des nœuds de type Z\_ dans cette question ?** Nous ne relevons pas d'éléments.

**Relevons-nous des éléments complémentaires au niveau des nœuds de type Z\_, des émergences et silences en lien provenant des autres questions (phase 2) ?** Nous relevons principalement des éléments de type *Z\_Liens\_avec*. Un filtre a fait ressortir les nombreux liens faits par les répondants entre la responsabilisation, l'autonomie, la prise d'initiative, la débrouille, le contournement. Ces liens ont été faits, soit directement par des répondants, soit suite à une de ces notions abordées par ces derniers qui nous a incités à les questionner sur le lien. Plusieurs éléments ont déjà été abordés. Nous faisons donc le choix de les présenter globalement, puis nous présentons les plus éclairants à l'aide de verbatims. Le tableau suivant fait ressortir les liens faits avec la responsabilisation et les éléments abordés dans cette question (l'autonomie, la prise d'initiative, la débrouille), et les liens provenant d'autres questions. Et nous notons le lien fait entre la débrouille et le contournement.

	Question sur la responsabilisation	Autres Questions
<b>autonomie</b>		
[E1-ASS]		X
MM(MM-D-G)		X
U1		X
<b>[E3-DIS]</b>		X
MM2		X

	Question sur la responsabilisation	Autres Questions
[E4-TP]		X
U2		X
<b>autonomie (moins)</b>		
[E3-DIS]		X
MM2		X
<b>autonomie, débrouille</b>		
[E1-ASS]		X
MM(MM-D-G)		X
U1		X
[E3-DIS]		X
U4		X
[E4-TP]		X
U2		X
<b>contournement</b>		
[E1-ASS]		X
MM(MM-D-G)		X
[E4-TP]		X
F		X
MU		X
RH		X
U1		X
<b>contournement (non)</b>		
[E1-ASS]		X
U2		X
<b>contournement, débrouille</b>		
[E1-ASS]		X
U1		X
<b>débrouille</b>		
[E1-ASS]		X
MM(MM-D-G)		X
U1		X

	Question sur la responsabilisation	Autres Questions
<b>[E3-DIS]</b>		X
MU		X
U4		X
<b>[E4-TP]</b>		X
MM(MM-D-G)		X
<b>débrouille, adaptable</b>		
<b>[E1-ASS]</b>		X
MM(MM-D-G)		X
<b>responsabilisé</b>		
<b>[E2-IND]</b>	X	X
MM(MM-D-G)	X	X
MU	X	
U	X	
<b>[E3-DIS]</b>	X	
MM1	X	
U1	X	
<b>[E4-TP]</b>	X	X
MU		X
U2	X	
<b>responsabilisé, autonomie</b>		
<b>[E1-ASS]</b>	X	X
MM(MM-D-G)		X
U1	X	
<b>[E3-DIS]</b>	X	
MM2	X	
MU	X	
<b>[E4-TP]</b>		X
MU		X
<b>responsabilisé, autonomie, initiative</b>		
<b>[E4-TP]</b>	X	
MM(MM-D-G)	X	

	Question sur la responsabilisation	Autres Questions
<b>responsabilisé, confiance</b>		
[E4-TP]	X	
MU	X	
<b>responsabilisé, débrouille</b>		
[E1-ASS]	X	
MM(MM-D-G)	X	
[E3-DIS]	X	
U3	X	
<b>responsabilisé (ne sais pas)</b>		
[E4-TP]	X	
F	X	
<b>responsabilité (non)</b>		
[E3-DIS]		X
MM2		X
<b>responsabilisé (non), autonomie (moins)</b>		
[E3-DIS]	X	
MM2	X	

Tableau 9 : Liens faits par les répondants entre la responsabilisation, l'autonomie, la prise d'initiative, la débrouille, le contournement

Nous présentons, ci-après, quelques éléments éclairants, notamment de la part de manager D-G ou RH D-G et d'un manager. Tout d'abord, lors des entretiens, deux répondants nous ont incités à leur demander la distinction qu'il faisait entre la **responsabilisation** et l'**autonomie**. Tout d'abord, selon le manager utilisateur de l'entreprise [E4-TP], être **autonome** c'est savoir faire un chiffrage, être **responsabilisé** c'est prendre les bonnes décisions, les bonnes options pour définir le bon chiffrage et donc avoir la confiance du supérieur. Et il ajoute que la responsabilisation est liée à l'expérience acquise sur les chantiers. Les verbatims complets explicitent la distinction :

« vous parliez de 2 ans, qu'avez-vous dit il y a quelques minutes, que vous n'étiez pas autonome  
oui, je n'étais pas autonome,

vous aviez ce poste ?

*je n'étais pas autonome, je n'avais pas le poste que j'ai aujourd'hui, non, j'étais, on va dire avant au bureau d'études j'étais un peu adjoint du bureau d'études, technicien et aujourd'hui depuis, depuis plusieurs années, j'ai quand même pris, je suis autonome voilà, je suis largement autonome et j'ai la confiance de mon patron*

est-ce-que vous faites une différence entre responsabilisé et autonomie ?

*oui, mais oui absolument, ouais, ouais, autonome, on peut être autonome pour faire quelque chose mais c'est pas pour autant que ce qu'on va faire c'est bon c'est à dire moi, si demain, je vous dis que tel chantier il coûte 100 000 euros moi je sais que mon chef il a totale confiance en moi ça ne va peut être pas être le cas de quelqu'un d'autre, il aura été autonome pour faire le chiffrage, il aura peut être tout bien fait comme il faut mais il aura peut-être des hypothèses qui ne sont pas bonnes, il sera peut-être 20% plus cher, donc on va dire que lui il est autonome mais un peu moins responsabilisé et il a moins, on va dire la confiance, oui une notion de confiance dans la responsabilité voilà, au bureau d'études la confiance joue pour beaucoup*

je croyais qu'on..., même dans un bureau d'études, que pour être autonome, il fallait déjà... ça veut dire savoir faire,

*ouais*

donc, être responsable

*oui mais, on peut savoir tout faire mais on n'a on n'a pas forcément pris les bonnes décisions techniques voilà, moi je peux former quelqu'un il va savoir tout faire comme il faut mais il ne va peut-être pas prendre les bonnes options il y a beaucoup, il y a un petit côté comme je vous disais flair, expérience qui va vachement jouer dans l'étude de prix, la personne va faire exactement la même chose avec les mêmes moyens mais il va avoir le, il ne va peut-être pas employer les bonnes méthodes et il ne va peut-être pas arriver pareil, au même prix, je ne peux pas rentrer trop dans les détails parce que sinon voilà,*

d'accord, non, non, je comprends et vous pensez que c'est lié à votre activité ?

*à l'expérience oui, bien sûr et à mon activité d'avant je ne sais pas mais à ce que j'ai pu vivre sur les chantiers ah oui, absolument, c'est tout un cheminement qui fait qu'on sait se situer, savoir si c'est bien ou pas ce qu'on a fait quoi, mais des fois, on prend beaucoup de risques » (Entretien [E4-TP.MU], question12)*



Ensuite, selon le manager D-G de l'entreprise [E1-ASS], **responsabiliser rend autonome**, comme le montre le verbatim suivant :

« juste une dernière chose par rapport à ce que vous avez dit tout à l'heure, vous me parliez d'autonomie lorsque je vous ai posé certaines questions est-ce-que vous faites une différence entre autonomie et responsabilité le fait de responsabiliser les gens de les rendre autonomes comment vous considérez les deux dans votre façon de manager  
*je pense que c'est en responsabilisant qu'on les rend autonomes encore une fois autonome ce n'est pas démerdes toi si on est responsable on va rendre quelqu'un autonome et on est toujours derrière son dos et on vérifie tout ce qu'il fait c'est-à-dire qu'on ne le responsabilise pas sur le truc il ne sera pas autonome donc ça fait partie du process d'autonomisation lié à la formation lié à le cadre défini lié à la responsabilisation je dis à une nouvelle : « tu es responsable de tel sujet » ça veut dire que si j'ai une question sur ce sujet-là c'est toi que je vois sur les transferts sur les sinistres sur ceci sur cela c'est toi donc c'est un mot très important la responsabilisation c'est ça qui va rendre les gens autonomes » (Entretien [E1-ASS.MM])(MM-D-G), Compléments en fin d'entretien)*

Et il nous fournit l'anecdote (non liée à l'outil mais éclairante) d'un problème de caisse (MM-D-G) *Anecdote - ça fait trois mois que la caisse est juste, elles étaient autonomes mais elles n'étaient pas responsables, elles sont autonomes elles sont responsables il n'y a plus d'erreurs (Entretien [E1-ASS.MM])(MM-D-G), Compléments en fin d'entretien*. De plus, les propos de ce manager D-G relatifs à la recherche de solution par **débrouille** complètent ses propos précédents sur le **lien entre la responsabilisation et la débrouille** :

« (MM-D-G) *Débrouillez-vous (...), si on n'insiste pas sur ce côté-là les gens vont avoir tendance à se faire mater ou à demander de l'aide en permanence et du coup on n'est plus disponible pour en donner quand c'est nécessaire » (Entretien [E1-ASS.MM], question2b)*

« (MM-D-G) *La règle de base ici c'est débrouillez-vous, le corollaire c'est si vous n'y arrivez pas je suis là » (Entretien [E1-ASS.MM], question2b)*

« (MM-D-G) *Si vous n'y arrivez pas je suis là mais si vous y arrivez je fais autre chose » (Entretien [E1-ASS.MM], question2b)*

#### 5.1.4.2 Eclairages apportés

**En complément sur la vision de l’alignement.** Nous ajoutons que, globalement, s’il y a responsabilisation, elle consiste majoritairement à demander au manager ou à l’assistance. Dans une seule entreprise ([E1-ASS]), elle porte sur le fait de se débrouiller, d’apprendre au contact des collègues, et de faire appel au responsable (manager D-G) en dernier recours. Toutefois, malgré le manque de responsabilisation par les managers ou managers D-G, les utilisateurs se sentent quand même responsables, et plusieurs cherchent une solution sans qu’on leur dise. Seulement 3 utilisateurs (entreprises [E1-ASS], [E3-DIS] et [E4-TP]) mentionnent plus précisément la débrouille, le contact de ceux qui savent, et tous les moyens à disposition pour y parvenir, et 1 utilisateur fait explicitement le lien entre la débrouille et le contournement (entreprise [E1-ASS]). Mais le tableau d’analyse n’a pas montré de lien direct entre la responsabilisation et le contournement présent dans les entreprises [E1-ASS] et [E4-TP] même si les questions précédentes ont montré qu’il était possible et réel.

**En complément sur la vision de l’apprentissage** (formation et autres). Nous relevons la responsabilisation du manager D-G sur l’apprentissage au contact des collègues dans l’entreprise [E3-DIS]. Et malgré le manque de lien avec le contournement, la débrouille laisse à penser à un apprentissage pour « faire en plus » afin de surmonter une difficulté inédite (ou non) qui se présente.

**En complément sur la vision de l’individu et de ses singularités.** Nous ne relevons pas d’éléments faisant explicitement référence aux singularités. Toutefois, cela ne signifie pas l’absence de mobilisation de singularités au regard de la responsabilisation, de la débrouille, de l’autonomie, du contournement possible dans l’entreprise [E1-ASS], ou du fait que les utilisateurs se sentent quand mêmes responsables, cherchent une solution dans l’entreprise [E4-TP], voire dans les entreprises [E2-IND] et [E3-DIS].

#### 5.1.4.3 Manière d’apprendre des utilisateurs et échange de singularités

Globalement, la **manière d’apprendre** se fait, selon 14 répondants (tous les utilisateurs, 2 managers D-G des entreprises [E1-ASS] et [E2-IND]), **d’abord seul**. Et parmi les 17 répondants, selon 15 d’entre eux (tous les utilisateurs, 2 managers D-G des entreprises [E2-IND] et [E4-TP], le formateur de l’entreprise [E4-TP]), c’est ensuite d’abord avec **l’aide de contacts**, collègues ou externes (8 répondants), mais aussi la famille et les amis (2 répondants), ou encore des outils d’aide, de l’assistance du Groupe, des managers, des expériences. Et selon 2 répondants (2 managers de l’entreprise [E3-DIS]), c’est directement avec les collègues

(MM1) ou le manager (MM2), ce qui confirme les consignes précédemment données par ce dernier. Et selon 1 répondant (manager D-G de l'entreprise [E2-IND]), c'est seul ou en demandant. Les nœuds de classement **Grâce à qui** (17 répondants) et **Grâce à quoi** (10 répondants) donnent une vision complémentaire. C'est principalement grâce à **l'aide des collègues et contacts externes** selon 9 et 4 répondants (dont respectivement 7 et 3 utilisateurs), puis des **managers** selon 6 répondants (principalement dans l'entreprise [E3-DIS]). L'appel au formateur ressort chez 1 seul répondant (entreprise [E4-TP]). Et c'est principalement grâce à **l'expérience, le vécu professionnel et personnel** selon 5 répondants (2 utilisateurs de l'entreprise [E1-ASS], et le manager D-G, le formateur et le manager utilisateur de l'entreprise [E4-TP]), **aux procédures, outils, manuels** à disposition selon 4 répondants (2 utilisateurs de l'entreprise [E1-ASS], le manager D-G de l'entreprise [E2-IND], 1 utilisateur de l'entreprise [E3-DIS]), et aussi bien aux **formations** suivies selon 3 répondants (de l'entreprise [E1-ASS]) que l'aide **d'internet** selon 3 répondants (utilisateurs de l'entreprise [E2-IND] et l'entreprise [E3-DIS]).

**Relevons-nous des éléments complémentaires au niveau des silences et des nœuds de type Z\_ dans cette question ?** Nous relevons principalement des éléments de type *Z\_Liens\_avec*, Ils concernent des aspects que nous traitons ici (donner les moyens) ou plus largement par ailleurs (distinction entre responsabilisé et autonomie, caractère, personnalité, nécessité de trouver une solution au plus simple au plus vite). Il est intéressant de relever les propos du manager D-G de l'entreprise [E1-ASS] pour lequel il est nécessaire de donner les moyens (les attentes du manager et la formation) de rendre autonome (se débrouiller) :

*« dire aux gens démerdez vous ça veut dire leur donner les moyens d'être autonomes les moyens d'être autonome ça veut dire il faut les former faut leur expliquer il faut leur dire ce qu'on attend d'eux sinon ils ne sont pas autonomes (...)*  
*elles savent ce qu'on attend d'elles elles savent à peu près comment le faire je dis à peu près parce qu'on se forme au fur et à mesure et puis on leur donne les moyens de se former que ce soit sur le logiciel on en parlait tout à l'heure avec des interventions soit en visio-conférence soit quelqu'un sur place soit au siège (...)*  
*pour l'ensemble des situations c'est ça qu'on apprend il y a la partie cadre la partie formation et puis la partie empirique (...)*  
*donc voilà appris c'est comme ça c'est du cadre de la formation si c'est le produit si c'est le logiciel et puis après l'empirique » (Entretien [E1-ASS.MM])(MM-D-G)*

Concernant les **échanges de singularités**. Parmi les 18 répondants, selon 17 il y a globalement des **échanges informels** que ce soit en interne ou en externe, mais il s'agit surtout d'éléments liés à l'outil, aux procédures, au métier, et **très peu aux singularités**. 2 répondants font référence à des expériences (manager utilisateur et utilisateur de l'entreprise [E4-TP]) lors d'échange entre collègues ou avec le manager D-G, mais ce dernier ne le mentionne pas. En ciblant davantage le dialogue sur les singularités, **8 répondants** (4 utilisateurs, 3 managers utilisateurs, 1 manager, répartis dans toutes les entreprises) **font référence à l'apport du vécu, des expériences** : apport de ceux qui sont plus familiarisés avec l'outil, et avec l'informatique en général ; apport de chacun (sans précision) ; apport de connaissances (hors outil) ; apport d'expériences managériales ; apport d'expériences précédentes ; apport pour faire face à une prochaine situation. Et nous notons que pour le manager [E3-DIS.MM2], il s'agit de **faire partager la solution à adopter, le vécu antérieur n'est d'aucune aide** (« (MM2) Face à une situation inédite, je vais faire partager la solution qu'il faudra adopter, (...) c'est le projet d'entreprise qui va les aider à trouver une solution (...) ce n'est pas le fait d'avoir déjà vécu quelque chose qui va les aider » (Entretien [E3-DIS.MM2])). Selon **10 répondants** les échanges **apportent LA solution** (les répondants des entreprises [E1-ASS] et [E2-IND], et 1 manager, le manager utilisateur, 3 utilisateurs de l'entreprise [E3-DIS]). Et selon **8 répondants**, la **combinaison des expériences de chacun permet de trouver une solution**, voire sa solution pour 3 répondants (l'entreprise [E3-DIS]). Quelques extraits ci-après :

« (MM1) Oui, je pense que chacun apporte son petit bien écoute moi je fais comme ça, est-ce que c'est pas ça » (Entretien [E3-DIS.MM1])

« (MU) Oui soit il y a une solution parmi nous (...) » (Entretien [E2-IND.MU]) « (MU) Soit c'est les échanges ou soit c'est l'un de nous deux qui va trancher, c'est plus le patron (...) d'ailleurs » (Entretien [E4-TP.MU])

« (U2) C'est l'échange (...) c'est à l'issue de l'échange » (Entretien [E4-TP.U2])

« (U2) Des fois oui, on va trouver ensemble j'imagine » (Entretien [E3-DIS.U2])

« (MM1) Ça dépend du niveau de la personne (...) son vécu, (...), des personnes qui sont plus autonomes, qui vont essayer de gérer (...) se servent du savoir de toutes, assimilent immédiatement » (Entretien [E3-DIS.MM1])

« (MU) Ça permet d'éliminer des choses » (Entretien [E3-DIS.MU])

« (MU) Pas sur l'outil, sur d'autres situations managériales oui (...), ça permet de prendre du recul, d'avoir une vision complémentaire et donc de modifier sa solution, d'enrichir » (Entretien [E3-DIS.MU])

« (U2) Des fois elles me donnent la solution, des fois c'est en cherchant ensemble que hop je trouve » (Entretien [E3-DIS.U2])

7 répondants (dont 1 utilisateur de chaque entreprise) ont fait ressortir la notion de **partage** soit en interne soit en externe, mais il s'agit surtout d'éléments liés à l'outil. Les noeuds de type Z\_n n'apportent pas d'éléments nouveaux.

#### 5.1.4.4 Eclairages apportés

**En complément sur la vision de l'apprentissage** (formation et autres), et de la **vision de l'individu et de ses singularités**. A travers les échanges, nous ajoutons la confirmation que, responsabilisés ou non, les utilisateurs se sentent responsables de trouver une solution, que ce soit une solution apportée (imitation) ou plus ou moins appropriée à partir de la combinaison des expériences de chacun. Et si les échanges informels sont mentionnés par la majorité, la mobilisation de vécus, d'expériences dans les échanges est présente selon une dizaine de répondants mais il est difficile d'obtenir des exemples très précis.

#### 5.1.4.5 Facteurs individuels des utilisateurs

Les répondants ont mentionné plusieurs facteurs déjà cités, qui ressortent dans 2 ou 3 entreprises (débrouille, connaissances en informatique, expérience, appel aux autres, volonté de trouver une solution). Et deux éléments ont émergé. Tout d'abord, ce sont surtout les divers aspects de la personnalité qui sont mis en avant par 8 répondants répartis dans toutes les entreprises. Et deux apports du formateur de l'entreprise [E4-TP] qui fait le lien avec le caractère de l'individu mais aussi avec une situation inédite similaire rencontrée. Ce qui l'amène à faire le lien entre l'expérience et la confiance acquises à travers la confrontation régulière avec des situations inédites et le retour réflexif sur les situations inédites solutionnées : « (F) Si on est régulièrement confronté à des situations inédites et qu'on arrive à solutionner, on acquiert de l'expérience et du coup de la confiance, ce n'est même plus une situation de stress » (Entretien [E4-TP.F]) ; « (F) On ne peut acquérir de la confiance et de l'expérience que lorsqu'on se rend compte qu'on a été devant une situation inédite et qu'on a trouvé des solutions, si on n'est pas conscient des choses, on n'est pas capable de le rapprocher à une situation » (Entretien [E4-TP.F]). Les noeuds de type Z\_n n'apportent pas d'éléments nouveaux.

#### 5.1.4.6 Eclairages apportés

**En complément sur la vision de l'inédit.** Dans l'entreprise [E4-TP], le formateur est très explicite en parlant de l'intérêt de la confrontation avec des situations inédites mais aussi d'une prise en compte dans un apprentissage par retour réflexif pour acquérir expérience et confiance afin de gérer les futurs inédits.

**En complément sur la vision de l'apprentissage** (formation et autres). Le formateur de l'entreprise [E4-TP] apporte un élément pertinent dans l'apprentissage de l'inédit grâce au retour réflexif.

**En complément sur la vision de l'individu et de ses singularités.** De nouveau, il est fait référence aux aspects de la personnalité, au caractère de l'individu que certains répondants associent à un facteur favorisant pour surmonter l'inédit, d'autres à des singularités.

#### Conclusion de la section

L'analyse progressive réalisée en partant des thématiques et questions a permis de faire ressortir des éclairages complémentaires à travers la contribution des parties prenantes, la vision de l'alignement, de l'inédit, de l'individu et de ses singularités, de (dans) l'apprentissage. Nous faisons le choix de les synthétiser dans la section suivante afin de mettre en perspective les résultats. Et si certains aspects, notamment l'absence de management intermédiaire dans la majorité des entreprises mobilisées par exemple, ont constitué une limite dans notre étude, l'analyse a néanmoins apporté des éclairages pertinents.

## 5.2 Mise en perspective des résultats

### Introduction de la section

L'analyse des résultats a précédemment permis d'apporter des éclairages complémentaires à partir des quatre sous-questions constitutives de notre questionnement. Compte-tenu de la visée exploratoire de notre recherche, et dans l'objectif d'améliorer la compréhension du lien, et des tensions sous-jacentes, entre la prise en compte des singularités des utilisateurs dans l'apprentissage et l'alignement réel des usages de nouveaux SI en présence d'un inédit opérationnel, nous proposons une mise en perspective des résultats avec l'objectif d'en montrer l'intérêt et de proposer des pistes de recherches futures. Pour ce faire, nous partons de notre questionnement que nous rappelons : **comment, et dans quelles tensions, la prise en compte, par l'organisation, des singularités individuelles des utilisateurs dans la conception et la**

**réalisation des apprentissages permet de surmonter l'inédit avec efficience pour contribuer à l'alignement des usages sur les effets organisationnels, managériaux attendus de nouveaux SI ?** Nous rappelons également notre intérêt pour les singularités de parties prenantes externes (réseau de l'individu, des collègues, etc.). Tout comme la littérature, l'analyse ayant surtout mis en avant des tensions, nous y répondons à travers la vision de l'inédit (5.2.1), de l'alignement (5.2.2), de l'individu (et de ses singularités) (5.2.3), de (dans) l'apprentissage (5.2.4), en intégrant la contribution des parties prenantes. Et, nous proposons un prolongement dans la conclusion.

### 5.2.1 Selon la vision de l'inédit

Même si ce sont surtout les singularités des utilisateurs qui sont au centre de ce travail, nous nous sommes intéressés à l'inédit en tant qu'élément déclencheur de notre réflexion face à l'aspect robuste mais également structurant des SI. Et à ce propos, une piste complémentaire de recherche consisterait à aborder les singularités sous un angle autre que l'inédit. La première partie a conduit à ne pas se limiter à la gestion de l'imprévu avec des procédures prévues, ne pas chercher à tout prévoir, mais à accepter la confrontation avec le réel inédit (nous avons inclus l'imprévu non identifié, ignoré ou occulté donc inédit) et la sortie du cadre pour « faire face ». Et donc, développer la capacité à « faire face » à l'inédit, apprendre à surmonter l'inédit, considérer les difficultés inédites (rencontrées voire provoquées) comme des occasions d'apprentissage dans l'activité, un entraînement à la confrontation avec l'inédit. L'analyse des résultats fait globalement ressortir qu'il est **difficile de faire parler de situations réellement inédites ou dont l'origine est liée à une demande interne** (collègue, etc.) **ou externe** (client, fournisseur, etc.). Les répondants se focalisent sur le problème outil. Si les difficultés techniques (bugs, pannes, problèmes de connexion, problème matériel) ne sont pas, peu ou très globalement mentionnées, les répondants ont tous (excepté un, beaucoup moins précis) fait référence avec plus moins de précisions à des difficultés liées aux fonctionnalités. Et, nous nous sommes interrogés sur le déni de l'inédit dans deux entreprises. Dans l'une, toute situation semble pouvoir être gérée (voire avec un paramétrage différent) selon le manager D-G. Dans l'autre, les utilisateurs semblent pouvoir quand même répondre à la demande selon le RH. Dans une troisième entreprise, l'inédit est reconnu. Enfin dans la quatrième entreprise, avec le recul nous nous interrogeons. La difficulté d'identifier des situations inédites, en raison de l'ancien outil en parallèle, pourrait masquer un déni de l'inédit. Sans pour autant chercher à généraliser nos résultats, **les tensions ressorties dans la première partie, entre chercher à tout prévoir et accepter l'inédit, entre gérer l'imprévu et se confronter à l'inédit, se confirme** donc. Et

qu'il s'agisse d'imprévu radical (réel inédit, non anticipable) ou d'imprévu relatif (prévisible) au sens de Perrenoud (1999), voire d'imprévu ignoré, occulté donc inédit, si tous les répondants ont finalement connaissance de difficultés, si ces dernières **sont remontées**, leur **prise en compte est faite plutôt pour amélioration de l'outil que dans la conception des apprentissages**. Par contre, des moyens autres que la formation sont ressortis : l'assistance, l'accompagnement, la communication et la diffusion informelle des difficultés et solutions, l'entraide. Et nous nous interrogeons : **les difficultés inédites ou imprévues rencontrées peuvent-elles alors être des occasions d'apprentissage dans l'activité pour développer la capacité à « faire face » en situation ?** A travers les échanges informels, nous avons relevé la confirmation que, responsabilisés ou non, les utilisateurs se sentent responsables de trouver une solution, seul ou avec de l'aide. Et trois répondants (de deux entreprises) vont plus loin en faisant ressortir l'intérêt de la confrontation répétée avec l'inédit et (ou) les moyens. Un manager utilisateur mentionne son habitude à gérer professionnellement des situations complexes, inédites, à gérer l'urgence, et donc le stress. Le formateur dédié d'une entreprise a mis en avant l'intérêt de la confrontation avec des situations inédites régulières mais aussi d'une prise en compte dans un apprentissage par retour réflexif afin d'acquérir expérience et confiance pour gérer les futurs inédits sans stress. Et un manager D-G responsabilise sur le fait de se débrouiller, d'apprendre au contact des collègues et de faire appel à lui en dernier recours. Il ajoute la nécessité de donner les moyens : le cadre (les attentes du manager), la formation, et l'empirique. Ne s'agit-il pas chez ce dernier des intentions managériales en soubassement de l'apprentissage lors de formation et en situation au contact des autres ? Notons que c'est dans cette entreprise que l'inédit est reconnu.

### 5.2.2 Selon la vision de l'alignement

Tout d'abord, la première partie nous a conduit à prendre en compte les **possibles différences d'attentes managériales, organisationnelles** (DG) pouvant expliquer des différences au niveau des consignes données aux utilisateurs. L'analyse des résultats nous incite à la prudence pour plusieurs raisons. D'une part, dans les quatre entreprises, les intentions initiales recueillies auprès des D-G viennent du Groupe, ils sont donc les traducteurs de ces intentions qu'ils ont intériorisées puis extériorisées. D'autre part, trois D-G (entreprises sans management intermédiaire) les ont traduites directement auprès des utilisateurs, un seul auprès des managers. Dans cette dernière, les répondants font ressortir des attentes communes sur l'objectif d'utilisation du nouvel outil, avec de plus un objectif de rentabilité de la part du RH D-G et d'un manager. Dans les trois autres entreprises, en raison du biais précisé, nous avons relevé



avec prudence une continuité avec les intentions du Groupe intériorisées et extériorisées par le D-G. Toutefois, nous avons également relevé une focalisation de la part de ces trois D-G, pour l'un, sur la volonté de développer les capacités utilisateurs avec le digital et sur l'autonomie conservée des utilisateurs, et pour les deux autres, sur les consignes d'utilisation données. Ensuite, dans la première partie, il est ressorti que face à l'inédit, il ne faut pas associer l'alignement au strict respect des procédures mais **aussi au « faire en plus » du conforme** au prescrit en sortant du cadre (des procédures prévues) pour pallier l'inédit. Et donc, un apprentissage ne visant pas uniquement les procédures prévues mais aussi la capacité à « faire face ». L'analyse des résultats montre que, selon les entreprises, l'alignement semble être associé à l'utilisation de l'outil selon ce qui a été vu en formation ou selon les explications, démonstrations données, voire à l'appropriation faite, ou encore, à n'utiliser que le nouvel outil selon ce qui a été vu en formation. Mais nous avons relevé le contournement possible. Dans l'une, où toute situation semble pouvoir être gérée selon le manager D-G, le manager utilisateur préfère se limiter à ce qui lui est autorisé, et l'utilisateur **reconnait qu'il contourne parfois** la procédure en cas d'urgence. Dans une autre, où le manager D-G a donné des consignes d'utilisation (obligation, arrêt d'Excel) toutefois non ressorties lors de la sensibilisation, les utilisateurs semblent pouvoir quand même répondre à la demande selon le RH. Mais le formateur dédié et deux utilisateurs témoignent de **contournements possibles** quand les utilisateurs sont bloqués. Dans une troisième entreprise, le **contournement est encouragé** par le manager D-G lorsque la procédure voire le correctif n'apportent pas de solution. Mais nous avons également relevé que l'utilisateur secondaire semblait **se limiter à ce qui est autorisé**. Dans une quatrième entreprise, il est plus difficile de se prononcer pour plusieurs raisons : un ancien outil toujours actif ; la difficulté de faire parler de situations vraiment bloquantes sur le nouvel et l'ancien outil ; la focalisation sur le problème outil ; et donc la difficulté de faire parler de palliatifs. Mais les propos de l'un des managers concernant la présence permanente d'un encadrant responsable, la relative autonomie laissée ou non par ce manager selon le profil (ancienneté, contrat CDD), de même que la responsabilisation limitée (comme dans la première entreprise citée), conduiraient plutôt à penser à une autonomie contrôlée (Dambrin et Lambert, 2008), malgré les notions de débrouille, d'entraide, ressorties. **Les résultats confirment les éléments identifiés dans la littérature avec un alignement consistant, selon les entreprises, à une utilisation conforme au prescrit voire à « faire en plus », dépasser les procédures en cas d'inédit et c'est encouragé ((E1-ASS)), toléré ((E4-TP)), ignoré ((E2-IND)) par le management. Quant à l'apprentissage, vise-t-il alors uniquement les procédures prévues ou également la capacité à « faire face » ?**

### 5.2.3 Selon la vision de l'individu et de ses singularités

La première partie nous a conduits à considérer l'individu, non pas comme un exécutant se limitant à réaliser son activité selon les procédures prévues, mais comme un individu en capacité de « faire face » à l'inédit, de « faire en plus » du conforme, selon ses singularités et celles des autres, dans l'intérêt du projet collectif. Un individu qui apprend à construire avec efficacité sa propre pratique, plus ou moins facilement, en tâtonnant, en inventant, en coopérant, en mobilisant sa propre combinatoire de ressources (incluant les singularités, les siennes, celles des autres). Non pas un profil à « façonner » mais un individu dont le management intermédiaire mobilise et développe la capacité à « faire face » dans le respect et l'apport des singularités.

Tout d'abord, à travers les différentes tentatives, les silences de réflexion, l'interrogation de certains (qui ne voyaient pas de lien), l'analyse des résultats fait globalement ressortir la **difficulté de faire parler des singularités** professionnelles, personnelles et autres, davantage pour les singularités personnelles, et ce sont presque systématiquement les managers D-G, managers voire RH. Des éléments complémentaires ont été mis en avant par les répondants, utilisateurs le plus souvent. Des aspects **liés à l'informatique** (connaissance, autodidaxie, appétence ou freins), **des aspects qui les caractérisent, qui aident ou non dans la recherche de solution** (volonté de trouver une solution, créativité, inventivité, imagination, automatisme, intuitivité, intérêt pour la nouveauté, habitude des situations complexes et inédites, habitude de gérer l'urgence et le stress, mais aussi freins, crainte, stress). Et certains répondants nous ont amenés à considérer les **singularités collectives** (générationnelles notamment). D'autre part, nous avons relevé **l'absence d'identification des singularités dans les entreprises. Est-ce lié à la difficulté, relevée dans la littérature, de les identifier ?** Dans la première partie, nous avons abordé la singularité à deux niveaux, en relevant la difficulté de saisir le premier niveau qui s'invente, se construit dans l'action (Dejours, 1993 ; Jobert, 2004 ; Le Boterf, 2010a, 2010b) :

- la manière singulière d'agir de l'individu dans sa pratique pour pallier les difficultés inédites (en bricolant, en inventant, en improvisant, grâce à son intelligence pratique qui guide son propre tâtonnement, en prenant des détours, par comparaison, analogie, en mobilisant ses propres combinaisons de ressources)
- grâce à ses singularités qui distinguent l'individu des autres (liées à ses ressources acquises lors d'événements, expériences vécues, pratiques antérieures : connaissances,

savoir-faire, ressources hétéroclites stockées, habiletés originales, « savoir-y-faire » autrement dit trucs, astuces déjà en stock)

L'analyse confirme cette difficulté qui semble également avoir rendu difficile l'identification des singularités du second niveau (liées aux ressources acquises). Rappelons les propos de Dejours (1993, p. 47-48), dans cette « face cachée du travail », « ce ne sont ni les savants, ni les enseignants, ni les formateurs qui peuvent préparer les travailleurs à cette partie énigmatique de leur activité », « ce sont les travailleurs qui peuvent éventuellement apprendre aux savants comment ils inventent, innovent, créent et gèrent cette part du travail réel ». **Faut-il quand même considérer un déni des singularités individuelles** de la part des managers, managers D-G et RH D-G, RH, formateur ? Rappelons que nous sommes restés prudents quant aux interprétations pouvant laisser à penser que les managers D-G et les managers ne connaissaient pas bien leurs collaborateurs, même au niveau de leur parcours professionnel. Même si cette difficulté a rendu difficile l'identification du premier niveau, l'analyse fait ressortir deux aspects. Dans toutes les entreprises, les utilisateurs cherchent des éléments à portée de mains, majoritairement d'abord seuls puis en priorité auprès de contacts (collègues et extérieurs principalement, famille, amis, assistance, etc.). Et donc, dans les entreprises où ils ont la possibilité de « faire en plus » ou de faire quand même, mais aussi dans l'entreprise où il n'y a pas eu de réelle formation, ils font d'abord appel à leurs expériences, vécus, connaissances qu'ils ont associés à des singularités (qui peuvent les aider), puis à celles de leurs contacts, et nous avons relevé que plusieurs managers ou managers D-G faisaient appel à ces singularités. **S'il n'y a donc pas d'identification formalisée de la part de ces derniers, certains sont informés de singularités de leurs collaborateurs et les reconnaissent. Mais s'ils mobilisent des singularités, pouvons-nous dire pour autant qu'ils développent la capacité à « faire face » ?**

#### 5.2.4 Selon la vision de (dans) l'apprentissage

Dans la première partie, l'apprentissage a été abordé en termes d'objectifs visant à acquérir des compétences, également développer le potentiel de l'individu, et surtout dans notre recherche, mobiliser et développer la capacité à « faire face » à l'inédit, à « faire en plus » dans l'intérêt d'un projet collectif. Et également en termes de formes d'apprentissage, apprendre l'utilisation conforme via la formation formelle, l'autoformation (etc.), et également, surtout dans notre recherche afin de surmonter un inédit qui survient, un apprentissage « en faisant », plus ou moins facilement selon les singularités de l'individu et le recours à celles des autres (en les

imitant plus ou moins, en se les appropriant), le manager supérieur hiérarchique (guide) en dernier recours. Un apprentissage « en faisant » avec des pratiques d'apprentissage intégrées dans l'activité (développant, favorisant, responsabilisation, autonomie, prise d'initiatives et inventivité, socialisation et coopération, dans le respect et l'apport des singularités de chacun), dans l'objectif de développer l'individuel et le collectif, pour progresser individuellement et collectivement, dans l'intérêt d'un projet collectif, dans notre recherche, l'alignement sur les effets managériaux, organisationnels attendus d'un projet SI en post-basculement, et donc un apprentissage avec en soubassement les intentions managériales (voire du DG).

L'analyse des résultats montre que l'apprentissage se fait **par la formation** visant l'acquisition de l'outil et les procédures ou **par explications, démonstrations** par les managers. Et d'autres moyens sont ressortis : la **communication, diffusion informelle** des difficultés et solutions (dans trois entreprises), **l'accompagnement** (dans deux entreprises). Le contournement (dans deux entreprises), associé ou non à la débrouille (dans deux entreprises), l'entraide, les échanges informels (dans toutes les entreprises) montre qu'il **se fait également au quotidien**. Mais la responsabilisation par le management consiste majoritairement à demander au manager ou à l'assistance. Dans une seule entreprise, elle porte sur le fait de se débrouiller, d'apprendre au contact des collègues, et de faire appel au responsable en dernier recours. C'est dans cette entreprise que le manager D-G encourage le contournement, le « faire en plus » du conforme, et qu'il vise le développement des capacités des utilisateurs dans leur activité métier avec des moyens qu'il trouve nécessaire de donner pour apprendre à se débrouiller (le cadre c'est-à-dire les attentes du manager, la formation, l'empirique). Cela semble favoriser, développer responsabilisation, autonomie, coopération, prise en compte des singularités, et les aspects Freinet identifiés dans la littérature.

### Conclusion de la section

Enfin, qu'apporte la mise en perspective des résultats à notre projet de connaissance ? Et à notre questionnement : « **comment, et dans quelles tensions, la prise en compte, par l'organisation, des singularités individuelles des utilisateurs dans la conception et la réalisation des apprentissages permet de surmonter l'inédit avec efficacité pour contribuer à l'alignement des usages sur les effets organisationnels, managériaux attendus de nouveaux SI ?** ». Tout d'abord, les résultats font ressortir la difficulté de faire parler des situations réellement inédites (ou imprévues ignorées) en dehors d'un problème purement outil. Et s'il y a remontée, elle est principalement liée à l'amélioration de l'outil et non pour prise en

compte dans la conception des apprentissages. Les résultats montrent également la difficulté de faire parler des singularités, il y a souvent confusion entre singularités et problèmes outil. Des traces ont été identifiées mais il y a peu de remontée et pas de prise en compte dans la conception des apprentissages non plus. D'autre part, les résultats confirment les éléments identifiés dans la littérature avec un alignement consistant, selon les entreprises, à une utilisation conforme au prescrit voire à « faire en plus », dépasser les procédures en cas d'inédit et c'est encouragé, toléré, ignoré par le management. Nous avons relevé des traces d'utilisateurs qui pouvaient contourner, « faire en plus » et qui le faisaient, d'autres qui ne devaient pas mais le faisaient quand même, ou encore des utilisateurs, un notamment, qui préférerait se limiter à ce qui était autorisé. Dans la continuité, les résultats font ressortir un apprentissage par la formation, les explications, les démonstrations visant les procédures prévues et non un apprentissage dans le quotidien de l'activité pour développer la capacité à « faire face ». Les traces montrent de la communication et de la discussion informelles, et surtout de nombreux échanges informels. Mais ils font principalement référence au problème outil et peu à l'apport de singularités. Et dans deux entreprises, cela semble clairement venir du manager ou manager D-G qui ne voit pas le rapport avec les singularités, et qui est orienté production ou rentabilité plus qu'individu. Pourtant, nous avons identifié des traces d'échanges de singularités, et qui sont encouragés par le manager D-G d'une entreprise. Et ces échanges permettent d'apporter la solution ou une solution ou encore, mais dans une moindre mesure, sa solution à partir des expériences, connaissances qui sont alors appropriées. Finalement, si nous prolongeons ces résultats dans les tensions entre contrôle et autonomie, entre le rapport recours-barrières et la régulation de contrôle ou conjointe, plusieurs cas semblent apparaître : une entreprise avec régulation conjointe, une entreprise avec régulation de contrôle ou quelques traces de régulation autonome sont ignorées, une entreprise plus difficile à cerner pour les raisons expliquées mais où régulations de contrôle et conjointe semblent être présentes, et une entreprise où la régulation autonome est tolérée.

## Conclusion du chapitre 5

Nous sommes partis des éléments essentiels identifiés dans la littérature et dans la grille de lecture Freinet. Ils ont guidé notre investigation empirique pour poursuivre la recherche d'éclairages à travers la contribution des parties prenantes, la vision de l'alignement, de l'inédit, de l'individu et de ses singularités, de (dans) l'apprentissage, dans la tension entre contrôle et

autonomie, entre management intermédiaire et individus, sans écarter les parties prenantes DRH, responsable formation, formateur (voire d'autres). L'analyse progressive des résultats confirme les tensions soulevées. Finalement, si nous revenons à une piste de réflexion, compte-tenu des échanges informels qui ressortent principalement, nous nous demandons s'il ne s'agit pas d'une tension entre apprentissages organisés (formel) et apprentissages échangés, partagés (informel) ou chacun aurait un rôle, le manager guide avec en soubassement les intentions managériales, l'individu utilisateur pouvant développer son potentiel et sa capacité à « faire face », avec des moyens à disposition (pratiques d'apprentissage intégrées dans l'activité pour développer, favoriser le tâtonnement, la responsabilisation, l'autonomie, l'inventivité, la socialisation et la coopération, dans le respect et l'apport des singularités), sous couvert des tensions entre management intermédiaire et individus. Et nous pensons aussi à la remise en cause du triptyque (Billet, 2002).



## Conclusion de la deuxième partie

La deuxième partie a permis de poursuivre la recherche d'éclairages sur notre questionnement. Dans le **quatrième chapitre**, nous avons présenté le processus d'élaboration du design de la recherche en justifiant nos choix, et la nécessaire évolution au cours de la recherche. Dans le **cinquième chapitre**, nous avons analysé et mis en perspective les résultats au regard de la vision de l'inédit, de l'alignement, de l'individu (et de ses singularités), de (dans) l'apprentissage, en intégrant la contribution des parties prenantes.

Et au terme de cette deuxième partie, nous nous réinterrogeons. Finalement, comment l'organisation s'intéresse-t-elle ou non aux singularités individuelles de ses collaborateurs pour « faire face » à un inédit opérationnel avec des outils SI structurants, cadrant les activités, qui ont une certaine rigidité, pouvant aussi donner de la robustesse ? Les résultats semblent plutôt montrer : un déni de l'individu et de ses singularités ; un déni du réel inédit ; une vision de l'apprentissage orientée dispositifs organisés, prévus avec des objectifs visant l'acquisition de compétences selon des référentiels, et non la mobilisation et le développement de la capacité à « faire face » à l'inédit opérationnel qui survient, et in fine, visant la contribution à l'alignement à travers la conformité aux procédures et non « faire en plus » du prescrit, ni apprendre à surmonter le réel inédit. Pourtant, le fait que ce soit toléré dans une entreprise, ignoré dans une autre, laisse envisager la possibilité de faire, et nous revenons à la piste laissée en suspens dans la tension entre apprentissages organisés et apprentissages échangés, dans la tension entre contrôle et autonomie.





## Conclusion



## Apports de la recherche

Notre projet de connaissance visait à améliorer la compréhension du lien, et des tensions sous-jacentes, entre la prise en compte des singularités des utilisateurs dans l'apprentissage et l'alignement réel des usages de nouveaux SI en présence d'un inédit opérationnel. Et pour questionner ce lien, nous avons cherché à appréhender comment, et dans quelles tensions, la prise en compte, par l'organisation, des singularités individuelles des utilisateurs dans la conception et la réalisation des apprentissages permet de surmonter l'inédit avec efficacité pour contribuer à l'alignement des usages sur les effets organisationnels, managériaux attendus de nouveaux SI ?

Tout d'abord, concernant **l'inédit** puisque c'était le point de départ de notre réflexion, les résultats font ressortir la difficulté de faire parler du réel inédit et de difficultés dont l'origine est liée à une demande inédite interne (collègue, etc.) ou externe (client, fournisseur, etc.). Il y a focalisation sur un problème outil. Et qu'il s'agisse de réel inédit ou d'imprévu au sens de Perrenoud (1999), il est pris en compte pour amélioration de l'outil et non dans la conception des apprentissages. En présence d'un inédit qui survient, les résultats ont confirmé la possibilité ou non pour l'utilisateur de « faire en plus », voire de faire quand même, mais aussi de ne pas « faire en plus ».

Les résultats confirment la difficulté de faire parler des **singularités** qui aident ou qui freinent pour surmonter un inédit, de la manière singulière de le surmonter. Si la raison peut également être liée à la difficulté de les cerner, les interrogations de certains managers, les silences de réflexion, laissent à penser à un déni. Des singularités liées au parcours professionnel, personnel ont été identifiées. Et d'autres éléments sont apparus dans l'empirique, notamment relatifs à la personnalité de l'individu, mais aussi des singularités collectives. Cela confirme l'intérêt de se préoccuper des singularités et de poursuivre nos travaux sur la notion de singularités.

Les résultats confirment également une vision de **l'apprentissage** encore principalement orientée « stagification », alors que l'apprentissage auprès des collègues ressort. Pourtant, plusieurs dirigeants ou gérant, managers reconnaissent, voire encouragent l'entraide. Par contre, au travers des échanges, de l'entraide, les résultats montrent peu de trace d'appropriation, c'est davantage l'imitation qui semble ressortir, et peu de trace du développement de la capacité à « faire face » avec des moyens favorisant une vraie responsabilisation, autonomie.

Quant à **l'alignement**, en raison du biais relevé, nous restons prudents sur les possibles différences d'attentes organisationnelles, managériales. Toutefois, les résultats montrent selon les entreprises, la présence d'une autonomie contrôlée, malgré les notions de débrouille, d'entraide, ressorties. Les résultats confirment les éléments identifiés dans la littérature avec un alignement consistant, selon les entreprises, à une utilisation conforme au prescrit voire à « faire en plus », dépasser les procédures en cas d'inédit et c'est encouragé, toléré, ignoré par le management.

Finalement les résultats montrent que **l'inédit et les singularités sont globalement peu pris en compte dans l'organisation**, et ils confirment les tensions soulevées liées à l'alignement, à l'inédit, à l'individu, dans (de) l'apprentissage. Toutefois, notre travail exploratoire montre l'intérêt de se préoccuper des singularités individuelles dans l'organisation. Notre incursion en sciences de l'éducation avec l'approche Freinet a fourni de multiples apports pour la présente recherche et des pistes futures. Mais des apports qui se trouvent pris dans la tension organisation et individus, entre management et individus, entre régulation de contrôle et régulation autonome. Une régulation de contrôle en lien avec une vision réfutant l'inédit, un alignement visant au respect strict des procédures, avec la vision d'un individu substituable qu'il faut former selon les référentiels et donc une vision de l'apprentissage plutôt formel, organisé. Serait-ce toujours une vision laissant entendre la prégnance d'une vision encore déterministe, et le peu de place laissé à l'individu malgré le discours managérial ?

## Limites et perspectives de recherche

Nous identifions plusieurs limites théoriques, méthodologiques, empiriques, certaines devenant des pistes futures de recherche.

Tout d'abord, des limites inhérentes à toute approche qualitative avec des apports non généralisables. Ajouté à cela, le manque d'éléments dans la littérature mis à part en science de l'éducation, notre prudence du fait de cette incursion, et les multiples apports Freinet, qui nous ont orientés vers une approche exploratoire en partant de sous-questions constitutives de notre questionnement, et non avec des propositions, hypothèses de recherche. La poursuite de nos travaux en mixant les approches méthodologiques, et en multipliant les terrains devraient contribuer à davantage de robustesse. Ce qui n'est qu'une intuition de chercheur pour l'instant, pourrait aussi nous conduire vers une approche quantitative pour tester certaines hypothèses

que nous pourrions ensuite approfondir avec une approche qualitative. Par ailleurs, nous nous sommes interrogés sur un mode de collecte par entretien de groupe, qui pourrait stimuler les réflexions, mais avec le risque de freins, de manque d'authenticité en raison du regard des autres, de jeux de pouvoir (etc.) (Baumard, et al.). Et ce, d'autant plus sur un sujet mettant en tension management et individus, entre contrôle et autonomie, sur un sujet traitant de singularités non positives générant des émotions négatives (choc, bouleversement, douleur, inquiétude, crainte, angoisse). Enfin, au niveau de l'analyse, la richesse des éléments, ressortis au niveau du codage, fait qu'il reste certainement des liens à explorer. C'était aussi un argument pour notre choix de codage en vue de perspectives de recherche.

Ensuite, des limites liées à l'accès au terrain. Les difficultés d'accès nous ont amenés à conduire l'étude dans plusieurs entreprises dans lesquelles il n'y avait pas de management intermédiaire (dans l'entreprise ou la partie concernée par les interviews) ou de service RH. Cela nous a apporté des éclairages complémentaires, mais constitue aussi des perspectives de recherche. Ces difficultés nous ont également contraints à revoir nos choix méthodologiques, en abandonnant la mobilisation de la théorie ancrée puisque les critères de cette approche n'étaient plus réunis. Un guide évolutif aurait pourtant permis de recueillir davantage d'éclairages, en approfondissant progressivement le ciblage des questions selon la singularité des échanges, des émergences, en lien avec les apports Freinet. Et la nouvelle orientation, vers une analyse thématique en mixant les techniques de codage, nous a semblé la plus adaptée pour néanmoins envisager une analyse progressive. Mais cela peut constituer des pistes futures pour approfondir le rôle du manager dans les pratiques d'apprentissage intégrées dans l'activité ou encore le lien avec l'entraînement à « faire en plus ». D'autre part, le fait que les intentions initiales viennent du Groupe a constitué une limite pour aborder les possibles différences d'attentes managériales, organisationnelles, même si l'intériorisation puis extériorisation faites par les D-G ont fourni des éléments de compréhension pertinents dans la tension entre contrôle et autonomie. Pour pallier cette limite, nous avons envisagé de cibler également les dirigeants du Groupe mais deux tentatives par l'intermédiaire de deux D-G d'entreprises interviewés, et une troisième infructueuse auprès d'un responsable pilote, ne nous ont pas encouragés dans ce sens.

Malgré la difficulté de faire parler des singularités, nos résultats montrent la pertinence de s'y intéresser. Et nous envisageons de poursuivre nos travaux en abordant les singularités sous d'autres angles, mais toujours dans la tension entre contrôle et autonomie. Nous avons identifié une perspective de recherche en abordant les singularités individuelles sous un angle autre que

l'inédit. En nous intéressant à la vision de l'individu (et de ses singularités) dans la démarche formation, dans l'apprentissage, nous avons relevé une piste liée à d'autres missions RH, recrutement notamment. De plus, la notion de profil de recrutement est ressortie dans l'empirique. Nous envisageons alors de mettre en tension profil de recrutement et singularités. D'autres domaines pourraient également être intéressants.

Enfin, dans l'esprit Freinet, nous souhaitons partager quelques autres pistes identifiées au cours de ce travail de recherche. La notion de singularités collectives est ressortie dans la première partie et dans l'empirique. Une piste est liée au capital individuel (ressources de l'individu) réinvestissable. Une autre est relative au parallèle entre les échanges avec les membres du mouvement Freinet et une instance (comité, association) regroupant des parties prenantes internes (managers supérieurs hiérarchiques, voire responsable de formation, etc.) et externes. Nous avons également relevé un parallèle à faire, entre le fait que la responsabilisation se fasse naturellement par la nécessité d'actions coopératives dans l'intérêt du projet collectif, et une organisation pratique du travail rendant nécessaire la coopération au sein d'équipes responsables pour le bien du projet.

## Bibliographie



- ALLARD-POESI, F., DRUCKER-GODARD, C, EHLINGER, S. Analyses de représentations et de discours (p. 492-518). In : THIETART, R.A. *et al.*, *Méthodes de recherche en management* (3<sup>ème</sup> édition). Paris : Dunod, 2007, 586 p.
- ALLARD-POESI, F., MARECHAL, G. Construction de l'objet de la recherche (p. 34-57). In : THIETART, R.A. *et al.*, *Méthodes de recherche en management* (3<sup>ème</sup> édition). Paris : Dunod, 2007, 586 p.
- ABECASSIS-MOEDAS, C., BENGHOZI, J.P. Introduction - Dossier TIC et organisations. *Revue française de gestion*, 2007, 172, 3, p. 101-104
- ALTER, S. A general, yet useful theory of information systems. *Communications of the association for information systems*, 1999, 1, 3
- ALTER, N. *L'innovation ordinaire*. Paris : Presses Universitaires de France, 2000, 278 p.
- ALTET, M. *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris : Presses Universitaires de France, 1997, 128 p.
- ANIR, W. *Les effets du processus organisationnel sur la réalité de l'appropriation individuelle des utilisateurs finaux d'un système d'information*. Thèse, Conservatoire national des arts et métiers, Paris, 2009, 333 p.
- ARGYRIS, C. *Savoir pour agir : surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel*. Paris : Inter éd., 1995, 330 p.
- ARGYRIS, C., SCHÖN, D.A. *Apprentissage organisationnel. Théorie, méthode, pratique* (M. AUSSANAIRE et P. GARCIA-MELGARES, trad.). Paris : DeBoeck Université, 2002, 380 p. (ouvrage original publié en 1996 sous le titre *Organizational learning II. Theory, method, and practice*. Reading : Addison-Wesley)
- ARMSTRONG, S.J. MAHMUD, A. Experiential learning and the acquisition of managerial tacit knowledge. *Academy of management learning and education*, 2008, 7, 2, p. 189-208
- ARNAUD, S., FRIMOUSSE, S., PERETTI, J.M. Gestion personnalisée des ressources humaines : implications et enjeux. *Management & Avenir*, 2009, 28, 8, p. 294-314
- AVILA, O., GOEPP, V., KIEFFER, F. (2009), Understanding and classifying information system alignment approaches. *Journal of computer information systems*, 50, 1, p. 2-14
- AYACHE, M., DUMEZ, H. Le codage dans la recherche qualitative, une nouvelle perspective ? *Le Libellio d'Aegis*, 2011, 7, 2, p. 33-46
- BABEAU, O., CHANLAT, J.F. La transgression, une dimension oubliée de l'organisation. *Revue française de gestion*, 2008, 183, 3, p. 201-219
- BABEAU, O., CHANLAT, J.F. Déviance ordinaire, innovation et gestion. *Revue française de gestion*, 2011, 210, 1, p. 33-50

- BACHELET, C. Usages des TIC dans les organisations, une notion à revisiter ? *Congrès de l'Association information et management (AIM), Evry, du 26 au 28 mai 2004*
- BANDURA, A. *L'apprentissage social*. Bruxelles : Mardaga, 1980, 206 p. (Ouvrage original publié en 1977 sous le titre *Social learning theory*. Toronto : Prentice-Hall)
- BARABEL, M., MEIER, O. Les théories du management (p. 7-80). In : BARABEL, M., MEIER, O. (éd.) : *Manageor* (2<sup>ème</sup> édition). Paris : Dunod, 2010a, 840 p.
- BARABEL, M., MEIER, O. Structure et fonctionnement des organisations (p. 81-146). In : BARABEL, M., MEIER, O. (éd.) : *Manageor* (2<sup>ème</sup> édition). Paris : Dunod, 2010b, 840 p.
- BARABEL, M., MEIER, O. Le métier de manager (p. 147-200). In : BARABEL, M., MEIER, O. (éd.) : *Manageor* (2<sup>ème</sup> édition). Paris : Dunod, 2010c, 840 p.
- BARABEL, M., MEIER, O., PERRET, A., TEBOUL, T. *Le grand livre de la formation*. Paris : Dunod, 2012, 533 p.
- BARABEL, M., MEIER, O., PERRET, A., TEBOUL, T. *Le grand livre de la formation* (2<sup>ème</sup> édition). Paris : Dunod, 2016, 569 p.
- BAREL, Y., FREMEAUX, S. Les motifs de la déviance positive. *Management & Avenir*, 2010, 32, 2, p. 91-107
- BARLEY, S. Technology as an occasion for structuring : evidence from observation of CT scanners and the social order of radiology departments. *Administrative science quarterly*, 1986, 31, p. 78-108
- BARRE, M. *Célestin Freinet un éducateur pour notre temps. 1896-1936. Les années fondatrices. Tome 1*. Mouans-Sartoux : Publications de l'école moderne française (PEMF), 1995, 158 p.
- BARRE, M. *Célestin Freinet : un éducateur pour notre temps. 1936-1966. Vers une alternative pédagogique de masse. Tome 2*. Mouans-Sartoux : Publications de l'école moderne française (PEMF), 1996, 192 p.
- BARRE, M. *Célestin Freinet, pédagogue moderne. BT2 43*. Mouans-Sartoux : Publications de l'école moderne française (PEMF), 2001, 63 p.
- BATAL, C., CHARBONNIER, O. Management, organisation et formation (p. 103-126). In : CARRE, P., CASPAR, P. (éd.), *Traité des sciences et techniques de la formation* (2<sup>ème</sup> édition). Paris : Dunod, 2004, 600 p.
- BATAL, C., CHARBONNIER, O. Management, organisation et formation (p. 103-123). In : CARRE, P., CASPAR, P. (éd.), *Traité des sciences et techniques de la formation* (3<sup>ème</sup> édition). Paris : Dunod, 2011, 656 p.

- BAUDRIT, A. Apprentissage coopératif, apprentissage collaboratif. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 2007, 40, 1, p. 115-136
- BAUMARD, P., IBERT, J. Quelles approches avec quelles données ? (p. 84-106). In : THIETART, R.A. *et al.*, *Méthodes de recherche en management* (3<sup>ème</sup> édition). Paris : Dunod, 2007, 586 p.
- BAUMARD, P., DONADA, C., IBERT, J., XUEREB, J.M. La collecte des données et la gestion de leurs sources (p. 228-262). In : THIETART, R.A. *et al.*, *Méthodes de recherche en management* (3<sup>ème</sup> édition). Paris : Dunod, 2007, 586 p.
- BEAUDRY, A., PINSONNEAULT, A. The other side of acceptance : studying the direct and indirect effects of emotions on information technology use. *MIS quarterly*, 2010, 34, 4, p. 689-710
- BERING, M.G.M.C., POELL, R.F., SIMONS, P.R.J. Conceptualizing on-the-job learning styles. *Human resource development review*, 2005, 4, 4, p. 373-400
- BELLIER, S. La compétence est-elle un concept nouveau ? (p. 235-256). In : CARRE, P., CASPAR, P. (éd.), *Traité des sciences et techniques de la formation* (2<sup>ème</sup> édition). Paris : Dunod, 2004, 600 p.
- BENEDETTO-MEYER, M., CHEVALLET, R. Introduction (p. 10-15). In : BENEDETTO-MEYER, M., CHEVALLET, R. (éd.), *Analyser les usages des systèmes d'information et des TIC : quelles démarches, quelles méthodes, CIGREF-ANACT*. Paris : ANACT, 2008, 288 p.
- \*BENJAMIN, R. L'humanisme d'hier à aujourd'hui, *Humanisme et entreprise*, 2004, 268, p. 1-4
- BERARD, E. *Rôle des instruments de gestion au sein des organisations : une approche sociomatérielle. Le cas de l'usage des comptes de résultat analytique et des budgets dans un hôpital public français*. Thèse, Université Panthéon-Sorbonne-Paris I, 2013, 398 p.
- BERRY, M. *Une technologie invisible ? L'impact des instruments de gestion sur l'évolution des systèmes humains*. Centre de recherche en gestion, École polytechnique. Paris, 1983
- \*BERTALANFFY, L.V. *General system theory, foundations, development, applications*. New York : G. Braziller, 1968 (traduction française en 1973 sous le titre *Théorie générale des systèmes*, Paris : Dunod)
- BERTRAND, Y., GUILLEMET, P. *Les organisations : une approche systémique* (2<sup>ème</sup> édition). Montréal : Les Editions Agence d'Arc, 1989, 333 p.
- BIBARD, L. Accepter le risque et l'incertitude. *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels*, 2012, 18, 45, p. 101-119

- BILLET, S. Critiquing workplace learning discourses : participation and continuity at work. *Studies in the education of adults*, 2002, 34, 1, p. 56-67
- BLILI, S., RIVARD, S. Technologies de l'information et stratégie d'entreprise : les prémisses d'une mutation. *Technologies de l'information et société*, 1989, 2, p. 25-48
- BOBILLIER-CHAUMON, M.-E. Évolutions techniques et mutations du travail : émergence de nouveaux modèles d'activité, *Le travail humain*, 2003, 66, p. 161-192
- BOSTROM, R.P., HEINEN, J.S. MIS problems and failures : a socio-technical perspective, Part I : the causes, *MIS quarterly*, 1977, 1, 3, p. 17-32
- BOUATTOUR, S., BOUATTOUR, H. L'impact de l'insatisfaction et de l'émotion négative sur le comportement de la post-adoption du Facebook, *Journée de recherche « Autour du coping : le faire face »*, Institut psychanalyse & management (I.P&M), Groupe Sup de Co La Rochelle, 5 juin 2015
- \*BOURDIEU, P. *Le sens pratique*. Paris : Edition de Minuit, 1980, 480 p.
- BOURGEOIS, E. Les figures de l'apprentissage au travail. Au-delà de la réflexivité (p. 149-164). In : BOURGEOIS, E., ENLART, S., *Apprendre dans l'entreprise*. Paris : Presses Universitaires de France « Apprendre », 2014, 240 p
- BOURGEOIS, E., DURAND, M. L'apprentissage au travail en questions (p. 9-14). In : BOURGEOIS, E., DURAND, M., *Apprendre au travail*. Paris : Presses Universitaires de France « Apprendre », 2012, 232 p
- BOURGEOIS, E., MORNATA, C. Apprendre et transmettre le travail (p. 33-51). In : BOURGEOIS, E., DURAND, M., *Apprendre au travail*. Paris : Presses Universitaires de France, 2012, 232 p.
- BOUTINET, J.P. Les apprentissages informels dans la formation pour adultes, *Savoirs*, 2013, 32, 2, p. 7-9
- BRASSEUR, M., YANAT, Z. Humanisme et management, *Humanisme et entreprise*, 2010, 298, 3, p. 1-4
- BRETON, P., PROULX, S. Usages des technologies de l'information et de la communication (p. 251-276). In : BRETON, P., PROULX, S., *L'explosion de la communication à l'aube du XXI<sup>e</sup> siècle*. Paris : La Découverte, 2002, 389 p
- BRIA, F., PHILIPPS, N. Technology and programmability (p. 843-846). In : KESSLER, E.H. (éd.), *Encyclopedia of management theory*. Sage Publications, 2013
- BROUGERE, G. Les jeux du formel et de l'informel. *Revue française de pédagogie*, 2007, 160, 3, p. 5-12

- BROUGERE, G. Vie quotidienne et apprentissages (p. 21-31). In : BROUGERE, G, ULMANN, A.L. (éd.), *Apprendre de la vie quotidienne*. Paris : Presses Universitaires de France, 2009, 288 p
- BROUGERE, G., BEZILLE, H. De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 2007, 158, 1, p. 117-160
- BROUGERE, G., ULMANN, A.L. Sortir de l'ombre les apprentissages quotidiens (p. 11-17). In : BROUGERE, G, ULMANN, A.L. (éd.), *Apprendre de la vie quotidienne*. Paris : Presses Universitaires de France, 2009, 288 p
- BROUSSEAU, E., RALLET, A. Le rôle des technologies de l'information et de la communication dans les changements organisationnels (p. 402-433). In : GUILHON, B., HUARD, P., ORILLARD, M., ZIMMERMAN, J.B. (éd.) : *Economie de la connaissance et organisations : entreprises, territoires, réseaux*. Paris : L'Harmattan, 1997
- CADIN, L., GUERIN, F., PIGEYRE, F., PRALONG, J. *Gestion des ressources humaines* (4<sup>ème</sup> édition). Paris : Dunod, 2012, 688 p.
- CARAGUEL, V. *Appropriation des technologies et apprentissage dans un environnement en e-learning : le rôle du tutorat en ligne*. Thèse, Université Aix-Marseille, 2013, 345 p.
- CARRE, P. *L'apprenance*. Paris : Dunod, 2005, 212 p.
- CARRE, P. Les apprentissages professionnels dans les organisations (p. 169-181). In : BROUGERE, G, ULMANN, A.L. (éd.), *Apprendre de la vie quotidienne*. Paris : Presses Universitaires de France, 2009, 288 p
- CARRE, P. Les apprentissages professionnels informels. A la découverte d'un continent englouti (p. 79-88). In : BOURGEOIS, E., ENLART, S. (éd.), *Apprendre dans l'entreprise*. Paris : Presses Universitaires de France, 2014, 240 p
- CARRE, P., CHARBONNIER, O. *Les apprentissages professionnels informels*. Paris : L'Harmattan, 2003, 306 p.
- CARTON, S., CLEDY, J.L., DAHAB, D. Déploiement, formation et impacts organisationnels des systèmes d'information (p. 285-297). In : ROWE, F. (éd.), *Faire de la recherche en systèmes d'information*. Paris : Vuibert-FNEGE, 2002.
- CE-CEDEFOP. Terminologie de la politique européenne d'enseignement et de formation, 2008, <http://europass.cedefop.europa.eu/fr/education-and-training-glossary>
- CHAMBAT, P. Usages des TIC : évolution des problématiques. *Technologies de l'information et société*, 1994, 6, 3, p. 249-270
- CHAMPY-REMOUSSENARD, P. La construction de l'expérience dans une société en évolution accélérée. *Recherche et formation*, 2013, 73, p. 91-102

- CHAN, Y.E., REICH, B.H. IT Alignment : what have we learned ? *Journal of information technology*, 2007, 22, p. 297-315
- CHANLAT, J.F. Les études critiques en management. *Communication*, 2013, 31, 1. <http://communication.revues.org/3840>
- CHARBONNIER, O, PIERRE, P., MELLET, E., OUDET, S. Les mondes de l'apprentissage informel : l'entreprise, *Journée d'études « Les apprentissages informels : continent caché de la formation tout au long de la vie », Savoirs, Paris, 6 avril 2011*
- CHARREIRE-PETIT, S., DURIEUX, F. Explorer et tester : les deux voies de la recherche (p. 58-83). In : THIETART, R.A. *et al.*, *Méthodes de recherche en management* (3<sup>ème</sup> édition). Paris : Dunod, 2007, 586 p.
- \*CIBORRA, C. The grassroots of IT and strategy (p. 3-24). In : CIBORRA, C. JELASSI, T. (éd.) : *Strategic information systems*. New York : Wiley, 1994
- CIBORRA, C. A theory of information systems based on improvisation (p. 136-155). In : CURRIE, W.L., GALLIERS, B. (éd.) : *Rethinking management information systems*. New York : Oxford university press, 1999, 510 p.
- CIGREF. Alignement stratégique du système d'information, 2002, [http://www.cigref.fr/cigref\\_publications/RapportsContainer/Parus2002/2002\\_-\\_Alignement\\_strategique\\_du\\_systeme\\_d\\_information\\_web.pdf](http://www.cigref.fr/cigref_publications/RapportsContainer/Parus2002/2002_-_Alignement_strategique_du_systeme_d_information_web.pdf)
- CIGREF. La recherche au Cigref – cahier n°1, 2004, [http://www.cigref.fr/cigref\\_publications/RapportsContainer/Parus2004/Recherche\\_Cigref\\_Cahier\\_n\\_1\\_web.pdf](http://www.cigref.fr/cigref_publications/RapportsContainer/Parus2004/Recherche_Cigref_Cahier_n_1_web.pdf)
- CIGREF, MC KINSEY & COMPANY. Dynamique de création de valeur par les systèmes d'information, 2008, [http://www.cigref.fr/cigref\\_publications/RapportsContainer/Parus2008/Dynamique\\_de\\_creation\\_de\\_valeur\\_par\\_les\\_SI\\_-\\_Rapport\\_CIGREF\\_McKinseyCompany.pdf](http://www.cigref.fr/cigref_publications/RapportsContainer/Parus2008/Dynamique_de_creation_de_valeur_par_les_SI_-_Rapport_CIGREF_McKinseyCompany.pdf)
- CIGREF. Agilité des systèmes d'information ou la gouvernance de l'inattendu, 2011, <http://www.cigref.fr/agilite-des-systemes-dinformation-ou-la-gouvernance-de-linattendu>
- CIGREF. Génération Y et pratiques de management des projets SI, 2012, <http://www.fondation-cigref.org/wp/wp-content/uploads/2012/08/Les-Essentiels-generation-y-synthèse.pdf>
- CLERGEAU, C., PIHEL, L. Systèmes d'information, contrôle des tâches et management des activités de service. Une analyse à partir de l'exemple des centres de relation client. *Systèmes d'information & management*, 2010, 15, 3, p. 71-91

- COLLEY, H., HODKINSON, P., & MALCOM, J. *Informality and formality in learning : a report for the learning and skills research center*. Life learning institute, University of Leeds, 2003
- COMTET, I. Entre usage professionnel des TIC et structure organisationnelle : la capacité au bricolage comme compétence adaptative. *Études de communication*, 2009, 33, p. 119-134
- COMTET, I. *L'évolution des pratiques de travail : l'apport de la pluridisciplinarité à l'appropriation des TIC dans les organisations*. Habilitation à diriger des recherches, Université Lyon 3, 2012, 160 p.
- CORDIER, V. *Système d'information et utilisateurs finaux : apprentissage « in situ » selon les styles d'apprentissage*. Mémoire propédeutique à la recherche, CNAM Paris – Laboratoire d'investigation en prospective, stratégie et organisation (LIPSOR), 2010
- CORNET, A. Dix ans de réingénierie des processus d'affaires : qu'avons-nous appris ? *Revue Gestion*, 1999, 24, 3, p. 66-75
- COUTROT, T., ROUXEL, C., BAHU, M., HERBET, JB., MERMILLIOD, C. *Parcours professionnels et état de santé*. Etude DARES, DREES, 2010, [http://dares.travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/Janvier\\_2010-001.pdf](http://dares.travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/Janvier_2010-001.pdf) <http://drees.social-sante.gouv.fr/etudes-et-statistiques/publications/les-dossiers-de-la-drees/dossiers-solidarite-et-sante/article/parcours-professionnels-et-etat-de-sante>
- CRISTOL, D. Les apprentissages informels : de quoi parle-t-on ? Les apprentissages informels des managers, *Journée d'études « Les apprentissages informels : continent caché de la formation tout au long de la vie »*, *Savoirs*, Paris, 6 avril 2011
- CRISTOL, D., MULLER, A. Les apprentissages informels dans la formation pour adultes, *Savoirs*, 2013, 32, 2, p. 11-59
- CROZIER, M., FRIEDBERG, E. *L'acteur et le système*. Paris : Seuil, 1977, 333 p.
- CUVELIER, L., FALZON, P., GRANRY, J. C., MOLL, M. C. La résilience : réorganiser le travail pour faire face à l'imprévu, *Congrès de la Société d'ergonomie de langue française (SELF)*, Toulouse, du 22 au 24 septembre 2009
- CUVELIER, L., FALZON, P., GRANRY, J.C., MOLL, M.C. Managing unforeseen events in anesthesia : collective trade-off between « understanding » and « doing ». *Work*, 2012, 41, p. 1972-1979
- DAFT, R., LENGEL, M. Organizational information requirements, media richness and structural design. *Management science*, 1986, 32, 5, p. 554-571
- DAMBRIN, C., LAMBERT, C. « Les salariés sont de plus en plus autonomes, c'est l'ère de l'empowerment ! » (p. 120-128). In : CRITIQUE ET MANAGEMENT (CriM), PEZET, A.,

- SPONEM, S. (éd.), *Petit bréviaire des idées reçues en management*. Paris : La Découverte, 2008
- DAVENPORT, T.H., STODDARD, D.B. Reengineering : business change of mythic proportions. *MIS quarterly*, 1994, 18, 2, p. 121-128
- DAVEZIES, P. Eléments de psychodynamique du travail. *Education permanente*, 1993, 116, 3, p. 33-46
- DAVIS, F.D. Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS quarterly*, 1989, 13, 3, p. 319-340
- DAVIS, F.D., BAGOZZI, R.P. AND WARSHAW, P.R. User acceptance of computer technology : a comparison of two theoretical models. *Management science*, 1989, 35, 8, p. 982-1003
- \*DAVIS, G.B. *Management information systems : conceptual foundations, structure and development*. New York : Mc Graw Hill, 1974, 482 p.
- DAVIS, G.B. Management information systems (p. 482-484). In : REILLY, E. D. (éd.), *Concise encyclopedia of computer science*. Chichester : Wiley, 2004, 875 p.
- \*DAVIS, G.B., OLSON, M.H., AJENSTT, J., PAUCELLE, J.L. *Systèmes d'information pour le management*. Paris : Economica, 1986, 332 p.
- DE CERTEAU, M. *L'invention du quotidien. Tome 1 : Arts de faire*. Paris : Gallimard, 1990, 349 p.
- DE ROSNAY, J. *Le Macroscopie, vers une vision globale*. Paris : Editions du seuil, 1975, 295 p.
- DE TERSSAC, G. *La théorie de la régulation sociale de Jean Daniel Reynaud. Débats et prolongements*. Paris : La Découverte, 2003, 448 p.
- DE VAUJANY, F.X. Usage des technologies de l'information et création de valeur pour l'organisation : proposition d'une grille d'analyse structurationniste basée sur les facteurs clés de succès, *Conférence de l'Association internationale de management stratégique (AIMS), Montpellier, du 24 au 26 mai 2000*
- DE VAUJANY, F.X. Les figures de la gestion du changement sociotechnique. *Sociologie du travail*, 2003, 45, p. 515-536
- DE VAUJANY, F.X. De la pertinence d'une réflexion sur le management de l'appropriation des objets et outils de gestion (p. 19-34). In : DE VAUJANY, F.X. *De la conception à l'usage. Vers un management de l'appropriation des outils de gestion*. Paris : EMS Editions, 2005, 282 p.



- DE VAUJANY, F.X. Pour une théorie de l'appropriation des outils de gestion : vers un dépassement de l'opposition conception-usage. *Revue Management & Avenir*, 2006, 9, 3, p. 109-126
- DE VAUJANY, F.X. Strategic Alignment: What Else? A Practice Based View of IS Value, *International conference on information systems (ICIS), Paris, du 14 au 17 décembre 2008*
- DE VAUJANY, F.X. *Les grandes approches théoriques du système d'information*. Paris : Lavoisier, 2009a, 239 p.
- DE VAUJANY, F.X. Revisiter l'appropriation des outils de gestion : la vision improvisationnelle de Ciborra, *Conférence de l'Association internationale de management stratégique (AIMS), Grenoble, du 28 au 31 mai 2009b*
- DE VAUJANY, F.X. Du retour de la matérialité dans l'étude des organisations. Une réflexion sur la conférence EGOS 2011. *Le Libellio d'Aegis*, 2011, 7, 4, p. 19-25. <http://lelibellio.com/libellio-vol-7-n4-hiver-2011>
- DE VAUJANY, F., FOMIN, V. A new theoretical framework for artefact-mediated regulation, *International conference on information systems (ICIS), Montréal, 2007*
- DE VAUJANY, F.X., GRIMAND, A. Réflexion sur la place de la perspective appropriative au sein des sciences de gestion (p. 223-234). In : DE VAUJANY, F.X. *De la conception à l'usage. Vers un management de l'appropriation des outils de gestion*. Paris : EMS Editions, 2005, 282 p.
- DECHAMP, G., GOY, H., GRIMAND, A., DE VAUJANY F.X. Management stratégique et dynamiques d'appropriation des outils de gestion : proposition d'une grille de lecture. *Revue Management & Avenir*, 2006, 9, 3, p. 181-200
- DEJOURS, C. Intelligence pratique et sagesse pratique : deux dimensions méconnues du travail réel. *Education permanente*, 1993, 116, 3, p. 47-70
- DEJOURS, C. Critique et fondements de l'évaluation (p. 9-56). In : DEJOURS, C. (éd.), *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel*. Versailles : Editions Quæ, 2003, 84 p.
- DEJOURS, C., GERNET, I. Travail, subjectivité et confiance. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 2012, 13, 1, p. 75-91
- DELON, E, TRANCHART, P. Le gisement des savoirs informels. *Débat formation*, 2011, 10, p. 7-15
- DESANCTIS, G., POOLE, M.S. Capturing the complexity in advanced technology use : adaptative structuration theory. *Organization science*, 1994, 5, 2, p. 121-147
- DESMARAIS, C., ABORD DE CHATILLON, E. Le rôle de traduction du manager. Entre allégeance et résistance. *Revue française de gestion*, 2010, 205, 36, p. 71-88

DESPORTES, V. L'efficacité dans l'incertitude, *Mener une stratégie et prendre des décisions dans l'incertitude, Conférence FNEGE – Xerfi - L'Encyclopédie de la stratégie, Paris, 25 novembre 2015*. [http://www.xerfi-precepta-strategiques-tv.com/emission/Vincent-Desportes-L-efficacite-dans-l-incertitude\\_3023.html](http://www.xerfi-precepta-strategiques-tv.com/emission/Vincent-Desportes-L-efficacite-dans-l-incertitude_3023.html)

\*DETIENNE, M., VERNANT, J.P. *Les ruses de l'intelligence : la mètis des Grecs*. Paris : Flammarion, 1974, 316 p.

\*DEWEY, J. *Logic. The Theory of Inquiry*. New York: Holt, 1938

DICKSON, G.W. Management information systems : evolution and status (p. 1-37). In : YOVITS, M.C. (éd.), *Advances in computers*. New York : Academic Press, 1981, 262 p.

DOCQ, F., DAELE, A. Uses of ICT tools for CSCL : how do students make as their's own the designed environment ? *Proceeding Euro CSCL, Maastrich, du 22 au 24 mars 2001*

DOMINICE, P. Que nous apprennent les histoires de vie sur ces apprentissages informels ? *Journée d'études « Les apprentissages informels : continent caché de la formation tout au long de la vie », Savoirs, Paris, 6 avril 2011*

DOUESNARD, J., SAINT-ARNAUD, L. Le travail des pompiers : un métier au service de l'autre. *Travailler*, 2011, 26, p. 35-53

DUJARIER, M.A. Dénier des limites et prescription de toute-puissance (p. 55-106). In : DUJARIER, M.A. (éd.), *L'idéal au travail*. Paris : Presses Universitaires de France, 2006, 244 p.

DUJARIER, M.A. *Le management désincarné*. Paris : La Découverte, 2015, 259 p.

DUMEZ, H. Qu'est-ce que la recherche qualitative ? *Le Libellio d'Aegis*, 2011, 7, 4, p. 47-58

DUMOULIN, L., LICOPPE, C. Innovation, routinisation et gestion de l'imprévu dans les audiences par visioconférence. *Déviance et société*, 2013, 37, 3, p. 323-343

DUPUY, F. *La faillite de la pensée managériale. Lost in Management 2*. Paris : Le Seuil, 2016, 244 p.

DUPUY, R., LE BLANC, A. Enjeux axiologiques et activités de personnalisation dans les transitions professionnelles. *Connexions*, 2001, 76, 2, p. 61-79

DUYMEDJIAN, R. Métaphore, concept ou ... ? : essai de construction de l'idéal-type du bricoleur (p. 77-89). In : ODIN, F., THUDEROZ, C. (éd.), *Des mondes bricolés ? Arts et sciences à l'épreuve de la notion de bricolage*. Lausanne : Presses polytechniques et universitaires romandes, 2010, 391 p.

ELIDRISSI, D., ELIDRISSI, A. Contribution des systèmes d'information à la performance des organisations : le cas des banques. *Revue des sciences de gestion*, 2010, 241, 1, p. 55-61

ELIE-DIT-COSAQUE, C., PALLUD, J. *Les stratégies individuelles d'adaptation aux technologies*. Paris : Lavoisier, 2016, 94 p.

EMERY, F.E., TRIST, E.L. Socio-technical systems (p. 83-97). In : CHURCHMAN, W., VERHULST, M. (éd.), *Management science, models and techniques*. Oxford : Pergamon, 1960.

EMERY, F.E., TRIST, E.L. The causal texture of organizational environment. *Human relations*, 1965, 18, p. 21-32

ENLART, S. Politiques d'entreprise et organisations du travail et de la formation (p. 177-188). In : BOURGEOIS, E, DURAND, M., *Apprendre au travail*. Paris : Presses Universitaires de France « Apprendre », 2012, 232 p

ENLART, S. BOURGEOIS, E. Introduction (p. 9-14). In : BOURGEOIS, E., ENLART, S. (éd.), *Apprendre dans l'entreprise*. Paris : Presses Universitaires de France, 2014, 240 p

\*EVRARD, Y, PRAS, B., ROUX, E. *Market. Etudes et recherches en marketing*. Paris : Dunod, 2000

FERNANDEZ, V. JOOMA, H. Usage des technologies de l'information et performance de l'organisation : repositionnement de la relation à la lumière du paradigme de A. Giddens, *CIGREF, Groupement de recherche TIC & Société du CNRS, Paris, septembre 2005, Colloque Enjeux et usages des TIC, Bordeaux, septembre 2005*. <http://www.cigref.fr/usage-des-technologies-et-performance-des-organisations>

FIMBEL, E. *Alignement stratégique*. Paris : Pearson, 2007a, 360 p.

FIMBEL, E. Pour un système d'information synchrone. *L'Expansion management review*, 2007b, 124, 1, p. 114-129

FIMBEL, E. Tribune : Agilités individuelles et agilités organisationnelles. Entre incantations, paradoxes et nécessités (p. 4-5). In : INSTITUT ESPRIT SERVICE (IES), *L'agilité dans les organisations un avantage compétitif déterminant : sens, mutation, coopération, conquête, 2014*, [http://www.institutespritservice.com/L-agilite-dans-les-organisations-un-avantage-competitif-determinant\\_a52.html](http://www.institutespritservice.com/L-agilite-dans-les-organisations-un-avantage-competitif-determinant_a52.html)

FOURMY, M. *Ressources humaines - Stratégie et création de valeur : vers une économie du capital humain*. Paris : Maxima, 2012, 327 p.

FRAPSAUCE, H. Préface (p. 3). In : INSTITUT ESPRIT SERVICE (IES), *L'agilité dans les organisations un avantage compétitif déterminant : sens, mutation, coopération, conquête, 2014*, [http://www.institutespritservice.com/L-agilite-dans-les-organisations-un-avantage-competitif-determinant\\_a52.html](http://www.institutespritservice.com/L-agilite-dans-les-organisations-un-avantage-competitif-determinant_a52.html)

\*FREEMAN, R.E. *Strategic management : a stakeholder approach*. Boston : Pitman, 1984.

- FREEMAN, I., CORDIER, V. Combining blended learning with double loop learning in higher education, *Administrative Sciences Association of Canada (ASAC), Niagara Falls, du 6 au 9 juin 2009*
- FREINET, C. Notes sur l'adaptation de notre enseignement (1 et 2). *L'École émancipée*, 1925a, p. 359-360
- FREINET, C. Notes sur l'adaptation de notre enseignement (3. La méthode Montessori, 4. Le mouvement Decroly). *L'École émancipée*, 1925b, p. 379-380
- FREINET, C. La coopération scolaire. *L'Imprimerie à l'école*, 1932, 50, p. 169-173
- FREINET, C. A nos amis Belges. *Educateur prolétarien*, 1938, 14, p. 353-360
- FREINET, C. Les Dits de Mathieu (partie 1). *Brochures d'éducation nouvelle*, 1949, 47
- FREINET, C. *Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation*. Cannes : Edition de l'école moderne française, 1950, 278 p.
- FREINET, C. Les Dits de Mathieu (partie 2). *Brochures d'éducation nouvelle*, 1952, 73
- FREINET, C. Le tâtonnement expérimental. *Documents de l'Institut Freinet*, 1966a, 1
- FREINET, C. *Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation* (2<sup>ème</sup> édition). Neuchatel : Delachaux et Niestlé, 1966b, 172 p.
- FREINET, C. L'école active (Ferrière). *L'École émancipée*, 1964a, 7, p. 97-98
- FREINET, C. Les invariants pédagogiques. Code pratique d'Ecole Moderne. *Bibliothèque de l'école moderne*, 1964b, 25
- FREINET, C. *Pour l'école du Peuple : L'école moderne française (1945) - Les invariants pédagogiques (1964c)*. Paris : Petite Collection Maspéro, 1969, 181 p.
- FREINET, C. *Œuvres pédagogiques tome 1 : L'éducation du travail (1947) - Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation (1950)*. Paris : Seuil, 1994, 591 p.
- FREINET, E. *Naissance d'une pédagogie populaire*. Cannes : Edition de l'école moderne française, 1949, 410 p.
- FREINET, E. *Naissance d'une pédagogie populaire*. Paris : Maspéro, 1971, 358 p.
- FREINET, C., BERTELOOT, M. Travail individualisé et programmation. *Bibliothèque de l'école moderne*, 1966, 42-45
- FRERY, F. Les postures stratégiques face à l'incertitude. *L'Expansion management review*, 2009, 133, 2, p. 20-27
- GALBRAITH, J.K. *Designing complex organizations*. Boston : Addison-Wesley Publishing Company, 1973, 426 p

- GAULTIER - LE BRIS, S. *Improvisation vs (meta)règles : effets sur la fiabilité d'une organisation hautement fiable : le cas d'une équipe passerelle dans la Marine nationale*. Thèse, Université Rennes 1, 2014, 440 p.
- GENTIL, S. Concilier standardisation et gestion de l'imprévu au sein des blocs opératoires : la communication au cœur du « travail d'articulation », *Nouveaux comportements, nouvelle GRH ?*, Congrès AGRH, Rennes - Saint-Malo, du 17 au 19 novembre 2010
- GIDDENS, A. *La constitution de la société : éléments de la théorie de la structuration*. Paris : Presses Universitaires de France, 1987, 474 p.
- GILBERT, P. La compétence : concept nomade, significations fixes. *Psychologie du travail et des organisations*, 2006, 12, p. 67-77
- GIORDANO, Y., MUSCA, G. Les alpinistes dans l'imprévu. Pour une approche naturaliste de la décision ? *Revue française de gestion*, 2012, 225, 6, p. 83-107
- \*GLASER, B., STRAUSS, A. *The discovery of grounded theory : strategies for qualitative research*. Chicago : Aldine, 1967
- GLASER, B., STRAUSS. *La découverte de la théorie ancrée : stratégies pour la recherche qualitative* (M.H. SOULET et K. OEUVRAY, trad.). Paris : Armand Colin, 2010, 409 p. (ouvrage original publié en 1967 sous le titre *The discovery of grounded theory : strategies for qualitative research*. New Jersey : Transaction Publishers)
- GO, N. Une formation théorique à la pédagogie Freinet est-elle possible ? *Le nouvel éducateur*, 2004, 158, p. 35
- GRIMAND, A. *L'appropriation des outils de gestion. Vers de nouvelles perspectives théoriques ?* Saint-Étienne : Publications de l'Université de Saint-Etienne, 2006, 258 p.
- GRIMAND, A. L'appropriation des outils de gestion et ses effets sur les dynamiques organisationnelles : le cas du déploiement d'un référentiel des emplois et des compétences. *Management & Avenir*, 2012, 54, 4, p. 237-257
- GROLEAU, C. La théorie de la structuration appliquée aux organisations : le cas des études sur la technologie (p. 155-179). In : AUTISSIER, D., VACHEUX, F. (éd.), *Structuration et management des organisations*. Paris : L'Harmattan, 2000, 319 p.
- GUIDERDONI-JOURDAIN, K. *L'appropriation d'une Technologie de l'Information et de la Communication en entreprise à partir des relations entre Vision-Conception-Usage*. Thèse, Université Aix-Marseille II – De la Méditerranée, 2009, 412 p.
- HAMMER, M., CHAMPY, J. *Le Reengineering*. Paris : Dunod, 1993, 247 p.
- HART, S.A. Apprentissage formel, informel, non-formel, des notions difficiles à utiliser... Pourquoi ? *Observatoire compétences-emplois*, 2013, 4, 2.

<http://www.oce.uqam.ca/article/apprentissage-formel-informel-non-formel-des-notions-difficiles-a-utiliser-pourquoi>

HATCHUEL A. ET WEIL B. *L'expert et le système*. Paris : Economica, 1992, 264 p.

HENDERSON, J.C., VENKATRAMAN, N. Strategic Alignment : leveraging information technology for transforming organizations. *IBM systems journal*, 1993, 32, 1, p. 4-17

HENNEQUIN, E. *La recherche à l'épreuve des terrains sensibles*. Paris : L'Harmattan, 2012, 254 p.

HOUSSAYE, J. Avant-propos de l'ouvrage (p. 11-15). In : HOUSSAYE, J. (éd.), *Quinze pédagogues – Leur influence aujourd'hui*. Paris : Bordas, 2000, 254 p.

HUBER, G.P. A theory of the effects of advanced information technologies on organizational design, intelligence, and decision making. *Academy of management review*, 1990, 15, 1, p. 47-71

HUSSENOT, A. Vers une reconsidération de la notion d'usage des outils TIC dans les organisations : une approche en termes d'enaction. *Pratiques et usages organisationnels des sciences et technologies de l'information et de la communication*, Rennes, septembre 2006

ICEM (INSTITUT COOPERATIF DE L'ECOLE MODERNE) COLLECTIF. *La pédagogie Freinet par ceux qui la pratiquent*. Paris : François Maspero, 1975, 299 p.

ICEM (INSTITUT COOPERATIF DE L'ECOLE MODERNE) COLLECTIF. La pédagogie Freinet aujourd'hui, *Le nouvel éducateur*, 2011, 203, p. 1-71

IGALENS, J. Gestion des ressources humaines (p. 81-101). In : CARRE, P., CASPAR, P. (éd.), *Traité des sciences et techniques de la formation*. Paris : Dunod, 2004, 600 p.

IGALENS, J. Gestion des ressources humaines (p. 83-101). In : CARRE, P., CASPAR, P. (éd.), *Traité des sciences et techniques de la formation*. Paris : Dunod, 2011, 656 p.

INSTITUT ESPRIT SERVICE (IES). *Reconquérir le lien entre dirigeants, managers et salariés*, 2011, [http://www.institutespritservice.com/Guide-Reconquerir-le-lien-entre-dirigeants-managers-et-salaries\\_a42.html](http://www.institutespritservice.com/Guide-Reconquerir-le-lien-entre-dirigeants-managers-et-salaries_a42.html)

INSTITUT ESPRIT SERVICE (IES). L'enjeu interne, faire évoluer en profondeur la culture et les valeurs pour transformer la contrainte sociale et humaine en opportunité managériale, partout et vite ! (p. 18-25). In : INSTITUT ESPRIT SERVICE, *L'agilité dans les organisations un avantage compétitif déterminant : sens, mutation, coopération*, 2014, [http://www.institutespritservice.com/L-agilite-dans-les-organisations-un-avantage-competitif-determinant\\_a52.html](http://www.institutespritservice.com/L-agilite-dans-les-organisations-un-avantage-competitif-determinant_a52.html)

JACOMINO, B. L'idée de pédagogie scientifique chez Freinet. *Recherches en éducation*, 2013, 15, p. 89-97

- JOBERT, G. L'intelligence au travail (p. 347-364). In : CARRE, P., CASPAR, P. (éd.), *Traité des sciences et techniques de la formation* (2<sup>ème</sup> édition). Paris : Dunod, 2004, 600 p.
- JOBIN, I. La pédagogie Freinet entre théorie et pratique : de l'université à la classe Freinet. *Le nouvel éducateur*, 2004, 158, p. 30-35
- \*JOUËT, J. Usages et pratique des nouveaux outils de communication (p. 371-376). In : SFEZ, L. (éd.), *Dictionnaire critique de la communication*. Paris : Presses Universitaires de France, 1993
- JOURNE, B. Étudier le management de l'imprévu : méthode dynamique d'observation in situ. *Finance Contrôle Stratégie*, 2005, 8, 4, p. 63-91
- KARSENTY, L., QUILLAUD, A. Gestion de l'imprévu et construction collective du sens de la situation : Quelques leçons tirées de l'analyse d'incidents (p. 261-265). In : GARRIGOU, A., JEFFROY, F. (éd.), *L'ergonomie à la croisée des risques, Congrès de la SELF, Paris, du 14 au 16 septembre 2011*. Paris : SELF, 2011
- KEFI, H., KALIKA, M. *Evaluation des systèmes d'information : une perspective organisationnelle*. Paris : Economica, 2004, 211 p.
- KNIGHT, F. H. *Risk, uncertainty and profit*. New York : Harper & Row, 1965, (1<sup>ère</sup> édition 1921 [en ligne] [www.econlib.org/library/Knight/knRUP.html](http://www.econlib.org/library/Knight/knRUP.html))
- \*KOCK, R. *Kinder lehren Kinder. Der Begriff des tâtonnement expérimental im Werk Célestin Freinet [Des enfants enseignent à d'autres enfants. Le concept de tâtonnement expérimental dans l'œuvre de Célestin Freinet]*. Baltmannsweiler : Schneider-Verlag Hohengehren, 2001, 106 p.
- KOLB, D.A. *Experiential learning : experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall, 1984
- KORPELAINEN, E., KIRA, M. Employees' choices in learning how to use information and communication technology systems at work : strategies and approaches. *International journal of training and development*, 2010, 14, 1, p. 32-53
- LAMBERT, M., MARION-VERNOUX, I. *Quand la formation continue... Repères sur les pratiques de formation des employeurs et des salariés*. Marseille : Cereq, 2014, 111 p.
- LAUDON, K., LAUDON, J., FIMBEL, E. *Management des systèmes d'information* (9<sup>ème</sup> édition). Paris : Pearson Education, 2006, 674 p.
- LAUDON, K., LAUDON, J., FIMBEL, E., COSTA, S. *Management des systèmes d'information* (11<sup>ème</sup> édition). Paris : Pearson Education, 2010, 631 p.

- LAUDON, K., LAUDON, J., FIMBEL, E., COSTA, S., CANEVET-LEHOUX, S. *Management des systèmes d'information* (13<sup>ème</sup> édition). Paris : Pearson Education, 2013, 666 p.
- LAVE, J., WENGER, E. *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press, 1991, 140 p.
- LE BOTERF, G. *Construire les compétences individuelles et collectives* (5<sup>ème</sup> édition). Paris : Editions d'Organisation, 2010a, 287 p.
- LE BOTERF, G. *Repenser la compétence* (2<sup>ème</sup> édition), Paris : Editions d'Organisation, 2010b, 139 p.
- LE BOTERF, G. *Ingénierie et évaluation des compétences* (6<sup>ème</sup> édition). Paris : Editions d'Organisation, 2011, 607 p.
- LE BOTERF, G. *Construire les compétences individuelles et collectives* (7<sup>ème</sup> édition). Paris : Editions Eyrolles, 2015, 310 p.
- LE MOIGNE, J.L. *La théorie du système général : théorie de la modélisation* (4<sup>ème</sup> édition). Les classiques du réseau intelligence de la complexité (RIC), 1994 (1<sup>ère</sup> édition 1977)
- \*LE MOIGNE, J.L. *Les épistémologies constructivistes*, Paris : Presses Universitaires de France, 1995
- \*LEAVITT, H.J. Applying organizational change in industry : structural, technological, and humanistic approaches. In : MARCH, J.G. (éd), *Handbook of organization*. Chicago : Rand McNally, 1965.
- LEAVITT, H.J., WHISLER, T.L. Management in the 80's. *Harvard business review*, 1958, 36, p. 41-48
- LEGIFRANCE. Loi n° 2002-73 du 17 janvier 2002 de modernisation sociale, 2002, <http://www.legifrance.gouv.fr/eli/loi/2002/1/17/MESX0000077L/jo/texte>
- LEPINARD, P. *Sociomatérialité et systèmes d'information : le cas de la numérisation de l'aviation légère de l'armée de Terre*. Thèse, Université de Nice Sophia Antipolis, 2012, 349 p.
- LEVI-STRAUSS, C. La science du concret (p. 3-47). In : LEVI-STRAUSS, C., *La pensée sauvage*. Paris : Plon, 1962, 395 p.
- LINHART, D. Introduction. Que fait le travail aux salariés ? Que font les salariés du travail ? Point de vue sociologique sur la subjectivité au travail (p. 7-33). In : LINHART, D., *Pourquoi travaillons-nous ?* Toulouse : Erès, 2008, 336 p.
- LIVIAN, Y. F. La structure d'une organisation et ses explications (p. 49-74). In : LIVIAN, Y. F. *Organisation : théories et pratiques* (4<sup>ème</sup> édition). Paris : Dunod, 2008a, 320 p.



- LIVIAN, Y. F. Organisation et nouvelles technologies (p. 210-229). In : LIVIAN, Y. F. *Organisation : théories et pratiques* (4<sup>ème</sup> édition). Paris : Dunod, 2008b, 320 p.
- LUGAN, J.P. *Manager l'imprévisible : Faire de l'incertitude un avantage concurrentiel*, Paris : Dunod, 2013, 176 p.
- MALCOLM, J., HODKINSON, P., COLLEY, H. The interrelationships between informal and formal learning. *Journal of workplace learning*, 2003, 15,7/8, p. 313-318
- MANCEAU, D., VOLLE, P. La segmentation en questions. *Décisions marketing*, 2003, 32, p. 5
- MARKUS M. L., ROBEY D. Information technology and organizational change : causal structure in theory and research. *Management science*, 1988, 34, 5, p. 583-598
- \*MARSICK, V.J., WATKINS, K.E. *Informal and incidental learning in the workplace*, London : Routledge, 1990
- MARSICK, V.J., WATKINS, K.E. Les tensions de l'apprentissage informel sur le lieu de travail. *Revue française de pédagogie*, 2007, 160, 3, p. 29-38
- MARSICK, V.J. L'apprentissage informel : une vision nord-américaine, *Journée d'études « Les apprentissages informels : continent caché de la formation tout au long de la vie », Savoirs, Paris, 6 avril 2011*
- MASON, D.O., MITROFF, I. A program for research on management information systems. *Management science*, 1973, 19, 5, p. 475-487
- MASSARD, N. *Le processus d'appropriation d'un Progiciel de gestion intégré par l'utilisateur final : vers une compréhension des facteurs d'influence menant aux bonnes pratiques attendues*. Thèse, Université d'Aix-Marseille II, 2007, 464 p.
- MASSARD, N. Revisiter la notion d'appropriation : pour une application au cas des ERP, *Congrès de l'Association information et management (AIM), Marrakech, du 10 au 12 juin 2009*
- \*MELESE, J. *Approche systémique des organisations*. Paris : Hommes et techniques, 1979, 158 p.
- MEIGNANT, A. Manager la formation (p. 221-241). In : PERETTI, J.M. (éd.), *Tous DRH* (2<sup>ème</sup> édition). Paris : Editions d'Organisation, 2001, 479 p.
- MEIGNANT, A. *Manager la formation* (8<sup>ème</sup> édition). Paris : Editions Liaisons, 2009, 370 p.
- MEIGNANT, A. Manager la formation (p. 141-170). In : PERETTI, J.M. (éd.), *Tous DRH* (4<sup>ème</sup> édition). Paris : Eyrolles, 2012, 454 p.
- MEIGNANT, A. *Manager la formation : un nouveau souffle avec la réforme de 2014* (9<sup>ème</sup> édition). Paris : Editions Liaisons, 2014, 429 p.

- MEIGNANT, A. Réforme 2014 de la formation : un souffle un peu court ! 2015, <https://www.pratiques-rh-au-quotidien.com/2015/09/la-reforme-de-la-formation-de-2014-un-souffle-un-peu-court/> [https://www.canal-sport.fr/fr\\_FR/insep-managerdanslasingularite/insep-apprehender-le-singulier-dans-le-management](https://www.canal-sport.fr/fr_FR/insep-managerdanslasingularite/insep-apprehender-le-singulier-dans-le-management)
- MILANO, P. Paul Roger Lawrence, John William Lorsch. Environnement, organisation, adaptation : la contingence structurelle. In : CHARREIRE PETIT, S., HUAULT, I. (éd.), *Les grands auteurs en management* (p. 135-150). Paris : EMS, 2009.
- MILLERAND, F. Usages des NTIC : les approches de la diffusion, de l'innovation et de l'appropriation (1ère partie). *Revue électronique des jeunes chercheurs et chercheuses en communication*, Université de Montréal, 1998. <http://www.composite.org/index.php/revue/article/view/21/21>
- MINVIELLE, E. Réconcilier standardisation et singularité. *Revue transdisciplinaire en santé*, 2010, 7, 1, p. 8-22
- MISSONIER, S. *Comprendre pour aider. Analyse réticulaire de projets de mise en œuvre d'une technologie de l'information : le cas des espaces numériques de travail*. Thèse, Université de Nice Sophia Antipolis, 2008, 461 p.
- MORICEAU, J.L. « Il faut responsabiliser ! » (p. 139-147). In : CRITIQUE ET MANAGEMENT (CriM), PEZET, A., SPONEM, S. (éd.), *Petit bréviaire des idées reçues en management*. Paris : La Découverte, 2008.
- MORIN, E. *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Editions du seuil, 2005 (réédition de 1990), 160 p.
- MORIN, E.M., AUBE, C. *Psychologie et management* (2<sup>ème</sup> édition). Montréal : Chenelière Education, 2007, 477 p.
- MORIN, P., DELAVALLEE, E. *Le manager à l'écoute du sociologue* (2<sup>ème</sup> édition). Paris : Editions d'Organisation, 2004, 271 p.
- MORLEY, C., FIGUEIREDO, M.B., GILLETTE, Y. *Processus, métiers et SI - Gouvernance, management, modélisation*. Paris : Dunod, 2011, 320 p.
- MORNATA, C., BOURGEOIS, E. Apprendre en situation de travail : à quelles conditions ? (p. 53-67). In : BOURGEOIS, E., DURAND, M., *Apprendre au travail*. Paris : Presses Universitaires de France, 2012, 232 p.
- MOUCHET, C. Recension de l'ouvrage KOCK (Renate) Kinder lehren Kinder. Der Begriff des tâtonnement expérimental im Gewerk Célestin Freinet [Des enfants enseignent à d'autres enfants. Le concept de tâtonnement expérimental dans l'œuvre de Célestin Freinet]. *Histoire de l'éducation*, 2003, 97, 1, p. 14-14

- MUHLMANN, D. Des nouvelles technologies à l'image des vieilles organisations. *Sociologie du travail*, 2001, 43, 3, p. 327-347
- MYRHLINE. Quel rôle pour la fonction Ressources Humaines en 2020-2025 ? mai 2016a, <http://www.myrhline.com/actualite-rh/quel-role-pour-la-fonction-ressources-humaines-en-2020-2025.html> [https://www.canal-sport.fr/fr\\_FR/insep-managerdanslasingularite/insep-apprehender-le-singulier-dans-le-management](https://www.canal-sport.fr/fr_FR/insep-managerdanslasingularite/insep-apprehender-le-singulier-dans-le-management)
- MYRHLINE. De la formation à la production, juillet 2016b, <http://www.myrhline.com/actualite-rh/de-la-formation-a-la-production.html>
- NELSON, R.R., CHENEY, P.H. Training end users an exploratory study. *MIS quarterly*, 1987, 11, 4, p. 547-559
- NONAKA, I. A dynamic theory of organizational knowledge creation. *Organization science*, 1994, 5, 1, p. 14-37
- NONAKA, I., TAKEUCHI, H. *The Knowledge-Creating Company*. Oxford : Oxford university press, 1995
- ORLIKOWSKI, W., ROBEY, D. Information technology and the structuring of organizations. *Information systems research*, 1991, 2, 2, p. 143-169
- ORLIKOWSKI, W. The duality of technology: rethinking the concept of technology in organizations. *Organization science*, 1992, 3, 3, p. 398-427
- ORLIKOWSKI, W. L'utilisation donne sa valeur à la technologie. Supplément L'art du management de l'information. *Les Echos*, 1999, 18.029, p. 6-7
- ORLIKOWSKI, W. Using technology and constituting structures : a practice lens for studying technology in organizations. *Organization science*, 2000, 11, 4, p. 404-428
- ORLIKOWSKI, W. Knowing in practice : enacting a collective capability in distributed organizing. *Organization science*, 2002, 13, 3, p. 249-273
- ORLIKOWSKI, W. Sociomaterial practices : exploring technology at work. *Organization studies*, 2007, 28, 9, p. 1435-1448
- PAILLE, P. L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 1994, 23, p. 147-181
- PAILLE, A. De l'insu du travail ou les malentendus de l'intelligence pratique, *Congrès international Actualité de la Recherche en Education et en Formation (AREF)*, Strasbourg, du 28 au 31 août 2007
- PAILLE, P., MUCCHIELLI, A. *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin, 2010, 315 p.

- PAILLE, P. Qualitative par théorisation (analyse). In : MUCHIELLI, A. (éd.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (p. 206-212). Paris : Armand Colin, 2013.
- PANCZUK, S. POINT, S. *Enjeux et outils du marketing RH*. Paris : Editions d'Organisation, 2008, 239 p.
- PASTRE, P. Développement des compétences (p. 59-92). In : PASTRE, P., *La didactique professionnelle*. Paris : Presses Universitaires de France, 2011, 317 p.
- PEAUCELLE, J.L. La malléabilité organisationnelle des TIC. *Revue française de gestion*, 2007, 172, 3, p. 105-116
- PERETTI, J.M. *Tous reconnus*. Paris : Editions d'Organisation, 2005, 448 p.
- PERETTI, J.M. Le manager, premier DRH (p. 25-38). In : PERETTI, J.M. (éd.), *Tous DRH (4<sup>ème</sup> édition)*. Paris : Eyrolles, 2012, 454 p.
- PERETTI, J.M. *Ressources humaines* (14<sup>ème</sup> édition). Paris : Vuibert, 2013, 640 p.
- PERETTI, J.M., HELFER, J.P., ORSONI, J. *Gestion des ressources humaines* (19<sup>ème</sup> édition). Paris : Vuibert, 2013, 271 p.
- PERRENOUD, P. Gestion de l'imprévu, analyse de l'action et construction de compétences. *Education permanente*, 1999, 140, 3, p. 123-144
- PERRET, V., SEVILLE, M. Fondements épistémologiques de la recherche (p. 13-33). In : THIETART, R.A. et al., *Méthodes de recherche en management* (3<sup>ème</sup> édition). Paris : Dunod, 2007, 586 p.
- PERRIAULT, J. *La logique de l'usage. Essai sur les machines à communiquer* (2<sup>ème</sup> édition). Paris : L'Harmattan, 2008 (1<sup>ère</sup> édition 1989), 253 p.
- PERROW, C. A framework for the comparative analysis of organizations. *American sociological review*, 1967, 32, p. 194-208
- PESQUEUX, Y. Essai sur la triche. *Management & Avenir*, 2009, 22, 2, p. 226-244
- PESQUEUX, Y. Technologie, technique et outils de gestion, *Journée d'étude MTO, Montpellier, octobre 2009*
- \*PIAGET, J. *La Biologie de la connaissance : essai sur les relations entre les régulations organiques et les processus cognitifs*. Paris : Gallimard, 1967, 430 p.
- \*PINCH, T., J., BIJKER, W.E. The social construction of facts and artefacts : or how the sociology of science and the sociology of technology might benefit each other. *Social studies of science*, 1984, 14, p. 399-441
- PORTER, M.E., MILLAR, V.E. How information gives you competitive advantage. *Harvard business review*, 1985, 63, 4, p. 149-160

- PROULX, S. Les formes d'appropriation d'une culture numérique comme un enjeu d'une société du savoir. *Actes du colloque COREVI, Gouvernance et usages d'internet : vers un nouvel environnement normatif*, Montréal, 2001
- REGNAUD, D. L'actualité de l'approche sociotechnique. *La Lettre du Centre d'intervention sociotechnique (CISTE)*, 2006, 39
- REIX, R. (2000) *Système d'information et management des organisations* (3<sup>ème</sup> édition). Paris : Vuibert, 426 p.
- REIX, R. Changements organisationnels et technologies de l'information, *Conférence invitée à l'Université Saint-Joseph, Beyrouth, 28 octobre 2002*
- REIX, R. (2005) *Système d'information et management des organisations* (5<sup>ème</sup> édition). Paris : Vuibert, 486 p.
- REIX, R. Stratégie des systèmes d'information. In : AKOKA, J., COMYN-WATTIAU, I. (éd.), *Encyclopédie de l'informatique et des systèmes d'information* (p. 1469-1479). Paris : Vuibert Sciences, 2006.
- REIX, R., ROWE, F. La recherche en systèmes d'information : de l'histoire au concept (p. 1-17). In : ROWE, F. (éd.), *Faire de la recherche en systèmes d'information*. Paris : Vuibert-FNEGE, 2002.
- REYNAUD, J.D. Les régulations dans les organisations : régulation de contrôle et régulation autonome. *Revue française de sociologie*, 1988, 29, 1, p. 5-18
- REYNAUD, J.D. (1997) *Les règles du jeu, l'action collective et la régulation sociale* (3<sup>ème</sup> édition). Paris : Armand Colin, 368 p.
- REYNAUD, J.D. (2007) *Le conflit, la négociation et la règle* (2<sup>ème</sup> édition). Toulouse : Octarès Editions, 276 p.
- ROGERS, E.M. *Diffusion of innovations* (4<sup>ème</sup> édition). New York : The free Press, 1995 (1<sup>ère</sup> édition, 1962), 518 p.
- ROJOT, J. La théorie de la structuration. *Revue de gestion des ressources humaines*, 2010, 2, 76, p. 44-60 (article publié dans la revue GRH, 1998, 26-27)
- ROUX, A. Système d'information et dispositif informationnel : quelle articulation ? *Revue Sciences de la société*, 2004, 63, p. 27-40
- ROYER, I., ZARLOWSKI, P. Le design de la recherche (p. 143-172). In : THIETART, R.A. et al., *Méthodes de recherche en management* (3<sup>ème</sup> édition). Paris : Dunod, 2007, 586 p.
- RUULT, J.R., LUZEAUX, D. COLAS, C., SARRON, J.C. Résilience des Systèmes Sociotechniques - Application à l'ingénierie système. *Génie logiciel*, 2011, 96, p. 44-52

- SAINT LEGER, G. L'après projet ERP : retour d'expérience sur un changement qui n'a pas eu lieu. *Système d'information et management*, 2004, 9, 2, p. 77-108
- SAINT-LEGER, G., BONNET, D. Coping et stratégies d'acteurs confrontés à la régulation des dysfonctionnements. Le cas de l'usage des ERP, *Journée de recherche « Autour du coping : le faire face »*, Institut psychanalyse & management (I.P&M), Groupe Sup de Co La Rochelle, 5 juin 2015
- SAINT-LUC, F. *De la confrontation coopérative interculturelle à l'autoformation coopérative : le cas des formateurs d'enseignants au sein du mouvement international de l'Ecole Moderne (ICEM)*. Thèse, Université d'Aix-Marseille I – Université de Provence, 2011a, 346 p.
- SAINT-LUC, F. Pédagogie Freinet et pensée complexe. *Revue de l'association francophone internationale de recherche scientifique en éducation*, 2011b, 6, p. 39-55
- \*SAMPLER, J.L. Exploring the relationship between information technology and organizational structure. In : EARL, M.J. (éd.), *Information management : the organizational dimension* (p. 5-22), New York : Oxford university press, 1996.
- SCHÖN, D.A. *Le praticien réflexif*. Montréal : Logiques, 1994, 418 p. (Ouvrage original publié en 1983 sous le titre *The reflective practitioner : how professional think in action*. Londres : Temple Smith)
- SCHUGURENSKY, D. Vingt mille lieues sous les mers : les quatre défis de l'apprentissage informel. *Revue française de pédagogie*, 2007, 160, 3, p. 13-27
- SCOTT MORTON, M.S. *L'entreprise compétitive au futur, technologies de l'information et transformation de l'organisation*. Paris : Editions d'Organisation, 1995, 234 p., (Ouvrage initial publié en 1991 sous le titre *The corporation of the 1990s : Information technology and the organizational transformation*, New York : Oxford University Press).
- SEGRESTIN, D. Les nouveaux horizons de la régulation en organisation : le cas des progiciels de gestion intégrés (p. 61-76). In : DE TERSSAC, G. (éd.), *La théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud*. Paris : La Découverte, 2003, 448 p.
- SEGRESTIN, D. Les ERP entre le retour à l'ordre et l'invention du possible. *Sciences de la société*, 2004, 61, p. 3-15
- STAUNE, J. Ce que la science apprend aux managers. *L'Essentiel du management*, 47, 1999
- SWANSON, E., RAMILLER, N. The organizing vision in information systems innovation. *Organization science*, 1997, 8, 5, p. 458-474
- THIETART, R.A., ET AL. *Méthodes de recherche en management* (3<sup>ème</sup> édition). Paris : Dunod, 2007, 586 p.

- TRINQUECOSTE, J.F., BIDAN, M. Regards croisés sur le processus d'appropriation des Technologies de l'Information et de la Communication. *Management & Avenir*, 2011, 45, 5, p. 175-178
- TRIST, E., BAMFORTH, K. Some social and psychological consequences of long wall method of coal getting. *Human relations*, 1951, 4, p. 3-38
- TSONI-GEORGOPOULOS, C. *Action managériale et appropriation individuelle d'un changement organisationnel imposé*. Thèse, Université Aix-Marseille 3, 2007, 448 p.
- TUSHMAN, M., NADLER, D. Information processing as an integration concept in organizational design. *The academy of management review*, 1978, 3, 3, p. 613-624
- ULMANN, A.L. Les savoirs de la pratique professionnelle (p. 155-168). In : BROUGERE, G, ULMANN, A.L. (éd.), *Apprendre de la vie quotidienne*. Paris : Presses Universitaires de France, 2009, 288 p
- VERGNIoux, A. *Cinq études sur Célestin Freinet*. Caen : Presses Universitaires de Caen, 2005, 133 p.
- VERRIER, G. GRH individuelle ou collective ? 2014, <http://www.rhinfo.com/thematiques/gestion-administrative/grh-individuelle-ou-collective>  
<http://www.myrhline.com/actualite-rh/quel-role-pour-la-fonction-ressources-humaines-en-2020-2025.html>     [https://www.canal-sport.fr/fr\\_FR/insep-managerdanslasingulairte/insep-apprehender-le-singulier-dans-le-management](https://www.canal-sport.fr/fr_FR/insep-managerdanslasingulairte/insep-apprehender-le-singulier-dans-le-management)
- VIDAL, P., PLANEIX, P. (éd.) LACROUX, F., AUGIER, M., LECOEUR, A. *Systèmes d'information organisationnels*. Paris : Pearson Education, 2005, 470 p.
- VIDAL, P., PETIT, V. (éd.) LACROUX, F., AUGIER, M., MERMINOD, V., DE GIBON, M. MANGHOLZ, C. *Systèmes d'information organisationnels* (2<sup>ème</sup> édition). Paris : Pearson Education, 2009, 462 p.
- VIENNEAU, R. *Apprentissage et enseignement* (2<sup>ème</sup> édition). Montréal : Gaëtan Morin, 2011, 324 p.
- \*WEICK, K. *The Social Psychology of Organizing*. Massachusetts : Addison-Wesley, 1979
- WEICK, K. Technology as equivoque : sensemaking in new technologies (p. 789-819). In : LOUGHLIN, I., PREECE, D., DAWSON, P. (éd.), *Technology and organization*, London et New-York : Taylor & Francis, 2000, (reproduction du texte publié en 1990 Technology as equivoque : sensemaking in new technologies (p. 1-44). In : GOODMAN, P., S., SPROULL, L., S. (éd.), *Technology and Organizations*. San Francisco : Jossey-Bass)
- WEICK, K. The collapse of sensemaking in organizations : « The Mann Gulch disaster ». *Administrative science quarterly*, 1993, 38, p. 628-652

- WERQUIN, P. *Reconnaître l'apprentissage non formel et informel : résultats, politiques et pratiques*. Rapport de l'organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), 2010, <http://www.oecd.org/fr/education/innovation-education/45082680.pdf>
- WESTBROOK, R. B. John Dewey. *Perspectives*, 1993, 23, 1-2, p. 277-293
- \*WOODWARD, J. *Management and technology*. London : Her Majesty's printing office, 1958
- WOLFF, L., MARDON, C., GAUDART, C., MOLINIE, A.F., VOLKOFF, S. *Les changements dans le travail vécus au fil de la vie professionnelle, et leurs enjeux de santé*. Rapport de recherche du Centre d'études de l'emploi (CEE), 2016, <http://www.cee-recherche.fr/publications/rapport-de-recherche/les-changements-dans-le-travail-vecus-au-fil-de-la-vie-professionnelle-et-leurs-enjeux-de>
- YATES, J., ORLIKOWSKI, W. Genres of organizational communication : a structural approach to studying communication and media. *The academy of management review*, 1992, 17, 2, p. 299-326
- \*ZARIFIAN, P. *Le travail et l'événement*. Paris : L'Harmattan, 1995
- ZARIFIAN, P. Un univers de singularités, 2002, <http://philippe.zarifian.pagesperso-orange.fr/page1.htm>
- ZARIFIAN, P. *Le modèle de la compétence* (2<sup>ème</sup> édition). Paris : Editions Liaisons, 2004
- ZARIFIAN, P., MAUSSION, C. De la compétence à l'expérience : le cas des téléconseillers de service après-vente, *Journée d'étude Usages sociaux de la notion de « compétence » : quels savoirs ? Quels individus ? Rouen, 6 mars 2006*





---

## Annexes

La liste des annexes est présentée ci-après :

<b>Annexe 1.</b>	<b>Utilisation, pratique, usage : origines latines, définitions, synonymes, antonymes</b>	<b>419</b>
<b>Annexe 2.</b>	<b>Appropriation : origines latines, définitions, synonymes, antonymes.....</b>	<b>425</b>
<b>Annexe 3.</b>	<b>Les invariants pédagogiques (Freinet, 1964b, 1964c / 1969) .....</b>	<b>427</b>
<b>Annexe 4.</b>	<b>Guide d'entretien.....</b>	<b>431</b>
<b>Annexe 5.</b>	<b>Entretiens réalisés (détails).....</b>	<b>453</b>
<b>Annexe 6.</b>	<b>Retranscription des entretiens (non diffusable, dans un autre Tome)</b>	
<b>Annexe 7.</b>	<b>Nœuds de classement par question (non diffusable, dans un autre Tome)</b>	



## Annexe 1. Utilisation, pratique, usage : origines latines, définitions, synonymes, antonymes

Dictionnaires	Utilisation	Utiliser (à considérer puisque utilisation est dérivé de utiliser)
Universalis <a href="http://www.universalis.fr">www.universalis.fr</a>	« Nom féminin singulier. 1. action, manière d'utiliser »	« Verbe à l'infinif. 1. se servir de, employer, recourir à. 2. tirer profit de »
Larousse <a href="http://www.larousse.fr">www.larousse.fr</a>	« nom féminin. <b>Action, manière d'utiliser ; emploi, usage</b> ». Synonymes : « application, emploi, usage ».	« Recourir à quelque chose, à quelqu'un pour un but, un usage précis (...). Tirer profit de quelqu'un ou de quelque chose ; exploiter (...) »
9 <sup>ème</sup> édition du dictionnaire de l'Académie Française <a href="http://www.cnrtl.fr">www.cnrtl.fr</a>	(absent des 4 <sup>ème</sup> , 8 <sup>ème</sup> et 9 <sup>ème</sup> éditions)	8 <sup>ème</sup> édition du dictionnaire de l'Académie Française (absent de la 9 <sup>ème</sup> édition)  « v. tr. Tirer de l'utilité de, tirer parti de ».


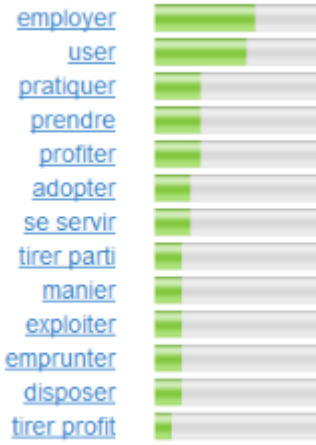


Dictionnaires	Utilisation	Utiliser (à considérer puisque utilisation est dérivé de utiliser)
<p>Trésor de la Langue Française (TLFi) du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL) du CNRS www.cnrtl.fr</p>	<p>« subst. fém. <b>Action, manière d'utiliser</b> (...). Dér. de utiliser*; suff. -(at)ion*. (...) »</p>  <p>Figure 16 : Synonymes de utilisation</p>	<p>« verbe trans. <b>A.</b> – [Le compl. désigne une pers. ou une chose <b>qui n'est pas nécessairement ou spécifiquement destinée à l'usage qui en est fait</b>] <b>1.</b> Tirer parti de (quelque chose), faire servir (quelque chose) à une fin déterminée (...) <b>2.</b> Employer (quelqu'un), se servir de (quelqu'un) (...). <b>B.</b> – [Le compl. désigne un instrument, une machine, un procédé ou une technique <b>spécifiquement destiné(e) à l'usage qui en est fait</b>] Employer, faire usage de (...). Dér. de utile*; suff. -iser*»</p>  <p>Figure 18 : Synonymes de utiliser</p>
	<p>Figure 17 : Antonymes de utilisation</p> 	<p>Figure 19 : Antonymes de utiliser</p> 

Tableau 10 : Origines latines, définitions, synonymes, antonymes des termes utilisation et utiliser

Dictionnaires	Usage	Pratique
Universalis <a href="http://www.universalis.fr">www.universalis.fr</a>	« Nom masculin singulier. <b>1. fait d'utiliser</b> , de se servir de quelque chose. <b>2. utilisation</b> , emploi d'une technique par un groupe social (l'usage de la boussole). <b>3.</b> destination particulière de quelque chose. <b>4.</b> coutume, <b>pratique habituelle</b> d'un lieu, d'un groupe, d'un corps constitué, etc. <b>5. ensemble des pratiques</b> sociales. <b>6.</b> bonnes manières, politesse, éducation. <b>7.</b> pratique d'une langue, d'un membre, d'un sens (perdre l'usage des yeux). <b>8.</b> emploi des éléments du langage, manière dont ils sont utilisés (...) »	« Nom singulier invariant en genre, adjectif singulier invariant en genre, Verbe à l'indicatif présent 1e personne du singulier. Employé comme adjectif : 1. qui concerne le concret, l'expérience. 2. fonctionnel, commode. 3. en philosophie, relatif à l'action morale. Employé comme nom : 1. <b>exercice d'une activité</b> . 2. <b>expérience, savoir-faire</b> . 3. <b>manière d'agir</b> . 4. coutume, <b>habitude</b> . 5. en philosophie, action, conduite. 6. (vieilli) clientèle. 7. (au pluriel) actes de piété »
Larousse <a href="http://www.larousse.fr">www.larousse.fr</a>	« usage n.m. : <b>Fait de se servir de quelque chose</b> (...) ; Fait d'employer quelque chose pour sa consommation, pour ses besoins personnels (...) ; Destination, fonction de quelque chose, emploi qu'on peut en faire (...) ; <b>Pratique habituellement observée</b> dans un groupe, dans une société ; coutume (...). Synonymes : « emploi, utilisation ; affectation, rôle, service ; convention, coutume, rite, tradition »	« nom féminin (bas latin practice, du grec praktikê). Application, exécution, mise en action des règles, des principes d'une science, d'une technique, d'un art, etc., par opposition à la théorie ; Exercice d'un métier (...) ; <b>Connaissance acquise par l'expérience, par l'action concrète ; Façon d'agir, conduite habituelle à un groupe</b> (...). Synonymes : « application, exécution, expérimentation, réalisation ; exercice, expérience ; agissement, conduite, habitude, mode, mœurs, procédé, tradition »

<p>9<sup>ème</sup> édition du dictionnaire de l'Académie Française <a href="http://www.cnrtl.fr">www.cnrtl.fr</a></p>	<p>8<sup>ème</sup> édition du dictionnaire de l'Académie Française (absent de la 9<sup>ème</sup> édition) « <b>Coutume, pratique</b> reçue (...). Il signifie aussi <b>Emploi d'une chose</b> (...) »</p>	<p>« <b>n.f.</b> I. XIII<sup>e</sup> siècle. Emprunté du latin chrétien <i>practice</i>, ‘vie pratique (par opposition à vie contemplative)’ , lui-même emprunté du grec <i>praktikê</i>, forme féminine substantivée de l'adjectif <i>praktikos</i>, ‘<b>propre à agir, efficace</b>’. ☆1. Application, usage des règles et des principes d'une science, d'un art, d'une doctrine ; réalisation de ce que l'on a conçu, projeté, imaginé. Loc. <b>Dans la pratique, en pratique, dans la réalité, de façon concrète</b>. Mettre en pratique, mettre à exécution des préceptes, des projets, des idées, etc. • Spécialt. Exercice d'un métier. Se dit en particulier d'activités relevant de la médecine ou du droit (...). ☆2. <b>Manière de faire certaines choses, procédé employé pour exécuter certaines actions. Pratique ingénieuse, habile</b> (...). Au pluriel : façons d'agir, de se comporter, souvent considérées comme blâmables. Des pratiques ignominieuses, indignes. Recourir à de sombres pratiques, se livrer à des menées secrètes (...). ☆3. <b>Exercice régulier d'une activité ; expérience, habitude, capacité que l'on acquiert par cet exercice</b>. La pratique du chant (...). Un homme qui a la pratique des affaires (...). • Litt. Fréquentation d'une personne, d'un groupe de personnes. La pratique des grands de ce monde a servi ses ambitions. • Par ext. <b>Façon d'agir</b> propre à un pays, à une communauté, à un groupe et <b>passée en usage, en coutume</b> (...) ».</p> <p>« <b>adj.</b> II. XIV<sup>e</sup> siècle. Emprunté du grec <i>praktikos</i>, ‘<b>propre à agir, efficace</b>’. ☆1. Qui a trait à l'application d'une science, d'un art, d'une doctrine ; <b>qui ne se limite pas à la connaissance théorique mais est orienté vers l'action. Intelligence, connaissance pratique</b>. Enseignements théorique et pratique d'une langue. Travaux pratiques, exercices qui permettent à un élève, à un étudiant d'appliquer ses connaissances théoriques (...). ☆2. Qui est d'emploi aisé ; qui est utile, ingénieux. Instrument pratique (...) ».</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>Trésor de la Langue Française (TLFi) du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL) du CNRS <a href="http://www.cnrtl.fr">www.cnrtl.fr</a></p>	<p>« Dér. du lat. usus (v. us) ; suff. -age* ; cf. lat. médiév. usagium (xiies. ds Latham) et usaticus (xes., ibid.) ». « Subst. masc. <b>A.</b> – <b>1. Pratique, manière d'agir ancienne et fréquente</b>, ne comportant pas d'impératif moral, qui est habituellement et normalement observée par les membres d'une société déterminée, d'un groupe social donné (...) <b>2. a)</b> L'usage. L'ensemble des règles et des pratiques qui régissent les rapports sociaux et qui sont les plus couramment observée (...) <b>b)</b> Habitude, <b>pratique établie, propre à un groupe, à un individu</b> (...) <b>c)</b> Pratique habituelle d'une activité; habitude de pratiquer une activité (...) <b>3. a)</b> Les usages. Les habitudes, les comportements qu'il convient de respecter, qui ne doivent pas être transgressés. Se conformer aux usages (...) <b>b)</b> Ensemble des bonnes manières qui caractérisent le savoir-vivre; ensemble des règles de civilité, de bienséance observées dans une société policée (...) <b>B.</b> – <b>1. a) Fait de se servir de quelque chose</b>, d'appliquer un procédé, une technique, de faire agir un objet, une matière selon leur nature, leur fonction propre afin d'obtenir un effet qui permette de satisfaire un besoin (...) <b>b)</b> Fait de se servir d'un organe, d'un membre; fait de mettre en action, en activité une fonction physique ou intellectuelle (...) <b>2. Utilisation, emploi de quelque chose</b>; possibilité de se servir de quelque chose (...). Se servir de quelque chose de manière efficace, conforme ou non (...). Se servir de quelque chose, mettre en action un procédé, quelque chose afin d'obtenir un résultat déterminé »</p>	<p>« Empr. au subst. lat. chrét. practice, 'la vie pratique, la conduite, par opposition à la contemplation' (v. Blaise Lat. chrét.), empr. au gr. π ρ α κ τ ι κ ῆ fém. substantivé de l'adj. π ρ α κ τ ι κ ο ς, v. pratique ». « Subst. fém. <b>I. A.</b> – Au sing. Activité qui vise à appliquer une théorie ou qui recherche des résultats concrets, positifs (...). <b>Dans la pratique : dans le domaine concret, de l'expérience.</b> Homme de pratique : Homme <b>qui a l'habitude de l'action, qui recherche dans l'action des résultats concrets et positifs</b> (...) <b>B.</b> – [Avec un déterm. exprimé ou sous-entendu] <b>1.</b> Fait d'exercer une activité particulière, de mettre en œuvre les règles, les principes d'un art ou d'une technique (...). Loc. verb. Avoir la pratique de qqc : être familiarisé avec, avoir l'expérience de. Mettre en pratique qqc : mettre en application, à exécution (...).– En partic. <b>Savoir-faire, compétence résultant de l'exercice habituel d'une activité</b> : avoir de la pratique (...). <b>C.</b> – <b>1. Manière habituelle d'agir, comportement habituel</b> : pratique constante, habituelle ; pratique courante, générale, répandue, universelle ; pratique abusive, désastreuse (...). <b>2.</b> Au plur., vieilli. Activités secrètes avec des personnes d'un parti contraire. Synon. intelligences, intrigues (...). <b>II.</b> – [Corresp. à pratiquer B] <b>A.</b> – <b>1.</b> Fréquentation habituelle (d'une personne, d'un lieu) (...) ».</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

























































































Dictionnaires	Usage	Pratique
	<p> <a href="#">habitude</a>   <a href="#">désuétude</a>    <a href="#">pratique</a>   <a href="#">non-usage</a>    <a href="#">convenance</a>    <a href="#">emploi</a>   <b>Figure 21 : Antonymes de usage</b>  <a href="#">coutume</a>    <a href="#">savoir-vivre</a>    <a href="#">éducation</a>    <a href="#">utilisation</a>    <a href="#">tact</a>    <a href="#">politesse</a>    <a href="#">expérience</a>    <a href="#">fonction</a>    <a href="#">possession</a>    <a href="#">étiquette</a>    <a href="#">règle</a>   </p> <p>Figure 20 : Synonymes de usage</p>	<p> <a href="#">usage</a>   <a href="#">abstrait</a>    <a href="#">expérience</a>   <a href="#">contemplatif</a>    <a href="#">habitude</a>   <a href="#">embarrassant</a>    <a href="#">action</a>   <a href="#">génant</a>    <a href="#">technique</a>   <a href="#">idéaliste</a>    <a href="#">mode</a>   <a href="#">incommode</a>    <a href="#">facile</a>   <a href="#">malcommode</a>    <a href="#">positif</a>   <a href="#">sentimental</a>    <a href="#">procédé</a>   <a href="#">spéculatif</a>    <a href="#">rite</a>   <a href="#">spéculation</a>    <a href="#">réaliste</a>   <a href="#">théorie</a>    <a href="#">tradition</a>   <a href="#">théorique</a>    <a href="#">truc</a>    <a href="#">métier</a>   </p> <p>Figure 22 : Synonymes de pratique</p> <p>Figure 23 : Antonymes de pratique</p>

Tableau 11 : Origines latines, définitions, synonymes, antonymes des termes usage et pratique

## Annexe 2. Appropriation : origines latines, définitions, synonymes, antonymes

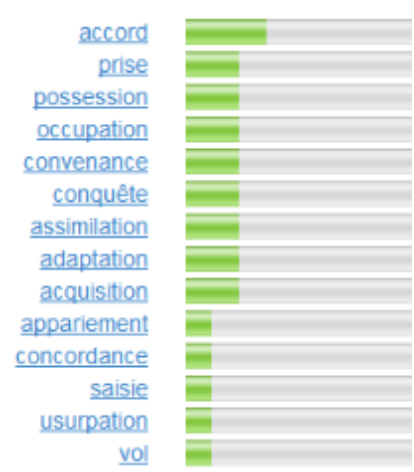
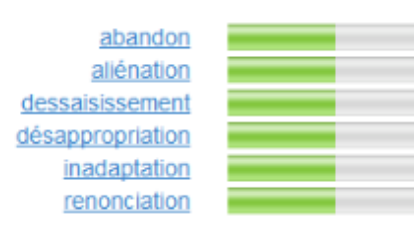
Dictionnaires	Appropriation
Universalis	« Nom féminin singulier. 1. <b>fait de rendre propre, convenable à un usage</b> , à une destination. 2. fait de s'approprier, de prendre possession de. 3. nettoyage (Belgique) »
Larousse	« Action d'approprier quelque chose à quelque chose d'autre, d'être approprié à. Action de s'approprier quelque chose : L'appropriation des moyens de production par une minorité ». Synonymes : « adaptation, concordance, convenance ; acquisition ». Antonymes : « inadadaptation ; abandon, aliénation, désappropriation, dessaisissement, renonciation »
9 <sup>ème</sup> édition du dictionnaire de l'Académie Française	« XIV <sup>e</sup> siècle, appropriacion, 'assimilation des aliments par l'organisme' ; XVI <sup>e</sup> siècle, au sens moderne. Emprunté du latin médiéval appropriatio, 'action de s'attribuer des biens' ». « ☆1. <b>Action d'approprier ; résultat de cette action.</b> (...) ☆2. Action de s'approprier. (...) »
Trésor de la Langue Française (TLFi) du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL) du CNRS	<p>« empr. au b. lat. appropriatio, terme méd. 'assimilation par l'organisme' (...) ; empr. au lat. médiév. 'action de s'attribuer des biens' (...) ; par attraction de l'adj. propre*, au sens de 'qui convient à' et de 'net' ».</p> <p>« subst. fém. <b>A.</b>– [L'idée dominante est celle <b>d'adaptation</b>] Action <b>d'adapter quelque chose à un usage déterminé. 1.</b> Vx. <b>Action de rendre propre.</b> (...). <b>2.</b> [Suivi d'un compl. d'obj. second. introd. par à] Action d'approprier, d'adapter quelque chose à une destination précise. (...) <b>B.</b>– [L'idée dominante est celle de <b>propriété</b>] <b>1.</b> [Avec un compl. prép. de indiquant l'obj. de l'appropriation] <b>Action de s'approprier une chose, d'en faire sa propriété.</b> (...) <b>2.</b> [En parlant d'une chose] Fait qu'une chose devient ou est devenue propriété de quelqu'un »</p>  <p>Figure 24 : Synonymes de appropriation</p>
	 <p>Figure 25 : Antonymes de appropriation</p>

Tableau 12 : Origines latines, définitions, synonymes, antonymes de appropriation



---

## Annexe 3. Les invariants pédagogiques (Freinet, 1964b, 1964c / 1969)

Freinet a repris l'ensemble des principes dans un « code pratique » comportant 30 invariants

### **La nature de l'enfant :**

Invariant n° 1 : L'enfant est de la même nature que nous.

Invariant n° 2 : Etre plus grand ne signifie pas forcément être au-dessus des autres.

Invariant n° 3 : Le comportement scolaire d'un enfant est fonction de son état physiologique, organique et constitutionnel.

### **Les réactions de l'enfant :**

Invariant n° 4 : Nul - l'enfant pas plus que l'adulte - n'aime être commandé d'autorité.

Invariant n° 5 : (qui découle du précédent) Nul n'aime s'aligner, parce que s'aligner, c'est obéir passivement à un ordre extérieur.

Invariant n° 6 : (découlant des précédents) Nul n'aime se voir contraint à faire un certain travail, même si ce travail ne lui déplaît pas particulièrement. C'est la contrainte qui est paralysante.

Invariant n° 7 : (découlant des précédents) Chacun aime choisir son travail, même si ce choix n'est pas avantageux.

Invariant n° 8 : (découlant des précédents) Nul n'aime tourner à vide, agir en robot, c'est-à-dire faire des actes, se plier à des pensées qui sont inscrites dans des mécaniques auxquelles il ne participe pas.

Invariant n° 9 : (qui tire la conclusion des précédents) Il nous faut motiver le travail.

Invariant n° 10 : Plus de scolastique.

Invariant n° 10 bis : Tout individu veut réussir. L'échec est inhibiteur, destructeur de l'allant et de l'enthousiasme.

Invariant n° 10 ter : Ce n'est pas le jeu qui est naturel à l'enfant, mais le travail.

### **Les techniques éducatives :**

Invariant n° 11 : La voie normale de l'acquisition n'est nullement l'observation, l'explication et la démonstration, processus essentiel de l'Ecole, mais le Tâtonnement expérimental, démarche naturelle et universelle.

Invariant n° 12 : La mémoire, dont l'Ecole fait tant de cas, n'est valable et précieuse que lorsqu'elle est intégrée au Tâtonnement expérimental, lorsqu'elle est vraiment au service de la vie.

Invariant n° 13 : Les acquisitions ne se font pas comme l'on croit parfois, par l'étude des règles et des lois, mais par l'expérience. Etudier d'abord ces règles et ces lois, en français, en art, en mathématiques, en sciences, c'est placer la charrue devant les bœufs.

Invariant n° 14 : L'intelligence n'est pas, comme l'enseigne la scolastique, une faculté spécifique fonctionnant comme en circuit fermé, indépendamment des autres éléments vitaux de l'individu.

Invariant n° 15 : L'Ecole ne cultive qu'une forme abstraite d'intelligence, qui agit, hors de la réalité vivante, par le truchement de mots et d'idées fixées par la mémoire.

Invariant n° 16 : L'enfant n'aime pas écouter une leçon ex cathedra.

Invariant n° 17 : L'enfant ne se fatigue pas à faire un travail qui est dans la ligne de sa vie, qui lui est pour ainsi dire fonctionnel.

Invariant n° 18 : Personne, ni enfant ni adulte, n'aime le contrôle et la sanction qui sont toujours considérés comme une atteinte à sa dignité, surtout lorsqu'ils s'exercent en public.

Invariant n° 19 : Les notes et les classements sont toujours une erreur.

Invariant n° 20 : Parlez le moins possible.

Invariant n° 21 : L'enfant n'aime pas le travail de troupeau auquel l'individu doit se plier comme un robot. Il aime le travail individuel ou le travail d'équipe au sein d'une communauté coopérative.

Invariant n° 22 : L'ordre et la discipline sont nécessaires en classe.

Invariant n° 23 : Les punitions sont toujours une erreur. Elles sont humiliantes pour tous et n'aboutissent jamais au but recherché. Elles sont tout au plus un pis-aller.

Invariant n° 24 : La vie nouvelle de l'Ecole suppose la coopération scolaire, c'est-à-dire la gestion par les usagers, l'éducateur compris, de la vie et du travail scolaire.

Invariant n° 25 : La surcharge des classes est toujours une erreur pédagogique.

Invariant n° 26 : La conception actuelle des grands ensembles scolaires aboutit à l'anonymat des maîtres et des élèves ; elle est, de ce fait, toujours une erreur et une entrave.

Invariant n° 27 : On prépare la démocratie de demain par la démocratie à l'Ecole. Un régime autoritaire à l'Ecole ne saurait être formateur de citoyens démocrates.

Invariant n° 28 : On ne peut éduquer que dans la dignité. Respecter les enfants, ceux-ci devant respecter leurs maîtres est une des premières conditions de la rénovation de l'Ecole.

Invariant n° 29 : L'opposition de la réaction pédagogique, élément de la réaction sociale et politique est aussi un invariant avec lequel nous aurons, hélas ! à compter sans que nous puissions nous-mêmes l'éviter ou le corriger.

Invariant n° 30 : Enfin un invariant qui justifie tous nos tâtonnements et authentifie notre action : c'est l'optimiste espoir en la vie.



---

## Annexe 4. Guide d'entretien

La liste des guides est présentée ci-après :

<b>Guide d'entretien à l'attention du Dirigeant ou Gérant (ou membre de l'équipe dirigeante) .....</b>	<b>432</b>
<b>Guide d'entretien à l'attention des RH (DRH ou responsable RH) .....</b>	<b>433</b>
<b>Guide d'entretien à l'attention des managers opérationnels (Interviewé en tant que manager) .....</b>	<b>436</b>
<b>Guide d'entretien à l'attention des managers opérationnels (Interviewé en tant qu'utilisateur) .....</b>	<b>440</b>
<b>Guide d'entretien à l'attention des utilisateurs opérationnels .....</b>	<b>444</b>
<b>Guide d'entretien à l'attention des formateurs .....</b>	<b>448</b>



## Guide d'entretien à l'attention du Dirigeant ou Gérant (ou membre de l'équipe dirigeante)

---

Code Entretien : E...-.... D-G

---

**Question 1** : Un nouvel outil a été mis en place. Quelles étaient vos intentions, vos finalités ?

Questions de relance pour approfondir : Question 1b : Et par rapport à la finalité organisationnelle ?

**Question 2** : Ces intentions ont été déclinées (répercutées) dans les différents niveaux hiérarchiques jusqu'aux utilisateurs. Quel était le message que vous souhaitiez faire passer ?

---

## Guide d'entretien à l'attention des RH (DRH ou responsable RH)

---

Code Entretien : E...-....RH

---

**Question 1** : Les utilisateurs opérationnels (utilisateurs et managers) doivent réaliser leurs tâches avec un nouvel outil de manière à atteindre des objectifs managériaux (par exemple optimiser la production, les ventes, le suivi clients). Les utilisations faites doivent donc permettre d'atteindre ces objectifs. Sont-ils sensibilisés à cela ?

Questions de relance pour approfondir : Question 1b : qui les sensibilise et comment ? Question 1c : quels sont les moyens mis en œuvre ?

**Question 2** : Il peut se produire des situations inédites pour l'entreprise ou pour l'utilisateur (jamais rencontrées auparavant) lors desquelles l'utilisateur opérationnel (utilisateur ou manager) ne peut pas réaliser ses tâches avec le nouvel outil.

*Exemple 1 : un problème de données (donnée erronée, en double, perdue suite à une restauration du système ou pour une autre raison). Exemple 2 : un problème d'autonomie (système ne rendant pas l'utilisateur autonome, par exemple donnée non accessible). Exemple 3 : plus globalement, un nouvel outil et des procédures associées qui ne permettent pas de gérer la demande d'un client..., de réaliser son activité métier*

Des situations de ce type vous ont-elles été remontées et ont-elles été prises en compte lors de la conception des apprentissages ?

Questions de relance pour approfondir : Question 2b : pouvez-vous me les décrire, avez-vous d'autres exemples ? Question 2c : remontées sous quelle forme et par qui (utilisateurs, managers ou autres) ? Question 2d : prises en compte comment lors de la conception des apprentissages (dans les dispositifs de formation ou autres dispositifs) ?

**Question 3** : Pouvez-vous me décrire des éléments singuliers liés aux antécédents professionnels des utilisateurs opérationnels (utilisateurs et managers) qui les ont aidés à solutionner une situation inédite ou au contraire qui ont été un frein ?

A expliquer « singulier » au début : vous et moi ce n'est pas pareil, face à la même situation avec le même outil, on ne va pas savoir faire la même chose, de la même façon. Exemple : telle expérience dans tel poste leur a permis ou au contraire les a gênés pour trouver une solution

Questions de relance pour approfondir : Question 3b: s'agit-il d'expériences dans le même poste ou dans un autre poste dans cette entreprise ? Question 3c: s'agit-il d'expériences dans le même poste ou dans un autre poste dans une autre entreprise ?

**Question 4 : Des éléments singuliers liés aux antécédents professionnels vous ont-ils été remontés et ont-ils été pris en compte lors de la conception des apprentissages ?**

Questions de relance pour approfondir : Question 4b : remontés sous quelle forme et par qui (utilisateurs et managers ou autres) ? Question 4c : pris en compte comment lors de la conception des apprentissages (dans les dispositifs de formation ou autres dispositifs) ?

**Question 5 : Pouvez-vous me décrire des éléments singuliers liés à la vie personnelle des utilisateurs opérationnels (utilisateurs et managers) qui les ont aidés à solutionner une situation inédite ou au contraire qui ont été un frein ?**

Exemple si besoin : telle expérience associative ou tel vécu personnel leur a permis ou au contraire les a gênés pour trouver une solution

**Question 6 : Des éléments singuliers liés à la vie personnelle vous ont-ils été remontés et ont-ils été pris en compte lors de la conception des apprentissages ?**

Questions de relance pour approfondir : Question 6b : remontés sous quelle forme et par qui (utilisateurs et managers ou autres) ? Question 6c : pris en compte comment lors de la conception des apprentissages (dans les dispositifs de formation ou autres dispositifs) ?

**Question 8 : Des éléments singuliers d'autres types vous ont-ils été remontés et ont-ils été pris en compte lors de la conception des apprentissages ?**

Questions de relance pour approfondir : Question 8b : remontés sous quelle forme et par qui (utilisateurs et managers ou autres) ? Question 8c : pris en compte comment lors de la conception des apprentissages (dans les dispositifs de formation ou autres dispositifs) ?

**Question 9 : Y a-t-il des éléments singuliers, liés aux antécédents professionnels, à la vie personnelle ou à d'autres types d'éléments qui ne remontent pas ?**

Questions de relance pour approfondir : Question 9b : pouvez-vous me les décrire ? Question 9c : pourquoi des éléments ne remontent-ils pas ? Question 9d : est-ce lié aux utilisateurs, managers ou autres, est-ce lié au contexte ? Question 9e : comment en avez-vous eu

connaissance ? Question 9f : pris quand même en compte lors de la conception des apprentissages (dans les dispositifs de formation ou autres dispositifs) et comment ?

**Question 10 : Nous venons de parler de différents éléments qui peuvent être remontés ou non et pris en compte ou non dans la conception des apprentissages (dispositifs de formation ou autres dispositifs). Qui est chargé d'identifier ces éléments ?**

Questions de relance pour approfondir : Question 10b : pourquoi cette ou ces personnes ?

Question 10c : quel est leur rôle ?

## Guide d'entretien à l'attention des managers opérationnels (Interviewé en tant que manager)

---

Code Entretien : E...-....MM...

---

**Question 1** : Les utilisateurs opérationnels (utilisateurs et managers) doivent réaliser leurs tâches avec un nouvel outil de manière à atteindre des objectifs managériaux (par exemple optimiser la production, les ventes, le suivi clients). Les utilisations faites doivent donc permettre d'atteindre ces objectifs. Sont-ils sensibilisés à cela ?

Questions de relance pour approfondir : Question 1b : qui les sensibilise et comment ? Question 1c : quels sont les moyens mis en œuvre ?

**Question 2** : Il peut se produire des situations inédites pour l'entreprise ou pour les utilisateurs (jamais rencontrées auparavant) lors desquelles vos utilisateurs opérationnels ne peuvent pas réaliser leurs tâches avec le nouvel outil. *Exemple 1 : un problème de données (donnée erronée, en double, perdue suite à une restauration du système ou pour une autre raison). Exemple 2 : un problème d'autonomie (système ne rendant pas l'utilisateur autonome, par exemple donnée non accessible). Exemple 3 : plus globalement, un nouvel outil et des procédures associées qui ne permettent pas de gérer la demande d'un client..., de réaliser son activité métier*

**Des situations de ce type vous ont-elles été remontées et ont-elles été prises en compte lors de la conception des apprentissages ?**

Questions de relance pour approfondir : Question 2b : pouvez-vous me les décrire, avez-vous d'autres exemples ? Question 2c : remontées sous quelle forme et par qui (utilisateurs, managers ou autres) ? Question 2d : prises en compte comment lors de la conception des apprentissages (dans les dispositifs de formation ou autres dispositifs) ?

**Question 3** : Pouvez-vous me décrire des éléments singuliers liés aux antécédents professionnels de vos utilisateurs opérationnels qui les ont aidés à solutionner une situation inédite ou au contraire qui ont été un frein ?

Expliquer « singulier » au début : vous et moi ce n'est pas pareil, face à la même situation avec le même outil, on ne va pas savoir faire la même chose, de la même façon. Exemple : telle

expérience dans tel poste leur a permis ou au contraire les a gênés pour trouver une solution.  
Questions de relance pour approfondir : Question 3b: s'agit-il d'expériences dans le même poste ou dans un autre poste dans cette entreprise ? Question 3c: s'agit-il d'expériences dans le même poste ou dans un autre poste dans une autre entreprise ?

**Question 4 : Des éléments singuliers liés aux antécédents professionnels vous ont-ils été remontés et ont-ils été pris en compte lors de la conception des apprentissages ?**

Questions de relance pour approfondir :

Question 4b : remontés sous quelle forme et par qui (utilisateurs et managers ou autres) ?

Question 4c : pris en compte comment lors de la conception des apprentissages (dans les dispositifs de formation ou autres dispositifs) ?

**Question 5 : Pouvez-vous me décrire des éléments singuliers liés à la vie personnelle des utilisateurs opérationnels (utilisateurs et managers) qui les ont aidés à solutionner une situation inédite ou au contraire qui ont été un frein ?**

Exemple si besoin : telle expérience associative ou tel vécu personnel leur a permis ou au contraire les a gênés pour trouver une solution

**Question 6 : Des éléments singuliers liés à la vie personnelle vous ont-ils été remontés et ont-ils été pris en compte lors de la conception des apprentissages ?**

Questions de relance pour approfondir :

Question 6b : remontés sous quelle forme et par qui (utilisateurs et managers ou autres) ?

Question 6c : pris en compte comment lors de la conception des apprentissages (dans les dispositifs de formation ou autres dispositifs) ?

**Question 7 : Pouvez-vous me décrire des éléments singuliers d'autres types des utilisateurs opérationnels (utilisateurs et managers) qui les ont aidés à solutionner une situation inédite ou au contraire qui ont été un frein ?**

**Question 8 : Des éléments singuliers d'autres types vous ont-ils été remontés et ont-ils été pris en compte lors de la conception des apprentissages ?**

Questions de relance pour approfondir :

Question 8b : remontés sous quelle forme et par qui (utilisateurs et managers ou autres) ?

Question 8c : pris en compte comment lors de la conception des apprentissages (dans les dispositifs de formation ou autres dispositifs) ?

**Question 9 : Y a-t-il des éléments singuliers, liés aux antécédents professionnels, à la vie personnelle ou à d'autres types d'éléments qui ne remontent pas ?**

Questions de relance pour approfondir : Question 9b : pouvez-vous me les décrire ? Question 9c : pourquoi des éléments ne remontent-ils pas ? Question 9d : est-ce lié aux utilisateurs, managers ou autres, est-ce lié au contexte ? Question 9e : comment en avez-vous eu connaissance ? Question 9f : pris quand même en compte lors de la conception des apprentissages (dans les dispositifs de formation ou autres dispositifs) et comment ?

**Question 10 : Nous venons de parler de différents éléments qui peuvent être remontés ou non et pris en compte ou non dans la conception des apprentissages (dispositifs de formation ou autres dispositifs). Qui est chargé d'identifier ces éléments ?**

Questions de relance pour approfondir : Question 10b : pourquoi cette ou ces personnes ? Question 10c : quel est leur rôle ?

**Question 11 : Lorsque vos utilisateurs opérationnels rencontrent une situation inédite (par exemple un problème de données erronées, un problème d'autonomie lié à des données inaccessibles), sont-ils responsabilisés pour trouver une solution et atteindre quand même vos objectifs (par exemple optimiser la production, les ventes, le suivi clients) ?**

Questions de relance pour approfondir : Question 11b : que leur dit-on de faire dans ce genre de situation ? Question 11c : qui le dit ?

**Question 12 : Lorsque vos utilisateurs opérationnels rencontrent une situation inédite, de quelle manière ont-ils appris à gérer le problème pour trouver une solution et atteindre quand même vos objectifs ?**

Questions de relance pour approfondir : Question 12b : seul, avec l'aide de qui ou de quoi, pouvez-vous me décrire ?

**Question 13 : Y a-t-il des échanges, entre managers, utilisateurs, des éléments singuliers (liés aux antécédents professionnels, à la vie personnelle ou à d'autres types d'éléments) pour trouver une solution à une situation inédite et atteindre quand même vos objectifs ?**

Si besoin d'expliquer « singulier » : vous et moi ce n'est pas pareil, face à la même situation avec le même outil, on ne va pas savoir faire la même chose, de la même façon. Exemple : telle expérience dans tel poste leur a permis ou au contraire les a gênés pour trouver une solution.

Questions de relance pour approfondir : Question 13a : comment échangent-ils et avec qui, avez-vous des exemples ? Question 13b : chacun apporte-t-il ses expériences singulières ? Question 13c : quelqu'un apporte-t-il LA solution, ou la combinaison des expériences de chacun leur permet-elle de trouver une solution, leur propre solution ? Question 13d : si personne n'a LA solution au problème, cela les aide-t-il quand même à trouver une solution, leur propre solution ?

**Question 14 : Lorsque vos utilisateurs opérationnels rencontrent une situation inédite, quels sont selon vous les facteurs individuels qui leur permettent de gérer le problème pour trouver une solution et atteindre quand même vos objectifs ?**



## Guide d'entretien à l'attention des managers opérationnels (Interviewé en tant qu'utilisateur)

---

Code Entretien : E...-.... MU...

---

**Question 1** : Les utilisateurs opérationnels (utilisateurs et managers) doivent réaliser leurs tâches avec un nouvel outil de manière à atteindre des objectifs managériaux (par exemple optimiser la production, les ventes, le suivi clients). Les utilisations faites doivent donc permettre d'atteindre ces objectifs. Etes-vous sensibilisé à cela ?

Questions de relance pour approfondir : Question 1b : qui vous sensibilise et comment ?  
Question 1c : quels sont les moyens mis en œuvre ?

**Question 2** : Il peut se produire des situations inédites pour l'entreprise ou pour vous (jamais rencontrées auparavant) lors desquelles vous ne pouvez pas réaliser vos tâches avec le nouvel outil.

*Exemple 1 : un problème de données (donnée erronée, en double, perdue suite à une restauration du système ou pour une autre raison). Exemple 2 : un problème d'autonomie (système ne rendant pas l'utilisateur autonome, par exemple donnée non accessible).*

*Exemple 3 : plus globalement, un nouvel outil et des procédures associées qui ne permettent pas de gérer la demande d'un client..., de réaliser son activité métier*

Avez-vous remonté ce genre de situations aux RH (ou autres instances) et ont-elles été prises en compte lors de la conception des apprentissages ?

Questions de relance pour approfondir : Question 2b : pouvez-vous me les décrire, avez-vous d'autres exemples ? Question 2c : remontées sous quelle forme et à qui ? Question 2d : prises en compte comment lors de la conception des apprentissages (dans les dispositifs de formation ou autres dispositifs) ?

**Question 3** : Pouvez-vous me décrire des éléments singuliers liés à vos antécédents professionnels qui vous ont aidé à solutionner une situation inédite ou au contraire qui ont été un frein ?

Expliquer « singulier » au début : vous et moi ce n'est pas pareil, face à la même situation avec le même outil, on ne va pas savoir faire la même chose, de la même façon. Exemple : telle expérience dans tel poste m'a permis ou au contraire m'a gêné pour trouver une solution

Questions de relance pour approfondir : Question 3b: s'agit-il d'expériences dans le même poste ou dans un autre poste dans cette entreprise ? Question 3c: s'agit-il d'expériences dans le même poste ou dans un autre poste dans une autre entreprise ?

**Question 4 : Avez-vous remonté des éléments singuliers liés à vos antécédents professionnels aux RH (ou autres instances) et ont-ils été pris en compte lors de la conception des apprentissages ?**

Questions de relance pour approfondir : Question 4b : remontés sous quelle forme et à qui ? Question 4c : pris en compte comment lors de la conception des apprentissages (dans les dispositifs de formation ou autres dispositifs) ?

**Question 5 : Pouvez-vous me décrire des éléments singuliers liés à votre vie personnelle qui vous ont aidé à solutionner une situation inédite ou au contraire qui ont été un frein ?**

Exemple si besoin : telle expérience associative ou tel vécu personnel m'a permis ou au contraire m'a gêné pour trouver une solution

**Question 6 : Avez-vous remonté des éléments singuliers liés à votre vie personnelle aux RH (ou autres instances) et ont-ils été pris en compte lors de la conception des apprentissages ?**

Questions de relance pour approfondir : Question 6b : remontés sous quelle forme et à qui ? Question 6c : pris en compte comment lors de la conception des apprentissages (dans les dispositifs de formation ou autres dispositifs) ?

**Question 7 : Pouvez-vous me décrire d'autres types d'éléments singuliers qui vous ont aidé à solutionner une situation inédite ou au contraire qui ont été un frein ?**

**Question 8 : Avez-vous remonté des éléments singuliers d'autres types aux RH (ou autres instances) et ont-ils été pris en compte lors de la conception des apprentissages ?**

Questions de relance pour approfondir : Question 8b : remontés sous quelle forme et à qui ? Question 8c : pris en compte comment lors de la conception des apprentissages (dans les dispositifs de formation ou autres dispositifs) ?

**Question 9** : Y a-t-il des éléments singuliers, liés à vos antécédents professionnels, à votre vie personnelle ou à d'autres types d'éléments que vous ne remontez pas aux RH (ou autres instances) ?

Questions de relance pour approfondir : Question 9b : pouvez-vous me les décrire ? Question 9c : pourquoi vous ne les faites pas remonter ? Question 9d : est-ce lié à vous, au contexte ?

**Question 10** : Nous venons de parler de différents éléments qui peuvent être remontés ou non et pris en compte ou non dans la conception des apprentissages (dispositifs de formation ou autres dispositifs). Qui est chargé d'identifier ces éléments ?

Questions de relance pour approfondir : Question 7b : pourquoi cette ou ces personnes ? Question 7c : quel est leur rôle ?

**Question 11** : Lorsque vous rencontrez une situation inédite (par exemple un problème de données erronées, un problème d'autonomie lié à des données inaccessibles), êtes-vous responsabilisé pour trouver une solution et atteindre quand même les objectifs de vos managers (par exemple optimiser la production, les ventes, le suivi clients) ?

Questions de relance pour approfondir : Question 11b : que vous dit-on de faire dans ce genre de situation ? Question 11c : qui vous le dit ?

**Question 12** : Lorsque vous rencontrez une situation inédite, de quelle manière avez-vous appris à gérer le problème pour trouver une solution et atteindre quand même les objectifs de vos managers ?

Questions de relance pour approfondir : Question 12b : seul, avec l'aide de qui ou de quoi, pouvez-vous me décrire ?

**Question 13** : Echangez-vous, entre managers et utilisateurs, des éléments singuliers (liés à vos antécédents professionnels, à votre vie personnelle ou à d'autres types d'éléments) pour trouver une solution à une situation inédite et atteindre quand même les objectifs de vos managers ?

Si besoin d'expliquer « singulier » : vous et moi ce n'est pas pareil, face à la même situation avec le même outil, on ne va pas savoir faire la même chose, de la même façon. Exemple : telle expérience dans tel poste m'a permis ou au contraire m'a gêné pour trouver une solution

Questions de relance pour approfondir : Question 13a : comment échangez-vous et avec qui, avez-vous des exemples ? Question 13b : chacun apporte-t-il ses expériences singulières ? Question 13c : quelqu'un apporte-t-il LA solution, ou la combinaison des expériences de chacun vous permet-elle de trouver une solution, votre propre solution ? Question 13d : si personne n'a LA solution au problème, cela vous aide-t-il quand même à trouver une solution, votre propre solution ?

**Question 14 : Lorsque vous rencontrez une situation inédite, quels sont vos facteurs individuels qui vous permettent de gérer le problème pour trouver une solution et atteindre quand même les objectifs de vos managers ?**

## Guide d'entretien à l'attention des utilisateurs opérationnels

---

Code Entretien : E...-....U...

---

**Question 1** : Les utilisateurs opérationnels (utilisateurs et managers) doivent réaliser leurs tâches avec un nouvel outil de manière à atteindre des objectifs managériaux (par exemple optimiser la production, les ventes, le suivi clients). Les utilisations faites doivent donc permettre d'atteindre ces objectifs. Etes-vous sensibilisé à cela ?

Questions de relance pour approfondir : Question 1b : qui vous sensibilise et comment ?

Question 1c : quels sont les moyens mis en œuvre ?

**Question 2** : Il peut se produire des situations inédites pour l'entreprise ou pour vous (jamais rencontrées auparavant) lors desquelles vous ne pouvez pas réaliser vos tâches avec le nouvel outil.

*Exemple 1 : un problème de données (donnée erronée, en double, perdue suite à une restauration du système ou pour une autre raison). Exemple 2 : un problème d'autonomie (système ne rendant pas l'utilisateur autonome, par exemple donnée non accessible).*

*Exemple 3 : plus globalement, un nouvel outil et des procédures associées qui ne permettent pas de gérer la demande d'un client..., de réaliser son activité métier*

Avez-vous remonté ce genre de situations à vos managers, aux RH (ou autres instances) et ont-elles été prises en compte lors de la conception des apprentissages ?

Questions de relance pour approfondir : Question 2b : pouvez-vous me les décrire, avez-vous d'autres exemples ? Question 2c : remontées sous quelle forme et à qui ? Question 2d : prises en compte comment lors de la conception des apprentissages (dans les dispositifs de formation ou autres dispositifs) ?

**Question 3** : Pouvez-vous me décrire des éléments singuliers liés à vos antécédents professionnels qui vous ont aidé à solutionner une situation inédite ou au contraire qui ont été un frein ?

Expliquer « singulier » au début : vous et moi ce n'est pas pareil, face à la même situation avec le même outil, on ne va pas savoir faire la même chose, de la même façon. Exemple : telle expérience dans tel poste m'a permis ou au contraire m'a gêné pour trouver une solution.

Questions de relance pour approfondir : Question 3b: s'agit-il d'expériences dans le même

poste ou dans un autre poste dans cette entreprise ? Question 3c: s'agit-il d'expériences dans le même poste ou dans un autre poste dans une autre entreprise ?

**Question 4 : Avez-vous remonté des éléments singuliers liés à vos antécédents professionnels à vos managers, aux RH (ou autres instances) et ont-ils été pris en compte lors de la conception des apprentissages ?**

Questions de relance pour approfondir : Question 4b : remontés sous quelle forme et à qui ?  
Question 4c : pris en compte comment lors de la conception des apprentissages (dans les dispositifs de formation ou autres dispositifs) ?

**Question 5 : Pouvez-vous me décrire des éléments singuliers liés à votre vie personnelle qui vous ont aidé à solutionner une situation inédite ou au contraire qui ont été un frein ?**

Exemple si besoin : telle expérience associative ou tel vécu personnel m'a permis ou au contraire m'a gêné pour trouver une solution

**Question 6 : Avez-vous remonté des éléments singuliers liés à votre vie personnelle à vos managers, aux RH (ou autres instances) et ont-ils été pris en compte lors de la conception des apprentissages ?**

Questions de relance pour approfondir : Question 6b : remontés sous quelle forme et à qui ?  
Question 6c : pris en compte comment lors de la conception des apprentissages (dans les dispositifs de formation ou autres dispositifs) ?

**Question 7 : Pouvez-vous me décrire d'autres types d'éléments singuliers qui vous ont aidé à solutionner une situation inédite ou au contraire qui ont été un frein ?**

**Question 8 : Avez-vous remonté des éléments singuliers d'autres types à vos managers, aux RH (ou autres instances) et ont-ils été pris en compte lors de la conception des apprentissages ?**

Questions de relance pour approfondir : Question 8b : remontés sous quelle forme et à qui ?  
Question 8c : pris en compte comment lors de la conception des apprentissages (dans les dispositifs de formation ou autres dispositifs) ?

**Question 9 : Y a-t-il des éléments singuliers, liés à vos antécédents professionnels, à votre vie personnelle ou à d'autres types d'éléments que vous ne remontez pas à vos managers, aux RH (ou autres instances) ?**

Questions de relance pour approfondir : Question 9b : pouvez-vous me les décrire ? Question 9c : pourquoi vous ne les faites pas remonter ? Question 9d : est-ce lié à vous, au contexte ?

**Question 10 : Nous venons de parler de différents éléments singuliers qui peuvent être remontés ou non et pris en compte ou non dans la conception des apprentissages (dispositifs de formation ou autres dispositifs). Qui est chargé d'identifier ces éléments ?**

Questions de relance pour approfondir : Question 10b : pourquoi cette ou ces personnes ? Question 10c : quel est leur rôle ?

**Question 11 : Lorsque vous rencontrez une situation inédite (par exemple un problème de données erronées, un problème d'autonomie lié à des données inaccessibles), êtes-vous responsabilisé pour trouver une solution et atteindre quand même les objectifs de vos managers (par exemple optimiser la production, les ventes, le suivi clients) ?**

Questions de relance pour approfondir : Question 11b : que vous dit-on de faire dans ce genre de situation ? Question 11c : qui vous le dit ?

**Question 12 : Lorsque vous rencontrez une situation inédite, de quelle manière avez-vous appris à gérer le problème pour trouver une solution et atteindre quand même les objectifs de vos managers ?**

Questions de relance pour approfondir : Question 12b : seul, avec l'aide de qui ou de quoi, pouvez-vous me décrire ?

**Question 13 : Echangez-vous, entre utilisateurs, des éléments singuliers (liés à vos antécédents professionnels, à votre vie personnelle ou à d'autres types d'éléments) pour trouver une solution à une situation inédite et atteindre quand même les objectifs de vos managers ?**

Si besoin d'expliquer « singulier » : vous et moi ce n'est pas pareil, face à la même situation avec le même outil, on ne va pas savoir faire la même chose, de la même façon. Exemple : telle expérience dans tel poste m'a permis ou au contraire m'a gêné pour trouver une solution.

Questions de relance pour approfondir : Question 13a : comment échangez-vous et avec qui, avez-vous des exemples ? Question 13b : chacun apporte-t-il ses expériences singulières ?

Question 13c : quelqu'un apporte-t-il LA solution, ou la combinaison des expériences de chacun vous permet-elle de trouver une solution, votre propre solution ? Question 13d : si personne n'a LA solution au problème, cela vous aide-t-il quand même à trouver une solution, votre propre solution ?

**Question 14 : Lorsque vous rencontrez une situation inédite, quels sont vos facteurs individuels qui vous permettent de gérer le problème pour trouver une solution et atteindre quand même les objectifs de vos managers ?**



## Guide d'entretien à l'attention des formateurs

---

Code Entretien : E...-....F

---

**Question 1** : Les utilisateurs opérationnels (utilisateurs et managers) doivent réaliser leurs tâches avec un nouvel outil de manière à atteindre des objectifs managériaux (par exemple optimiser la production, les ventes, le suivi clients). Les utilisations faites doivent donc permettre d'atteindre ces objectifs. Sont-ils sensibilisés à cela ?

Questions de relance pour approfondir : Question 1b : qui les sensibilise et comment ? Question 1c : quels sont les moyens mis en œuvre ?

**Question 2** : Il peut se produire des situations inédites pour l'entreprise ou pour les utilisateurs (jamais rencontrées auparavant) lors desquelles les utilisateurs opérationnels ne peuvent pas réaliser leurs tâches avec le nouvel outil.

*Exemple 1 : un problème de données (donnée erronée, en double, perdue suite à une restauration du système ou pour une autre raison). Exemple 2 : un problème d'autonomie (système ne rendant pas l'utilisateur autonome, par exemple donnée non accessible).*

*Exemple 3 : plus globalement, un nouvel outil et des procédures associées qui ne permettent pas de gérer la demande du dirigeant, d'un collaborateur, d'un client ou d'un fournisseur concernant le suivi de dossiers ou ...*

Des situations de ce type vous ont-elles été remontées et ont-elles été prises en compte lors de la conception des apprentissages ?

Questions de relance pour approfondir : Question 2b : pouvez-vous me les décrire, avez-vous d'autres exemples ? Question 2c : remontées sous quelle forme et par qui (utilisateurs, managers ou autres) ?

Question 2d : prises en compte comment lors de la conception des apprentissages (dans les dispositifs de formation ou autres dispositifs) ?

**Question 3** : Pouvez-vous me décrire des éléments singuliers liés aux antécédents professionnels des utilisateurs opérationnels qui les ont aidés à solutionner une situation inédite ou au contraire qui ont été un frein ?

Expliquer « singulier » : vous et moi ce n'est pas pareil, face à la même situation avec le même outil, on ne va pas savoir faire la même chose, de la même façon. Exemple : telle expérience dans tel poste leur a permis ou au contraire les a gênés pour trouver une solution

Questions de relance pour approfondir : Question 3b: s'agit-il d'expériences dans le même poste ou dans un autre poste dans cette entreprise ? Question 3c: s'agit-il d'expériences dans le même poste ou dans un autre poste dans une autre entreprise ?

**Question 4 : Des éléments singuliers liés aux antécédents professionnels vous ont-ils été remontés et ont-ils été pris en compte lors de la conception des apprentissages ?**

Questions de relance pour approfondir : Question 4b : remontés sous quelle forme et par qui (utilisateurs et managers ou autres) ? Question 4c : pris en compte comment lors de la conception des apprentissages (dans les dispositifs de formation ou autres dispositifs) ?

**Question 5 : Pouvez-vous me décrire des éléments singuliers liés à la vie personnelle des utilisateurs opérationnels (utilisateurs et managers) qui les ont aidés à solutionner une situation inédite ou au contraire qui ont été un frein ?**

Exemple si besoin : telle expérience associative ou tel vécu personnel leur a permis ou au contraire les a gênés pour trouver une solution

**Question 6 : Des éléments singuliers liés à la vie personnelle vous ont-ils été remontés et ont-ils été pris en compte lors de la conception des apprentissages ?**

Questions de relance pour approfondir : Question 6b : remontés sous quelle forme et par qui (utilisateurs et managers ou autres) ? Question 6c : pris en compte comment lors de la conception des apprentissages (dans les dispositifs de formation ou autres dispositifs) ?

**Question 7 : Pouvez-vous me décrire des éléments singuliers d'autres types des utilisateurs opérationnels (utilisateurs et managers) qui les ont aidés à solutionner une situation inédite ou au contraire qui ont été un frein ?**

Expliquer si besoin : des éléments singuliers qui ne sont pas liés à leurs antécédents professionnels, ni liés à leur vie personnelle

**Question 8 : Des éléments singuliers d'autres types vous ont-ils été remontés et ont-ils été pris en compte lors de la conception des apprentissages ?**

Questions de relance pour approfondir : Question 8b : remontés sous quelle forme et par qui (utilisateurs et managers ou autres) ? Question 8c : pris en compte comment lors de la conception des apprentissages (dans les dispositifs de formation ou autres dispositifs) ?

**Question 9 : Y a-t-il des éléments singuliers, liés aux antécédents professionnels, à la vie personnelle ou à d'autres types d'éléments qui ne remontent pas ?**

Questions de relance pour approfondir : Question 9b : pouvez-vous me les décrire ? Question 9c : pourquoi des éléments ne remontent-ils pas ? Question 9d : est-ce lié aux utilisateurs, managers ou autres, est-ce lié au contexte ? Question 9e : comment en avez-vous eu connaissance ? Question 9f : pris quand même en compte lors de la conception des apprentissages (dans les dispositifs de formation ou autres dispositifs) et comment ?

**Question 10 : Nous venons de parler de différents éléments qui peuvent être remontés ou non et pris en compte ou non dans la conception des apprentissages (dispositifs de formation ou autres dispositifs). Qui est chargé d'identifier ces éléments ?**

Questions de relance pour approfondir : Question 10b : pourquoi cette ou ces personnes ? Question 10c : quel est leur rôle ?

**Question 11 : Lorsque les utilisateurs opérationnels rencontrent une situation inédite (par exemple un problème de données erronées, un problème d'autonomie lié à des données inaccessibles), sont-ils responsabilisés pour trouver une solution et atteindre quand même les objectifs (par exemple optimiser la production, les ventes, le suivi clients) ?**

Questions de relance pour approfondir : Question 11b : que leur dit-on de faire dans ce genre de situation ? Question 11c : qui le dit ?

**Question 12 : Lorsque les utilisateurs opérationnels rencontrent une situation inédite, de quelle manière ont-ils appris à gérer le problème pour trouver une solution et atteindre quand même les objectifs ?**

Questions de relance pour approfondir : Question 12b : seul, avec l'aide de qui ou de quoi, pouvez-vous me décrire ?

**Question 13 : Y a-t-il des échanges, entre managers, utilisateurs, des éléments singuliers (liés aux antécédents professionnels, à la vie personnelle ou à d'autres types d'éléments) pour trouver une solution à une situation inédite et atteindre quand même les objectifs ?**

Si besoin d'expliquer « singulier » : vous et moi ce n'est pas pareil, face à la même situation avec le même outil, on ne va pas savoir faire la même chose, de la même façon. Exemple : telle expérience dans tel poste leur a permis ou au contraire les a gênés pour trouver une solution

Questions de relance pour approfondir : Question 13a : comment échangent-ils et avec qui, avez-vous des exemples ? Question 13b : chacun apporte-t-il ses expériences singulières ?

Question 13c : quelqu'un apporte-t-il LA solution, ou la combinaison des expériences de chacun leur permet-elle de trouver une solution, leur propre solution ? Question 13d : si personne n'a LA solution au problème, cela les aide-t-il quand même à trouver une solution, leur propre solution ?

**Question 14** : Lorsque les utilisateurs opérationnels rencontrent une situation inédite, quels sont selon vous les facteurs individuels qui leur permettent de gérer le problème pour trouver une solution et atteindre quand même les objectifs ?



## Annexe 5. Entretiens réalisés (détails)

Code	Genre	Age	Formation	Ancienneté	Poste occupé	Hiérarchie	Cible	Date	Durée
E1-ASS.U1	F	48 ans	Ecole de Commerce. PNL, entretiens Vente, formation au nouvel outil informatique	3 ans dans le poste. 18 ans dans l'entreprise. Poste précédent : sinistres et commercial pendant 15 ans	Collaborateur Gestion des sinistres. Utilisateur principal	Sous [E1-ASS.D-G]	Initiale	06/11/2014 à 9h	50
E1-ASS.U2	F	28 ans	Master Assurance (Formation en droit sur 4 ans dont dernière année Droit et Assurance). Sinistre, agence numérique, école des professionnels, formation au nouvel outil informatique	2,5 ans dans le poste. Ancienneté dans l'entreprise, et autres postes occupés : 2,5 ans	Collaborateur Gestion des sinistres (1/5ème du temps le mercredi en remplacement de [E1-ASS.U1]), et Entreprises Professionnels (4/5ème du temps)	Sous [E1-ASS.D-G]	Initiale	06/11/2014 à 10h30	38
E1-ASS.D-G	M	45 ans	Maitrise Droit des affaires. DESS économie	2,5 ans dans le poste. Autres postes occupés : Responsable – Inspecteur Commercial	Agent Général d'assurance (co-Gérant majoritaire)	N+1 de [E1-ASS.U1] et [E1-ASS.U2]	Initiale	13/11/2014 à 10h30	4
E1-ASS.MM					Agent Général d'assurance (co-Gérant majoritaire)		Initiale	13/11/2014 à 10h45	45

Code	Genre	Age	Formation	Ancienneté	Poste occupé	Hiérarchie	Cible	Date	Durée
					Responsable pilote du projet basé au siège (et assurant formations)	Complémentaire.	Suggéré par [E1-ASS.MM] pour recueillir des éléments sur l'ensemble des agences	Attend l'accord de son N+1. Plusieurs rappels sans réponse	
E2-IND.D-G	M	36	Ingénieur	5,5 ans dans le poste. Auparavant, Dirigeant d'un autre site (6 ans)	Dirigeant du site. S'occupe de la finance / gestion (réalisé hors SAP)	N+1 de [E2.IND.MU] et [E2-IND.U]	Initiale	02/12/2014 à 9h30	10
E2-IND.M M					Dirigeant du site.		Initiale	02/12/2014	35
E2-IND.M U	M	43	CAP Carrossier Peintre. Formation interne	8 ans dans le poste. Auparavant peintre dans l'entreprise (16 ans). Pas d'autres postes	Responsable de production. Encadre une équipe non utilisatrice de SAP	Sous [E2-IND.D-G]	Initiale	02/12/2014	19
E2-IND.U	M	27	Ecole d'ingénieur	4,5 ans dans le poste. Premier emploi	Responsable achat, ADV administration des ventes de la commande client jusqu'au bon de livraison, planning-ordo	Sous [E2-IND.D-G]	Initiale	02/12/2014	26
E3-DIS.M M1	F	46	Niveau Deug Histoire de l'art. Formation opérateur réceptionniste	10 ans dans le poste. 15,5 ans dans l'entreprise. Précédent poste : Conseiller de vente	Adjoint de secteur PCE (papeterie, loisirs créatifs, éducatif)	N+1 de [E3-DIS.U2] Sous [E3-DIS.D-G]	Initiale	03/12/2014 à 14h	28

Code	Genre	Age	Formation	Ancienneté	Poste occupé	Hiérarchie	Cible	Date	Durée
E3-DIS.MU	F	32	Ecole de Commerce	4 ans. Auparavant, chef de rayon Auchan, Chargée de marché Système U, Chargée de promotion ESC	Chef de secteur (retour congés maternité)	Sous [E3-DIS.D-G]	Initiale	03/12/2014 à 15h	37
E3-DIS.U1	M	39	BEP cuisine. Formation Secouriste du travail	13 ans dans le poste. Auparavant, Responsable Magasin matériel et vêtements spécialisés, réceptionniste marchandises puis jeu vidéo Magasin de jouets	Conseiller de vente Disque, vidéo, multimédia	Sous [E3-DIS.MM2]	Initiale	03/12/2014 à 16h	38
E3-DIS.U2	F	27	ébénisterie - tapisserie appartement	1 an	Conseiller de vente PCE	sous [E3-DIS.MM1]	Initiale	10/12/2014 à 12h	35
E3-DIS.U3	F	44	IUT Métiers du livre	17 ans (depuis ouverture magasin). Auparavant, travail en librairie 3 ans	Conseiller de vente Livres	sous [E3-DIS.MM2]	Initiale	10/12/2014 à 13h	53
E3-DIS.U4	F	27	Prépa Lettres. Niveau M1 Littérature Jeunesse. Licence Lettres. IUT Métiers du livre	2,5 ans. Auparavant, Espace culturel Leclerc 3 mois ; Mollat Bordeaux 3 mois	Conseiller de vente Livres	sous [E3-DIS.MM2]	Initiale	12/12/2014 à 13h	41



Code	Genre	Age	Formation	Ancienneté	Poste occupé	Hierarchie	Cible	Date	Durée
E3-DIS.D-G	M	42	Maitrise Histoire. Formation par le Groupe en management, commerce, négociation, informatique	10 mois. Auparavant, Chef de marché Centrale d'achat 3 ans, au siège 2 ans, Directeur autre magasin 3 ans	Directeur de magasin	N+1 de [E1-ASS.MM1], [E1-ASS.MM2], [E1-ASS.MU]	Initiale	12/12/2014 à 14h	10
E3-DIS.RH					Directeur de magasin		Initiale	12/12/2014 à 14h	40
E3-DIS.MM2	M	24	Ecole de Commerce. C2i	2 ans. Auparavant, Responsable adjoint magasin (distribution spécialisée)	Chef de secteur Livre, Disque, Vidéo, Multimédia	N+1 de [E3-DIS.U1], [E3-DIS.U3] et [E3-DIS.U4] Sous [E3-DIS.D-G]	Initiale	12/12/2014 à 15h	46
E4-TP.RH	F				Délégué RH CSP (centre de services partagés) Sud-Ouest		Initiale	14/01/2015 à 11h	53
E4-TP.D-G	M	32	Ecole d'ingénieur Toulon. Contrat Entreprise actuelle avec ESC sur poste de Chef d'agence	15 mois. Auparavant, Chef de secteur 2 ans, Conducteur de travaux 6 ans dans le Groupe actuel	Chef d'agence	N+1 de [E4-TP.MU], [E4-TP.U1], [E4-TP.U2]	Initiale	14/01/2015 à 14h	8
E4-TP.MM					Chef d'agence		Initiale	14/01/2015 à 14h10	32

Code	Genre	Age	Formation	Ancienneté	Poste occupé	Hiérarchie	Cible	Date	Durée
E4-TP.MU	M	40	BTS. Formations internes liées aux métiers TP et outils informatiques. Formation Tuteurs	7 ans. Auparavant, Géomètre 10 ans dans le Groupe actuel, avant en cabinet de géomètre	Cadre chargé d'études	Tuteur de [E4-TP.U2] Sous [E4-TP.D-G]	Initiale	14/01/2015 à 15h	59
E4-TP.U1	M	60	Terminale F4 (génie civil). Formations internes liées aux métiers TP	4 ans. Auparavant, Responsable commercial 2 ans dans l'entreprise actuelle, Créateur-associé d'une PME en TP 2 ans, Responsable Bureau d'études avec commercial dans autre structure du Groupe actuel et autres postes de 1987 à 2007	Responsable commercial et Chargé d'études	Sous [E4-TP.D-G]	Initiale	14/01/2015 à 16h	56
E4-TP.U2	M	28	Ingénieur	3 mois. Auparavant, Conducteur de travaux 3 ans dans entreprise actuelle, Responsable TP 4 mois dans une autre entreprise	Ingénieur Etudes	Sous [E4-TP.D-G]	Initiale	14/01/2015 à 17h	58

Code	Genre	Age	Formation	Ancienneté	Poste occupé	Hierarchie	Cible	Date	Durée
E4-TP.F	F	40	Ingénieur	1 an au CSP Formatrice outils opérationnels + gestion qualité. Auparavant, responsable qualité environnement CSP et site industriel, responsable exploitation eau et assainissement site industriel	Formateur aux outils opérationnels CSP Sud-Ouest	Sous [E4-TP.RH]	Complémentaire (identifiée avec [E4-TP.RH])	03/04/ 2015à 15h	53

Tableau 13 : Entretiens réalisés (détails)

## Table des matières détaillée

En début de document, une table des matières simplifiée, selon le modèle de notre Ecole Doctorale, permet de donner un aperçu global au lecteur. La table des matières détaillée est proposée ci-après.

<b>Remerciements .....</b>	<b>5</b>
<b>Résumé .....</b>	<b>7</b>
<b>Résumé en anglais .....</b>	<b>8</b>
<b>Table des matières .....</b>	<b>9</b>
<b>Liste des tableaux .....</b>	<b>13</b>
<b>Liste des figures .....</b>	<b>14</b>
<b>Liste des annexes .....</b>	<b>15</b>
<b>Introduction .....</b>	<b>17</b>
De l'intuition de départ à l'objet de cette recherche .....	19
Design de la recherche .....	21
Structure de la thèse .....	22
<b>Première partie Revue de littérature.....</b>	<b>25</b>
<b>Introduction de la première partie .....</b>	<b>27</b>
<b>Chapitre 1. Tension entre SI structurants et situations d'usage opérationnel inédites31</b>	
Introduction du chapitre 1 .....	31
1.1 Organisation et SI : entre robustesse et une certaine rigidité .....	32
Introduction de la section .....	32
1.1.1 A travers les perspectives déterministes et globalement sociotechniques .....	32
1.1.1.1 Visions déterministes .....	33
1.1.1.1.1 Déterminisme technologique .....	33
1.1.1.1.2 Déterminisme organisationnel.....	34
1.1.1.2 Visions sociotechniques .....	39
1.1.1.2.1 Approche sociotechnique .....	39
1.1.1.2.2 Approche interactionniste.....	40
1.1.2 A travers les définitions et les dimensions du SI .....	44
1.1.2.1 Définition d'un SI.....	45
1.1.2.2 Dimensions d'un SI.....	46
1.1.2.2.1 Dimension technologique .....	51
1.1.2.2.2 Dimension organisationnelle .....	51

1.1.2.2.3	Dimension informationnelle .....	52
	Conclusion de la section.....	53
1.2	SI structurant face à des situations d'usage opérationnel inédites .....	55
	Introduction de la section .....	55
1.2.1	Imprévu ou inédit, gestion ou confrontation face à l'aspect structurant .....	55
1.2.1.1	Définitions de imprévu, inédit.....	56
1.2.1.2	Gestion ou confrontation avec l'inédit face à l'aspect structurant .....	62
1.2.2	Inédit opérationnel en SI .....	68
1.2.2.1	Pourquoi s'intéresser à l'inédit post-basculement SI ? .....	68
1.2.2.2	Ce qu'est une situation d'usage opérationnel inédite en SI .....	68
1.2.2.2.1	Dans une vision systémique de l'organisation .....	69
1.2.2.2.2	Dans une approche processus de l'organisation .....	69
1.2.2.3	Exemples .....	71
	Conclusion de la section.....	72
	Conclusion du chapitre 1 .....	74
<b>Chapitre 2.</b>	<b>Tension entre singularités des utilisateurs et organisation dans l'alignement des usages face à l'inédit .....</b>	<b>75</b>
	Introduction du chapitre 2 .....	75
2.1	De la nécessité de « faire face » à l'inédit à l'apport de l'individu et notre intérêt pour les singularités individuelles .....	76
	Introduction de la section .....	76
2.1.1	Nécessité de « faire face » avec efficience à l'inédit .....	76
2.1.1.1	« Faire avec » les SI .....	76
2.1.1.2	« Faire face » à l'imprévisibilité dans la tension entre discours managérial et réalité du terrain, selon la vision de l'organisation, du management.....	77
2.1.2	L'individu dans le « faire face » avec efficience à l'inédit .....	80
2.1.2.1	Innover, inventer, bricoler, improviser.....	81
2.1.2.2	Mobiliser l'intelligence pratique .....	84
2.1.2.3	Distinguer la compétence et les compétences, apports complémentaires et tensions soulevées .....	86
2.1.3	Les singularités individuelles des utilisateurs dans le « faire face ».....	91
2.1.3.1	Définition des singularités individuelles .....	91
2.1.3.2	Exemples de singularités .....	98
2.1.3.2.1	Singularités liées au parcours professionnel.....	99

2.1.3.2.2	Singularités liées au parcours personnel.....	102
	Conclusion de la section.....	103
2.2	Apport et prise en compte ou non des singularités individuelles dans l’alignement des usages SI face à l’inédit.....	106
	Introduction de la section .....	106
2.2.1	Alignement stratégique et alignement des usages .....	106
2.2.2	Modèle d’alignement des usages retenu pour préciser notre questionnement ...	108
2.2.2.1	Vision du SI dans cette approche .....	109
2.2.2.2	Situations d’usage opérationnel inédites en post-basculement .....	110
2.2.2.3	Parties prenantes concernées .....	112
2.2.2.4	Usages alignés et singularités.....	114
2.2.2.4.1	Synthèse des éléments à intégrer dans notre approche des usages alignés 114	
2.2.2.4.2	Apport de la distinction entre utilisation, usage, pratique ... ..	115
2.2.2.4.3	... pour positionner notre approche des usages alignés et intégrer les singularités .....	120
2.2.3	Les singularités positives, des « capacités activables » au niveau des usages et appropriations : questionnement pour prolonger la réflexion .....	121
2.2.3.1	Qui mobilise ou non pour « faire en plus » ? Pourquoi oui ou non ?.....	123
2.2.3.1.1	Genèse de notre réflexion .....	123
2.2.3.1.2	Tensions entre management intermédiaire et utilisateurs, entre contrôle et autonomie 124	
2.2.3.1.3	Apports à notre réflexion et prolongement.....	131
2.2.3.2	Pour quoi ? (quel est l’apport ?) Comment ? .....	132
2.2.3.2.1	Genèse de notre réflexion : des difficultés pour aborder l’appropriation 133	
2.2.3.2.2	Recherche d’éclairages .....	134
2.2.3.2.2.1	Proposition d’une approche de l’appropriation ... ..	134
2.2.3.2.2.2	... qui soulève des questionnements dans le choix d’un soubassement théorique 136	
2.2.3.2.2.3	... qui prolonge des questionnements « pour contribuer à l’alignement sur les attentes organisationnelles » .....	140
2.2.3.2.3	Avancée de notre questionnement.....	142
	Conclusion de la section.....	144

Conclusion du chapitre 2.....	149
<b>Chapitre 3. Tension entre singularités des utilisateurs et organisation dans l'apprentissage pour surmonter l'inédit et contribuer à l'alignement.....</b>	<b>153</b>
Introduction du chapitre 3 .....	153
3.1 Prise en compte ou non des singularités individuelles et de l'inédit selon la vision de l'individu, de l'inédit, de l'apprentissage, pour contribuer à l'alignement .....	156
Introduction de la section .....	156
3.1.1 A travers l'évolution du lien entre formation, management, organisation.....	157
3.1.2 Dans la conception des apprentissages.....	159
3.1.2.1 A travers les objectifs visés dans la démarche formation .....	159
3.1.2.2 A travers les moyens utilisés tout au long de la démarche formation.....	164
3.1.2.3 Éclairages complémentaires et prolongement de notre réflexion .....	168
3.1.3 Dans la réalisation des apprentissages .....	171
3.1.3.1 A travers la tension entre formel, non formel, informel.....	171
3.1.3.1.1 L'informel dans la confrontation avec l'inédit .....	172
3.1.3.1.2 Formel, non formel, informel : de quoi s'agit-il ? .....	173
3.1.3.1.3 Apport, cadrage pour poursuivre notre réflexion .....	177
3.1.3.1.3.1 Traçage de la prise en compte des singularités à travers la dimension relationnelle : dans l'apprentissage « en faisant », en combinant informel avec plus ou moins formel ?.....	177
3.1.3.1.3.2 Contribution des parties prenantes à l'alignement dans le prolongement des tensions soulevées entre management intermédiaire et individus	180
3.1.3.1.3.3 Synthèse et cadrage retenu .....	182
3.1.3.2 A travers l'apprentissage au travail et en dehors.....	183
3.1.3.2.1 Vie quotidienne et apprentissage.....	184
3.1.3.2.2 Apprentissage en situation de travail.....	186
Conclusion de la section.....	187
3.2 Apports de l'approche Freinet pour faire progresser notre réflexion.....	192
Introduction de la section .....	192
3.2.1 Pourquoi s'intéresser à l'approche Freinet parmi d'autres ? .....	192
3.2.2 Grille de lecture Freinet.....	197
3.2.2.1 Dans la conception des apprentissages.....	197
3.2.2.1.1 A travers les objectifs visés .....	197

3.2.2.1.2	A travers les moyens utilisés pour concevoir les apprentissages .....	201
3.2.2.1.3	Synthèse et apports sur le cadrage effectué .....	205
3.2.2.2	Dans la réalisation des apprentissages .....	208
3.2.2.2.1	Une démarche naturelle d'apprentissage permettant d'aborder l'ensemble de notre questionnement.....	209
3.2.2.2.2	Un apprentissage « en faisant » développant, favorisant la responsabilisation, l'autonomie, l'inventivité, la socialisation, la coopération, dans le respect et l'apport des singularités individuelles.....	213
3.2.2.2.3	Synthèse et apports sur le cadrage effectué .....	220
	Conclusion de la section.....	226
3.3	Justification de l'intérêt de notre questionnement et ciblage pour l'appréhender au niveau empirique .....	230
	Introduction de la section .....	230
3.3.1	Un sujet qui intéresse les entreprises.....	230
3.3.2	Une revue de littérature qui fait ressortir l'intérêt d'un questionnement non traité	232
3.3.3	Ciblage dans notre approche empirique .....	237
	Conclusion de la section.....	241
	Conclusion du chapitre 3 .....	241
	<b>Conclusion de la première partie.....</b>	<b>243</b>
	<b>Deuxième partie Etude empirique .....</b>	<b>247</b>
	<b>Introduction de la deuxième partie.....</b>	<b>249</b>
	<b>Chapitre 4. Du processus d'élaboration du design de la recherche au déploiement empirique</b>	<b>251</b>
	Introduction du chapitre 4 .....	251
4.1	Processus d'élaboration du design de la recherche : un design qui a évolué au cours de la recherche.....	251
	Introduction de la section .....	251
4.1.1	Projet de connaissance, fondements épistémologiques, et démarche de la recherche	252
4.1.1.1	Un objet de recherche qui s'est construit progressivement.....	252
4.1.1.2	Des fondements épistémologiques nous orientant vers le constructivisme	255
4.1.1.3	Une démarche de recherche exploratoire par abduction .....	257
4.1.2	Choix méthodologiques et évolution du design de la recherche .....	258



4.1.2.1	Choix d'une méthodologie qualitative pour le recueil et l'analyse.....	258
4.1.2.2	Recueil des données .....	259
4.1.2.2.1	Quels types de données ? Par quels moyens ?.....	259
4.1.2.2.2	Auprès de qui ? .....	260
4.1.2.2.3	Elaboration d'un guide d'entretien adapté à chaque cible.....	262
4.1.2.2.4	Confidentialité .....	273
4.1.2.2.5	Evolution du design de la recherche.....	273
4.1.2.3	Analyse des données .....	274
4.1.2.3.1	Du choix initial d'analyse par théorisation ancrée... ..	275
4.1.2.3.2	... aux nécessaires réajustements méthodologiques nous orientant vers une analyse de contenu thématique.....	275
	Conclusion de la section.....	278
4.2	Déploiement empirique .....	279
	Introduction de la section .....	279
4.2.1	Collecte des données .....	279
4.2.1.1	Accès au terrain.....	279
4.2.1.2	Déroulement des entretiens .....	281
4.2.1.3	Confidentialité.....	286
4.2.2	Mise en œuvre de la méthode d'analyse des données.....	286
4.2.2.1	Première phase : le codage .....	287
4.2.2.2	Seconde phase : les liens faits par les répondants (et plus généralement les nœuds de type Z_) et les silences .....	291
4.2.2.3	Troisième phase mise en œuvre lors de l'analyse des résultats .....	292
	Conclusion de la section.....	293
	Conclusion du chapitre 4.....	293
	<b>Chapitre 5. Analyse des résultats et mise en perspective .....</b>	<b>295</b>
	Introduction du chapitre 5 .....	295
5.1	Analyse des résultats .....	295
	Introduction de la section .....	295
5.1.1	Alignement entre usages du nouveau SI par les utilisateurs et effets organisationnels, managériaux attendus.....	297
5.1.1.1	Intentions organisationnelles et déclinaison hiérarchique recueillies auprès du dirigeant ou gérant (D-G).....	297
5.1.1.2	Sensibilisation des utilisateurs sur les attentes managériales.....	303

---

5.1.1.3	Eclairages apportés.....	313
5.1.2	Situations inédites rencontrées : prise en compte dans la conception des apprentissages (pour contribuer à l'alignement) .....	316
5.1.2.1	Description des situations inédites .....	317
5.1.2.2	Eclairages apportés.....	323
5.1.2.3	Remontée des situations inédites rencontrées et prise en compte dans la conception des apprentissages.....	325
5.1.2.4	Eclairages apportés.....	332
5.1.3	Singularités liées au parcours professionnel et personnel (et autres) qui ont été une aide ou un frein pour surmonter des situations inédites : prise en compte dans la conception des apprentissages (pour contribuer à l'alignement).....	334
5.1.3.1	Description des singularités .....	335
5.1.3.2	Eclairages apportés.....	351
5.1.3.3	Remontée des singularités et prise en compte dans la conception des apprentissages.....	352
5.1.3.4	Eclairages apportés.....	354
5.1.3.5	Singularités qui ne remontent pas et prise en compte dans la conception des apprentissages.....	355
5.1.3.6	Eclairages apportés.....	358
5.1.3.7	Identification des singularités.....	358
5.1.3.8	Eclairages apportés.....	360
5.1.4	Singularités liées au parcours professionnel et personnel (et autres) qui sont une aide ou un frein pour surmonter un inédit qui survient : prise en compte dans la manière d'apprendre à surmonter (pour contribuer à l'alignement) .....	360
5.1.4.1	Responsabilisation des utilisateurs.....	361
5.1.4.2	Eclairages apportés.....	369
5.1.4.3	Manière d'apprendre des utilisateurs et échange de singularités .....	369
5.1.4.4	Eclairages apportés.....	372
5.1.4.5	Facteurs individuels des utilisateurs.....	372
5.1.4.6	Eclairages apportés.....	373
	Conclusion de la section.....	373
5.2	Mise en perspective des résultats .....	373
	Introduction de la section .....	373
5.2.1	Selon la vision de l'inédit.....	374

---

5.2.2	Selon la vision de l'alignement .....	375
5.2.3	Selon la vision de l'individu et de ses singularités.....	377
5.2.4	Selon la vision de (dans) l'apprentissage .....	378
	Conclusion de la section.....	379
	Conclusion du chapitre 5 .....	380
	<b>Conclusion de la deuxième partie .....</b>	<b>383</b>
	<b>Conclusion.....</b>	<b>385</b>
	Apports de la recherche.....	387
	Limites et perspectives de recherche.....	388
	<b>Bibliographie.....</b>	<b>391</b>
	<b>Annexes .....</b>	<b>417</b>
Annexe 1.	Utilisation, pratique, usage : origines latines, définitions, synonymes, antonymes	419
Annexe 2.	Appropriation : origines latines, définitions, synonymes, antonymes .....	425
Annexe 3.	Les invariants pédagogiques (Freinet, 1964b, 1964c / 1969) .....	427
Annexe 4.	Guide d'entretien.....	431
Annexe 5.	Entretiens réalisés (détails).....	453
Annexe 6.	Retranscription des entretiens (non diffusable, dans un autre Tome)	
Annexe 7.	Nœuds de classement par question (non diffusable, dans un autre Tome)	
	<b>Table des matières détaillée.....</b>	<b>459</b>
	<b>Résumé .....</b>	<b>467</b>
	<b>Résumé en anglais .....</b>	<b>467</b>

**Valérie CORDIER**

**Prise en compte des singularités des  
utilisateurs dans l'apprentissage et  
alignement réel des usages de  
nouveaux systèmes d'information  
en présence d'un inédit opérationnel**

**Résumé**

Cette thèse se positionne dans le contexte de la tension entre la finalité organisationnelle telle que intentionnellement définie par le dirigeant et intériorisée par le management, et la mobilisation ou non des singularités des collaborateurs opérationnels pour contribuer à l'alignement sur les effets attendus. Nos travaux explorent le lien, et les tensions sous-jacentes, entre la prise en compte des singularités individuelles dans l'apprentissage et l'alignement réel des usages de nouveaux systèmes d'information en présence d'un inédit opérationnel. Les résultats confirment l'intérêt de se préoccuper des singularités mais aussi le manque de prise en compte dans l'organisation, dans les tensions liées à la vision de l'inédit, de l'alignement, de l'individu, de l'apprentissage, dans la tension entre contrôle et autonomie. S'agit-il d'un déni de l'individu ? du réel inédit ? d'une vision de l'apprentissage orientée dispositifs organisés, prévus visant l'acquisition de compétences selon des référentiels, et non le développement de la capacité à « faire face » ? d'une vision de l'alignement visant la conformité au prescrit et non le « faire en plus » ?

Mots-clés : gestion ou confrontation avec l'imprévu, entre contrôle et autonomie, singularités des utilisateurs, apprentissage par la pratique (Freinet), alignement des usages, robustesse et rigidité du système d'information

**Résumé en anglais**

This thesis is positioned in the context of the tension between the organizational purpose as intentionally defined by the top manager and internalized by management, and the mobilization or not of the singularities of operational employees to contribute to the alignment on the expected effects. Our work explores the link, and the underlying tensions, between the consideration of individual singularities in learning and the real alignment of the uses of new information systems in the presence of an operational novelty (unanticipated, unexpected). The results confirm the interest of focusing on singularities but also the lack of consideration in the organization, in the tensions linked to the vision of the new unanticipated, of alignment, of the individual, of learning, in the tension between control and autonomy. Is it a denial of the individual? of the real novelty? of an organized learning vision, intended to acquire skills according to reference frames, and not the development of the ability to "face"? of a vision of alignment aiming at compliance with the prescribed and not "doing it in addition"?

Keywords : managing or facing the unexpected, between control and autonomy, singularities of the users, learning by doing (Freinet), alignment of usages, robustness and rigidity of the information system