



**HAL**  
open science

# Désapprendre pour apprendre? : la place de la controverse constructive dans le développement d'une fonction interne de formation en situation de travail

Elisa Roblot

## ► To cite this version:

Elisa Roblot. Désapprendre pour apprendre?: la place de la controverse constructive dans le développement d'une fonction interne de formation en situation de travail. Economies et finances. Université Rennes 2, 2022. Français. NNT: 2022REN20046 . tel-04065094

**HAL Id: tel-04065094**

**<https://theses.hal.science/tel-04065094>**

Submitted on 11 Apr 2023

**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.

# THÈSE DE DOCTORAT DE

L'UNIVERSITÉ RENNES 2

ÉCOLE DOCTORALE N° 604  
*Sociétés, Temps, Territoires*  
Spécialité : Économie et Société

Par

**Elisa ROBLOT**

**« Désapprendre pour apprendre ?  
La place de la controverse constructive dans le développement  
d'une fonction interne de formation en situation de travail »**

Thèse présentée et soutenue à Rennes, le 2 septembre 2022

Unité de recherche : Espaces et Sociétés (ESO- UMR 6590 CNRS)

## Rapporteurs avant soutenance :

Nathalie RAULET-CROSET *Professeure des Universités, Université Paris 1*  
Isabelle VANDANGEON-DERUMEZ *Maître de conférences- HDR, Université Paris-Est Créteil*

## Composition du Jury :

Nathalie RAULET-CROSET *Professeure des Universités, Université Paris 1*  
Isabelle VANDANGEON-DERUMEZ *Maître de conférences- HDR, Université Paris-Est Créteil* Professeur des  
Patrick VALEAU *Universités, IGR IAE-Rennes 1*  
Christophe MAUREL *Professeur des Universités, IAE-Angers*  
Philippe EYNAUD *Professeur des Universités, IAE Université Paris 1 Panthéon Sorbonne*

Directeur de thèse Pascal GLEMAIN *Maître de conférences- HDR, Université Rennes 2*  
Co-dir. de thèse: Jennifer URASADETTAN *Maître de conférences- HDR, Université Rennes 2*

# THESE DE DOCTORAT DE

L'UNIVERSITE RENNES 2

ECOLE DOCTORALE N° 604  
*Sociétés, Temps, Territoires*  
Spécialité : Economie et Société

Par

**Elisa ROBLOT**

**« Désapprendre pour apprendre ?**

**La place de la controverse constructive dans le développement  
d'une fonction interne de formation en situation de travail »**

**Thèse présentée et soutenue à Rennes, le 2 septembre 2022**

**Unité de recherche : Espaces et Sociétés (ESO- UMR 6590 CNRS)**

**Rapporteurs avant soutenance :**

Nathalie RAULET-CROSET	<i>Professeure des Universités, Université Paris 1</i>
Isabelle VANDANGEON-DERUMEZ	<i>Maître de conférences- HDR, Université Paris-Est Créteil</i>

**Composition du Jury :**

Nathalie RAULET-CROSET	<i>Professeure des Universités, Université Paris 1</i>
Isabelle VANDANGEON-DERUMEZ	<i>Maître de conférences- HDR, Université Paris-Est Créteil</i>
Patrick VALEAU	<i>Professeur des Universités, IGR IAE-Rennes 1</i>
Christophe MAUREL	<i>Professeur des Universités, IAE-Angers</i>
Philippe EYNAUD	<i>Professeur des Universités, IAE - Paris 1 Panthéon Sorbonne</i>

Directeur de thèse Pascal GLEMAIN	<i>Maître de conférences- HDR, Université Rennes 2</i>
Co-dir. de thèse: Jennifer URASADATTAN	<i>Maître de conférences- HDR, Université Rennes 2</i>

*L'Université de Rennes n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans cette thèse ; ces opinions doivent être considérées comme propres à leur auteur.*

## Remerciements

Tout d'abord, je tiens à adresser toute ma reconnaissance à mes directeurs de thèse, Pascal Glémain et Jennifer Urasadettan, qui m'ont guidée tout au long de ce parcours et consacré un temps précieux. Vos éclairages m'ont permis de progresser, vous m'avez offert la liberté d'explorer et donné le goût de la Recherche scientifique ! Merci Pascal de ta disponibilité, de ton empathie et de m'avoir accordé ta confiance et ton soutien. Merci Jennifer de la clarté de ton propos, de tes grandes qualités pédagogiques, de tes encouragements et de tes questionnements toujours pertinents qui m'ont permis d'avancer. Je remercie aussi vivement les membres de mon comité de suivi individuel, Mesdames Anne-Laure Le Nadant et Nathalie Schieb-Bienfait, pour leur implication aux différentes étapes de cette recherche et leurs recommandations avisées. Mes pensées vont aussi à Monsieur Gérard Podevin, qui m'a invitée à rédiger un projet de thèse, sans vous, ce travail n'aurait pas vu le jour ! Je remercie très vivement Mesdames Nathalie Raulet-Crozet et Isabelle Vandageon- Derumez d'avoir accepté d'être les rapporteurs de ma thèse, ainsi que les autres membres de mon jury de soutenance, Messieurs Philippe Eynaud, Patrick Valéau et Christophe Maurel. Merci à toutes et tous de l'honneur que vous me faites.

Parmi les professionnels du réseau CHANTIER école, je tiens à exprimer toute ma gratitude à Luis Semedo, ancien délégué national, qui m'a particulièrement intéressée au secteur de l'Insertion par l'activité économique. Il savait représenter avec dignité les structures et défendre avec *brio* les nobles actions qui s'y réalisent pour redonner une place dans la société aux personnes éloignées de l'emploi. Merci à Jean-Pierre Caillon, pour son dévouement, son humanité et la passion qui l'habite. Nos échanges réguliers m'ont apporté une aide certaine. Merci à Alexandre Wolff de m'avoir soutenue durant les deux dernières années de ce travail. Je tiens aussi à rendre hommage à Monsieur Guy-Michel Fumière†, ingénieur de la démarche pédagogique de CHANTIER école, qui nous a quitté le 23 août 2021. Je voudrais ici saluer son engagement au sein du réseau, sa sagacité, son éloquence, son humour et le remercier de sa générosité et de son enthousiasme à partager avec moi sa riche expérience. J'espère que tu aurais apprécié de lire ce travail que je te dédie. Repose en paix Guy-Michel.

Je remercie mes amies, qui ont cru en moi et m'ont encouragée. Merci à Fanny, Maguelonne, Emeline, et plus particulièrement à Johanie pour son empathie, sa finesse d'esprit et son indéfectible amitié, je te suis si reconnaissante d'avoir été présente tout au long de ce parcours. Je tiens également à saluer très sincèrement Richelle, aujourd'hui Docteure, qui est devenue mon amie sur le chemin de nos thèses. Merci à mon conjoint d'avoir été à mes côtés et de m'avoir soutenue durant ces années. Enfin, ces remerciements ne seraient pas complets sans exprimer ma gratitude à l'ensemble des personnes interviewées, et aux directeurs de structures qui m'ont ouvert leurs portes, pour cette co-construction et l'enrichissement personnel que j'en retire.

## Sommaire

Liste des encadrés, graphiques, tableaux et schémas .....	6
Liste des sigles et abréviations .....	10
Introduction générale .....	12
Partie I- Contextualisation des travaux et revue de littérature .....	29
Plan de la première partie .....	31
Chapitre 1- Contexte de la recherche : le secteur de l'Insertion par l'activité économique (IAE) et le réseau des « entreprises sociales apprenantes » CHANTIER école .....	33
1- La formation comme réponse au chômage structurel .....	34
2- Les entreprises sociales d'insertion par le travail .....	35
3- Le réseau d'acteurs CHANTIER école : du regroupement d'initiatives issues de la société civile au réseau des « entreprises sociales apprenantes » .....	50
4- Une stratégie réticulaire de professionnalisation par la formation de 1995 à nos jours ...	63
5- L'adoption de la dénomination d'« entreprise sociale apprenante » : l'apprentissage organisationnel au cœur de la stratégie du réseau ... et le désapprentissage organisationnel ?	92
Chapitre 2- Cadres théoriques : Désapprendre pour apprendre ? Apports et manquements des théories du désapprentissage organisationnel .....	113
1- La dimension synchronique du désapprentissage organisationnel privilégiée : un intérêt marqué pour ses effets supposés sur l'apprentissage organisationnel .....	117
2- Le processus de désapprentissage organisationnel méconnu .....	131
3- L'apport des théories constructivistes de l'apprentissage pour repenser le désapprentissage organisationnel .....	172
4- Revisiter les théories utilitaristes du désapprentissage en mobilisant le concept de conflit sociocognitif .....	178
5- De l'influence des représentations sur les routines .....	184
Chapitre 3 : Epistémologie et question centrale de notre recherche .....	195
1- La connaissance en organisation en tant que construit social .....	197
2- Question centrale et principales pistes de recherche .....	201
Conclusion de la première partie .....	208
Partie 2 : Méthodologie et analyse des données sur les dispositifs d'apprentissage et de désapprentissage en entreprise sociale apprenante .....	211
Plan de la deuxième partie .....	213
Chapitre 1 : Méthodologie de la recherche exploratoire : une étude de cas multisite « pilote » réalisée auprès de trois structures .....	215
1- Formalisation de nos pistes de recherche .....	215
Conclusion du premier chapitre .....	219
Chapitre 2 : Analyse des données recueillies en phase exploratoire .....	221

1- Présentation de notre terrain de recherche exploratoire.....	221
2- Rappel de notre objet de recherche.....	224
3- Le choix de la méthode de l'analyse thématique des données .....	225
4- L'évolution des routines à la suite de la formation des professionnels .....	227
5- Analyse des effets de la formation à la démarche pédagogique sur l'évolution des pratiques de formation en situation de travail.....	230
6- Les obstacles à l'apprentissage et au désapprentissage, vecteurs de reproduction des routines non-formelles et non-professionnelles de formation.....	241
7- Enseignements de cette phase exploratoire et typologie de cas d'apprentissage et de désapprentissage organisationnels à approfondir .....	259
Chapitre 3. Phase confirmatoire de recherche .....	271
1- L'étude de cas multiple comme méthodologie de recherche .....	271
2- Protocole de recherche confirmatoire .....	277
3- Design de recherche : une étude de cas multiples encadrés .....	281
Conclusion de la deuxième partie .....	297
Partie 3- Discussion des résultats de recherche et enseignements .....	299
Plan de la dernière partie .....	301
Chapitre 1- Discussion des résultats de notre étude de cas.....	303
1- Présentation des différents cas dégagés d'après l'apprentissage et le désapprentissage organisationnels réalisés dans les structures .....	304
2- Les facteurs interactionnels et managériaux déterminants dans les différents résultats observés .....	350
Chapitre 2- Enseignements et propositions explicatives .....	365
1- Implications théoriques de notre travail de recherche .....	366
2- Implications managériales de nos résultats .....	388
3- La stratégie réticulaire en question : quelques préconisations au réseau CHANTIER école.....	410
Conclusion de la dernière partie.....	439
Conclusion générale .....	441
1- Apports théoriques.....	443
2- Limites et perspectives de recherche .....	454
Bibliographie.....	465
Table des matières .....	500
Annexes .....	502

## Liste des encadrés, graphiques, tableaux et schémas

### Liste des encadrés

<b>Encadré n°</b>	<b>Titre</b>	<b>Page</b>
1	Les onze réseaux et fédérations du secteur de l'insertion par l'activité économique	45
2	L'encadrant technique, pédagogique et social (ETPS) : la définition d'un « triple-emploi » dans la convention collective des ACI	62
3	Le certificat de qualification professionnelle (CQP) « salarié polyvalent »	71
4	L'apprentissage organisationnel de pratiques visé par la formation à la démarche pédagogique	81
5	De la maîtrise d'un métier technique à l'apprentissage d'une profession à dominante pédagogique et sociale	83
6	« <i>Apprendre, c'est éliminer</i> » ? Le désapprentissage vu par les neurosciences, de l'élagage synaptique d'après Changeux... aux récentes découvertes sur la plasticité cérébrale	133

### Liste des graphiques

<b>Graphique n°</b>	<b>Titre</b>	<b>Page</b>
1	Répartition des salariés en insertion dans les SIAE en 2019 (en pourcentages)	43
2	Répartition des 3843 SIAE en 2019 (en nombre)	44
3	Répartition des 135 structures adhérentes formées à la démarche pédagogique en fonction de leur agrément et de son contrôle	284
4	Répartition des 135 structures adhérentes formées à la démarche pédagogique en fonction des conditions d'exercice de leur activité principale	285
5	Répartition des 135 structures adhérentes formées à la démarche pédagogique dans 11 domaines d'activité	286



### Liste des schémas

Schéma n°	Titre	Page
1	Le chantier-école, une « démarche pédagogique outillée » pour rendre apprenantes des situations professionnelles concrètes	64
2	Evolution des formations et certifications proposées par le réseau CHANTIER école aux structures adhérentes et à leurs salariés permanents et polyvalents depuis 25 ans	72
3	Une conception approximative, rationaliste et dichotomique de l'apprenance organisationnelle	106
4	Le désapprentissage organisationnel d'après les 34 définitions de Tsang et Zahra	119
5	Le processus d'apprentissage individuel : mise en perspective des théories du désapprentissage avec les théories constructivistes	173
6	La représentation de son activité par l'encadrant, ou l'influence des schèmes individuels sur sa pratique professionnelle, d'après Vergnaud (2007).	186
7	L'apprentissage et le désapprentissage organisationnels, des processus socio-cognitifs de transformation des représentations par le collectif professionnel ?	203
8	Etudier le désapprentissage organisationnel comme un processus socio-cognitif aux résultats incertains	206
9	Etapas de la construction de données qualitatives sur les processus d'apprentissage et de désapprentissage organisationnels	212
10	L'entreprise sociale apprenante avant la formation à la démarche pédagogique : des fonctions, des espaces de travail et des routines cloisonnés	228
11	L'entreprise sociale apprenante après la formation à la démarche pédagogique : la reproduction de fonctionnements cloisonnés	229
12	L'évolution des pratiques à la suite de la formation : un jeu de forces déséquilibrées favorisant la reproduction des routines	242
13	Des divergences non résolues entre encadrants, accompagnateurs et directeur pour expliquer l'échec de l'apprentissage organisationnel (AO) et du désapprentissage organisationnel (DO) visé par la formation	264
14	Design de recherche d'étude de cas multiples encastrés, d'après Yin (2009)	282

15	Facteurs combinatoires influençant les processus d'apprentissage et de désapprentissage organisationnels (AO-DO) dans les cas observés	363
16	Envisager l'apprentissage- désapprentissage organisationnel comme un processus de changement non- linéaire, multidimensionnel et multiniveau	372
17	La coexistence des logiques reproductrice et créatrice en organisation	448
18	Structure favorable à l'ambidextérité des « entreprises sociales apprenantes »	451

*Liste des tableaux*

<b>Tableau n°</b>	<b>Titre</b>	<b>Page</b>
1	Les entreprises sociales d'insertion par le travail en France (adapté de Eme et Gardin, 2002)	37
2	Approche comparative des différentes catégories de SIAE	42
3	Etapes de la construction du réseau CHANTIER école	53
4	Une distribution inégale des fonctions de l'entreprise sociale apprenante	77
5	Des organisations pour apprendre, adapté de Fernagu-Oudet (2012, p.202-203)	98
6	Le désapprentissage organisationnel présenté dans la littérature comme un phénomène souhaitable d'élimination de savoirs	122
7	Le désapprentissage organisationnel : phénomène involontaire, non contrôlé par la direction et aux effets délétères pour l'organisation	126
8	Le désapprentissage organisationnel : vecteur certain d'apprentissage organisationnel et outil stratégique	130
9	La nature composite, cognitive et sociale de la mémoire organisationnelle déniée par les théories rationalistes du désapprentissage organisationnel volontaire qui dominent la littérature	144
10	Une littérature laconique du processus de désapprentissage, abordé uniquement d'après ses causes	155
11	Une vision positiviste privilégiée du processus de désapprentissage organisationnel, la perspective constructiviste encore peu explorée	156
12	Obstacles présumés au désapprentissage de savoirs contrôlé par la direction	160

13	Éléments structurants et critères de scientificité de notre démarche constructiviste de recherche, d'après Mourges <i>et al.</i> (2002)	199
14	Présentation des trois structures observées lors de la phase exploratoire	223
15	L'absence d'échanges au sein du collectif professionnel en raison d'un management peu impliqué ou descendant	247
16	Facteurs relationnels et managériaux explicatifs des cas identifiés en phase exploratoire	263
17	Rappel des cas observés dans les trois premières structures de notre étude de cas multiple	278
18	Composition des trois groupes représentatifs des 135 structures adhérentes formées à la démarche pédagogique	287
19	Groupes de structures sollicitées et structures observées en phase exploratoire	291
20	Synthèse des entretiens confirmatoires réalisés dans huit structures	293
21	Cas de structures ne transformant pas leurs routines de formation en situation de travail	305
22	Cas de structures qui apprennent et désapprennent	306
23	Principaux facteurs explicatifs des cas d'échec de la transformation des routines de formation en situation de travail	323
24	Principaux facteurs explicatifs des cas d'apprentissage et de désapprentissage organisationnels	349
25	Les facteurs managériaux et socio-cognitifs favorables aux processus d'apprentissage et de désapprentissage organisationnels	355

## Liste des sigles et abréviations

- ACI : Ateliers et chantiers d'insertion
- AI : association intermédiaire
- AFEST : action de formation en situation de travail
- AFPA : Agence pour la formation professionnelle des adultes
- AO : apprentissage organisationnel
- « Accompagnateurs » : les accompagnateurs socioprofessionnels (ASP) et les conseillers en insertion professionnelle (CIP)
- BEP : Brevet d'études professionnelles
- BTS : Brevet de technicien supérieur
- CAP : certificat d'aptitude professionnelle
- CAVA :centres d'adaptation à la vie active
- CIFRE : convention industrielle de formation par la recherche
- CNLRQ : Comité national de liaison des Régies de quartier
- CQP EPSP : certificat de qualification professionnelle « Encadrant Pédagogique en Situation de Production »
- CQP SP : certificat de qualification professionnelle « salarié polyvalent » (titre de la branche des Ateliers et Chantiers d'Insertion)
- CNIAE : Conseil national de l'insertion par l'activité économique
- DARES : Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques
- DMRMI : Délégation ministérielle au revenu minimum d'insertion
- OPCA : Organisme Paritaire Collecteur Agréé (devenu en 2019 OPCO : Opérateur de Compétences)
- DP : démarche pédagogique
- DO : désapprentissage organisationnel
- « encadrants » : les encadrants techniques et les encadrants techniques, pédagogiques et sociaux
- ETP : équivalent temps plein
- ETPS : encadrant technique, pédagogique et social
- EI : entreprise d'insertion
- ETTI : entreprise de travail temporaire d'insertion
- FNARS : Fédération nationale des acteurs de la solidarité

- FDP : formation « à la démarche pédagogique outillée », développée par le Réseau CHANTIER école ; comporte trois formations successives : RCE : « Réussir un chantier-école » ; APSP : « Animateur Pédagogique en Situation de Production ; EPSP : « Encadrant Pédagogique en Situation de Production
- FEI : fédération des entreprises d'insertion
- FPSPP : Fonds Paritaire de Sécurisation des Parcours Professionnels
- GEIQ : groupement d'employeurs pour l'insertion et la qualification
- GPEC : gestion prévisionnelle des emplois et des compétences
- GRETA : groupement d'établissements
- IAE : Insertion par l'activité économique
- Insee : Institut national de la statistique et des études économiques
- INPI : Institut national de la protection intellectuelle
- NAF : nomenclature des activités économiques productives
- RMI : Revenu minimum d'insertion
- RNCP : répertoire national des certifications professionnelles
- SIAE : structure d'insertion par l'activité économique
- Synesi : Syndicat National des Employeurs pour les Ateliers et Chantiers d'Insertion
- TPE-PME : Très petites entreprises- Petites et moyennes entreprises
- UNAI : Union nationale des associations intermédiaires

# Introduction générale

## 1- Contexte de la recherche

En septembre 2019, dans le cadre de la stratégie nationale de prévention et de lutte contre la pauvreté, le « Pacte d'ambition pour l'insertion par l'Activité Economique »<sup>1</sup> était remis à la Ministre du travail, Muriel Pénicaud. Deux millions de personnes étaient alors considérées comme éloignées de l'emploi en France, et cet éloignement apparaissait comme une « véritable trappe à pauvreté » à laquelle le gouvernement français avait décidé de « s'attaquer de façon massive et déterminée » (Edito du Pacte d'ambition). Le chômage était alors pourtant « à son niveau le plus bas depuis dix ans avec 8,5 % de Français demandeurs d'emploi » (Pacte d'ambition, p.4), quelques mois à peine avant que la crise économique consécutive à la pandémie de Covid-19 ne vienne durement heurter le marché du travail. Dans ce « guide pour l'action », le secteur de l'insertion par l'activité économique (IAE) apparaît comme « l'un des leviers les plus pertinents et les plus puissants pour dessiner les contours d'une société plus inclusive [...] parce qu'elle conjugue activité économique et mission sociale » (Edito du pacte d'ambition). Depuis les années 1970 et l'accroissement du chômage, « *un certain nombre d'activités et d'organisations spécifiques pour mettre ou remettre au travail des populations à la marge* » (Bregeon, 2008, p.1) ont émergé. En France, elles se « *sont regroupées sous le vocable insertion par l'activité économique* » (*Op.cit.*) avec la loi relative à la lutte contre les exclusions en 1988. Malgré les clivages, elles partagent en effet certaines « *logiques d'action* » (*Op.cit.*) : leurs acteurs professionnels et bénévoles considèrent que « *la mise en activité est la voie privilégiée pour former les demandeurs d'emplois, leur redonner l'envie et les moyens de se repositionner sur le marché du travail* » (*Ibid.*, p.8).

Les variations sémantiques entre les termes « intégration », « insertion », puis « inclusion » témoignent d'ailleurs des évolutions du phénomène de désaffiliation de certains de nos concitoyens, et de sa prise en considération au fil des années par les acteurs publics, privés, comme issus de la société civile. Alors que l'« intégration » s'applique au départ à des populations aux marges de la société salariale, l' « insertion » marque la généralisation du problème et la nécessité de résoudre l'exclusion d'une frange croissante de la population privée d'emploi. Enfin, le terme « inclusion », désormais privilégié, met en évidence que : la

---

<sup>1</sup> [https://travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/pacte\\_d\\_ambition\\_iae\\_sept\\_2019\\_synthese.pdf](https://travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/pacte_d_ambition_iae_sept_2019_synthese.pdf)

vulnérabilité résulte d'un manque de ressources individuelles (Ebersold, 2009, p.72), et n'est pas systématiquement dépendante à la situation d'emploi. En effet, le salariat est devenu « *dans les années 1960 la matrice de base de la société salariale moderne* » (Castel 1995, p.14) et la place qu'il y occupe permet alors de comprendre la fracture sociale et les « *problématiques de l'intégration* » (Ibid., p.16). Un certain nombre de personnes n'y trouvent plus de « *place assignée* » (Op.cit.), puisqu'elles se situent « *aux marges du travail et à la lisière des formes d'échanges socialement consacrées* » (Op.cit.). Cette notion d'intégration interroge les conditions de la cohésion sociale, dans une société où de nombreuses personnes sont touchées par le chômage. On observe « *une corrélation forte entre la place occupée dans la division sociale du travail et la participation aux réseaux de sociabilité et aux systèmes de protections* » (Ibid., p.17) de l'individu, puisque « *l'association travail stable – insertion professionnelle solide caractérise une zone d'intégration* » (Op.cit.). Selon cette acception, ceux qui sont privés d'emploi, et donc du statut salarial, auraient le statut d'exclus, car le terme d'exclusion induit l'immobilité : « *[e]lle désigne un état, ou plutôt des états de privations. Mais [...] ne permet pas de ressaisir les processus qui génèrent ces situations.* » (Ibid., p.19). De surcroît, l'exclusion recouvre « *une foule de situations malheureuses sans rendre intelligible leur appartenance à un genre commun.* » (Ibid., p.21). La problématique de l'intégration, qui se posait dans le contexte de la société industrielle et concernait presque exclusivement la classe ouvrière, semble avoir cessé d'être pertinente, à mesure que se sont multipliés les « *problèmes sociaux qui s'y sont substitués* » (Ibid., p.27), dans « *une société tout entière soumise aux exigences de l'économie* » (Ibid., p.31).

Cette exacerbation des problèmes sociaux a provoqué un glissement de cette notion d'intégration vers la notion d'insertion, les pouvoirs publics se devant d'agir face à la généralisation de la montée du chômage, et concevant des « *politiques d'insertion [ayant] pour objectif d'euphémiser la présence de personnes* » bien présentes socialement, mais qui n'occuperaient pas « *effectivement une place dans la société* » (Ibid., p.29). Ces politiques ont en effet cherché à effacer la présence de « *ces populations invalidées par la conjoncture* » (Ibid., p.31), alors que le problème de la désaffiliation sociale changeait d'échelle. Plus récemment, dans le contexte des années 2010, la notion d'inclusion est progressivement venue remplacer celle d'insertion, à nouveau sous l'impulsion des politiques publiques : c'est sous la présidence d'Emmanuel Macron que nous avons observé cette transformation sémantique, les décideurs

français adoptant le vocabulaire usité par les institutions Européennes et internationales<sup>2</sup>. A partir des années 1990, et plus précisément l'adoption de la stratégie de Lisbonne en 1992, le terme s'est progressivement imposé dans ces institutions et la Commission européenne émet aujourd'hui des recommandations relatives à l'« inclusion », comme celle relative à l'inclusion active des personnes exclues du marché de l'emploi de 2008<sup>3</sup>. L'inclusion renvoie à « *une conception systémique de la société [et] déplace les grilles de lecture des inégalités : elle rapporte la vulnérabilité sociale à l'absence de ressources culturelles, sociales, économiques, identitaires, relationnelles nécessaires à la réalisation de soi et à l'engagement social et non plus aux vulnérabilités liées à la division du travail.* » (Ebersold, 2009, p.72). Ainsi l'« inclusion » situe « *les inégalités sociales dans les freins à la participation et à la réalisation de soi occasionnés par l'inaccessibilité de la société et non par les inégalités de condition* » (Bouquet *et al.*, 2015, p.8). De surcroît, elle évoque une finalité, celle d'une société dans laquelle chacun a sa place. Ses évolutions sémantiques, comme la persistance du chômage et l'inscription durable de l'Insertion par l'activité économique (IAE) dans le paysage économique, ne sont pas sans interroger les pratiques mises en œuvre pour favoriser l'inclusion : de quelle manière les acteurs de ce secteur répondent-ils à l'éloignement des personnes vis-à-vis de l'emploi ? Comment favorisent-ils la résolution des problématiques sociales individuelles qui l'accompagnent ? Quelles compétences mobilisent-ils ? Comment les développent-ils et assurent leur adaptation dans le temps ? En nous immergeant dans ce secteur, nous allons justement découvrir leurs pratiques et leurs compétences, tout en questionnant leur renouvellement : comment les professionnels en charge d'accompagner des personnes vers l'emploi apprennent-ils eux-mêmes ?

Au sein de l'IAE, certaines structures regroupées en réseau en 1995 ont fait reposer leur spécificité sur la dimension pédagogique du parcours des salariés en insertion accueillis. Leur progression y est pensée comme le résultat d'apprentissages, réalisés au plus près des situations de travail, ces dernières étant considérées comme un instrument, un support au service de

---

<sup>2</sup> L'influence de ce vocabulaire européen s'est par exemple traduit en France par la création du Conseil de l'inclusion dans l'emploi (CIE), venu remplacer en 2018 le Conseil national de l'insertion par l'activité économique (CNIAE), qui existait depuis 1991.

<sup>3</sup> Commission Recommendation of 3 October 2008 on the active inclusion of people excluded from the labour market (notified under document number C (2008) 5737).



l'inclusion socioprofessionnelle. Les ateliers et chantiers d'insertion (ACI) du réseau CHANTIER école auxquels nous faisons référence, qui ont constitué notre terrain d'étude, représentent aujourd'hui plus de sept-cents structures d'insertion par l'activité économique (SIAE). Ce réseau a développé une stratégie nationale de professionnalisation par la formation, afin de faire évoluer les pratiques pédagogiques en situation de travail des professionnels, principalement des encadrants et des accompagnateurs socioprofessionnels.

La stratégie réticulaire en question s'appuie une formation standardisée, la formation à la « démarche pédagogique outillée », déclinées en plusieurs moutures en 2010, 2012 et 2019, et diffusée aux professionnels des structures adhérentes. Elle leur transmet un contenu méthodologique durant quelques sessions en salle, qu'ils devront ensuite transformer en compétences dans leur contexte particulier de travail. Cette stratégie de professionnalisation-formation, entend ainsi provoquer l'apprentissage des encadrants et accompagnateurs et transformer l'activité pour lui conférer une dimension apprenante reconnue. En 2012, le réseau inscrit cette stratégie dans un nouvel objectif : il ne s'agira plus seulement de se doter d'un « *personnel qualifié techniquement et pédagogiquement* », comme l'affirmait la première charte de 1995, mais d'assurer la montée en compétences des structures elles-mêmes, comme en témoignera l'adoption de la dénomination d' « entreprises sociales apprenantes » (ESA) en 2015. Ainsi, plus que l'apprentissage organisationnel, c'est aujourd'hui l'apprenance organisationnelle<sup>4</sup> qui est recherchée. Imprégnés du discours institutionnel de ce réseau durant nos semaines d'intégration salariale, c'est avec stupéfaction que nous avons découvert les pratiques de certains professionnels. Nos premières observations contrastaient avec le professionnalisme et le prétendu formalisme de la formation en situation de travail annoncés : les pratiques des encadrants ressemblaient à celles de chefs d'équipe, et nous peinions à identifier une quelconque pédagogie vis-à-vis des salariés en insertion en situation de travail, dans des structures pourtant formées à la démarche pédagogique !

Plus précisément, les encadrants des structures adhérentes ont développé au fil de leur expérience des routines de transmission non formelles aux salariés en insertion, dans des situations de production pour le moins diversifiées : activités de blanchisserie et de nettoyage,

---

<sup>4</sup> Nous définissons l'apprenance organisationnelle d'après Mallet comme un ensemble de dispositions des membres à réaliser des apprentissages collectifs qui favorisent l'émergence de compétences collectives au sein des équipes et sur les lieux de production (2007, p.3).

entretien des espaces verts, ressourceries et recycleries, service de traiteur, rénovation de patrimoine bâti, ou encore maraîchage, pour ne citer que quelques exemples. Fonction pivot de ces organisations, les encadrants assurent, en autonomie, le management d'une équipe de salariés en insertion, la gestion de la production, et transmettent leur acquis de métier dans les situations de travail sur des chantiers ou en atelier. Ce sont les professionnels d'un métier artisanal, dont ils ont acquis les compétences et la culture durant leurs expériences antérieures. Ils ont pour habitude de guider les apprentissages informels de ces salariés dans le déroulement d'une activité qu'ils maîtrisent. Or ce sont bien ces habitudes de formation, jugées inappropriées au regard de l'objectif d'inclusion par la formation poursuivi par le réseau, que nous avons en premier lieu observées. Les encadrants semblaient former de façon peu structurée et opportuniste à la réalisation de tâches techniques, en fonction des occasions offertes par le déroulement ordinaire de l'activité : comment rejoindre un mur, tailler un arbuste, ensemercer une parcelle de terre, ou encore repasser une chemise, telles sont les pratiques que nous avons constatées. Alors que la formation à la démarche pédagogique vise à leur substituer des pratiques de conception et d'animation de séances de formation en situation de travail, assorties de pratiques d'évaluation des acquis des salariés en insertion, notre recherche doctorale a émergé de notre étonnement face aux pratiques habituelles des encadrants.

Cet écart entre les objectifs du réseau et leurs pratiques nous a interpellés, et conduits à investiguer sur cette stratégie réticulaire et son instrument principal : la formation des membres des structures adhérentes. En effet, cette stratégie néglige certains aspects de la transformation des routines : les préconisations de cette formation tendent à introduire une rupture dans les habitudes des encadrants et les confrontent à des objectifs problématiques, voire paradoxaux. Elles alourdissent leur charge de travail et augmentent la surcharge et le conflit de rôles auxquels ils sont confrontés, tout en remettant en question leur identité professionnelle : les objectifs et temporalités de la production se conjuguent difficilement à l'apprentissage et la mise en œuvre de nouvelles pratiques et outils pédagogiques formels qu'ils ne maîtrisent pas. D'ailleurs, le paradoxe de la préconisation de pratiques réside dans son objectif de montée en compétences des structures, puisque ces dernières se développent justement en dehors « *du travail prescrit* » (Chauviré, 2013, p.22). Ainsi, le réseau fournit aux structures « *des dispositifs concrets présentés comme des exemples à suivre* » (Dakowska, 2017, p. 83) pour structurer « *le quotidien de l'organisation* » (Op.cit.), sans pour autant s'assurer de la volonté et des possibilités des structures de les mettre en œuvre. Ces dispositifs s'articulent autour d'une méthode, s'appuyant sur un éventail d'outils pédagogiques préconçus. Ils s'imposent à des

professionnels pourtant tenus à l'écart de la définition de ces artefacts censés faciliter leur progression. En conséquence, ils prônent l'adoption de pratiques homogènes, sans tenir compte des disparités entre les structures et de leurs différentes réalités de terrain, plutôt que d'interroger leurs méthodes pédagogiques (Ibid., p.99) et de constituer « *un moyen, non une fin en soi* » (Ibid., p. 94).

Notre analyse a par ailleurs révélé que cette stratégie de développement de leur apprentissage, voire de leur apprenance, s'appuie sur une opposition duale entre d'une part, des pratiques à développer, et d'autre part des routines<sup>5</sup> jugées inappropriées par le réseau, qui devraient être abandonnées. Ainsi, cette stratégie nous est apparue comme doublée d'un objectif de désapprentissage organisationnel, c'est-à-dire l'abandon de certaines routines préexistantes de formation « sur le tas » réputées non professionnelles. Elle semble ainsi partir d'un postulat implicite : ajouter des savoirs à ces organisations leur permettrait non seulement d'apprendre les pratiques préconisées de formation en situation de travail, mais aussi de se défaire de routines développées dans et par le travail depuis la création de chacune de ces structures... un présupposé pour le moins contestable que nous avons choisi de discuter !

Nous avons souhaité interroger la capacité de cette stratégie à provoquer l'évolution des pratiques et formulé notre question initiale: selon quels mécanismes et sous quelles conditions, une stratégie réticulaire de professionnalisation par la formation externe pourrait-elle provoquer un processus de désapprentissage organisationnel des routines existantes de formation informelle en situation de travail, et l'apprentissage organisationnel de pratiques préconisées par les structures adhérentes ?

## 2- Questionnement, problématique et présentation des objectifs

Afin d'interroger les conditions et mécanismes selon lesquels cette stratégie provoquerait le désapprentissage des routines de formation « sur le tas », et l'adoption de pratiques formelles préconisées, nous avons choisi d'explorer la littérature scientifique du désapprentissage organisationnel. Malgré leur densité, ces travaux ne parviennent pas à faire émerger les mécanismes du désapprentissage en organisation, ni les obstacles ou facilitateurs à l'élimination de routines, ni d'ailleurs à expliquer de quelle façon il s'intrique avec le processus

---

<sup>5</sup> Nous définissons les routines d'après Cyert et March (1993), comme les schémas de comportement stables caractérisant les actions et les réactions des membres d'une organisation.

d'apprentissage organisationnel. Nous avons été confronté au doute : qu'est-ce que le désapprentissage ? Est-il possible de le provoquer dans les structures du réseau et si oui, comment et selon quelles étapes le processus se déroule t-il ? D'ailleurs, les théories du conflit (socio)cognitif, contredisent celles du désapprentissage, ce qui révèle une tension théorique entre ces corpus : le processus d'apprentissage individuel et collectif reposerait sur l'adaptation des structures cognitives et savoirs à des informations contradictoires, et non sur leur élimination !

Ces travaux nous confronte à un paradoxe à résoudre pour comprendre comment les professionnels des structures pouvaient apprendre et désapprendre à partir d'une formation. L'apprentissage organisationnel de pratiques nous est présenté d'un côté comme un processus nécessitant l'élimination contrôlée de savoirs préexistants (désapprentissage) chez les professionnels, que ses nombreux obstacles et résistances nous amènent à remettre en question. En effet, rien ne permet de penser qu'un encadrant accepte de délaïser ses routines de travail parce sa direction le lui prescrit, et ces résistances doivent être élucidées. De la même manière, les nouvelles pratiques prescrites sont susceptibles de bousculer les habitudes des équipes de professionnels et de générer des difficultés : ces obstacles à la transformation des fonctionnements collectifs restent à éclaircir. De l'autre, il s'agirait d'un processus de résolution d'un conflit cognitif entre ces derniers, ce qui ne permet pas de savoir comment sont abandonnés leurs comportements passés. Selon les théories du conflit socio-cognitif, la controverse constructive serait le mécanisme central de l'apprentissage collectif, et pourrait amener les membres à élaborer de nouvelles pratiques et réviser leurs habitudes. Pour explorer cette piste prometteuse, nous avons formulé notre question centrale de recherche comme suit : comment la controverse constructive, en tant que processus collectif de construction et de déconstruction des représentations et connaissances des membres, influence t-elle la capacité d'une organisation à apprendre et désapprendre ?

Dans une visée explicative des processus d'apprentissage et de désapprentissage organisationnels, notre thèse consiste à considérer qu'ils s'inscrivent dans un processus social de construction et de déconstruction des représentations individuelles et collectives par les professionnels eux-mêmes. Ce processus serait de nature à faire évoluer leur comportement et celui de l'organisation. Plus précisément nous comprenons le désapprentissage organisationnel comme un processus, soumis à des résistances individuelles, collectives et organisationnelles. Aussi, nous cherchons également à expliquer de quelle manière ces résistances influencent la nature même du désapprentissage organisationnel réalisé. Il s'agit aussi d'expliquer pourquoi

les individus et le collectif peuvent refuser de lâcher prise sur certaines habitudes de travail et, plus largement, dans quelles conditions organisationnelles l'appropriation de nouvelles pratiques est empêchée ou au contraire favorisée. Selon la définition que nous avançons, dans le cas d'organisations qui souhaitent faire apprendre de nouvelles pratiques de formation en situation de travail, le désapprentissage organisationnel serait un phénomène de révisions des schèmes<sup>6</sup> guidant l'action, impliquant qu'un processus de désapprentissage individuel et collectif des représentations pré-existantes ait lieu. En effet, nous considérons que dans l'entreprise sociale, entreprise de personnes telle que prévue par l'article 1832 du Code civil, et non de capitaux, ce ne sont pas ces dernières, mais les membres eux-mêmes qui peuvent apprendre ou désapprendre. Nous interrogeons l'effet des interactions sociales entre professionnels d'une même organisation sur la transformation de leurs pratiques, en prêtant une attention particulière à la façon dont ils les construisent et les déconstruisent, et au contexte dans lequel ces mécanismes prennent place. Notre recherche entend fournir des clefs de compréhension des facilitateurs et obstacles à l'élimination de routines et à l'apprentissage de nouvelles pratiques pédagogiques en organisation.

### 3- Intérêt théorique, méthodologique et managérial de la recherche

L'objectif de notre recherche consiste ainsi à expliquer les mécanismes de l'apprentissage organisationnel de nouvelles pratiques et du désapprentissage organisationnel d'anciennes routines pédagogiques, afin de compléter les connaissances existantes sur le désapprentissage, et d'émettre des préconisations à l'attention du réseau CHANTIER école, dans le cadre de notre convention industrielle de formation par la recherche (CIFRE), qui a démarré en septembre 2017. Cette approche serait susceptible d'intéresser les milieux de la formation professionnelle : ils se focalisent souvent sur les objets d'apprentissage et investissent dans des contenus théoriques, sans se questionner sur ce que leurs destinataires doivent abandonner pour les mettre en œuvre. Les fédérations ou groupes qui investissent dans des dispositifs de formation « maison » en situation de travail pour faire évoluer les pratiques au sein de leurs structures adhérentes ou filiales pourraient également y trouver un intérêt, car notre recherche éclaire certaines des résistances à la transformation des habitudes de travail. Elle aboutit à des

---

<sup>6</sup> D'après Vergnaud (2007), le schème se compose d'un ensemble de représentations propres à chaque personne qui engendre la conduite du sujet au fur et à mesure d'une situation donnée, parce qu'elle entre dans une catégorie de situations que le sujet s'est créées. Il est ainsi vecteur de comportements répétitifs.

explications quant aux facteurs d'apprentissage et de désapprentissage en organisation, et apporte des recommandations managériales afin d'encourager ces processus, en soulignant le caractère collectif, et surtout socialement construit, de tels changements.

Outre la résolution d'un paradoxe entre théories du désapprentissage et théories constructivistes de l'apprentissage, nous proposons d'étudier l'effet des interactions sociales sur la construction et la déconstruction de schèmes, là où les Néopiagétiens ont uniquement étudié leur effet sur l'acquisition de schèmes. De plus, contrairement à ces travaux réalisés en laboratoire, nous les observerons en contexte organisationnel afin de considérer les caractéristiques et l'influence de chaque contexte professionnel et social. De plus, la mobilisation des théories du conflit socio-cognitif dans des contextes organisationnels d'apprentissage et de désapprentissage permet de dépasser le clivage enfants-adultes et de corriger la « *très faible faible prise en compte* » de ces travaux qui concernent principalement l'apprentissage des enfants (Bourgeois et Nizet, 2015 p.17) en les mobilisant en entreprise.

Par ailleurs, notre recherche permet d'ailleurs aboutir à une approche renouvelée du désapprentissage organisationnel, qui nous est apparu comme une « boîte noire ». Alors que les théories l'envisagent majoritairement selon une logique *top-down* de « sélection-élimination » des savoirs et routines qui prend son origine dans la décision stratégique, nous proposons de l'appréhender différemment, comme un mécanisme de « (dé)construction-transformation » nécessairement collectif. En effet, nous refusons le postulat implicite de dirigeants omniscients qui contrôleraient le savoir et les pratiques en organisation. Il implique une réification du savoir, considéré comme un objet étranger aux professionnels et ayant une existence propre. La direction pourrait décider des savoirs circulant en organisation, sélectionner les savoirs « autorisés », et ostraciser ceux qui sortent de son spectre utilitariste. Ce postulat a d'ailleurs produit un courant théorique pour le moins insatisfaisant, puisqu'il se focalise sur l'apprentissage organisationnel présumé qui découlerait de cette stratégie, et peine à expliquer comment on désapprend. Nous préférons explorer la piste, faiblement suivie d'une nécessaire mise en réflexivité collective des membres, favorable à la transformation des représentations et des comportements.

L'adoption d'une perspective socio-constructiviste permet d'introduire une rupture avec le courant principal du désapprentissage organisationnel, et de l'appréhender non plus comme un outil de gestion descendant, mais comme le fruit d'une construction sociale, cognitive et

symbolique qui remet en question les habitudes. Cette approche permet d'étudier le désapprentissage organisationnel lui-même, tout en reconsidérant la place des professionnels dans le processus. De sujets passifs et isolés dans les théories dominantes, ils deviennent des acteurs de leurs connaissances et de leur travail : ils expriment des points de vue légitimes, puisque résultant d'une expérience dans laquelle ils se sont appropriés des missions et un environnement, et sont engagés dans une action collective : elle consiste à favoriser l'insertion sociale et professionnelle de personnes éloignées de l'emploi à travers un parcours de progression, en instrumentalisant une activité de travail, quelle qu'elle soit.

## 4- Design de la recherche

### 4-1 Posture épistémologique

Nous inscrivons notre thèse dans une épistémologie constructiviste à tendance interprétativiste. Notre propos s'inscrit pleinement dans le paradigme constructiviste dans la mesure où nous considérons que notre objet de recherche, à savoir les phénomènes d'apprentissage et de désapprentissage au niveau individuel et collectif en organisation, est le fruit d'une construction et d'une déconstruction sociale impliquant ses membres. Selon nous, il existe par ailleurs une interdépendance entre les acteurs et l'objet étudié, et ceci pour deux raisons. D'une part, il ne saurait y avoir d'apprentissage et de désapprentissage organisationnel sans impliquer, ne serait-ce que cognitivement et dans l'agir, des individus. D'autre part, les interactions et interrelations des professionnels sont la source du comportement de l'organisation elle-même et suscitent ou non ses évolutions, que nous entendons comme des processus d'apprentissage et de désapprentissage. Ces derniers ne peuvent être saisis dans leur essence puisqu'ils n'ont pas de réalité indépendante, ils ne peuvent exister en dehors des êtres humains qui les vivent, les modulent, et qui façonnent les contextes dans lesquels ils se déroulent.

Conscients de l'impossibilité de produire une connaissance objective de ces phénomènes, et de les saisir dans leur essence selon une épistémologie positiviste ou réaliste, nous assumons la tendance interprétativiste de notre travail. Nous adhérons à un constructivisme modéré car nous ne sommes pas exempts de subjectivité, notamment au regard de la dualité de notre rôle de salarié du réseau CHANTIER école et de chercheur, inévitable dans le cadre d'une convention industrielle de formation par la recherche (CIFRE). La connaissance que nous produisons a par ailleurs été coconstruite avec les acteurs, à partir des représentations, elles-

mêmes subjectives, que ces administrateurs, directeurs, professionnels et salariés en insertion ont de la réalité des structures d'insertion par l'activité économique qui constituent notre terrain de recherche. Pour appréhender, du mieux que possible, le sens qu'ils donnent à leur expérience, nous avons aussi adopté une posture compréhensive, en mobilisant notre capacité d'empathie à l'égard de ces interviewés, non pas comme « *but en soi* » (Kaufmann, 2001, p.9), mais pour saisir leur réalité, telles qu'ils se la représentent : nous considérons ces représentations comme un « *concentré du monde social* » (Kaufmann, 2001, p.59) que nous cherchons à expliquer.

Pour tenter de comprendre les mécanismes du désapprentissage organisationnel, et de résoudre le paradoxe qui nous est posé lorsque nous confrontons ses théories aux travaux sur l'apprentissage par le conflit socio-cognitif, nous adoptons une logique abductive, qui s'accorde d'ailleurs bien à notre posture épistémologique constructiviste car les données partielles que nous recueillons au sein de ces organisations rendent le réel difficilement atteignable hors de nos perceptions de chercheur (Hallée et Garneau, 2019, p.126). Notre processus de réflexion, « *animé par l'irritation d'un doute* » (Op.cit.), nous conduit à introduire « *une idée nouvelle [...] que quelque chose pourrait être* » (Peirce et al., 1965, p. 106, dans Hallée et Garneau, 2019, p. 127) : nous envisageons ainsi que la résolution des conflits socio-cognitifs pourrait jouer un rôle dans le désapprentissage organisationnel, dont le mécanisme principal serait collectif. Nous émettons également plusieurs pistes de recherches quant aux effets plausibles du désapprentissage organisationnel, que les travaux n'ont que trop peu explorés, le considérant le plus souvent comme un vecteur d'apprentissage organisationnel. Nous les explorons ensuite empiriquement auprès des acteurs des structures qui constituent notre terrain d'étude. Nos pistes de recherche s'avèrent « *flexibles et ouvertes à leur modification au cours de la recherche* » (Hallée et Garneau, 2019, p.126), et évolutives, comme le concrétise la formulation d'une seconde problématique, alimentée par le choix de deux nouvelles pistes à poursuivre, suggérées par les observations réalisées lors de notre phase confirmatoire. En effet, notre démarche « *interroge les faits empiriques dans un va-et-vient entre la construction des conjectures théoriques, les inférences et leurs occurrences dans l'expérience* » (Op.cit.). Ainsi, notre positionnement va à l'encontre de la logique déductive qui « *développe des conséquences expérimentales d'une hypothèse* » (Ibid., p.131) et de la logique inductive qui se borne à « *valide[r] le caractère plausible des hypothèses* » (Op.cit.). L'abduction sied particulièrement bien à notre objectif de compréhension de l'évolution des pratiques dans les structures, en fonction des contextes dans lesquelles elles s'inscrivent. En effet, cette logique accorde une sensibilité particulière à l'« *action elle-même inscrite dans une situation complexe et ambiguë,*



*à la fois changeante et continuelle, routinière et créative.* » (Ibid., p.134). Les interprétations que nous produisons appellent en retour à une co-construction avec les acteurs, puisque les connaissances produites sur les effets relatifs de la formation à la démarche pédagogique, comme les préconisations que nous adressons aux décideurs nationaux et aux dirigeants de structures ont vocation à faire évoluer leurs représentations et à susciter des changements pour favoriser l'apprentissage et le désapprentissage au sein des structures.

#### 4-2 Méthode de la recherche en Sciences de gestion

Notre objectif consiste à comprendre l'évolution des routines pédagogiques des professionnels depuis leur formation à la démarche pédagogique. Nous souhaitons identifier les facteurs les amenant à délaisser certaines de leurs routines et à adopter les pratiques préconisées, mais aussi découvrir ce qui fait obstacle à ces changements, afin de proposer des pistes explicatives aux processus d'apprentissage et de désapprentissage organisationnels observés dans leur contexte. Ce dernier a été négligé par les théories du désapprentissage organisationnel que nous contredisons. En rupture avec leur tendance à la réification de l'organisation, notre posture socioconstructiviste nous amène en effet à considérer l'apprentissage et de désapprentissage organisationnels comme des phénomènes sociaux, qui prennent place aux niveaux individuel et collectif des membres.

Or, pour comprendre le comportement des personnes, il nous faut non seulement interroger leur vécu, mais aussi appréhender l'influence du contexte où elles se trouvent. Alors que nous considérons chaque structure comme un contexte spécifique, susceptible d'influencer l'évolution des routines des professionnels, nous optons pour la méthode de l'étude de cas multiple : elle nous permet « *de fournir une riche description du contexte dans lequel les événements se déroulent et de mettre à jour la structure profonde des comportements sociaux* » (Gagnon, 2012, p.41), en observant l'apprentissage et le désapprentissage organisationnels en situation réelle et non contrôlée (Yin, 2003) dans une variété de contextes (onze structures du réseau au total). Notre étude de cas s'appuie sur l'analyse thématique d'un matériau qualitatif, principalement issu d'entretiens semi-directifs et de groupes de discussion réalisés avec les acteurs de la « triade » (directeur, encadrants, accompagnateurs), que nous considérons comme notre source principale d'informations.

Nous sommes amenés à conduire notre étude de cas multiples en deux phases, réalisées en 2019 et 2020 :

- Notre phase exploratoire, réalisée auprès de trois structures, ne nous offre pas l'opportunité d'explorer l'influence de la controverse constructive dans l'évolution des pratiques en organisation, alors que notre question centrale de recherche interroge justement ses implications. Cette première phase ne nous permet d'ailleurs pas d'observer de cas d'apprentissage et de désapprentissage organisationnels correspondant aux objectifs visés par la formation à la démarche pédagogique. Néanmoins, nos premières analyses montrent l'interdépendance de ces phénomènes et font émerger deux cas distincts d'apprentissage et de désapprentissage en organisation, tant en termes de résultats, que de processus. Nous aboutissons également à de nouvelles pistes explicatives de cet échec, qui mettent en évidence l'importance du contexte relationnel et managérial dans les processus de transformation des pratiques de formation en situation de travail. En conséquence, selon une logique abductive, cette phase pilote nous amène à affiner les catégories de notre grille d'analyse thématique (Miles et Huberman, 2003), à reformuler notre problématique à partir de nos premiers éléments d'explication, ainsi qu'à les approfondir en complétant notre collecte de données auprès d'une population plus importante de structures.
- Nous explorons ces nouvelles pistes en menant une phase confirmatoire de recherche, qui consiste en une étude de cas multiples encadrés (Yin, 2009) dans huit nouvelles structures. Afin d'améliorer notre compréhension des phénomènes d'apprentissage et de désapprentissage organisationnels, nous multiplions les contextes d'étude et focalisons nos observations sur les facteurs relationnels et managériaux. Dans le cadre d'une analyse causale (Miles et Huberman, 2003), et selon une approche comparative, nous dégagons les similitudes et différences entre structures afin de faire émerger de nouveaux cas et de cerner les mécanismes à l'œuvre dans le processus de transformation ou de reproduction des routines. A l'issue de cette phase, quatre nouveaux cas d'apprentissage-désapprentissage organisationnels émergent.

A l'issue de notre étude de cas, nous sommes en mesure d'analyser l'influence des obstacles et facilitateurs des processus de désapprentissage organisationnel des routines non formelles de formation des encadrants et d'appropriation de pratiques formelles par le collectif professionnel

dans l'ensemble des structures observées, et expliquons les relations entre ces deux phénomènes complexes.

## 5- Structure de la thèse

Nous présentons et justifions ci-dessous l'organisation générale de notre travail de thèse qui s'articule en trois grandes parties, elles-mêmes divisées en plusieurs chapitres.

La première partie se compose de trois chapitres consacrés à la contextualisation de notre travail de recherche, qui nous permet d'introduire les cadres théoriques mobilisés, avant de préciser notre posture épistémologique et notre problématique. Notre premier chapitre propose une immersion dans le secteur (étonnamment !) concurrentiel de l'Insertion par l'activité économique (IAE). Nous verrons comment la reconnaissance légale des structures de ce secteur les a progressivement amenés à se regrouper en réseaux ou fédérations, et à adopter des stratégies de différenciation. En l'occurrence, nous nous intéresserons à la celle du réseau CHANTIER école, fondé en 1995 et représentatif des ateliers et chantiers d'insertion (ACI), puisqu'il constitue notre terrain de recherche. Nous exposerons cette stratégie réticulaire de professionnalisation de ses structures adhérentes, qui s'inscrit dans une volonté des animateurs du réseau de susciter l'apprentissage voire l'apprenance de ces organisations, mais également d'éliminer certaines routines non professionnelles de formation « sur le tas » construites par les professionnels. Cette lecture des objectifs poursuivis par le réseau nous conduit à interroger, par notre question initiale de recherche, la capacité de la formation que le réseau propose aux structures adhérentes à susciter leur apprentissage et leur désapprentissage organisationnels.

Cette question initiale nous amène, dans le chapitre 2, à plonger dans la vaste littérature sur le désapprentissage organisationnel, *a priori* pertinent pour y répondre : ces travaux avancent que le désapprentissage organisationnel serait bénéfique car il serait susceptible de générer l'apprentissage organisationnel. Toutefois, ils décrivent peu le processus en lui-même et se concentrent sur ces résultats supposés : les auteurs présentent le désapprentissage comme une étape nécessaire de l'apprentissage organisationnel visé par les décideurs, mais nous ignorons comment le provoquer, ou ce qui peut l'empêcher, et de quelle manière il se déroule et se combine à l'apprentissage. A l'issue de cette revue de littérature, nous ignorons encore comment les structures du réseau CHANTIER école pourraient apprendre et désapprendre. D'ailleurs,

l'exploration d'un second corpus théorique, portant sur les théories constructivistes de l'apprentissage viennent contredire les travaux sur le désapprentissage organisationnel, nous laissant face au doute engendré par cette tension théorique. En effet, les travaux sur le conflit sociocognitif et sa résolution par l'apprentissage nous amènent à considérer l'importance de ce mécanisme dans l'évolution des pratiques, et à envisager qu'elle se joue au niveau collectif des professionnels. Nous choisissons d'appréhender l'apprentissage et désapprentissage organisationnels comme ceux des membres des structures, qui pourraient transformer leur comportement habituel en transformant leurs schèmes d'action par le biais de controverses constructives.

Nous justifions dans un troisième chapitre de l'épistémologie constructiviste à laquelle nous soucrivons et exposons la logique abductive de notre travail, avant de formuler notre question centrale de recherche : comment la controverse constructive, en tant que processus collectif de construction et de déconstruction des représentations et des connaissances des membres, influence-t-elle la capacité d'une organisation à apprendre et désapprendre ? Le déroulement, comme le résultat de la controverse constructive n'étant pas maîtrisables, nous proposons une construction du désapprentissage organisationnel en tant que processus social, cognitif et symbolique, à confronter empiriquement afin de compléter les travaux existants, qui semblent s'être peu intéressés à ses mécanismes, et à ses intrications avec l'apprentissage. Ainsi, à l'issue de cette première partie, nous envisageons les effets de la stratégie du réseau comme incertains, l'apprentissage et le désapprentissage organisationnels n'étant qu'une possibilité parmi d'autres, à découvrir.

Afin d'explorer nos principales pistes de recherche, nous consacrons la partie suivante (2) à notre terrain de recherche, dédiée à l'investigation des processus d'apprentissage et de désapprentissage organisationnels dans les structures. Elle s'articule en trois chapitres.

Nous consacrons notre premier chapitre à notre méthodologie de recherche confirmatoire : nous formalisons nos pistes de recherche en présentant les méthodes qualitatives retenues afin d'observer les pratiques de formation en situation de travail, leur évolution et les facteurs de transformation ou de reproduction des routines. Notre étude de cas multiple vise en effet à comprendre les processus d'apprentissage et de désapprentissage ainsi que leurs intrications au sein des structures, mais également à identifier les facteurs conduisant à la transformation des

pratiques ou l'empêchant. Nous expliquons également la pertinence d'une analyse thématique de contenu avant de justifier de la scientificité de notre recherche. Les deux chapitres suivants sont consacrés aux phases exploratoire et confirmatoire de notre recherche.

Dans le deuxième chapitre, nous analysons les données issues de notre phase exploratoire, réalisée auprès des membres de trois structures. Après avoir présenté ce terrain de recherche et en avoir rappelé l'objet, nous justifions le choix d'une analyse thématique de nos données. Nous analysons ensuite les effets limités de la formation à la démarche pédagogique sur l'évolution des routines des professionnels en termes d'apprentissage et de désapprentissage dans ces organisations et présentons les deux cas dégagés. Nous inférons des causes explicatives de leur échec à transformer leurs routines internes en soulignant la prégnance d'obstacles à ces processus, qui encouragent la reproduction des routines non-formelles et non-professionnelles de formation, avant de retirer les enseignements de cette phase exploratoire. En effet, bien que ces premiers cas ne nous permettent pas d'observer l'apprentissage et le désapprentissage organisationnels visés par la formation à la démarche pédagogique, ils font néanmoins émerger deux nouvelles pistes à explorer : cette phase nous enseigne que les contextes interactionnel et managérial apparaissent centraux dans ces processus. En conséquence, à l'issue de cette étude, nous reformulons notre problématique et décidons de poursuivre notre recueil pour approfondir notre compréhension de ces phénomènes.

Ainsi, nous procédons dans le chapitre 3 à l'observation de huit nouvelles structures lors d'une phase confirmatoire, qui procède d'une étude de cas multiples encadrés. Nous justifions le choix de cette méthode et exposons notre protocole de recherche confirmatoire avant de procéder à l'analyse de ce matériau complémentaire.

Dans la troisième et dernière partie de notre manuscrit, constituée de deux chapitres, nous discutons dans un premier chapitre des résultats de notre étude de cas confirmatoire. Ils s'appuient au total sur cinq cas distincts d'apprentissage et de désapprentissage organisationnels que nous présentons successivement pour en souligner les spécificités. Ensuite, nous décrivons puis analysons les facilitateurs et obstacles interactionnels et managériaux à l'œuvre dans l'évolution des routines non formelles de formation au sein de ces structures.

Dans le second chapitre, nous répondons à notre problématique en formulant des propositions explicatives, qui nous permettent de retirer les enseignements théoriques de notre recherche,

puis des enseignements managériaux utiles aux directions des structures du réseau. Enfin, nous formulons des préconisations destinées aux décideurs du réseau CHANTIER école et relatives à sa stratégie réticulaire, ce qui constitue l'un des objectifs de notre recherche- intervention.

Nous clôturons notre thèse par une conclusion générale dans laquelle nous exposons nos apports : ils nous permettent d'aborder le désapprentissage organisationnel sous un jour nouveau, à la fois en tant que concept, mais aussi en précisant ses rapports avec l'apprentissage organisationnel, ainsi que la pluralité des dimensions qu'il engage en tant que processus. Ainsi, nos résultats permettent de discuter les théories existantes du désapprentissage. Enfin, nous abordons les limites méthodologiques et théoriques de notre travail avant d'esquisser quelques perspectives de recherche future.

## Partie I- Contextualisation des travaux et revue de littérature

Dans cette première partie, nous présentons dans un premier chapitre le contexte de notre étude, à savoir le secteur de l'insertion par l'activité (IAE) et ses structures, qui répond aux objectifs publics de lutte contre le chômage et la pauvreté. Subventionnées par l'Etat, les structures d'insertion par l'activité économique (SIAE) proposent aux personnes éloignées de l'emploi des parcours inclusifs<sup>7</sup> qui reposent sur un accompagnement, doublé d'une mise en situation de travail, réalisée dans différents secteurs d'activités et vectrice d'apprentissage. Les différentes SIAE se sont progressivement regroupées en réseaux ou fédérations, et adoptent des stratégies de différenciation visant à démontrer leur performance sociale vis-à-vis des pouvoirs publics, afin d'obtenir des financements. Nous nous intéressons plus particulièrement à CHANTIER école, réseau représentatif des ateliers et chantiers d'insertion (ACI) créé en 1995, qui constitue notre terrain d'étude et décrivons les étapes de sa structuration avant d'aborder sa stratégie de professionnalisation-formation des structures adhérentes. Cette stratégie vise leur montée en compétences pédagogiques, par l'apprentissage organisationnel de pratiques de formation formelle en situation de travail, et l'abandon de certaines habitudes de transmission « sur le tas ». Plus encore, elle s'inscrit depuis 2015 dans une volonté de rendre « apprenantes » ces organisations. Nous présentons et critiquons les fondements de cette stratégie, tout en soulignant les défis qu'elle pose aux structures et tout particulièrement à leur encadrement intermédiaire, qui exerce une fonction centrale.

Dans le deuxième chapitre, nous interrogeons la capacité de la formation standardisée que propose ce réseau à susciter l'apprentissage organisationnel de nouvelles pratiques par ces structures, en mobilisant l'abondante littérature sur le désapprentissage organisationnel : il nous est le plus souvent présenté comme une condition nécessaire de cet apprentissage, qui en serait le résultat logique. Cette revue de littérature montrera que le processus de désapprentissage organisationnel et ses rapports avec l'apprentissage organisationnel constituent une véritable « boîte noire » : nous n'en connaissons ni les mécanismes, ni les obstacles, d'autant qu'aucune

---

<sup>7</sup> La notion de « parcours inclusif » renvoie au processus temporaire par lequel transite la personne en insertion pour assurer « *son équilibre de vie en société* » (Marcandella, 2021, p. 139) et « *rejoindre le monde de l'emploi* » (*Ibid.*, p.138). Elle met en exergue l'idée d'une transition, d'un chemin semé d'obstacles et « *évolutif nécessitant la mise en mouvement de tous* » (*Ibid.*, p.139) que la personne parcourt accompagnée par les professionnels de l'entreprise sociale apprenante.

approche ne permet d'appréhender globalement le phénomène de désapprentissage en organisation, en tenant compte de ses membres, en tant qu'individus, comme considérés collectivement. Les travaux présument d'ailleurs que l'apprentissage découlerait systématiquement du désapprentissage, mais les approches constructivistes et socioconstructivistes de l'apprentissage, que nous analysons ensuite, montrent que ce dernier constitue avant tout un processus cognitif, qui s'inscrit dans une recherche d'équilibre entre des savoirs acquis et de nouvelles informations, et nécessite un contexte collectif permettant l'émergence et la résolution constructive d'un conflit sociocognitif. Nous montrerons d'ailleurs que les routines de formation non formelle, que le réseau souhaite voir s'effacer au profit de pratiques jugées plus « professionnelles », reposent sur des représentations particulières, les schèmes, qui doivent être remis en question pour faire évoluer les comportements.

Enfin, dans le troisième et dernier chapitre, nous présentons notre objet de recherche, le processus de désapprentissage organisationnel, selon l'épistémologie socioconstructiviste dans laquelle nous nous inscrivons, puis nous annonçons notre problématique et présentons les pistes de recherche que nous souhaitons explorer dans la partie suivante.



## Plan de la première partie

Chapitre 1- Contexte de la recherche : le secteur de l'Insertion par l'activité économique (IAE) et le réseau des « entreprises sociales apprenantes » CHANTIER école .....	33
1- La formation comme réponse au chômage structurel.....	34
2- Les entreprises sociales d'insertion par le travail.....	35
3- Le réseau d'acteurs CHANTIER école : du regroupement d'initiatives issues de la société civile au réseau des « entreprises sociales apprenantes » .....	50
4- Une stratégie réticulaire de professionnalisation par la formation de 1995 à nos jours ...	63
5- L'adoption de la dénomination d'« entreprise sociale apprenante » : l'apprentissage organisationnel au cœur de la stratégie du réseau ... et le désapprentissage organisationnel ?	92
Chapitre 2- Cadres théoriques : Désapprendre pour apprendre ? Apports et manquements des théories du désapprentissage organisationnel .....	113
1- La dimension synchronique du désapprentissage organisationnel privilégiée : un intérêt marqué pour ses effets supposés sur l'apprentissage organisationnel.....	117
2- Le processus de désapprentissage organisationnel méconnu .....	131
3- L'apport des théories constructivistes de l'apprentissage pour repenser le désapprentissage organisationnel .....	172
4- Revisiter les théories utilitaristes du désapprentissage en mobilisant le concept de conflit sociocognitif.....	178
5- De l'influence des représentations sur les routines .....	184
Chapitre 3 : Epistémologie et question centrale de notre recherche .....	195
1- La connaissance en organisation en tant que construit social .....	197
2- Question centrale et principales pistes de recherche .....	201
Conclusion de la première partie.....	208



## Chapitre 1- Contexte de la recherche : le secteur de l'Insertion par l'activité économique (IAE) et le réseau des « entreprises sociales apprenantes » CHANTIER école

Afin de situer notre recherche dans son contexte, ce premier chapitre s'intéresse à la structuration et au développement du secteur français de l'insertion par l'activité économique (IAE), en réaction aux problématiques d'inclusion sociale et professionnelle induites par le chômage. Nous verrons comment, d'un chômage économique lié au manque d'emploi dans les années 1970-1980, nous sommes passés à un chômage d'hystérèse, excluant une part croissante de personnes parmi la population (point 1).

En premier lieu, face aux carences des politiques sociales en matière d'emploi, des initiatives de création d'entreprises émergent de la société civile pour y apporter des solutions, tardivement reconnues par les pouvoirs publics face à l'ampleur du phénomène. Nous décrivons ces entreprises sociales d'insertion par le travail avant d'aborder la composition du secteur de l'Insertion par l'activité économique (IAE), et les spécificités propres aux différents types de structures d'insertion par l'activité économique (SIAE). Nous évoquerons ensuite les enjeux soulevés par le cadre légal qui leur a été imposé. En effet, en leur prescrivant des obligations distinctives, associées à des financements publics inégaux, l'Etat a encouragé une compétition au sein du secteur. Les SIAE se sont ainsi regroupées en fédérations et réseaux nationaux, et ont adopté des stratégies de différenciation pour légitimer leurs actions. Leur concurrence se polarise aujourd'hui autour des deux réseaux regroupant la majorité des structures, à savoir la fédération des entreprises d'insertion et le réseau national CHANTIER école. Ce dernier, représentatif des ateliers et chantiers d'insertion (ACI), constitue notre terrain de recherche (point 2).

Après avoir retracé les étapes de la construction de ce réseau (point 3), nous décrivons comment, et pour quelles raisons, sa stratégie s'est progressivement concentrée sur la professionnalisation des structures adhérentes en matière de pédagogie en situation de travail, revendiquée comme distinctive au sein du secteur. Le réseau a fait reposer cette stratégie sur une formation standardisée à destination des professionnels, la « formation à la démarche pédagogique outillée », lourde d'enjeux internes aux structures : elle vise tant l'adoption de pratiques formelles de formation des salariés en insertion en situation de production, que l'abandon des habitudes de transmission « *sur le tas* ». Nous l'entendons comme une stratégie réticulaire d'apprentissage et de désapprentissage organisationnels (point 4), encouragée par un travail

engagé avec un cabinet de conseil ayant conduit à la dénomination des structures en tant qu'« entreprises sociales apprenantes » (point 5), dont le processus et les effets apparaissent questionnables.

## 1- La formation comme réponse au chômage structurel

D'un chômage conjoncturel apparu dans les années 1970, de nature économique et relatif à l'insuffisance de la demande, nous sommes passés à un chômage structurel, qui résulte de l'inadéquation entre les qualifications des individus et les emplois disponibles. Ce chômage, « *que certains ont appelé d'exclusion* » (Paugam, 2008, p.81) découle d'une sélection croissante des salariés par les entreprises, qui met en échec une partie d'entre eux, risquant une « *disqualification sociale progressive dans l'entreprise et plus généralement sur le marché du travail* » (Ibid., p.82).

Le système économique actuel génère un chômage d'hystérèse<sup>8</sup>, persistant bien que les crises qui l'ont provoqué ont disparu. Le marché du travail écarte *de facto* les individus les moins bien dotés en capital humain, social et culturel, ce qui aboutit à un phénomène d'exclusion d'une frange importante de nos concitoyens : « *Au fur et à mesure que le salariat devient une condition solide à laquelle sont rattachées un salaire relativement confortable et des protections fortes, il apparaît qu'il peut être la matrice de base d'une intégration réelle dans la société moderne.* » (Castel, 2007, p.103). En l'occurrence, ce phénomène se concentrent sur certaines catégories de personnes et les pertes d'emploi relatives à la crise économique et financière concernent principalement les publics peu diplômés et peu qualifiés.

Cinq millions d'emplois nets ont été perdus dans l'Europe des vingt-sept dans le contexte des années 2000-2010. En France métropolitaine, 400 000 emplois sont perdus sur cette même période. En 2009, une personne sur cent perd son travail!<sup>9</sup> L'exclusion des publics insuffisamment dotés en formation, victimes de discrimination ou rencontrant des difficultés matérielles et/ou géographiques (par exemple) d'accès à l'emploi, apparaît comme une

---

<sup>8</sup> Il est défini par Blanchard et Summers (1986) comme le phénomène qui explique le passage d'un chômage conjoncturel à un chômage structurel.

<sup>9</sup> Dares Analyses. Juillet 2010, n° 50.

résultante peu surprenante d'un système de mise en concurrence des individus pour l'accès à l'emploi, qui lui-même découle d'une logique de marché encouragée par les Etats.

L'une des préoccupations sociétales croissante consiste à accompagner ces personnes exclues du travail et de la société à retrouver « *une place grâce à une activité économique et un accompagnement adapté* » (Gardin *et al.* 2012, p.199). Les entreprises sociales d'insertion par le travail fournissent souvent des solutions aux gouvernements nationaux en adaptant progressivement les travailleurs longtemps exclus du marché du travail aux habitudes de travail en les dotant d'une expérience professionnelle récente voire d'une qualification.

## 2- Les entreprises sociales d'insertion par le travail

### 2-1. Le chômage de masse, une problématique sociale majeure

L'inclusion dans la société serait tributaire de l'emploi et nous relient donc communément accès au marché du travail et intégration sociale. Le terme d'insertion désigne intrinsèquement « *des mesures destinées à des publics particuliers alors que ces mesures semblent potentiellement concerner un nombre croissant d'individus* » (Guichard et Huteau, 2007 p.257). Force est de constater que les frontières de l'exclusion professionnelle et sociale se font de plus en plus poreuses et que le champ de l'insertion en vient à toucher des publics qui à première vue n'étaient pas concernés. En effet, l'insertion posait au départ la question d'un ajustement, à la marge, entre des populations particulières, réputées inadaptées, et des organisations classiques de travail qui n'étaient pas disposées à les accueillir. Progressivement, le contexte de « *montée du chômage et de la pauvreté depuis vingt ans a suscité l'apparition de nouvelles initiatives sociales* » (Fourel *et al.*, 2001, p.88) et a transformé la lutte contre l'exclusion en une problématique sociétale majeure, puisqu'elle s'est étendue à une frange croissante de la population incluant les seniors (personnes de plus de cinquante ans), les femmes, les jeunes (moins de vingt-six ans), les personnes insuffisamment qualifiées, les chômeurs de longue durée (plus d'un an) et les personnes issues de l'immigration.

En effet, dès la fin des années 1970, début des années 1980, des travailleurs sociaux, syndicats et militants associatifs développent dans un contexte de chômage et d'exclusion sociale « *des entreprises, visant l'insertion par l'activité de personnes et de groupes précarisés, en marge*

*des cadres légaux et des politiques publiques traditionnelles, celles-ci ne fournissant pas une réponse jugée adéquate à ces problèmes » (Defourny et al., 1998, p.39). L'émergence de l'insertion par l'activité économique (IAE) relève donc d'initiatives de la société civile, qui a alors manifesté « une réaction légitime [...] face aux carences de l'action publique et privée » (Le Diguou J-C, in Fourel et al., 2001, p.88). En France, « Les entreprises sociales d'insertion par le travail (Work integration social enterprises) qui se sont créées et développées en France depuis plus de 30 ans connaissent des formes variées » (Gardin, 2010.), qu'Eme et Gardin présentent dans leur typologie (tableau n°1).*

*Tableau n°1 : Les entreprises sociales d'insertion par le travail en France (adapté de Eme et Gardin, 2002)*

Entreprises sociales	Centres d'adaptation à la vie active (CAVA)	Entreprises insérantes (EI)	Associations intermédiaires (AI)	Régies de quartier (RQ)	Entreprises de travail temporaire d'insertion (ETTI)	Les groupements d'employeurs pour l'insertion et la qualification (GEIQ)
Critères d'insertion par le travail						
Objectif d'insertion sociale et professionnelle	L'utilité par un travail en dehors des contraintes de productivité.	Socialisation, apprentissages de savoirs pratiques et/ou d'une qualification professionnelle, accès au marché du travail.	Dignité par le travail et la protection sociale, création d'activités nouvelles, formation pour des jeunes.	Créations d'emplois de services urbains, socialisation et apprentissages de savoirs pratiques pour les jeunes, gestion démocratique du quartier et développement communautaire.	Immersion par l'intérim social dans les entreprises marchandes, socialisation et apprentissage de savoirs pratiques.	Formation en alternance dans les entreprises marchandes, continuité du parcours d'insertion et de formation.
Type d'emplois	Emplois durables.	Emplois aidés à durée déterminée de formation (16-18 mois).	Emplois précaires sur mises à dispositions.	Emplois aidés à durée déterminée de formation (16-18 mois).	Emplois d'intérim.	Emplois sur des contrats d'alternance jusqu'à 18 mois.
Importance de la formation	Formation sur le tas.	Formation sur le tas ; parfois formations théoriques.	Certaines AI développent des plans de formations. Sur certaines activités de services de proximité, programmes de formation.	Formation sur le tas.	Tutorat dans l'exercice du travail.	Formation en alternance avec des périodes de travail.
Type de travailleurs recrutés	Des personnes en grandes difficultés, inaptes au marché du travail.	Des jeunes en difficultés, des chômeurs de longue durée, des bénéficiaires du RMI, etc.		En dehors des catégories communes aux EI, AI, ETTI, elles emploient aussi des femmes du quartier sans qualifications.	Des jeunes en difficultés, des chômeurs de longue durée, des bénéficiaires du RMI, etc	
Type de ressources	Subventions de l'aide sociale	Subventions aux postes de travail d'insertion. Exonération des charges patronales sur ces postes. Subventions complémentaires possibles de l'action sociale. Subventions des collectivités territoriales. Ressources marchandes (vente des biens et services).	Exonérations des cotisations patronales. Aides au démarrage sur les lignes de l'emploi. Ressources marchandes (particuliers, collectivités et entreprises).	Conventionnement comme pour les EI sur certains postes de travail. Aides au démarrage, en particulier liées aux politiques de la ville. Prestations marchandes pour les communes et les bailleurs.	Financement public des postes d'accompagnement et de suivi. Exonération des charges patronales des postes d'insertion. Ressources marchandes par la vente des missions d'intérim.	Financement partiel du surcoût social de l'accompagnement. Aides publiques au démarrage. Ressources marchandes par la vente de la gestion des emplois et de la formation.

Dans leur typologie des entreprises sociales d'insertion par le travail, ou WISEs (*Work Integration Social Enterprises*), Eme et Gardin (2002) auraient également pu mentionner l'existence de centres d'hébergement et de réinsertion sociale (CHRS), qui relèvent de l'action sociale et médico-sociale : en effet, ces établissements « *peuvent organiser des actions ayant pour objet l'adaptation à la vie active par l'apprentissage ou le réapprentissage des règles nécessaires à l'exercice d'une activité professionnelle. Ces actions s'adressent à des personnes qui ne sont pas en mesure d'effectuer un travail régulier* » (article R345-1 du Code de l'action sociale et des familles).

Par ailleurs, les entreprises sociales d'insertion identifiées et regroupées par les auteurs souffrent d'une disparité essentielle : d'un côté, les EI, AI et ETTI proposent un travail salarié et rémunéré, tout en réalisant une activité dans le secteur économique afin d'accompagner et de former leurs salariés pour qu'ils cheminent vers l'emploi classique ; de l'autre, les CAVA, groupements d'employeurs pour l'insertion et la qualification (GEIQ) et entreprises insérantes « *visent] la création d'emplois permanents* » (Eme et Gardin, 2002, p.7), tandis que l'insertion professionnelle n'est pas la finalité première des régies de quartier. En effet, les EI, AI et ETTI jouent le rôle de passerelle vers l'emploi et envisagent l'« *insertion par le travail comme période de transition formative* » (Eme et al., 1991). Elles sont aujourd'hui reconnues comme des structures d'insertion par l'activité économique (SIAE).

Néanmoins, la typologie d'Eme et Gardin ne permet pas d'aborder certaines différences essentielles existant entre les SIAE. Les auteurs dissocient l'existence des associations intermédiaires et des entreprises de travail temporaire d'insertion. Cependant, en regroupant les ateliers et chantiers d'insertion et les entreprises d'insertion sous le terme d' « *entreprise d'insertion* », ils se privent d'aborder l'Histoire et les spécificités défendues par les ateliers et chantiers d'insertion qui nous intéressent ici dans le cadre de notre recherche au sein du réseau CHANTIER école. En France, « *[l]es entreprises sociales d'insertion ont été progressivement reconnues [...] depuis le milieu des années 80* » (Gardin, 2010), lorsque l'inadéquation « *entre les filières de formation et les besoins de l'appareil productif* » (Labbé, 2011, p.97-98) entraînent une pauvreté et un chômage de masse d'une telle ampleur qu'elle force les pouvoirs publics à leur prise en compte, alors que le que le triptyque formation-qualification-emploi ne semble plus aller de soi. L'Etat ne va pas innover en créant de nouveaux services publics de proximité dédiés à l'insertion des publics éloignés de l'emploi. Il va notamment s'appuyer sur les initiatives préexistantes d'insertion sociale et professionnelle par la remise en emploi, qu'il



va reconnaître et financer pour encourager leur développement sur le territoire national. *Malgré des fonctionnements et des réseaux différents, l'appellation « structure d'insertion par l'activité économique » est apparue et tente d'unifier sous une même appellation des pratiques diverses.* » (Gardin, 2010). A la résultante, les acteurs de l'insertion, auparavant autonomes, vont non seulement devenir dépendants de dispositifs légaux, mais vont aussi devoir s'allier en se fédérant pour défendre leur identité et leurs actions. Il en résultera certaines stratégies de différenciation entre structures du secteur de l'Insertion par l'activité économique (IAE), amenant notamment le réseau CHANTIER école à préconiser à ses structures adhérentes le rejet de certaines pratiques jugées dépassées et inappropriées, au profit de nouvelles pratiques supposées plus professionnelles à privilégier. Afin de situer nos travaux de recherche dans leur contexte politique et social, nous nous attachons dans un premier temps à décrire les spécificités du secteur de l'Insertion par l'activité économique (IAE) auquel elles appartiennent.

## 2-2. L'Insertion par l'activité économique (IAE) : une solution reconnue de lutte contre l'exclusion en France

Les structures d'Insertion par l'activité économique (SIAE) interviennent dans un champ particulier du secteur de l'Economie Sociale et Solidaire (ESS) et concilient activité économique et finalité sociale. Ces organisations réalisent la vente de biens et de services ou la mise à disposition de personnel, tout en mettant en place des dispositifs d'accompagnement de publics en difficulté sociale et professionnelle pour les aider à retrouver un emploi. Elles ont cela de commun qu'elles affirment placer l'humain au cœur de leurs activités et se présentent non seulement comme une solution au chômage, mais aussi de lutte contre l'exclusion de la société des publics éloignés de l'emploi.

Les pouvoirs publics se sont saisis des solutions proposées par les SIAE qui visent leur rapprochement de schémas et modes ordinaires de vie, car ces structures disposent de « *cette force spécifique de responsabiliser les acteurs* » (Legleye et al., 2013, p.9), qui s'inscrit dans la mouvance de l' « *activation des pauvres et des chômeurs* » (Barbier, 2011, p.48). Le nouveau « *discours de responsabilisation – et, souvent, de culpabilisation – des personnes* » (Barbier, 2011, p.52) est aujourd'hui celui « *d'un Etat dont la préoccupation centrale a été d'augmenter les taux d'emploi de la population* » (Ibid., p.48). A l'ouverture des Assises du développement et de la solidarité internationale, le 5 novembre 2012, le Ministre délégué chargé du développement affirmait d'ailleurs que « *les personnes marginalisées ou exclues ne doivent*

*plus être considérées comme des destinataires passifs mais comme des acteurs de leur propre développement* ». Le mode d'action des structures d'insertion par l'activité économique (SIAE) répond à cette orientation des politiques publiques : l'acquisition de compétences professionnelles et sociales dans et par l'expérience professionnelle se fait le vecteur de l'inclusion professionnelle et sociale de personnes que le chômage a progressivement privées d'un ensemble de qualifications sociales et professionnelles.

## 2-3. Le secteur de l'Insertion par l'Activité Economique contemporain

### 2-3.1 Un secteur dont l'utilité est reconnue par les pouvoirs publics

De fait, le secteur de l'Insertion par l'Activité Economique (IAE) émerge à la fin des années 1970 en France, avec la naissance un peu partout sur le territoire français d'initiatives variées qui visent à favoriser l'insertion professionnelle de personnes privées d'emploi dans un contexte de crise économique et de montée du chômage. Elles se situent déjà dans le champ de l'IAE mais ce n'est que tardivement qu'elles seront reconnues par la loi : il faut attendre le 29 juillet 1998 pour que la « loi d'orientation relative à la lutte contre les exclusions » reconnaisse le rôle, la place et les modes de fonctionnement des Structures d'Insertion par l'Activité Economique (SIAE) ! Ce n'est d'ailleurs que vingt années plus tard, en 2008, que le Code du travail donne une définition de l'IAE. Elle « *a pour objet de permettre à des personnes sans emploi, rencontrant des difficultés sociales et professionnelles particulières, de bénéficier de contrats de travail en vue de faciliter leur insertion professionnelle. Elle met en œuvre des modalités spécifiques d'accueil et d'accompagnement. L'IAE, notamment par la création d'activités économiques, contribue également au développement des territoires* »<sup>10</sup>. Les bénéfices engendrés par ces structures d'insertion par l'activité économique sont nombreux et reconnus par les pouvoirs publics, comme : la baisse des dépenses d'indemnisation chômage, un meilleur accès à l'emploi et à la formation des demandeurs d'emploi, ou encore la lutte contre les inégalités (Laville, 1999 p.145). Les parcours d'insertion, qui concernent majoritairement des demandeurs d'emploi de longue durée avant leur embauche (56 %) et des personnes ayant un

---

<sup>10</sup> Article L5132-1 du Code du travail.

niveau de diplôme inférieur au bac (80 %) <sup>11</sup>, se déroulent dans quatre types de structures d'insertion par l'activité économique (SIAE), qui coexistent et apportent des réponses complémentaires aux personnes éloignées de l'emploi.

Les ateliers et chantiers d'insertion (ACI) et les entreprises d'insertion (EI) assurent des prestations de biens et services, et accueillent ces salariés au sein de leur structure. Quant à elles, les associations intermédiaires (AI) et les entreprises de travail temporaire d'insertion (ETTI) proposent aux salariés en insertion capables de travailler en autonomie des missions ou des mises à disposition auprès d'entreprises ou de particuliers. Chaque forme de structure d'insertion par l'activité économique reconnue par la loi de 1998 décline depuis lors ces principes juridiques selon un modèle organisationnel et des principes qui lui sont propres. S'agissant de structures conventionnées par l'Etat et bénéficiant à ce titre d'aides financières, les SIAE sont soumises à des obligations imposées par le cadre légal selon leur type et les missions qui leur sont dévolues. Comme le souligne l'Avise <sup>12</sup>, elles « *interviennent en contrepartie de l'organisation spécifique que doit mettre en place la SIAE pour prendre en compte : le turn-over des personnes embauchées du fait de la limitation dans le temps de leur parcours (généralement deux ans maximum), leur plus faible productivité, l'encadrement technique nécessaire à l'accomplissement des missions professionnelles, l'accompagnement social mené en lien avec l'écosystème local.* » <sup>13</sup>. Dans le tableau ici-dessous, nous mettons en évidence les particularités de chacune pour démontrer leur diversité au sein du secteur.

---

<sup>11</sup> DARES- RÉSULTATS N°11. MARS 2021. L'insertion par l'activité économique en 2019- Hausse du nombre de salariés en insertion.

<sup>12</sup> Créée en 2002, l'Avise est une agence collective d'ingénierie ayant pour mission de développer l'Economie Sociale et Solidaire.

<sup>13</sup> Source: [www.avise.org/decouvrir-less/insertion-par-lactivite-economique/les-siae-des-entreprises-de-less-bien-specifiques](http://www.avise.org/decouvrir-less/insertion-par-lactivite-economique/les-siae-des-entreprises-de-less-bien-specifiques)

*Tableau n°2 : Approche comparative des différentes catégories de SIAE*

	Entreprises d'insertion	Entreprises de travail temporaire d'insertion	Associations intermédiaires	Ateliers et chantiers d'insertion
<b>Réseau principal</b>	Fédération des entreprises d'insertion (FEI) Créé en 1988 600 entreprises		Union nationale des associations intermédiaires (UNAI) Créée en 2001 150 adhérents	Réseau national CHANTIER école Créé en 1995 750 adhérents 1200 ACI
<b>Forme juridique</b>	Aucune forme imposée : associative ou société commerciale		Association loi 1901	Le plus souvent « porté » par une association loi 1901
<b>Missions définies par la loi</b>	Accompagnement socioprofessionnel et formation par le travail.			Mission d'utilité sociale : Accompagnement socioprofessionnel ; Contribution aux besoins collectifs émergents ou non satisfaits.
<b>Activité principale et finalité(s)</b>	Economique Finalités lucrative et sociale		Non-lucrative Activité économique « support »	
<b>Secteur</b>	Marchand et concurrentiel : Vente de produits ou services		Marchand et concurrentiel : vente de services	Non concurrentiel ou mixte
<b>Modèle économique</b>	Les ressources proviennent à plus de 80% de la commercialisation des biens et des services produits		Ressources principalement issues de la vente de prestations de mise à disposition	Recettes de commercialisation de biens et services : maximum 30 % des charges liées à ces activités (jusqu'à 50% selon le département).
<b>Type de contrat de travail des salariés en insertion</b>	CDDI	Contrat de travail temporaire ou de mission	CDD, CDDI, voire CDI à temps partiel	CDDI
<b>Lieu d'exercice en fonction du degré d'autonomie des salariés</b>	Au sein de la structure	Missions pour des entreprises extérieures	Mise à disposition des salariés en insertion auprès de particuliers ou d'entreprises	Au sein de la structure
<b>Durée du contrat</b>	4 à 24 mois	Maximum 24 mois	4 à 24 mois	4 à 24 mois
<b>Montant aide au poste</b>	10646€	4299€	1 383€	20441€

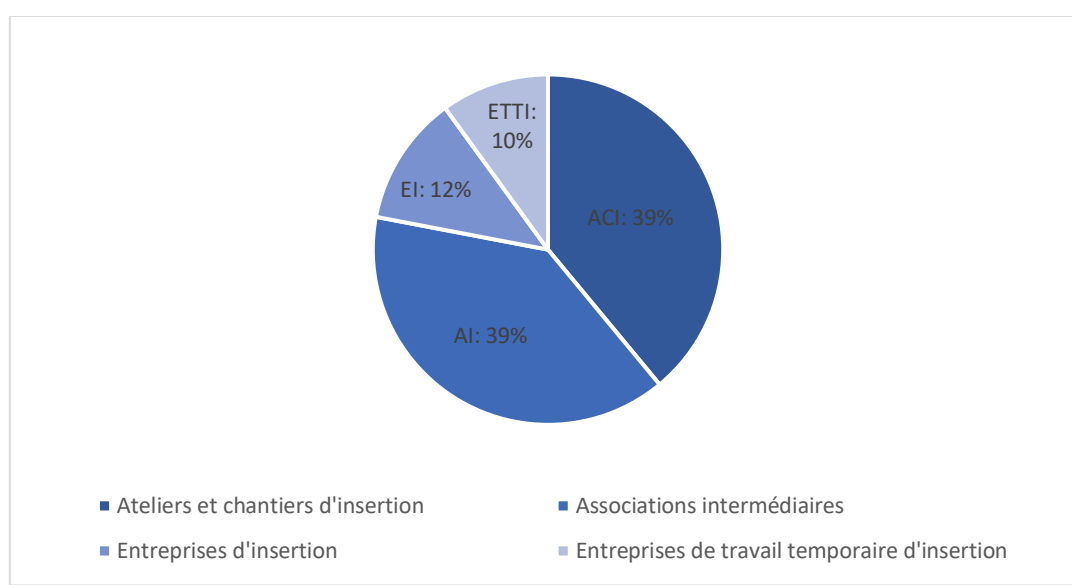
*Source : site Internet du Ministère du travail, de l'emploi et de l'insertion (<https://travail-emploi.gouv.fr/emploi-et-insertion/insertion-activite-economique/>)*

Qu'il s'agisse de leur finalité, de leur forme juridique, de leurs missions, ou encore de leurs ressources économiques, les différents types de structures présentent d'importantes disparités malgré leur appartenance commune au secteur de l'IAE. Elles se répartissent d'ailleurs inégalement au sein du secteur.

### 2-3.2 La place prédominante des Ateliers et Chantiers d'Insertion dans un secteur hétérogène

Fin 2019, le secteur de l'Insertion par l'Activité Economique comptait<sup>14</sup> 3843 structures conventionnées par l'État et embauchaient 134300 salariés en insertion, principalement dans les ateliers et chantiers d'insertion (ACI, 39%) et les associations intermédiaires (AI, 39 %). Dans une moindre mesure, les entreprises d'insertion (EI) employaient 12% de ces salariés et les entreprises de travail temporaire d'insertion (ETTI) seulement 10 % des salariés.

*Graphique n°1 : Répartition des salariés en insertion dans les SIAE en 2019 (en pourcentage)*

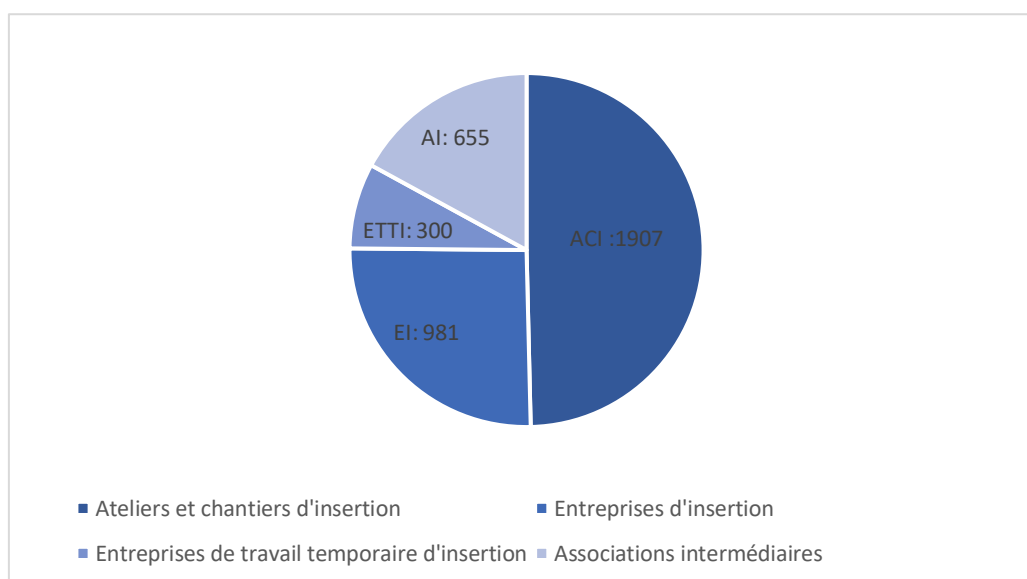


*Source : DARES- RÉSULTATS N°11. mars 2021. L'insertion par l'activité économique en 2019- Hausse du nombre de salariés en insertion.*

D'ailleurs, les ACI constituaient la majorité des 3843 SIAE du secteur, avec près de 50% structures conventionnées au 31 décembre 2019 (1907). Les entreprises d'insertion étaient moitié moins nombreuses, avec 981 structures conventionnées, contre 655 associations intermédiaires et seulement 300 entreprises de travail temporaire d'insertion.

<sup>14</sup> DARES- RÉSULTATS N°11. MARS 2021. L'insertion par l'activité économique en 2019- Hausse du nombre de salariés en insertion.

*Graphique n°2 : Répartition des 3843 SIAE en 2019 (en nombre)*



*Source : DARES- RÉSULTATS N°11. mars 2021. L'insertion par l'activité économique en 2019- Hausse du nombre de salariés en insertion.*

Nous le constatons, les ACI s'avèrent majoritaires au sein du secteur protéinforme de l'Insertion par l'activité économique. Bien qu'elles partagent une définition commune et proposent toutes à ces salariés des contrats de travail visant à faciliter leur insertion professionnelle, chaque type de SIAE met en œuvre des modalités d'accueil et d'accompagnement distinctes au regard du degré d'autonomie des salariés en insertion et bénéficie de financements publics variables. En conséquence, une forme de rivalité existe entre les différents réseaux et fédérations nationaux qui les représentent à l'échelle nationale, chacun cherchant à défendre ses spécificités pour légitimer son action auprès des pouvoirs publics. Nous allons présenter le paysage des réseaux et fédérations afférents afin de définir le contexte concurrentiel dans lequel s'inscrit le réseau national CHANTIER école, qui constitue notre terrain d'étude.

### 2-3.3 Des structures en quête de légitimité qui se regroupent en fédérations et réseaux

Les réseaux ou fédérations qui les représentent doivent démontrer l'efficacité de leur réponse aux problématiques d'exclusion socio-professionnelle, à travers des activités de plaidoyer institutionnel et de négociation avec les représentants des pouvoirs publics afin de garantir aux structures adhérentes leurs financements voire d'en obtenir de nouveaux. L'enveloppe financière étant allouée à l'ensemble du secteur de l'Insertion par l'Activité Economique (IAE),

et sa répartition étant sans cesse questionnée par les gouvernements successifs et les orientations de sa politique de lutte contre le chômage, chacun tente d'asseoir sa légitimité en mettant en avant les spécificités du son mode d'action de ces adhérents sur l'exclusion, ses résultats, mais tente aussi de solliciter des fonds pour l'améliorer, le sécuriser, le développer. Au sein de l'IAE, il existe au total onze réseaux nationaux (Encadré n° 1).

Encadré n°1 : Les onze fédérations et réseaux du secteur de l'IAE

Les réseaux et fédérations se répartissent en trois catégories.

- Certains regroupent plusieurs types de structures, il s'agit de réseaux généralistes :

La Fédération nationale des acteurs de la solidarité (FNARS) créée en 1956 ;

Le COORACE créé en 1985 ;

le Comité national de liaison des Régies de quartier (CNLRQ) créé en 1988.

- D'autres réseaux sont spécialisés, car ils sont organisés autour d'une activité ou d'une filière :

EMMAUS France, créé en 1985 ;

ENVIE créé en 1984 ;

Le Réseau des JARDINS DE COCAGNE créé en 1999 ;

TISSONS LA SOLIDARITE créé en 2004.

- Enfin, certains réseaux ou fédérations sont spécialisés parce qu'ils représentent certains types de structures d'insertion par l'activité économique :

Fédération française des GEIQ (groupements d'employeurs pour l'insertion et la qualification) créée en 1994 ;

L'union nationale des associations intermédiaires (UNAI) ;

La fédération des entreprises d'insertion (FEI), auquel adhèrent des entreprises d'insertion (EI) et des entreprises de travail temporaire d'insertion (ETTI), créée en 1988 (anciennement « Comité national des entreprises d'insertion) ;

Le réseau national CHANTIER école, qui représente les ateliers et chantiers d'insertion (ACI), créé en 1995

Les structures d'insertion par l'activité économique (SIAE) apportent des réponses multiples et complémentaires aux problématiques du chômage et de la pauvreté, elles-mêmes multiformes, de par la diversité des profils de personnes concernées. Pourtant, au-delà de leur finalité sociale, elles se distinguent voire s'opposent sur d'autres objectifs. Ainsi, pour les défendre, elles doivent défendre leurs spécificités, ce qui les amènent à entretenir des relations qui, plutôt que d'être solidaires à l'image de leur secteur, se révèlent concurrentielles. Nous nous intéressons ici plus particulièrement aux réseaux spécialisés, car ils fédèrent certains types de SIAE dont ils revendiquent et défendent les spécificités, ce qui les conduit à adopter certaines stratégies parfois antagonistes.

## 2-3.4 Deux réseaux spécialisés et antagonistes qui rassemblent des types différents de SIAE

Au sein du secteur de l'IAE, il existe principalement une opposition duale, entre d'un côté, la Fédération des entreprises d'insertion, représentative à la fois des entreprises d'insertion (EI) et des entreprises de travail temporaire d'insertion (ETTI) et de l'autre, le réseau représentatif des ateliers et chantiers d'insertion (ACI), le réseau national CHANTIER école, qui constitue notre terrain d'étude.

Cette rivalité résulte principalement du cadre légal dans lequel les structures d'insertion par l'activité économique (SIAE) s'inscrivent, car il octroie des avantages et impose des contraintes variables selon le type de structures, amenant ces réseaux à les comparer et en conséquence, à tenter d'obtenir certains avantages et limiter certaines contraintes. Les différentes SIAE peuvent notamment se distinguer d'après deux dimensions que nous tenons à souligner car elles portent en elles les causes de tensions entre le réseau CHANTIER école et la fédération des entreprises d'insertion :

- Leurs missions vis-à-vis des salariés en insertion qu'elles accueillent ;
- Leurs ressources économiques, qui dépendent de leur statut et des dispositions légales qui leurs sont applicables (modèle économique, secteur d'exercice de leur activité de production de biens et/ou services, le montant des subventions qu'elles perçoivent).

La stratégie nationale du réseau CHANTIER école, comme son plaidoyer, s'inscrivent d'ailleurs dans la valorisation et le développement des missions particulières menées au sein de ses structures adhérentes, tout en soulignant que ces actions comportent un accompagnement renforcé à destination des publics les plus en difficultés, pour marquer ses différences auprès des pouvoirs publics, et tenter ainsi de faire évoluer la législation et les modalités de financement à son avantage.

En effet, les financements publics par le biais de l'aide au poste se répartissent prioritairement entre les ateliers et chantiers d'insertion (20441€ par équivalent temps plein d'insertion-ETPi), représentés par le réseau CHANTIER école d'une part ; les entreprises d'insertion (10646€ par ETPi), et, les entreprises temporaires de travail d'insertion (4299€ par ETPi), représentés par la fédération des entreprises d'insertion d'autre part. Les rapports du réseau CHANTIER école avec l'union nationale des associations intermédiaires (UNAI) sont moins concurrentiels car



les enjeux de différenciation sont moindres : les ressources publiques que perçoivent les associations intermédiaires restent plus limitées (1 383€ par ETPi), et elles partagent avec les ACI leur finalité non lucrative... Ce n'est pas le cas des entreprises d'insertion.

- La fédération des entreprises d'insertion (FEI) : la revendication d'une double finalité économique et sociale

Comme le précise la devise de la fédération des entreprises d'insertion, « Efficacité économique, finalité sociale », ces structures ont avant tout une finalité commerciale, comme l'indique leur liberté de choix de la forme juridique de la structure (qui peut être une société commerciale). La fédération des entreprises d'insertion (FEI) , créée en 1988, représente en France les entreprises d'insertion et entreprises de travail temporaire d'insertion en France, qui « *portent un modèle économique à finalité sociale qui conjugue travail salarié, accompagnement, et acquisition de compétences afin de favoriser l'accès à l'emploi durable des personnes en difficulté sociale et professionnelle* ». <sup>15</sup> Les entreprises d'insertion opèrent dans le secteur marchand avec une finalité sociale et propose à des personnes en difficulté une activité productive assortie de prestations. Elles proposent aux salariés en insertion un emploi et un accompagnement adaptés à leurs besoins : réentraînement aux rythmes de travail, formation professionnelle, validation des acquis de l'expérience, accompagnement social, etc. Les entreprises de travail temporaire d'insertion sont des entreprises d'intérim dont l'activité est centrée sur l'insertion professionnelle ; elles peuvent avoir différents statuts (association, SARL...).

Cette fédération revendique qu'« *au-delà de leur vocation économique, inhérente à toute entreprise, les entreprises d'insertion mettent l'inclusion des plus vulnérables au cœur de leur stratégie d'entreprise* » <sup>16</sup>, leur finalité inclusive apparaît ainsi au second plan de leurs objectifs. Leur reconnaissance en tant qu'entreprises leur permet d'exercer leur activité principale sur le marché concurrentiel dans le secteur marchand, et, leur chiffre d'affaires n'est pas limité.

En conséquence, leur modèle économique dépend peu des financements publics et repose principalement sur leurs revenus issus de la vente de biens et services qu'elles produisent. Comme l'indique l'une de leurs publications <sup>17</sup>, en 2020 elles évaluent leur performance

---

<sup>15</sup> <http://www.lesentreprisesdinsertion.org/france/federation>

<sup>16</sup> <http://www.lesentreprisesdinsertion.org/france/federation>

<sup>17</sup> Publication de la fédération des entreprises d'insertion, « Chiffres clés 2020 des entreprises d'insertion », p.3.

économique à 1762 millions d'euros de produits, dont 81% étaient issus de leur chiffre d'affaires. Pour accompagner et former les salariés en insertion qu'elles emploient, elles perçoivent une aide au poste d'environ dix-mille euros par équivalent temps plein annuel, ce qui représente la moitié de ce dont les ateliers et chantiers d'insertion bénéficient.

En l'occurrence, l'activité économique des ateliers et chantiers d'insertion (ACI) est une activité marchande dans le cadre de leur non-lucrativité, considérée par les acteurs comme un support à la progression des salariés en insertion. En conséquence, leurs activités productives de biens et services s'inscrivent dans un cadre législatif plus restrictif que celui des entreprises d'insertion : non seulement les ressources issues de leur activité commerciale de vente de biens et services sont limitées à 30% des charges liées à ces activités<sup>18</sup>, qui sont d'ailleurs limitées dans la mesure où elles ne peuvent concurrencer les autres entreprises<sup>19</sup>. La finalité des ateliers et chantiers d'insertion est avant tout sociale, et leur activité économique constitue un moyen au service de cette finalité. C'est d'ailleurs leur utilité sociale qui est reconnue et « *se vérifie notamment au regard de leur mission d'accompagnement social et professionnel des publics embauchés et de leur contribution aux besoins collectifs émergents ou non satisfaits* »<sup>20</sup>.

Cependant, comme l'a souligné Gianfaldoni, « *la culture de la subvention et de l'utilité sociale qui prévalait jusque-là se voit substituer par une culture du résultat et de la contractualisation par objectifs* » (Gianfaldoni, 2018, p.86) entre SIAE et acteurs publics. Ces derniers en attendent désormais une « *performance sociale* » (*Op.cit.*) qui se mesure en fonction de leurs résultats de sorties en emploi des salariés en insertion. Ainsi, depuis une dizaine d'années, les politiques sociales sont délaissées au profit des objectifs d'emploi (Laville, Lemaître et Nyssens, 2012, p.134-135) et l'attribution de financements publics aux SIAE dépend davantage de leurs résultats en matière d'insertion. Ceci accroît les tensions entre les différents types de structures, qui doivent faire la démonstration de leur performance et dont les réseaux représentatifs sont entrés en compétition. Cette culture du résultat aboutit d'ailleurs également

---

<http://www.lesentreprisesdinsertion.org/france/publications?filter=Chiffres-c1%C3%A9s>

<sup>18</sup> Cette part peut être augmentée au cas par cas dans chaque département, sans pouvoir atteindre 50 %, après avis favorable du conseil départemental de l'insertion par l'activité économique, si les activités développées ne sont pas déjà assurées et satisfaites par les entreprises locales.

<sup>19</sup> Leurs activités peuvent s'exercer dans l'ensemble des secteurs d'activité dès lors que les avantages et aides octroyés par l'État ne créent pas de distorsion de concurrence.

<sup>20</sup> <https://travail-emploi.gouv.fr/emploi/insertion-activite-economique/article/ateliers-et-chantiers-d-insertion-aci-201158>

à des « *relations de subordination* » (Gianfaldoni, 2018, p.86) des SIAE aux pouvoirs et politiques publics, d'autant plus fortes que leur modèle économique repose en grande partie sur leurs financements, comme cela est le cas des ateliers et chantiers d'insertion représentés par le réseau CHANTIER école, qui a dû réaffirmer leur légitimité en adoptant une stratégie de professionnalisation et de reconnaissance de ses adhérents.

- Les ateliers et chantiers d'insertion (ACI) et le réseau CHANTIER école

Pour la plupart, les ACI sont portés par un organisme de droit privé à but non lucratif (souvent une association), ayant pour objet l'embauche de salariés en insertion et qui a signé un acte d'engagement afin de faciliter leur insertion sociale et professionnelle en développant des activités ayant principalement un caractère d'utilité sociale<sup>21</sup>. La structure porteuse du ou des ACI est conventionnée par l'État en tant qu'atelier et chantier d'insertion<sup>22</sup>. Les ACI recrutent leurs salariés en insertion en contrats à durée déterminée de quatre à vingt-quatre mois, dits d'insertion (CDDI), avec une durée hebdomadaire de travail de vingt à trente-cinq heures, pour une rémunération horaire au moins égale au SMIC (10,25 euros bruts en 2021).

Bien que les SIAE accueillent toutes des personnes privées d'emploi relevant de certaines catégories de publics définis par la loi<sup>23</sup>. Les Ateliers Chantiers d'Insertion (ACI) sont réputés être un premier « palier » vers l'emploi et leurs solutions s'adressent aux publics qui en sont le plus éloignés. En effet, les personnes accueillies dans les ACI sont réputées être « *les plus éloignées de l'emploi* »<sup>24</sup>, ce qui interroge cette notion et les causes d'éloignement.

---

<sup>21</sup> Les ACI peuvent aussi être créés et portés par une commune, un département, un établissement public de coopération intercommunale (EPIC), un centre communal ou intercommunal d'action sociale (CCAS ou CIAS), un syndicat mixte, un établissement d'enseignement professionnel et d'enseignement agricole de l'État, une chambre départementale d'agriculture ou encore ou l'Office national des forêts (ONF).

<sup>22</sup> Site internet du Ministère du travail : <https://travail-emploi.gouv.fr/emploi/insertion-activite-economique>

<sup>23</sup> Peuvent être embauchées les personnes sans emploi et rencontrant des difficultés sociales et professionnelles :

- les jeunes de moins de 26 ans en grande difficulté ;
- les bénéficiaires de minima sociaux (RSA, ASS...) ;
- les demandeurs d'emploi de longue durée ;
- les travailleurs reconnus handicapés (toutes les SIAE sauf les entreprises d'insertion).

<sup>24</sup> DARES Résultats-Novembre 2017-n°074 « *L'insertion par l'activité économique en 2016 : stabilité de l'emploi malgré une reprise des embauches dans les EI et les ETTI* » :

L' « éloignement » évoque en l'occurrence la distance<sup>25</sup> qui sépare une personne d'une situation d'emploi. Cet éloignement résulte de causes premières, à savoir la perte d'un emploi ou le fait de ne jamais avoir occupé un emploi et de ne pas en (re)trouver ; auxquelles s'ajoute un phénomène de durabilité de la situation de non-emploi <sup>26</sup> qui aboutit, à mesure que la situation se prolonge, à une spirale de l'exclusion (la situation conduit à l'émergence de difficultés individuelles, qu'elles soient sociales ou relatives à la santé physique et psychologique, financières, matérielles...etc. qui limitent de plus en plus la probabilité de retrouver un emploi). Or, comme le souligne Piketty, « *Si les inégalités face au travail sont restées stables, c'est d'abord du fait de la permanence des écarts de formations et de qualifications* » (2007, p.67). L'auteur souligne que pour les combattre, « *il est évidemment préférable de s'attaquer aux racines mêmes de l'injustice, c'est-à-dire aux disparités de qualifications* » (Ibid., p. 70). Cependant, les adultes privés d'emploi rencontrent des difficultés pour accéder à la formation puisqu'elle relève « *d'une temporalité qui n'est pas celle de l'attente des individus, qui est le plus souvent de retrouver un travail dans les meilleurs délais.* » (Le Douaron, 2009, p.159). Les acteurs du réseau CHANTIER école entendent répondre à cette problématique spécifique par des méthodes, outils et modalités d'action développés depuis sa création et qu'ils avancent comme spécifiques dans le paysage de l'IAE.

### 3- Le réseau d'acteurs CHANTIER école : du regroupement d'initiatives issues de la société civile au réseau des « entreprises sociales apprenantes »

#### 3-1. Genèse du réseau : le regroupement d'acteurs autonomes autour d'une finalité commune

En 1995, certains acteurs qui se reconnaissent des caractéristiques communes, vont se regrouper en réseau : ils proposent notamment aux personnes privées d'emploi un travail dans lequel ils les forment pour leur permettre d'améliorer leur employabilité et de retrouver leur place dans

---

« *Les personnes accueillies dans les ACI sont les plus éloignées de l'emploi* » (p.5) ;

Tableau A- Cadre juridique de l'IAE en 2016. Missions des ACI « accompagnement socioprofessionnel, encadrement technique et formation des personnes les plus éloignées de l'emploi » (p.7).

<sup>25</sup> Le Littré définit l'éloignement comme la « *Distance d'un lieu à un autre* ».

<sup>26</sup> Conseil d'Orientation dans l'Emploi, « *L'éloignement durable du marché du travail* », 1er octobre 2014.

la société. Le réseau CHANTIER école va ainsi réunir des acteurs issus de territoires sinistrés par le chômage qu'ils entendent redynamiser par leurs initiatives : ils développent des activités économiques utiles aux habitants, tout en poursuivant leur finalité première d'intégration sociale et professionnelle des personnes, par l'apprentissage dans des situations de travail réelles et concrètes. Ces acteurs de chantier-école vont en formaliser une définition : « *Toute action collective qui, à partir d'une situation de mise au travail, sur une production grandeur nature, a pour objectif de favoriser la progression des personnes. Un chantier-école, alliant production, formation et accompagnement spécifique, s'inscrit comme une étape dans le parcours d'insertion des personnes.* » (première charte des acteurs, annexe 2).

L'association nationale CHANTIER école regroupe des membres qui se reconnaissent dans cette définition mettant notamment en évidence l'importance des relations entre travail productif et formation. Ils adhèrent aussi aux cinq principes de leur charte<sup>27</sup>:

- La solidarité avant tout ;
- Le travail de chacun dans une œuvre collective ;
- La démarche apprenante ;
- Le recours permanent à la démocratie ;
- L'importance du territoire, de la proximité et du bien-commun.

Cette Charte (Annexe 1), entérinée le 17 septembre 2015, a été introduite pour tenter de fédérer les acteurs autour d'un projet politique. Elle s'inscrit dans la perspective d'une rupture politique et financière, des suites de la réforme du financement du secteur de l'IAE en 2014, qui a marqué un tournant majeur pour le secteur. Alors que la charte fondatrice décrivait les actions des organisations adhérentes, sa dernière mouture affirme des principes et a valeur de plaidoyer institutionnel. Elle marque une discontinuité avec des financements publics sécurisés qui ont marqué les premières décennies des ACI, et tente de valoriser tant sa finalité d'inclusion que l'activité et les richesses créées alors que la tendance aux mesures de l'impact social et du retour sur investissement de l'argent public se profilent déjà.

Cette charte peut ainsi être vue comme un acte de plaidoyer qui dissocie ces acteurs d'autres formes de Structures d'Insertion par l'Activité Economique tout en affirmant un projet société

---

<sup>27</sup> La signature de la charte fait aujourd'hui partie des obligations de l'adhérent, elle vaut pour acceptation de ses principes.

inclusive et solidaire : « *un mouvement citoyen, porteur d'un projet de transformation sociale et de solidarité sur les territoires* » à travers « *les actions, les productions, les projets* ». Leur objectif est bien d'améliorer le « *vivre ensemble* » entre les différentes parties prenantes d'un territoire, quelle qu'en soit l'échelle, à travers des projets qui se veulent créateurs d'emplois, de lien social (« *favorisent le mutuel et la rencontre* ») et de « *richesse culturelle* » tout en assurant son développement économique.

Dès sa création, le Réseau se différencie des autres acteurs de l'Insertion par l'Activité Economique par ce que les acteurs du chantier- école vont appeler la « *démarche apprenante* ». Le chantier-école se définit en effet comme « *une démarche pédagogique spécifique qui, à partir d'un support de production grandeur nature, utile à la collectivité, a pour but la progression des personnes. Il articule, des temps d'apprentissage et de vie collective. Il met en œuvre des démarches individualisées visant l'acquisition des connaissances, comportements, capacités et de compétences, indispensables à une insertion sociale et professionnelle durable* » (Charte des acteurs). Toute activité de travail offre un potentiel exploitable d'apprentissage : les situations professionnelles sont ainsi transformées en espaces de formation en situation de travail des salariés pour faciliter leur progression. Le réseau CHANTIER école repose dès son origine sur une double logique :

- Des structures d'insertion dont la direction est indépendante, disséminées sur le territoire français, qui se regroupent autour d'une finalité et de pratiques communes, qu'elles vont chercher à faire reconnaître ;
- Une stratégie de professionnalisation et de structuration de leurs actions, dans ce même objectif de légitimation de leurs actions dont le bien-fondé doit être démontré aux pouvoirs publics.

### 3-2. L'émergence du réseau

En 2018, afin de comprendre l'histoire du CHANTIER école, nous avons conduit cinq entretiens- récits avec les « pionniers » de ce réseau, à savoir des personnes qui ont participé à sa fondation et y appartenaient encore au moment des interviews: le premier président du réseau, l'ingénieur à l'origine de la démarche pédagogique, un membre du conseil d'administration qui a écrit son mémoire de DESS sur le chantier-école en 1996 (« entretien-récit DESS dans les verbatims) et Michel Abhervé, notamment pour son implication dans la rédaction du rapport « chantier école, état des lieux- une démarche d'insertion » en 1992. Ces

entretiens nous permettent de présenter, sous la forme d'un tableau périodique (tableau n°3), les principales étapes de la constitution de ce réseau, en les inscrivant dans les évolutions du contexte socio-économique et politique.

*Tableau n°3 : Etapes de la construction du réseau CHANTIER école*

<b>Période et contexte</b>	<b>Actions</b>
<b>1977-</b> émergence du chômage de masse entre les deux chocs pétroliers (1973- 1979)	Premiers chantiers- écoles et chantier- formations à destination des jeunes: une activité productive à visée occupationnelle . Les acteurs constatent qu'ils réalisent des apprentissages professionnels en travaillant.
<i>Début de la prise en compte par les pouvoirs publics</i> <b>1981-</b> Rapport Schwartz (du nom du premier ministre de François Mitterrand) sur l'insertion professionnelle et sociale des jeunes <b>1984 et 1988-</b> Opérations expérimentales « Nouvelles Qualifications », lancées par Bertrand Schwartz	
<i>Développement des politiques publiques d'insertion</i> <b>1988-</b> Création du revenu minimum d'insertion (RMI), relevant de la compétence des départements qui ont l'obligation de financer des actions d'insertion <b>1990-</b> Création des contrats emploi solidarité (CES)	Multiplication des chantiers-écoles dont les actions sont financées et qui peuvent rémunérer les salariés en insertion embauchés en CES par des fonds de l'Etat et des départements.
<b>1992-</b> Rapport « Chantier-école, état des lieux- une démarche d'insertion » de Michel Abhervé au Conseil National de l'Insertion par l'Activité Economique (CNIAE) et la Délégation ministérielle au revenu minimum d'insertion (DMRMI) Recensement et description des chantiers-écoles en France	Organisation de rencontres entre acteurs de chantiers-écoles à la Vilette : prise de conscience de leur nombre par les acteurs, qui se pensaient isolés Création d'une association ayant pour but la création d'un réseau
<b>1995-</b> Rencontres de Roubaix	Création du réseau national CHANTIER école

- Les balbutiements : inventer une réponse au chômage des jeunes (1977-1989)

Les premières actions apparaissent dans le contexte de l'émergence du chômage de masse des suites des chocs pétroliers, et plus particulièrement en réponse à la problématique du chômage des jeunes, comme l'on décrit nos premiers interviewés. L'un d'entre eux le souligne « [...]comment dire, le gros problème du chômage il s'est, c'est à partir du gros choc pétrolier,

74, on va dire qu'on l'a ressenti dans les années 77-78 sur les quartiers [...] dans les années 77-78, on le retrouve dans l'histoire parce que ça s'est aussi passé ailleurs, on se disait il faut répondre au problème de chômage des jeunes, il faut les occuper » (Entretien-récit DESS). Des initiatives tentent de répondre à cette problématique du chômage des jeunes par la formation : « les premières actions qu'on a pu appeler de chantiers, chantier- école ou chantier- formation, [...] je crois que c'est 1977 dans la banlieue de Lyon, un GRETA qui s'était investi dans la formation des jeunes, mais vu le profil des jeunes tu ne mets pas des jeunes en échec scolaire autour d'une table avec un papier et crayon. Donc tu fais quoi ? Bah tu trouves, t'inventes une activité de production, et puis à partir de là, voilà ça a commencé comme ça 77-78[...] on va leur apprendre en même temps qu'on bosse. » (Entretien-récit DESS, lignes 29-36).

Ces premières actions font émerger un constat : il serait possible de faire apprendre en donnant du travail : « Donc, c'est un petit peu le fondement du chantier ! On met d'abord les gens dans une situation de travail, de production de quelque chose d'intelligent, d'utile, de réaliste, de valable enfin de valorisant, voilà ! [...] on était déjà dans l'essentiel de CHANTIER Ecole, c'est à dire on met les gens au travail dans une activité où ils sont utiles, et d'un. [...] Et en plus de ça, au travers de l'activité qu'ils mènent, on les forme. » (Entretien-récit DESS). Les acteurs font donc le constat que l'activité productive apporte plus qu'un travail : les personnes accompagnées réalisent des apprentissages professionnels : « dénommés informels, quand ils ne sont pas qualifiés d'apprentissages sur le tas ». (Bataille, 2010, p.7). Cette dimension d'apprentissage « au plus près des situations de travail » (Ibid., p.13) va devenir centrale pour ces structures, qui, encouragées par les politiques publiques, vont faire de la relation travail-formation leur spécificité au sein de l'Insertion par l'activité économique.

Ces initiatives sont encouragées par les politiques publiques d'emploi, qui s'appuient notamment sur le travail de Bertrand Schwartz<sup>28</sup>. « Nous, dès qu'il y a eu le rapport Schwartz en 81, 82, là, après l'élection de Mitterrand, rapport Schwartz sur la formation des jeunes, les jeunes sortis du système scolaire, les missions locales, etc., ça a donné un coup de pouce encore, on a pu développer plus ». (Entretien récit DESS). Entre 1984 et 1988, Bertrand Schwartz lance

---

<sup>28</sup>L'insertion professionnelle et sociale des jeunes : rapport au Premier ministre, Bertrand Schwartz, 1981. Fondateur de la revue Education Permanente, Bertrand Schwartz a été un des premiers à défendre ce qu'on appelle aujourd'hui la formation « tout au long de la vie ».



aussi, sur des sites expérimentaux, une opération « Nouvelles Qualifications » visant, en étroite collaboration avec les entreprises, à promouvoir une conception plus pragmatique et évolutive de la relation entre formation et emploi, particulièrement pour les moins qualifiés. Cette expérimentation est relayée en 1989 par le ministère du travail : celui-ci lance une mission « Nouvelles Qualifications », qui fonctionnera jusqu'en 1993 sous la responsabilité de Bertrand Schwartz, mobilisant des centaines d'entreprises ou organismes de formation. Il s'agit de former en situation professionnelle des salariés ou demandeurs d'emploi de faible niveau de qualification et démontrer ainsi qu'ils sont capables d'acquérir les compétences nouvelles attendues par les entreprises.

- La création du Revenu Minimum d'Insertion (RMI) en 1988 et le développement d'initiatives

L'entrée en vigueur du RMI, premier projet de loi du gouvernement de Michel Rocard, le premier décembre 1988, marque le début de la multiplication du nombre de chantiers-écoles : l'Etat encourage leur création en leur allouant des fonds publics. Il doit répondre à l'augmentation du nombre d'adultes privés d'emploi, puisqu'ils bénéficient désormais de minimas sociaux spécifiques, ce qui permet de les identifier et les comptabiliser : *« c'est à partir du RMI [...] que ça s'est encore plus développé parce que le RMI donnait aux Départements des fonds d'insertion qui ont permis, du coup, de créer plus de chantiers et plus d'activités en direction des personnes allocataires du RMI. »* (Entretien récit DESS) . De plus, les salariés en insertion bénéficient d'un contrat de travail particulier, qui permet aux chantiers-écoles de bénéficier de financements publics : *« il y a eu explosion parce qu'en même temps que ce RMI, on a eu les contrats emploi solidarité. [...] les premiers chantiers d'insertion se sont construits là-dessus »* (Entretien-récit DESS). Ces premières évolutions législatives signent la reconnaissance de leurs actions mais marquent aussi l'entrée des chantiers-écoles dans une relation de dépendance aux politiques publiques de lutte contre le chômage. Leurs priorités et les règles de financement vont s'avérer évolutives, voire instables, et constitueront dès lors un cadre législatif que ces structures devront respecter. Cette reconnaissance par les pouvoirs publics ne sera pas non plus sans incidence sur leur regroupement en réseau en 1995, la nécessité d'être représentés et défendus à l'échelle nationale devenant nécessaire : d'autres structures d'insertion font entendre leur voix car la fédération des entreprises d'insertion a déjà

sept années d'existence derrière elle<sup>29</sup>. Pourtant, les chantiers-écoles relevaient dès le départ d'initiatives indépendantes de création d'activité dans une finalité humaine et sociale.

Des actions non-coordonnées se développent partout en France pour répondre à la problématique croissante du chômage, à laquelle les gouvernements successifs ne parviennent pas à trouver de solution. En 1992, la production par Michel Abhervé d'un rapport, commandé par le Conseil National de l'Insertion par l'Activité Economique (CNAIE) et la Délégation ministérielle au revenu minimum d'insertion (DMRMI), visant à décrire la diversité et recenser les chantiers-écoles<sup>30</sup>, marquera la première étape de la construction du réseau : « [...] *donc j'ai fait une enquête qui a éberlué tout le monde, donc j'avais deux choses : j'avais ma mission quantitative et de faire une visite de terrain par région.* » (Entretien-récit Michel Abhervé). Le rapport ne se traduisant pas par des mesures publiques, Michel Abhervé prend l'initiative de réunir les acteurs « *Et puis ensuite Michel [Abhervé] a fait son rapport et il a proposé une fois à la Villette de réunir les acteurs concernés par cette mouvance là* » (entretien-récit premier président du réseau). Ce travail de recensement et de description des initiatives va mettre en exergue les similitudes entre ces initiatives, et encourager la réunion d'acteurs qui jusqu'à lors, ignoraient leurs ressemblances. Ce premier regroupement est à l'origine de leur constitution en réseau.

- Les « Rencontres de Roubaix » en 1995 : la naissance du réseau CHANTIER école

La rencontre organisée à la Villette aboutit à la création d'une première association dont l'objectif était de donner naissance en réunissant les acteurs français lors de rencontres nationales à Roubaix en 1995 : « *tu vois ils sont un petit groupe à avoir organisé ce colloque à Roubaix qui s'adressait à toute la France.* » (Entretien-récit DESS). Ce colloque aboutit à la création du Réseau CHANTIER école en 1996 (date de dépôt des statuts), qui se définit, dès ses prémises, comme un mouvement militant. D'après l'« *idéologie associative* » (Barthélémy, 1994) décrite par Martine Barthélémy, « *être militant veut dire aider les autres* » (Rego, 2010, p.12), or ces structures ont bien pour but d'aider les personnes sans-emploi à progresser vers l'inclusion sociale et professionnelle, et ce n'est pas là leur unique ressemblance.

---

<sup>29</sup> En 1988 est créé le Comité national des entreprises d'insertion (CNEI) qui deviendra en 2014 la fédération des entreprises d'insertion (FEI).

<sup>30</sup> Rapport intitulé « Chantier-école, état des lieux- une démarche d'insertion », 1992.

### 3-3. L'intention primaire de professionnalisation des acteurs

- Structurer l'organisation nationale et chaque organisation adhérente pour faire reconnaître leur spécificité

Les rencontres de Roubaix permettent aux acteurs de prendre conscience qu'ils mènent partout en France, et sans s'être concertés au préalable, des actions similaires à destination des personnes privées d'emploi qu'ils estiment spécifiques au sein de l'IAE parce qu'elles reposent sur l'apprentissage en situation de travail. Leur volonté d'être mieux reconnus par les pouvoirs publics se traduit par la création du réseau sous la forme d'une association : « *Et on s'est dit, oui, mais il faut qu'on se fasse entendre au niveau national.* » (Entretien-récit DESS). Ils vont formuler leurs actions et principes communs dans un document fondateur, à savoir une première charte des acteurs (annexe 2) : « *on a acté plusieurs choses. [...] on mène des actions que personne d'autre ne mène, [...] on a formalisé tous ces points communs dans une charte* » (Entretien-récit DESS). Quelques acteurs de cette association nationale nouvellement créée organisent ensuite le fonctionnement du réseau « *Et, en septembre 96, donc à peine un an après, on se retrouvait à une vingtaine à Beaucaire, l'institut Saint Felix à Beaucaire, pour créer la structuration du réseau donc créer déjà les délégations régionales* » (Entretien-récit DESS).

Cette volonté de structuration vise ensuite l'harmonisation des pratiques des organisations adhérentes au niveau national. En effet, la réunion de ces différentes organisations leur permet de prendre connaissance de la diversité des pratiques existantes. Chacune s'est construite indépendamment, sans concertation avec les autres et a développé ses propres pratiques de terrain sans que des principes ne donnent cohérence aux différentes initiatives : « *Tout le monde fait des choses à droite, à gauche mais il faut qu'on structure ça au niveau national pour se faire reconnaître. [...] et très, très vite je pense que le réseau a travaillé sur des aspects techniques. [...] Tu vois, c'est à dire on a beaucoup contribué au niveau technique. [...] Bah tu vois la définition du poste d'encadrant, la définition du poste d'accompagnateur socioprofessionnel* » (Entretien-récit DESS). Les acteurs se sont ainsi rapidement investis dans la définition des postes clefs de leurs organisations afin d'organiser et de professionnaliser leurs activités en structurant leurs ressources humaines. Les professions exercées par ces professionnels n'étaient alors pas encore définies, leur missions et compétences n'avaient pas été identifiées et leur périmètre d'action, pas encore délimité « *D'accord, tu vois donc j'avais un poste, on va dire d'homme d'entretien entre guillemets, qui était financé par le département*

*sur des fonds de l'aide social à l'enfance pour la protection des jeunes délinquants. Toujours est-il que j'avais un poste et avec ce gars- là, je faisais plein de petits chantiers, ceux que j'appelai chantiers éducatifs. » (Entretien-récit DESS).*

- L'émergence de la fonction d'encadrement et la distinction avec celle d'accompagnement

Dès le départ, les acteurs vont chercher à améliorer l'organisation de l'activité à partir de leurs caractéristiques communes, elles se reconnaissent sous les traits d'organisations qui tentent d'accompagner des personnes vers l'emploi, en s'appuyant sur une situation de travail, dans laquelle sont formées des personnes en contrat d'insertion. La définition des fonctions apparaît comme une solution pour éliminer certaines pratiques jugées inappropriées : « *Un des premiers combats qu'a mené le réseau, c'est de faire reconnaître la fonction d'accompagnement. [...] Donc créer la fonction d'accompagnement et la séparer de l'encadrant c'était fondamental [...] Sinon on avait des encadrants qui passaient leurs journées à régler des problèmes sociaux. [...] l'accompagnement c'est une autre mission. Puis d'abord c'est d'autres compétences »* (entretien- récit DESS). Le rôle d'accompagnement des encadrants se distingue en effet du rôle hiérarchique d'encadrement de leur équipe, notamment dans la nature des relations avec les salariés en insertion qu'elle induit. Comme le rappelle Mottaz, dans l'accompagnement « *la relation est essentielle [...] permet à l'accompagné de se développer »* (2012, p.42). Il s'agit d'une « *relation de proximité »* engendrée par la « *création d'un espace dialogique »* (Op.cit.), dont l'objectif est de « *d'aider la personne accompagnée, de la soutenir dans son processus de transformation, lui permettre de s'enrichir dans cet espace créé par la rencontre »* (Op.cit.). L'accompagnement suppose, pour « *construire avec autrui »* (Charlier, 2014, p.18) son développement personnel et professionnel, que l'encadrant crée et maintienne une relation individualisée, basée sur les échanges avec chaque salarié en insertion, là où l'encadrement consiste à piloter une équipe pour atteindre des objectifs productifs. Dès 1992, le rapport « *Chantier- école, état des lieux- une démarche d'insertion »*, rédigé à la demande du Conseil National de L'insertion par l'activité économique (CNIAE), mettait en évidence l'importance de cette proximité de l'encadrant avec les salariés en insertion : « *Une des caractéristiques forte du Chantier-école est le fait que les encadrants travaillent avec les personnes [...] vivent une relation très riche avec les personnes qu'ils encadrent »* (p.76-77).

Ainsi, pour que les encadrants cessent de réaliser des missions d'accompagnement durant les temps de production, les acteurs définissent deux fonctions distinctes. L'attention se focalise

déjà sur la fonction d'encadrement, centrale et polymorphe « [...] *Parce que, qu'est-ce qu'on attend d'un encadrant ? C'est un mouton à cinq pattes hein ! Faut d'abord qu'il soit compétent dans le métier, c'est mieux et en plus il faut qu'il soit ouvert aux problématiques du public.* » (Entretien-récit DESS). Les encadrants, managers intermédiaires de ces structures ont « une bonne connaissance de plusieurs 'mondes' à la fois » (Berrat *et al.*, 2013, p.194) : la production, l'encadrement et l'accompagnement. Ils occupent une « *position d'interface* » (*Op.cit.*) entre la direction qui fournit les directives d'exécution et « *une position de proximité avec ceux qu'ils encadrent* » (*Ibid.*, p.193), les salariés en insertion : ils jouent ainsi « *un rôle de pivot* » (*Op.cit.*) au sein des structures.

Les encadrants se voient définir une fiche métier et deviendront progressivement « encadrants techniques, pédagogiques et sociaux » (ETPS). Or, ce changement de terminologie correspond non seulement « *à une transformation du contenu du travail auquel renvoie le métier* » (Piotet, 2002, p.3), contenu que nous décrivons dans l'encadré n°2, mais aussi à la construction d'une nouvelle qualification, que les acteurs du réseau entendent diffuser par la professionnalisation : toute qualification au métier s'appuie d'ailleurs sur une formation spécialisée plus ou moins théorique et sur un apprentissage plus ou moins long des règles de l'art du métier (*Ibid.*, p.13). Le réseau se donne ainsi pour objectif de faire reconnaître les pratiques de ses adhérents en développant le professionnalisme de ces structures, ce qui impliquait de « *rompre avec la logique du bricolage* », expression propre au jargon institutionnel qui fait probablement référence au titre du rapport de Michel Abhervé « *Quand le 'bricolage caritatif' régit la mise en œuvre* » (Chantier- école, état des lieux- une démarche d'insertion, 1992, p.109), qui évoque la nécessité de substituer à des pratiques amateurs, des pratiques professionnelles « [...] *c'est là que j'ai fait la connaissance de [...], comme moi, qui bricolait des chantiers* » (Entretien-récit DESS, lignes 534-535). Les premières actions visent à définir les traits des métiers en présence et à assurer la mise en conformité de ces organisations avec le cadre légal, notamment en termes de sécurité et de conditions de travail, puisque selon les fondateurs du réseau, ils cherchaient également à éliminer les pratiques dangereuses sur les chantiers (par exemple le travail sans équipements de protection individuels). Néanmoins, ces actions de professionnalisation auraient dû être mises en œuvre avec circonspection, car le « bricolage » des structures avec lequel il s'agissait de rompre n'est pas dénué de créativité ! Comme le souligne Mawadia, Eggrickx et Chapellier, il consiste à « *'faire avec' [...] inventer de nouvelles combinaisons de ressources à partir des ressources sous la main* » (Mawadia *et al.*, 2020,

p.141). Il mobilise les expériences accumulées pour « *inventer de nouvelles solutions fonctionnelles et opératoires* » (Op.cit.), qui viennent enrichir le répertoire d'action.

Cette volonté du réseau d'amener les structures à abandonner ces pratiques jugées inappropriées peut aussi s'entendre comme une réaction d'adaptation aux contraintes posées à cette époque par le législateur. En effet, le 29 juillet 1998, la Loi d'orientation relative à la lutte contre les exclusions définit l'Insertion par l'Activité Economique (IAE) d'après trois critères, et l'un d'entre eux requièrent des structures qu'elles « *offre[nt] à ces publics des contrats de travail à part entière, et non des stages de formation professionnelle ou de simples occupations rémunérées par un pécule.* » (Semenowicz, 2018)<sup>31</sup>. Le réseau CHANTIER école semble avoir interprété ce cadre législatif comme une obligation de professionnalisation des structures, impliquant de mettre fin aux activités occupationnelles et aux pratiques relevant de la « *logique du bricolage* ».

Dans un second temps, les actions engagées par le réseau CHANTIER école chercheront à faire disparaître des routines<sup>32</sup> de formation « *sur le tas* », longtemps mises en pratique dans ces organisations qui, rappelons-le, se sont développées à partir de la fin des années 80, or « *[l]'efficacité des organisations dépend de routines quasiment automatisées : tels que « des tâches exécutées très rapidement, des interlocuteurs bien identifiés, [...] des rôles bien définis* » (Reverdy, 2013, p.22). Ces routines « *proviennent d'une accumulation des expériences*

---

<sup>31</sup> Les deux autres critères mentionnés dans la Loi d'orientation relative à la lutte contre les exclusions de 1998 sont les suivants :

- « Tout d'abord, l'IAE s'adresse à des personnes sans emploi rencontrant des difficultés sociales ou professionnelles particulières et qui, de ce fait, ne sont pas susceptibles d'être embauchées par les entreprises classiques (la conformité des publics est contrôlée par un agrément délivré par Pôle emploi). [...] »
- Enfin, elle leur propose également des modalités spécifiques d'accueil et d'accompagnement visant à résoudre les difficultés auxquelles ils sont confrontés. » (Semenowicz, 2018).

<sup>32</sup> Le terme de "routines" est utilisé pour désigner la capacité collective à mettre en œuvre un schéma d'action identifiable : « *routine is used to objectify a collective capacity to perform recognizable pattern of action* », écrivent Nelson & Winter en 1982. Cette définition souligne la dimension collective des routines, et Pentland et Rueter confirment leur caractère éminemment social, en affirmant qu'il est difficile de les étudier car elles relèvent essentiellement de schémas complexes d'action sociale : « *Routines are difficult to study because they are essentially complex patterns of social action* » (Pentland & Rueter, 1994).

*passées* » (*Ibid.*, p.23), propre à chacune de ces structures qui a réalisé des apprentissages en autonomie, à distance des autres puisque chaque structure adhérente relève d'une initiative entrepreneuriale distincte. Elles donnaient lieu à de l'apprentissage en situation de travail par les salariés en insertion qui peut être caractérisé d'apprentissage « *incident, informel, non intentionnel* », contrairement à l'apprentissage formel préconisé par la formation à la démarche pédagogique, qui entend s'en distinguer par son caractère « *systématique, intentionnel et séquentiel* » (Bourgeois, Nizet, 2015, p.36).

Pour ce faire, les dirigeants du réseau tenteront de définir et de structurer la fonction de formation, centrale au sein de ces organisations « *je travaille- je travaille, je forme -je forme, faire reconnaître le temps de formation, qui viendra bien après* » (Entretien-récit DESS, lignes 389-390 et 412-425). En réaction à la problématique des pratiques jugées non professionnelles, soulevée rapidement après la constitution en réseau de ces organisations, par de nombreux acteurs (directrices et directeurs et/ou membres des conseils d'administrations), la professionnalisation des structures est apparue comme une solution à construire et mettre en œuvre.

## Encadré n°2- L'encadrant technique, pédagogique et social (ETPS) : la définition d'un « triple-emploi » dans la convention collective des ACI

L'emploi repère d' « encadrant(e) technique, pédagogique et social(e) » (ETPS), décrit dans la convention collective des ACI, permet de mesurer la centralité du poste au sein de la structure et le profil requis. Dans le cadre du projet d'accompagnement d'un atelier et chantier d'insertion, son activité consiste à « encadre[r] des salariés polyvalents autour d'un support d'activités techniques et participe[r] à l'ensemble des aspects liés aux parcours d'insertion ». Derrière la simplicité de cette définition de l'emploi, sont attendues de nombreuses contributions et compétences de la part de l'ETPS, qui se répartissent dans trois domaines principaux d'activité :

### **La gestion de la production et d'une équipe de salariés en insertion**

L'ETPS doit « organiser la production de l'ACI en lien avec les contraintes économiques et d'insertion ». C'est un professionnel compétent dans un métier car il lui faut « *maîtriser un ensemble de connaissances techniques [...] avoir une bonne connaissance du secteur d'activité où s'exerce l'emploi [...] maîtriser et faire appliquer les aspects de prévention de la santé et de la sécurité au travail* ». Il est également un chef d'équipe habile, qui sait « *s'adapter et encadrer des publics variés [...] gérer des situations d'urgence, de conflit ou d'agressivité [...] créer une relation personnalisée avec les salariés polyvalents.* »

### **La transmission en situation de travail**

L'ETPS doit « permettre un bon positionnement des personnes sur les [...] savoir-faire et les [...] savoir-être » et assurer « *un transfert des savoir-faire* » pour « *veiller à l'évolution* » des salariés en insertion durant leur parcours au sein de la structure, en mettant en œuvre « des apprentissages avec la pédagogie adaptée aux difficultés des salariés polyvalents et aux spécificités du support d'activité technique ».

### **L'accompagnement social et professionnel**

Il a pour missions de « *définir des objectifs et les étapes du parcours* » avec l'accompagnateur socio-professionnel et de le mettre en œuvre. L'ETPS doit également accompagner l'émergence des projets professionnels [...] « *évaluer les salariés polyvalents afin d'adapter les parcours d'insertion et en assurer la formalisation et le suivi* », « *réaliser des diagnostics techniques ou d'accompagnement, définir et mettre en œuvre des préconisations* ». Il lui faut pour cela « maîtriser les domaines liés au recrutement, bilan, formation et emploi ».

**Ces trois domaines essentiels de l'emploi d'ETPS en font un élément central, voire un rouage dans le fonctionnement interne des structures porteuses d'Ateliers et chantiers d'insertion : il se situe à la jonction de leurs missions économique (la production), sociale (l'accompagnement) et pédagogique (le développement de compétences par les salariés en insertion).**



## 4- Une stratégie réticulaire de professionnalisation par la formation de 1995 à nos jours

### 4-1 Objectifs poursuivis et enjeux stratégiques

#### 4-1.1 Qualifier le personnel pour favoriser l'apprentissage des salariés en insertion

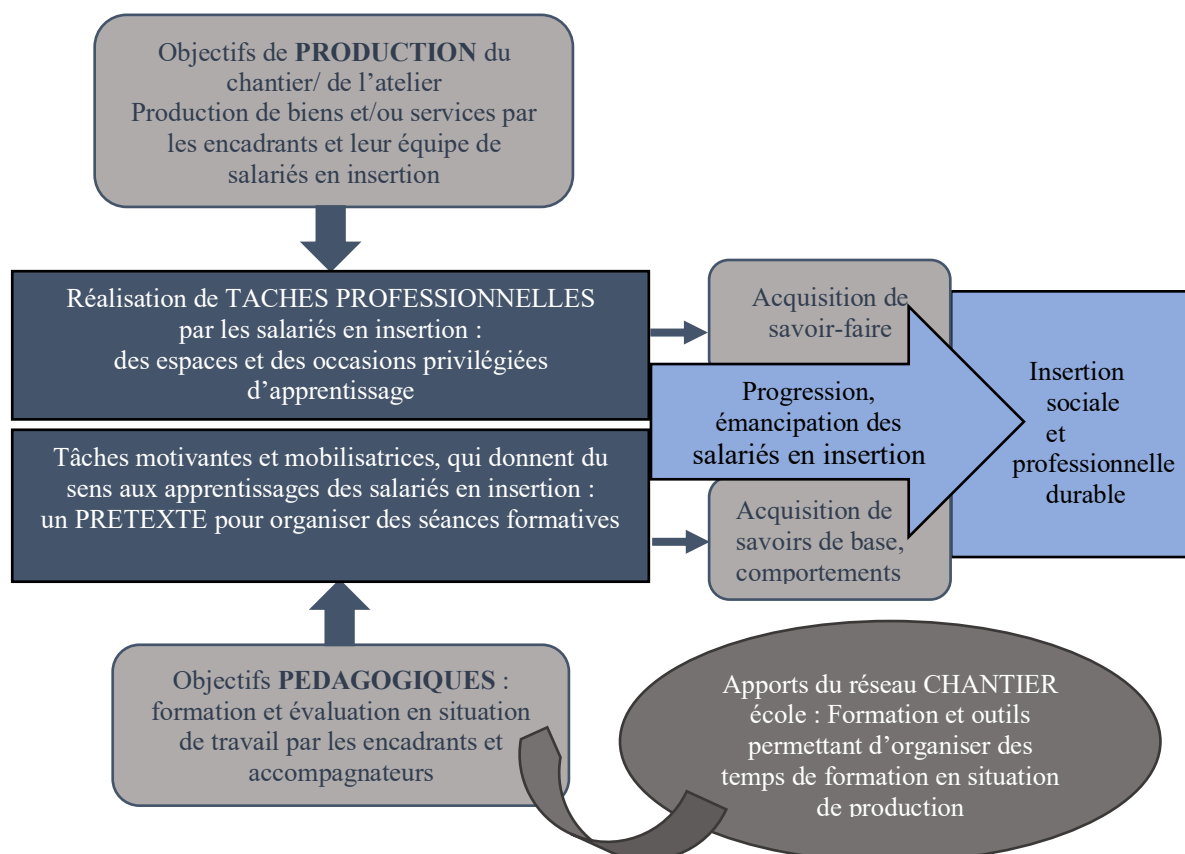
Dès la création du réseau en 1995, ses membres ont entériné la vocation de faire de leurs organisations des lieux qui offrent des occasions d'apprentissage aux salariés en insertion et qui perfectionnent leurs pratiques en conséquence. Ils expriment cette intention de professionnalisation dès leur première charte des acteurs, par la volonté de « *rompre avec la logique du bricolage [...] pour manifester un caractère professionnel affirmé* ». Afin de développer des méthodes et des pratiques professionnelles de formation et d'accompagnement adaptées et efficaces, les acteurs ont alors affirmé la nécessité de se doter d' « *un personnel qualifié techniquement et pédagogiquement* » (Charte des acteurs de 1995, Annexe 2), ce qui passe inévitablement par une stratégie de ressources humaines visant le développement de « *compétences professionnelles indispensables* » (*Op.cit.*). Ces extraits de la première charte des acteurs du réseau CHANTIER école révèlent une volonté originelle de doter ses structures adhérentes de compétences professionnelles nécessaires à l'atteinte de leurs finalités, *i.e.*, une intention avérée de professionnalisation.

Au départ, des entreprises indépendantes se sont regroupées parce qu'elles partageaient une même finalité d'offrir un emploi à des personnes qui s'en trouvent éloignées et d'utiliser ces situations professionnelles pour les former afin qu'à l'issue de cette expérience, elles retrouvent un emploi. L'apprentissage des salariés en insertion dans les situations de travail s'est inscrit dès le départ au cœur de leurs principes. Elles constatent que la mise au travail permet de transmettre des compétences, le plus souvent alors, des savoir-faire opérationnels, directement mobilisables pour exercer un emploi. Leurs chantiers de travail permettant d'apprendre, ces organisations adoptent le nom de « chantiers- écoles », et s'inscrivent dans le courant de l'éducation populaire en épousant ses velléités de promotion d'une éducation en dehors des systèmes traditionnels. Leur vocation première consistait à proposer à des publics éloignés de l'emploi des situations de travail et de les former à un métier, le plus souvent par le transfert de compétences spécifiques des professions des espaces verts ou du bâtiment, alors les seuls domaines d'activité des chantiers écoles. Dans un premier temps donc, elles visent ainsi le

développement des apprentissages et des compétences professionnelles des salariés en insertion. La première dynamique d'apprentissage s'applique à cette catégorie de salariés. Les chantiers écoles ne se sont alors pas encore organisés.

La « démarche pédagogique » occupe une place centrale et apparait symboliquement comme la clef de voûte de ces structures, qui doivent épouser le principe suivant : « *les situations, les missions, les activités y sont nécessairement des occasions de formation* », nous dit leur charte. Les structures adhérentes sont réputées mettre « *en œuvre des temps d'apprentissage en situation de production et réhabilitent le plaisir d'apprendre* ». Elles s'autodéfinissent comme des espaces privilégiés d'apprentissage, et la formation leur *leitmotiv*, pour faire émerger aptitudes et compétences chez les salariés, ce qui ne rompt pas avec la définition primaire d'un chantier-école : « *toute action collective, qui à partir d'une situation de production, a pour objectifs de favoriser la progression et l'émancipation des personnes* ». Le travail constitue *a priori* un moyen, « *un support, un prétexte* » nous a-t-on répété, de formation. Nous présentons ci-dessous la démarche pédagogique sous une forme schématisée.

*Schéma n°1 : Le chantier-école, une « démarche pédagogique outillée » pour rendre apprenantes des situations professionnelles concrètes*



En favorisant la progression et l'émancipation des personnes, la formation en situation de production constitue aujourd'hui encore le modèle de ces Ateliers et Chantiers d'Insertion (ACI). En effet, la pédagogie au sein des structures d'insertion du réseau s'inscrit au cœur du processus d'insertion. La production y est réputée être organisée au profit de l'apprentissage et ne constitue qu'un support de formation permettant la progression des personnes par l'acquisition de compétences professionnelles bien évidemment, mais aussi de capital social, humain et culturel indispensable à une insertion sociale et en emploi durable. Les apprentissages s'y réalisent par explication orale ou écrite, par imitation, en reproduisant les gestes de l'encadrant, ou par essais-erreurs, dans la pratique. Les situations donnent aussi lieu à des apprentissages combinés, où la diversité des mises en situations et la répétition de tâches courantes s'entremêlent. Les compétences mobilisées et développées peuvent être identifiables et évaluables, qu'il s'agisse de savoirs de base (lire, écrire, compter), de savoir-être (les comportements et les attitudes socialement convenables en situation professionnelle) ou encore de savoirs et savoir-faire professionnels, spécifiques à un métier comme transversaux. Le plus souvent d'ailleurs, l'activité exercée dans ces organisations n'a pas vocation à former des professionnels du métier, mais plutôt préparer les salariés en insertion à l'exercice de leur futur emploi, en acquérant des compétences transversales, à l'instar des règles de sécurité qui y sont transmises, car elles seront utiles, voire requises, pour occuper un poste ultérieurement. Le qualificatif « polyvalent » souligne cette volonté de former des personnes qui seront aptes à exercer différents emplois lorsque leur contrat d'insertion arrivera à son terme.

Les structures du réseau CHANTIER école se réclament être des acteurs de la formation professionnelle continue, davantage comme « *moyen d'insertion dans l'emploi pour ceux qui en étaient les plus éloignés* » et de formation du citoyen et du travailleur (Bagorski, 2019, p. 63), qu'en tant que moyen de répondre aux besoins de l'Economie. Elles participent de l'éducation permanente, « *citoyenne, humaniste et émancipatrice* » (*Ibid.*, p. 61) en mettant en œuvre des ressources au service du développement de l'employabilité et des capacités individuelles de demandeurs d'emploi. La formation y constitue « *un moyen de développement personnel et de promotion sociale* » (*Ibid.*, p. 63) des salariés en insertion, qui améliorent ainsi leur participation « *au développement culturel, économique et social* » (*Op.cit.*) local.

- L'apprentissage des structures pour encourager celui des salariés en insertion

Leur organisation par leur formation en réseau en 1995 marquera le début d'une logique supplémentaire d'apprentissage. Cette dernière, qui s'adresse aux salariés permanents des chantiers-écoles, témoigne d'une prise de conscience collective : pour former les salariés en insertion, les professionnels qui les encadrent et les accompagnent ne peuvent improviser leurs façons de faire, ils doivent donc se doter de compétences car ce qu'ils font est « un métier » ; en d'autres termes, pour permettre à des salariés en insertion d'apprendre, les salariés permanents des structures doivent devenir des professionnels de l'insertion et pour ce faire, ils vont eux aussi devoir apprendre. La deuxième dynamique s'applique donc aux professionnels de l'insertion.

Progressivement, les orientations stratégiques du réseau s'inclinent vers une démarche de professionnalisation des structures et non plus simplement des individus. Les fonctions d'accompagnement et de formation ne reposent pas seulement sur l'encadrant en situation de travail ; elles se déroulent dans un cadre collectif d'action où les missions des uns se combinent à celles des autres salariés permanents et s'appuie sur des recommandations de pratiques pour permettre à l'organisation de progresser et d'atteindre des objectifs substantiels d'insertion sociale et professionnelle. Ces axes de développement stratégiques laissent à penser aux acteurs qu'ils sont passés d'une logique d'apprentissage à visée de professionnalisation des salariés en insertion et des salariés permanents à une logique de développement des apprentissages organisationnels, à l'échelle individuelle de chaque structure, afin de faire progresser les pratiques professionnelles d'insertion mises en œuvre au sein de ces organisations particulières.

#### 4-1.2 La professionnalisation- formation comme stratégie interne de développement des compétences

La démarche apprenante, fait l'objet d'une stratégie de « professionnalisation- formation » des structures, au sens de Bourdoncle (2000), en cela qu'elle est construite « *de manière à ce qu'elle rende les individus capables d'exercer une activité [...] déterminée* », en l'occurrence des capacités et compétences de formation en situation de travail. Elle relève aussi d'une « *professionnalisation des personnes exerçant l'activité* », soit du « *développement professionnel* » (Bourdoncle, 1991), qui correspond au développement de savoirs et de capacités (Wittorski, 2008, p. 28).

Cette volonté de professionnaliser les acteurs se traduit par un dispositif de formation visant à établir un cadre de référence commun pour les structures. Elle résulte de la « *volonté rationnelle* » (Sainsaulieu, 1987, p.27-28) des instances de gouvernance du réseau : il s'agit de mettre en place un ensemble de règles, de diffuser des valeurs professionnelles et d'organiser « *les modalités d'apprentissage et de formation professionnelle des individus de telle façon qu'on puisse leur faire confiance dans une exécution difficile* » (Op.cit.). D'une part, l'amélioration des pratiques professionnelles permettra aux structures de remplir au mieux leur finalité d'insertion ; d'autre part, elle vise la reconnaissance des pratiques mises en œuvre dans ces organisations par les pouvoirs publics, pour garantir leur pérennité en s'assurant des financements, ce qui nécessite de développer en interne les compétences individuelles des salariés pour « *fabriquer* » des professionnels aptes à didactiser les contextes de travail et renforcer le potentiel formateur des situations de travail (Wittorski, 2008, p.16).

#### 4-1.3 Construire un nouveau métier: une stratégie de différenciation au sein de l'IAE

Pour se différencier des autres structures d'insertion par l'activité économique (SIAE), le réseau CHANTIER école va axer sa stratégie sur le développement des compétences des professionnels. Cette stratégie vise à la fois « *la professionnalisation des emplois* » (Dubernet, 2002, p.21), soit la transformation du contenu du travail et « *la professionnalité des salariés [permanents]*» (Op.cit.), qui consiste à développer les qualités des travailleurs qui occupent ces emplois à valoriser ce nouveau métier, et à leur définir un statut déterminé de manière précise dans la convention collective des ateliers chantiers d'insertion. Cette volonté du réseau « *de professionnaliser les emplois, i.e., d'en faire des métiers* » (Ibid., p.25) découle de la quête de légitimité des structures adhérentes.

Dans le cadre de sa stratégie réticulaire de différenciation, l'objectif poursuivi de professionnalisation des structures adhérentes, dans leur globalité, doit permettre de les doter d'une « *palette de compétences* » (Vasselin, 2002, p.95) discriminantes dans le paysage des SIAE. Ainsi, le réseau s'est constitué, et il a influencé les règles s'appliquant aux structures adhérentes en produisant ses propres définitions. Des militants partageant des intérêts communs se sont associés, « *pas seulement pour protéger ces intérêts, pour en assurer le développement contre les associations [ou organisations en réseaux d'autres acteurs de l'IAE] rivales, c'est aussi pour s'associer, pour le plaisir de ne faire qu'un à plusieurs, de ne plus se sentir perdus*

*au milieu d'adversaires* » (Durkheim, 1893, p.63). Le réseau a par ailleurs défini « *une identité collective, faite de référents théoriques internes, de vocabulaire spécifique* » (Correia, 2002, p.243) traduite dans sa charte et diffusée en formation qui entend favoriser l'adoption d'une posture professionnelle propre à sa culture organisationnelle.

Cette stratégie de professionnalisation par la formation semble traduire la volonté du réseau de doter les salariés permanents des structures de compétences les rendant capables d'exercer une profession, qui s'avère encore en construction. Il s'agit donc de professionnaliser les savoirs pour les organiser et les valider, comme l'a décrit Bourdoncle en 2000, « *selon un critère d'efficacité et de légitimité* » (Wittorski, 2008, p.9), ce qui manifeste la volonté du réseau de faire reconnaître ses pratiques professionnelles. En l'occurrence, rappelons qu'étymologiquement, la profession est tirée du mot latin *professio*, qui signifie « déclaration publique » et traduit la volonté se faire reconnaître en tant que personnes exerçant une même activité dont les méthodes et pratiques distinctives sont l'apanage de ces derniers. Ils s'appuient sur des savoirs et des savoir-faire éprouvés dans l'expérience qui justifient leur caractère professionnel, autrement dit, leur aptitude à exercer l'activité de formation dans et par le travail pour permettre la progression des salariés polyvalents et, en définitive, leur inclusion. A cet égard, la reconnaissance des structures adhérentes a constitué un objectif central pour les décideurs du réseau car « *la direction [a]ttendance à construire du sens autour de l'environnement externe pour ensuite formuler des stratégies* » (Vandangeon-Derumez et Habib, 2018, p.5). La promotion d'une nouvelle profession continue d'ailleurs d'influencer les logiques d'actions et la prise de décisions au sein des instances nationales et des directions des entreprises sociales apprenantes.

Comme le souligne Karine Vasselin, cette stratégie de professionnalisation vise « *à établir la frontière entre ceux qui en sont les ceux qui n'en sont pas* » (Vasselin, 2002, p.89) et nous évoque une « *segmentation* » (Piore, 1983, p.250) de l'Insertion par l'activité économique, qui divise « *ceux qui sont 'dedans'* » et à ceux qui sont '*dehors*' » » (Paul, 1989). L'objectif de cette stratégie consiste à « *promouvoir et valoriser une activité* » (Vasselin, 2002, p. 93). Même si le fait d'avoir entamé ce processus de professionnalisation n'aboutit pas à la reconnaissance d'une nouvelle profession, il s'inscrit dans un triple mouvement mis en évidence dès 1933 par Carr-Sauders et Wilson:

- « *Une spécialisation des services* » (*Op.cit.*): la définition des cinq fonctions du chantier-école démontre la volonté du réseau de recentrer les missions des structures

adhérentes autour de cinq champs d'actions dans lesquels il entend outiller et professionnaliser les acteurs ;

- « *La création d'une association détenant le monopole d'accès, qui norme la pratique et régie la déontologie professionnelle* » (*Op.cit.*) : l'adhésion au réseau représentatif des Ateliers et Chantiers d'Insertion (dispositif principal dans lequel s'inscrivent les chantiers-écoles) requiert une adhésion aux principes de sa Charte qui combine les valeurs et principes d'actions d'une culture organisationnelle singulière ;
- « *La mise en place d'une formation spécifique* » (*Op.cit.*), en l'occurrence une formation à la démarche pédagogique.

Cette stratégie de professionnalisation- formation mue par une quête de reconnaissance publique nationale, témoigne de l'isomorphisme institutionnel<sup>33</sup> de ce réseau associatif, contraint de démontrer un caractère professionnel aussi affirmé que toute autre entreprise pour continuer d'exister, en préservant son équilibre économique par des subventions publiques. La professionnalisation des professionnels permanents des structures adhérentes s'appuie sur un dispositif central, la « formation à la démarche pédagogique outillée », ainsi que la création de diplômes « *ad hoc* ». Considérée comme le support principal d'une spécialisation autour de d'activités de travail, les décideurs voient en elle le moyen d'acquérir la reconnaissance de leurs spécificités au sein du secteur de l'Insertion par l'Activité Economique et par les pouvoirs publics. La formation à la démarche pédagogique dessine les contours d' « *une configuration identitaire autour du corpus de compétences contingentes* » (Piotet, 2002, p.134). Cette identité et ces compétences seraient en effet le propre des structures qui adhèrent au réseau.

La professionnalité recherchée s'appuie notamment « *sur un équivalent en termes de formation* » et sur « *la création de diplôme ad hoc* » (Dubernet, 2002, p.49). La professionnalisation dont il est ici question s'appuie, pour partie, sur la reconnaissance d'une qualification professionnelle par le secteur de l'insertion par l'activité économique, et notamment traduite par l'émergence du CQP « Encadrant Pédagogique en Situation de Production » (voir encadré n°3). Depuis l'année 2019, et la disparition de la formation « animateur pédagogique en situation de production » (APSP), qui s'adressait à l'ensemble des professionnels permanents des structures,

---

<sup>33</sup> Théorisé par Di Maggio et Powell en 1983, des suites du concept de « cage de fer » de Max Weber, le concept d'isomorphisme institutionnel renvoie à la progressive convergence comportementale d'organisations qui s'inscrivent dans une même aire de la vie institutionnelle, lorsqu'elles s'adaptent aux contingences de ce contexte.

les contenus de la formation visent exclusivement à former les encadrants à l'exercice de ce métier hybride, qui mêle les compétences du chef d'équipe- accompagnateur, à celles du formateur d'adultes en situation de travail.

Il existe donc un objectif central de développement des aptitudes et compétences des professionnels à exploiter les potentielles occasions d'apprendre des situations de travail. Les professionnels des structures devraient aussi apprendre à rendre les salariés acteurs de leur progression vers le monde du travail par le développement de compétences et l'élaboration et la mise en œuvre d'un projet professionnel et personnel individuel. En effet, alors que la formation à la démarche pédagogique « *aura comme but de développer des compétences intermédiaires [...] c'est aux individus que reviendra le soin (sans négliger le rôle de l'environnement), de développer des compétences en situation de travail (compétences professionnelles)* » (El Hammioui, 2019, p.25). Les actions de professionnalisation ont donc pour but d'amener le professionnel à devenir un didacticien, un pédagogue compétent mais encore à donner le goût d'apprendre et à révéler l'apprenant qui est en chacun des salariés qu'il forme et accompagne. Pour le formuler autrement et de façon rudimentaire, l'objectif de cette formation serait donc d'apprendre aux professionnels des structures à faire apprendre, mais cet apprentissage, sous la forme de compétences professionnelles individuelles, collectives et partagées, ne pourra être réalisé en dehors du contexte propre à chaque structure.

L'apprentissage des salariés en insertion et des salariés permanents constitue donc non seulement le cœur du dispositif porté par le réseau, mais aussi de la stratégie de professionnalisation et de différenciation des entreprises sociales apprenantes au sein du secteur. Dans leur Charte, elles affirment le principe de « *démarche apprenante* » et s'auto-définissent comme des structures au sein desquelles « *Les situations, les missions, les activités [...] sont nécessairement des occasions de formation. Les entreprises sociales apprenantes [...] posent comme principe d'expérience que, dans les situations de travail, chacun a quelque chose à enseigner et quelque chose à apprendre : le processus d'apprentissage est toujours réciproque* ». Ce principe d'apprentissage réciproque interroge la nature des apprentissages réalisés au sein de ces organisations et soulève leur dimension didactique.



### Encadré n°3 : Le certificat de qualification professionnelle (CQP) « salarié polyvalent »

En 2014, le réseau CHANTIER école franchit une nouvelle étape et met en place un certificat de qualification professionnelle (CQP) « salarié polyvalent », visant à faire reconnaître les acquis des salariés en insertion durant leur parcours en structure.

Ce dispositif de qualification professionnelle vise à certifier les compétences acquises en situation de production. Ce premier CQP de la branche professionnelle des ateliers et chantiers d'insertion (ACI) est accessible à tous les salariés polyvalents des structures relevant de cette branche, qui peuvent ainsi faire reconnaître leur maîtrise d'un socle de compétences en matière de savoirs de base, de savoir-être et de savoirs procéduraux et professionnels, liés à une situation de production.

Pour favoriser l'accès au CQP salarié polyvalent, un parcours de formation préparatoire doit être déployé dans la structure. Il vise la maîtrise de compétences de base et de certaines compétences techniques, extraites du référentiel métier correspondant à l'activité professionnelle exercée. Les salariés y sont formés sur leur lieu de travail, pendant et à distance de l'activité productive.

L'ensemble de ces situations d'apprentissage doivent s'inscrire dans un processus organisé et intentionnel, aux objectifs identifiables d'acquisition de compétences et visant une qualification professionnelle.

A ce jour, le CQP « salarié polyvalent » n'a pas fait l'objet d'une inscription au répertoire national des certifications professionnelles (RNCP). Sa reconnaissance n'existe qu'au sein de la branche des ACI, ce qui amène certaines structures à remettre en question sa légitimité et à refuser d'entrer dans ce dispositif, proposé par le réseau CHANTIER école, qui est l'organisme certificateur.

## 4-2 La formation à la « démarche pédagogique outillée »

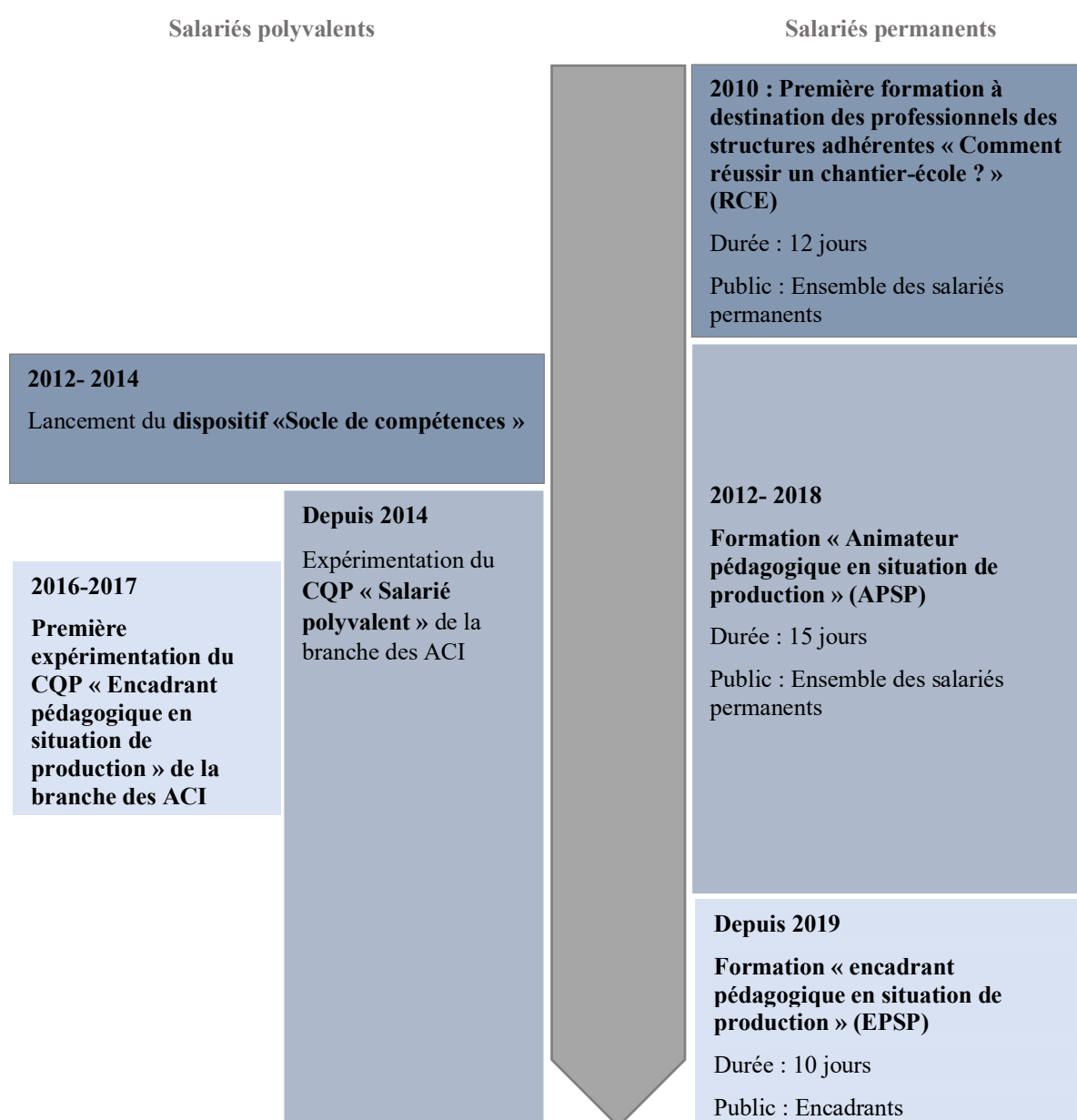
### 4-2.1 L'instrument principal de la stratégie de professionnalisation- formation

Les structures adhérentes mettent en œuvre une « démarche pédagogique » dont le but est de faire progresser les personnes à partir d'une activité économique utile à la collectivité et qui permet aux salariés en insertion d'exécuter des tâches professionnelles concrètes. La fonction de « *formation individualisée en situation de production* » indique que les situations de travail ont vocation à être formatrices afin que les personnes accueillies développent des savoir-faire professionnels techniques, des savoirs de base et aussi des comportements attendus au travail.

Pour que les professionnels de l'insertion qui sont les salariés permanents de leurs structures se les approprient et mettent en œuvre cette démarche, une première formation dédiée a été

élaborée par un ingénieur, à la demande et sur les recommandations de la gouvernance du réseau au début des années 2000. La première formation à la démarche pédagogique développée en 2010 par le réseau national s'intitulait « Comment réussir un chantier-école (R.C.E) ». Les formations « animateur Pédagogique en Situation de Production (A.P.S.P) en 2012 et « Encadrant Pédagogique en Situation de Production (E.P.S.P) en 2018 lui ont succédé. Nous les présentons dans le schéma ci-dessous (schéma n°2).

*Schéma n° 2 : Evolution des formations et certifications proposées par le réseau CHANTIER école aux structures adhérentes et à leurs salariés permanents et polyvalents depuis 25 ans*



La formation « Comment réussir un chantier-école » (RCE) constitue la première étape de la stratégie de professionnalisation- formation engagée par le réseau CHANTIER école en 2010. Cette « *formation-action [...] a été un dispositif phare du réseau. Elle a permis à partir d'une démarche combinant de la formation et la création d'outils partagés de rendre plus apprenantes les actions de chantiers. Ce fut la reconnaissance de la fonction de formation en situation de production* » (<http://chantierecole.org/Reussir-2020-un-plan-pour-dessiner.html>). Cette formation s'est incarnée à partir de 2012 dans le dispositif « Socles de compétences », piloté par l'organisme de formation de CHANTIER école OF'ESA et financé par l'Organisme Paritaire Collecteur Agréé (OPCA) de la branche des ACI (Uniformation), dans le cadre de l'appel à projet du Fonds Paritaire de Sécurisation des Parcours Professionnels (FPSPP), visait la mise en œuvre de trois modules de formation dans les structures adhérentes: « *acquisition des compétences clefs (savoirs de base et comportement attendus en entreprise), sensibilisation à la culture informatique, améliorer le travail en équipe autour de la sécurité au travail : sensibilisation aux questions d'hygiène et de sécurité.* » (<http://www.chantierecole.org/Dispositif-socle-de-competences.html>).

Deux formations à la démarche pédagogique ont suivi RCE en 2012 et 2019, respectivement « Animateur pédagogique en situation de production » (APSP), et « Encadrant pédagogique en situation de production (EPSP). Alors que la formation APSP s'adressait « *à l'ensemble des permanents du secteur de l'Insertion par l'Activité Économique dont les missions consistent à accueillir, remettre au travail, accompagner et former des salariés polyvalents* » (voir Annexe 3, présentation de la formation APSP, 2017), la formation EPSP se destine à un public plus restreint, puisqu'elle permet aux « *encadrants techniques de devenir formateur en situation de production afin de permettre la mise en place du CQP SP dans votre ACI* » (Catalogue de Formation OF'ESA 2021, p.24. [http://www.chantierecole.org/IMG/pdf/catalogue\\_ofesa-2021.pdf](http://www.chantierecole.org/IMG/pdf/catalogue_ofesa-2021.pdf)). Ces formations se sont accompagnées de l'expérimentation de deux certificats de qualification professionnelle (CQP), conduites par la branche des Ateliers et chantiers d'insertion et pour lesquels le réseau national CHANTIER école est désigné en tant qu'organisme certificateur :

- Le premier, créé en 2014 dans le cadre d'une expérimentation se terminant en 2017, s'adresse aux salariés en insertion, il s'agit du « CQP « salarié polyvalent » (voir notre encadré n°3) qui s'est substitué au dispositif « Socle de compétences » ;

- Le second, expérimenté entre 2016 et 2017, le « CQP encadrant pédagogique en situation de production », vise à certifier les compétences développées par les professionnels lors des formations APSP ou EPSP, et « *s'adresse plus particulièrement aux encadrants intervenant dans les ACI* » (Annexe 4, présentation du CQP « encadrant pédagogique en situation de production »).

La formation à la démarche pédagogique a été déployée auprès d'un large public, composé principalement d'encadrants techniques et d'accompagnateurs socioprofessionnels. La « démarche pédagogique » repose sur l'offre de formation du réseau à ses organisations adhérentes et a vocation à conduire ces dernières à adopter certains outils « maison » et des pratiques représentatives d'un idéal organisationnel porté par la gouvernance du réseau vers lequel devraient tendre les structures.

#### 4-2.2 Objectif de la formation : l'apprentissage individuel de chaque professionnel formé

Depuis 2018, la formation à cette démarche s'adresse principalement à un public d'encadrants et s'intitule à ce titre « Formation Encadrant Pédagogique en Situation de Production » (abrégée en tant que « formation EPSP »). Elle permet de prétendre à une certification de la Branche des Ateliers et Chantiers d'Insertion par le biais du Certificat de Qualification Professionnelle « Encadrant pédagogique en situation de production ». Son volume a été réduit à soixante-dix heures d'enseignement répartis en plusieurs modules correspondants à plusieurs objectifs d'apprentissage pour les encadrants, que nous allons préciser.

Outre le module de deux journées consacré à l'apprentissage de savoirs théoriques (« *S'approprier et développer le concept de formation en situation de production pour répondre aux besoins identifiés des personnes et du territoire* »), la formation vise l'acquisition de deux catégories de savoir- faire :

- La conception et la mise en œuvre d'outils (six jours de formation) : « *Développer une démarche méthodique et cohérente pour concevoir et outiller des séances d'apprentissage à partir de situations de production. Élaborer, en s'appuyant sur les supports de production, des outils d'analyse pour définir les métiers, les activités et les compétences concernés et transférables ; Des outils de suivi et d'évaluation (de*

*compétences et capacités professionnelles développées / de compétences clés, savoirs de base et comportements nécessaires pour la poursuite d'un parcours* » (Annexe 5 : Programme de la formation « Encadrant Pédagogique en Situation de Production », édité par Of'esa, Organisme de Formation des Entreprises Sociales Apprenantes);

- L'animation et l'évaluation de séances formatives, en situation d'exercice de l'activité professionnelle (deux jours) : « *[organiser] des séances d'apprentissage à partir de tâches professionnelles mises en œuvre. Animer des séances d'apprentissage (en mettant en œuvre les supports conduisant à l'acquisition de savoir-faire techniques ainsi que de savoirs de base et de comportements) et évaluer les acquis des personnes en situation de production.* » (Op.cit.).

Sur la base de cette formation théorique, dispensée lors de sessions de plusieurs journées espacées de quelques semaines, le professionnel est censé réviser ses pratiques et mettre en œuvre celles qui lui sont prescrites. Il devrait donc intégrer un certain nombre d'informations, transformer son travail, et ainsi perfectionner ses méthodes, donc traduire en de nouvelles compétences et habiletés, ce savoir théorique. Cette organisation entend donc « fabriquer » (Wittorski, 2008, p.16) des professionnels à travers une formation, sans tenir compte ni du contexte, ni de l'activité particulière dans laquelle il exerce, ni d'ailleurs de leur expérience personnelle. La fonction d'encadrant technique pédagogique et social requiert de l'encadrant qu'il endosse une « *fonction tutorale qui articule une logique de transmission de compétences formalisées, à un guidage quotidien* » (Filliettaz et Durand, 2016, p.84) de l'activité des salariés polyvalents, ce qui implique « *des tâches de conception de formation.* » (Op.cit.).

Or, ces tâches de conception de la formation en situation de production requièrent l'implication des autres professionnels. La démarche pédagogique outillée exige des apprentissages individuels de la part de l'encadrant dont le rôle est central, cependant, elle ne peut se déployer sans l'apprentissage des autres professionnels et une transformation de l'organisation, interrogeant de ce fait sa capacité d'apprentissage aux trois niveaux individuel, collectif et organisationnel.

## 4-3 Les défis posés par la « démarche pédagogique outillée » aux structures adhérentes

### 4-3.1 Des implications pour l'ensemble des ressources humaines

Pour mieux comprendre la portée de cette formation proposée aux structures, il faut au préalable comprendre leur fonctionnement. Le réseau auquel elles adhèrent s'est donné très tôt comme objectif de les professionnaliser, ce qui peut être défini comme la recherche d'« *une action plus efficace* » (Rego, 2010, p.9). Si l'on considère la dimension de ressources humaines de ces structures, dont la finalité est l'inclusion de personnes éloignées de l'emploi, leur performance repose sur les compétences de leurs professionnels permanents dans trois domaines interdépendants : la production, l'accompagnement et la formation.

- Cinq fonctions principales et des missions inégalement réparties entre professionnels

L'entreprise sociale apprenante, structure le plus souvent associative, serait structurée en cinq fonctions, qui reflètent ses différents champs d'intervention :

- Employeur spécifique d'insertion ;
- Production, organisation, commercialisation, tutorat technique, etc.
- Formation individualisée en situation de travail ;
- Accompagnement social et professionnel, construction de parcours ;
- Développement local et partenarial.

Alors que les fonctions de l'entreprise sociale apprenante définissent son cadre d'action, elle s'appuie, en interne, sur plusieurs types de ressources humaines, qui peuvent être déclinés en cinq fonctions professionnelles principales : les administrateurs, le directeur, les encadrants, les accompagnateurs socioprofessionnels et les assistants techniques.

L'entreprise sociale apprenante est dirigée par un Conseil d'Administration composé de membres bénévoles, auxquels « *la légitimité électorale confère le pouvoir exécutif* » (Rego, 2010, p.8). Cette gouvernance assure un rôle social « *d'orientation de l'action du groupe* » (*Op.cit.*) qui confère à ses membres le rôle de *leaders*, et nous pouvons considérer que chacune de ces associations « *est, essentiellement ce que les dirigeants en font* » (*Op.cit.*).

Elle délègue son autorité à un(e) directeur(trice) salarié(e) qui s'appuie sur le personnel dit « permanent », qui se compose de salariés dédiés aux fonctions supports administratives et financières, d'un ou plusieurs accompagnateurs Socio- Professionnels (ASP), d'encadrants assurant le management et la formation des salariés polyvalents, parfois aidés d'un ou plusieurs assistants technique(s).

Les missions relatives aux cinq fonctions de l'entreprise sociale apprenante incombent à différents types de professionnels et une même fonction peut être répartie entre plusieurs, voire l'ensemble des professionnels. Parmi les cinq fonctions évoquées, nous nous intéressons ici à trois d'entre elles, en raison de leur transversalité : elles doivent, en théorie, être mises en œuvre par l'ensemble des salariés permanents de l'entreprise (les fonctions d' « employeur spécifique d'insertion » et de « développement local et partenarial » sont principalement du ressort des directions), qui devraient s'approprier certaines pratiques particulières jugées plus performantes par la gouvernance du réseau, pour favoriser la progression des salariés en insertion. Bien que ces fonctions soient définies par le réseau comme relevant de la structure elle-même, les missions qui en découlent sont en réalité inégalement distribuées entre professionnels, comme le précise le tableau ci-dessous.

*Tableau n°4: Une distribution inégale des fonctions de l'entreprise sociale apprenante*

Professionnel(s) assurant les missions	Nom de la fonction
<b>Encadrant</b> (éventuellement secondé par un assistant technique)	Production, organisation, commercialisation, tutorat technique, etc.
<b>Encadrant</b> principalement Accompagnateur socioprofessionnel	Formation individualisée en situation de travail
Binôme <b>Encadrant-</b> socioprofessionnel Accompagnateur	Accompagnement social et professionnel, construction de parcours
Directeur	Développement local et partenarial
	Employeur spécifique d'insertion

Les encadrants réalisent quotidiennement des tâches professionnelles relevant de trois des fonctions de l'entreprise sociale apprenante : la production, la formation et l'accompagnement social et professionnel.

*A contrario*, les accompagnateurs socioprofessionnels et les assistants techniques se voient confier des missions relevant d'un seul domaine, respectivement l'accompagnement et la production. Le directeur assume quant à lui des responsabilités transversales à l'ensemble des cinq fonctions, mais celles-ci relèvent davantage de leur gestion et supervision que de leur mise en œuvre opérationnelle.

Nous allons maintenant aborder successivement des fonctions de production, de formation et d'accompagnement social et professionnel qui, tout en étant décrites comme des composantes essentielles de chaque structure en tant qu'« *action collective* » (Charte des acteurs), font en réalité l'objet de prescriptions institutionnelles destinées à seulement deux catégories de professionnels : les encadrants et les accompagnateurs socio- professionnels (ASP).

- Fonctions interdépendantes de formation et de production

Elles s'avèrent étroitement liées puisque la fonction de formation « *est ancrée sur le quotidien de la personne et s'appuie sur l'activité de production* » elle doit s'adapter à la capacité des personnes et à leurs besoins de progression. Les encadrants techniques ont vocation à transformer la production pour qu'elle revête des caractéristiques pédagogiques. Ils doivent ainsi veiller à analyser l'activité afin de transformer les situations de travail en situations d'apprentissage, à assurer le suivi et l'évaluation des salariés qu'ils encadrent et à mettre en œuvre des techniques d'animation adaptées qui permettent de relier théorie et pratique, tout cela en s'assurant de l'atteinte des objectifs de production fixés.

- Fonction transversale d'accompagnement socio-professionnel, subordonnée à l'activité productive des salariés en parcours d'insertion

Il s'agit d'actions de soutien à la progression et à l'évolution de la personne dans différents domaines. En principe, tous les membres de l'organisation peuvent contribuer à cette fonction globale, notamment en créant des conditions favorables à la bonne intégration du salarié en insertion et au repérage de ses difficultés, considérées comme des freins à l'emploi. Les encadrants, au contact quasi-permanent avec les salariés en insertion de leur équipe, jouent néanmoins un rôle prépondérant dans leur identification durant l'exercice du travail, et transmettant leurs observations à l'accompagnateur socio-professionnel (ASP), qui échange avec chaque salarié lors d'entretiens individuels. Ces trois acteurs contribuent ensemble à la résolution des problématiques individuelles durant le parcours.



Ces trois fonctions (formation, production et accompagnement), ainsi que les professionnels qui en assurent les missions (encadrants et ASP principalement), s'avèrent plus particulièrement concernés par la stratégie de professionnalisation des organisations qui s'incarnent dans la formation à la démarche pédagogique.

#### 4-3.2 Objectifs de la formation à la démarche pédagogique : des pratiques à abandonner *versus* de « bonnes » pratiques à apprendre

Cette formation à la démarche pédagogique vise l'apprentissage de certaines pratiques. De manière générale, la formation des salariés en insertion, dictée par les impératifs de production (former les salariés polyvalents pour qu'ils soient en mesure de réaliser les tâches confiées), se fait souvent durant l'activité exercée dans ces organisations, ce qui implique principalement la transmission de « *savoirs et de savoir-faire procéduraux* » au sens de Le Boterf (1997), respectivement, « *savoir comment procéder* » et « *savoir procéder, savoir opérer* ». L'objectif consiste à guider les salariés en insertion dans la réalisation de leurs activités professionnelles. Les autres compétences, transversales, y sont transmises occasionnellement, de manière fortuite, en fonction des occasions offertes par le déroulement ordinaire de l'activité productive. Pourtant, le développement de ces compétences transversales par les salariés en insertion constitue un objectif central pour les professionnels de l'Entreprise Sociale Apprenante. Elles peuvent être définies comme des compétences génériques qui sont mobilisables dans des situations professionnelles diverses. Elles regroupent certaines des compétences clés (les savoirs de base), indispensables dans l'exercice de la plupart des métiers, ainsi que des aptitudes comportementales, organisationnelles et cognitives, ou encore des savoirs généraux communs aux métiers et situations de travail.

La formation à la démarche pédagogique des professionnels par le réseau entend normaliser et systématiser ces pratiques non formelles de formation des salariés en insertion dans les situations de travail, ce qui requiert de nombreux apprentissages. La présentation des attendus de la formation à la démarche pédagogique nous permet de préciser les apprentissages organisationnels visés. La formation à la démarche pédagogique s'articule en quatre unités de formation qui comportent des objectifs spécifiques. Les trois dernières unités apportent une

méthodologie de mise en œuvre du chantier-école<sup>34</sup>, en apportant à chaque professionnel formé les « *fondamentaux de la pédagogie des adultes* » et une méthodologie outillée de mise en œuvre de cette démarche pédagogique. Pour cerner les pratiques attendues à l'issue de cette formation, nous synthétisons et reformulons ci-dessous certains des « *objectifs de formation* » de ces trois unités décrites par l'ingénieur qui l'a conçue, en l'occurrence les pratiques attendues à l'issue de la formation, qui constituent l'apprentissage organisationnel visé (encadré n°4). L'ensemble des objectifs, des pratiques et des compétences attendues sont extraites des supports distribués en formation à la démarche pédagogique (annexe 6).

---

<sup>34</sup> Le chantier-école se définit comme : « *une démarche pédagogique spécifique qui, à partir d'un support de production grandeur nature, utile à la collectivité, a pour but la progression des personnes. Le chantier école articule, pour ce faire, des temps d'apprentissage, de vie collective ; il met en œuvre des démarches individualisées dans l'acquisition des connaissances, comportements, capacités (voire compétences), indispensable à une insertion professionnelle durable. Le chantier – insertion décline la pédagogie du chantier école dans le cadre de l'insertion par l'activité économique* » (Première Charte du réseau CHANTIER école (1995).

### Encadré n°4 : L'apprentissage organisationnel de pratiques visé par la formation à la démarche pédagogique

#### **Pratiques d'ingénierie pédagogique**

Il s'agit d'activités préparatoires que l'organisation doit adopter pour transformer les situations de travail courantes en séances de formation formelle :

- Analyser les activités supports de production pour faire émerger les emplois, métiers, activités, compétences ;
- Concevoir et formaliser des séances d'apprentissage à partir des tâches professionnelles ;
- Élaborer des outils de suivi et d'évaluation des compétences clés, comportements, savoirs de base et capacités professionnelles mobilisés dans ces activités à partir de référentiels métiers.

#### **Pratiques d'animation de la formation en situation de travail sous forme de séances**

- Définir les objectifs de chaque séance: définir les compétences et comportements attendus, les conditions de réalisation de la tâche et les critères de performance ;
- Proposer des exercices contextualisés mobilisant des outils pédagogiques ;
- Concevoir des scénarios pédagogiques sous la forme de guide d'apprentissage: décliner sa stratégie pédagogique en phases mobilisant des techniques;
- Rechercher la nature et l'origine des difficultés des salariés en insertion : les amener à expliciter une démarche de résolution de situation- problème ou un mode opératoire et en évaluant la pertinence des informations ; proposer si nécessaire des remédiations ou des ateliers de renfort de connaissances.

#### **Pratiques d'évaluation des salariés en insertion**

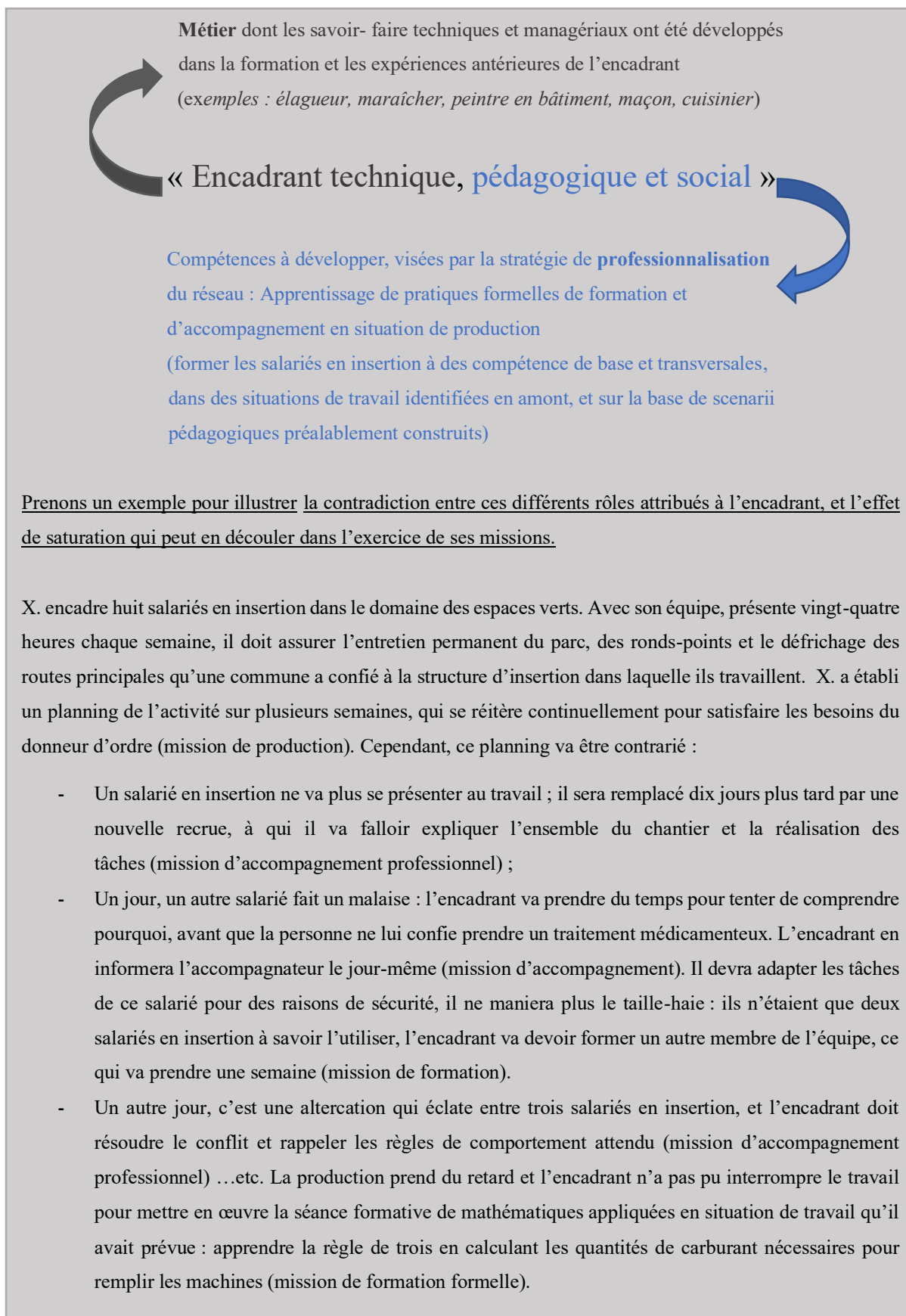
- Evaluer les apprentissages : définir les situations, les modalités et critères d'évaluation et utiliser des supports et outils d'évaluation ;
- Observer le salarié tout au long de la réalisation de la tâche pour évaluer l'atteinte des objectifs ;
- Rendre compte aux apprenants des résultats et remédier aux manques constatés ; faire des bilans réguliers et proposer si nécessaire des axes de progrès;
- Accompagner l'apprenant dans la valorisation de ses acquis et expériences: rédaction de fiches d'expériences professionnelles, attestations de compétences.

Au-delà de cet apprentissage organisationnel de pratiques, la formation à la démarche pédagogique prescrit également l'apprentissage d'une fonction de « formateur en situation de production » par tout encadrant formé, à entendre comme l'acquisition d'une posture de formateur et le développement de compétences pédagogiques. Il est ainsi attendu de ce dernier qu'il organise, à partir des tâches professionnelles, des situations d'apprentissage adaptées aux besoins et au rythme des salariés en insertion, tout en restant le gardien des objectifs. Il lui faut capter leur attention par des questions, des exemples ou des documents. Ces situations doivent

alterner phases de travail en groupe et phases de travail individuelles. L'encadrant doit par ailleurs y mobiliser différentes démarches (déductive, de la théorie à la pratique ; inductive, la pratique vers la théorie), méthodes (affirmative, participative, active) et techniques pédagogiques (exemples : l'exposé, la démonstration, l'expérimentation, le témoignage, le jeu de rôle, les discussions...). Enfin, le « formateur en situation de production » veille à favoriser la compréhension par des échanges puis à la vérifier par des questions ouvertes.

A travers ces objectifs d'apprentissage organisationnel, la formation à la démarche pédagogique vise la mise en application de l'un des principes centraux de la charte du réseau CHANTIER école, en réduisant l'activité productive exercée par les structures à un « support pédagogique ». Cependant, le réseau semble avoir négligé qu'il s'agit d'une dimension essentielle pour les encadrants : celle de leur métier. En plaçant les objectifs de formation devant des objectifs productifs, la formation à la démarche pédagogique invite ces acteurs à renverser leurs priorités. En remettant en question l'« ordre établi », elle soulève de forts enjeux symboliques, à la fois identitaires et de pouvoir pour cette catégorie de professionnels, en provoquant un cumul et une conflictualité de leurs rôles. Nous les introduisons dans l'encadré qui suit (encadré n°5).

Encadré n°5- De la maîtrise d'un métier technique à l'apprentissage d'une profession à dominante pédagogique et sociale



Les préconisations introduites par la formation à la démarche pédagogique soulèvent de nombreux enjeux pour l'encadrant, qu'elles confrontent à une multiplicité de rôles qui entrent en conflit. Il lui faut combiner une nouvelle profession pédagogique et sociale à un métier artisanal, ce qui soulève de nombreux freins à l'appropriation de ce rôle, situé au croisement de trois fonctions de l'entreprise sociale apprenante : les fonctions de production, d'accompagnement et pédagogique. De plus, cette formation entend éloigner les professionnels de leurs pratiques initiales informelles de formation en situation de travail, car les apprentissages qu'elles occasionnent ont lieu de manière « opportuniste » (Gaudart *et al.*, 2008), au gré des aléas, dans les interstices de l'action (Delgoulet *et al.*, 2013, p.50). Elle entend leur donner ce que Wittorski (1996) appellerait « un caractère formel ». (*Ibid.*, p.51) et les rapprocher ainsi du tutorat, au sens de Fredy-Planchot (2007) : « une approche pédagogique fondée sur une situation de travail accompagnée [et un] outil de socialisation professionnelle ». En effet, la stratégie de professionnalisation à la formation en situation de travail du réseau repose sur le développement de compétences professionnelles par les encadrants, principaux destinataires des formations développées, certainement en raison de leur proximité avec les situations de travail. Nous présentons ci-dessous les principaux paradoxes auxquels ils doivent faire face et que la démarche pédagogique vient allourdir.

- La place centrale de l'encadrant : un trait-d'union entre les différentes fonctions de l' « entreprise sociale apprenante »

L'encadrant constitue la figure centrale de ces structures d'insertion par l'activité économique, en « réponse à la nécessaire complémentarité entre le social et l'économique » (Barbier *et al.*, 1996, p. 75), qui s'incarnent dans leur double finalité d'inclusion par l'activité économique. La mission première de l'encadrant est celle d'un chef d'équipe. Il a en charge la gestion de son équipe de salariés en insertion et la réussite des travaux qui lui sont confiés. Il organise le déroulement de l'activité, combine des missions techniques relatives à la réalisation et la gestion de la production, assure l'encadrement d'une équipe de salariés en insertion et participe de la fonction d'accompagnement assurée conjointement avec l'accompagnateur socio-professionnel.

Nous souhaitons ici insister sur la dimension relationnelle de l'accompagnement des salariés en insertion : il repose sur des relations de « proximité et confiance » (Paul, 2009) tissées par les encadrants et les accompagnateurs avec chaque salarié, mais aussi sur les relations de complémentarité de ces professionnels entre eux. La « mise en relation » du salarié en insertion

avec ces professionnels et un environnement porteur de découvertes et d'apprentissages conditionne sa « *mise en chemin* » (Paul, 2009) et la qualité de ces relations sous-tend la dynamique de changement de l'individu (Honoré, 1992). Les professionnels s'investissent dans une relation individuelle avec chacun, qui s'appuie avant tout sur une écoute active, permettant d'identifier ses besoins et ses appétences de chacun, pour y adapter en permanence les solutions opérationnelles proposées par la structure : la captation d'informations sur chaque personne est essentielle et les entretiens réguliers avec l'accompagnateur socio-professionnel ne sauraient suffire.

Les échanges verbaux de l'encadrant avec les salariés en insertion sont complétés par l'observation active de leurs comportements sociaux et professionnels par l'encadrant. De la prise de poste à la fin de journée de travail, durant la réalisation de l'activité comme dans les interstices du travail (temps de préparation, de pause, de transport, de repas partagés...etc.), il relève *in opere* des informations sur chaque accompagné qu'il communique à l'accompagnateur<sup>35</sup>. Elles permettent d'affiner et de mettre à jour l'appréciation des marges de progression de chaque salarié, de suivre l'évolution de sa capacité à occuper un emploi, et de déceler et traiter les problèmes personnels sous-jacents afin d'y proposer des solutions (ré) adaptées. Ainsi, l'offre d'accompagnement s'ajuste aux besoins réels et actualisés de chaque personne. L'accompagnement peut être qualifié de fonction transversale dans la mesure où cette dernière est assurée par les encadrants et l'accompagnateur, et se construit par ailleurs dans leur étroite collaboration, grâce à la circulation et au croisement des informations dont ils disposent.

---

<sup>35</sup> Les observations de chaque salarié en insertion par l'encadrant portent par exemple sur :

- Les capacités de compréhension, de lecture, d'écriture ;
- Les problématiques de santé : éventuelles addictions, aptitudes physiques au travail, problèmes et blocages psychologiques (émotivité, violence, vertige ou aquaphobie, ...etc.) ;
- L'implication personnelle ;
- L'aptitude à travailler en équipe et à s'intégrer au groupe ;
- La ponctualité et l'assiduité ;
- Le respect des consignes et la relation au pouvoir hiérarchique ;
- L'intérêt pour le travail et l'appétence plus ou moins prononcée pour telle activité plutôt qu'une autre ;
- La qualité de la réalisation de la production et la rapidité d'exécution.

Transversalement à toutes ces missions, l'encadrant assure une mission pédagogique essentielle. Cette mission présente la particularité d'être située dans le travail et ce, quelles que soient les pratiques mises en œuvre et la situation dans laquelle elles prennent place. Elle se fonde sur une mise en situation quotidienne de travail : « *l'immersion consiste à mettre l'apprenant, généralement en situation de nouvel arrivant dans l'entreprise, en situation réelle de travail.* » (Barbier *et al.*, 1996, p. 68). Les pratiques d'immersion sont en effet plus favorables à l'apprentissage d'adultes le plus souvent à faible niveau de qualification et en rupture avec le système scolaire et académique. Elles permettent en effet d'« *éviter la reproduction de modalités pédagogiques qui précisément ne leur auraient pas réussi.* » (*Op.cit.* p. 74). En Entreprise Sociale Apprenante, la formation est incorporée au processus de production, dans les actes et situations de travail courants : « *l'objectif est de faire acquérir des capacités susceptibles d'être ensuite transférées dans d'autres situations.* » (Barbier *et al.*, 1996, p. 17). Sa mission pédagogique vise en effet à provoquer des apprentissages en tenant compte des contingences de la situation professionnelle et en adaptant ses méthodes aux besoins de chaque salarié en insertion.

- Cumul et conflictualité des rôles prescrits à l'encadrant

La qualification d'encadrant technique, pédagogique et social définie par le réseau comporte une double dimension de métier et de profession, qui les expose à une contradiction et une surcharge de rôles (*cf.* encadré n°2), déjà souligné dans son rapport par Michel Abhervé: « *la fonction d'encadrement au quotidien n'est pas vivable [...] le dévouement des encadrants [...] les condui[en]t le plus souvent à un surinvestissement* » (Chantier-école, état des lieux- une démarche d'insertion, 1992, p.78). Au sein de l'entreprise sociale apprenante (ESA), l'encadrant se trouve confronté à un conflit de rôles, au sens de Katz et Kahn, qui le définissent comme "*l'occurrence simultanée de deux (ou plus) transmissions de rôles tels que la prise de l'un ...rend difficile ... (voire totalement impossible) ... la prise de l'autre*" (1966). Il est possible de distinguer trois rôles de l'encadrant, correspondant aux trois fonctions de l'ESA à la croisée desquelles il réalise son travail : un rôle de gestion de la production et de chef d'équipe, un rôle d'accompagnement, et un rôle pédagogique. La prescription de ces trois rôles par la direction aux encadrants l'amène à manifester des attentes contradictoires (Mispelblom Beyer, 2006). Chacun de ces rôles comporte en effet un ensemble d'activités et de comportements attendus (Katz et Kahn, 1966, p. 173- 174) et les « *pressions et/ou d'attentes relatives au travail [productif]*» (Loubes, 1997, p. 132) entrent en conflit avec les missions d'accompagnement et de formation des salariés en insertion, car « *l'adaptation de l'une [des*



*missions] entrave celle des autres* » (Op.cit.) : comme le montre notre exemple (encadré n°5), la réalisation de la production est souvent entravée par les impératifs d'accompagnement social et de formation au métier des salariés en insertion, et la charge productive comme le caractère prioritaire de l'accompagnement social empêchent la mise en œuvre de la mission pédagogique.

Les dimensions de métier et de profession de l'encadrant technique, pédagogique et social sont d'ailleurs présentées comme contradictoires : le métier est souvent rattaché à l'idée « *d'un apprentissage pratique* », celui des gestes techniques et de la maîtrise d'instruments propres à un domaine professionnel, tandis que la professionnalité est associée « *à l'acquisition de savoirs théoriques* » (Dubernet, 2002, p.50). Le langage institutionnel du réseau reprend à son compte cette opposition, en désignant les activités manuelles exercées en tant que « *métiers supports* » : « *si la compétence technique est indispensable, elle est insuffisante* » (Chantier-école état des lieux une démarche d'insertion, 1992, p.77), tandis que le terme de « *professionnalisation* » s'applique à la montée en compétences des professionnels à travers une formation théorique.

Les encadrants sont d'anciens professionnels d'un métier, dans lequel ils ont développés des compétences spécifiques et dont ils maîtrisent la technicité : « *Qui sont les encadrants ? Tout d'abord des professionnels, reconnus pour leurs compétences, leur maîtrise de la technique* » (Chantier-école, état des lieux- une démarche d'insertion, 1992, p.76), et intègrent une structure d'insertion pour l'exercer auprès de personnes éloignées de l'emploi, afin d'ajouter un supplément de sens à leur activité professionnelle. Il existe donc, *a priori*, à leur entrée dans les structures une appétence pour l'aide à autrui, afin d'accroître leur sentiment personnel d'utilité pour les Hommes et pour la société, en transmettant leurs acquis. En revanche, leur nouvelle fonction d'encadrement ne leur est pas présentée par leur direction comme une fonction de formateur d'adulte qui exigera de leur part une formalisation administrative de leur activité et une réorganisation totale de leur façon de travailler.

- La formalisation des pratiques de formation: une remise en question des habitudes et de l'identité des encadrants

Cette dimension pédagogique introduite par la direction dans le cadre de la démarche portée par le réseau introduit des missions supplémentaires qui apparaissent non seulement comme une charge supplémentaire, mais aussi comme un défi d'apprentissage puisqu'ils devront développer de nouvelles compétences, ce qui remet en question leur maîtrise professionnelle. En effet, leurs compétences et leur qualification professionnelles de métier leur confèrent « *une*

*qualité individuelle* » (Dubernet, 2002, p.41), qui tend à être remise en question par les missions pédagogiques confiées à l'encadrant. C'est leur identité professionnelle qui est mise en jeu, à savoir un ensemble des savoirs professionnels incorporés et leur mise en œuvre qui ont permis au professionnel de faire la preuve de ses capacités (Gentili, 2005, p.17), et sur lesquels il fonde sa représentation de soi en tant qu'individu compétent au travail.

Ainsi, là où ces anciens professionnels sont attirés par le supplément de sens d'une activité technique doublée d'une utilité sociale, ils se trouvent, lors de la formation à la démarche pédagogique, confrontés à un véritable *challenge* qui remet en question leur identité professionnelle, la représentation qu'ils s'étaient faite de l'encadrement sur un chantier-école et qu'ils ont ensuite continué de se construire dans leur expérience d'encadrant : un technicien qui transmet son métier, encadre et accompagne des personnes ayant des difficultés sociales, des problèmes de santé physiques et/ ou psychologiques et à qui ils doivent redonner le goût au travail. Les encadrants recrutés dans les structures maîtrisent l'encadrement et la technique, ils ont « la fibre sociale » et savent transmettre de façon informelle des savoir-faire techniques et des attitudes professionnelles.

Leurs missions s'inscrivent dans un continuum des fonctions qu'ils exerçaient au préalable dans d'autres entreprises, jusqu'à ce que la formation à la démarche pédagogique introduise une fonction pédagogique qui s'accompagne de nouvelles obligations. Les nouvelles missions requièrent l'apprentissage de pratiques de transmission, de préparation et d'organisation spécifique de la production, qui s'assortissent d'objectifs supplémentaires à atteindre (analyser son activité pour en dégager les compétences mobilisées et les formaliser à l'écrit, notamment décrire et mettre en œuvre des scénarii pédagogiques, évaluer formellement et rendre compte de ces évaluations et des séances de formation réalisées). De plus, la mise en place de la démarche pédagogique n'est pas sans poser de problèmes, car les encadrants peuvent percevoir cette initiative comme imposée de façon descendante et ne correspondant pas à leur mode habituel d'accompagnement des salariés en insertion. Avant d'être formé à la démarche pédagogique, l'encadrant travaille en même temps qu'il transmet des compétences, ces pratiques de formation s'inscrivent donc dans le moment présent de la situation professionnelle, il pratique ce que Dubernet appelle « *l'évaluation individuelle et la formation immédiate* » (2002, p.30). Il se focalise sur la transmission de savoir-faire propres au métier en fonction des opportunités que présente le déroulement de la réalisation des tâches professionnelles, guidant ainsi les apprentissages informels des salariés en insertion, tels que les définit le Cedefop en

2008: ils découlent des activités de la vie quotidienne liées au travail, ne sont pas structurés en termes d'objectifs, de temps ou de ressources, ne sont pas validés par un titre et ont un caractère fortuit ou aléatoire.

Les activités dites « supports » exercées au sein des structures étudiées s'inscrivent pour la plupart dans des métiers manuels qui ont pour point commun « *un usage du corps dans l'exécution de l'activité* » (Piotet, 2002, p. 18). Ils requièrent la mobilisation de nombreux savoir-faire techniques dont les encadrants ont acquis une première maîtrise lors d'expériences professionnelles antérieures. Ils sont donc les détenteurs d'un métier technique qu'ils exercent en autonomie : ils organisent seuls le déroulement de la production et la réalisation des tâches que la direction leur confie avec une équipe de salariés en insertion qu'ils encadrent. Les encadrants ont donc déjà pour la plupart un métier artisanal, « *de terrain* » (Dubernet, 2002, p.35) à leur entrée en fonction, qu'ils ont appris en situation de travail et à partir duquel ils ont acquis une légitimité professionnelle par l'acquisition d'un diplôme le cas échéant, et/ou le développement d'une expérience : ils maîtrisent une activité manuelle dont les gestes ont été incorporés par apprentissage et imitation, ce qui constitue l'un des critères identifiés par Zarca (1988) pour définir l'identité de métier. Les encadrants ont ainsi tendance à vouloir reproduire cette éducation au métier des salariés en insertion placés sous le tutorat, des pratiques étiquetées par le réseau comme relevant « *de la logique du bricolage* » (première charte des acteurs, annexe 2). Malgré leur maîtrise d'un métier technique et du management d'équipe, les encadrants ne sont pas des professionnels de la pédagogie.

Leur travail s'est toujours inscrit dans une « *dimension de métier [...] c'est-à-dire une capacité manuelle, technique, acquise au cours de longues années d'expérimentation et d'apprentissage : maçons, tailleurs de pierre, charpentiers* » (Sainsaulieu, 1987, p.27). Cette dimension manuelle, technique, fait partie intégrante de la fonction d'encadrant dans les structures d'insertion étudiées qui s'appuient sur des métiers « supports » relevant de domaines variés, par exemple les espaces verts et le maraîchage, le recyclage, le bâtiment, ou encore le nettoyage, pour favoriser la progression des salariés en insertion. Cette dimension de métier relève d'« une science plus ou moins formalisée et communicable » et du « *savoir intériorisé [...] sous forme d'expérience, de recette, ou d'art* » (Op.cit.) par ces professionnels. Ce savoir, qui résulte d'apprentissages individuels antérieurs à l'entrée de l'encadrant dans la structure, constitue une compétence stratégique pour ces organisations : la vente de biens et services en dépend.

Pourtant, le cœur de métier de l'encadrant réside ailleurs. Il consiste à instrumentaliser cette activité de production afin de placer en situation de travail des personnes éloignées de l'emploi, de leur donner envie d'apprendre, de leur transmettre des compétences en s'adaptant et en tentant de résoudre difficultés qu'elles rencontrent, tant sur le plan personnel que professionnel. Ce rôle prépondérant dans ces organisations découle de sa proximité avec les salariés en insertion. Lui seul accompagne les salariés en insertion sur le lieu d'exercice de l'activité et travaille à leurs côtés tout au long de la journée ; il doit assurer l'acte de formation ancré dans la situation de travail à proprement parler : transmettre des savoirs, guider les salariés dans leurs réalisations, donner les consignes de travail, de sécurité, montrer les techniques, expliquer des façons de faire et transmettre les règles sur le comportement attendu.

Les pratiques de transmission mises en œuvre par les encadrants des entreprises sociales Apprenantes s'apparentent fortement à la transmission réalisée par le maître d'apprentissage à son apprenti. La relation entre l'encadrant et le salarié en insertion, à l'instar de la relation entre le maître et l'apprenti est vécue par ces derniers comme « *le lieu spécifique de la transmission du métier* » car elle unit « *celui qui sait à celui qui apprend* » (Jaludin et Moreau, 2002, p.56). Les encadrants se considèrent en effet comme les détenteurs de savoirs, mais aussi de savoir-faire et de savoirs comportementaux qu'ils entendent transmettre à des salariés en insertion pour la plupart inexpérimentés dans le métier support et/ou n'ayant pas développé ou ayant perdu la maîtrise de certaines compétences requises pour retrouver un emploi. Comme un « *bon maître* », l'encadrant « *est celui qui apprend le métier, qui apprend à travailler, qui donne une formation pratique* » ; il est aussi celui qui apprend « *la technique* », les « *tours de main* » et celui qui motive (*Ibid.*, 2002, p.72) les salariés en insertion. De plus, la transmission réclame à plusieurs égards d'y consacrer du temps. Ainsi, parmi les salariés permanents, seul l'encadrant compétent se voit confier une mission de didactisation des situations de travail en faveur de l'apprentissage des salariés en insertion.

Or, ces professionnels sont rarement formés à l'ensemble des activités qui permettent de révéler, dans une situation de travail, tout le potentiel de compétences pouvant y être développées. A leur prise de poste, ils ne bénéficient pas d'une formation par l'organisme de formation avant d'exercer cette fonction. Ils concilient ainsi, à partir de leur expériences et formation initiale le triple impératif de production- encadrement- formation et développent leurs propres méthodes de travail afin de combiner ces missions. La formation à la démarche pédagogique, dispensée par le réseau, devrait les conduire à délaisser ces pratiques habituelles

et à repenser leur activité pour adopter des pratiques formelles de formation en situation de travail : « *L'encadrant pédagogique en situation de production développe à partir d'activités d'emplois/métiers divers, parallèlement à sa fonction de producteur de biens ou de services, des fonctions d'accompagnateur et de formateur auprès d'un public éloigné de l'emploi et de la formation. Il a pour mission de rendre les supports de production apprenants en mettant en œuvre une démarche et des outils pédagogiques spécifiques* » (annexe 4, « Encadrant pédagogique en situation de production- Référentiel emploi, activités, compétences », p.3). La formation du réseau permettrait en l'occurrence l'apprentissage de cette fonction d'encadrant pédagogique en situation de production.

#### 4-3.3 Une didactique de la formation en situation de production

La démarche pédagogique prônée par le réseau comporte un objectif didactique : il s'agit pour chaque structure entrant dans cette démarche, de réfléchir son projet d'acquisition de savoirs, tant par les professionnels permanents, que par les salariés en insertion, et les rapports entre ces deux types d'apprentissages. L'apprentissage de ces deux catégories d'acteurs requiert de mettre en perspective :

- Le phénomène de transmission par les professionnels, et notamment, dans les situations de production, celle des encadrants : il s'agit de penser leur transformation individuelle et l'évolution de leurs routines non formelles de formation, mais aussi de favoriser « *le processus de transposition didactique* » (Arsac, 1992), c'est-à-dire la transformation de savoirs tacites, propres à l'exercice d'un métier, « *en savoirs enseignables et apprenables* » (Trognon *et al.*, 1994, p.78) ;
- Le phénomène d'apprentissage des salariés en insertion, qu'il s'agit d'améliorer pour augmenter les effets de leur parcours et ainsi la performance sociale inclusive de la structure.

Lorsqu'un projet social d'amélioration des apprentissages à ces deux niveaux émerge au sein d'une structure, alors celle-ci entre dans la démarche pédagogique, et l'organisation peut tendre vers une forme d'apprenance. Depuis 2012 et l'intervention d'un cabinet conseil auprès du réseau, la stratégie de professionnalisation des structures s'inscrit d'ailleurs dans cet objectif d'apprenance organisationnelle. En quête d'une identité distinctive pour ses structures adhérentes, le réseau CHANTIER école est progressivement devenu celui des « entreprises

sociales apprenantes ». Les travaux réalisés confirment la double orientation de cette stratégie réticulaire, qui vise tant l'adoption de nouveaux comportements et pratiques par les structures, que la mise à distance des anciennes façons de faire.

## 5- L'adoption de la dénomination d'« entreprise sociale apprenante » : l'apprentissage organisationnel au cœur de la stratégie du réseau ... et le désapprentissage organisationnel ?

Les structures du réseau national Chantier école se sont auto-proclamées « entreprises sociales apprenantes » et ont déposé cette appellation en tant que marque auprès de l'Institut National de la Protection Intellectuelle (INPI) en 2015, s'inscrivant de fait dans un isomorphisme stratégique. Il convient de la nuancer à deux égards. D'une part, l'adoption de cette nouvelle dénomination ne s'est pas faite sans débats ; elle résulte de plusieurs années de discussions au sein du réseau. Il s'agit d'un positionnement stratégique du réseau afin de faire reconnaître, au sein de l'Insertion par l'Activité Economique, la spécificité de sa démarche pédagogique. Aujourd'hui encore, toutes les entreprises adhérentes ne s'identifient pas à cette appellation. Bien que de nombreuses structures affichent et revendiquent cette appellation dans le cadre de leur communication externe (dans le discours tenu auprès des clients, partenaires et financeurs ou en guise bannière sur leur site internet par exemple), il n'est pas possible d'affirmer avec certitude que chacune des structures du réseau revête les caractéristiques d'une entreprise sociale apprenante.

Cette nouvelle dénomination peut d'ailleurs poser question, en raison de la polysémie du qualificatif « apprenant », qui peut s'entendre à plusieurs niveaux interdépendants et dans plusieurs disciplines. Au niveau macro, l'apprenance est orientée vers la performance de l'organisation et évoque la création de valeur économique : dans une « Economie du savoir », ce dernier « *est désormais reconnu comme moteur de la productivité et de la croissance économique* » (OCDE, 1996, p.3). En conséquence, « *les finalités productives et formatives se fécondent ou se concurrencent* » (Cristol, 2019) en entreprise. Les gestionnaires doivent non seulement exploiter l'information scientifique, technologique et industrielle à des fins d'innovation et de productivité, mais aussi créer « *les conditions sociales qui disposent les individus à apprendre et orientent leurs attitudes qui s'expriment dans les environnements de travail.* » (Op.cit.). En l'occurrence, au niveau méso de l'organisation apprenante, le

management « *cherche à faire du savoir un élément stratégique différenciant, il prétend « gérer » la connaissance* » (Cristol, 2012) à travers « *l'organisation du travail, les règles, l'agencement des opérations* » (Cristol, 2019).

Les gestionnaires se centrent aussi « *des disciplines telles que la psychologie voire la psychanalyse.* » (Cristol, 2019), car la notion comporte, au niveau micro « *une visée émancipatrice pour l'individu agent, acteur, auteur ou sujet social apprenant* » (Cristol et al., 2013). Le management doit « *donner du sens* » (Op.cit.) et réunir les conditions favorables à l'émergence de dispositions « *dans l'acte d'apprendre, [...] par rapport à un projet et de créer les conditions de la persistance dans les apprentissages.* » (Cristol, 2019). L'apprenance individuelle a en effet été définie en sciences de l'éducation par Carré comme « *un ensemble stable de dispositions affectives, cognitives et conatives, favorables à l'acte d'apprendre, dans toutes les situations formelles ou informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite* » (Carré, 2005). Trois catégories de facteurs permettraient de susciter l'apprenance, et l'auteur y fait référence en tant que « *tripode* » (Carré, 2016, p.14) : l'aménagement d'un environnement d'apprentissage, le développement de dispositions à apprendre chez les salariés et la mise en œuvre de pratiques apprenantes.

Ainsi la dénomination d' « *entreprise sociale apprenante* » interpelle car elle semble soumettre les structures du réseau CHANTIER école à de (trop) nombreux défis. D'ailleurs, la notion d'apprenance renvoie également, à l'échelle territoriale, « *au collectif, aux interactions entre acteur humain et environnement, au projet partagé, au construit social* » (Olivier et delavet, 2021, p.22). Le concept de territoire apprenant vient ainsi questionner le rôle et la place de ces structures d'insertion par l'activité économique dans cet « *espace de production, favorisant la mise en créativité des habitants* » (Ibid, p.25). Comme le dit Deleuze, ce mouvement collectif de création de relations entre « *des éléments hétérogènes de l'environnement [implique] un processus pensé comme une évolution constante [qui requiert] une déterritorialisation* » (Op.cit.), à entendre comme « *quitter une habitude, une sédentarité* » (Deleuze,1972) à laquelle elles pourraient contribuer.

Ainsi, la définition de l' « *entreprise sociale apprenante* » soulève des interrogations, car bien que leur dimension sociale semble évidente en raison de leur finalité inclusive, leur apprenance quant à elle se prête à différentes interprétations.

Comme l'affirme Glémain, les ateliers et chantiers d'insertion du Réseau CHANTIER école peuvent s'identifier à des entreprises sociales ou *Social Enterprises*, dont les membres

« poursuivent un objet sociétal à la fois économique, social et territorial » (2021, p.5). Cet objet consiste à « produire du bien-être social et/ou à participer à la dynamique économique territoriale » (*Ibid.*, p.7). Elles possèdent en effet une forte dimension territoriale dans la mesure où elles entretiennent une proximité tant sociale que géographique avec les acteurs, parties prenantes et habitants, par leur « capacité à s'adapter à l'environnement socio-économique et politique local » (*Ibid.*, p.9), et peuvent de ce fait être considérées comme « encastrées dans leur territoire » (*Ibid.*, p.6). Pour les distinguer des autres entreprises de l'Economie Sociale et Solidaire et les « classer parmi les entreprises sociales de manière non artificielle » (*Ibid.*, p.10) tout en soulignant leur dimension d'apprentissage, l'auteur démontre la capacité des entreprises sociales apprenantes, à travers leur mode d'entreprendre, à tirer elles-mêmes des enseignements, à « apprendre de [leurs] environnements exogènes pour être en économie et [...] en société » (*Ibid.*, p.18). L'agir entrepreneurial de ces organisations est au centre de leur processus entrepreneurial, qui fait « intégration sociale » (*Ibid.*, p.21). Elles développent de nouvelles pratiques adaptées au territoire local, auquel elles réagissent, pour « lutter contre les processus d'apprentissage de la disqualification sociale » (*Ibid.*, p.11) en permettant « aux personnes suivies de participer à leur sociabilité, en partie par la mise en situation de travail et aussi par l'accompagnement offert » (*Ibid.*, p.18). Le processus d'apprentissage de cet agir entrepreneurial, la capacité à « écouter » pour connaître, et problématiser, les « réalités problématiques situées » (*Ibid.*, p.29), serait à l'origine d'un « modèle intégré où les activités économiques se réalisent comme processus de soutien aux activités sociales » (*Ibid.*, p.25), au cœur de l'apprenance de l'entreprise sociale apprenante. Ce travail de recherche, qui adopte la théorie d'Argyris et Schön et leur concept de « cognitive enterprise » (1978), considère en effet que « c'est l'entreprise qui acquiert des connaissances, et non les sujets en apprenance » (*Glémain, 2021, p.16*).

La question de l'évolution des pratiques professionnelles internes permettant de lutter contre la disqualification sociale des habitants les moins qualifiés et les moins compétents de ces territoires, est peu décrite dans ce rapport de recherche. Nous choisissons d'épouser une approche différente, en considérant plus particulièrement l'apprenance organisationnelle endogène à ces structures. Nous l'appréhendons comme l'ensemble des dispositions à apprendre de ses membres, qui mettent en œuvre quotidiennement des activités de lutte contre la disqualification sociale et professionnelle des salariés en insertion. Elle repose sur la capacité des membres permanents de l'entreprise sociale apprenante, qui agissent auprès des personnes accueillies en parcours d'insertion, à faire évoluer leurs pratiques d'accompagnement et



pédagogiques. Ces pratiques, et leurs évolutions, constituent à notre sens des mécanismes essentiels dans l'atteinte de la finalité inclusive de ces structures, et sont au cœur de leur apprenance organisationnelle : pour apprendre, leurs réponses aux besoins des publics éloignés de l'emploi doivent se développer et se transformer car les caractéristiques de ces personnes, comme les exigences du marché du travail, évoluent.

D'après une signification de premier niveau, l'apprenance organisationnelle renvoie à des « *modes d'organisation qui peuvent sous-tendre et favoriser la qualification individuelle des acteurs dans et par l'action de production* » (Mallet, 2007, p.3). L'apprenance évoque des apprentissages réalisés par les salariés en insertion, consécutifs à des pratiques professionnelles mises en œuvre dans un contexte particulier, et favorisant l'adoption d'une posture apprenante par ces derniers, ainsi que leur progression par l'acquisition de compétences et de capacités. Nous les avons d'ailleurs observés durant notre phase exploratoire.

Il faut toutefois souligner que l'adoption de la dénomination d'entreprises sociales apprenantes relève d'une décision stratégique de la gouvernance du réseau qui inscrit l'apprenance organisationnelle dans un second niveau de compréhension : le concept d'organisation apprenante dépasse la notion d'apprentissages individuels, y compris ceux réalisés dans les interactions, pour s'intéresser aux apprentissages collectifs qui favorisent l'émergence de compétences collectives au sein des équipes et sur les lieux de production (*Op.cit.*). Ainsi, l'apprentissage organisationnel des structures adhérentes visé par la stratégie réticulaire que nous allons préciser, doit s'entendre comme celui de leurs membres, en tant que collectif professionnel. La compétence collective peut être définie comme la « *capacité répétée et reconnue* » (Michaux, 2003) d'un collectif à se coordonner pour co-construire des solutions, et plus précisément, des solutions *ad hoc* intériorisées par le collectif (Krohmer, 2006). Cette capacité collective requiert une « *ambiance et une dynamique de groupes* » (Dejoux, 2001) et nécessite que chaque professionnel partage avec les autres « *un dénominateur commun [...] l'agir ensemble* » (Dupuich, 2000). Toutefois, comme le souligne Hatchuel, « *l'apprentissage collectif, ce n'est pas seulement un régime de coordination entre acteurs déjà-là, c'est aussi le processus de formation des acteurs* » (Hatchuel, 2015, p.122-123). Ce processus, l'auteur l'entend comme la construction des acteurs par « *les savoirs produits en entreprise* » (*Op.cit.*).

**Nous définissons l'apprenance organisationnelle des structures du réseau comme la capacité de leurs membres, en tant que collectif, à se coordonner pour coconstruire ensemble, et de façon répétée et reconnue, des savoirs qui façonnent les professionnels et des solutions *ad hoc* à destination des publics en insertion.**

La dimension d'apprentissage de ces structures a d'ailleurs fait l'objet de travaux engagés avec un cabinet de conseil spécialisé dans les démarches de soutien aux réseaux<sup>36</sup>. Il avait pour mission d'aider le réseau CHANTIER école à structurer sa démarche pédagogique, entendue comme une démarche méthodologique permettant d'accompagner les structures adhérentes dans leur progression. En 2012, ils aboutissent à la production d'une note qui se focalise sur cette dimension d'apprentissage organisationnel, intitulée « L'entreprise apprenante : quelques fondements » (annexe 7). Nous proposons d'analyser les limites de cette note, qui a fortement orienté la stratégie du réseau ces dix dernières années, et s'attache maladroitement à « *mieux connaître et comprendre les modalités qui fondent leur intervention en termes d'entreprise apprenante* ». La consultante considère que les entreprises sociales apprenantes s'identifient à la fois à l'entreprise apprenante et à l'entreprise sociale mais alimente peu cette dernière, qui « *ne pose pas vraiment question* » : en effet, les structures du réseau « *interviennent en matière d'accueil de personnes en risque d'exclusion* » et assurent « *un rôle économique comme vecteurs de développement local et territorial* » (note cabinet, p.1). En proposant une définition du concept d'organisation apprenante, le cabinet entendait doter l'association nationale de clefs de compréhension utiles pour décliner des orientations et des outils stratégique de professionnalisation des pratiques des adhérents.

Dans les années 1950, la notion d'apprentissage, auparavant réservée au processus d'acquisition de compétences individuelles, a été transposée par Herbert Simon aux organisations. L'apprentissage organisationnel renvoie alors à l'acquisition de compétences organisationnelles, rendue possible par l'échange et la diffusion d'idées, de savoirs durables résultant de l'expérience, de pratiques. Les organisations apparaissent ainsi comme des environnements à potentiel formateur en amenant « *tout un chacun à apprendre des situations qu'il est amené à rencontrer* » (Fernagu- Oudet, 2010, p.25). L'apprentissage peut ainsi avoir lieu au sein d'une organisation dans le cadre de la pratique professionnelle, lors de projets ou d'expérimentations conduites par ses membres, qui articulent alors leurs compétences

---

<sup>36</sup> ITACA Consultants.

individuelles (Koenig, 2015, p.84 et 86). Des actions de didactisation des contextes de travail ou de pratiques organisationnelles, visant à développer ces effets formateurs et à encourager la montée en compétences des individus, ont émergé et avec celles-ci, « *des organisations particulières pouvant apprendre et aider à apprendre* » se sont révélées (*Ibid.*). Elles visent l'effet formateur vécu par le travail dont elles attendent « *en retour une élévation de l'efficacité de l'organisation* » (Fernagu- Oudet, 2010, p.27). L'organisation apprenante peut ainsi se définir comme une organisation douée d'apprentissage, qui se professionnalise en étant capable de réinventer les stratégies et théories d'action partagées par ses membres, et en mémorisant des démarches et des savoirs nouveaux (*Op.cit.*). C'est ce que cette note met en évidence, tout en soulignant la nécessaire élimination de certains comportements.

Cependant, le rapport se prive d'une analyse des différents types d'organisations facilitant l'apprentissage de leurs membres car il admet d'emblée que les structures adhérentes sont apprenantes : la consultante cherche ainsi à identifier les caractéristiques qui valident ce présupposé, avant d'édicter un certain nombre de principes à mettre en œuvre pour combler l'écart avec ce modèle. La littérature sur les organisations qualifiantes, capacitanes et habilitantes n'est pas étudiée, ce qui aboutit à une analyse inexacte des structures du réseau , en raison du parti pris qui la domine.

Nous reprenons dans le tableau ci-dessous (tableau n°5) la typologie des organisations porteuses d'apprentissage proposée par Fernagu-Oudet (2012, p. 202-203) à laquelle nous ajoutons l'organisation capacitante décrite dans son article, ainsi que l'organisation habilitante. Notre objectif est ici de montrer que les structures du réseau, bien qu'elles soient dénommées « entreprises sociales apprenantes » dans le langage institutionnel du réseau, empruntent potentiellement à l'ensemble de ces organisations à visée d'apprentissage. Faute de les explorer pour dégager de potentielles pistes d'évolution des structures du réseau, le cabinet de conseil a orienté CHANTIER école dans une seule direction.

*Tableau n° 5: Des organisations pour apprendre, adapté de Fernagu-Oudet, (2012)*

Organisation, auteurs	Objectif(s)	Dispositifs
<b>Formatrice</b> Ph. Méhaut G. Malglaive S. Blanc É. Kirsch	Contribuer aux apprentissages individuels en proposant des actions de formation intégrées aux pratiques de travail quotidiennes	Dispositifs formels articulés autour de l'acquisition de savoir-faire pratiques contextualisés
<b>Qualifiante</b> Ph. Zarifian A. Moisan S. Mare-Girault S. Fernagu-Oudet	Permettre le développement d'apprentissages individuels et collectifs	Dispositifs formels managériaux et organisationnels s'appuyant, en général, sur le recours aux formations diplômantes ou qualifiantes, et/ou la reconnaissance de savoirs socialement validés
<b>Apprenante</b> J. Lave et É. Wenger I. Nonaka C. Argyris et D. Schön P. Senge I. Nonaka et H. Takeuchi	Privilégier les apprentissages individuels et collectifs en vue d'organiser une progression collective des compétences à partir de la capitalisation et de la diffusion des savoirs détenus dans l'organisation	Dispositifs managériaux et organisationnels, formels ou informels à visée formatrice tournés vers la stratégie de l'entreprise
<b>Habilitante</b> R.M. Kanter C. Lashley E.E. Lawler J-S. Boudrias R.C. Ford et M.D. Foffler A.P. Jones et L.R. James	Développer les compétences, responsabiliser et motiver les salariés en partageant le pouvoir et l'information	Dispositifs managériaux et organisationnels visant à impliquer les salariés dans les processus décisionnels, à améliorer sa capacité à réaliser son travail, à faire circuler l'information, à valoriser la performance et à susciter et maintenir des relations harmonieuses
<b>Capacitante</b> S. Fernagu-Oudet	Permettre le développement des compétences et de capacités individuelles et collectives pour améliorer l'efficacité de l'organisation	Dispositifs d' <i>empowerment</i> qui favorisent la conversion des ressources de l'environnement et des personnes en pouvoir d'agir pour les individus

Les organisations qualifiantes et capacitanes visent l'effet formateur du travail, dont elles attendent « *en retour une élévation de l'efficacité de l'organisation* » (Fernagu- Oudet, 2010, p.27) et les structures adhérentes semblent également emprunter à ces modèles organisationnels.

L'organisation qualifiante développe les compétences et les qualifications (au sens de savoir-faire socialement validés) des salariés en insertion tout au long de leur parcours mais aussi celles de leurs salariés permanents. Elle recherche le développement de compétences individuelles et collectives par leurs salariés. L'organisation qualifiante s'appuie sur la communication et les interactions entre les activités des individus, qui analysent leur activité professionnelle et réévaluent ses buts (Wittorski, 2008, p.11). Les principes de l'organisation qualifiante ont été dégagés par Philippe Zarifian (1991 et 1992), qui a proposé une alternative au modèle taylorien en dégagant un idéal- type d'organisation capable, tout en assurant son

adaptation à un contexte changeant, de développer des savoirs et des compétences à la fois individuelles et collectives en mettant en place des dispositifs de formation formelle ou informelle, qui visent la plupart du temps un diplôme ou une qualification. En l'occurrence, dans le cas des structures adhérentes du réseau, les salariés en insertion peuvent voir leur parcours d'insertion sanctionné par le certificat de qualification professionnelle (CQP) « Salarié polyvalent » ; les encadrants sont quant à eux susceptibles d'acquérir le CQP « Encadrant pédagogique en situation de production ».

L'organisation capacitante vise également le développement des compétences individuelles et collectives, tout en se fondant sur l'idée qu'individus et environnement portent des ressources. Les capacités relèvent du savoir-faire quelque chose, qui s'appuie sur des ressources mobilisables faisant l'objet de conversions « *et se traduire en opportunités afin de s'actualiser dans des réalisations ou des conduites choisies* » (Fernagu Oudet, 2012, p.205). Ce type d'organisation augmente le pouvoir d'agir des individus, elle leur permet de « *devenir capable[s]* » et favorise leur *empowerment* (Fernagu-Oudet, 2010, p.33). En l'occurrence, les structures du réseau pourraient correspondre à ce type d'organisations, notamment parce qu'elles remettent les salariés en insertion en capacité d'agir et de faire des choix.

L'organisation habilitante peut aussi être considérée comme vectrice d'*empowerment* puisque l'habilitation comporte la passation de certains pouvoirs et responsabilités des dirigeants d'une organisation vers les travailleurs (Kanter, 1977 ; Lashley, 1999 ; Lawier, 1986). Ce type d'organisation comprend six dimensions identifiées par Jones et James (1979) : le partage du pouvoir, le développement des compétences, le partage de l'information, la reconnaissance de la performance et la qualité des relations interpersonnelles. et constitue un facteur de motivation pour l'individu : elle lui permet de se percevoir comme étant en contrôle de la situation (Boudrias, 2004, p.20). Le concept d'habilitation englobe les concepts de participation, d'implication et de délégation dans un construit global (Ford et Fottler, 1995) : elle repose sur les comportements internes de trois catégories d'acteurs, à savoir les collègues, le supérieur et l'organisation. Ils favorisent l'habilitation de l'individu en l'impliquant dans les processus décisionnels, en contribuant à améliorer sa capacité à réaliser son travail, en faisant circuler l'information qu'ils détiennent, par la valorisation de sa performance, ainsi qu'en contribuant à maintenir des relations harmonieuses (Boudrias, 2004). La finalité sociale des structures du réseau, la volonté des acteurs de former les personnes et de favoriser leur inclusion, comme leurs valeurs démocratiques permet de questionner leur caractère habilitant, mais cette

opportunité n'a pas été exploitée par le cabinet Itaca, qui a privilégié le concept d'organisation apprenante qu'avait adopté la tête de réseau.

La note du cabinet de conseil, qui a permis de structurer la stratégie réticulaire de professionnalisation des structures adhérentes, repose ainsi sur une approche parcellaire de l'apprenance organisationnelle. En outre, elle s'appuie sur une dichotomie entre des routines inappropriées relevant d'une logique de poste qui figent l'organisation et des pratiques à développer pour les inscrire dans une dynamique évolutive. La consultante reprend en effet la distinction entre la logique de poste et la logique de la compétence, qu'elle oppose : la première appartient au passé et ses caractéristiques, qui relèvent de « *réflexes habituels* », devraient être éliminés afin de faire place à l'entreprise apprenante, « *un état d'esprit* » (note cabinet conseil, p.3) à adopter par les structures du réseau, qui s'inscrit dans une logique de la compétence et favorise les apprentissages à plusieurs niveaux. Nous allons préciser l'approche retenue et ses faiblesses dans les points 5-1 à 5-3.

### 5-1. L'organisation apprenante, une organisation qui se professionnalise

Pour qu'une organisation puisse apprendre, l'apprentissage doit s'effectuer collectivement, soit par plusieurs individus dans le cadre d'un groupe ou collectif de travail et être ensuite intégré aux pratiques courantes. En effet « *ces organisations [apprenantes] postulent [...] des individus poussés par l'envie d'apprendre* » (Fernagu-Oudet, 2012, p.203). Les individus devraient détecter un écart entre la réalisation suggérée par les théories d'action en usage (« *theories in use* ») et la réalisation effective (Tarondeau, 1998, p. 55). Cette phase d'identification d'erreur(s) déclencherait un processus d'apprentissage reposant sur des hypothèses de résolution de problème(s) et/ou, de choix stratégiques, et leur mise en œuvre pour corriger l'erreur. L'apprentissage organisationnel résulterait ainsi d'un processus collectif de détection et de correction d'erreur par « *les mises en commun de savoirs individuels* » (Op.cit.). Il s'accompagnerait d'une modification durable des théories d'action des individus, conditionnée par une « *intention de professionnalisation de l'organisation* » (Wittorski, 2008, p.12), reposant sur les décideurs.

Or, dans la note du cabinet de conseil, l'organisation apprenante est définie comme une organisation ayant la capacité de faire face aux imprévus et de les transformer en opportunités d'apprentissage individuel et collectif, ce qui revient à faire reposer l'apprenance des structures

sur l'adaptation professionnelle de ses membres aux informations changeantes provenant de l'environnement externe: « *dans un environnement évoluant rapidement, la question qui se pose est comment s'assurer que les salariés sont prêts à tout moment à répondre à des exigences d'autant plus fortes qu'elles sont généralement imprévisibles* » (El Hammioui, 2020, p.20). Cette définition de l'apprenance apparaît critiquable dans la mesure où elle fait toujours apparaître l'apprentissage de l'organisation et de ses membres comme un phénomène réactionnel, une réponse permanente à des stimuli externes à l'organisation, qui serait même capable d'apprendre « *elle-même de l'imprévu, selon une logique d'évolution continue* » (note cabinet conseil, p.2) , en ajustant « *son fonctionnement et ses procédures* » (*Op.cit.*). En somme, cette seconde conception comporte un présupposé discutable dans le cas des SIAE dont il est ici question : il n'y aurait pas d'apprentissage organisationnel possible sans l'irruption d'imprévus, et surtout, sans la capacité des membres d'obéir à ces exigences pour adopter de nouveaux comportements. La perspective adoptée par la consultante n'est pas sans évoquer l'apprentissage organisationnel tel que Schön et Argyris (1978) l'ont défini, notamment à travers leurs concepts d'apprentissage à simple et à double boucle.

L'apprentissage organisationnel en simple boucle se déploie dans le cadre de règles d'apprentissage relevant de « *cadres d'actions dans lesquels [des] systèmes de valeurs déjà existants* » s'inscrivent (Bruna, 2016, p.182), tandis que l'apprentissage organisationnel à double boucle, comme l'on théorise Argyris et Schön en 2002, consiste à « *modifier les paradigmes de base ancrés dans la théorie d'usage* » (Bruna, 2016, p.182). Comme le souligne Koenig, l'apprentissage organisationnel reste réservé au cas où une nouvelle compétence implique plusieurs membres et réforme la façon dont l'organisation traite les problèmes ; il s'agit donc d'un « *phénomène collectif* » qui transforme « *le comportement de l'entité* » (Koenig, 2015, p.87).

Transposée au contexte organisationnel des entreprises sociales étudiées, l'apprenance repose sur la capacité de l'ensemble des professionnels (les membres permanents, principalement les directeurs, encadrants et accompagnateurs socioprofessionnels) à « *inventer de nouveau ce qui avait été oublié ou perdu ou donner une valeur nouvelle à quelque chose* »<sup>37</sup>. Il s'agit pour ces derniers de coconstruire, de créer collectivement de nouveaux objectifs partagés et de redéfinir

---

<sup>37</sup> Définition du verbe « réinventer » (<https://www.cnrtl.fr/>).

« les théories qu'ils utilisent en réalité (« concrètement ») lorsqu'ils agissent » (Saussois, 2019, d'après Argyris et Schön, 1978).

## 5-2 Des structures qui doivent tendre vers l'apprenance organisationnelle

Cette note précise donc les logiques et les pratiques à adopter qui relèvent de l'organisation apprenante, et qui pourraient constituer des objectifs à atteindre pour les structures adhérentes, afin de correspondre à cette nouvelle appellation d'entreprise sociale apprenante.

Selon la consultante, elles répondent déjà *a priori* à certains de ces principes, notamment par leurs objectifs de développement des salariés : elles poursuivraient une finalité de « *développement personnel des salariés en insertion* » qui correspond à « *un objectif en soi* » (p.4). Elles rechercheraient « *en permanence et de plus en plus par le biais d'une ingénierie adaptée, le développement de l'autonomie de leurs salariés* » (*Op.cit.*), qu'il s'agisse des professionnels permanents ou des salariés en insertion. Cette autonomie serait recherchée dans l'exercice du travail, « *dans l'approche de la tâche et de la complexité de celle-ci* » (*Op.cit.*), par leur montée en compétences.

La gestion de l'activité économique « support » des structures adhérentes du réseau CHANTIER école correspondrait également au fonctionnement d'une organisation apprenante, et ce pour deux raisons :

- Leur activité reposerait sur un mode de fonctionnement collectif : elle serait « *structurée sur la base d'un collectif de production et d'apprentissages* », c'est-à-dire que la réalisation des tâches productives comme l'apprentissage seraient réalisées par un ensemble de membres ;
- Elles développeraient leur activité « *en ajustant en permanence leur fonctionnement et leurs procédures* », ce qui souligne leur capacité organisationnelle à évoluer, se transformer en permanence.

Leur finalité centrée sur le développement individuel de l'ensemble des salariés permanents et en insertion, comme la centralité du niveau collectif dans la production et les apprentissages réalisés, constitueraient donc les principaux atouts dont disposeraient les structures du réseau



pour tendre vers l'apprenance organisationnelle. Pour la favoriser, certaines pratiques devraient encore être adoptées.

La stratégie du réseau devrait concentrer ses efforts sur certains apprentissages à réaliser à différents niveaux. En se référant aux travaux pionniers de Peter Senge<sup>38</sup> sur l'organisation apprenante, la consultante en énonce une définition qui souligne que l'apprentissage doit être permanent, « *au centre de ses valeurs et processus opérationnels* » (*Op.cit.*). Cet apprentissage doit être intentionnel, concerner l'ensemble des niveaux internes de l'organisation apprenante : « *l'apprentissage des individus, des équipes/des niveaux hiérarchiques* » (*Op.cit.*) et également se faire « *avec l'externe* ».

Plusieurs caractéristiques de l'organisation apprenante sont énumérées, notamment à partir des travaux de Pedler, Burgoyne et Boydell<sup>39</sup>, qui mettent notamment en lumière l'importance des pratiques managériales pour favoriser l'apprentissage aux niveaux individuel et collectif. Les deux dimensions individuelle et collective seraient essentielles dans l'organisation apprenante, qui repose « *sur l'expérimentation et l'apprentissage* » (*Op.cit.*) :

- « *Le développement personnel, c'est-à-dire la capacité à être soi-même [...] faire les choses librement, par décision, parce qu'elles prennent un sens pour soi et pour les autres* » (*Ibid.*, p.4). Au niveau individuel, tout membre devrait disposer « *de possibilités d'auto-développement* » (*Ibid.*, p.2).
- « *La capacité à réaliser des choses ensemble, c'est-à-dire la mobilisation des potentiels d'organisation, pour faire en sorte que les collaborateurs apprennent vraiment ensemble sur un projet/vision partagée (notion de coopération)* » (*Op.cit.*). L'apprenance organisationnelle reposerait principalement sur sa dimension collective et interactive : une « *approche participative* » (*Op.cit.*) de la prise de décision ; des « *échanges transversaux* » (*Op.cit.*) favorisés ; des « *échanges entre structures* » (*Op.cit.*), qui suscitent également l'apprentissage.

---

<sup>38</sup> Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline. The Art & Practice of Learning Organization*. Doubleday Currence, New York.

<sup>39</sup> Pedler, M., Boydell, T., & Burgoyne, J. (1997). *The Learning Company*.

Ces deux dimensions individuelle et collective essentielles seraient aussi celles pour lesquelles « *on rencontrera les vrais obstacles pour la mise en œuvre d'une organisation apprenante* » (Op.cit.) car elles requièrent l'implication de la direction à travers une « *décision claire et délibérée de mettre l'individu au centre de ses valeurs et de son organisation, en favorisant sa responsabilisation et la valorisation de son potentiel, individuel et collectif* » (Op.cit.). La dimension de gestion de l'organisation apparaît déterminante pour que ces valeurs prennent vie et se renforcent dans un processus permanent, en définissant et en mettant en œuvre dans ce but :

- Des structures d'organisation du travail ;
- Des systèmes de gestion des performances et des compétences ;
- Des comportements, principalement ceux du management (Op.cit.).

En effet, en organisation apprenante, « *l'apprentissage et l'innovation permanente* » (Ibid., p.5) sont favorisés par la mise en place intentionnelle d'attitudes, de structures et de processus « *au niveau stratégique comme au niveau opérationnel* » (Op.cit.). Ils doivent « *impérativement être vécus par les organes dirigeants* » (Op.cit.).

Pour cheminer vers l'organisation apprenante, la consultante invite le réseau à adopter la « *formation- organisation [...] démarche progressive* » qui accompagne l'ensemble des acteurs, y compris la direction, « *vers la co-construction d'améliorations de l'organisation et des conditions de travail, à partir de démarches concertées de résolution de problème* » (Op.cit.). Nous le constatons, les travaux réalisés par ce cabinet énumèrent les conditions de l'apprenance organisationnelle des structures adhérentes et soulèvent notamment qu'une telle démarche d'apprentissage permanent s'ancre nécessairement dans une dynamique présente aux niveaux individuel et collectif et influence sur les dimensions stratégique, managériale et opérationnelle. Ces travaux réalisés par le cabinet conseil ne se limitent pas à une présentation des pratiques et comportements caractéristiques du modèle : ils énoncent aussi ceux qui y sont proscrits et ne doivent plus avoir cours en organisation apprenante.

### 5-3 Renoncer aux routines relevant d'une logique de poste pour adopter une logique de la compétence

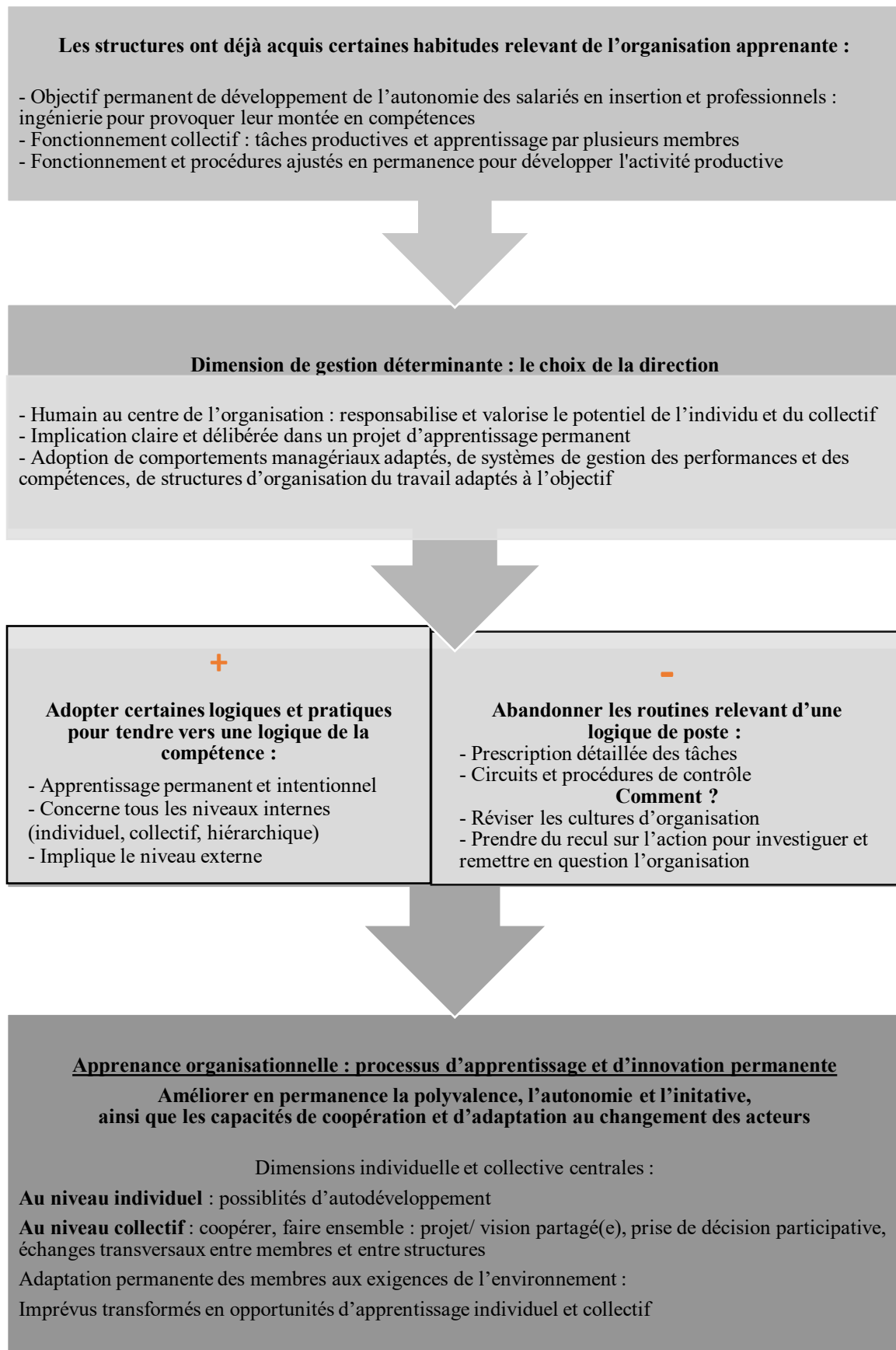
Les structures du réseau CHANTIER école devraient se distancier de certaines pratiques qui sont le propre d'une logique de poste, présentée par la consultante comme dépassée et néfaste

à la flexibilité requise des organisations : elle « *se transforme rapidement en frein ou obstacle* » (p.1) à cette dernière, qui repose « *sur les compétences et l'adaptabilité des équipes de travail* » (Op.cit.). La consultante invite les structures à se défaire d'une organisation du travail où « *la prescription détaillée des tâches* » (Op.cit.) domine car elle amène les professionnels à ne mettre en œuvre que « *les seules compétences techniques requises* » (Ibid., p.2). Tout « *usage rigoureux* » (Ibid., p.1) de cette logique prescriptive devrait être abandonné pour tendre vers l'apprenance organisationnelle par une logique de la compétence, qui se caractérise par l'« *élargissement du métier, du rôle et de l'autonomie des opérateurs* » (Op.cit.). Les salariés de l'organisation apprenante doivent maîtriser, au-delà des compétences techniques, « *des compétences cognitives et sociales, organisationnelles et procédurales, économiques et commerciales* » (Op.cit.). Pour tendre vers une logique de la compétence et l'apprenance organisationnelle, ces structures doivent également éviter « *les circuits et procédures [visant] à générer du contrôle ; ce qui signifie souvent une profonde révision des cultures d'organisations* » (Ibid., p.2), pour ne pas figer les dispositifs « *par des outils et procédures intangibles* » (Ibid., p.3).

Ces pratiques et fonctionnements inappropriés doivent être abandonnés pour développer une organisation flexible et évolutive. Ceci passe nécessairement par un processus d'« *investigation organisationnelle* » (Ibid., p.2) : « *tout est susceptible d'être remis en question* » (Ibid., p.6). En effet, c'est par « *la prise de recul sur l'action* » (Ibid., p.2), par une distanciation avec les routines et à travers les « *leçons tirées de l'investigation* » (Op.cit.) que l'organisation peut changer, en s'appuyant sur « *une capacité individuelle et collective à analyser et résoudre les problèmes, à confronter les points de vue, à s'appuyer sur la créativité* » (Op.cit.). L'organisation apprenante semble reposer sur un fonctionnement interactif, transversal et participatif qui favorise le changement.

Nous proposons ci-dessous (schéma n° 3) une représentation de l'apprenance organisationnelle telle que la conçoit la consultante dans sa note aux décideurs du réseau, ce qui nous permet d'en soulever certaines limites et d'émettre des critiques.

Schéma n° 3 : Une conception approximative, rationaliste et dichotomique de l'apprenance organisationnelle



Selon la consultante, les structures du réseau relèveraient de l'organisation apprenante pour trois raisons. Néanmoins, ces éléments semblent plus relever de croyances s'appuyant sur les principes avancés par le réseau, que sur des faits observés:

- Elles poursuivraient en permanence un objectif de développement de l'autonomie des salariés en insertion et de leurs professionnels grâce à une ingénierie adaptée qui engendre leur montée en compétences ;
- Elles reposeraient sur un mode de fonctionnement collectif : les tâches productives et l'apprentissage sont effectués par plusieurs membres ;
- Elles ajusteraient en permanence leur fonctionnement et procédures pour développer leur activité productive.

En considérant que ces caractéristiques sont applicables à l'ensemble des structures du réseau, la consultante les englobe dans une représentation générale, qui gomme les différences entre ces dernières. Cette approche globale et par conséquent approximative, considère ces aspects comme acquis et comme des forces inhérentes à chaque structure pour tendre vers l'apprenance. Or, leur production et apprentissage collectifs, leur capacité d'ajuster en permanence leurs fonctionnements et procédures, comme l'objectif permanent de mise en autonomie et de montée en compétence des salariés permanents et polyvalents ne sont que des postulats. En les affirmant comme des habitudes acquises, le réseau risque de se priver d'accompagner les structures dans leur mise en œuvre.

Nous le voyons, les préconisations du cabinet de conseil orientent le réseau vers une stratégie de développement continu des compétences de l'ensemble des salariés de chaque structure. Ceci passe par une démarche interne d'amélioration, « *dans la durée* » (Ibid., p.6), de leur polyvalence, de compétences comportementales d'autonomie, d'initiative et des « *capacités de coopération et d'adaptation au changement* » (Op.cit.). La consultante insiste sur l'indispensable implication de la direction mais ne dit pas comment amener les directions à faire ce choix, elle fait fi des contraintes, notamment productives et financières qui peuvent constituer des obstacles. L'adoption de nouveaux systèmes de gestion des compétences et performances, comme l'évolution de organisation du travail pour poursuivre l'objectif d'apprentissage, sont également pensés en dehors de toute contrainte de mise en œuvre. L'apprenance devrait s'appuyer sur une nécessaire mise en réflexivité des membres de ces organisations pour faire évoluer les « *réflexes habituels* » (note, p.3). En suggérant l'abandon

des routines prescriptives et de contrôle, cette note s'inscrit dans les théories du désapprentissage organisationnel, sans toutefois explorer ces travaux. De plus, l'élimination des routines relevant d'une logique de poste reposerait sur la capacité de la direction à remettre en question certains modes et outils managériaux, dont les salariés ne semblent être que des destinataires obéissants. La consultante ne dit d'ailleurs pas comment les cultures d'entreprise peuvent être révisées, ni ce qui peut poser obstacle. En l'occurrence, rien n'indique que les acteurs soient enclins à de tels changements. Elle suggère au réseau d'adopter une stratégie de formation-organisation, qui permettrait d'accompagner les salariés en insertion, les professionnels et la direction dans des démarches de résolution de problème, favorisant ainsi la co-construction de solutions d'amélioration de l'organisation et des conditions de travail. Se faisant, elle adopte une approche rationaliste selon laquelle une formation suffirait à susciter l'apprenance organisationnelle des structures puisqu'elle permettrait :

- De convaincre la direction d'adopter un projet d'apprentissage permanent en faisant évoluer la culture de la structure;
- De provoquer l'abandon des routines prescriptives et de contrôle ;
- De mettre les acteurs en capacité d'élaborer collectivement des solutions concrètes d'amélioration de l'organisation et des conditions de travail.

Malgré les limites de ce travail avec le cabinet de conseil, le réseau national CHANTIER école a fait le choix d'assoir principalement sa stratégie de montée en compétences des structures adhérentes sur une « formation à la démarche pédagogique outillée », à destination des professionnels permanents, afin de faire évoluer leurs pratiques internes de formation des salariés en insertion. La démarche pédagogique outillée a été développée par les acteurs de CHANTIER école afin de favoriser les apprentissages des salariés en insertion en situation de production. Il s'agit d'une ingénierie de formation à mettre en place au sein de la structure pour développer à la fois les compétences professionnelles répondant aux critères d'embauche des , mais aussi les compétences sociales et humaines des salariés en insertion, qui permettent l'inclusion dans la société (Balzani *et al.*, 2014). A partir de 2012, le réseau entendait, à travers cette formation des professionnels, professionnaliser les structures adhérentes en poursuivant un double objectif :

- Développer des pratiques de formation formelle en situation de travail au sein des structures, pourqu'elles soient reconnues comme relevant de la formation des adultes ;
- Eliminer les pratiques de formation non formelle qui ont cours, et qui entrent en rupture

avec le professionnalisme visé par le réseau.

La stratégie réticulaire de CHANTIER école s'ancre ainsi depuis 2012 dans ce double objectif, qui entre en cohérence avec ses premières orientations stratégiques :

- Se professionnaliser, par l'apprentissage organisationnel de nouvelles pratiques pédagogiques, en amenant les professionnels permanents à adopter la méthodologie et les outils préconisés par le réseau, diffusés lors de la « formation à la démarche pédagogique » qu'il propose ;
- « *Rompre avec la logique du bricolage* »<sup>40</sup>, par l'abandon, ou l'élimination des anciennes pratiques pédagogiques informelles ou non- formelles qui se sont développées au fil des ans dans les structures.

Ces deux axes autour desquels se polarise d'emblée cette stratégie réticulaire, apparaissent complémentaires voire interdépendants. Pour autant, ils s'inscrivent dans deux courants théoriques distincts, jusqu'ici jamais réconciliés :

- Le concept d'organisation apprenante et l'apprentissage organisationnel, vers lesquels les structures du réseau pourraient et devraient tendre, décrits par le cabinet de conseil ;
- Le désapprentissage organisationnel, souvent présenté comme un processus nécessaire au premier mais délaissé par la considérable littérature sur l'apprentissage organisationnel : « *la focalisation sur l'apprentissage a laissé dans l'ombre des processus, aussi importants, de désapprentissage organisationnel* » (De Holan et Philips, 2004, p. 1603).

Les théories du désapprentissage organisationnel le définissent comme le corollaire de l'apprentissage organisationnel et tentent de compléter les travaux afférents mais se faisant, elles nous proposent une vision approximative du processus de désapprentissage organisationnel en lui-même que nous allons explorer par une revue de la littérature.

S'agissant des structures d'insertion par l'activité économique en question, le désapprentissage de leurs routines par les professionnels n'est pas sans soulever certaines questions. Nous pouvons notamment nous interroger sur leurs réactions à une demande de la direction d'abandonner des façons de faire habituelles, qui sont le fruit d'un apprentissage en situation de travail auprès des salariés en insertion et ont été perfectionnées à mesure de leur expérience

---

<sup>40</sup> Première charte des acteurs, 1995.

dans leur poste. Les professionnels sont-ils susceptibles d'accepter et de parvenir à ce désapprentissage sans rencontrer des difficultés dans leur travail quotidien, et sans opposer de résistances à cette injonction de la direction, qui sert des intérêts stratégiques ? Cette volonté de « faire désapprendre » les encadrants pourrait également être perçue par ces derniers comme une atteinte à leur identité professionnelle, basée sur des pratiques qu'ils maîtrisent depuis des années. La direction va-t-elle devoir négocier le changement dans les routines ? Comment peut-elle accompagner cette rupture dans leurs habitudes et à quelles conditions pourra-t-elle y inciter les encadrants ?

Une analyse de la littérature du désapprentissage organisationnel nous permet d'en souligner les manquements pour interroger la stratégie mise en œuvre par ce réseau : alors que l'apprentissage et le désapprentissage semblent constituer les deux facettes de l'évolution des pratiques dans les structures adhérentes, il nous semble en effet pertinent de comprendre selon quels mécanismes elles pourraient délaissier certaines de leurs routines au profit de nouvelles pratiques préconisées dans une formation. En d'autres termes, nous cherchons à savoir quel est la place du processus de désapprentissage dans le développement de l'apprentissage et de l'apprenance organisationnels visés par la stratégie du réseau, et de quelle façon ces deux processus s'articulent. Nous formulons la question initiale suivante :

**Selon quels mécanismes et sous quelles conditions, une stratégie réticulaire de professionnalisation par la formation externe pourrait-elle provoquer un processus de désapprentissage organisationnel des routines existantes de formation informelle en situation de travail, et l'apprentissage organisationnel de pratiques préconisées par les structures adhérentes ?**



## Conclusion du premier chapitre

Progressivement reconnues comme des acteurs clefs de la lutte contre le chômage, les quelques 3843 structures d'Insertion par l'activité économique (SIAE) se distinguent quant aux modalités complémentaires d'accueil et d'accompagnement qu'elles proposent à des personnes sans emploi auxquelles elles offrent un contrat temporaire de travail. Elles se répartissent ainsi en quatre types reconnus par la loi, qui s'assortissent d'obligations diverses quant aux salariés en insertion accueillis et de modèles économiques plus ou moins dépendants des financements publics (en fonction du montant des aides perçues et d'éventuelles limites de recettes): les entreprises d'insertion (EI), les entreprises de travail temporaire d'insertion (ETTI), les associations intermédiaires (AI), et les ateliers et chantiers d'insertion (ACI). Ces derniers représentent la part principale de ces SIAE (39% des salariés en insertion et près de 50% des structures en 2019 ) et se différencient par la pluralité des missions qui leur sont légalement imposées, justifiée par l'embauche des personnes considérées comme les plus éloignées de l'emploi : suivi, accompagnement socioprofessionnel, encadrement technique et formation.

En 1995, les chantiers d'insertion se sont regroupés en un réseau national CHANTIER école, pour défendre leurs spécificités et leurs financements auprès des pouvoirs publics, à l'instar des autres types de structures, qui se sont fédérées. En effet, la reconnaissance légale des SIAE a entraîné un effet inattendu de mise en concurrence entre ces dernières, les amenant à se regrouper pour se doter d'une représentation nationale et à adopter des stratégies de différenciation dans le secteur de l'Insertion par l'activité économique. Aujourd'hui le réseau CHANTIER école (qui représente les ateliers et chantiers d'insertion) et la fédération des entreprises d'insertion, dite « FEI », (qui représente les entreprises d'insertion et les entreprises de travail temporaire d'insertion) s'opposent car ils défendent les intérêts de structures qui se partagent la majorité des financements du secteur, et qui poursuivent des priorités divergentes :

- La FEI défend la finalité commerciale des structures qu'elles fédèrent, qui opèrent dans le secteur marchand, sans limites de recettes, tout en poursuivant une finalité sociale d'inclusion des personnes accueillies; les entreprises d'insertion perçoivent une subvention annuelle de 10000 euros pour chaque Equivalent temps plein d'insertion.
- Le réseau CHANTIER école revendique la finalité d'inclusion sociale et professionnelle de ses structures adhérentes, qui s'appuie sur une activité économique non-lucrative, non concurrentielle et dont les ressources financières ne peuvent excéder 30% des charges de cette activité. Elle est considérée comme un « support » de l'apprentissage

de salariés en insertion considérés comme les plus éloignés de l'emploi. ; en contrepartie, les ateliers et chantiers d'insertion perçoivent une subvention annuelle de 20000 euros pour chaque équivalent temps plein (ETP) d'insertion.

Afin de démontrer le caractère professionnel des structures adhérentes, ce réseau, qui constitue notre terrain d'étude, poursuit depuis ses débuts un objectif de montée en compétences des professionnels et des structures elles-mêmes, notamment en matière de formation en situation de travail. La « formation à la démarche pédagogique outillée », qui s'accompagne d'un certificat de qualification professionnelle « Encadrant Pédagogique en Situation de Production », apparaît comme l'instrument principal d'une stratégie de professionnalisation s'inscrivant dans un « *scenario progressiste, le[s]décideur[s] pense[nt] aller dans le sens du progrès* » (Sfez, 1992, p.327). Cependant, elle interroge quant à sa capacité à susciter une montée en compétences des salariés permanents et la construction d'un nouveau métier d'inclusion par la pédagogie, comme à déclencher l'élimination de certaines routines de formation, apprises au fil de l'expérience par les professionnels et jugées comme « non professionnelles » au sein de chaque structure. Elle nous semble d'autant plus questionnable que cette formation s'adresse aujourd'hui exclusivement aux encadrants, et entend susciter, depuis l'adoption en 2015 de leur dénomination d' « entreprises sociales apprenantes », l'apprenance des structures, à entendre comme le développement continu des compétences de l'ensemble des salariés.

Ces constats nous amènent à formuler notre question initiale : selon quels mécanismes et sous quelles conditions, une stratégie réticulaire de professionnalisation par la formation externe pourrait-elle provoquer un processus de désapprentissage organisationnel des routines existantes de formation informelle en situation de travail, et l'apprentissage organisationnel de pratiques préconisées par les structures adhérentes ?

Pour tenter d'y répondre, nous traitons dans le chapitre suivant des théories du désapprentissage organisationnel, qui justement l'abordent comme un phénomène entretenant des liens étroits avec l'apprentissage organisationnel.

## Chapitre 2- Cadres théoriques : Désapprendre pour apprendre ? Apports et manquements des théories du désapprentissage organisationnel

*« Qui ne sait qu'il faut désapprendre avant d'apprendre, et que la première tâche est la plus difficile des deux ? » Erasme, 1529.*

L'apprentissage organisationnel peut s'entendre comme l'acquisition de connaissances interprétées, distribuées et mémorisées (Huber, 1991) par les membres. Les travaux de recherche sur l'organisation apprenante se sont multipliés mettant en avant un modèle idéal à atteindre, qui favoriserait l'apprentissage de ses membres, et ainsi la transformation des pratiques et de l'organisation. Pour certains auteurs (Cyert et March, 1963 ; March *et al.*, 2000, Weick, 1978), l'apprentissage organisationnel renvoie à un ensemble de processus par lesquels les organisations ajoutent du savoir à leurs stocks et développent leur répertoire de capacités organisationnelles. La plupart décrivent le processus d'apprentissage organisationnel comme s'il suffisait d'ajouter de nouveaux savoirs aux savoirs existants pour provoquer l'apprentissage. Dans la stratégie de professionnalisation par la formation évoquée, tout se passe en effet comme s'il suffisait d'imposer de nouveaux savoirs institutionnalisés aux structures adhérentes, pour que de nouvelles pratiques émergent et viennent remplacer des routines de travail jugées inappropriées. Ces approches ont été critiquées, car elles éludaient la notion de désapprentissage. Celle-ci a en effet pu être présentée comme une étape indispensable (Kohn, 2000 ; Nutley, 2000) du processus d'apprentissage.

En considérant l'organisation comme un système de stockage des savoirs (Conner, 1991 ; Conner et Prahalad, 1996), la littérature a fait apparaître qu'il ne lui suffisait pas d'ajouter de nouveaux savoirs aux savoirs existants pour provoquer l'apprentissage organisationnel, qui a rarement été abordé sous l'angle du désapprentissage dans les travaux existants (Wong *et al.*, 2008). Ainsi, des chercheurs ont tenté de faire la lumière sur le rapport entre le processus de désapprentissage et l'acquisition de savoirs ouvrant sur transformation des pratiques professionnelles. Selon ces travaux, majoritairement américains, il faciliterait notamment l'adaptation au changement et encouragerait les apprentissages individuels et collectifs (Wittorski, 2008, p. 28).

Le désapprentissage apparaît ainsi comme un enjeu stratégique : selon certains auteurs, pour être apprenante, l'organisation devrait apprendre et désapprendre, ce qui requiert une stratégie spécifique (Tidd *et al.*, 2006). Cependant, les travaux de recherche empiriques portant sur le désapprentissage s'avèrent encore ténus et n'ont pas permis d'identifier exhaustivement ce qui entrave le désapprentissage, ni d'ailleurs les méthodes encourageant les pratiques de désapprentissage, ou encore des voies de développement possible des capacités de désapprentissage des organisations (Wong *et al.*, 2012, p.101-103).

A la suite des travaux de Lewin (1951), qui a théorisé le processus de changement dans les organisations comme l'enchaînement de trois étapes successives qui peuvent éclairer le phénomène de désapprentissage (le dégel, la transformation puis le regel des façons de penser), d'abondantes théories ont appréhendé de changement organisationnel, sans toutefois s'intéresser au désapprentissage. Les modèles processuels du changement décrits par Yas en 2002 (modèles planifié, politique, procédural, interprétatif et chaotique) nous montrent que malgré la diversité des paradigmes empreintés, ces travaux ne s'attardent pas à expliquer de quelle manière on désapprend en organisation.

En effet, lorsque le changement est envisagé comme un processus planifié (Bennis, 1969, Beckhard, 1975, Beer, 1976, French et Bell, 1973 ; Tessier & Tellier, 1973 ; Child, 1972), ce dernier serait le fruit de l'action volontaire des personnes qui le mettent en œuvre.

En tant que processus politique, le changement apparaît au contraire incertain puisqu'il s'agit d'un processus conflictuel mettant en jeu une pluralité d'acteurs contrôlant différentes ressources et dont les intérêts et buts varient. (Lindblom, 1959 ; Etzioni, 1961 ; Crozier, 1963 ; Quinn, 1980 ; Pfeffer, 1981 ; Pettigrew, 1985 ; Pettigrew et Whipp, 1993).

Le changement a aussi été considéré comme un processus d'interprétation, impliquant la création de représentations collectivement partagées dans les interactions entre les membres de l'organisation (Simon, 1957 ; Hafsi et Demers, 1991 ; Hambrick, Geletkanycz et Fredrickson, 1993 ; Koenig, 1996). Le processus de changement y est présenté comme subjectif car il s'agirait d'une construction sociale négociée et légitimée à travers la signification qui lui est donnée (Dutton et Duncan, 1987). Certains de ces travaux se focalisent sur le rôle des managers et la place de leur interprétation du contexte dans le choix d'une stratégie de réorientation ou de *statu quo* (Starbuck, Greve et Hedberg, 1978 ; Lant, Milliken et Batra, 1992). Pour Karl

Weick (1969), les transformations organisationnelles reposent sur trois phases (activation-rétention-sélection) qui semblent impliquer le désapprentissage, sans pour autant s'intéresser au processus en lui-même. La première phase consiste en la réduction de l'équivocité de certaines situations par les dirigeants qui les activent (*enactment*) et attirent ainsi l'attention des membres. Nous pouvons y percevoir une forme de désapprentissage puisque l'activation consiste à construire, réarranger voire éliminer certains aspects de l'environnement (Koenig, 1996), bien que nous ne sachions pas comment. Cette phase s'ensuivrait d'une sélection des interprétations pertinentes dans le contexte en question, puis d'une phase de rétention de celles qui pourront être mobilisées ultérieurement : les interprétations qui ne sont ni choisies, ni retenues, sont abandonnées, ce qui n'est pas sans évoquer leur désapprentissage sans pourtant nous permettre de comprendre comment il a lieu.

Il en va de même lorsque le changement est considéré comme un processus procédural, qui consisterait en une sélection progressive par le dirigeant entre les routines, de mieux en mieux adaptées aux situations (Cyert et March, 1963) : le dirigeant élimine les routines inefficaces, et répète celles dont les résultats sont jugés positifs. Nelson et Winter (1982) considèrent que le changement émerge de la confrontation des différentes routines à des situations nouvelles, auxquelles elles s'adaptent.

Enfin, les auteurs qui considèrent le changement comme un processus chaotique envisagent les organisations comme des systèmes imprévisibles dont les actions et le devenir ne peuvent être contrôlées par les individus (des auteurs comme Gould, 1980 ; Starbuck, 1983 ; Thiétart et Forgues ;1993 et Stacey, 1993, s'inscrivent dans ce courant). Le mouvement de l'organisation elle-même serait générateur de changement, et ces auteurs ne s'attachent pas non plus à savoir comment les individus abandonnent ou oublient certains comportements.

Quant à elles, les théories du désapprentissage que nous allons exposer se concentrent sur sa dimension synchronique et peuvent être regroupées en deux pôles :

- Un premier corpus, qui regroupe la majorité des travaux, dans lequel le désapprentissage est vu comme un phénomène intentionnel de la part la direction et qui doit être provoqué car il engendrerait systématiquement des apprentissages favorables à l'atteinte des objectifs stratégiques de l'organisation ; dans ses recherches, le désapprentissage apparaît comme une nécessité.

- Un second corpus, moins dense, dans lequel les auteurs envisagent le désapprentissage involontaire, considéré comme un phénomène négatif qui relève de l'oubli ou de la perte nuisible à l'atteinte des objectifs de la firme ; dans ces recherches, le désapprentissage est posé comme un problème.

Ainsi, lorsque le désapprentissage est recherché, il n'y aurait pas d'autre résultat possible que celui d'un apprentissage bénéfique à la poursuite des buts stratégiques de l'organisation. Comme nous allons le voir, la plupart des auteurs se concentrent sur l'objectif d'apprentissage qu'ils lui attribuent et semblent considérer que tout désapprentissage d'un savoir s'ensuit nécessairement de l'apprentissage d'un autre savoir. Ils adoptent un postulat implicite selon lequel l'apprentissage et le désapprentissage organisationnel fonctionneraient comme un système de vases communicants.

Par ailleurs, les travaux de recherche portant sur le désapprentissage organisationnel ne nous permettent pas d'appréhender de façon satisfaisante le processus en lui-même, notamment parce qu'ils n'expliquent pas de quelle manière le phénomène se diffuse entre le niveau individuel de l'acteur, le niveau collectif du groupe ou de l'équipe de travail et le niveau organisationnel de la mémoire de l'entreprise.

A partir d'une analyse la revue de littérature sur le désapprentissage, nous critiquerons les différentes approches et définitions du désapprentissage proposées jusqu'ici (points 1 à 3) et plus particulièrement les conceptions utilitaristes dominantes qui apparaissent contestables : elles entendent « *obtenir des résultats concrets pour le plus grand bien des organisations. Faire de l'utile* » (Sfez, 1992, p.228). Leur vision mécaniste du désapprentissage favorisant l'apprentissage ne fait que partiellement la lumière sur le processus en lui-même que ce soit au niveau individuel, collectif et organisationnel ou aux mécanismes du « passage » entre ces trois niveaux. Nous nous intéresserons plus particulièrement aux causes du désapprentissage, à sa diffusion entre les niveaux individuels, collectifs et organisationnels, ainsi qu'aux obstacles qui peuvent se présenter. Les travaux existants adoptent toujours ce même postulat : « *c'est l'organisation qui aura le dernier mot [...] le but visé est le même : faire plier l'individu* » (Sfez, 1992, p.229). Ils semblent ignorer les résistances à l'élimination de savoirs aux différents niveaux, et ne tiennent pas compte de l'influence des facteurs relevant du contexte dans lequel le désapprentissage a lieu. Plus précisément, l'exploration de cette littérature du désapprentissage permet de questionner son rôle éventuel dans la montée en compétence et la

professionnalisation des membres de ces organisations, qui peuvent être entendus comme des processus d'apprentissage individuels et collectifs. Cette approche serait susceptible d'intéresser tout autant les milieux de la formation que les fédérations ou groupes qui investissent dans des dispositifs de formation « maison » pour faire évoluer les pratiques de leurs adhérents ou filiales.

Nous opposerons à ces travaux sur le désapprentissage un autre corpus scientifique (point 4) afin de mettre en évidence une tension théorique : la littérature du conflit (socio)cognitif contredit en effet celle du désapprentissage, en faisant reposer le processus d'apprentissage individuel et collectif sur un mécanisme d'adaptation des structures cognitives et savoirs existants à des informations contradictoires issus de l'environnement. Ces travaux soulèvent ainsi un paradoxe que nous souhaitons résoudre : l'apprentissage organisationnel de pratiques nous est présenté d'un côté comme un processus nécessitant l'élimination contrôlée de savoirs préexistants (désapprentissage), que ses nombreux obstacles et résistances nous amènent à remettre en question; de l'autre, il s'agirait d'un processus (socio)constructif de résolution d'un conflit cognitif entre les membres, ce qui ne permet pas de savoir comment sont abandonnés les comportements passés. Cette section aboutit à une approche nouvelle, qui présente le désapprentissage organisationnel comme un phénomène méconnu et difficilement maîtrisable que nous entendons explorer.

## 1- La dimension synchronique du désapprentissage organisationnel privilégiée : un intérêt marqué pour ses effets supposés sur l'apprentissage organisationnel

En réaction aux travaux de recherche sur l'organisation apprenante, la littérature scientifique a fait naître l'idée que les organisations devraient perdre des savoirs : « *Organizations may lose knowledge* » (De Holan et Phillips, 2004, p.424-425). Ils se sont intéressés au désapprentissage comme phénomène de perte ou d'élimination de savoirs qui modifierait les capacités des organisations. Les tentatives de définition du désapprentissage se sont multipliées, sans pour autant parvenir à un consensus. Les travaux de Tsang et Zahra (2008) nous permettent d'introduire ce concept dans sa richesse et sa complexité à travers un répertoire d'approches scientifiques.

## 1-1 Première immersion dans la littérature : le désapprentissage organisationnel, un phénomène souhaitable

Tsang et Zahra ont analysé trente-quatre définitions du désapprentissage et en ont dégagé leur propre définition du désapprentissage organisationnel : « *la mise au rebut de vieilles routines pour faire place à de nouvelles* » (Tsang et Zahra, 2008). Leur analyse révèle que, dans la majorité des travaux retenus (vingt-cinq définitions sur trente-quatre), le désapprentissage est défini comme un acte volontaire de rejet ou d'élimination :

- D'une stratégie ;
- De routines, de comportements, de façons de faire ;
- De connaissances et/ ou des structures de connaissance, d'informations ;
- De croyances, d'idées, de perspectives fondées de droit, ou encore de valeurs.

Parmi ces définitions, la plupart (quatorze sur les vingt-cinq), portent un jugement défavorable sur ce qui devrait être éliminé (ancien, obsolète, inefficace, redondant, infructueux, trompeur, inutile à la décision managériale, inadéquat). Neuf d'entre elles y substituent quelque chose et l'élimination permet alors d'intégrer quelque chose de nouveau pour gagner en performance. En tous les cas, l'objectif de l'élimination consiste toujours à faire évoluer les comportements internes. D'après Tsang et Zahra (2008), les neuf travaux restants envisageraient différemment le désapprentissage, en le présentant comme le résultat de la remise en question des croyances, de la façon de percevoir ou de comprendre l'organisation, ou encore la remise en cause des routines. Dans ces théories, les auteurs considèrent le désapprentissage comme un processus de transformation de ces dernières, ou le résultat de ce changement. Néanmoins, elle ne constitue qu'une étape complémentaire des définitions qui envisagent le désapprentissage comme un acte de rejet.

Le désapprentissage renvoie donc le plus souvent un acte volontaire d'élimination dirigé vers un ou plusieurs savoirs dont on souhaite se débarrasser. Le classement des définitions du désapprentissage qu'ont proposé Tsang et Zahra nous apparaît peu pertinent pour comprendre le processus de désapprentissage en lui-même mais les travaux ainsi répertoriés nous permettent de souligner deux écueils principaux dans ces théories :

- Les définitions présentent le désapprentissage organisationnel comme un phénomène global qui concerne l'organisation dans son ensemble, sans en considérer les niveaux

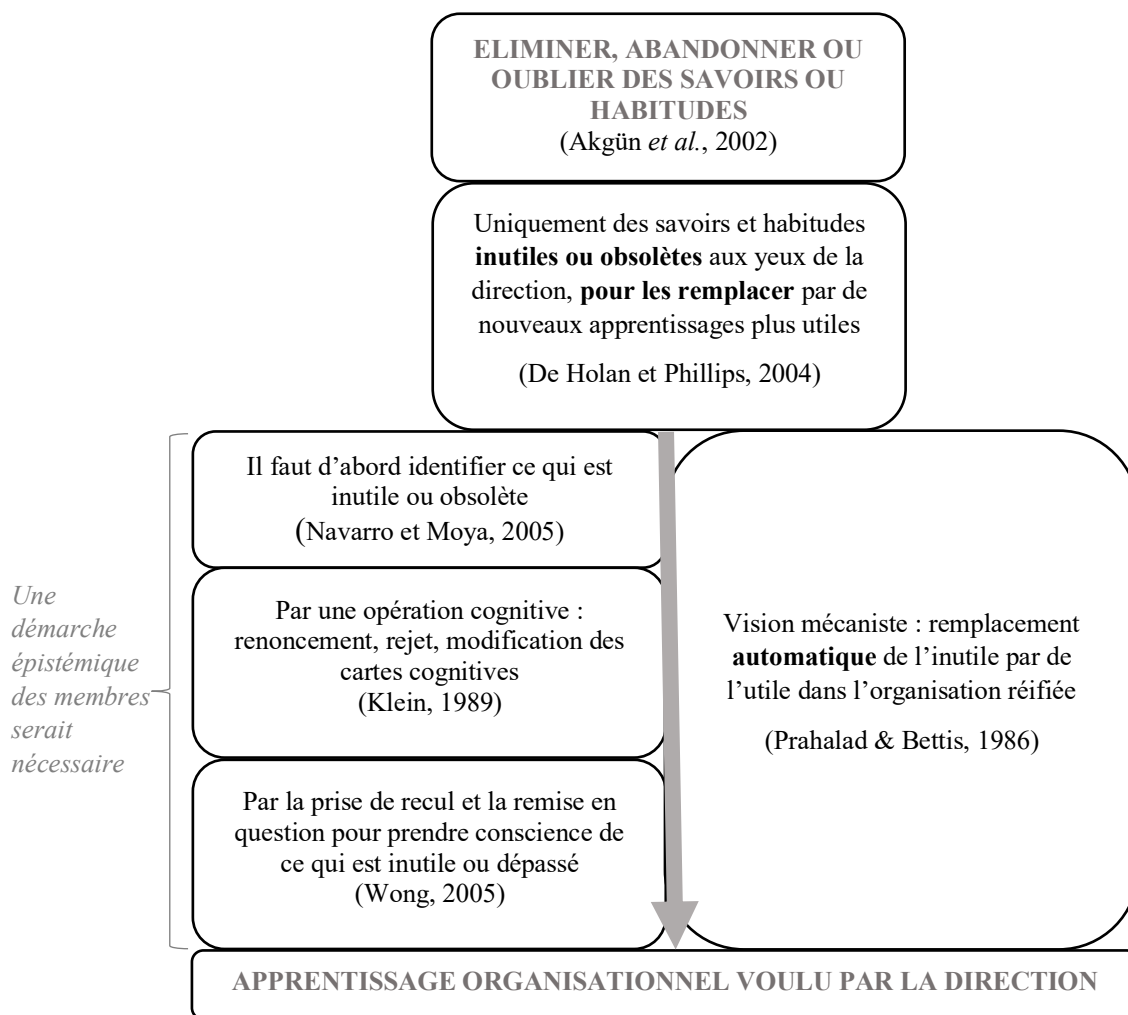


individuel et collectif. Ils l'envisagent souvent au prisme des décisionnaires, dans une perspective stratégique et réifient l'organisation ;

- Les travaux se centrent sur le résultat du désapprentissage et n'expliquent que partiellement le processus ; ils n'en précisent ni les déclencheurs, ni les étapes et ne prennent pas en considération le contexte, l'environnement dans lequel il prend place.

Pour démontrer les limites de ces différentes définitions, et pointer le flou conceptuel qui règne autour du processus de désapprentissage organisationnel, nous proposons à notre tour un classement taxonomique des approches adoptées par ces trente-quatre travaux (voir notre analyse détaillée, annexe 8). En le synthétisant, nous parvenons à six types de définitions que nous que nous représentons dans leur complémentarité (schéma n°4) pour exposer une approche globale du désapprentissage organisationnel retenue par les auteurs.

*Schéma n°4: Le désapprentissage organisationnel d'après les 34 définitions de Tsang & Zhara*



Certaines définitions se concentrent sur l'objectif d'élimination de savoirs inutiles. L'inutilité est toujours celle dont préjugent les dirigeants, car le désapprentissage est envisagé uniquement au niveau organisationnel. Il dépendrait de « *la logique dominante qui se reflète dans les stratégies, les conceptions et les décisions des hauts dirigeants* » (Gustavsson, 1999). Certains auteurs envisagent le désapprentissage comme l'élimination, l'abandon ou l'oubli de savoirs, d'habitudes ou de façons de faire (Akgün *et al.*, 2002, p. 60 ; Brunsson, 1998, p. 422; Alas, 2007, p. 28) mais n'en précisent pas les facteurs.

D'autres travaux complètent cette approche en soulignant que l'élimination ou l'oubli concerne uniquement les comportements, les routines et savoirs inutiles, et que l'objectif est de les remplacer par de nouveaux apprentissages utiles (Dodgson, 1993, p. 385 ; Harvey et Buckley, 2002, p. 375; De Holan et Phillips, 2004, p. 160; Hedberg, 1981, p. 3 ; Nonaka et Johansson, 1985, p. 289 ; Weber et Berthoin Antal, 2001, p. 35; Pratt et Barnett, 1997, p. 82 ; Argote, 1999, p. 92). Nous ne savons ni comment, ni par qui les savoirs obsolètes ou inutiles sont rejetés.

Certains auteurs ajoutent une étape d'identification, de découverte (Nystrom et Starbuck, 1984, p.53) préalable à l'élimination des conceptions et savoirs obsolètes, inutiles ou inadaptées. Cette étape d'identification peut se faire par l'acquisition d'informations (Argyris et Schön, 1996, p.364) ou par un « *processus dynamique* » (Navarro et Moya, 2005, p. 162; Cegarra-Navarro et Dewhurst, 2006, p. 51) mais nous ignorons tout des causes, étapes et conditions de réussite de cette identification.

D'autres travaux adoptent une vision mécaniste du rapport entre apprentissage et désapprentissage de logiques, de savoirs et de comportements inutiles ou dépassés, ce dernier provoquant systématiquement l'apprentissage voulu par la direction, en libérant de la place pour de nouveaux savoirs qui viendront les remplacer (De Holan & Phillips, 2003, p. 403 ; Prahalad & Bettis, 1986, p. 498).

Enfin, certaines définitions tentent d'aborder un début d'explication aux causes du désapprentissage. Il impliquerait une opération cognitive de renoncement aux façons actuelles de faire (Sinkula, 2002, p. 256), de rejet d'une réponse ancienne (Klein, 1989, p. 291) ou de modification des cartes cognitives (Hamel, 1991, p. 97) mais nous ne savons pas ce qui les provoque, ni selon quels mécanismes un nouveau comportement prend concrètement la place

du comportement routinier. D'autres auteurs suggèrent qu'il faut passer par la remise en question (Hendry, 1996, p.624), la prise de recul sur les croyances et modèles mentaux (Sherwood, 2000, p. 35; Wong, 2005, p. 343; Baker & Sinkula, 1999, p. 413; Meisel & Fearon, 1996, p.205), puiser dans les leçons du passé (Sheaffer & Mano-Negrin, 2003, p. 581) et questionner les cultures de management (De Holan *et al.*, 2004, p. 49) mais ici encore, les auteurs n'expliquent pas comment l'on pourrait amener les membres d'une organisation à la « *reformulation de programmes ayant fonctionné par le passé* » (Lyles, 2001, p. 691) ou à « *modifier un ensemble de cognitions qui sont sous-jacentes au comportement de l'organisation* » (Mezias *et al.*, 2001, p. 79). Le processus en question, sorte de « boîte noire », semble reposer sur la prise de conscience et l'acceptation du caractère inutile ou dépassé de leurs croyances et façons de faire, il s'agirait de « *montre[r] aux individus qu'ils ne devraient plus s'appuyer sur leurs croyances et méthodes actuelles* » (Starbuck, 1996, p. 727) pour aboutir à un changement dans les croyances et la façon de comprendre (Akgün *et al.*, 2006, p. 75).

Nous reprenons, dans le tableau n°6, l'ensemble des approches théoriques qui se concentrent sur les effets souhaitables du désapprentissage organisationnel, le considérant comme un phénomène que les directions doivent rechercher, afin de parvenir à l'apprentissage organisationnel.

*Tableau n°6- Le désapprentissage organisationnel présenté comme un phénomène souhaitable d'élimination de savoirs dans la littérature (construction personnelle)*

<b>Dimension synchronique : les résultats escomptés du désapprentissage organisationnel</b>			
<b>Perspective</b>	<b>Vision du désapprentissage comme :</b>	<b>Nature du désapprentissage</b>	<b>Auteur(s), date</b>
<b>Rationnelle</b>	Étape indispensable de l'apprentissage organisationnel	Dans l'organisation système de stockage de savoirs, le désapprentissage conditionne l'apprentissage organisationnel. Il encourage les apprentissages individuels et collectifs et les équilibre aux niveaux individuel et organisationnel.	Conner, 1991 ; Conner et Prahalad, 1996 ; Kohn, 2000 ; Wong et al., 2012; Wittorski, 2008
		L'identification puis l'élimination des savoirs inutiles et/ ou obsolètes, pour les remplacer par de nouveaux apprentissages utiles.	Argote, 1999 ; Argyris et Schön, 1996 ; Cegarra-Navarro et Dewhurst, 2006 ; Dodgson, 1993 ; Harvey et Buckley, 2002 ; De Holan et Phillips, 2004 ; Hedberg, 1981 ; Navarro et Moya, 2005 ; Nystrom et Starbuck, 1984 ; Nonaka et Johansson, 1985 ; Pratt et Barnett, 1997 ; Weber et Berthoin Antal, 2001.
<b>Socio-politique</b>	Outil stratégique de l'organisation apprenante	L'organisation apprenante doit disposer d'une stratégie particulière qui lui permet d'apprendre et de désapprendre.	Tidd et <i>al.</i> , 2006.
<b>Cognitive</b>	Opération mentale	Renoncement aux façons actuelles de faire, rejet d'une réponse ancienne.	Sinkula, 2002 ; Klein, 1989.
		Reformulation des programmes ayant fonctionné par le passé.	Lyles, 2001.
		Modification des cognitions ou cartes cognitives sous-jacentes au comportement de l'organisation, changement dans les croyances et la façon de comprendre.	Akgün <i>et al.</i> , 2006 ; Hamel, 1991 ; Mezas <i>et al.</i> , 2001.
<b>Symbolique</b>		L'équivocité et l'ambiguïté de certaines situations amènent l'individu à abandonner ses routines et interprétations, car elles ne font pas sens pour traiter le problème auquel il est confronté ; les managers peuvent résoudre l'ambiguïté en éliminant certains aspects de l'environnement.	Weick, 1979, 1995 ; Koenig, 1996
<b>Dimension diachronique : le processus de désapprentissage</b>			
<b>Cognitive</b>	Opération mentale	Prendre du recul et remettre en question les croyances, les modèles mentaux et les cultures managériales.	Hendry, 1996; Sherwood, 2000; Wong, 2005; Baker & Sinkula, 1999; Meisel & Fearon, 1996; De Holan <i>et al.</i> , 2004.
		Montrer aux individus qu'ils ne doivent plus s'appuyer sur leurs croyances et méthodes actuelles.	Starbuck, 1996.

Ces différentes approches du désapprentissage donnent à voir leur diversité et permettent de dégager quelques préceptes principaux et tendances théoriques :

- Le désapprentissage est intentionnel, il répond à la volonté de se débarrasser d'une connaissance ancienne et inutile : le processus de désapprentissage organisationnel combine plusieurs actions avec pour objectif l'intention d'éviter les effets négatifs de l'obsolescence ou de l'inutilité présumée de certains savoirs ou routines. Il peut aussi correspondre à une forme d'oubli (*forgetting*), néanmoins considéré lui aussi comme nécessaire ;
- Le désapprentissage peut cibler l'élimination des « *connaissances, habitudes, expériences, croyances, méthodes, [de] la routine, la structure de l'information, les normes, les procédures, les hypothèses, le cadre mental...* » (Serehane et Talbi, 2015) ;
- Il comporte plusieurs niveaux : organisationnel, collectif et individuel.

Pour approfondir cette première immersion dans les travaux sur ce concept, nous nous intéressons de façon détaillée à certains aspects du désapprentissage, en mobilisant d'autres travaux. Nous proposons dans un premier temps une approche critique des théories du désapprentissage, en les abordant successivement selon la dichotomie qui caractérise ces travaux qui se concentrent sur ses résultats :

- Un phénomène involontaire, qui n'est pas contrôlé par la direction et serait forcément nuisible à l'organisation (point I-2) ;
- Un phénomène intentionnel, nécessaire et bénéfique à l'atteinte des objectifs stratégiques, systématiquement maîtrisé par la direction (point I-3).

Nous nous focaliserons ensuite sur les approches par niveau (Point II), qui permettent d'aborder le désapprentissage organisationnel en tant que processus. Cette dimension diachronique du phénomène nous intéresse plus particulièrement puisqu'il occuperait une place essentielle dans la transformation des pratiques des structures adhérentes au réseau CHANTIER école.

## 1-2 Le désapprentissage délétère pour l'organisation, un phénomène toujours fortuit de perte ou d'oubli de savoirs

Les approches du désapprentissage comme processus involontaire aux niveaux individuel, collectif et organisationnel insistent sur la problématique de l'indisponibilité des savoirs. Elles soulignent à ce sujet le caractère nuisible, pour l'entreprise, du désapprentissage de savoirs

utiles à l'action et plus particulièrement ses effets néfastes sur la résolution de problème aux trois niveaux.

### 1-2.1 Une perte nuisible d'accès aux savoirs

Selon les théories du *Knowledge Management*, le désapprentissage consiste en la perte et l'inaccessibilité de certains savoirs individuels et collectifs, que les membres d'une organisation stockent dans leur mémoire individuelle (Andreu et Sieber, 1998, p.3), ce qui engendre une diminution de l'efficacité dans l'action. Au niveau individuel, le désapprentissage involontaire est défini comme l'élimination d'un savoir accessible jusqu'à lors à l'agent. Cette perte d'accès aux savoirs rendrait l'individu moins efficace qu'auparavant pour identifier des solutions et planifier son action afin de résoudre des problèmes. De la même manière, au niveau collectif elle diminuerait l'aptitude des agents à produire des solutions efficaces à un problème collectif. Dans un contexte d'action collective, le désapprentissage collectif peut être considéré comme l'élimination de savoirs accessibles à un groupe d'individus qui leur étaient utiles dans l'élaboration de plans d'action collectifs. Il peut s'agir de savoirs détenus uniquement par certains membres et qui n'ont pas pu être transmis à d'autres.

Cette fuite de savoirs et de savoir-faire représente aussi une perte pour l'organisation elle-même (Metzger, 2000, p.14-15) car ces compétences n'existent que dans la pratique professionnelle des individus (Andreu R., Sieber S., 1998, p.8) et certains savoirs et savoir-faire sont strictement rattachés à ces derniers et à leur expérience : ils ne peuvent pas être captés dans la mémoire explicite de l'organisation. De nombreux auteurs ont souligné les conséquences négatives de l'altération ou du déclin du savoir, « *knowledge deterioration and decay* », (De Holan et Phillips, 2004, p.425) au sein des organisations (Bettis et Prahalad, 1995 ; Crossan *et al.*, 1999 ; Easterby-Smith and Lyles, 2003 ; Fiol et Lyles, 1985 ; Hedberg, 1981 ; Nystrom et Starbuck, 1985).

Les théories du désapprentissage involontaire avancent aussi des explications plausibles concernant les liens de causalité entre les niveaux de désapprentissage, contrairement aux théories du désapprentissage volontaire qui ne font que survoler cette question. Ainsi la perte d'un savoir ou savoir-faire par un seul individu, pourrait non seulement entraîner un désapprentissage individuel mais aussi un désapprentissage collectif des manières d'agir et de résoudre les problèmes. Ce dernier entraînerait aussi pour l'organisation une perte de savoirs

tacites, qui s'exprimaient dans des compétences individuelles et collectives, sans pour autant être formalisés. Il se traduirait à l'échelle organisationnelle par une perte d'efficacité à résoudre des problèmes.

### 1-2.2 Deux facteurs présumés de désapprentissage involontaire

Le désapprentissage organisationnel, lorsqu'il s'agit d'une perte nuisible pour l'organisation, n'admettraient selon les théories que deux causes : les mobilités salariales, internes comme externes, et les formations standardisées. Selon Metzger (1999), ce phénomène involontaire de fuite de savoirs involontaire adviendrait lorsqu'un groupe d'individus cesse d'exercer les activités dans lesquelles il était compétent. Parmi les causes, il identifie leur mobilité externe (départ de l'entreprise, en retraite ou pour un autre emploi) ou leur mobilité interne (par exemple, lorsqu'un groupe de salariés compétents se voit affecté à des tâches sous-qualifiées et cesse d'exercer les activités dans lesquelles il est qualifié, n'exploitant ainsi plus ses savoirs). Les individus emporteraient avec eux leur technicité et leurs connaissances sur les structures de l'organisation et sur des interlocuteurs stratégiques ou encore leurs pratiques informelles. Les informations qu'ils avaient acquises avec l'expérience, et transformées au cours d'une succession de mises en situation professionnelles, partent avec eux.

Quant à eux, Delattre et Saint-Léger mettent en garde vis-à-vis du désapprentissage collectif des salariés, qu'ils définissent comme des « *remises en cause permanentes pour les salariés* » qui les amènent à « *faire table rase du passé* » (Delattre et Saint-Léger, 2005, p.7). Ils peuvent découler de changements incessants au sein des organisations, comme dans le cas de formations « *catalogue* » (*Op.cit.*). Ces chercheurs identifient ces formations standardisées à des « *actions de masse dénuées de sens* » (*Op.cit.*), proposées à tous les salariés, sans que ne soit pris en compte « *leur environnement [...] les capacités d'apprentissage et les remises en cause que cela nécessite* » (*Op.cit.*). A la résultante les salariés y perdraient leurs repères et désapprendraient collectivement routines, régularités, acquis et culture métier (Linhart, 2002).

Nous résumons les différentes causes du désapprentissage involontaire que nous venons d'exposer dans le tableau ci-dessous (tableau n°7).

*Tableau n°7- Le désapprentissage organisationnel: phénomène involontaire, non contrôlé par la direction et aux effets délétères pour l'organisation*

Dimension	Perspective	Vision du désapprentissage comme :	Nature du désapprentissage	Auteur, année
<b>Dimension synchronique : résultats du désapprentissage</b>	rationnelle	Perte de savoirs et de compétences	Certains savoirs ne sont plus accessibles à l'agent ou à un groupe d'individus ce qui diminue son efficacité dans l'action et leur efficacité dans l'action ou la résolution de problèmes. Cette fuite de savoirs et de savoir-faire, détenus par les individus, entraîne un déclin du savoir dans l'organisation, elle-même privée de certaines compétences.	Théories du Knowledge Management ; Andreu et Sieber, 1998 ; Bettis et Prahalad, 1995 ; Crossan et al., 1999 ; De Holan et Phillips, 2004 ; Easterby-Smith and Lyles, 2003 ; Fiol et Lyles, 1985 ; Hedberg, 1981 ; Metzger, 2000 ; Nystrom et Starbuck, 1985
			Provoqué par les mobilités salariales, internes comme externes : les compétences ne sont plus mobilisées ou les professionnels, en partant, les emportent avec eux.	Metzger, 1999
<b>Dimension diachronique : le processus de désapprentissage</b>	Cognitive et symbolique	Perte de savoirs et de compétences	Provoqué par les formations standardisées, qui entraînent une perte de repères, de routines et de culture professionnelle chez les salariés.	Delattre et Saint-Léger, 2005 ; Linhart, 2002

Selon ces approches, le désapprentissage est toujours considéré comme une perte involontaire de savoirs et de compétences mais seulement deux causes sont avancées : l'absence de mobilisation de ces derniers, ou l'apprentissage d'une formation standardisée par les professionnels. Dans ces travaux, les acteurs et l'organisation apparaissent toujours comme les « victimes » d'un désapprentissage car ils poursuivent les mêmes buts (les objectifs stratégiques de l'entreprise): s'il s'agit d'une perte pour l'entreprise, cela en serait également une pour le professionnel. Nous pouvons au contraire envisager que les professionnels décident de mettre fin à une pratique, en servant leurs intérêts propres tout en desservant ceux de l'organisation, et cette piste ne semble pas avoir été explorée.



Néanmoins, les travaux de Delattre et Saint- Léger, des suites de Linhart, nous permettent d'envisager qu'un désapprentissage non maîtrisé puisse être provoqué par la formation standardisée à la démarche pédagogique, et qu'elle engendre des effets nuisibles sur les structures auxquelles elle est destinée. Cette hypothèse semble pourtant avoir été écartée par les nombreuses théories qui proposent des méthodes visant à déclencher le désapprentissage des salariés. D'autres travaux adoptent une vision mécaniste du rapport entre apprentissage et désapprentissage de logiques, de savoirs et de comportements inutiles ou dépassés, ce dernier provoquant systématiquement l'apprentissage voulu par la direction, en libérant de la place pour de nouveaux savoirs qui viendront les remplacer (De Holan & Phillips, 2003, p. 403 ; Prahalad & Bettis, 1986, p. 498).

### 1-3. Des théories rationalistes qui admettent l'apprentissage comme unique résultat du désapprentissage

#### 1-3.1 Le désapprentissage organisationnel intentionnel, moteur de changements ?

Le désapprentissage organisationnel apparaît le plus souvent dans sa dimension rationaliste. Il nous est présenté comme un phénomène intentionnel, décidé par la direction, d'élimination de savoirs favorable le changement. Selon De Holan & Phillips, il pourrait se définir comme un processus consistant à « *libérer de la place pour de nouveaux savoirs, éliminer les savoirs qui ont été, à un moment donné, fonctionnels au sein de l'organisation mais qui sont aujourd'hui un obstacle* » (De Holan & Phillips, 2003, p. 403). Cette première définition se situe dans la lignée des travaux plus anciens d'Argote, qui affirmait déjà que le désapprentissage consistait à « *oublier l'ancienne routine et en développer une meilleure, une routine plus appropriée qui constitue une manière de s'adapter à des situations qui ont changé* » (Argote, 1999, p. 92). A l'instar de Prahalad & Bettis, ils envisagent le désapprentissage sous un angle rationnel et l'assimilent à l'élimination par les firmes « *d'anciennes logiques et comportements pour faire de la place à de nouvelles* » (Prahalad & Bettis, 1986, p. 498).

Le désapprentissage est présenté comme un outil à disposition des directions pour susciter l'apprentissage organisationnel : pour apprendre, l'organisation aurait intérêt à désapprendre en mettant en œuvre une stratégie spécifique (Tidd *et al.*, 2006). Pour ce faire, charge à la direction de procéder à un examen critique des routines et croyances pour identifier celles qui sont obsolètes et/ ou conduisent à des erreurs. Dans un second temps, cette stratégie consisterait à

les rejeter pour provoquer l'apprentissage de nouvelles pratiques. Dans ces approches normatives, le désapprentissage est valorisé pour ce qu'il engendre, l'apprentissage de savoirs utiles à l'organisation. Il constituerait une étape nécessaire et une garantie du succès changement organisationnel, dont l'initiative reviendrait à une direction désireuse d'accélérer ce changement au bénéfice de l'organisation (Moreau et Vignon, 2013, p.126). Ainsi ces théories valorisent le désapprentissage pour ce qu'il engendrerait, à savoir un apprentissage utile à l'organisation. Le désapprentissage apparaît ici comme une condition de l'acquisition de nouveaux savoirs et de l'adoption de nouveaux comportements, favorable non seulement à l'apprentissage, mais aussi à l'innovation et au changement (Becker, 2005, p.661). Lyles y voit d'ailleurs un outil d'adaptation au changement et définit le désapprentissage comme « *le processus de reformulation de programmes ayant fonctionné par le passé pour qu'ils s'accordent à des situations facteurs et des changements dans l'environnement* » (Lyles, 2001, p. 691). L'organisation aurait donc intérêt à se débarrasser de ses méthodes et ses conceptions antérieures pour s'adapter à un environnement changeant ou à des circonstances internes (Hamel & Prahalad, 1994 ; Hedberg, 1981 ; Klein, 1989 ; Argote *et al.*, 1990 ; Benkard, 2000 ; Darr *et al.* 1995 ; Epple *et al.*, 1991).

### 1-3.2 Une conception utilitariste : rejeter des savoirs ou comportements inutiles pour apprendre

Dans une perspective rationaliste, de nombreux auteurs ont en effet cherché à démontrer la nécessité de mettre en place des procédures visant l'abandon des savoirs ayant cessé d'être utiles et qui réduisent l'efficacité de la firme ou l'empêche de créer ou de s'approprier de nouveaux savoirs (Argote *et al.*, 1990 ; Benkard, 2000 ; Darr *et al.* 1995 ; Epple *et al.*, 1991). Ils s'inscrivent ainsi dans une rationalité procédurale car leur objectif consiste à mettre en place « *des systèmes efficaces de traitement de l'information* » (Simon, 1983) pour aider la prise de décision. Ce processus d'oubli intentionnel et stratégique de l'organisation nous est présenté comme bénéfique (De Holan et Phillips, 2004, p.426). Dodgson (1993) traduit cela dans sa définition du désapprentissage : « *Oublier un comportement passé qui est inutile et infructueux* » (Dodgson, 1993, p. 385). Des liens existeraient entre l'acquisition de nouveaux savoirs (apprentissage) et le désapprentissage de certains savoirs préexistants dont il faut se débarrasser car leur obsolescence peut induire en erreur : « *Discarding obsolete and misleading knowledge* » (Hedberg, 1981, p.3), ou bien parce qu'« *ils ne sont plus utiles et qui empêchent des apprentissages bien plus utiles* » (De Holan & Phillips, 2004 p. 1605). D'autres auteurs

indiquent qu'il faudrait éliminer des croyances et des routines obsolètes pour apprendre. Selon ces auteurs, les firmes développent au fil de leur histoire des croyances et routines qui, lorsqu'elles sont obsolètes parce qu'elles ont perdu de leur pertinence ou leur utilité, doivent être identifiées et éliminées pour leur permettre d'apprendre (Akgün et al., 2006). Akgün et al. (2002) définissent le désapprentissage organisationnel comme "le processus de réduction ou d'élimination de savoirs et d'habitudes pré-existants" (Akgün et al., 2002, p. 60). Ces définitions introduisent l'idée que l'élimination de certains savoirs serait favorable au remplacement de routines jugées inutiles et dépassées du fait de leur inadaptation aux situations auxquelles l'organisation doit actuellement faire face. Ces travaux, très pragmatiques, ne disent pas explicitement pour quelle catégorie d'acteurs il serait utile, mais le présente comme un phénomène souhaitable, puisqu'il opèrerait de façon systématique sur l'apprentissage de nouveaux savoirs jugés plus pertinents pour l'organisation, en leur libérant un espace.

- La théorie de l' « ardoise vierge » : effacer des savoirs pour en apprendre de nouveaux  
Pour apprendre, de nombreux auteurs ont avancé qu'il ne suffisait pas à l'organisation d'intégrer de nouveaux savoirs pour qu'ils se substituent aux anciens ; c'est la théorie de la « *clean slate fallacy* » (Newstrom, 1983, p.36). En d'autres termes, la mémoire organisationnelle n'est pas une « *ardoise vierge* » et en tant que processus, le désapprentissage organisationnel consiste à éliminer d'anciennes logiques et comportements pour faire place à des logiques et comportements nouveaux (Prahalad et Bettis, 1986, p.498). Ceci suppose, pour les individus et les organisations, d'identifier et d'effacer aux préalable ces routines, savoirs et ces comportements préalables qui ne sont plus optimaux (Becker, 2005, p.661 ; Hamel et Prahalad, 1994 ; Nystorm et Starbuck, 1984), soit la mise en place d'un « *processus dynamique d'identification et d'élimination de savoirs inefficaces et obsolètes qui bloquent l'appropriation collective de connaissances et d'opportunités nouvelles* » (Navarro & Moya, 2005, p. 162). De Holan et Phillips reconnaissent quant à eux l'existence de stocks de connaissances profondément ancrés qui peuvent constituer des barrières à un nouvel apprentissage organisationnel (De Holan et Phillips, 2004, p. 423).

- De l'impossibilité d'éliminer complètement les savoirs : les théories contradictoires de Newstrom et Klein dans les années 1980  
Newstrom (1983, p.36) définit le désapprentissage comme la réduction ou l'élimination de savoir ou de routines préexistantes qui, dans le cas contraire, constitueraient des barrières considérables à un nouvel apprentissage. Il contredit ainsi la théorie d'Hedberg (1981) qui

avance que les nouveaux savoirs remplaceraient les anciens au fur et à mesure de leur incorporation. Newstorm postule en effet de l'existence de « traces » laissées ou d'une place occupée par les savoirs existants qui empêcheraient l'apprentissage. Le modèle de désapprentissage développé par Klein (1989), ou « *parenthetic model* », soutient également cette hypothèse. Il argumente en faveur de savoirs anciens qui demeureraient entre parenthèses, en suspens, pour être réutilisés lorsque le nouveau savoir appris ne peut être mis en application. Dans le tableau ci-dessous, nous synthétisons les approches qui considèrent que l'apprentissage organisationnel serait le résultat systématique d'un désapprentissage décidé et maîtrisé par la direction.

Tableau n°8- Le désapprentissage organisationnel : vecteur certain d'apprentissage organisationnel et outil stratégique (typologie élaborée à partir de l'analyse de la littérature du désapprentissage)

<b>Dimension</b>	<b>Perspective</b>	<b>Vision du désapprentissage comme :</b>	<b>Nature du phénomène/ processus de désapprentissage</b>	<b>Auteur(s), année</b>
<b>Dimension diachronique : le processus de désapprentissage</b>	<b>Rationnelle</b>	L'identification puis l'élimination ou la réduction, maîtrisée par la direction, de certains savoirs, croyances, logiques, comportements ou de routines dépassés, inutiles et/ou fallacieuses qui nuisent à l'efficacité de l'organisation.	Leur rejet permet de supprimer ces obstacles à l'appropriation de nouvelles connaissances et libère de la place à des savoirs et pratiques plus utiles et adaptés aux objectifs stratégiques, et qui viendraient les remplacer mécaniquement.	Akgün <i>et al.</i> , 2002 et 2006 ; Argote <i>et al.</i> , 1990 ; Argote, 1999 ; Becker, 2005 ; Benkard, 2000 ; Darr <i>et al.</i> 1995 ; De Holan et Phillips, 2003 et 2004; Epple <i>et al.</i> , 1991 ; De Holan et Dodgson, 1993 ; Hamel et Prahalad, 1994; Navarro et Moya, 2005 ; Newstrom, 1983 ; Nystorm et Starbuck, 1984 ; Prahalad et Bettis, 1986.
<b>Dimension synchronique : les résultats escomptés du désapprentissage</b>	<b>socio-politique</b>	Le désapprentissage organisationnel est nécessaire à l'apprentissage organisationnel d'adaptation aux transformations de l'environnement ou aux évolutions internes et favorable au changement.	Il requiert des dirigeants la mise en place d'une stratégie spécifique.	Becker, 2005 ; Hamel & Prahalad, 1994 ; Hedberg, 1981 ; Klein, 1989 ; Lyles, 2001 ; Moreau et Vignon, 2013 ; Tidd <i>et al.</i> , 2006.

En résumé, une vision manichéenne du désapprentissage est proposée par les travaux, qui se placent du point de vue des dirigeants et décideurs stratégiques, sans jamais considérer le phénomène au prisme des professionnels dans l'exercice courant de leurs missions :

- Soit le désapprentissage est nécessaire et intentionnel de la part la direction, qui doit le provoquer afin de déclencher des apprentissages favorables à l'atteinte des objectifs stratégiques de l'organisation. Cependant, le désapprentissage souhaité par la direction peut-il engendrer autre chose que l'apprentissage voulu, par exemple une perte de savoirs ou un apprentissage autre que celui qui était visé ?
- Soit le désapprentissage est nuisible à l'atteinte des objectifs stratégiques poursuivis par les dirigeants ; involontaire, il résulte de la perte ou de l'oubli de savoirs et doit être évité. La perte de savoirs peut-elle toutefois s'avérer bénéfique ?

Comme nous allons le voir, la tendance à la réification de l'organisation amène à considérer le désapprentissage organisationnel comme celui d'une entité ayant sa mémoire propre, sans décrire le déroulement du processus chez ses membres (l'individu, le collectif), ni tenir compte d'éventuelles résistances individuelles et collectives : les obstacles au désapprentissage organisationnel ne sont pas identifiés. En privilégiant une approche sociopolitique selon laquelle une décision de la direction suffirait à provoquer le désapprentissage organisationnel, les auteurs taisent également ses facilitateurs.

## 2- Le processus de désapprentissage organisationnel méconnu

### 2-1 Approches rationnelles du processus de désapprentissage

Nombre de théories considèrent que les membres de l'organisation sont les acteurs principaux du processus de désapprentissage organisationnel, dans lequel ils s'engagent avec la nette intention d'éliminer des savoirs: elles décrivent le désapprentissage comme un acte volontaire de rejet ou d'élimination de savoirs obsolètes (Nonaka & Johansson, 1985, p.289) voire trompeurs (Hedberg, 1981, p.3) ou fallacieux (Weber & Berthoin Antal, 2001, p.351) par un ou plusieurs membres. L'utilisation de verbes tels que « rejeter », « éliminer » ou « se débarrasser » souligne un acte délibéré de la part des acteurs, leur choix du désapprentissage. Zhao *et al.* affirment d'ailleurs que la volonté des membres d'éliminer savoirs ou routines obsolètes conditionnerait le désapprentissage organisationnel (2013). Les auteurs soulignent néanmoins que la volonté des membres ne suffit pas pour éliminer savoirs et routines : encore

faut-il qu'ils en aient les capacités (Op.cit.). Cette volonté, Baker et Sinkula traduisent en termes de « *proactivité* » : le processus de désapprentissage organisationnel impliquerait « *remettre en question, de manière proactive, les routines, les présomptions et les croyances détenues depuis longtemps* » (1999, p. 413). D'autres travaux tentent de définir les étapes du désapprentissage organisationnel : il devrait être appréhendé au niveau individuel (Becker, 2008, 2010), car il s'agirait d'une première étape indispensable de l'apprentissage organisationnel (Tsang et Zahra, 2008 ; Hislop *et al.*, 2014). Il faudrait ensuite comprendre le passage du niveau individuel au niveau collectif, puisque le désapprentissage individuel faciliterait le désapprentissage de groupe (Hislop *et al.*, 2014), qui ensuite encouragerait le désapprentissage organisationnel (Zhao *et al.*, 2013). Certains y voient donc un processus suivant une progression croissante logique, du niveau individuel vers le niveau organisationnel. Ces analyses semblent empreintes d'une « dépendance au sentier », puisqu'elles envisagent toujours le désapprentissage comme « *une situation où les avancées passées dans une direction donnée induisent des mouvements ultérieurs dans la même direction* » (Erhel et Palier, 2005, p. 1533). Le processus nous est toujours présenté de façon linéaire, sans qu'aucune rupture dans sa progression du niveau individuel vers le niveau organisationnel du désapprentissage ne soit envisagée.

Toutes ces théories adoptent des approches rationalistes et descendantes : tout se passe comme s'il suffisait à la direction de décider du désapprentissage des membres pour que ces derniers s'y engagent et y procèdent. Elles tentent d'expliquer le processus de désapprentissage organisationnel sans prendre en considération les différentes catégories d'acteurs en présence, et occultent les éventuelles résistances aux niveaux individuel et collectif.

### 2-1.1 Susciter le désapprentissage individuel pour provoquer l'apprentissage organisationnel

Selon Argyris (1982), le désapprentissage organisationnel passerait par une phase de désapprentissage initial individuel par chaque acteur de ce qui existait au préalable (Nobre, 2013, p.156). Au niveau individuel, le désapprentissage consisterait pour les apprenants à éliminer des savoirs (Hedberg, 1981, p.18) ou « *d'anciens comportements, idées et pratiques pour en adopter de nouveaux* » (Baxter, 2000 ; Bridges, 1991 ; Duffy, 2003 dans Becker, 2005, p.662). A cet égard, les sciences cognitives nous permettent ici d'apporter quelques éclairages au phénomène de désapprentissage individuel, en précisant les mécanismes par lesquels il s'opère. Les neurosciences permettent de compléter habilement ces théories (Encadré n° 6).

Encadré n° 6- « Apprendre, c'est éliminer » ? Le désapprentissage vu par les neurosciences, de l'élagage synaptique d'après Changeux... aux découvertes sur la plasticité cérébrale

Jean-Pierre Changeux introduit dès la fin des années 1970 que l'élimination de certains neurones ferait partie intégrante du processus d'apprentissage : « *Apprendre, c'est éliminer.* » (Changeux, 1979, p.286). Cependant, il faut se garder d'une mésinterprétation de ses travaux. Le neurobiologiste s'est intéressé à l'apprentissage individuel de l'enfant, qui consiste, au cours de son développement, en un processus de sélection de trajets nerveux par interaction avec l'environnement, « *à l'épreuve de la réalité* » (Changeux, 1983, p.188). Le cerveau trace en effet des « *graphes* », ou circuits, par la communication répétée entre les neurones via leurs synapses, et au détriment d'autres trajets qui seraient pourtant possibles (Hadji, 1984, p.38). Ainsi, apprendre, « *c'est stabiliser des combinaisons synaptiques préétablies [mais] aussi en éliminer d'autres* » (Changeux, 1983, p. 329).

Changeux décrit un processus sélectif de connexions synaptiques, à l'origine de l'apprentissage de l'enfant. Il n'existe ainsi pas d'élimination active et dirigée vers certains neurones, seulement la mort de ceux qui ne sont pas activés (Hadji, 1984, p.39), par la création de « *graphes qui seront le support de modèles particuliers de comportements* » (Hadji, 1984, p.38) et qui empruntent trois formes : des « *percepts* », des « *images mentales* » (Changeux, 1983, p.185-186) ainsi que des « *concepts* » (*Ibid.*, p.179). Ainsi, dès la fin des années 1970, Changeux décrit l'apprentissage comme la formation et la consolidation de représentations mentales, à l'origine des comportements individuels, sans aborder le processus biologique d'élimination ou de transformation de ces derniers.

Alors que les travaux admettaient que la plasticité cérébrale prenait fin à 25 ans, signant ainsi l'apogée des apprentissages (et le début de leur déclin !) chez l'Homme à cet âge, les récentes découvertes démontrent, au contraire, que cette plasticité se prolonge et qu'il pourrait apprendre tout au long de la vie, comme l'affirme Trojak. Le terme de plasticité cérébrale « *définit la capacité du système nerveux à modifier sa structure par l'évolution et l'expérience. [...] Cette possibilité qu'a le cerveau de se modifier et de se réorganiser persiste tout au long de la vie.* » (Trojak, 2012, p.85). De nouveaux circuits neuronaux peuvent ainsi être créés par tout adulte, et sont à même de provoquer, à tout âge, l'adoption de nouveaux comportements... et l'abandon de certaines habitudes.

Selon l'approche des sciences cognitives, le désapprentissage est avant individuel, puisqu'il a lieu au cœur du cerveau humain, où plusieurs mécanismes le gouvernent :

- L'oubli involontaire, dans lequel opèrent les mécanismes sélectifs de la mémoire individuelle ; le désapprentissage correspond à une élimination de pans de la mémoire (Greeno *et al.*, 1971).
- La transformation, par la psychothérapie, des « *modalités relationnelles, les attitudes et le comportement* » (Jeannerod, 2016, p. 167) : les « *techniques cognitivo-comportementales agissent essentiellement sur les apprentissages automatiques [...] constitués au cours de la petite enfance, [qui] ont permis l'acquisition de schémas*

*[pour] modifier, par désapprentissage, les connexions responsables d'images faussées»* (Ibid., p. 168).

- Le déconditionnement, prôné par le modèle de la thérapie cognitive et comportementale, qui correspond au désapprentissage du conditionnement (le déclenchement réflexe de certaines réponses face à des stimuli, auquel s'est intéressé Pavlov, 1927), par un travail « rationnel » et « conscient » (Ellis, 2006) de la personne sur ses pensées, qui permet de transformer ses émotions et comportements.

Le désapprentissage peut aussi correspondre à un changement dans les structures de pensée de l'individu, à entendre comme :

- Un changement de modèle mental (Johnson- Laird, 1983) ; un modèle mental est une représentation interne miniature élaborée par l'esprit humain qui lui permettrait de simuler le fonctionnement du réel par analogie, afin de le comprendre et de l'anticiper (Thevenot et Perret, 2009) ;
- Un changement dans les cadres de référence (Shrivastava and Schneider, 1984) ; il s'agit d'une « sorte de filtre que nous nous sommes fabriqué au fil de nos expériences et qui nous aide à lire et comprendre la réalité dans laquelle nous vivons » (De Miribel, 2013) ;
- Un changement de cartes cognitives (Walsh, 1988) ; le concept de carte cognitive, attribué à Tolman (1948) renvoie également à une représentation mentale qu'a l'individu de l'espace ou des relations dans le(s)quel(s) il se trouve, voire du but qu'il doit atteindre et des chemins pour y parvenir.

Quant à elle, Becker avance qu'il est nécessaire de combiner des facteurs individuels et organisationnels mais n'explique pas comment les uns interagissent avec les autres pour provoquer le désapprentissage individuel. La chercheuse nous invite à approfondir ses recherches pour comprendre comment se produit le désapprentissage de l'individu au sein de l'organisation (2010, p. 264) et établir de quelle façon exactement on désapprend pour mieux apprendre, afin de compléter la vaste littérature sur l'organisation apprenante et l'apprentissage organisationnel (Ibid., p.265). Auparavant, certains travaux avaient déjà avancé des solutions pour provoquer le désapprentissage individuel.



Pour désapprendre des apprentissages sociaux complexes, profondément enracinés, les individus devraient être « attirés vers » le désapprentissage et « fortement incités » à désapprendre (Rushmer et Davies, 2004, p.11). Ces auteurs précisent : il s'agit respectivement de les persuader à travers des preuves irréfutables (« *to be pulled down into unlearning* ») et de les encourager de façon directive à cesser certaines pratiques (« *to be pushed into unlearning* ») (Op.cit.). Rushmer et Davies précisent que la remise en question de leurs connaissances et comportements enracinés par les membres, se traduirait par une nouvelle façon d'être et de comprendre (*Ibid.*, p.12) qui les persuaderait de désapprendre.

Pour désapprendre, l'individu devrait d'abord devenir conscient que certaines de ses connaissances ne sont plus valides ou utiles (Starbuck, 1996). Pour cela, il devrait d'abord être mis en position d'identifier ses erreurs, pour qu'un examen des causes profondes de celles-ci puisse avoir lieu. Cet examen critique lui permettrait de se poser certaines questions (qui d'ordinaire sont évitées en raison de filtres que constituent certaines croyances au sein de l'organisation), voire à passer au crible les croyances l'ayant conduit à adopter un comportement plutôt qu'un autre (Dery, 1982, p.220-221). Les croyances devenues habituelles voire inconscientes, sont intégrées dans les procédures et les routines à travers lesquelles elles se manifestent. Elles constituent de ce fait un obstacle majeur au désapprentissage individuel en s'imposant comme des connaissances « *absolues* », hors du spectre de l'attention des membres et de ce fait hors de portée d'un examen critique. (*Ibid.*, p.222). La modification des cadres de référence de celui qui perçoit (March et Simon, 1958, p.153), pourrait ainsi transformer le filtre qu'il pose sur son expérience et l'amener à examiner cette dernière d'un regard critique.

Ces travaux font écho à plusieurs théories qui prônent la nécessaire mise en réflexivité des membres pour parvenir au désapprentissage organisationnel. Ces théories rationalistes qui se focalisent sur le désapprentissage individuel peuvent être critiquées car elles passent sous silence les résistances possibles des personnes, et notamment celles des professionnels que nous allons décrire en trois points ci-dessous :

- Le professionnel, un acteur réflexif qui construit le sens de son action et son identité au travail

Au niveau individuel, les travaux présentent le désapprentissage comme une manifestation de la réflexivité de l'acteur propice à son apprentissage. Le professionnel apprend en effet en

passant par une prise de recul vis-à-vis du pourquoi il agit, de la façon dont il agit, et en considérant les situations où il intervient, ce que d'aucuns appellent « *l'intelligence des situations* » (Le Boterf, 2016, p. 110). Cependant, les théories du désapprentissage résument cette réflexivité à une opération d'analyse approfondie des causes de dysfonctionnements dans l'activité de travail qui permettrait de les éliminer. Ces théories avancent qu'une erreur ou une faute peut toujours être identifiée, et que le professionnel sait d'emblée quel savoir ou quelle croyance peut être reliée à ce comportement ; il lui suffirait ensuite tout bonnement de le rejeter, selon un mécanisme primaire de rejet de quiconque s'aperçoit que ses actes ne correspondent pas au rôle attendu qui lui est assigné, ou qu'il s'assigne lui-même. En passant par une étape d' « *abstraction réfléchissante* » (Piaget, 1974a) pour désapprendre, les théories suggèrent que le professionnel se représente son rôle exactement de la même manière que celui que la direction lui prescrit, pour que les désapprentissages s'opèrent dans le sens des buts et attentes stratégiques et managériales. Chaque salarié chercherait ainsi toujours à perfectionner ses routines pour s'adapter au mieux au rôle requis, être le professionnel compétent attendu.

Or, nous ne pouvons ignorer que les pratiques professionnelles reflètent des représentations, de théories d'action et des schèmes opératoires construits au fil de l'expérience. Les connaissances et les compétences des adultes sont liées à leur expérience préalable et au développement de leur identité tout au long de leur vie (Bourgeois et Nizet, 1997; Charlier, Nizet, et Van Dam, 2005). L'individu se trouve au cœur du processus de construction du sens de ses actions. La diffusion de savoirs institutionnels visant à prescrire les rôles ne peuvent suffire à provoquer le désapprentissage d'anciennes façons de faire et l'apprentissage de nouvelles pratiques : le professionnel ne se contente pas d'exécuter des consignes, de respecter des normes ou de mettre en application des procédures ; il exprime aussi son identité dans le travail. Il interagit avec la situation réelle et tout ce qu'elle comporte d'original et d'aléas relatifs à l'activité exercée, aux ressources et contraintes qu'elle revêt, aux prescriptions de sa propre hiérarchie, ou encore aux rapports qu'il entretient avec les autres professionnels.

La dimension interactionniste de la construction des savoirs s'applique en entreprise à tous les niveaux :

- Les interactions de l'individu avec un environnement qui le transforme (dimension cognitive et symbolique individuelle);

- Les interactions des individus entre eux qui apprennent des comportements des autres (transforment le leur) et intériorisent certains savoirs dans les échanges verbaux ou de coopération ;
- En contexte organisationnel : les interactions des individus qui constituent un système social influençant leur contexte de travail et qui s'adapte en retour à certaines contingences (activités, contraintes liées à la structuration de l'activité et des rôles, obligations légales et normes internes explicites (règlements, prescriptions, procédures) et implicites (valeurs tacites, normes propres à un groupe professionnel, valeurs véhiculées sans être écrites...).

- Des savoirs individuels d'expérience construits par le professionnel

L'expérience constitue une forme d'apprentissage de la réalité professionnelle car elle consiste à « *construire un rapport au réel, autrement dit une manière de penser l'activité [...] interprétative et subjective* » (Roger et al. 2014, p.30). Cette connaissance réfléchie de l'activité est façonnée par les situations vécues par le professionnel et capitalisée sous forme de « *savoirs d'expérience* » (Op.cit.) conscientisés ou non. Pour dés-apprendre, encore faut-il avoir appris et s'agissant de professionnels, ils ont notamment développé leurs compétences dans et par l'expérience, « *intrinsèquement formative* » (Op.cit.).

L'approche constructiviste de l'apprentissage place d'ailleurs « l'activité cognitive du sujet au centre du processus » (Bourgeois, Nizet, 2015, p.31), et considère qu'il résulte de l'interaction entre le sujet et son environnement : « *l'organisme est sans cesse modifié par les influences du milieu* » (Piaget, 1964, p.166-167), qui s'opère notamment en situation de formation.

L'apprenant sélectionne et organise les informations qui parviennent du formateur « *sur la base des connaissances préalables qu'il aura activées* » (Ibid., p.32), c'est-à-dire qui s'appuie sur une structure de connaissance préexistante pour sélectionner ou négliger certaines informations auxquelles la situation l'expose (Ibid., p.50). Selon Piaget, il s'agit là du processus dynamique central de l'apprentissage, celui de l'« *équilibre* » (Ibid., p.53), induit par la recherche d'équilibre entre le sujet et son milieu. Il incorpore des données issues de l'environnement ; elles peuvent être conformes à la conception initiale du sujet et ne pas la perturber ou entrer en conflit avec sa conception initiale, déclenchant un conflit cognitif (Ibid., p.67). Il y aura assimilation, et donc apprentissage, lorsqu'il existe un conflit et que la structure d'accueil se transforme avec l'incorporation des données issues de l'environnement (Ibid.,

p.55). Ainsi, les encadrants doivent remettre en question la conception de leur métier pour assimiler les savoirs transmis en formation à la démarche pédagogique.

Au niveau individuel, l'expérience émane de la relation du travailleur avec son environnement, de la perception sensible qu'il s'en fait en termes « *d'émotions, d'évènements, d'anecdotes, d'incidents, d'erreurs, de succès, de réussites et d'échecs* » (Roger *et al.* 2014, p. 30). Elle l'invite à engager un travail sur sa posture à travers une « *réflexion [...] sur les gestes professionnels spécifiques au métier* » et lui permet également de découvrir ses marges de manœuvre (Jorro, 2011) en fonction de la façon dont il réinterprète des situations vécues par le passé (Roger *et al.* 2014, p. 30) en étant confronté à de nouvelles situations. Ces dernières suscitent sa réflexivité, c'est-à-dire un retour sur les connaissances forgées à partir de l'expérience.

- Désapprentissage individuel et expérience(s) antérieure(s): peut-on oublier le passé ?

Pour Guy Le Boterf, le professionnel compétent sait tirer les leçons de son expérience en transformant les situations vécues et sa pratique professionnelle en savoirs. Elles correspondent à du savoir dit « *actionnable* » selon Argyris et Schön car il peut être mobilisé pour agir en situation. Ces leçons de l'action résultent d'une réflexion sur l'action de la part de « *praticien[s] réflexif[s]* » (Argyris, Schön, 1974) qui ont tiré de leur expérience des enseignements, en validant des théories d'action, qui seront réutilisables dans d'autres situations. Le praticien les retient en raison de leur valeur prédictive (et du confort qu'elles lui apportent par économie cognitive) des effets de ses pratiques.

Au sein des structures à l'étude, les professionnels de l'insertion ont développé des savoirs actionnables au fil de leur expérience, dans une multitude de situations aussi uniques que variées en fonction du contexte, des acteurs, des objectifs et des aléas rencontrés. Nous considérons à ce titre qu'ils se sont construits par ajustements progressifs des représentations, des théories d'action et des schèmes opératoires qui leur sont propres pour accompagner et former les salariés en insertion. Pour faire évoluer les routines professionnelles de formation non formelle qui en sont le reflet, ils devraient remettre en cause ces schèmes, représentations et théories (Le Boterf, 2016, p.59-61).

La perspective constructiviste adoptée ici démontre que certains savoirs sont le produit des expériences d'activité du professionnel. Il a intériorisé ces savoirs, fruit de son vécu des situations et les mobilise pour réaliser l'activité. Ils influencent ainsi ses routines et sa perception des situations. Leur ancrage dans sa mémoire pourrait constituer un obstacle de taille au désapprentissage individuel : certains savoirs incorporés issus de l'expérience peuvent d'ailleurs agir comme des « systèmes de dispositions durables et transposables » (Bourdieu, 1972). L'*habitus* se manifeste en effet dans « *le sens pratique* » (Bourdieu, 1970) de l'acteur. En outre, toute routine peut se décomposer en deux volets :

- Un volet ostensif, qui correspond à une forme imagée de la routine, à ce qu'elle est en principe ;
- Un volet performatif, qui correspond à la routine dans son usage, lorsqu'elle s'exprime dans des actions particulières, à un moment donné et par une ou plusieurs personnes en particulier.

Lorsqu'une direction souhaite éliminer une routine, elle devrait veiller à ce que les professionnels ajustent bien leurs pratiques aux nouvelles prescriptions. Dans le cas contraire, seul l'aspect ostensif de la routine a été remplacé (Tsang et Zahra, 2008, p.1443) et ils n'auront désappris qu'en apparence. L'aspect performatif d'une routine constitue un savoir tacite, situé hors du champ de la prescription et du contrôle des dirigeants, car il n'est stocké que dans la mémoire de l'individu et opère dans l'action concrète à chaque fois que l'individu doit la réaliser. Réalisées de manière répétitive, les routines performatives font partie intégrante des habitudes de travail. Ces habitudes et le savoir procédural qui en découle relèvent de l'expérience individuelle, et sont ancrés dans les réservoirs humains de stockage de savoirs. Ils contribuent naturellement au phénomène de routines organisationnelles (Pentland et Feldman, 2005, p.795).

Les travaux d'Andreu et Sieber laissent entrevoir ce qui pourrait provoquer le désapprentissage individuel, à savoir la réflexivité de l'acteur, mais aussi un processus d'apprentissage collectif au sein de l'organisation : « *Changes of this kind [...] can be the result of reflection[...]* », « *[...]but also of organizational (collective) learning* » (1998, p.8). En reliant étroitement désapprentissage individuel et apprentissage collectif, ces éclairages nous invitent à mieux comprendre les processus d'apprentissage et de désapprentissage collectif. Ce faisant, les théories qui traitent de ce niveau collectif nous ouvrent de nombreuses pistes de recherche quant à ses liens avec le désapprentissage au niveau individuel et organisationnel.

## 2-1.2 Le désapprentissage envisagé comme un outil stratégique d'apprentissage dans une organisation réifiée

Ces auteurs se focalisent sur la dimension synchronique du désapprentissage dont ils soulignent le résultat attendu. Dans cette optique, le désapprentissage ne constitue qu'une étape nécessaire du processus intentionnel d'apprentissage en permettant de réduire ou d'éliminer des connaissances ou des routines qui font obstacle à un nouvel apprentissage. Pour tenter d'expliquer le processus à l'échelle organisationnelle, ils déclinent d'ailleurs cette conception utilitariste du désapprentissage aux niveaux individuel et collectif. Notons qu'il existe peu de théories justifiées empiriquement permettant d'expliquer comment les individus désapprennent et quels sont les facteurs qui influencent ce désapprentissage (Becker, 2005, p.659-660). Les théories rationalistes évitent de décrire le processus en lui-même, se privant ainsi d'éprouver la véracité de ses effets (supposément bénéfiques) sur l'apprentissage organisationnel. Nous indiquons ci-après leurs quatre principaux écueils :

- Un simple outil managérial aux effets anticipables

Notre premier constat est celui d'une orientation de ces théories sur les effets supposés du désapprentissage plutôt que de s'intéresser au processus en lui-même. La plupart des travaux considèrent le désapprentissage et l'apprentissage comme deux phénomènes interdépendants et reliés mécaniquement. Ainsi, ce n'est pas le processus de désapprentissage qui nous est décrit en tant que tel mais bien ses effets. Les chercheurs adoptent en effet un postulat implicite : ils confèrent au désapprentissage une portée stratégique et ce faisant, le présente sous la forme d'un outil descendant, mobilisable à loisir par la direction dont il sert les objectifs. Il provoquerait en effet l'apprentissage systématique par l'organisation et ses membres dans le sens souhaité par la direction.

A l'instar de Rushmer et Davies (2004), la plupart de ces travaux présentent le désapprentissage comme étant le résultat d'un changement dans les routines et dans les croyances, par l'appropriation collective de nouveaux savoirs et de nouvelles opportunités (Wong *et al.*, 2012, p.97), une fois ce processus accompli. A la résultante, l'organisation se doterait d'« *une routine plus appropriée* » (Argote, 1999, p. 92), qui viendrait ainsi en remplacer une autre pour combler le vide créé : il existerait donc des pratiques stratégiquement pertinentes, connues et activables par les directions, à adopter au moment opportun par les membres pour servir l'organisation.

Nous le voyons, ces théories réifient systématiquement l'organisation, à laquelle elles prêtent des attributs cognitifs ; en conséquence, elles évitent d'expliquer le processus de désapprentissage, et se contentent d'en décrire les prétendus avantages. Elles ne disent pas quels sont mécanismes qui amèneraient chaque membre et le collectif professionnel à délaisser une pratique pour en adopter une nouvelle. De plus, le désapprentissage a d'ailleurs assez peu été exploré sous l'angle de ce qui le déclenche ; les travaux n'expliquent pas comment il a lieu, notamment au niveau individuel ou dans des groupes professionnels (Agkün *et al.* 2007, p.807). Nous identifions d'ailleurs trois limites principales aux travaux exposés :

- Des résistances passées sous silence

Nous proposons une liste de résistances et d'obstacles possibles au désapprentissage de routines, au niveau individuel, collectif et organisationnel. Ils sont autant de pistes à explorer à travers un recueil de données pour comprendre ce qui peut entraver le désapprentissage organisationnel voulu par une direction.

Au niveau individuel, les apprentissages de l'encadrant, construits dans l'expérience, sont à l'origine de schèmes, qui gouvernent ses routines professionnelles. Ces schèmes peuvent constituer des résistances au désapprentissage individuel et prennent différentes formes cognitives : des savoirs explicites, tacites et des dispositions inconscientes incorporées (*habitus*). Le désapprentissage individuel, envisagé comme la résolution d'un conflit cognitif entre les prescriptions issues de la formation à la démarche pédagogique et les schèmes de l'encadrant, peut se heurter à la dimension symbolique de ses schèmes. Ils ne sont pas simplement générateurs de routines : de ces schèmes dépend son identité mais aussi la marge de manœuvre lié à son rôle qu'il a su se constituer au sein de la structure.

Au niveau collectif, l'équipe de professionnels permanents disposent aussi de schèmes partagés construits au fil du temps. Or, leurs routines de fonctionnement (répartition du temps, organisation des activités, complémentarité entre rôles) reposent sur une coordination collective qui dépend de ses schèmes, et obéissent à une logique de reproduction. Ces routines soutiennent la maîtrise de certaines compétences collectives, que le groupe peut chercher à défendre (par exemple celle d'accompagnement des salariés en insertion, qui dépend de la synergie entre encadrant et accompagnateur). Il est envisageable qu'un changement de rôle d'un des professionnels bouleverse des habitudes socialement construites qui vont nuire à la capacité collective à se coordonner, entraînant la perte de cette compétence (son désapprentissage).

Au niveau organisationnel, des obstacles à la mise en réflexivité des membres doivent être envisagés, lorsque les conditions d'une controverse constructive ne peuvent être réunies. Certaines contingences peuvent également empêcher l'ajustement de leurs pratiques par les professionnels, elles peuvent par exemple relever de l'organisation du travail (charge, horaires, répartition des missions) ou de la production et de ses impératifs et aléas.

- La décision managériale, une cause insuffisante de désapprentissage

Selon ces théories réifiant l'organisation, cette dernière s'apparente à une entité autonome ayant le pouvoir de mettre en place, une méthode *ad hoc* d'identification des croyances et routines inappropriées puis de les éliminer. En les modifiant, l'organisation pourrait progresser (« *improve* ») en développant de nouvelles stratégies (Akgün *et al.*, 2006).

Ces théories n'expliquent pas de quelle manière l'organisation elle amène ses membres à considérer de nouvelles routines et à les substituer aux anciennes. Nous présumons qu'il ne suffit pas à certains membres, et plus particulièrement aux décideurs, de vouloir le changement pour que celui-ci ait lieu, parce que les organisations se composent d'une pluralité de membres, qui détiennent des savoirs propres et partagés, et peuvent opposer des résistances à leur élimination, et rencontrer des limites à la mise en œuvre de transformations, malgré « des qualités intérieures de volonté et de décision personnelle » (Sfez, 1992, p.470). En outre, nous avons évoqué les différentes contraintes, notamment financières, auxquelles ne peuvent échapper les structures dont nous traitons, ces dernières s'inscrivant dans le dispositif des ateliers chantiers d'insertion. En l'espèce, chaque directeur « *est écartelé entre son impuissance individuelle et les contraintes très prégnantes du monde extérieur* » (*Ibid.*, p.25) ; il ne décide pas en « *sujet libre et créateur* » (*Op.cit.*), puisque ses décisions dépendent de la validation d'un conseil d'administration d'une part, et qu'elles s'inscrivent dans un double impératif social et économique. Ceci questionne la possibilité d'un processus maîtrisé de désapprentissage organisationnel, selon un modèle « *[d]élibération-décision-exécution [...] l'acte dit 'rationnel', parce que la pensée y précède l'action* » (*Ibid.*, p.27), d'autant qu'on ne sait a priori ni provoquer le désapprentissage au niveau individuel, ni le diffuser au sein d'un collectif. « *Les contraintes s'imposent aux décideurs comme aux décidés* » (*Ibid.*, p.476), comment, dans ce cas, éliminer des répertoires organisationnels d'action certaines routines ?



- Une organisation « cérébrale » qui apprend et mémorise ? La diversité des niveaux de savoirs et leur nature ignorées par certaines théories du désapprentissage organisationnel

Les théories qui considèrent l'organisation comme une entité distincte, possédant son propre stock de savoirs, ignorent qu'ils relèvent de sa mémoire organisationnelle (Winkernecht et Delahaye, 2004) : certes les organisations codifient, stockent, et retiennent les leçons du passé en dépit du renouvellement du personnel et du temps qui passe (Levitt et March, 1988, p.319), mais ce processus d'apprentissage organisationnel et d'accumulation de savoirs relève principalement des membres de l'organisation qui le réalisent. En dehors des artefacts physiques de l'organisation (qui comprennent par exemple les outils, la planification de l'activité, les procédures relatives à l'activité ou au management), les autres formes prises par la mémoire organisationnelle ne peuvent exister en dehors des membres, « êtres pensants » dans lesquels elle s'incarne ! Elle est constituée :

- Des croyances ;
- De routines comportementales formelles et informelles ;
- De savoirs explicites des professionnels, mais aussi implicites.

Le tableau ci-dessous (tableau n°9) présente de façon synthétique la nature des différents savoirs qui composent la mémoire organisationnelle. Se faisant, il met en évidence l'incomplétude des théories du désapprentissage qui, en réifiant l'organisation, omettent de traiter des savoirs détenus par les membres, pourtant inévitables pour traiter du désapprentissage organisationnel.

*Tableau n°9- La nature composite, cognitive et sociale de la mémoire organisationnelle déniée par les théories rationalistes du désapprentissage organisationnel volontaire*

Formes de savoirs composant la mémoire organisationnelle	Auteurs	Caractéristiques des savoirs	Mode d'apprentissage organisationnel	Nature des savoirs
<b><u>Indépendantes des membres de l'entreprise</u></b>	Levitt et March, 1988	Stock propre à l'entreprise, potentiellement durable dans le temps ; Matérialisé : outils, procédures, archives.	Captation, codification et stockage	Uniquement formels et explicites
<b><u>Dépendantes des membres de l'entreprise</u></b>	Gieskes et Hyland (2003) ; Becker (2005) ; Agkün <i>et al.</i> , 2006 ;	Croyances, savoirs, routines comportementales des membres ; Potentiellement instables (présence/ absence des membres)	Inscription dans les mémoires individuelles et collectives, détenus par les membres	Formels/ informels ;  Explicites/ Implicites

Il est difficile de concevoir qu'une direction puisse identifier, puis éliminer, au sein de la mémoire organisationnelle tacite, certains des savoirs et modèles mentaux individuels qui la constituent et qui sont à l'origine des routines actuelles de formation sur le tas des encadrants : ils lui sont par définition intangibles. En l'occurrence, nous savons depuis les travaux de Crossan *et al.* (2000) que les pratiques « *routinisées* » entravent la capacité de l'organisation à se renouveler, notamment en apposant un filtre interprétatif sur la réalité qui limite « *l'espace du savoir* » (Metzger, 2000, p. 19). Certaines croyances et comportements développés en organisation pourraient limiter voire inhiber le désapprentissage (Agkün *et al.*, 2006). Gieskes et Hyland (2003) les appellent des routines défensives.

En outre, les deux composantes de la mémoire organisationnelle, la mémoire formelle et la mémoire tacite, sont supposées influencer la capacité de l'organisation et de ses membres à désapprendre (Becker, 2005, p.664). En effet, les savoirs qui sont construits et circulent en organisation, qu'ils soient explicites ou tacites, détenus par un individu, partagés au sein d'un groupe, ou relevant des artefacts de l'organisation sont de nature variable, mémorisés à plusieurs niveaux, et peuvent être accessibles ou non, tant aux professionnels qu'à la direction.

Les nombreuses théories du désapprentissage organisationnel volontaire et bénéfique, comme une opération unique d'élimination de savoirs, qui appellerait spontanément leur substitution

par d'autres pour provoquer un changement contrôlé des comportements, n'en tiennent pas compte. Elles font fi des interrelations, voire de l'interdépendance pouvant exister entre ces savoirs aux différents niveaux et considèrent que des mécanismes similaires pourraient provoquer indistinctement le désapprentissage d'un salarié ou de plusieurs membres. En outre, certains savoirs n'existent pas sans être fondés sur d'autres, et les routines dont les décideurs chercheraient à se débarrasser s'appuient sur un ensemble de savoirs, ce qui rend leur élimination d'autant plus questionnable, que les savoirs en question sont profondément ancrés et difficilement intelligibles.

D'autres travaux, que nous allons maintenant présenter, se sont penchés sur le processus de désapprentissage organisationnel en tentant d'en comprendre ses mécanismes, tant au niveau individuel de l'acteur qu'au niveau collectif du groupe professionnel, pour pouvoir le provoquer.

Ils se focalisent cependant sur l'un ou l'autre de ces niveaux, qui serait la première étape d'un désapprentissage organisationnel contrôlé. Ainsi ces théories s'inscrivent dans une dépendance de sentier questionnable: les uns suggèrent de provoquer en premier lieu le désapprentissage individuel ; les autres nous expliquent que le désapprentissage collectif des professionnels, voire des dirigeants, devrait être provoqué en premier lieu.

### 2-1.3 Le désapprentissage collectif d'après les théories rationalistes

Le processus de désapprentissage collectif reste inexplicé, en dépit des quelques causes avancées dans ces travaux :

- Un changement de modèles mentaux

Ces théories considèrent que les savoirs sont interchangeable, quelle que soit leur nature, et, en considérant l'organisation comme une entité ayant son propre stock de savoirs, elles oublient de considérer la diversité des savoirs détenus à d'autres niveaux (individuel et collectif) par ses membres, qui peuvent être accessibles et intelligibles ou non à une direction désireuse de les oblitérer pour les remplacer. Un autre corpus de travaux aborde la question du désapprentissage au niveau individuel et au niveau collectif et se faisant, explore quelque peu les mécanismes du désapprentissage organisationnel en s'intéressant à celui des membres.

Comme l'ont démontré Argyris et Schön (1978), le savoir organisationnel n'existe qu'à travers l'intégration des savoirs des individus. Il correspond à un système cognitif développé et partagé par ses membres (Wong et al., 2009). Dans son modèle, Lewin (1951) décrit justement le processus de désapprentissage en tant que processus cognitif de changement des modèles mentaux en trois étapes :

- « *Unfreezing from an old position* », soit le déblocage (ou « dégel ») de l'ancien rôle ;
- « *Changing* », qui correspond à une phase de transition ou changement ;
- « *And refreezing at the new position* », étape qui correspond à la consolidation du nouveau rôle (Lewin, 1951).

L'auteur soutient qu'un groupe ou un individu continuera de se comporter comme par le passé tant que les barrières au changement resteront au moins aussi fortes que les incitations au changement (Mezias *et al.*, 2001, p. 75). L'apprentissage individuel comme collectif s'inscrit donc dans un rapport d'influences entre des incitations et des résistances au changement mais Lewin ne précise pas de quelles étapes se compose le processus de dégel (« *unfreezing* ») aux niveaux individuel et collectif ni de quelle manière un individu ou un groupe passent d'un rôle figé (« *frozen* »), à un état intermédiaire où le rôle est indéfini et malléable (« *unfrozen* »), soit ce qui précisément engendre la remise en question et le changement de rôle.

A ce sujet, Mezias *et al.* (2001) mettent en évidence certains facteurs qui poussent au changement, comme l'expérience de l'échec ou le fait d'admettre que les schémas de comportement ne fonctionnent plus ou ne pourront pas fonctionner dans un futur proche (*Op.cit.*). Ils en appellent à la mise en réflexivité des individus pour provoquer une prise de conscience qui déclencherait l'abandon de certains comportements.

- La mise en réflexivité pour décristalliser les modèles mentaux

La mise en réflexivité d'un groupe d'individus doit les amener à passer en revue des faits et à examiner collectivement la validité des croyances individuelles ou partagées. Elle pourrait contribuer au processus de « dégel » de leurs façons de penser en leur offrant l'opportunité d'explorer de nouvelles alternatives (Mezias *et al.* , 2001, p. 76). Thierry Nobre rallie cette conception et définit cette opération de « décristallisation » comme un processus de désapprentissage collectif : les acteurs qui remettent en cause leurs routines peuvent ensuite les abandonner car cette prise de recul transforme leurs schémas cognitifs.

Ils peuvent ainsi se libèrent de leurs pratiques enracinées, désapprendre « à faire comme avant » en s'ouvrant s'ouvrent à d'autres possibles, ce qui rend acceptables de nouvelles pratiques (Nobre, 2013, p.155). La première étape du désapprentissage des professionnels consisterait donc à les amener à questionner leurs façons de penser qui fonctionnaient bien par le passé, pour faire émerger de nouveaux points de vue et de nouvelles idées (Cepada- Carrion *et al.*, 2012, p.155).

- Des interrelations centrales dans le processus de désapprentissage individuel et collectif  
Pour tenter de comprendre comment le désapprentissage collectif pourrait avoir lieu au sein des équipes de travail des SIAE que nous étudions, rappelons que la connaissance se construit dans des contextes d'activités collectives (Koshmann, 2000), et que : l'apprentissage collectif est le résultat d'apprentissages réalisés lors d'interactions sociales, lorsque des interactions cognitives peuvent avoir lieu entre les personnes. Sfard (1998) souligne à cet égard la nature dialectique de ces interactions, soit la nécessité d'un échange verbal favorable au raisonnement réciproque des personnes. Le désapprentissage collectif aurait lieu lorsque les membres d'une communauté ou d'une équipe, en mettant en commun des informations, éliminent certains savoirs. En effet, selon De Laat et Simons (2002), le groupe exerce une influence sur les processus cognitifs et conceptuels individuels qui conduit à l'élimination de savoirs, qui peuvent être individuels et ne sont donc pas systématiquement partagés par les membres du groupe. Les savoirs rejetés peuvent d'ailleurs varier d'un individu à un autre.

D'après Andreu et Sieber, le désapprentissage individuel décrit une situation spécifique dans laquelle une personne réalise que son savoir est obsolète ou inutile (1998, p.1). Cette prise de conscience individuelle pourrait advenir en confrontant son savoir à celui d'autres personnes partageant le même contexte. Ceci corrobore d'ailleurs les travaux avançant que le désapprentissage collectif opère au sein de communautés de pratiques. Ces groupes, au sein d'une organisation, entretiennent des relations fondées sur des pratiques communes (Wenger, 1999, p.4). Ils décident d'apprendre à partir de leur travail, en se concentrant sur des procédures, des activités d'apprentissage ou des résultats pour améliorer leur travail (De Laat et Simons, 2002). Ces définitions soulignent la dimension sociale du processus de désapprentissage aux niveaux individuel et collectif : dans un contexte social sécurisant, la remise en question serait facilitée.

Certains auteurs soutiennent que le désapprentissage collectif passe par un désapprentissage au sein de communautés (Silverman, 1980 ; Leymann et Kornbluh, 1989 ; Wenger, 1998). Le désapprentissage se trouve renforcé lors d'échanges verbaux dans des environnements sociaux sécurisants, car ils sont porteurs de remises en question, d'ouverture, de créativité et de vulnérabilité (Bohm, 1980 ; Leymann et Kornbluh, 1989 ; Wijnhoven, 2004). Cette sécurité dépend des membres de ces communautés qui doivent être informés, engagés, se faire confiance et reconnaître réciproquement leurs efforts et leur expérience. Le désapprentissage collectif réalisé par plusieurs professionnels pourrait alors s'étendre au groupe, qui peut à son tour exercer une force critique capable de transformer ses routines. Pour ce faire, les praticiens doivent être convaincus de l'importance du désapprentissage d'une croyance et de ses effets sur la pratique. Ainsi, certains auteurs placent le processus de désapprentissage collectif au centre du désapprentissage organisationnel : « *we have emphasised the importance of collective unlearning* » (Rushmer et Davies, 2004, p.14). Selon ces approches, les discussions au sein d'un groupe stimulent une réflexion individuelle qui peut donner naissance à de nouvelles perceptions (Andreu et Sieber, 1998) et les interrelations seraient centrales dans le processus de désapprentissage collectif.

- L'examen en équipe de la validé des représentations

Le désapprentissage organisationnel nécessiterait un changement dans les croyances et les routines, en éliminant celles qui, obsolètes et inefficaces, empêchent l'appropriation collective de nouveaux savoirs et de nouvelles opportunités (Wong *et al.*, 2012, p.97). Cependant, nous manquons d'éléments pour comprendre les déclencheurs et les mécanismes de ce changement, que les travaux ne décrivent pas. De plus, ces approches ne semblent pas considérer que les routines et croyances constituent en elles-mêmes des résistances au désapprentissage au niveau organisationnel :

- Les routines organisationnelles, qui selon Levitt et March (1988, p.320), constituent un répertoire d'actions auxquelles l'organisation a recours régulièrement en réponse aux problèmes rencontrés ;
- Les croyances organisationnelles, composées de connaissances générales et partagées par les membres qui influencent la manière d'agir des membres de l'organisation (Akgün *et al.*, 2006).

Envisagé comme un processus collectif, le désapprentissage aurait lieu lorsqu'une équipe de travail examine collectivement la validité des croyances individuelles ou partagées. Cette activité collective pourrait aussi contribuer au processus de « *dégel* » des façons de penser qui ouvrent à l'opportunité d'explorer de nouvelles alternatives (Mezias *et al.*, 2001, p. 76). Les modèles mentaux collectifs, qui se composent de valeurs et croyances partagées, guident les membres d'une équipe de travail en orientant chacun dans son interprétation des situations, de ce qui est positif ou des conséquences positives attendues de certaines actions, mais aussi dans ses décisions. Elles s'avèrent indispensables à la coordination de leurs actions individuelles qui contribuent collectivement à l'atteinte d'objectifs (*Ibid.*, p. 73). Pour faire évoluer ces modèles mentaux, Mezias, Grinyer et Guth nous proposent donc une solution qui permettrait d'amener les membres à les faire évoluer, à concevoir d'autres représentations et à imaginer de nouvelles façons d'agir.

Cependant, les auteurs ne nous expliquent pas sur quels critères de validité et principes reposerait l'examen critique des valeurs et croyances partagées au sein d'une équipe. Nous ne savons pas non plus comment les membres de l'équipe de travail parviennent à identifier et mettre en mots leurs représentations pour les discuter. Par ailleurs, nous ne savons pas comment ils parviennent à un accord sur celles qui sont erronées. Selon ces auteurs, ils auraient tendance, à se comporter et à coordonner leurs comportements de façon à réaliser les objectifs qui leurs sont fixés, ce qui met en évidence que les équipes de travail tendraient systématiquement vers le consensus. Au niveau individuel, parvenir à un accord sur l'inadéquation de certaines routines pour répondre aux prescriptions managériales supposerait que chacun accepte d'exposer et de remettre en question ses croyances, mais aussi de reconnaître ses erreurs, c'est-à-dire d'accepter automatiquement le conflit socio-cognitif, dont les mécanismes sont tus par les auteurs, qui se privent de l'apport des théories de Piaget et Vygotski.

- La modification des modèles mentaux collectifs pour provoquer le désapprentissage collectif et l'apprentissage organisationnel

Pour transformer les pratiques d'encadrement et d'accompagnement en des pratiques didactiques à visée d'apprentissage, des changements cognitifs seraient nécessaires au sein des groupes professionnels visés par la démarche pédagogique. Il s'agira notamment de transformer leurs façons de penser (modèles mentaux), qui s'appuient sur des croyances collectives. Les modèles mentaux sont difficiles à changer car ils sont omnipotents : ils s'incarnent à la fois

dans les règles, les routines, les schèmes d'action persistants mais aussi dans les artefacts physiques et le capital humain, les pratiques opérationnelles, les savoirs acquis, ainsi que les conventions sociales organisationnelles (Andreu et Sieber, 1998).

Mezias *et al.* (2001) soulignent que les individus auront tendance, dans le cadre de leurs activités, à se comporter et à coordonner leurs comportements de façon à réaliser les objectifs qui leurs sont fixés. Leurs modèles mentaux guident leurs interprétations de ce qui est positif ou des conséquences positives que certaines actions auront.

Pour que les actions puissent être coordonnées au niveau collectif, les professionnels doivent partager des modèles mentaux : ces valeurs et croyances partagées influencent tant les décisions individuelles que les actions qui contribuent collectivement à l'atteinte des objectifs stratégiques valorisés au sein de l'entreprise (Mezias *et al.*, 2001, p. 73).

Ceci souligne l'influence des modèles mentaux diffusés par la gouvernance de l'organisation sur les capacités de désapprentissage collectif car les changements de comportement des professionnels ne peuvent avoir lieu sans un changement collectif fondamental des croyances et modèles mentaux des hauts dirigeants (*Ibid.*, p. 74). La simple possibilité ou les encouragements de la hiérarchie à remettre en question la culture d'entreprise faciliteraient les échanges collectifs qui permettent aux salariés de questionner les schémas d'action existants, et d'en élaborer de nouveaux. En conséquence, certains auteurs indiquent que le facteur organisationnel est déterminant dans le processus de désapprentissage collectif (Tsang and Zahra, 2008). Cette culture d'entreprise étant véhiculée par les membres de la direction, ces derniers devraient aussi désapprendre certaines de leurs façons de pensée pour inciter les salariés à la remettre en question. Le désapprentissage collectif d'une équipe de professionnels supposerait donc un dégel préalable des modèles mentaux des dirigeants. Les valeurs partagées, croyances et normes portées par la gouvernance de ces structures, qui composent leur culture dominante et influencent les objectifs à atteindre, pourraient ainsi représenter un obstacle majeur au désapprentissage collectif de routines définies comme obsolètes par la formation à la démarche pédagogique.

- L'élimination des logiques dominantes, une perte du sens de l'action?

Les approches qui considèrent aussi le désapprentissage des logiques dominantes comme bénéfique à l'organisation (favorable à l'apprentissage organisationnel en éliminant leurs



leviers de contrôle sur les routines). Elles systématisent l'élimination des logiques dominantes dans le processus d'évolution de l'organisation car la culture dominante, qui se compose de valeurs partagées, de croyances et de normes, définit ce que l'organisation est, et ce qu'elle fait. Elle repose aussi sur une histoire partagée et définit les principes de base de l'action organisée. Il serait dangereux de vouloir éliminer les logiques dominantes qui sont porteuses de sens et agissent notamment sur la cohésion d'équipe.

Lorsque les croyances et représentations collectives sont profondément bousculées, voire rejetées, la coordination collective des actions pourrait être mise en difficulté. Ces dernières constituent notamment le ciment du travail d'équipe, tel que Palkiewicz l'a défini, un travail qui « *demande dialogue et discussion* » et « *qui peut être réalisé par une personne seule sachant que d'autres travaillent dans le même sens et qu'elle travaille elle-même pour d'autres* » (1994). Dans le cas des organisations que nous étudions, où les membres partagent une finalité professionnelle commune, à savoir la progression des personnes en insertion. La coordination entre encadrants et accompagnateurs s'avère essentielle dans son atteinte : la complémentarité des rôles, missions et le partage d'informations entre ces acteurs y est déterminante. Remettre en question les représentations sur lesquelles se fonde cette coopération pourrait s'avérer nuisible aux routines collaboratives qu'ils ont construites collectivement. Pourtant, certains travaux se sont penchés sur le désapprentissage des dirigeants, qu'ils présentent comme une étape clef du désapprentissage collectif des membres et du désapprentissage organisationnel.

- Susciter le désapprentissage collectif des logiques dominantes : transformer la culture d'entreprise pour favoriser l'apprentissage en organisation

Certains auteurs se sont en effet intéressés à une catégorie spécifique d'acteurs : ils avancent que les dirigeants eux-mêmes doivent éliminer certaines logiques dominantes pour que la firme puisse apprendre afin d'évoluer et de s'adapter. Ces dernières définissent ce que l'organisation est, ce qu'elle fait et constituent les principes de base de l'action organisée. En somme, les logiques dominantes sont véhiculées dans la culture d'entreprise. Dans toute organisation, elles reposent notamment sur une histoire partagée par les membres de la gouvernance et les salariés, des savoirs organisationnels explicites, ou encore des documents internes véhiculant des valeurs et des principes d'action (le projet associatif par exemple). Ces logiques dominantes représenteraient un obstacle à l'apprentissage organisationnel pour deux raisons principales :

- Elles posent un filtre d'interprétation de la réalité ;

Elles agissent sur la façon dont les gestionnaires se représentent l'entreprise (Bettis et Prahalad, 1995) et influencent la façon dont les membres de l'organisation perçoivent leur environnement de travail, captent et interprètent les informations et se perçoivent eux-mêmes (De Holan et Phillips, 2004, p.428-429). Plus largement, les logiques dominantes orientent leur façon de penser l'activité (Dery, 1982, p. 219). En créant un filtre par lequel la réalité est perçue, les valeurs partagées, les croyances, les normes pourraient conduire les professionnels à des erreurs de jugement et d'action en altérant leur perception pour qu'elle corresponde à ces croyances et méthodes en question (Rousseau, 2001). Les logiques dominantes peuvent donc conduire l'individu à une stratégie d'évitement de la dissonance cognitive<sup>41</sup>. Au niveau collectif, même si l'un des professionnels apprend, ces logiques empêcheraient la propagation de l'apprentissage au groupe : certains acteurs se font les gardiens de ces standards et pointent ceux qui appellent au désapprentissage comme des fauteurs de trouble (Brown, 1998).

- Ces logiques renforcent les routines existantes et encouragent leur reproduction ;

Elles auraient aussi le pouvoir d'encourager la reproduction des routines qui corroborent la logique dominante, bloquant l'incorporation de nouveaux savoirs à l'organisation et une éventuelle transformation des façons de faire. Les routines et valeurs stables, communément admises au sein des organisations, sont enregistrées dans leur mémoire et empêchent ainsi l'émergence et le renouvellement de la compétence (Levitt et March, 1988 ; Moorman et Miner, 1997). Ces méthodes et croyances collectives seraient à l'origine de règles qui figent les compétences existantes et empêchent le développement de nouvelles compétences.

- Provoquer le désapprentissage collectif de leurs croyances par les dirigeants pour susciter le désapprentissage des autres membres de l'organisation

Comme le mentionnait déjà Hendry, le processus de désapprentissage organisationnel pourrait débuter par un désapprentissage collectif des membres dirigeants : « *les structures cognitives*

---

<sup>41</sup> Les professionnels, comme tous les êtres humains, justifient leurs conduites par des références qu'ils considèrent comme logiques, par exemple parce qu'elles ont fait leurs preuves dans des expériences antérieures (Toscani, 2019, p. 77). Ces « *raisonnements accommodants* » (Op.cit.) maintiennent un équilibre entre soi et la représentation du monde mais peuvent être fragilisés « *par deux éléments cognitifs discordants et plongeant l'individu dans un état qui le motive à réduire ce sentiment inconfortable* » (Festinger, 1957). Cependant, lorsque se mettent en place des mécanismes cognitifs d'évitement de l'information contradictoire, l'individu peut échapper à la dissonance cognitive et maintenir ses propres références et conceptions.

*existantes, y compris les valeurs et croyances dominantes, et plus particulièrement celles des hauts dirigeants, sont remises en question* » (Hendry, 1996, p.624). Certaines théories invitent à provoquer le désapprentissage des décisionnaires pour déstabiliser les routines et valeurs stables (Levitt et March, 1988, Moorman et Miner, 1997) mais restent évasives quant aux mécanismes de ce désapprentissage.

Leurs structures cognitives devraient être remises en question pour que le désapprentissage organisationnel puisse advenir (Wong, 2005, p. 343), ce qui nécessiterait de « *désorganiser les savoirs en cassant les routines, en modifiant les structures et les cultures de management, de façon à démanteler les savoirs profondément ancrés* » (De Holan *et al.*, 2004, p. 49). La remise en question de ces logiques dominantes pourrait advenir « *lors de l'établissement de nouvelles stratégies et pratiques organisationnelles* » (Sheaffer et Mano-Negrin, 2003, p. 581), comme dans le cadre de la stratégie de professionnalisation dont nous traitons, permettrait l'évolution des cadres de référence des dirigeants favorable au développement des compétences et à la naissance de nouvelles routines. Le désapprentissage organisationnel passerait donc par une première étape de désapprentissage collectif réalisé par une catégorie d'acteurs, les dirigeants, phase préalable à la mise en capacité des autres membres de questionner leurs savoirs.

Cette première étape n'est toutefois pas dénuée d'obstacles. La création et le renforcement des routines serait un mécanisme primaire de contrôle du travail par les dirigeants et les managers : il leur permet de figer les cadres de références qu'ils considèrent comme responsables de succès passés (Tsang et Zahra, 2008, p.1448) et sur lesquels ils assoient leur légitimité (Markoczy, 1994, p.21). Compte-tenu de l'investissement émotionnel et de la zone de pouvoir qu'elles comportent, rien n'indique qu'il soit possible d'inciter les dirigeants à accepter leur perte, ni ce qui pourrait les amener à l'accepter, voire à les éliminer volontairement. Reconnaître que ces façons de faire qu'ils ont instaurées ne fonctionnent plus, reviendrait à mettre en péril la légitimité de leur pouvoir. Les travaux n'indiquent pas ce qui amènerait les dirigeants à une éventuelle remise en question favorable à un analyse critique de ses savoirs. Quelle que soit la catégorie d'acteurs concernée, professionnels ou dirigeants, la remise en question reposerait sur des échanges entre les membres.

- Les divergences : favorables au désapprentissage individuel et collectif ?

Certains travaux avancent qu'un groupe désapprend (désapprentissage collectif) à travers l'apprentissage et le désapprentissage de ses membres, mais pas nécessairement de *tous* ses membres (Andreu R., Sieber S., 1998, p.12). Selon Cipriani (2013), le désapprentissage collectif a lieu lorsque des désapprentissages individuels, liés à l'intégration de « *nouvelles valeurs, nouveaux rites, héros et symboles* », se diffusent et font l'objet d'une « *intégration par l'équipe* » (Cipriani, 2013, p.13). Cipriani précise cette hypothèse de liens entre les niveaux collectif et individuel en indiquant que les divergences entre personnes peuvent créer « *un désapprentissage, individuel et collectif, préalable à une construction commune* » si leurs membres acceptent que soient remis en cause la culture et les « *modalités d'organisations, historiquement centralisées* » (*Ibid.*, p.10). Rushmer et Davies invitent à ces échanges qui permettraient identifier et d'éliminer collectivement ce qui doit être désappris et ce qui doit cesser pour faire place nette de ces éléments inutiles avant de se lancer tête baissée dans la construction de nouveaux savoirs (2004, p.14). Ils considèrent que le désapprentissage pourrait prendre naissance au sein d'espaces de réflexion, là où de nouvelles normes peuvent être créées, lorsqu'une masse critique est capable d'exercer une force sur le système pour modifier les routines.

Nous synthétisons les approches rationnelles du processus de désapprentissage que nous venons d'exposer dans le tableau ci-dessous.

Tableau n° 10 : Une littérature laconique du processus de désapprentissage, abordé uniquement d'après ses causes

Dimension étudiée	Vision du désapprentissage comme :	Nature du processus	Auteur, année de publication
Dimension diachronique : le processus de désapprentissage	Inciter les membres à un changement dans leurs façons de penser et leurs savoirs	Les mettre en réflexivité dans des interactions de groupe	Mezias et al., 2001 ; Sfard, 1998 ; Silverman, 1980 ; Leymann et Kornbluh, 1989 ; Wenger, 1998 ; Bohm, 1980 ; Leymann et Kornbluh, 1989 ; Wijnhoven, 2004.
	Un phénomène qui repose sur la capacité critique du collectif	Les professionnels examinent leurs routines, puis éliminent celles qui sont inutiles ou dépassées.	Andreu et Sieber, 1998 ; Rushmer et Davies, 2004 ; Levitt et March, 1988.
	L'élimination de structures cognitives, y compris les valeurs et croyances dominantes des dirigeants	Remettre en question collectivement ces cadres de référence sur lesquels les dirigeants fondent leur légitimité.	Endry, 1996 ; Levitt et March, 1988, Moorman et Miner, 1997 ; Sheaffer et Mano-Negrin, 2003 ; Markoczy, 1994.

Selon ces travaux, les professionnels et les dirigeants seraient donc capables d'identifier et parvenir à un accord sur ce qui est erroné, ils accepteraient sans opposer de résistance de reconnaître leurs erreurs (comportements ou croyances qu'ils jugent inadaptées) puis de les éliminer durant des échanges. Nous ne savons pas ce qui pourrait les inciter à le faire, ni si leur volonté suffirait, nous ignorons donc comment ce désapprentissage pourrait être provoqué. D'ailleurs, ces théories mettent en évidence l'importance du collectif dans le processus de désapprentissage et suggèrent que les discussions et les espaces de réflexion, en tant qu'espace critique, permettrait au groupe de se mettre d'accord sur les savoirs à éliminer : pourtant le consensus est loin d'être une évidence et de nombreuses résistances individuelles et collectives doivent être envisagées.

Les approches rationnelles du processus désapprentissage que nous venons d'évoquer s'articulent d'après deux logiques, l'une que nous qualifierions de positiviste, la seconde de constructiviste. Nous les présentons dans le tableau ci-après.

Tableau n°11 : Une vision positiviste privilégiée du processus de désapprentissage organisationnel, la perspective constructiviste encore peu explorée

Paradigme dominant	Positiviste	Constructiviste
<b>Définitions du désapprentissage organisationnel</b>	<p><b>Dans sa dimension synchronique :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La perte involontaire de savoirs utiles, nuisible à la firme. Cette disparition ou fuite de savoirs se fait à l’insu de la direction : il faut l’éviter ;</li> <li>- Le rejet intentionnel de savoirs inutiles, décidé par la direction, et qui provoque mécaniquement l’apprentissage organisationnel qu’elle poursuit.</li> </ul> <p><b>Dans sa dimension diachronique :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pour parvenir au désapprentissage organisationnel voulu par la direction, celui-ci doit d’abord se propager de l’individu au collectif professionnel, ou l’inverse.</li> </ul>	<p>Le désapprentissage organisationnel constitue un processus cognitif auquel les membres doivent prendre part à travers une prise de conscience : leur mise en réflexivité est de mise. Elle doit se faire en groupe pour examiner les savoirs, croyances et représentations actuelles et envisager de nouvelles visions et des manières différentes d’agir.</p> <p>Cependant, les logiques dominantes véhiculées dans la culture d’entreprise peuvent empêcher cette prise de recul critique par les professionnels : puisque les dirigeants en sont les principaux gardiens, il faudrait au préalable provoquer le désapprentissage de ces logiques par ces derniers.</p>
<b>Limites</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ces travaux s’intéressent principalement au résultat du désapprentissage ;</li> <li>- Les salariés seraient étrangers à leurs propres savoirs ; c’est l’organisation elle-même qui les détient ;</li> <li>- Il existe <i>objectivement</i> des savoirs utiles et des savoirs inutiles à l’organisation et la direction ou les membres de l’organisation seraient capables d’opérer un tri entre ces deux catégories.</li> <li>- Le processus de désapprentissage organisationnel fonctionnerait par niveaux successifs et se diffuserait ainsi entre le groupe et le professionnel selon des mécanismes qui restent opaques.</li> <li>- Les directions pourraient inciter les membres à rejeter ces savoirs inutiles, comme s’il s’agissait de vieux objets, dont il faut les convaincre de se débarrasser.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le désapprentissage organisationnel de savoirs est vu comme souhaitable pour provoquer l’apprentissage recherché par la direction.</li> <li>- Les membres de l’organisation ont construit et partagent, dans leurs interactions, les savoirs qui y circulent, mais ils n’opposeraient aucune résistance à leur élimination ;</li> <li>- Les facteurs et les rouages du désapprentissage au sein du collectif, comme par les dirigeants ne sont pas décrits.</li> </ul>

Les travaux privilégient une approche positiviste du désapprentissage organisationnel, en considérant que le phénomène peut faire l’objet d’une maîtrise à des fins stratégiques poursuivies par la direction. Se faisant, l’approche est souvent mécaniste et consisterait en une opération de ciblage, d’élimination, puis d’ajout de certaines connaissances, croyances ou habitudes. Ces dernières sont considérées comme des réalités dont les contours peuvent être précisément délimitées et facilement saisissables par une catégorie d’acteurs : les dirigeants. Les savoirs pourraient être modifiés à loisir par ces derniers, ou simplement perdues par les

professionnels, sans même que ces acteurs, qui les mobilisent quotidiennement dans leur agir professionnel, ne puissent prendre part à leur évolution. Que l'approche retenue soit celle d'un désapprentissage voulu par la direction et favorable aux objectifs stratégiques, ou involontaire et nuisible à la firme, les salariés sont toujours présentés comme étrangers à leurs propres savoirs !

L'approche constructiviste permet de résoudre ce paradoxe en plaçant les professionnels au cœur du processus d'élimination de savoirs, dont ils deviennent les acteurs principaux. Cependant, le désapprentissage y est toujours défini comme une opération reposant sur la dichotomie entre savoirs utiles et savoirs inutiles, sans que les mécanismes de leur examen critique, ni les possibles résistances au rejet de certains savoirs, ne soient étudiés. En outre, le lien entre l'éradication de certains savoirs et la disparition de certaines routines ni précisément décrit, ni clairement démontré. La nature et la diversité des savoirs, tout comme leur caractère socialement construit et intégré à l'organisation, semblent par ailleurs avoir été ignorés, comme nous allons le préciser ci-dessous, en nous intéressant aux approches cognitives proposées dans la littérature du désapprentissage.

## 2-2. Approches cognitives du processus de désapprentissage

### 2-2.1 La nature des savoirs ignorée, leur accessibilité présumée

A l'instar des approches rationalistes, les théories cognitives du désapprentissage le présentent comme l'une des étapes du processus d'apprentissage et opposent savoirs antérieurs et nouveaux savoirs. Ces derniers ne pourraient être intégrés que si d'autres, incorporés au fil de l'expérience, sont préalablement détruits. Or, cela n'a pas de sens d'imaginer pouvoir identifier et de rejeter les savoirs antérieurs en amont pour attirer à leur place des savoirs jugés utiles par la direction les remplacent, et ceci pour au moins deux raisons :

- Certains savoirs ne peuvent être identifiés car ils ne sont pas accessibles ; les routines reposent en effet sur une accumulation d'expériences qui permettent d'apprendre des façons de faire automatiques, « *on ne sait donc plus très bien les raisons qui conduisent à telle ou telle routine* » (Reverdy, 2013, p.23) au sein de l'organisation, tout comme « *on ne possède pas l'ensemble des savoirs qui ont fabriqué ces routines, mais seulement la résultante finale* » (*Op.cit.*), à savoir les façons actuelles de procéder et leurs effets ;

- Rien ne prouve que des savoirs jugés plus pertinents par la direction viendront occuper la place laissée par les savoirs supprimés.

En effet, ces approches qui présument que l'élimination de savoirs précède l'apprentissage dénie un important corpus scientifique portant sur les savoirs en organisations. Elles ont eu tendance à ignorer leur diversité et la façon dont ils s'élaborent, au profit de théories utilitaristes selon lesquelles un savoir en remplace un autre, quel qu'en soit le niveau et la nature.

La plupart des théories du désapprentissage organisationnel l'abordent d'après une approche rationnelle, se privant de comprendre le phénomène en considérant l'organisation comme un système social, « *un ensemble d'interactions ou de rapports entre acteurs, reproduites au point d'établir des rapports collectifs durables* » (Sainsaulieu, 1987, p.92). La force de ce système social réside, en interne de la structure, « *dans sa capacité à produire des acteurs et des rapports entre eux* » (Ibid., p.119). Or dans ces structures, ce système s'articule principalement autour d'un jeu à trois acteurs, que nous nommons, d'après Théodore Caplow (1971), la « *triade* » directeur-encadrants- accompagnateurs. Ces professionnels « *ne sont pas sans passé ; leur vie de travail repose aussi sur une histoire d'entreprise, une culture et des rapports fonctionnels et professionnels* » (Sainsaulieu, 1987, p.333) dont les effets dynamiques ou de frein sur l'apprentissage organisationnel et la transformation des routines doivent être considérés, sans pour autant en déduire que certains pans de cette mémoire doivent être éliminés.

Au cœur de l'organisation considérée comme système social, les rapports organisés qui se sont construits au fil du temps, ne peuvent être étudiés sans tenir compte de leur dimension culturelle ; la culture peut d'entendre comme « *un ensemble composite* » (D'Iribarne, 1986), « *le réservoir intériorisé, transmis soigneusement élaboré par l'histoire d'un ensemble de valeurs, de règles et de représentations collectives qui fonctionnent au plus profond des rapports humains.* » (Sainsaulieu, 1987, p.142). Chacune des structures qui décide d'entrer dans la démarche pédagogique a instauré, en tant qu'organisation, « *un ensemble de relations, de groupes, de pouvoirs [...] qui sont à l'origine de constants processus d'apprentissage culturel sur les lieux mêmes de travail et qui sont aussi la conséquence des relations quotidiennes plus que d'actions spécifiques de formation* » (Sainsaulieu, 1987, p.209). Ce sont ainsi les interactions entre professionnels de chacune de ces structures d'insertion qui ont forgé sa culture d'entreprise, et généré des apprentissages individuels et collectifs : valeurs,



fonctionnements, routines et représentations mémorisés peuvent être considérés comme les construits sociaux, produits dans les interactions.

Étudier le phénomène de désapprentissage organisationnel dans le cadre d'une stratégie d'apprentissage de routines formelles de formation et donc de montée en compétences des professionnels implique donc de porter une attention à ce système social et plus particulièrement aux processus lui permettant de « *créer des solutions neuves et opératoires* » (*Ibid.*, p.221) en réponse aux défis de « la démarche pédagogique » et aux problèmes de changement qu'elle pose. La démarche pédagogique telle qu'elle est transmise dans le contenu de la formation proposée par le réseau est en quelque sorte une proposition théorique faite aux structures, qui peuvent la traduire, ou non, en une véritable volonté d'évolution, de changements profonds. D'ailleurs, au sein de l'organisation, les savoirs peuvent être individuels, collectifs, ou organisationnels :

- Lorsqu'ils sont détenus par les membres eux-mêmes, il s'agit de savoirs individuels ;
- Certains savoirs sont partagés entre les membres, il s'agit de savoirs collectifs ;
- Qu'il s'agisse de savoirs individuels ou collectifs, ils peuvent être stockés dans la mémoire organisationnelle, lorsqu'ils font l'objet d'une formalisation et/ou s'ancrent dans les routines. Alors seulement, nous pouvons parler de savoirs organisationnels.

Les savoirs détenus par les individus résultent d'un processus d'apprentissage par la formation, par l'expérience, ainsi que dans et par les interactions sociales. Pour le simplifier en tant que processus, ce savoir s'est ancré dans les mémoires individuelles après que des connaissances reçues aient été assimilées. Au niveau de l'individu et des équipes de travail, trois types de savoirs peuvent être dégagés. Nous traitons ici de l'accessibilité présumée des savoirs (à une direction désireuse de les éliminer) dans les théories du désapprentissage organisationnel, en transposant notamment la théorie des savoirs explicites et savoirs tacites de Nonaka et Takeuchi (1995) au processus en question. En appréhendant la diversité des savoirs et la variété des niveaux auquel il se situe, il est possible de rendre compte des obstacles qu'ils dressent à un processus de désapprentissage intentionnel et maîtrisé par une direction. Notre objectif est ici de démontrer que les étapes d'identification et d'élimination de savoirs avancées dans la plupart des théories du désapprentissage organisationnel précédemment présentées nous apparaissent comme un leurre aux niveaux individuel, collectif et organisationnel (tableau n°12) .

Tableau n° 12: *Obstacles présumés au désapprentissage de savoirs contrôlé par la direction*

Type de savoir	Définition	Obstacles présumés à un désapprentissage stratégique		
		Niveau individuel	Collectif	Organisationnel
<b>Savoir explicite</b>	Aussi appelé langage codifié, il est reconnu par les individus et est ainsi facilement exprimé ou articulé à d'autres connaissances (Durrance, 1998 ; Newell <i>et al.</i> 2002 ; Nonaka et Takeuchi, 2002).	Bien qu'il soit identifié et reconnu, si de nouveaux savoirs entrent en conflit avec ce dernier, il pourra difficilement être éliminé par l'individu.	C'est le savoir dans sa dimension ostensive, tel qu'il est connu de tous mais il peut être en décalage avec les savoirs réellement partagés par les professionnels.	Le savoir statique ou <i>Inert Knowledge</i> (Delahaye, 2005, p.663) est une forme de savoir explicite de nature stable, facile à articuler avec d'autres connaissances et qui se trouve dans les politiques organisationnelles, les procédures et procédés, les descriptions de poste et autres documentations internes. Becker suppose qu'il influence les processus d'apprentissage et de désapprentissage aux trois niveaux ( <i>Ibid.</i> ).
<b>Savoir tacite ou implicite</b>	Il s'agit d'une forme de savoir-faire difficile à exprimer ou à formaliser dans des documents, qui se transmet de manière informelle à travers les échanges sociaux avant d'être intériorisée (Swap <i>et al.</i> , 2001, p.95). Il s'acquiert dans le temps, au fil de l'expérience (Brockmann et Anthony, 2002 ; Bryant, 2003, Nonaka et Takeuchi, 1995).	Cette expérience individuelle constitue un obstacle à l'apprentissage lorsque les savoirs qui y sont attachés doivent être abandonnés (Becker, 2005, p.663).	Ils peuvent être partagés entre les membres d'une équipe et explicites pour eux tout en étant en décalage avec les prescriptions managériales : il est alors caché de la hiérarchie pour conserver une marge de manœuvre ;	Ils guident l'action collective, influencent les façons de faire sans pouvoir être identifiés et décrits puisqu'invisibles, ou délibérément dissimulés ;
<b>Cadres de référence des individus</b>	Aussi appelés modèles mentaux (Kim, 1993), cartes cognitives (Huber, 1991), schémas cognitifs (Barret, Thoman & Hocevar, 1995) paradigmes (Markoczy, 1994) ou encore théories d'action (Hedberg, 1981), ils composent un système sous-jacent de valeurs et de croyances profondément ancrées qui façonnent les comportements et attitudes des individus au quotidien (Mezirow, 2000).	Ce système de valeurs et croyances s'appuie sur un schéma comportemental profondément enraciné qui s'est renforcé au fil des ans (Newstrom, 1983, p.37) or le désapprentissage individuel repose justement une remise en question des théories d'action de l'apprenant (Hedberg, 1981, p.18).		Hormis les valeurs véhiculées dans la culture institutionnalisée de l'entreprise, les valeurs et croyances individuelles ne sont pas toujours exprimées, ni partagées et peuvent être inconscientes.

S'agissant de mettre en place une stratégie de désapprentissage organisationnel, ce sont donc l'ensemble de ces niveaux de savoirs tacites qu'il faudrait considérer pour pouvoir modifier les comportements des salariés et provoquer un apprentissage organisationnel.

La première étape du désapprentissage collectif consisterait donc à permettre aux professionnels de questionner les façons de penser qui fonctionnaient bien par le passé afin de faire émerger de nouveaux points de vue et de nouvelles idées (Cepada- Carrion, Cegarra-Navarro et Leal-Millan, 2012, p.1552).

D'autres auteurs vont plus loin et soutiennent qu'un le désapprentissage serait renforcé au sein de communautés (Silverman, 1980 ; Leymann et Kornbluh, 1989 ; Wenger , 1998), lors d'échanges verbaux dans des environnements sociaux sécurisants car ils sont porteurs de remises en question, d'ouverture, de créativité et de vulnérabilité (Bohm, 1980 ; Leymann, et Kornbluh, 1989 ; Wijnhoven, 2004). Ces approches, sans expliquer le mécanisme de déconstruction des savoirs et croyances, font néanmoins apparaître les interrelations comme centrales dans le processus de désapprentissage collectif.

## 2-2.2 Des travaux lacunaires pour révéler le processus de désapprentissage organisationnel

Notre revue de littérature permet de dégager les traits fondamentaux de chaque conception du désapprentissage pour mettre en évidence leur incomplétude et soulever certains constats généraux afin de questionner les théories existantes.

Les théories du désapprentissage volontaire considèrent le désapprentissage comme le pendant de l'apprentissage organisationnel et du changement. Elles n'admettent pas d'autre résultat possible que l'apprentissage tel qu'il a été voulu par la direction, ce que les théories du désapprentissage involontaire contredisent, en mettant en évidence qu'il ne s'ensuit pas systématiquement d'apprentissage.

Elles se focalisent majoritairement sur le résultat du désapprentissage organisationnel, elles en expliquent peu ou prou le processus en lui-même :

- Nous ne savons pas comment il se déclenche, ni à quel niveau ; certains auteurs avancent que le désapprentissage doit émerger au niveau de l'individu, d'autres au niveau collectif ;

- Nous ne connaissons pas précisément les mécanismes du passage entre les niveaux de désapprentissage, ni l'intrication entre ces niveaux ;
- Les descriptions des processus de désapprentissage individuel et collectif restent équivoques et taisent l'existence de résistances aux différents niveaux, ne tenant compte ni des marges de manœuvre de liberté de pensée et d'action des acteurs, ni de leurs représentations ou motivations.

Ces approches adoptent pour la plupart une vision mécaniste du désapprentissage comme un phénomène souhaitable et maîtrisable pour faire progresser l'organisation. Cette littérature du changement organisationnel traite de l'évolution des pratiques sous l'angle de l'élimination des savoirs des membres, pointant ainsi l'existence de liens entre leurs savoirs et avec leurs comportements, mais les expliquent partiellement.

Ces travaux considèrent le désapprentissage comme l'élimination de savoirs mais ne prennent pas en considération la diversité et la nature des savoirs en présence dans une organisation. Ils considèrent que tous les types de savoirs sont accessibles et interchangeable.

Ils traitent des différents niveaux et dimensions du désapprentissage, mais privilégient une approche rationnelle qui cible le désapprentissage d'une multitude d'objets distincts, à savoir des croyances, des représentations, des valeurs, des normes ou des routines : les choses nous sont présentées comme si un même mécanisme s'appliquait à tous, ce qui évite aux auteurs d'avoir à en traiter les résistances.

Aucune théorie ne permet donc d'aborder l'élimination de certains comportements en organisation d'après une approche multiniveaux et multidimensionnelle et plusieurs lacunes doivent être soulignées car elles offrent de nombreuses pistes restant à explorer :

- Le désapprentissage présenté comme un processus linéaire ...

Les théories rationalistes s'appuient sur une conception du processus de désapprentissage selon laquelle il suffirait d'identifier et d'éliminer des savoirs inutiles pour provoquer l'élimination de routines jugées insatisfaisantes, ce qui donnerait lieu à l'assimilation de nouveaux savoirs et l'adoption de nouvelles pratiques. Elles présentent donc désapprentissage et apprentissage organisationnels comme deux phénomènes successifs, se déroulant selon des étapes chronologiques. Elles postulent de liens de causalité directe entre savoirs et routines et entretiennent une confusion entre les deux.

- .... Dont les résistances restent ignorées

De plus, ces théories, orientées vers l'adoption de nouvelles pratiques professionnelles, se focalisent sur un unique résultat du désapprentissage organisationnel. Elles le présentent comme un et indivisible mais n'expliquent pas comment on désapprend. Elles ne nous expliquent d'ailleurs ni comment il est provoqué, ni comment a lieu concrètement l'élimination de savoirs au niveau individuel, ni au niveau collectif, avant que celui-ci ne puisse être effectif au niveau de l'organisation et ne tiennent pas compte des résistances pouvant exister et influencer le déroulement du désapprentissage à ces différents niveaux.

- L'influence du contexte de l'organisation oublié par les théories existantes

Le désapprentissage nous est présenté comme un phénomène qui prendrait place au sein d'un système d'acteurs sur lequel l'environnement interne n'aurait aucune espèce d'influence (qu'il s'agisse de leurs conditions de travail, des conditions matérielles ou de la nature de l'activité exercée) et coupé de son environnement externe (juridique, économique, partenarial). Or, les structures d'insertion étudiées évoluent dans un ensemble de « *structures sociales situées qui l'entourent : [...] règles étatiques, appareils d'éducation et de formation, administrations* » (Sainsaulieu, 1987, p.164).

Ces dernières exercent des contraintes qui sont intégrées à la fois aux processus de production de biens et services, (principe de non- concurrence applicable aux Ateliers et Chantiers d'Insertion, règles de la limite des 30 % de ressources issues de l'activité de leur vente par exemple), mais aussi au fonctionnement de la structure en matière d'accompagnement et de formation des salariés en insertion (parcours d'insertion limité à 24 mois et renouvellement régulier des salariés en insertion, obligation de résultats en termes de sortie dynamiques et positives en fin de parcours, dialogue de gestion annuel...).

Ces différents facteurs influencent la façon dont les nouveaux savoirs (les prescriptions par la formation) sont intégrés à l'organisation par ses membres et la façon dont l'apprentissage sera réalisé ou non (en l'occurrence, la façon dont les pratiques prescrites vont être construites et mises en œuvre). Pourtant, ces contingences internes pourraient influencer la façon dont les nouveaux savoirs (les prescriptions par la formation) sont non seulement intégrés à l'organisation par ses membres, mais aussi la façon dont l'apprentissage sera réalisé ou non (en l'occurrence, la façon dont les pratiques prescrites vont être mises en œuvre en fonction des possibilités réelles ou perçues de salariés).

- Les facilitateurs et obstacles au désapprentissage organisationnel à découvrir

Cette revue de littérature met en évidence de possibles difficultés opérationnelles auxquelles le processus de désapprentissage pourrait se heurter. Ils nous amènent à remettre en question le processus rationnel et maîtrisé présenté dans la plupart des travaux, au regard des écueils possibles soulevés par certains travaux. La revue des théories du désapprentissage interroge la nécessité pour les membres de désapprendre, ce qui devrait être désappris pour développer des compétences professionnelles de formation en situation de travail et sur les facteurs de désapprentissage aux différents niveaux.

Elle interroge également le potentiel de ces désapprentissages individuels et collectifs à engendrer de l'apprentissage organisationnel. Les travaux de recherche empiriques portant sur le désapprentissage s'avèrent encore ténus et n'ont pas permis d'identifier exhaustivement ses entraves, ni d'ailleurs les méthodes encourageant de telles pratiques, ou encore les voies possibles de développement des capacités de désapprentissage des organisations (Wong *et al.*, 2012, p.101-103), ce qui pourrait compléter les travaux existants en apportant une nouvelle dimension de compréhension des rapports entre processus de désapprentissage et d'apprentissage en organisation.

Dans l'ensemble, les travaux ne permettent pas de cerner le processus de désapprentissage organisationnel dans ses dimensions cognitive, symbolique et sociale, aux niveaux individuel et collectif, ce que nous souhaitons mettre en évidence en adoptant un positionnement constructiviste.

Les théories du désapprentissage nous interpellent car, elles semblent contourner le concept même dont elles traitent : nous en conviendrons, *dés- apprendre*, semble impliquer d'avoir appris au préalable.

Paradoxalement, les travaux se privent d'une analyse des processus d'apprentissage pour comprendre celui qu'elles envisagent comme son pendant. En se concentrant sur l'objectif d'apprentissage, elles en oublient de considérer certains travaux centraux sur ce dernier, pourtant éclairants.

Notre approche consiste à compléter ces travaux positivistes, qui postulent d'un donné à désapprendre pour provoquer un apprentissage précis, par l'apport des théories constructivistes et socio-constructivistes de l'apprentissage. Ainsi, comment traiter de désapprentissage sans y voir un phénomène de déconstruction de savoirs préalablement construits ?

Pour appréhender de quelle manière des routines peuvent être éliminées et de nouvelles pratiques s'élaborer, et les interrelations entre ces deux processus, nous pensons nécessaire de comprendre au préalable de quelle façon les pratiques, ensuite mémorisées en tant que routines, se construisent en organisation.

Puisque les organisations ne peuvent elles-mêmes apprendre des pratiques, nous nous concentrons sur leur processus d'apprentissage, réalisé par les membres, ainsi que sur les schèmes d'action auxquels il donne naissance. Ces derniers reposent en effet sur des savoirs ancrés cognitivement chez les individus : ils agissent alors comme des programmes, qui donnent lieu à des pratiques répétitives, et parfois inconscientes, que sont les routines.

Nous développerons ce concept de schème afin de démontrer qu'il n'existe pas de lien de causalité entre l'élimination de savoirs prétendument obsolètes (si tant est que cette opération consciente, après identification, soit possible) et le rejet de routines afférentes, comme l'ont affirmé les théories du désapprentissage. Les routines sont dominées par ensemble de savoirs, à la fois tacites et explicites, conscients et inconscients qui s'imbriquent, et dont la combinaison préside au comportement des professionnels. Or, ces systèmes de connaissances doivent avant tout être considérées comme des constructions cognitives et sociales.

- Le processus de désapprentissage organisationnel comme objet de notre recherche

La variété des approches sur le désapprentissage laisse entrevoir le flou scientifique existant autour de ce concept, les éclairages sur le processus en lui-même apparaissent toujours lacunaires, et privilégient l'explication des mécanismes à certains niveaux, c'est pourquoi le processus de désapprentissage organisationnel constitue notre objet de recherche.

Notre objectif consiste à mieux comprendre ce phénomène en tant que tel, en l'étudiant au niveau individuel du professionnel, au niveau collectif du travail d'équipe et au niveau organisationnel des contextes interne et externe. Il s'agira aussi d'expliquer les rapports entre ces différents niveaux tout en élucidant de quelle façon s'articulent apprentissage et désapprentissage.

Nous nous intéressons plus précisément au désapprentissage de routines définies comme non-formelles par le réseau, qui souhaite les voir évoluer en de nouvelles « bonnes » pratiques formalisées de formation, préconisées dans la formation à la démarche pédagogique. En l'espèce, on est en droit de se demander ce que cette formation à la démarche pédagogique

entraîne sur l'activité des professionnels. Transforment-ils collectivement leurs « manières de penser et d'agir en situation de travail » (Mayen, 2012, p.63) pour que la structure adopte de nouvelles pratiques ?

Lorsque cela est le cas, certains savoirs sont-ils préalablement éliminés, comme l'avancent les théories du désapprentissage, pour que les routines s'effacent et laissent leur place à de nouvelles façons de faire? Comment se déroule le processus, quels sont les acteurs impliqués et à quel(s) niveau(x) ce changement s'opère-t-il ? Ce sont les questions auxquelles nous allons tenter de répondre, en poursuivant plusieurs objectifs :

- **Compléter les travaux sur le désapprentissage organisationnel dans sa dimension synchronique en étudiant d'autres résultats possibles que l'apprentissage organisationnel**

L'apprentissage organisationnel poursuivi par la direction, ne constituerait qu'un résultat possible parmi d'autres, à examiner. Nous proposons une première typologie du désapprentissage organisationnel à explorer :

- Le désapprentissage voulu pourrait aboutir à une autre forme de désapprentissage organisationnel : la perte involontaire et « sèche » de croyances et de représentations collectives et perturber la coordination entre encadrants et accompagnateurs dans un sens défavorable à l'amélioration des pratiques inclusives à destination des salariés en insertion ;
- Le désapprentissage voulu pourrait échouer, en raison de résistances à identifier.

- **Compléter les travaux en étudiant le processus en lui-même**

Notre analyse a mis en évidence les manquements de la littérature sur le désapprentissage :

- Elle n'explique pas comment se fait le passage entre le désapprentissage par l'individu et le désapprentissage aux niveaux collectif et organisationnel, ni si un niveau domine ou précède le(s) autres; plus encore, elle présume d'un processus successif entre ces niveaux et linéaire, ce que nous souhaitons questionner ;
- Certaines dimensions ne sont pas suffisamment explorées, notamment les résistances et obstacles au désapprentissage et leurs effets sur ce dernier ; les causes et déclencheurs du désapprentissage restent à élucider ;



- Le désapprentissage donnerait toujours lieu à l'apprentissage souhaité par la direction, ce que nous contestons. Nous ignorons également si les processus de désapprentissage et d'apprentissage organisationnels se déroulent de manière successive ou simultanée.

Nous souhaitons compléter les travaux existants en étudiant le processus de désapprentissage organisationnel des routines professionnelles en contexte naturel. Pour ce faire, nous mobiliserons notamment les théories du conflit cognitif et du conflit sociocognitif qui permettent d'aborder ce concept gestionnaire d'après un paradigme (socio)constructiviste. Nous précisons en quoi ce concept peut s'avérer utile pour comprendre le processus de désapprentissage organisationnel dans les points suivants :

- Désapprendre : un processus sous-tendu par un apprentissage préalable

Notre thèse consiste à considérer que les routines ne pourraient se déconstruire que collectivement, notamment dans l'échange et la controverse, en transposant aux théories du désapprentissage le concept de conflit socio-cognitif. Il permettrait d'expliquer comment, dans certains cas, les savoirs issus de la formation à la démarche pédagogique du réseau pourraient être assimilés pour transformer les schèmes et donner naissance à de nouvelles pratiques construites collectivement et ainsi faire évoluer les routines de formation.

Selon cette approche, le processus de désapprentissage ne correspondrait pas à une étape nécessaire de l'incorporation de nouveaux savoirs, « à sens unique », prescrits via des ordres ou autres incitations : l'apprentissage ne requiert pas de libérer de la place dans les structures cognitives des professionnels, en y détruisant au préalable des savoirs. Les sciences de l'éducation nous permettent de comprendre comment un professionnel et une équipe de travail apprennent et plus particulièrement, de quelle manière des individus adultes construisent, en contexte de travail, des savoirs qui agiront ensuite comme les principes directeurs de leurs pratiques.

C'est la question de la définition du désapprentissage, au sens d'une élimination ou d'une perte de savoirs que lui ont prêté les travaux existants, qui se pose : s'agissant de transformer les routines en organisation, apprendre de nouvelles pratiques nécessite-t-il que certains savoirs détenus par les membres disparaissent ? La recombinaison des anciens savoirs avec de nouvelles informations apparaît comme une piste digne d'intérêt pour expliquer l'abandon de certaines routines.

- Une approche piagétienne pour dépasser le clivage enfants-adultes des théories de l'apprentissage

Dans son ouvrage de 1926, *The Meaning of Adult Education*, Linderman traite des spécificités présumées des adultes apprenants. Les travaux ultérieurs de Piaget démontreront que ces caractéristiques, à savoir « *le besoin de savoir* », « *le concept de soi* », ou « *la volonté d'apprendre* », jouent aussi un rôle capital dans l'apprentissage des enfants, ce qui fait apparaître le discours andragogique comme « *spéculatif* » (Bourgeois, Nizet, 2015, p.15). Bourgeois et Nizet soulignent d'ailleurs « *la très faible prise en compte des travaux concernant l'apprentissage des enfants dans l'étude de l'apprentissage adulte et réciproquement* » (*Ibid.*, p.17) et nous invitent à dépasser le clivage enfants – adultes. Ils prennent pour exemple les travaux sur le conflit socio cognitif dont les hypothèses « *ont été élaborées et vérifiées dans un contexte d'apprentissage très précis* » (des apprenants enfants qui sont confrontés à une tâche et un objet d'apprentissage particuliers) et soulèvent l'intérêt d'en valider certaines dans un contexte différent par exemple avec des apprenants adultes en « *situation naturelle de formation* » (*Ibid.*, p.17).

Les Néopiagétiens ont étudié en laboratoire « *l'effet des interactions sociales sur l'acquisition de schèmes opératoires* » (*Ibid.*, p.47). Ce type de recherche « *in vitro* » présente les avantages de l'expérience *in vitro*, qui permet de contrôler l'ensemble des facteurs externes aux individus qui influencent le processus. Néanmoins, elle présente aussi des limites majeures dans le cadre d'une recherche en Sciences de gestion. Non seulement les expériences de laboratoire provoquent inévitablement un « effet cobaye », amenant les individus à se comporter différemment sous l'observation des chercheurs, mais surtout, elle les prive de leur environnement professionnel, qui constitue un milieu particulier dans lequel le processus prend place, et, dont les caractéristiques organisationnelles et sociales influencent le déroulement. Nous souhaitons interroger, en tenant compte des environnements de travail que constituent les structures adhérentes réseau, l'effet des interactions sociales entre professionnels d'une même organisation sur la transformation de leurs pratiques, à l'issue d'une formation externe visant la professionnalisation de leurs pratiques de formation en situation de production.

L'apprentissage est décrit par Piaget comme une « *processus de construction et de transformation de structures de connaissances* » (*Op.cit.*), y compris les « *connaissances procédurales* » (*Op.cit.*), c'est-à-dire les savoir-faire, ce qui nous pousse à étudier ce

processus en ce qui concerne les compétences pédagogiques des professionnels des structures du réseau. Notre recherche pourrait fournir des clefs de compréhension des facilitateurs et obstacles à l'élimination de routines et à l'apprentissage de nouvelles pratiques par les membres de chaque structure.

### 2-2.3 Mobiliser et adapter les savoirs ou les éliminer pour apprendre ?

L'éclairage des sciences de l'éducation permet de contester les théories selon lesquelles un désapprentissage serait nécessaire à l'apprentissage : « *Apprendre est une opération curieuse où la mobilisation des acquis permet leur enrichissement.* » (Meirieu, 1999, p.129). C'est bien par la mobilisation des savoirs mémorisés lors des apprentissages antérieurs, qu'un individu peut se saisir d'informations nouvelles, qui viendront éventuellement transformer son système de connaissances et de représentations. Les connaissances des encadrants constitueraient donc plutôt des outils permettant d'en acquérir de nouvelles (*Ibid.*, p.132).

Selon la thèse structuraliste de Piaget (1970), les structures cognitives sont innées et leur émergence est contingente (Merieu, 1999, p.41). La connaissance s'opère « *dans le dialogue permanent entre le donné et l'acquis* » (*Op.cit.*), c'est-à-dire que l'encadrant, grâce à ce qu'il est, et par ce qu'il est, peut acquérir, assimiler de nouveaux phénomènes, enrichir et modifier ainsi ce qu'il est. Il apprend notamment des salariés en insertion...dès son intégration dans l'entreprise sociale apprenante, cet ancien professionnel du métier support se trouve confronté à des profils individuels très variés (par exemple problèmes familiaux, soucis de santé physique ou mentale, addictions, langue française non maîtrisée), qui l'amènent à réajuster continuellement son comportement aux besoins et aux difficultés des personnes. C'est cette équilibration entre ce qu'il est, et les informations qui lui proviennent, qui engendre la mise en place de nouvelles structures (*Op.cit.*).

Ainsi, les théories du désapprentissage semblent ignorer la réalité des processus mentaux car « *les connaissances ne sont pas des choses* » (Meirieu, 1999, p.54) et les informations transmises lors de la formation à la démarche pédagogique ne peuvent remplacer les schèmes d'action routiniers des professionnels, comme s'il suffisait d'intégrer un nouveau « programme » cognitif qui remplacerait l'ancien (à éliminer).

Elles doivent faire sens pour ces derniers. Elles ne peuvent être identifiées par les professionnels que dans la mesure où elles s'intègrent dans leur dynamique, c'est-à-dire qu'ils doivent la saisir « *dans un projet d'utilisation* » (*Op.cit.*), sans quoi ces informations ne peuvent générer de signification.

L'apprentissage n'est pas une circulation d'informations, souligne aussi l'auteur, mais une interaction entre « *un apprenant qui sait déjà toujours quelque chose et un savoir qui n'existe que parce qu'il est reconstruit* » (Meirieu, 1999, p.79) et s'intègre ainsi « par et dans l'ancien qu'il transforme ainsi » (*Op.cit.*). Ainsi, les connaissances individuelles « *ne se construisent pas sur l'ignorance, mais par la réélaboration antérieure de représentations antérieures sous la pression d'un conflit cognitif* » (*Ibid.*, p.68). Lorsqu'on prend en considération ces éclairages théoriques, il apparaît que former à la démarche pédagogique des professionnels impliquerait non seulement :

- De faciliter « *l'assimilation d'informations nouvelles et l'émergence du conflit* » (Bourgeois et Nizet, 2015, p.89) mais également,
- De « *favoriser une régulation du conflit qui passe par l'accommodation de la structure d'accueil.* » (*Op.cit.*).

Sans cela, chaque professionnel formé n'apprendrait pas. L'apprentissage individuel s'inscrit donc nécessairement dans la tension entre des « *forces qui poussent à l'inertie des structures et les forces qui poussent à leur changement.* » (*Ibid.*, p.89-90). En d'autres termes, pour favoriser l'apprentissage, les facteurs qui poussent à une accommodation des structures cognitives d'accueil existantes doivent dominer les forces qui maintiennent les représentations de l'apprenant (Bourgeois et Nizet, 2015, p.99).

Pour se saisir des nouvelles pratiques présentées lors de la formation à la démarche pédagogique, les professionnels doivent au préalable faire émerger leurs représentations sur la manière dont ils entendent mettre en œuvre, en situation réelle avec des salariés en insertion, les méthodes transmises. Cela permettrait « *d'explorer le réel et d'en déceler les limites* » (Meirieu, 1999, p.68) et susciterait une opération mentale de déduction favorable à l'apprentissage ; la déduction est « *l'épreuve de l'effet* » (Meirieu, 1999, p.113) , ce que Piaget nomme la décentration.

En outre, la reformulation des représentations n'est mobilisée par l'apprenant que dans des « situations-problèmes », qui lui permettent de clarifier le résultat une fois le processus réalisé. La formation des encadrants à la démarche pédagogique réalisée en salle ne leur permet pas cette confrontation aux problèmes de communication, à la résolution de difficultés concrètes liées à la formation en situation de travail, ni aux problématiques de construction et d'utilisation des outils pédagogiques (Meirieu, 1999, p.68). Ces méthodes de formation à la démarche pédagogique auraient pourtant le mérite d'ouvrir un espace à l'innovation au sein de ces structures en suscitant des initiatives pédagogiques émergeant de la confrontation aux situations du quotidien.

#### 2-2.4 La réflexivité, ou comment mettre à distance les routines pour apprendre

Les expériences professionnelles engendrent des apprentissages lorsqu'elles engagent la réflexivité du professionnel qui se met à distance de ses pratiques en s'interrogeant sur le pourquoi et le comment il agit. Cette « *intelligence des situations* » (Le Boterf, 2016, p. 110) lui permet de repérer d'éventuelles causes de dysfonctionnements et ainsi de les éliminer pour perfectionner ses routines.

Ceci nous permet de comprendre, d'une part, en quoi les routines existantes résultent de constructions cognitives individuelles par le professionnel, qui a ajusté ses pratiques au fil de l'expérience, par des opérations de prise de recul et de correction de ce qu'il identifiait comme des erreurs. Les routines de l'encadrant ne sont donc pas des façons de procéder aléatoires en situations, ou qui suivraient strictement les prescriptions. Les travaux sur la réflexivité indiquent en effet qu'un examen des pratiques serait nécessaire à l'apprentissage par le professionnel à travers une prise de conscience.

D'autre part, ces théories nous éclairent sur les conditions d'une possible évolution des pratiques. Selon Dewey, la pensée réflexive constitue « *une manière de penser consciente de ses causes et de ses conséquences* » (Dewey, 1933, p.3). Elle interviendrait lorsque des perturbations surviennent dans les mécanismes internes de régulation de la pensée, dans les schèmes mentaux sollicités pour répondre à un problème (Le Lardic, 2013, p. 90).

L'étape de prise de recul du processus réflexif individuel nous évoque le concept de décentration, qui fait écho aux théories du développement de Piaget (1974a) et de Vygotski (1997). La réflexivité peut donner lieu à un conflit cognitif (Piaget, 1937) au niveau intra-

individuel ou à un conflit sociocognitif (Vygotski, 1997), lorsqu'elle a lieu dans un contexte social et de confrontation (Le Lardic, 2013, p. 90). En l'occurrence, le contenu de la formation à la démarche pédagogique se compose de savoirs qui pourraient engendrer des perturbations cognitives chez les professionnels apprenants, voire représenter un problème à résoudre : nous le voyons, elles sont nécessaires pour les mettre en situation de réflexivité, les inciter à remédier à certains dysfonctionnements ainsi perçus, et en conséquence, susciter l'apprentissage.

Dans le point qui va suivre, nous allons expliquer en quoi une approche par la construction des savoirs nous apparaît pertinente pour comprendre le processus de désapprentissage.

### 3- L'apport des théories constructivistes de l'apprentissage pour repenser le désapprentissage organisationnel

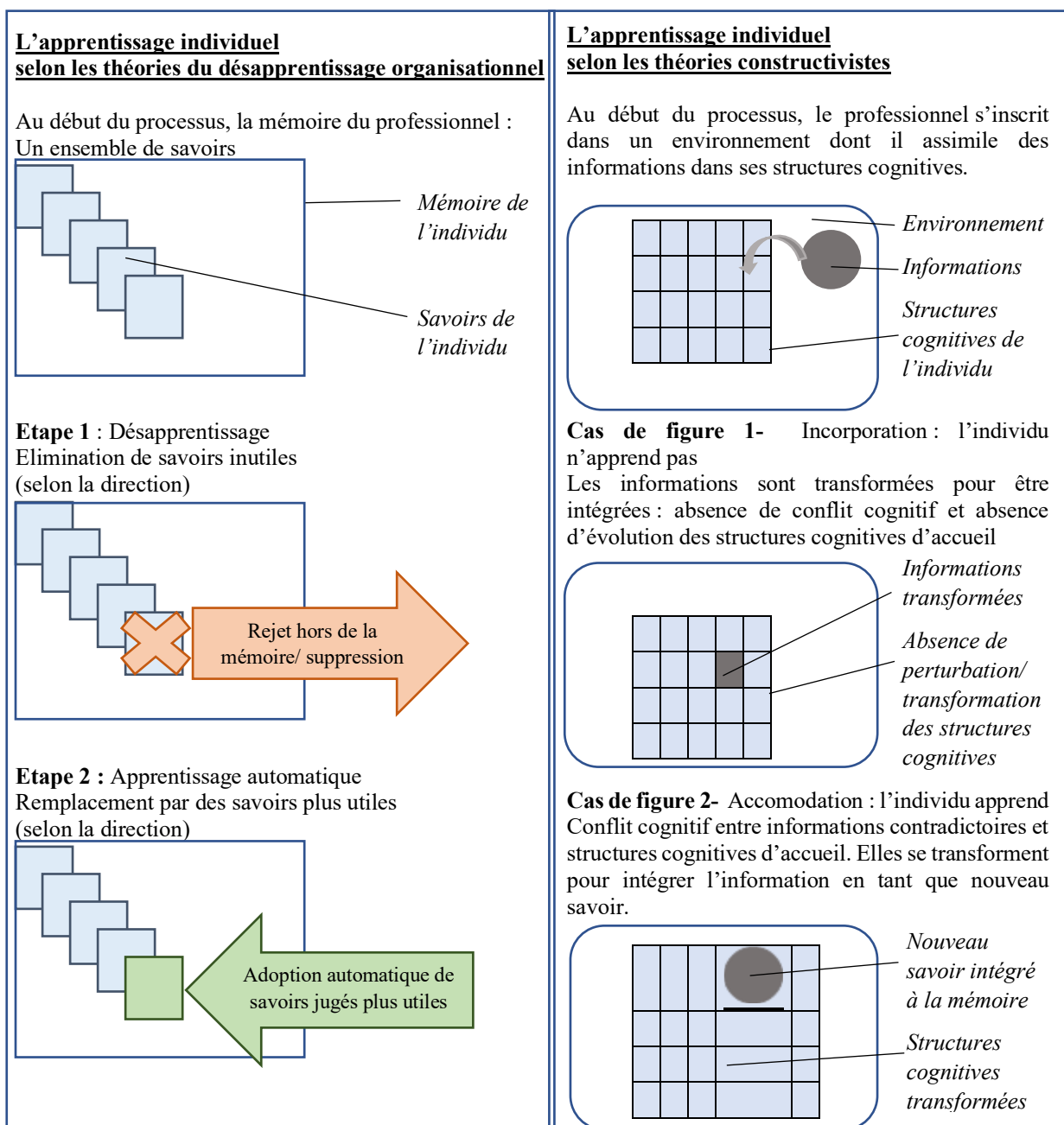
Les théories du désapprentissage admettent que : pour transformer les comportements des membres d'une organisation, l'apprentissage des individus reposerait sur l'élimination préalable de certains savoirs, qui serait favorable à l'adoption de nouvelles connaissances jugées plus utiles par la direction. Nous souhaitons envisager différemment les relations entre savoirs pré- existants et nouveaux savoirs, et nous éloigner d'une vision trop manichéenne de la connaissance, en mobilisant les approches constructivistes de l'apprentissage. Elles nous permettent de porter un regard différent sur les liens entre les processus d'apprentissage de nouvelles pratiques et de désapprentissage d'anciennes routines car selon ces théories depuis les travaux pionniers de Jean Piaget (1937), l'apprentissage individuel résulte d'une recherche d'équilibre entre un sujet et son environnement, et nécessite un processus éminemment cognitif d'assimilation puis d'accommodation à des informations nouvelles. En effet, pour apprendre, l'individu passe par une première étape d'assimilation des informations reçues. Cette assimilation peut avoir lieu de deux façons dont dépendra son apprentissage: l'incorporation et l'accommodation :

- L'individu peut tenter de transformer l'information reçue sur l'objet ou la situation perçu(e) pour l'adapter et l'intégrer aux structures mentales d'accueil. Nous parlerons alors d'incorporation : l'individu transforme alors ces informations issues de l'environnement dont il n'apprend pas ;
- Si l'objet ou la situation résiste à cette transformation, et que l'assimilation crée un conflit cognitif, ce sont alors ses structures d'accueil qui vont se transformer pour

s'adapter à l'environnement. On parlera alors d'accommodation : c'est l'environnement qui transforme l'individu, qui apprend de celui-ci. Lorsque les structures d'accueil du sujet se sont accommodées à la connaissance nouvelle, elles peuvent alors l'intégrer à la mémoire sous forme de savoir.

Nous schématisons ci-dessous (schéma n°5) les deux approches de l'apprentissage que nous mobilisons dans le cadre de notre recherche au sein de structures d'insertion.

Schéma n°5- Le processus d'apprentissage individuel : mise en perspective des théories du désapprentissage avec les théories constructivistes (construction personnelle)



Selon les théories du désapprentissage, l'apprentissage de savoirs serait le résultat d'une opération maîtrisée de soustraction puis d'addition automatique de savoirs dans la mémoire, et relevant d'un arbitrage individuel ou hiérarchique entre des blocs, ou « briques » de savoirs accessibles, amovibles et interchangeables.

D'après l'approche constructiviste, l'apprentissage relève d'un mécanisme cognitif de conservation ou de transformation des structures cognitives de l'individu, difficilement maîtrisable puisqu'il dépend à la fois de l'individu et des informations qu'il assimile de son environnement. L'apprentissage de savoirs n'a lieu que si les structures évoluent pour s'adapter à ces informations nouvelles, lorsqu'elles résistent à une transformation par l'individu, et provoquent un conflit cognitif.

Le processus d'apprentissage ne procède pas d'une élimination, mais d'une transformation cognitive dont le conflit cognitif constitue le point de départ.

En adoptant cette approche, nous considérons que les savoirs professionnels des membres des structures résultent de leur accommodation à une multitude de situations, rencontrées dans le cadre de leurs fonctions, aussi bien dans la structure d'insertion où ils les exercent aujourd'hui (environnement actuel), que lors d'expériences professionnelles antérieures (autres environnements de travail porteurs d'informations). Ces savoirs, sur lesquels reposent notamment leurs routines de travail, sont le fruit de ces apprentissages préalables, et entretiennent par ailleurs des liens étroits avec le développement de leur identité tout au long de la vie (Bourgeois & Nizet, 1997 ; Charlier, Nizet, & Van Dam, 2005). Ainsi, il ne sera pas chose aisée d'« ébranler » les savoirs de ces professionnels pour les amener à une remise en question de leurs routines à travers la formation à la démarche pédagogique.

Comme nous allons le préciser dans le point 3-1, cette formation véhicule des informations susceptibles d'entrer en contradiction avec les savoirs des encadrants et de susciter un conflit cognitif chez ces derniers. Cependant, il existe de nombreux obstacles à la transformation de ces prescriptions en savoirs, puis à leur traduction en nouvelles pratiques (apprentissage), voire à l'abandon des anciennes routines (désapprentissage). Ces obstacles s'inscrivent *a priori* dans deux catégories que nous allons développer dans le point 3-1 :

- Obstacles de nature cognitive (relatifs au conflit cognitif et aux structures d'accueil des encadrants formés);
- Obstacles à l'agir en situation (relatifs à l'opérationnalisation des prescriptions issues de la formation à la démarche pédagogique).



### 3-1 Une formation vectrice de perturbations cognitives et opérationnelles pour les encadrants

Lors de notre observation- participante à la formation à la démarche pédagogique en 2017, le formateur du réseau invitait les encadrants à adopter du rôle et les pratiques d'un « formateur d'adulte ». Il les priait d'ailleurs d'en consulter la fiche du Répertoire opérationnel des métiers et des emplois<sup>42</sup> (ROME K211) pour qu'ils s'en imprègnent. L'entrée dans ce métier implique pour les encadrants « *un passage du faire à enseigner le faire [qui] marque le passage d'un travail à un autre* » (Rousset et Olry, 2018, p.95). Or, l'adoption du rôles et des pratiques d'un formateur d'adultes ne correspond pas pour les encadrants à une « *bifurcation professionnelle* » (Denave, 2017) d'un travail à un autre, mais plutôt à l'intégration de nouvelles pratiques pédagogiques dans leurs multiples routines préexistantes.

#### 3-1.1 L'émergence d'un paradoxe : l'incompatibilité des sphères productive et pédagogique

L'apprentissage de ce nouveau rôle requiert un changement dans leurs activités quotidiennes, ce qui peut être « *source de désorganisation pour les professionnels* » (Rousset et Olry, 2018, p. 101), d'autant que la prescription faite lors de la formation ne dit pas « *complètement ce qui doit être fait, ni comment le faire* » (*Op.cit.*). Charge à l'encadrant de reconstruire sa pratique routinière en y insérant des activités pédagogiques, de redéfinir le « *contenu opérationnel* » (*Op.cit.*) de son travail, ce qui ne semble pas être une sinécure.

Dans sa fonction première, l'encadrant doit assurer la réalisation d'une production de qualité dans les délais impartis, tout en accompagnant une équipe de salariés en parcours dans la réalisation de leurs missions. La prise d'une fonction supplémentaire de formation formelle, là où le professionnel avait l'habitude de guider l'apprentissage du faire « *à sa manière* », le soumet à une « *double exigence* », qui se traduira notamment par une « *pression temporelle* » (Rousset et Olry, 2018, p.98). La pratique de l'encadrant technique épouse d'ordinaire le rythme de la production afin de répondre à ses exigences : un temps limité (le temps de travail), son objectif est de réaliser une production, en mobilisant son équipe de salariés en insertion, composée de personnes qui rencontrent tous types de difficultés sociales, psychologiques, cognitives, et qui *a priori* ne maîtrisent pas techniquement les tâche(s) à réaliser. En

---

<sup>42</sup> Le ROME a été créé en 1989 par l'Agence nationale pour l'emploi (aujourd'hui Pôle Emploi) et regroupe sous la forme d'une arborescence des fiches descriptive des métiers.

conséquence, les salariés en insertion ont globalement une productivité moindre qu'un salarié qualifié. Néanmoins, l'encadrant a la responsabilité de veiller à l'atteinte des objectifs productifs en termes de qualité des livrables et de délais, afin d'assurer la satisfaction des commanditaires, dont dépend la viabilité financière de l'organisation. En outre, ces entreprises tentent de valoriser la qualité des travaux réalisés, ce qui leur assure aussi une pérennité sur leur territoire d'implantation en fidélisant leurs clients actuels et en contribuant à en attirer de nouveaux.

Un paradoxe semble exister lorsque le professionnel doit insérer (littéralement « mettre dans », du Latin *inserere*), durant son temps de travail habituel, des tâches liées à ce nouvel objectif de formation formelle : elles requièrent des temps préparatoires et des temps dédiés aux actes de formation eux-mêmes, souvent individualisés, situés dans le travail. Le *tempo* de l'activité ordinaire d'encadrement doit donc se synchroniser avec les exigences de la formation. Les nouvelles missions pédagogiques sont autant de temporalités qui doivent trouver leur place au sein de routines professionnelles qui se sont instituées au fil de l'expérience de l'encadrant dans la structure.

Le déroulement antérieur de l'activité doit se transformer à la faveur de temps nouveaux qui vont s'immiscer dans les temps productifs. Il faut aussi préparer des séances pédagogiques et des outils, ce qui le plus souvent devra se faire en dehors du temps de production, et si ce n'est pas possible sur le temps de travail, sur le temps de la vie privée. L'ingénieur de formation soulignait ainsi que durant ses formations, il se heurtait à la résistance des professionnels qui refusent de travailler en dehors de leurs temps de travail, car ces temps d'investissement personnel dans l'apprentissage ne seraient pas reconnus comme des temps de travail effectif.

### 3-1.2 Le rôle de formateur source de conflit cognitif pour l'encadrant

Au-delà- de ces temps personnels d'investissement dans l'apprentissage de nouvelles pratiques pédagogiques, cet apprentissage représente pour les encadrants un « *changement de tâches dont ils n'ont pas les codes* » (Rousset et Olry, 2018, p. 98-99). La prescription, en introduisant un nouveau rôle, entraîne un « *déséquilibre de la mémoire professionnelle [en bousculant la] linéarité formée par l'habitude [composée de ] compétences construites, d'expériences constituées* » (*Op.cit.*). L'encadrant sera confronté dans son apprentissage à ce que Vygotski (1998) nomme la « *période critique* », en référence aux restructurations des fonctions mentales

engendrées par l'entrée dans la complexité nouvelle d'un poste, que jusqu'ici il maîtrisait. Le professionnel doit réunifier la nouvelle expérience à l'expérience antérieure afin de réaliser une « *reconstruction cognitive* » (Rousset, Olry, 2018, p.100) de la réalité, qui réconcilie les situations nouvelles à construire et situations passées): il ne s'agit donc pas pour l'encadrant de faire table rase du passé, et de l'éliminer, mais bien de faire avec.

Le rôle de formateur accentue le conflit de rôles vécu par les encadrants (gestion de la production, encadrement et accompagnement des salariés en insertion), entraînant un trouble qui résulte, selon Barthes et Queinnec (1999) d'une « *difficulté de synchronisation cognitive à une situation qui échappe, ses caractéristiques étant peu identifiables et reconnaissables pour constituer des ressources pour l'action* » (Rousset et Olry, 2018, p.98). Pourtant, ce trouble est aussi un « *vecteur pour connaître, comprendre, construire* » (Herreros, 2002) et peut-être considéré comme « *une étape du parcours d'apprentissage* » (Rousset et Olry, 2018, p.105). Il ne faut néanmoins pas négliger que ce processus d'apprentissage individuel, source de discordance (Pastré, 2011), se déroule dans un environnement social, la structure d'insertion.

Les difficultés posées par l'introduction d'une pédagogie dans un quotidien bien rôdé par les habitudes vont interroger l'encadrant sur ses capacités, des questionnements qui témoignent du « *conflit réel entre l'organisme et son milieu* » (Vygostki, 1997, dans Rousset et Olry, 2018, p.100), ici dans la confrontation à un contexte de travail porteur de nouvelles exigences auquel il doit s'adapter et ajuster ses pratiques. Or, ce milieu est un environnement collectif, et les habitudes de l'encadrant impliquent d'autres professionnels, notamment les accompagnateurs socioprofessionnels, qui doivent aussi apprendre de nouvelles pratiques et transformer leurs habitudes. Le fonctionnement du binôme encadrant-accompagnateur va être bousculé : les encadrants se contentaient de transmettre à ces derniers, en fin de journée de travail, les informations utiles au diagnostic des difficultés des salariés, à leur suivi et à la mise en œuvre de solutions d'accompagnement, à partir de leurs observations réalisées en situation de travail. Les accompagnateurs informaient les encadrants sur chaque salarié et les actions mises en œuvre. Les relations entre ces deux types de professionnels se limitaient donc à une circulation d'informations sur les salariés en insertion. L'internalisation d'une fonction formative implique l'émergence de missions partagées entre encadrants et ASP alors que chacun exerçait ses missions de manière autonome, dans des espaces distincts (pour l'encadrant, celui de l'atelier ou du chantier durant la production ; pour l'accompagnateurs, celui du bureau lors d'entretiens individuels en dehors des temps productifs).

Certaines habitudes sur lesquelles reposait l'action collective organisée sont remises en question par la formation à la démarche pédagogique, qui appelle à des transitions professionnelles collectives : elles concernent l'organisation de l'activité productive et l'organisation du travail des professionnels ( le binôme encadrant-accompagnateur). Il nous semble intéressant ici d'apporter un éclairage théorique sur les mécanismes de l'élaboration cognitive de groupe qui décrivent l'apprentissage comme une construction collective. Ils nous permettent d'ailleurs de questionner la pertinence des théories du désapprentissage pour comprendre le processus d'apprentissage organisationnel dans ces structures.

#### 4- Revisiter les théories utilitaristes du désapprentissage en mobilisant le concept de conflit sociocognitif

Aux théories du désapprentissage qui avancent que la direction pourrait éliminer certains savoirs inutiles ou obsolètes pour les remplacer par d'autres, nous opposons l'idée que « *la construction des connaissances est nécessairement sociale et repose sur un ensemble d'interactions entre les personnes* » (Bertrand, 1993, p. 119). Soustraire des connaissances ne peut provoquer un réapprentissage spontané, car l'apprentissage relève de mécanismes beaucoup plus complexes, notamment lorsque plusieurs individus sont concernés, comme dans le cas du développement d'une fonction de formation formelle interne préconisée par le réseau.

En effet, les théories de l'élaboration sociocognitive démontrent que « *le conflit sociocognitif est à la source de l'apprentissage* » (*Ibid.*), même si toute interaction n'est pas systématiquement source d'apprentissage (Bourgeois & Nizet, 1997, p. 161). Les structures d'insertion observée, comme toute organisation, constituent des contextes d'action collective organisée, tissus de relations et d'interactions socioprofessionnelles et terrains privilégiés de la co-construction de connaissances par ses membres. Ces connaissances, participent d'un répertoire de savoirs qui déterminent les manières d'agir, et notamment de façon répétitive, à travers des routines. Le contexte social et plus particulièrement les caractéristiques des interactions entre les membres apparaissent centrales dans l'apprentissage collectif et organisationnel de nouvelles pratiques, ce qui peut être expliqué sur le plan cognitif à travers la compréhension du concept de conflit socio cognitif.

## 4-1 Le conflit sociocognitif, vecteur d'apprentissage en contexte collectif

Un individu est dit « en conflit sociocognitif » lorsque ses conceptions et ses structures cognitives sont confrontées, dans le contexte d'interactions sociales, à des informations perturbantes, incompatibles avec son système de connaissances préalable. Cette perturbation cognitive va engager la personne dans la recherche d'un nouvel équilibre cognitif qui tiendra compte des informations perturbantes (Daele, 2013, p.1). Dans la perspective piagétienne, la coordination de positions alternatives permet un apprentissage par la construction (collective), rendue possible par la décentration individuelle : la personne prend du recul par rapport à sa position initiale et reconnaît les positions alternatives (Buchs *et al.*, 2008, p.116), en acceptant les informations ou arguments apportés par les autres.

La théorie du conflit sociocognitif se fonde sur des recherches traditionnellement réalisées en laboratoire, portant sur le développement cognitif d'enfants en âge pré- scolaire et scolaire (Doise & Mugny, 1981, 1997). D'après Doise et Mugny (1997), qui étudient chez l'enfant les conflits sociocognitifs, ces derniers :

- Permettent la prise de conscience de l'existence de réponses alternatives à celles de l'individu, indispensable à sa décentration ;
- En lui expliquant les raisons des divergences ou les dimensions utilisées par le partenaire, l'individu disposerait d'informations pertinentes pour construire de nouveaux instruments cognitifs ;
- Ce type de conflit favoriserait un engagement cognitif actif, organisé autour des réponses divergentes et la volonté de dépasser les confrontations amènerait les participants à coordonner leurs actions et leurs idées, une coordination interindividuelle qui serait ensuite intériorisée au niveau intra individuel (Buchs *et al.*, 2008, p.110).

Ces travaux peuvent être utiles pour comprendre l'apprentissage dans les contextes collectifs (*Ibid.*, p.105), en l'occurrence au sein des structures d'insertion par l'activité économique. La théorie du conflit socio-cognitif peut nous permettre d'interroger les mécanismes d'apprentissage des adultes en situation d'interaction sociale (Bourgeois & Nizet, 1997), à savoir celui des professionnels ayant suivi la formation à la démarche pédagogique.

Dans la perspective interactionniste qui est la nôtre, ces études permettent de bousculer les théories du désapprentissage en mobilisant un présupposé : l'acquisition de nouveaux savoirs

par des professionnels, suppose leur communication et leurs interactions sociales (Buchs *et al.*, 2008, p.114), pour provoquer une prise de recul et une réflexion susceptibles de les amener au changement.

Le conflit socio-cognitif, phénomène nécessairement collectif puisqu'il repose sur des échanges entre membres, serait au cœur du processus d'apprentissage organisationnel. Ce dernier serait marqué par la construction de nouveaux savoirs, et non par l'élimination des savoirs préexistants, comme l'ont avancé les théories du désapprentissage organisationnel.

#### 4-2 La décentration individuelle, condition de l'apprentissage collectif ?

La divergence entre les professionnels des structures serait nécessaire pour déclencher un processus de réflexion et de changement individuel car « *la recherche d'un dépassement du déséquilibre cognitif interindividuel provoque un dépassement du déséquilibre cognitif intra individuel* » (Bertrand, 1993, p. 120). Le conflit, social par essence, inciteraient les individus à coordonner leurs efforts pour élaborer une nouvelle structure cognitive (Bourgeois et Nizet, 1997, p. 160-161) afin de remédier au déséquilibre. Ainsi, en cas de conflit sociocognitif, les individus enclencheraient une construction collective de connaissances, soit un apprentissage collectif.

Les analyses de l'activité collective d'après une approche socioconstructiviste abordent d'ailleurs la compétence collective (Lorino, 1997) à travers la construction de théories d'action ou de représentations collectives partagées (Marcel *et al.*, 2002, p.144-145). La compétence collective repose aussi sur une confrontation des représentations des membres de l'équipe pour identifier et discuter des différentes alternatives dans la situation rencontrée (Bataille-Chédotel, 1999 ; Retour et Krohmer, 2006). La connaissance se construit donc dans des contextes d'activités collectives (Koshmann, 2000) et l'apprentissage collectif est le résultat d'apprentissages réalisés lors d'interactions sociales, lorsque des interactions cognitives peuvent avoir lieu entre les personnes, notamment lors d'interactions dialectiques qui permettent un échange verbal favorable au raisonnement réciproque des individus impliqués (Sfard, 1998).

Les situations d'interactions sociales faciliteraient une « *décentration de l'individu par rapport à son propre point de vue, par la prise de conscience de réponses possibles autres que la sienne* » (Bourgeois et Nizet, 1997, pp. 160-161). La décentration, essentielle dans le mécanisme

d'apprentissage, semble avoir été délaissée les théories du désapprentissage. Butera et Buchs (2005) et d'autres auteurs (par exemple D. W. Johnson & R. T. Johnson, 2009; Sacco & Bucciarelli, 2008), pensent que la décentration est une source importante d'apprentissage chez les adultes et suggèrent que la confrontation de points de vue peut y conduire (Daele, 2013, p.4) Pour provoquer l'apprentissage organisationnel, il s'agirait donc d'amener les professionnels à confronter leurs représentations plutôt que d'éliminer des savoirs !

Les travaux sur le conflit sociocognitif abordent la prise de conscience individuelle comme le résultat éventuel de confrontation de ces savoirs avec ceux d'individus partageant un contexte commun d'activité pouvant aboutir à l'adaptation du savoir existant aux informations nouvelles. Lorsque les participants à un débat prennent en compte le point de vue d'autrui dans leur argumentation et construisent des modèles explicatifs de la réalité alternatifs, il existe alors un changement dans la façon de considérer le point du débat qui correspond à un apprentissage (Daele, année p.6). Cette prise en compte implique des conditions particulières de débat que nous allons préciser.

#### 4-3 Favoriser l'apprentissage organisationnel par la controverse constructive

Des chercheurs comme Johnson et Johnson (2009) développent depuis de nombreuses années des méthodes pédagogiques visant à favoriser l'émergence de *controverives constructives* (« *Constructive Controversy* »). Il s'agit de discussions durant lesquelles les participants cherchent ensemble à résoudre une question sur laquelle ils sont opposés, en coopérant malgré ces divergences. En situation de controverse, ils sont motivés par leur curiosité, ils recherchent un consensus, ce qui marque une nette différence entre la controverse et d'autres formes d'échanges (basés sur l'échanges de points de vue divergents ou antagonistes), comme : le débat et la confrontation où il existe une compétition (Daele, 2013, p.1-2).

La théorie du conflit sociocognitif se fonde justement sur l'intuition initiale de Piaget selon laquelle la coopération joue un rôle dans le développement cognitif individuel (Doise & Mugny, 1981). Cette intuition a été explorée dans les travaux de Venegas (1996) : dans son modèle de l'apprentissage, il affirme que les variables sociales sont constitutives du processus de développement cognitif et contredit ainsi la théorie piagétienne classique selon laquelle l'apprentissage dépendrait de facteurs externes ou périphériques (Doise & Mugny, 1981 ; Venegas, 1996). Ces travaux inscrivent la théorie du conflit sociocognitif dans une perspective

interactionniste et constructiviste. Ce type de conflits favoriserait un engagement cognitif actif organisé autour des réponses divergentes. La volonté de dépasser les confrontations amènerait les participants à coordonner leurs actions et leurs idées. Cette coordination interindividuelle serait ensuite intériorisée au niveau intra individuel (Buchs *et al.*, 2008, p.110).

Si l'on suit ces théories, la controverse constructive permettrait d'amener les professionnels formés à la démarche pédagogique à s'accommoder aux savoirs qui en sont issus et à construire collectivement de nouvelles pratiques de formation formelle. Elle favoriserait la résolution des différentes oppositions entre ces savoirs nouveaux, et les schèmes existants des membres de ces structures. En comparant des conflits dans un cadre coopératif (controverse) ou compétitif (débat), Johnson et Johnson (1985), expliquent que la controverse coopérative est la plus bénéfique aux échanges d'informations et au changement d'attitude (*Ibid.*, p.113). Or, les conflits intellectuels ne bénéficient pas d'une bonne image dans notre culture (Maggi, Mugny & Papastamou, 1998). Il existe une réticence à lever pour considérer le conflit non pas comme une forme de rapport à éviter, mais plutôt à mobiliser pour parvenir au bon fonctionnement individuel et collectif (Buchs *et al.*, 2008, p.119).

#### 4-3.1 L'élaboration sociocognitive, un processus collectif d'apprentissage sous conditions

En effet, sous certaines conditions, et dans un « contexte » spécifique, le conflit sociocognitif, concept que nous empruntons à la psychologie du constructivisme génétique et plus spécifiquement au courant néo-piagétien, permettrait aux acteurs de parvenir à un consensus autour de nouvelles pratiques.

Le conflit sociocognitif constructif ou positif, tel qu'il a été décrit par Doise et Murny (1997), à la suite de Murny, De Paolis et Carugati, (1984), requiert de réunir certaines conditions ou « prérequis » dans les interactions sociales. Certaines conditions seraient en effet favorables à la co- élaboration cognitive (élaboration sociocognitive aussi dite élaboration épistémique).

D'après la théorie de l'élaboration du conflit (Pérez et Murny, 1993), l'acquisition de nouvelles connaissances par co- élaboration requiert des « tâches d'aptitudes » (Butera et Mugny, 1995), *i.e.* celles pour lesquelles « *il existe une réponse correcte ou plus adéquate, que les individus ne connaissent pas avec certitude* » (Buchs *et al.*, 2008). En l'occurrence, la formation à la démarche pédagogique édicte un certain nombre de principes et de prescriptions



mais ne dit pas comment chaque structure doit les mettre en œuvre : les solutions pratiques doivent être réfléchies et définies en interne.

Elle comporte un « *but de maîtrise* » de la tâche et se centre « *sur l'examen des réponses en vue de résoudre la tâche* » (Buchs *et al.*, 2008, p.115-116). Elle stimule l'investissement des participants par une relation coopérative. Elle amènerait les participants à « *la prise de recul par rapport à sa position et la reconnaissance de positions alternatives* », ce qui permet « *d'acquérir des connaissances* » (*Op.cit.*) car les représentations d'une divergence entre connaissances peuvent amener les individus « *à coordonner [leurs] points de vue alors considérés comme complémentaires* » (*Ibid.*, p.117)

Enfin, la co-élaboration cognitive doit s'établir dans l'échange entre les acteurs et plus spécialement selon le modèle d'un conflit sociocognitif dialogique, puisque seul celui-ci permet d'aboutir à l'apprentissage en évitant la mise en concurrence des acteurs et leurs réactions égotiques de défense engendrée par « *une comparaison des compétences menaçante* » (*Ibid.*, p.115).

Ainsi, la création d'un climat coopératif de co-élaboration cognitive requiert :

- Des compétences sociales, comme la capacité à bien communiquer ;
- Des prérequis « *affectivo- relationnels* » (*Ibid.*, p.111) : *des échanges réciproques, le respect mutuel et l'écoute active* (*Ibid.*, p.112).
- La possibilité de communiquer ;
- Les relations symétriques ;
- L'investissement de tous les partenaires ;
- L'argumentation et les explications, qui rendent les conflits bénéfiques (Bearison *et al.*, 1986, Gilly *et al.*, 2001) : les acteurs doivent avoir la possibilité d' « *affronter la divergence et [d'] argumenter leur position tout en bénéficiant d' un climat de coopération* » (Buchs *et al.*, 2008, p.112) ; le cadre coopératif se prête à la controverse là où un climat compétitif ouvrirait sur le débat, moins favorable à l'apprentissage (Johnson *et Johnson*, 1985) et au progrès, en suscitant des réactions défensives ou de complaisance (« *accord de surface* ») (Buchs *et al.*, 2002, p.112).

En suivant cette théorie, et en la transposant au contexte organisationnel qui est le nôtre, la recherche d'amélioration des pratiques professionnelles de formation en situation de travail et d'accompagnement (tâches d'aptitude) des professionnels pourrait conduire les professionnels à construire de nouvelles connaissances (élaboration sociocognitive).

Les études mettant en évidence ces résultats ayant été réalisées *in vitro*, et notre démarche exploratoire de recherche permettrait de les compléter par des travaux *in vivo*, en contexte organisationnel.

#### 4-3.2 Les schèmes, de possibles résistances au dés- apprentissage par le conflit (socio)cognitif

La résolution d'un conflit (socio) cognitif par l'accommodation des structures d'accueil à de nouvelles informations reçues permettent d'intégrer ces dernières sous la forme d'un savoir. Ce savoir participe d'un schème opératoire qui guide l'action. Comme le souligne Perrenoud, « *[n]os actions dépendent en fin de compte de ce qu'on peut appeler nos schèmes* » (1996) ou notre *habitus* (Bourdieu, 1980 ; Perrenoud, 1976). Ils agissent comme un système de pensée, de perception, d'évaluation et d'action.

Avant d'être formés à la « démarche pédagogique », les professionnels de l'insertion ont encadré et accompagné des personnes éloignées de l'emploi durant plusieurs mois, voire des années. Cette expérience professionnelle recouvre un ensemble de situations auxquelles ils ont été confrontés et dans lesquelles ils ont expérimenté des façons de faire, d'être, et de communiquer, des tournemains, ou encore appris à utiliser des instruments de travail. Ces actions ont une « mémoire », qui existe sous la forme de « *structures relativement stables qui leurs permettent de traiter une famille d'objets, de situations ou de problèmes.* » (Perrenoud, 1996, p.242-243). Pour éliminer des routines et en adopter de nouvelles, ces structures, que l'on nomme « schèmes » ou « *habitus* » apparaissent ainsi comme d'éventuels obstacles : il est difficile de les faire évoluer.

## 5- De l'influence des représentations sur les routines

Les routines sont un terme générique qui recouvre la prise de décision, les techniques, les compétences, les procédures opérationnelles, les pratiques managériales, les politiques, les stratégies, les systèmes et structures d'information, les documents et les formes adoptées par les

organisations (Winter, 1986, p.165). Les routines dépendent des représentations des professionnels.

Les informations issues de la formation à la démarche pédagogique pourraient susciter la réflexivité et conduire à la remise en question des routines informelles de formation réalisées dans ces organisations. Cependant l'apprentissage de nouvelles pratiques ne pourra avoir lieu qu'à la condition d'une construction de nouvelles représentations collectives, si l'on suit les théories de l'apprentissage par la controverse constructive. Le niveau collectif de la résolution éventuelle du conflit sociocognitif par la co-construction de nouvelles représentations pouvant transformer les pratiques, serait ainsi la variable explicative centrale du processus de désapprentissage organisationnel. Les représentations construites individuellement et collectivement qui guident l'action semblent devoir être remises en question pour qu'un changement dans les pratiques ait lieu. Nous les présentons en nous intéressant à deux composantes des représentations influentes sur l'agir professionnel : les schèmes et l'*habitus*.

### 5-1 Les schèmes au cœur des représentations et de l'agir des professionnels

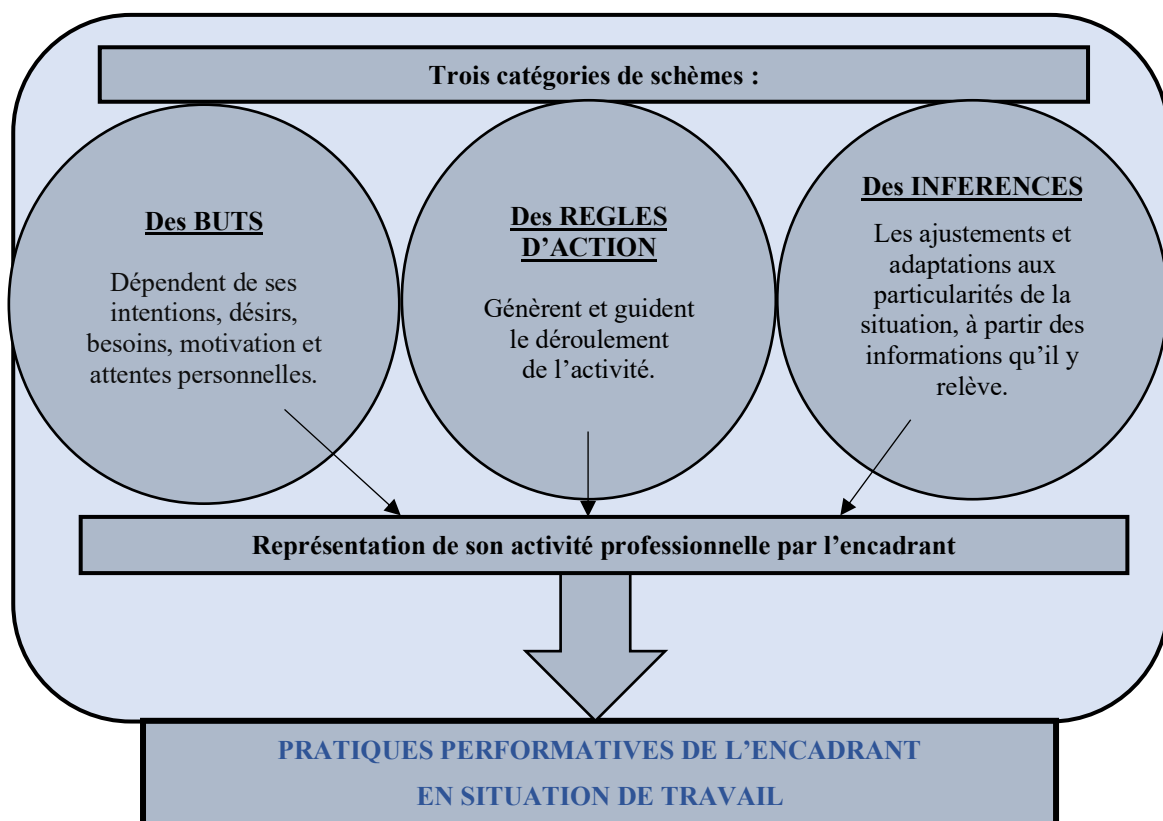
La représentation a deux fonctions : « *elle organise l'action, la conduite, et plus généralement l'activité, tout en étant elle-même le produit de l'action et de l'activité (schème), elle permet une certaine simulation du réel, et donc l'anticipation* (Vergnaud, 2007, p.10). Les « *concepts organisateurs de l'activité* » (*Op.cit.*) s'expriment en premier lieu dans les schèmes. Les concepts activables dans une situation professionnelle donnée « *sont largement déterminés par les caractéristiques de l'activité* » entendues comme les « *buts que le sujet se donne* » et des contraintes réelles ou imaginées, « *en lien avec l'intention, le désir, la perception* », avec lesquelles il est conduit à agir (*Ibid.*, p.11).

- Ainsi, les représentations des encadrants et autres professionnels, et notamment leurs schèmes, s'avèrent très influents sur leurs routines. Afin de mieux appréhender ce qui, dans les représentations individuelles et collectives des encadrants, déterminent leurs routines de formation en situation de travail, nous empruntons à Vergnaud ses définitions complémentaires du concept de schème (*Ibid.*, p. 17-20). Le schème constitue une forme invariante d'organisation de la conduite pour une classe de situations déterminée. Il engendre l'activité et la conduite du sujet au fur et à mesure d'une situation donnée, parce qu'elle entre dans une catégorie de situations que le sujet s'est créées (*Ibid.*, p.17). Le schème provoque ainsi des comportements similaires dans des situations ressemblantes et

répétitives. Il doit aussi s'entendre comme une « *totalité dynamique fonctionnelle* » (*Ibid.*, p.17), car il comporte plusieurs composantes qui lui confère son caractère fonctionnel (schéma n°6):

- Les buts professionnels, qui s'expriment dans « *l'intention, le désir, le besoin, la motivation, l'attente* » (*Op.cit.*) ;
- Les règles d'action, de prise d'information et de contrôle ; c'est la partie « *générative* » (*Ibid.*, p.18) qui engendre l'activité et son déroulement, non seulement l'action, mais toute l'activité, « *aussi bien les prises d'information et les contrôles que les actions matérielles elles-mêmes* ». Les règles transparaissent notamment dans la « *conduite observable* » (*Op.cit.*) de l'activité.
- Les inférences, qui engendrent « *les adaptations locales, les contrôles, les ajustements progressifs* » lors du déroulement de l'activité (*Ibid.*, p.19) à partir d'une prise d'information dans les situations qui ne se déroulent jamais de manière totalement automatique.

Schéma n°6- La représentation de son activité par l'encadrant, ou l'influence des schèmes individuels sur sa pratique professionnelle, d'après Vergnaud (2007)



Pour mieux comprendre les obstacles qui se posent à une transformation des schèmes (susceptible de déclencher l'abandon de certaines routines et l'adoption de nouvelles pratiques), ainsi que les implications, pour le professionnel de l'élimination de certaines routines, nous proposons de compléter cette première conception des schèmes par l'approche sociologique de Bourdieu.

## 5-2 L'*habitus*, des dispositions incorporées qui influencent les schèmes

Au prisme sociologique, le désapprentissage de pratiques implique pour le professionnel de « *s'affranchir d'un habitus incorporé par les différentes situations vécues antérieurement* » (Roger *et al.*, 2014, p.30) et en l'occurrence, dans les situations professionnelles. Cette émancipation vis-à-vis de l'*habitus* serait une condition pour dépasser « *la pratique consolidée, voire enkystée par les différentes expériences construites jusqu'alors pour penser hic et nunc, une autre manière d'agir professionnellement* » (Roger, Maubant et Mercier, 2011). Or, selon Bourdieu, l'*habitus* doit s'entendre comme des dispositions de l'ordre des représentations qui influencent les manières de penser et d'agir.

- Des « *dispositions incorporées* » à l'origine de pratiques routinières

Bourdieu identifie la solution du côté des « *dispositions incorporées* » (Bourdieu, 1980, p. 22) qui constituent selon lui un principe « *capable d'orienter les pratiques de manière à la fois inconsciente et systématique* » (Ibid., p.22). Si les pratiques ne sont pas maîtrisées par la logique, elles sont en revanche déterminées et habitées par des « *schèmes de perception, d'appréciation et d'action* » (Ibid., p.29), inconscients, qui conditionnent à la fois les pensées et les pratiques sensées des acteurs. Pour l'auteur, la seule forme existante d'apprentissage serait l'« *apprentissage pratique des schèmes* » (*Op.cit.*) en question.

En suivant la théorie de Bourdieu, et contrairement aux théories avançant que celui-ci aurait lieu lorsqu'un savoir en remplace un autre, le désapprentissage de pratiques passerait par une étape de transformation de ces schèmes. L'approche bourdieusienne nous paraît éclairante pour comprendre l'ancrage des pratiques dans le savoir individuel et collectif. En effet, en mobilisant le concept d'*habitus*, nous mettons non seulement en évidence l'influence prééminente de certaines catégories de savoirs dans les routines des acteurs, puisque la pratique constituerait la première étape de la construction de la connaissance : le travail « *s'exerce d'abord sur celui qui*

*l'accomplit* » (Bourdieu, 1980, p.7), mais nous révélons aussi leur caractère tacite, ce qui contredit les travaux selon lesquels il serait possible d'identifier et d'éliminer ces savoirs pour les remplacer par de nouveaux afin de transformer les pratiques. Les schèmes, composés de différents types de savoirs ancrés cognitivement, donnent lieu à des pratiques répétitives et parfois inconscientes que sont les routines. Les routines sont dominées par un ensemble de savoirs, à la fois tacites et explicites, conscients et inconscients, qui s'imbriquent et se combinent pour influencer le comportement des acteurs. Or, ces savoirs sont des constructions cognitives et sociales. En effet, l'apprentissage des professionnels dans et par l'expérience a donné naissance à des schèmes qui s'expriment dans les routines de l'organisation. Ils permettent de trouver dans un répertoire de routines existantes, sans longue réflexion, des solutions pertinentes à des problèmes spécifiques (Nelson et Winter, 1992). Ces routines résultent de sélections au fur et à mesure de l'activité quotidienne et s'exercent toujours dans un contexte collectif spécifique où les comportements individuels sont prévisibles (Thuderoz, 1996). Les routines sont donc le résultat d'« *apprentissages collectifs* » (Hamel et Prahalad, 1990) qui dépendent à la fois des individus (facteur cognitif) et des relations qu'ils ont tissées au cours de ces apprentissages (facteur coopératif). Les dispositions individuelles et collectives des professionnels ne semblent donc pouvoir être ignorées dans le cadre d'une recherche sur le processus de désapprentissage organisationnel.

## Conclusion du deuxième chapitre

Dans ce chapitre, nous avons mis en évidence la tension théorique existant entre les travaux portant sur le désapprentissage organisationnel et les théories socioconstructivistes de l'apprentissage.

La plupart des travaux adoptent une conception séduisante du désapprentissage organisationnel, qu'elles considèrent comme un phénomène souhaitable, bénéfique pour l'organisation, et qui constitue un outil stratégique pour une direction souhaitant provoquer un changement dans le comportement des salariés. Les auteurs envisagent le désapprentissage comme l'élimination, l'abandon ou l'oubli de savoirs, d'habitudes ou de façons de faire (Akgün *et al.*, 2002, p. 60 ; Brunsson, 1998, p. 422 ; Hedberg, 1981, p.18; Alas, 2007, p. 28) dans le but de les remplacer par de nouveaux apprentissages utiles (Dodgson, 1993, p. 385 ; Harvey et Buckley, 2002, p. 375; De Holan et Phillips, 2004, p. 160; Hedberg, 1981, p. 3 ; Nonaka et Johansson, 1985, p.

289 ; Weber et Berthoin Antal, 2001, p. 35; Pratt et Barnett, 1997, p. 82 ; Argote, 1999, p. 92). Cependant, nous ne savons ni ce qui déclenche l'élimination ou l'oubli, ni comment, ni par qui les savoirs obsolètes ou inutiles sont rejetés. Certains auteurs proposent d'identifier, de découvrir les conceptions et savoirs obsolètes, inutiles ou inadaptées pour pouvoir les éliminer (Nystrom et Starbuck, 1984, p.53), ce qui requiert d'acquérir de nouvelles informations (Argyris et Schön, 1996, p.364) ou d'entrer dans un « *processus dynamique* » (Navarro et Moya, 2005, p. 162; Cegarra-Navarro et Dewhurst, 2006, p. 51). Cependant, ces travaux ne précisent pas ce qui incite les individus à entrer dans ce processus d'identification des savoirs obsolètes, ni selon quels critères certains savoirs seraient jugés inutiles, ni aux yeux de qui. Nous ne connaissons pas non plus les étapes de processus, ni ses conditions de réussite ou causes d'échec. De plus, les savoirs ou comportements inutiles ou dépassés sont souvent ceux que la direction jugent comme tels, à des fins stratégiques, et leur élimination engendrerait toujours leur remplacement par leur équivalent utile et pertinent (De Holan & Phillips, 2003, p. 403 ; Prahalad & Bettis, 1986, p. 498 ; Argote, 1999, p. 92). De nombreux auteurs adoptent en effet une vision rationnelle du désapprentissage et présument qu'il existerait un lien mécanique et systématique entre un désapprentissage volontaire et maîtrise par la direction et l'apprentissage spontané des nouveaux savoirs et routines voulues, comme si l'organisation se composait de briques de savoirs et de programmes d'action : il serait possible pour la direction, à loisir, d'en retirer ou d'en faire oublier certains, inutiles, obsolètes, voire nuisible à la progression de la firme, pour faire de la place à d'autres, afin de servir ses finalités stratégiques et de provoquer le changement, l'innovation ou l'appropriation de nouvelles opportunités (Lyles, 2001, p. 691, Hamel & Prahalad, 1994 ; Hedberg, 1981 ; Klein, 1989 ; Dodgson, 1993 ; Newstrom, 1983; De Holan & Phillips, 2004 ; Akgün et al., 2002 et 2006 ; Argote et al., 1990 ; Benkard, 2000 ; Darr et al. 1995 ; Epple et al., 1991 ; Prahalad et Bettis, 1986, p.498 ; Becker, 2005, p.661 ; Hamel et Prahalad, 1994 ; Nystorm et Starbuck, 1984 ; Navarro & Moya, 2005 ; De Holan et Phillips, 2004). Newstorm (1983) et Klein (1989) soulèvent toutefois qu'il ne serait pas possible d'éliminer complètement les savoirs de la mémoire organisationnelle, où ils laisseraient des traces ou resteraient en suspens.

Néanmoins, quelques travaux adoptent une approche contradictoire du désapprentissage : les auteurs (Hedberg, 1981 ; Fiol et Lyles, 1985 ; Nystrom et Starbuck, 1985 ; Bettis et Prahalad, 1995 ; Andreu et Sieber, 1998 ; Crossan et al., 1999 ; Metzger, 1999 ; Metzger, 2000 ; Linhart, 2002 ; Eastherby-Smith and Lyles, 2003 ; De Holan et Phillips, 2004 ; Delattre et Saint- Léger,

2005) y voient un phénomène involontaire, et forcément nuisible pour l'organisation, de perte de savoirs et de comportements, dont une direction devrait chercher à se prémunir.

Quoiqu'il en soit, ces théories réifient l'organisation et se concentrent sur les résultats escomptés du désapprentissage organisationnel, en s'intéressant peu au processus en lui-même : comment les membres des organisations désapprennent-ils ? Quelles sont les étapes de l'élimination ou de l'oubli ? Quels sont les obstacles à l'élimination de savoirs et de comportements incarnés par les professionnels et qu'est-ce qui au contraire, peut les y encourager ? La littérature nous en dit peu à ces sujets, car « *plutôt que d'analyser certains mécanismes, il est plus rapide de faire un cache sur ce mécanisme et d'analyser les effets* » (Sfez, 1992, p.338), et rares sont les travaux qui tentent de percer les mécanismes du désapprentissage.

C'est le cas des approches cognitives du désapprentissage. Elles le décrivent comme un processus de changement dans les façons de penser et les savoirs, qui requiert la mise en réflexivité collective des membres. Le savoir organisationnel constituerait un système cognitif partagé par les membres de l'organisation, composé de leurs savoirs qu'il intègre (Argyris et Schön, 1978 ; Wong et al., 2009). Le désapprentissage organisationnel supposerait d'inciter les membres au changement (Mezias et al., 2001) en les mettant en réflexivité (Mezias et al. (2001) dans des interactions de groupe (Sfard, 1998; Silverman, 1980 ; Leymann et Kornbluh, 1989 ; Wenger, 1998 ; (Bohm, 1980 ; Leymann et Kornbluh, 1989 ; Wijnhoven, 2004) pour qu'ils prennent conscience que leurs schémas de comportement, leurs savoirs sont dépassés et inutiles (Andreu et Sieber, 1998 ). Il passe par trois étapes : le dégel vis-à-vis d'un rôle, une phase de transition, puis la consolidation du nouveau rôle (Lewin, 1951). La dimension sociale serait essentielle et le désapprentissage organisationnel prendrait donc naissance au niveau collectif (Rushmer et Davies, 2004), lorsque les professionnels examinent de façon critique leurs routines pour les éliminer : les formes, les règles, procédures et conventions, les stratégies, les technologies, les structures de croyances, cadres de référence et paradigmes à travers lesquels l'organisation agit (Levitt et March, 1988). Selon ces travaux, les professionnels seraient donc capables d'identifier et parvenir à un accord sur ce qui est erroné, ils accepteraient sans opposer de résistance de reconnaître leurs erreurs (comportements ou croyances qu'ils jugent inadaptées) puis de les éliminer durant des échanges (Rushmer et Davies, 2004). Le désapprentissage organisationnel les structures cognitives existantes, y compris les valeurs et croyances dominantes, et plus particulièrement celles des hauts dirigeants, devraient être



remises en question collectivement (Hendry, 1996 ; Levitt et March, 1988, Moorman et Miner, 1997 ; Sheaffer et Mano-Negrin, 2003). Cependant, cette étape est difficile car la légitimité des dirigeants dépend justement de ces cadres de référence (Markoczy, 1994) : nous ignorons donc comment provoquer leur remise en question. Ces théories mettent en évidence l'importance du collectif dans le processus de désapprentissage et suggèrent que les discussions et les espaces de réflexion, en tant qu'espaces critiques, permettrait au groupe de se mettre d'accord sur les savoirs à éliminer : pourtant le consensus est loin d'être une évidence, et de nombreuses résistances individuelles et collectives doivent être envisagées.

Dans son ensemble, la littérature du désapprentissage organisationnel ne nous permet pas de comprendre le processus en lui-même et ses liens avec l'apprentissage organisationnel. En présumant que l'élimination de savoirs précède l'apprentissage, le désapprentissage nous est le plus souvent présenté selon une vision mécaniste. Toute direction désireuse de changement pourrait provoquer un désapprentissage maîtrisé, ce qui renie un important corpus scientifique portant sur l'apprentissage comme la construction (sociale) des savoirs. Nous le mobilisons pour tenter de faire la lumière sur le processus d'élimination de routines auquel nous nous intéressons dans le cadre de la stratégie de CHANTIER école : il s'agit bien de comprendre de quelle manière l'encadrant, en tant qu'individu, mais aussi le groupe professionnel auquel il appartient (la triade directeur, encadrants, accompagnateurs socioprofessionnels), en tant que collectif, pourraient cesser de former sur le tas, pour adopter de nouvelles façons de faire.

L'approche constructiviste de l'apprentissage, dont le pionnier fut Jean Piaget, est à ce sujet éclairante, puisqu'elle nous explique que pour apprendre, l'individu s'adapte à son environnement en assimilant de nouvelles informations qui créent un déséquilibre et bousculent ses connaissances antérieures (conflit cognitif), et y accommode ces structures cognitives existantes. Cette opération d'apprentissage n'est pas chose aisée s'agissant d'apprenants adultes dont les structures cognitives existantes sont empreintes d'une expérience de métier et d'encadrant, qui a façonné leurs savoirs, et leurs représentations identitaires, notamment celles relatives à leur rôle professionnel, sa maîtrise, et les objectifs afférents. En effet, selon une approche constructiviste, l'apprentissage préconisé par la formation à la démarche pédagogique (FDP) implique que l'encadrant, à partir des informations qui en sont issues, remette en question des savoirs et une identité construites au long de son expérience (sa culture, ses connaissances et savoir-faire techniques, ainsi que son identité de professionnel, expert reconnu du bâtiment ou des espaces verts par exemple) pour adopter le rôle et les pratiques correspondant à un

nouveau métier, celui de formateur en situation de travail. Or, celui-ci ne sera pas sans introduire un conflit cognitif entre les différents rôles prescrits, d'autant que la FDP n'explique pas de quelle manière il peut reconstruire et réorganiser sa pratique routinière (axée sur la réalisation de la production, l'accompagnement des salariés en insertion dans le déroulement ordinaire du travail, et une formation non-formelle au poste en fonction des opportunités qu'il offre), pour y intégrer des activités de formation formelle et répondre à ces nouvelles exigences. Ces dernières vont aussi bousculer le fonctionnement collectif antérieur, qui reposait sur une coopération des encadrants avec les accompagnateurs à travers un échange d'informations, malgré un cloisonnement de leurs espaces de travail (l'atelier/ le chantier pour les encadrants ; le bureau pour les accompagnateurs) : la FDP propose une méthodologie et des outils pour développer une fonction partagée de formation, ce qui requiert de ces deux catégories d'acteurs la révision de leur habitudes de travail, et souligne la dimension collective de l'apprentissage requis.

Les théories socioconstructivistes suggèrent d'ailleurs que l'apprentissage consiste en une construction de connaissances en contexte interactif, qui repose sur la résolution épistémique (aussi dite constructive) de conflits socio-cognitifs, à entendre comme un processus de construction collective de solutions nouvelles en réponse à des « *déséquilibre[s] cognitif[s] interindividuel[s]* » (Bertrand, 1993, p. 120), dans les échanges verbaux qui permettent de confronter les représentations. L'échange de points de vue en contexte coopératif ou « *controverse coopérative* » (Johnson & Johnson, 1985 et 2009) entre professionnels permettrait d'aboutir à un consensus autour de nouvelles pratiques à adopter et la résolution des conflits des sociocognitifs par une accommodation aux savoirs issues de la FDP, et ainsi des apprentissages individuels et collectifs relatifs aux préconisations qu'elle véhicule. Ce processus collectif d'accommodation par la controverse constructive permettrait aux professionnels de se décentrer, vis-à-vis de leurs représentations, et plus particulièrement celles qui influencent la reproduction de routines et constituent ainsi des obstacles à leur évolution (apprentissage et désapprentissage) à savoir :

- Leurs schèmes, au sens de Vergnaud (2007), en tant que représentations génératrices et organisatrices de l'activité ;
- Leur *habitus*, conceptualisé par Bourdieu en tant que « *dispositions incorporées [...] capable[s] d'orienter les pratiques de manière à la fois inconsciente et systématique* » (1980), qui donnent lieu à des pratiques répétitives.

Par la controverse constructive, les professionnels pourraient construire de nouvelles représentations collectives de leur activité, envisager de nouvelles façons de travailler ensemble et ainsi s'affranchir de ces représentations qui agissent comme des programmes déterminant l'action routinière en situation de travail, et sclérosent les routines. Nous avançons qu'en remettant en question leurs représentations dans la controverse constructive, les professionnels pourraient résoudre constructivement les conflits socio-cognitifs liés aux nouvelles pratiques préconisées par la formation à la démarche pédagogique. Ils pourraient ainsi apprendre de cette formation, coconstruire de nouvelles pratiques (apprentissage organisationnel) et laisser-aller leurs anciennes façons de faire (désapprentissage organisationnel).

Nous choisissons d'aborder le désapprentissage organisationnel d'après l'épistémologie socioconstructiviste, en l'étudiant comme un phénomène qui se réalise dans un contexte social particulier, constitué de représentations co-élaborées au sein de chaque structure. Ceci suppose de comprendre le processus de désapprentissage des membres eux-mêmes au sein de plusieurs structures, d'identifier les mécanismes, les obstacles et les facilitateurs à l'élimination de routines et à l'adoption de nouvelles pratiques, par la déconstruction et la reconstruction de ces représentations dans les interactions verbales. En conséquence, nous considérons que le désapprentissage organisationnel, en tant que phénomène d'élimination de savoirs ou routines décidé par la direction, et présidant à l'élimination de pratiques, n'a pas de sens. Nous proposons de conduire un travail de recherche dont les apports seront à la fois théoriques et méthodologiques :

- Nous entendons étudier le processus en lui-même, pour comprendre comment l'organisation désapprend, et quels liens peuvent être établis entre le désapprentissage et l'apprentissage organisationnels : le désapprentissage organisationnel peut-il avoir lieu sans qu'un apprentissage organisationnel ait lieu et inversement ? Comment s'articulent ces deux processus lorsqu'ils coexistent ?
- Pour répondre à ces questions, nous choisissons de nous intéresser aux représentations des professionnels, selon une épistémologie socioconstructiviste à laquelle nous adhérons, pour coconstruire avec eux une représentation d'un processus qui repose avant tout sur la (dé)construction de leur réalité professionnelle. Nous considérons l'apprentissage et le désapprentissage organisationnels comme des phénomènes sociaux, qui doivent être appréhendés à partir de leur vécu, ce qui nous amène à adopter une posture compréhensive. Dans le chapitre suivant, nous allons préciser notre posture épistémologique, avant de formuler notre question centrale de recherche.



### Chapitre 3 : Epistémologie et question centrale de notre recherche

L'objet de notre recherche consiste à étudier le processus de désapprentissage organisationnel en nous intéressant au désapprentissage des professionnels. Nous interrogeons notamment les résistances pouvant interférer dans le processus de désapprentissage des anciennes routines par les encadrants, leur désapprentissage de la mémoire organisationnelle et ses relations avec l'apprentissage organisationnel de nouvelles pratiques préconisées. Notre démarche de recherche empruntant à l'épistémologie socio-constructiviste, nous présentons notre objet de recherche d'après cette dernière.

Nous considérons la réalité des processus d'apprentissage et de désapprentissage organisationnels dans ces structures d'insertion « *comme une qualité appartenant à des phénomènes que nous reconnaissons comme ayant une existence indépendante de notre volonté* » de chercheur (Berger et Luckmann, 1966, p.39). Cette connaissance que nous souhaitons mettre au jour appartient en effet à ces « *contextes sociaux spécifiques* » (*Ibid.*, p.41), qui reposent sur des « *significations communes partagées* » (*Op.cit.*) à observer, afin de mieux décrire les caractéristiques des phénomènes de transformation ou de reproduction des pratiques qui s'y déroulent. Pour parvenir à une compréhension de la réalité construite par les membres de ces structures, et accéder en tant que chercheur à cette forme de connaissance élaborée et apprise en interne de chaque organisation, il nous faut comprendre « *la manière dont cette réalité est construite* » (*Ibid.*, p.64) par ces derniers, mais aussi de quelle manière ils peuvent la déconstruire pour faire évoluer leurs comportements. Cette connaissance propre à chaque structure du réseau, guide en effet les conduites quotidiennes de ses membres (*Ibid.*, p.65), or nous nous attachons ici à comprendre comment elles évoluent en fonction des apprentissages et désapprentissages réalisés par ses membres. Notre entreprise consiste donc à étudier l'influence des mécanismes de construction et de déconstruction de connaissance par ces derniers sur la transformation de leurs routines de formation des salariés en insertion. Nous nous intéressons donc avant tout à ce que les membres de ces structures « *connaissent comme réalité dans leur vie quotidienne* » (*Ibid.*, p.59) de travail. Comme le faisait déjà observer Weber : « *l'objet de la connaissance est la totalité subjective des significations de l'action* » (Weber, 1947, p.101), et nous y accédons en interrogeant les représentations des membres de ces organisations. En effet, elles constituent une forme de connaissance pertinente dans chaque

contexte social et professionnel, parce qu'elle fait sens pour ces derniers dans des situations quotidiennes concrètes.

Selon le paradigme socioconstructiviste, c'est l'interaction permanente entre l'individu et son environnement qui lui permet de construire les connaissances. En effet, nous mobilisons principalement les théories du conflit sociocognitif afin d'éclairer le processus de désapprentissage et compléter les théories qui avancent que tout désapprentissage donnerait lieu à un apprentissage. Pour apprendre, l'individu passe par une étape d'assimilation, qui consiste à tenter de transformer l'information reçue de l'environnement (ici externe, puisqu'il s'agit d'informations reçues en formation), pour l'adapter et l'intégrer aux structures mentales d'accueil (incorporation). L'individu transforme alors son environnement dont il n'apprend pas. Si l'objet ou la situation résiste à cette transformation, et que l'assimilation crée un conflit cognitif, ce sont alors ses structures d'accueil qui vont se transformer pour s'adapter à l'environnement ; on parlera alors d'accommodation. L'environnement transforme alors l'individu. Dans cette perspective constructiviste inspirée des travaux de Jean Piaget, « *l'apprentissage est vu comme un processus de construction et de transformation de structures cognitives qui s'articule autour de deux processus fondamentaux, distincts mais indissociables : l'assimilation et l'accommodation.* » (Bourgeois et Nizet, 2015, p.123).

En outre, nous nous inscrivons dans une posture interprétativiste pour plusieurs raisons. La connaissance produite émane de notre terrain de recherche, elle s'est construite dans des interactions avec les membres de ces structures. Elle comporte une dimension subjective puisque le phénomène de désapprentissage et d'apprentissage organisationnel est lié à des contextes particuliers qui sont amenés à changer, elle évoluera en fonction de ce qui fait sens pour les individus. Les données issues du terrain que nous avons utilisées sont le fruit d'observations participantes (dans la mesure où nous avons occupé un poste au sein du réseau tout au long de cette recherche) et relèvent d'une posture compréhensive : en effet, nous nous sommes engagés activement dans nos entretiens et « *l'interprétation du matériau n'est pas évitée mais constitue au contraire l'élément décisif* » (Kaufmann, 2001, p.17), car nous considérons que la compréhension des interviewés n'est qu'un instrument au service de notre objectif d' « *explication compréhensive du social* » (Ibid., p.23), en l'espèce des processus que nous considérons comme construits et évoluant dans les interactions entre membres de structures d'insertion par l'activité économique.

Enfin, la théorie que nous proposons est le fruit d'une démarche abductive : nos premières revues de littérature sur le désapprentissage organisationnel et les théories du conflit socio-cognitif nous ont permis de dégager des pistes de recherche et de préparer le travail empirique réalisé en phase exploratoire, à partir duquel nous avons fait émerger des pistes explicatives à confirmer ou infirmer en phase confirmatoire. Nous entendons, en retour, enrichir ces pistes à partir des faits (surprenants) observés, qui soulèveront de nouveaux questionnements appelant à un approfondissement à travers des ressources théoriques. Ce troisième chapitre commence par exposer et justifier notre posture épistémologique (point 1), avant de formuler la question centrale de recherche qui en émane, ainsi que des pistes de recherche (point 2).

## 1- La connaissance en organisation en tant que construit social

Notre posture épistémologique emprunte à l'« *épistémologie génétique* » de Jean Piaget (1970), selon laquelle les structures cognitives tendraient vers l'équilibre et le sujet appliquerait un processus d'assimilation à l'environnement : lorsqu'il rencontre un obstacle, « *le sujet est contraint de s'accommoder, c'est-à-dire de modifier ses schèmes et de les réorganiser pour répondre à la spécificité de la situation* » (Marcel *et al.*, 2002, p.144). Le sujet apprend par un processus d'accommodation qui correspond à l'élaboration de nouveaux schèmes « *qui sont en quelque sorte les structures génératives de l'action* » (*Ibid.*). Pour Jean Piaget, l'apprentissage correspond ainsi au développement des schèmes opératoires. Il est le résultat d'un processus de recherche d'équilibre du sujet avec son environnement. Lorsque les structures d'accueil du sujet se sont accommodées à la connaissance, elles peuvent alors l'intégrer à la mémoire sous forme de savoir. Ce savoir participe d'un schème opératoire qui va guider ses actions. L'apprentissage consiste donc en une adaptation de nos schèmes de pensée à de nouvelles données du réel (Depover *et al.*, 2014). Lorsque cette accommodation met en jeu des informations reçues d'un autre individu, dans le cadre d'échanges entre professionnels dans notre cas, on parlera de conflit sociocognitif car le conflit est provoqué par des interactions sociales. En insufflant de nouveaux savoirs, la formation à la démarche pédagogique pourrait amener les professionnels à remettre en question collectivement leurs routines actuelles et dans certains cas, à les éliminer.

### 1-1 Co- construire de nouvelles connaissances avec les acteurs

Notre approche est en partie interprétative puisqu'elle vise à comprendre les résistances au désapprentissage des encadrants en adoptant leur perspective à travers « *leur langage*,

*représentations, motivations et intentions propres* » (Hudson et Ozanne, 1988). Néanmoins, le recueil et l'analyse de ces interprétations de la réalité ne prennent sens que dans le cadre de l'approche constructiviste qui est la nôtre. Nous cherchons en effet plus largement à d'observer et comprendre ce phénomène de désapprentissage organisationnel, en tant que « *construit social* » (Mourges *et al.*, 2002, p. 305) dans les interactions et interrelations, d'une part, de chaque encadrant avec des savoirs reçus d'une formation dispensée par le réseau CHANTIER école, d'autre part avec les autres professionnels de son organisation, mais aussi avec sa direction, et enfin, entre ses différents acteurs dans le cadre d'une finalité partagée. Cette compréhension ne peut se faire sans co-construction avec les acteurs de terrain (Allard-Poesi et Perret *dans* Thiétart, 2014, p. 59) et nous considérons que le phénomène de désapprentissage est façonné par les acteurs et non déterminé : ce sont les actions, les comportements des acteurs qui lui donne une forme plutôt qu'une autre. Nous nous intéressons bien à la déconstruction de routines et à leur transformation en de nouvelles pratiques à travers le concept de désapprentissage. Par ailleurs, nous ne pouvons pas nous considérer comme des observateurs extérieurs au phénomène : il existe bien une « *non-séparabilité* » avec (Gavard- Perret *et al.*, 2008, p.24) l'objet de recherche. Nos observations sont pleinement participantes et compréhensives.

## 1-2 Produire une représentation du processus à « visée transformatrice »

Dans la mesure où l'objectif, commun à l'ensemble de ces organisations, et porté par le réseau CHANTIER école, est de « *faire apprendre* » les salariés en insertion, plus particulièrement par le transfert de compétences en situation de travail, cette recherche- intervention a une « *visée transformatrice* » (Thiétart, 2014, p. 60). Elle doit permettre d'identifier, à travers une meilleure compréhension du processus de désapprentissage, les obstacles et résistances à l'apprentissage de pratiques de formation en situation de travail par les encadrants et autres professionnels, et à expliquer ce qui freine leur ancrage organisationnel et la « *professionnalisation des structures* » visée.

Notre objectif est d'aboutir à l'élaboration d'une construction représentant les liens entre les différents niveaux de désapprentissage et d'apprentissage en fonction des éventuelles résistances à la résolution du conflit (socio)cognitif par un apprentissage au niveaux individuel et collectif. Derrière notre volonté de « *production de représentations sur des situations, susceptibles de les expliquer* » (Wacheux, 1996, p.258), notre objectif est aussi de produire une



construction susceptible de répondre à la problématique de la reproduction d'anciennes pratiques et d'apprentissage organisationnel de pratiques de formation en situation de travail préconisées par le réseau CHANTIER école.

### 1-3 Scientificité de notre démarche constructiviste

A partir à du modèle de Mourges et al. (2002, p. 301- 303), nous présentons dans le tableau ci-dessous (tableau n° 13) les éléments structurants et les critères de scientificité applicables à notre démarche constructiviste de recherche.

Tableau n° 13 : *Éléments structurants et critères de scientificité de notre démarche constructiviste de recherche, d'après Mourges et al.(2002)*

Dimension épistémologique dominante	Éléments structurants	Principe de validation: l'adéquation
<b>Appréhension de la réalité</b>	Rejet de l'hypothèse ontologique : Recherche de construction de la connaissance plutôt que de saisir l'essence / la nature même du désapprentissage. Il n'existe pas de « réel unique tel qu'il est ou pourrait être en lui-même (Le Moigne, 1995).	Nous allons « <i>expliciter les axiomes sur lesquels elle fonde hic et nunc ses méthodes de raisonnement et d'argumentation</i> » (Le Moigne, 1990, p.113).
<b>Génération de la connaissance</b>	Par une relation sujet-objet : Le problème s'est coconstruit avec les acteurs de terrain « <i>soumis à des processus d'assimilation- accommodation</i> » (Piaget, 1970 dans Mourges et al. , 2002, p.302). Nous allons progresser par allers-retours continus entre l'activité des acteurs, en contexte professionnel, et le processus de désapprentissage.	Nous procédons par itération permanentes entre théorie et terrain plutôt que par cumulation. Nous mettons en forme des informations recueillies par le biais d'entretiens pour produire un savoir.
<b>Statut de la connaissance produite</b>	Orientation pragmatique : Nous cherchons à « <i>repérer les processus cognitifs de conception par lesquels sont réalisées les stratégies d'action</i> » (Mourges et al., 2002, p.303). Notre posture est bien transformative, voire d'un « <i>constructivisme ingénierique</i> » qui vise à « <i>aider [les structures et le réseau CHANTIER école] à comprendre et à agir</i> » (Roy, 1995) sur les mécanismes de la transformation de leurs pratiques pédagogiques.	Elle suffit à expliquer la situation à un moment donnée, il ne s'agit pas d'une représentation unique du phénomène de désapprentissage mais le résultat est bien une interprétation conjecturale qui fournira des artefacts (modèle causal). Les savoirs produits seront « <i>actionnables</i> » (Gavard- Perret et al. , 2008, p.8) : ils visent à conseiller les directions des structures sur les comportements des encadrants et autres professionnels (y compris eux-mêmes). Les résultats peuvent permettre de développer une procédure facilitant l'apprentissage organisationnel de pratiques de Formation en Situation de Travail et d'éliminer les routines informelles.

#### 1-4 Une démarche exploratoire, hybride et abductive pour approfondir les connaissances antérieures

L'opérationnalisation du concept de désapprentissage organisationnel nous amène à transformer notre « *hypothèse théorique* » (Gavard- Perret *et al.*, 2008, p.65), celle d'un désapprentissage qui ne serait pas maîtrisable par une direction et n'aboutirait pas systématiquement à l'apprentissage voulu, en « *une hypothèse empirique* » (*Op.cit.*).

Nous procéderons par exploration hybride, en mêlant explorations théoriques et empiriques, et notre démarche, abductive, procèdera par allers-retours entre des observations et des connaissances théoriques. Nos premières explorations théoriques ont opéré un lien entre plusieurs disciplines : Sciences de Gestion, Sciences de l'Education et Sociologie principalement, et nous avons ainsi posé le cadre conceptuel de notre recherche.

L'exploration empirique entend expliquer une réalité à partir de descriptions qui permettent de tester les postulats issus de notre exploration théorique (Thiétart, 2014, p.91). Nous enrichirons ensuite notre représentation de la réalité et les nouveaux facteurs découverts sur le terrain à partir de la littérature pour les expliquer.

Nous procéderons par « *allers-retours successifs entre le travail empirique effectué et les théories et concepts mobilisés pour appréhender les situations empiriques étudiées* » (Gavard-Perret *et al.*, 2008, p.30). Nous construisons progressivement des savoirs sur le désapprentissage organisationnel, en mobilisant les savoirs déjà admis pour lire la réalité et émettre des hypothèses explicatives plausibles. Nous les adaptons en affinant nos outils, notre cadre conceptuel et notre objet de recherche à mesure de nos recueils, notamment à partir de travaux théoriques.

Une recherche sur le processus de désapprentissage organisationnel est indissociable de celle sur le contenu ; comme le souligne Weick : « *Le processus organisationnel et les conséquences de ce processus sont en réalité inséparables* » (1995, p.179). Cette recherche sur le contenu nous amène à observer le processus de désapprentissage organisationnel à travers plusieurs caractéristiques élémentaires, que nous allons préciser dans notre méthodologie de recherche.

## 2- Question centrale et principales pistes de recherche

### 2-1. Exposé de notre question centrale de recherche

Notre thèse considère que le désapprentissage organisationnel ne consiste pas à effacer des savoirs pour éliminer certaines routines. Leur abandon ou élimination reposerait avant tout sur une opération symbolique : la transformation de leurs schèmes par les membres de l'organisation, qui suppose qu'ils les remettent eux-mêmes en cause, puisqu'ils les ont préalablement construits. Ainsi, nous considérons que les représentations qui ont guidé l'action individuelle et collective des professionnels jusqu'à leur formation à la démarche pédagogique, pourraient être interrogées collectivement, notamment dans l'échange et la controverse constructive.

Nous transposons aux théories du désapprentissage le concept de conflit socio-cognitif qui permettrait d'expliquer comment, dans certains cas, les savoirs issus de la formation pourraient être assimilés par les professionnels pour transformer leurs schèmes et donner naissance à de nouvelles pratiques construites collectivement, en tenant compte des éventuelles résistances à ces processus de désapprentissage des routines et de construction de nouvelles pratiques, qui restent à identifier.

En mobilisant les théories socioconstructivistes de l'apprentissage, et en mettant en évidence l'existence de représentations profondément ancrées génératrices de routines, nous avons fait apparaître que l'apprentissage de nouvelles pratiques, et la transformation des routines antérieures, passent par une étape de remise en question collective des schèmes, qui s'opère dans la controverse entre les membres.

En conséquence, nous formulons notre question centrale de recherche comme suit :

**Comment la controverse constructive, en tant que processus collectif de construction et de déconstruction des représentations et connaissances des membres, influence t-elle la capacité d'une organisation à apprendre et désapprendre ?**

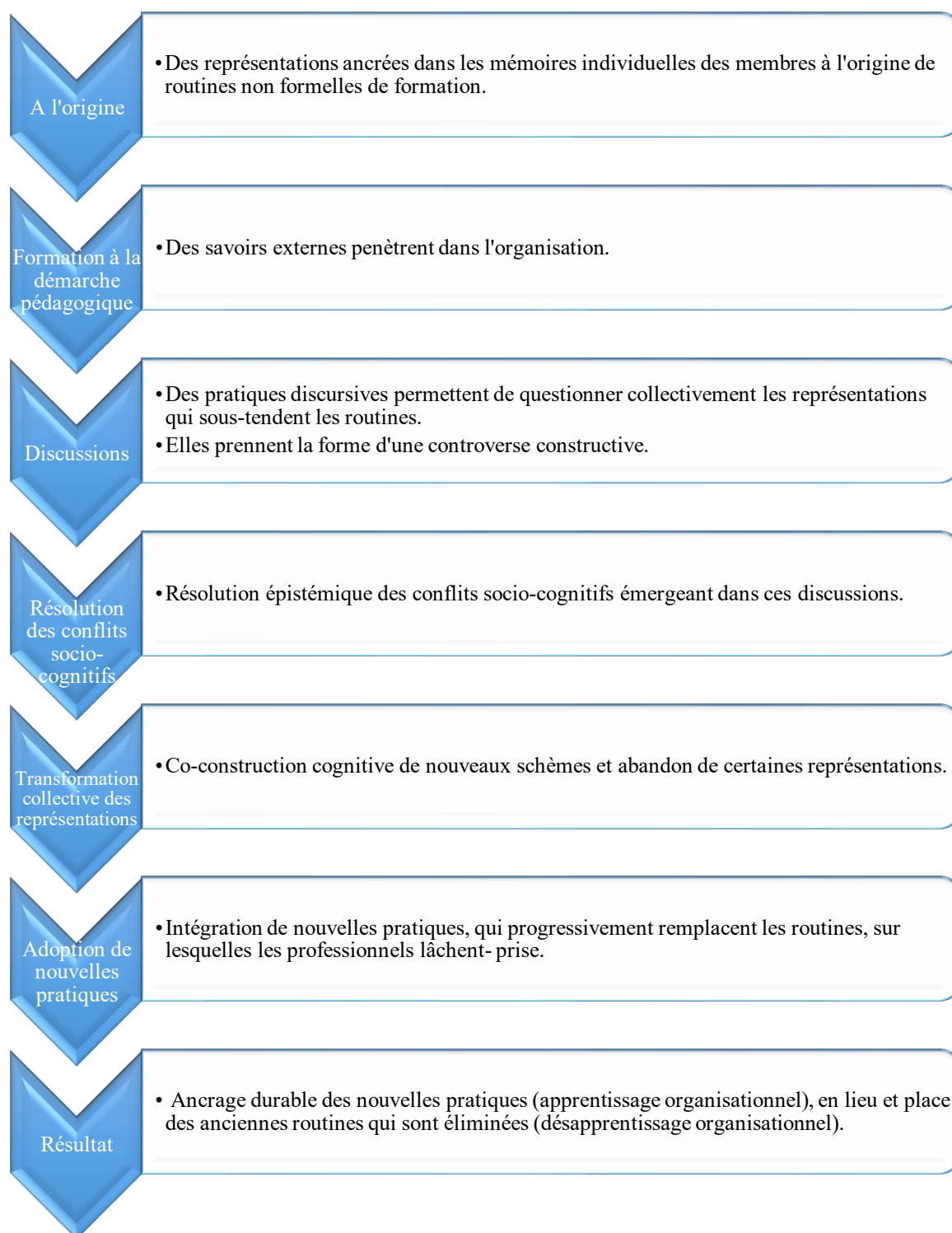
## 2-2. Etudier de nouvelles pistes explicatives des processus d'apprentissage et de désapprentissage organisationnels

Notre principale piste de recherche consiste à considérer que le désapprentissage de routines par les professionnels n'est pas le résultat d'un processus chronologique d'élimination de savoirs, visant à intégrer les savoirs issus de la formation à la démarche pédagogique qui se traduiraient par des pratiques nouvelles: il s'agirait plutôt d'un processus de discussion des représentations existantes, provoquée par la formation, pour coconstruire de nouveaux schèmes et intégrer progressivement des nouvelles pratiques construites collectivement.

Les apprentissages de nouvelles pratiques éventuellement réalisés des suites de la formation seraient le résultat de ce processus de co-construction cognitive, un résultat par définition incertain, en évolution, et tributaire d'un ensemble de facteurs individuels, collectifs et organisationnels qu'il nous faudra éclaircir. L'élimination des anciennes routines aurait lieu progressivement, à la faveur de l'évolution des représentations. Si les conditions d'une controverse constructive peuvent être réunies, l'échange de points de vue permettrait aux professionnels d'abandonner certaines représentations (désapprentissage) pour en construire de nouvelles, collectivement. Ces nouvelles représentations, une fois adoptées (apprentissage), se traduiraient par la construction de nouvelles pratiques collectives (apprentissage collectif) et l'élimination progressive de certaines routines du fait de la transformation des schèmes d'action. L'ancrage progressif de ces pratiques dans les routines et plus tard, dans la mémoire de l'organisation, attesterait de l'apprentissage organisationnel.

Ce modèle du désapprentissage organisationnel en tant que processus socio-cognitif que nous avançons est représenté par le schéma n°7 ci-dessous.

Schéma n°7 : L'apprentissage et le désapprentissage organisationnels, des processus socio-cognitifs de transformation des représentations par le collectif professionnel ?



Dans le cas où ces conditions ne seraient pas réunies, les éventuels conflits (socio)-cognitifs provoqués par la formation pourraient aboutir à autre chose que des apprentissages de nouvelles

pratiques. Nos choix théoriques nous amènent à considérer l'importance du niveau collectif des professionnels dans le processus de désapprentissage organisationnel.

La mise en perspective des théories du conflit sociocognitif avec les théories du désapprentissage nous permet d'avancer notre propre définition de ce concept, définition que nous accompagnons de présupposés, que nous allons ensuite confronter au réel à travers notre travail de terrain.

## 2-3. Redéfinir le désapprentissage organisationnel et préciser ses effets

### 2-3.1 Etudier le désapprentissage organisationnel en tant que processus socio-cognitif

Dans sa dimension diachronique, nous présupposons que le désapprentissage organisationnel est un processus de transformation de leurs schèmes d'action par les membres qui, par la controverse et dans le cadre de la résolution épistémique de conflits sociocognitifs, co-élaborent collectivement et cognitivement de nouvelles représentations et pratiques. Ces constructions collectives viendraient se substituer à certaines de celles qui pré-existaient, entraînant leur suspension, et provoquant des changements tant symboliques que comportementaux au sein de l'organisation.

L'arrêt ou la suspension de la mise en œuvre d'anciennes routines suppose la remise en question des schèmes sur lesquels ils ont construit leurs routines. Cette remise en question peut avoir lieu par leur mise en réflexivité, à même de provoquer un conflit (socio)cognitif. La résolution du conflit dans le sens d'une adaptation des structures cognitives existantes, et donc l'assimilation des nouveaux savoirs, se heurtent à des résistances individuelles et collectives ainsi qu'à des obstacles inhérents au contexte organisationnel à décrire.

Selon notre construction, ce processus de transformation prend son origine dans des échanges verbaux impliquant plusieurs membres de l'organisation, et dont le contenu et les effets précis sur les individus ne peuvent être connus par avance, la controverse impliquant par essence l'expression des points de vue individuels. En conséquence, les résultats de ce processus socio-constructif apparaissent eux-aussi incertains, ce qui nous amène à admettre plusieurs éventualités.

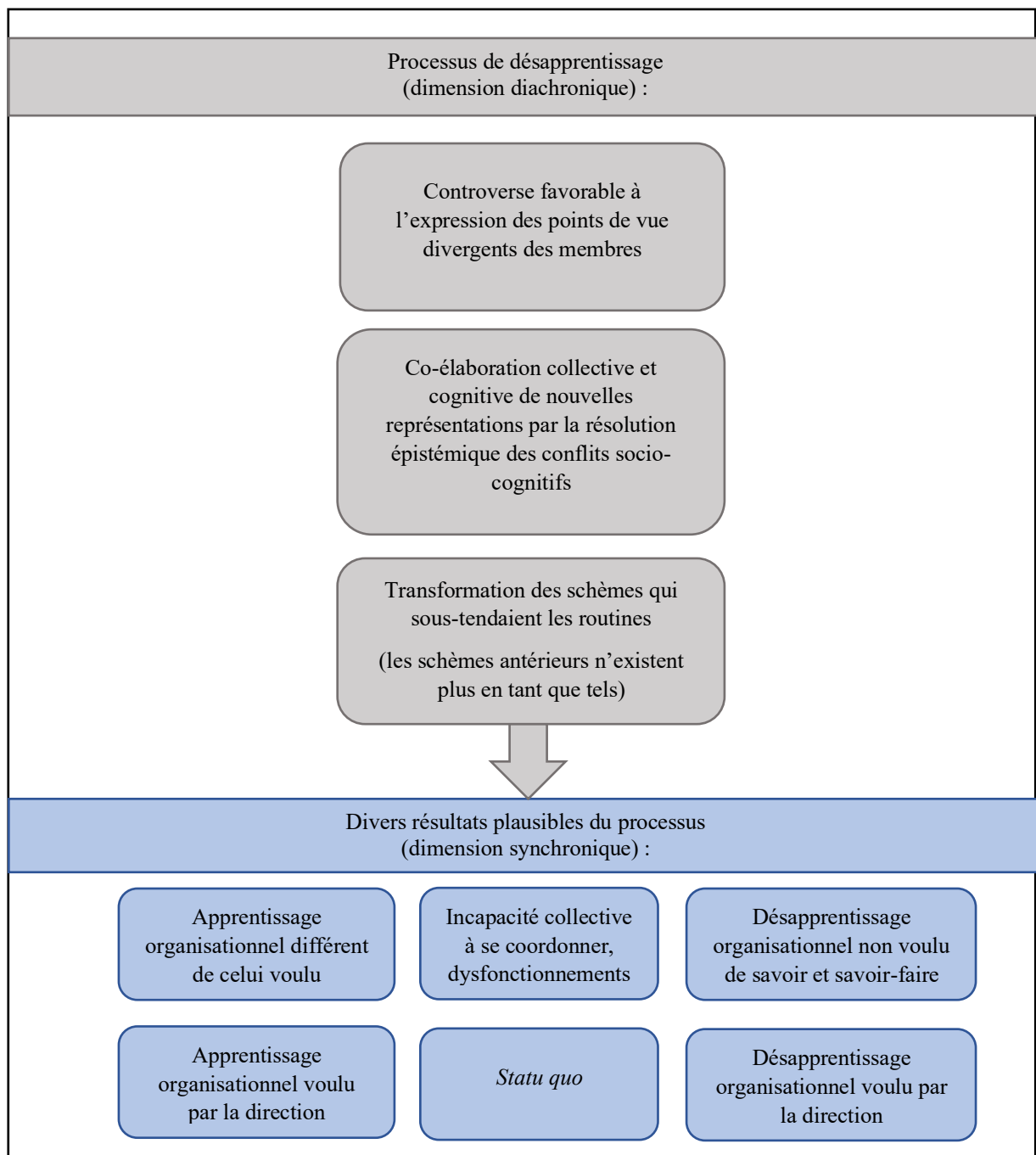
### 2-3.2 Observer la diversité des résultats possibles du désapprentissage

Dans sa dimension synchronique, il pourrait aboutir, non seulement à l'apprentissage organisationnel visé par la direction, mais également à d'autres résultats, dont la plupart ont été passés sous silence par les travaux scientifiques qui dominent la littérature du désapprentissage organisationnel :

- L'adoption des nouvelles pratiques prescrites par la formation (apprentissage organisationnel voulu par la direction) ;
- L'évolution des connaissances, mais en donnant lieu à un apprentissage différent de celui visé par la formation démarche pédagogique :
  - Soit dissimulé à la direction et non reconnu par cette dernière ; ancré uniquement dans la mémoire des membres et dans la mémoire informelle de l'organisation ;
  - Soit dissimulé à la direction mais reconnu ensuite par cette dernière, et finalement ancré dans la mémoire formelle de l'organisation.
- Le désapprentissage voulu des routines de formation non-formelle ;
- Une perte non contrôlée irréversible de connaissance et/ou routines différentes de celles visées, qui restent à identifier: nous pouvons imaginer qu'en réalisant l'apprentissage organisationnel voulu de nouvelles pratiques, celles-ci remplacent d'anciennes façons de faire et que cette substitution se traduise par une perte de savoir ou de savoir-faire individuels ou collectifs ;
- Une incapacité à se coordonner, ouvrant sur des dysfonctionnements au sein du collectif professionnel ; temporaire lorsqu'elle ouvre sur le réapprentissage de cette capacité ou définitive, lorsqu'elle donne lieu à une rupture des interactions entre certains acteurs.
- Un « *statu quo* » : dans certaines situations, le conflit sociocognitif ne donnerait lieu ni à l'apprentissage de pratiques, ni à un désapprentissage des routines qui subsisteraient.

Nous représentons les processus sociocognitifs du désapprentissage et de l'apprentissage organisationnels et leurs résultats présumés sous la forme d'un schéma récapitulatif (schéma n°8). Nous allons confronter cette représentation à notre terrain de recherche.

Schéma n°8 : Etudier le désapprentissage organisationnel comme un processus socio-cognitif aux résultats incertains (construction personnelle)





Notre objectif consiste à comprendre le processus de désapprentissage organisationnel de routines de formation non formelle et ses intrications avec le processus d'apprentissage organisationnel de pratiques formelles. Pour ce faire, il nous faut observer et décrire les différentes formes prises par ce processus de changement dans les structures du réseau CHANTIER école, et quels sont les facteurs influençant son aboutissement, vers un type de résultat plutôt qu'un autre.

## Conclusion du troisième chapitre

Nous venons d' expliciter le paradigme socioconstructiviste à tendance interprétativiste dans lequel notre recherche s'inscrit. En effet, nous considérons que les représentations des membres que nous allons interroger constituent leur réalité, celle qui fait sens pour eux et qu'ils façonnent, mais aussi des connaissances co-construites par les acteurs et situées dans chaque structure observée, en tant que contexte singulier dans lesquels les processus d'apprentissage et de désapprentissage organisationnels sont socialement construits à travers les interactions et échanges discursifs. Par ailleurs, nous prenons pleinement part en tant que chercheur à la construction des nouvelles théories produites, et assumons leur part d'interprétation : nos observations s'avèrent participantes et compréhensives car nous cherchons à expliquer ces processus de façon à ce que cela fasse sens pour les acteurs du réseau et notre logique de thèse est abductive, procédant par allers-retours permanents et enrichissement réciproque entre littérature et données recueillies sur le terrain. De plus, à travers la co-construction de connaissances avec les acteurs de terrain, nous cherchons à influencer les processus en eux-mêmes à l'avenir, en identifiant ce qui encourage ou au contraire bloquent l'évolution des routines dans les structures du réseau.

Nous avons proposé d'explorer une piste centrale : l'apprentissage et le désapprentissage organisationnels reposeraient sur des processus cognitifs de construction et de déconstruction de leurs représentations par les membres des structures par la résolution épistémique de leurs conflits sociocognitifs dans la controverse constructive. En faisant évoluer leurs schèmes, ces processus aboutiraient à l'évolution de leurs routines (adoption de nouvelles façons de travailler et lâcher-prise sur les habitudes), et engendreraient ainsi des transformations de l'organisation elle-même. Ainsi, nous nous demandons quelle influence a la controverse sur la capacité de ces

structures à apprendre et désapprendre et de quelle manière elle opère: nous admettons que les résultats de tels échanges sont imprévisibles et qu'il conviendra de les observer.

## Conclusion de la première partie

Cette première partie nous a permis de présenter le contexte de notre recherche, à savoir un réseau de structures d'insertion par l'activité économique (SIAE) représentatif des ateliers et chantiers d'insertion (ACI), et de problématiser sa stratégie de professionnalisation-formation sous la forme d'une question initiale de recherche (chapitre 1) : nous interrogeons la capacité de cette stratégie réticulaire à susciter, dans les structures adhérentes auxquelles elle s'adresse, à la fois l'apprentissage organisationnel d'une fonction interne de formation formelle, et le désapprentissage de leurs routines de formation « sur le tas ».

Nous avons ensuite exploré un premier corpus théorique, *a priori* pertinent pour y répondre, celui du désapprentissage organisationnel, dont les tenants présument qu'il provoquerait l'apprentissage organisationnel. Au regard des limites de ces travaux pour comprendre comment se déroule le processus de désapprentissage organisationnel, et de quelle manière il peut se combiner à l'apprentissage en organisation, nous avons mobilisé un second corpus, celui des théories constructivistes de l'apprentissage, qui contredit le premier corpus et permet d'aborder les phénomènes sous un nouvel angle (chapitre 2). Cette exploration théorique nous a permis de mettre en tension ces deux revues de littérature.

Assurément, la première nous laisse interrogatifs tant elle soulève de doutes quant au désapprentissage organisationnel : la vision rationaliste et mécaniste dominante nous le décrit comme un phénomène maîtrisable et bénéfique à l'atteinte de finalités propres aux décideurs, puisqu'il engendrerait nécessairement l'apprentissage organisationnel décrété par ces derniers. Rares sont les auteurs qui envisagent que le désapprentissage puisse être involontaire et aboutir à autre chose qu'à l'apprentissage recherché. Peu considéré comme un objet de recherche digne d'intérêt, quelques travaux s'efforcent néanmoins de comprendre les mécanismes du désapprentissage organisationnel, sans toutefois se départir de la dépendance de sentier qui caractérise ce corpus théorique, puisqu'ils présument qu'un niveau (celui de l'individu ou du collectif) devrait précéder l'autre pour parvenir au désapprentissage par l'entreprise elle-même. L'exploration nous a confronté à un vide théorique quant au désapprentissage organisationnel en tant que processus. Ses mécanismes et facilitateurs ne nous sont pas dévoilés, et ses

résistances chez l'individu ou au sein du collectif semblent ignorés ... et pour cause : ces travaux ont eu tendance à réifier l'organisation.

Selon une épistémologie constructiviste, nous avons alors considéré que pour découvrir comment le désapprentissage organisationnel a lieu, il nous fallait comprendre comment les membres d'une organisation désapprennent. Pour ce faire, nous avons exploré une seconde revue de littérature, qui dément les théories dominantes du désapprentissage organisationnel. Elle nous a permis de mettre en évidence que pour apprendre, les individus n'éliminent pas de savoirs ! Ils remettent en question leurs connaissances en entrant en conflit cognitif avec des informations nouvelles qui les contredisent, puis résolvent ce conflit en accommodant leurs structures cognitives à ces dernières par un processus d'équilibration. En contexte collectif, on parlera de conflit sociocognitif, et l'apprentissage passe par une résolution dite « constructive » ou « épistémique », sur laquelle ouvre notamment la controverse constructive.

La dissension théorique existant entre ces deux courants nous a permis d'inférer quelques propositions, et de présenter une construction à confronter à la réalité de structures formées par le réseau. La controverse constructive entre professionnels y apparaît comme un mécanisme central de l'apprentissage, mais aussi du désapprentissage des structures du réseau. Nous avons supposé que le désapprentissage organisationnel puisse constituer un processus de transformation de leurs schèmes d'action par les membres qui, par la controverse et dans le cadre de la résolution épistémique de conflits sociocognitifs, co-élaborent collectivement et cognitivement de nouvelles représentations. Ces dernières se substitueraient à certaines qui pré-existaient, entraînant leur suspension, et provoquant ce faisant des changements tant symboliques que comportementaux au sein de l'organisation. Le déroulement comme l'aboutissement de la controverse s'avérerait incertains, l'apprentissage, comme le désapprentissage organisationnels, ne seraient pas maîtrisables. En suivant ce raisonnement, nous avons formulé notre question centrale de recherche : Comment la controverse constructive, en tant que processus collectif de construction et de déconstruction des représentations et des connaissances des membres, influence-t-elle la capacité d'une organisation à apprendre et désapprendre ?

Les liens entre les phénomènes d'apprentissage et de désapprentissage restent à élucider, tout comme les facteurs influençant le processus de changement des pratiques en organisation, vers un type de résultat plutôt qu'un autre. Nous avons d'ailleurs envisagé que la stratégie

d'apprentissage et de désapprentissage par la formation à la démarche pédagogique puisse avoir différents effets dans les structure, et aboutir à :

- L'apprentissage des pratiques et le désapprentissage des routines visées;
- Un apprentissage et un désapprentissage différents de ceux visés ;
- La reproduction des routines (*Statu quo*);
- La perte inattendue et irréversible de routines autres que celles de formation non formelle en situation de travail.

Dans la partie qui va suivre, nous allons présenter la méthodologie de l'étude de cas que nous avons retenue pour explorer ces pistes que nous formaliserons, puis nous investirons notre terrain, avant de fournir notre analyse des données collectées sur les processus d'apprentissage et de désapprentissage dans onze structures, à la faveur de deux phases de recherche.




## Partie 2 : Méthodologie et analyse des données sur les dispositifs d'apprentissage et de désapprentissage en entreprise sociale apprenante

Nous souhaitons observer l'apprentissage et le désapprentissage organisationnel réalisés depuis la formation des membres à la démarche pédagogique (nouvelles pratiques de formation et/ou routines de transmission non formelles n'ayant plus cours) et les mécanismes, facilitateurs et obstacles conduisant à un résultat plutôt qu'un autre, tant au niveau de l'individu que du collectif professionnel. Notre travail de recherche se décompose en deux phases conduites successivement entre 2019 et 2020 ; elles comportent différentes étapes de constitution de notre matériau de recherche, représentées dans le schéma n° 9 ci-dessous.

Nous avons recours à des méthodes qualitatives, qui ont « *davantage vocation à comprendre, à détecter des comportements des processus [...] qu'à décrire systématiquement, mesurer ou à comparer* » (Kaufmann, 2001, p.25-26). En l'occurrence, nous utilisons la méthodologie de l'étude de cas, en procédant tout d'abord à un recueil exploratoire auprès de trois premières structures. La méthodologie de cette première phase est présentée dans le premier chapitre, suivi de l'analyse des résultats dans le chapitre 2. Cette étude pilote fait émerger deux cas distincts d'apprentissage et de désapprentissage en organisation, tant en termes de résultats observés, que de processus analysés. Elle nous permet de proposer de premières pistes explicatives à ces processus, mais aussi d'affiner et de compléter nos catégories d'analyse. En conséquence, à l'issue de cette étude, nous reformulons notre problématique et dégageons deux nouvelles pistes de recherche à explorer.

Nous procédons ensuite (chapitre 3) à l'observation de huit nouvelles structures lors d'une phase confirmatoire, qui procède d'une étude de cas multiples encadrés. L'analyse de ce matériau complémentaire nous permet en définitive de démontrer la complexité de ces phénomènes en présentant cinq cas distincts, et de mettre en évidence les facilitateurs du désapprentissage d'anciennes routines non formelles de formation formelles et de l'apprentissage de nouvelles pratiques préconisées par la démarche pédagogique. Nous identifions également les obstacles et résistances à ces processus.

*Schéma n°9 : Etapes de la construction de données qualitatives sur les processus d'apprentissage et de désapprentissage organisationnel*

PHASE EXPLORATOIRE		PHASE CONFIRMATOIRE
<b>2018</b>	<b>Janvier- juin 2019</b>	<b>Mai- août 2020</b>
<b>Entretiens- récits</b>	<b>Etude pilote de notre étude de cas multiples</b>	<b>Etude de cas multiples encastrés</b>
	<b>3 structures</b>	<b>8 structures</b>
<p>4 entretiens semi-directifs</p>  <p><b>4 Interviewés</b></p> <p>L'ingénieur de la formation à la démarche pédagogique, Le premier président du réseau CHANTIER école, Monsieur Michel Abhervé, Un membre du conseil d'administration du réseau.</p>	<p>15 entretiens semi-directifs 6 groupes de discussion</p> <p>8 périodes d'observation directe et participante en situation de travail</p>  <p><b>34 Interviewés</b></p> <p>23 membres permanents: directeurs, responsables, encadrants, accompagnateurs 11 salariés en insertion</p>	<p>21 entretiens semi-directifs 1 groupe de discussion</p> <p>Analyse documentaire (6 rapports de contrôle d'agrément au CQP « salarié polyvalent », concernant 3 structures)</p>  <p><b>25 Interviewés</b></p> <p>Uniquement les membres permanents des structures : directeurs, responsables, encadrants, accompagnateurs, coordinateurs.</p>
PHASE EXPLORATOIRE		PHASE CONFIRMATOIRE
<b>2018</b>	<b>Janvier- juin 2019</b>	<b>Mai- août 2020</b>
<b>Entretiens- récits</b>	<b>Etude pilote de notre étude de cas multiples</b>	<b>Etude de cas multiples encastrés</b>
	<b>3 structures</b>	<b>8 structures</b>

## Plan de la deuxième partie

Chapitre 1 : Méthodologie de la recherche exploratoire : une étude de cas multisite « pilote » réalisée auprès de trois structures.....	215
1- Formalisation de nos pistes de recherche.....	215
Conclusion du premier chapitre .....	219
Chapitre 2 : Analyse des données recueillies en phase exploratoire.....	221
1- Présentation de notre terrain de recherche exploratoire.....	221
2- Rappel de notre objet de recherche.....	224
3- Le choix de la méthode de l'analyse thématique des données .....	225
4- L'évolution des routines à la suite de la formation des professionnels .....	227
5- Analyse des effets de la formation à la démarche pédagogique sur l'évolution des pratiques de formation en situation de travail.....	230
6- Les obstacles à l'apprentissage et au désapprentissage, vecteurs de reproduction des routines non-formelles et non-professionnelles de formation.....	241
7- Enseignements de cette phase exploratoire et typologie de cas d'apprentissage et de désapprentissage organisationnels à approfondir .....	259
Chapitre 3. Phase confirmatoire de recherche .....	271
1- L'étude de cas multiple comme méthodologie de recherche .....	271
2- Protocole de recherche confirmatoire .....	277
3- Design de recherche : une étude de cas multiples encadrés .....	281
Conclusion de la deuxième partie .....	297





## Chapitre 1 : Méthodologie de la recherche exploratoire : une étude de cas multisite « pilote » réalisée auprès de trois structures

Dans ce premier chapitre, nous allons présenter successivement la méthode de recueil de données que nous avons choisie, puis notre méthode d'analyse du matériau collecté, avant d'exposer les critères de scientificité de cette première phase de recherche.

Nous cherchons à expliquer les causes de chaque type de désapprentissage organisationnel et étudions les causes de conflit cognitif et de conflit sociocognitif propres aux professionnels et les causes propres à l'organisation qui interfèrent dans la réalisation de chaque type de désapprentissage avancé.

### 1- Formalisation de nos pistes de recherche

Pour étudier le phénomène de désapprentissage organisationnel d'anciennes routines et d'apprentissage de nouvelles pratiques dans le cadre d'une stratégie de professionnalisation par la formation, notre recueil porte principalement sur les pratiques des professionnels et les facteurs influents sur l'évolution ou la rigidification des routines pédagogiques qui préexistaient à la formation à la démarche pédagogique. Il s'agit de comprendre le phénomène de désapprentissage « *de l'intérieur de sa réalité sociale* » (Thiétart *et al.*, 2014, p.57), par une immersion au sein des entreprises sociales apprenantes.

Nous cherchons à savoir si chaque structure a réalisé un apprentissage et un désapprentissage organisationnel, et si oui, de décrire ce qui a été appris et/ou abandonné, et si de nouvelles pratiques et représentations se substituent aux anciennes. A l'inverse, lorsque les routines sont reproduites, nous parlerons d'inapprentissage organisationnel. Notre objectif consiste à identifier les différents cas de figure, à comprendre les liens entre apprentissage, inapprentissage (absence d'apprentissage) et désapprentissage, ainsi qu'à cerner les facteurs influençant l'adoption de nouvelles pratiques préconisées, l'élimination et la reproduction de routines dans ces organisations. En la matière, nous prêtons une attention particulière à l'influence des processus sociaux sur l'évolution des schèmes et des routines au niveau de l'individu (en encadrants) et du collectif (direction, encadrants, accompagnateurs socio-professionnels).

Nos observations directes portent sur le déroulement de l'activité et les outils pédagogiques. Elles visent à identifier les apprentissages réalisés, en observant les pratiques de formation des professionnels dans les situations courantes de travail, en nous appuyant principalement sur deux grilles d'observation, développées à partir de référentiels des activités et compétences des encadrants (annexe 6). Nous observons aussi les outils pédagogiques utilisés, pour évaluer si des apprentissages ont été réalisés conformément aux attendus ou non. En effet, nous cherchons d'une part à savoir quels sont les outils mobilisés, et d'autre part de quelle manière ils ont été construits, qui les utilise et de quelle manière : la construction des outils pédagogiques doit faire l'objet d'une élaboration et d'une utilisation collective ; leur mobilisation suggère en outre une coordination collective des professionnels encadrants et accompagnateurs socio-professionnels. Nos observations indirectes consistent à interroger les différentes catégories d'acteurs sur les pratiques de formation et leurs évolutions depuis la formation à la démarche pédagogique des professionnels le cas échéant. Nous cherchons à identifier les étapes et les facteurs du changement lorsqu'il a eu lieu, et les obstacles lorsque les routines ne sont pas modifiées. Nous les interrogeons également sur ses objectifs poursuivis par la direction, tant en termes d'apprentissage visé (le rôle, les pratiques et compétences à acquérir par les professionnels), que sur l'éventuel désapprentissage recherché par cette dernière (des routines que la direction souhaitait voir disparaître).

Enfin nous nous intéressons à un possible désapprentissage involontaire, en les questionnant sur des routines qui auraient été abandonnées, sans que cela n'ait été souhaité par la direction ou les professionnels.

## 1-1. Méthode de recueil de données

Notre matériau de recherche se compose principalement de données primaires co- construites en situation de travail et avec les professionnels. Dans chacune de ces structures, nous avons réalisé :

- Des observations directes sur les lieux de production ;
- Des entretiens semi-directifs avec le directeur et le responsable le cas échéant ;
- Des entretiens semi-directifs avec les encadrants ;
- Des entretiens semi-directifs avec le(s) accompagnateurs : conseillers en insertion professionnelle (CIP) et/ ou accompagnateurs socio-professionnels (ASP).

Notre méthode d'observation directe repose sur un guide d'observation des pratiques professionnelles (annexe 9). Elle est non seulement participante puisqu'elle a lieu dans le cadre des activités réelles de travail avec les équipes sur le terrain (participer aux activités supports de la structure avec les salariés polyvalents) ; mais aussi flottante du fait de notre présence dans chaque organisation durant plusieurs journées (de trois à six jours), en dehors des temps formellement dédiés aux observations (entretiens et observation postée). Les notes de cette observation flottante sont consignées dans un journal de recherche.

Nos observations indirectes reposent quant à elles sur des entretiens semi-directifs et des *focus groups*, menés respectivement sur la base de guides d'entretien et d'un guide de conversation (Annexe 10).

## 1-2 Méthode d'analyse des données recueillies

Nous optons pour une étude de cas multiple afin de pouvoir observer la diversité des processus que nous avons avancés. Nous mobilisons l'analyse causale de Miles et Huberman (2003) afin de percevoir les mécanismes à l'œuvre dans la variation du phénomène de désapprentissage organisationnel au sein des trois structures différentes, dans le but de proposer un modèle<sup>43</sup>.

Nous cherchons à expliquer les causes de chaque type de désapprentissage organisationnel et étudions les causes de conflit cognitif et de conflit sociocognitif propres aux professionnels et les causes propres à l'organisation qui interfèrent dans la réalisation de chaque type de désapprentissage avancé. La connaissance produite aura bien le statut d'« *hypothèses plausibles* » (Gavard- Perret *et al.* , 2008, p.28).

Nous procédons par analyse thématique non systématique de contenu. L'analyse de contenu nous permet de décrire les résistances au désapprentissage et ses liens avec l'apprentissage individuel, collectif et organisationnel de pratiques de formation en situation de travail. Il s'agit de comprendre, au sein des organisations, les comportements déclenchés par la formation des professionnels pour identifier les blocages à la mise en place de nouvelles pratiques et répondre ainsi à la préoccupation du manque de professionnalisme des pratiques évoquées par les acteurs (la « logique du bricolage »). Il s'agit aussi de comprendre ce qui bloque l'appropriation des

---

<sup>43</sup> La notion de modèle doit être comprise comme une représentation simplifiée du processus.

pratiques préconisées par le Réseau afin de proposer des solutions facilitant l'apprentissage des encadrants.

Nous utilisons l'unité de codage (unité d'analyse) de type « *morceau de phrase* » (Thiéart, 2014, p.555) pour analyser les faits observés et les discours. Nous procéderons à une catégorisation par inventaire des éléments à travers une analyse verticale (document par document): nous les regroupons en fonction de leur signification dans les catégories énoncées dans la grille thématique d'analyse. Cette dernière est construite à partir d'un codage *a priori*, complété et corrigé par un codage *a posteriori* car nous affinons les catégories au fur et à mesure de l'encodage. Notre grille d'analyse thématique (d'après Miles et Huberman, 2003) figure en annexe (Annexe 11).

### 1-3. Critères de validité scientifique

Pour garantir la validité scientifique de cette recherche, nous nous assurons de la saturation théorique du terrain en recueillant des données jusqu'à ce qu'elles n'apportent plus d'information nouvelle. Nous veillons aussi à la fiabilité du processus de recherche en multipliant les sources de données et les outils de collecte, afin d'opérer une triangulation de ces derniers :

- Le recueil a lieu dans plusieurs structures comparables, excepté en ce qui concerne leur expérience de la formation dispensée par le réseau, ce qui favorise l'examen de situations contrastées ;
- Les interviews sont conduites à différents niveaux hiérarchiques (directeurs, encadrants, accompagnateurs, coordinateurs, salariés polyvalents) ;
- Certains professionnels sont interviewés à deux reprises, pour les interroger sur certains points particuliers après avoir recueilli la parole d'autres acteurs ;
- Outre les entretiens individuels, nous menons des groupes de discussion ;
- Nous veillons à isoler les faits d'une part, des opinions et explications d'autre part.

## Conclusion du premier chapitre

Dans ce chapitre, nous avons présenté la méthodologie choisie pour mener la phase exploratoire de notre travail de recherche, qui consiste en une étude de cas multisites. Cette étude de cas pilote vise à observer l'apprentissage et le désapprentissage organisationnels dans trois structures formées à la démarche pédagogique (anonymisées par les sigles « STE », « ADB » et « JFE »). Nous avons recueilli des données qualitatives à la faveur de journées d'immersion dans ces organisations où nous avons réalisé dix-neuf entretiens semi-directifs et sept groupes de discussion avec les directeurs, les encadrants, les accompagnateurs ainsi que les salariés en insertion. Nous avons également procédé à des observations directes des pratiques des encadrants sur les chantiers ou en ateliers. Dans le chapitre suivant, nous présentons notre analyse des données recueillies, qui permet d'exposer les différents effets de la formation à la démarche pédagogique sur l'apprentissage et le désapprentissage organisationnel de ces structures, et d'en avancer les mécanismes explicatifs plausibles.



## Chapitre 2 : Analyse des données recueillies en phase exploratoire

Ce chapitre vise à présenter les résultats de notre démarche exploratoire de recherche, dont l'objectif consiste à observer les processus d'apprentissage et de désapprentissage organisationnels dans trois structures afin d'en cerner les mécanismes. Après avoir présenté ces dernières, nous rappelons notre volonté de tester sur le terrain la possibilité que la controverse constructive soit le mécanisme central de ces processus, en provoquant la co-construction de nouvelles connaissances et pratiques par les membres, et l'élimination des anciennes routines, par la résolution des conflits socio-cognitifs engendrés par la formation à la démarche pédagogique. L'exposé de notre méthode d'analyse thématique nous permet ensuite d'introduire l'évolution des pratiques de formation en situation de travail observée au sein de ces organisations depuis la formation des membres, qui se répartit en deux cas d'apprentissage/désapprentissage organisationnels limités au regard de ceux qui étaient attendus. Nous dégagerons de cette analyse les différents obstacles pouvant expliquer cet échec de la formation à la démarche pédagogique à provoquer une véritable transformation dans les routines, avant d'en tirer des enseignements à approfondir.

### 1- Présentation de notre terrain de recherche exploratoire

Notre avons analysé les données qualitatives issues du recueil réalisé entre les mois de janvier et juin 2019 auprès de trois organisations adhérentes au Réseau national CHANTIER école. Ces données nous ont permis de décrire les pratiques, méthodes et outils d'accompagnement et de formation en situation de travail qu'elles mettent en œuvre pour répondre à leur finalité d'insertion socio-professionnelle de personnes éloignées de l'emploi. Elles adhèrent toutes au principe que leur activité productive doit être exploitée comme un support de progression par la formation des salariés en insertion. Elles ont par ailleurs reçu un agrément du Réseau pour mettre en œuvre le certificat de qualification professionnelle (CQP) « salarié polyvalent ». Ce CQP, déployé au niveau national et toujours proposé aux salariés en insertion malgré son absence d'inscription au Répertoire National des Certifications Professionnelles (RNCP)<sup>44</sup>, « répond au besoin de formaliser, dans le plus grand nombre des structures support d'Ateliers

---

<sup>44</sup> Les certifications enregistrées au RNCP permettent de valider des compétences et des connaissances acquises, nécessaires à l'exercice d'activités professionnelles. Un titre RNCP est délivré par le Ministère du Travail et permet la reconnaissance officielle des acquis.

*et Chantiers d'Insertion, les acquis professionnels des salariés polyvalents durant l'étape de leur parcours, aux fins de favoriser le parcours de ces derniers vers l'emploi et l'entreprise »<sup>45</sup>.*

Pour autant, ces associations ont aussi été choisies pour la diversité qu'elles présentent, puisque leur ancienneté, les modalités de formation des professionnels à la démarche pédagogique, la structure de l'association, leurs activités supports, leurs lieux d'implantation et leurs effectifs de professionnels permanents et en insertion varient. Le réseau comptant près de sept-cents membres et ne disposant pas d'observatoire, pour identifier les structures qui constitueront le terrain d'étude, nous avons sollicités les délégués régionaux du réseau CHANTIER école, qui connaissent les structures adhérentes à l'échelle locale. Notre objectif était de les observer dans leur diversité et chaque personne contactée devait désigner deux structures de sa Région ayant des caractéristiques aussi dissemblables que possible et en tenant compte des critères suivants :

- Ancienneté et lieu d'implantation de la structure (milieu rural ou urbain)
- Effectif de salariés permanents et de salariés en insertion
- Activité(s) support(s) exercée(s)
- Formation ou non des professionnels à la démarche pédagogique ; formation(s) suivie(s)
- Mise en œuvre ou non du CQP « salarié polyvalent ».

Trois structures ont été retenues, en prenant en considération certains facteurs : l'absence de réponse de la structure sollicitée ou refus de participer, certaines étaient difficilement accessibles ou le temps de trajet est jugé trop long par la direction du Réseau National. Les structures dirigées par des membres du Conseil d'administration sont aussi exclues<sup>46</sup>, comme les structures qui comptent plus de cent salariés : minoritaires parmi les adhérents, elles ne peuvent être représentatives. Le tableau ci-dessous (tableau n° 14) illustre la diversité des structures observées en phase exploratoire et précise les modalités de recueil des données. Nos données sont constituées d'observations directes en situation de travail (observation non participante sur les chantiers, à la fois des activités des encadrants et des salariés en insertion ; immersion lors de séances de formation en salle dispensées par les accompagnateurs), entretiens semi-directifs et groupes de discussions, sur la base de guides d'entretien avec les

---

<sup>45</sup> Exemple de dossier d'agrément des structures mettant en œuvre le C.Q.P « salarié polyvalent », p.1.

<sup>46</sup> Notamment en raison des risques de biais cognitifs : les acteurs risqueraient de donner une représentation idéalisée de l'entreprise sociale apprenante pour influencer les résultats.



accompagnateurs<sup>47</sup>. Nous avons aussi interrogé individuellement les directeurs<sup>48</sup>.

*Tableau n° 14 : Présentation des trois structures observées lors de la phase exploratoire*

	<b>STE</b>	<b>JFE</b>	<b>ADB</b>
<b>Ancienneté</b>	60 ans	27 ans	28 ans
<b>Lieu d'implantation</b>	Ville de taille moyenne : Dinan, (Côtes d'Armor)	Milieu rural : Porchères (Gironde)	Milieu rural : Saugues, (Haute-Loire)
<b>Activité(s) des chantiers d'insertion</b>	2 chantiers : Espaces environnementaux- Restauration petit patrimoine bâti & peinture d'intérieur ; 2 ateliers : Entretien, couture & repassage- Matériauthèque	Espaces verts, entretien de cours d'eau et d'espaces naturels	Atelier textile Maraichage biologique Entretien de l'espace rural (espaces verts, second œuvre, petite maçonnerie du bâti)
<b>Structure de l'association</b>	5 pôles : habitat, dynamique solidaire, mobilité, fonctions supports et le <b>Pôle IAE, porteurs d'Ateliers Chantiers d'Insertion, notre objet d'étude</b>	Une association porteuse d'un ACI	Une association porteuse de trois ACI
<b>Effectif permanent</b>	8 salariés permanents (pôle IAE): 1 responsable 5 encadrants techniques, 2 accompagnateurs 1 assistante administrative	12 salariés permanents : 1 directeur salarié 1 coordinatrice socioprofessionnelle 4 encadrants techniques 4 assistants techniques 2 assistantes	7 salariés permanents : 1 directeur salarié 1 coordinatrice pédagogique et responsable financière 2 accompagnateurs 4 encadrants techniques
<b>Effectif polyvalent</b>	Une quarantaine de salariés en insertion	Une quarantaine de salariés en insertion	Une vingtaine de salariés en insertion
<b>Formation des professionnels</b>	Encadrants et CIP	Directeur, coordinatrice, assistante administrative, encadrants	Directeur, 1 encadrant et la coordinatrice (2016), 2 encadrants (2018-2019)
<b>CQP SP</b>	Oui, agrément en 2013	Oui, agrément en 2015	Oui, agrément en 2015
<b>Durée du recueil</b>	6 jours en 2019	4 jours en 2019	3 jours en 2019
<b>Modalités du recueil</b>	9 entretiens semi-directifs (ensemble des fonctions permanentes, directeur et Président) 2 groupes de discussion (CIP-ASP ; encadrants) 4 périodes d'observation directe sur les chantiers et entretiens informels avec les salariés en insertion	4 entretiens semi-directifs (directeur, coordinatrice, assistante administrative) ; 2 Groupes de discussion (salariés en insertion ; encadrants et un assistant technique); 3 périodes d'observation directe: production, réunion d'évaluation, formation en salle	6 entretiens semi-directifs (coordinatrice, encadrants, directeur, Président) 3 groupes de discussion (CIP ; encadrants ; salariés en insertion) 1 période d'observation directe sur le chantier textile

<sup>47</sup> Nous regroupons sous le terme synthétique d'« accompagnateurs » les accompagnateurs socio-professionnels et conseillers en insertion professionnelle, qui exercent des missions identiques au sein des structures.

<sup>48</sup> Directeur et responsable de pôle IAE dans le cas de STE, association qui regroupe un FJT, un espace d'accueil de femmes en difficultés et plusieurs chantiers d'insertion gérés au sein du pôle IAE ; le responsable sur délégation d'autorité, assure la gestion financière et des ressources humaines de ce pôle. La mise en œuvre de la démarche pédagogique lui a été confiée.

## 2- Rappel de notre objet de recherche

Les professionnels formés reçoivent lors de la formation à la démarche pédagogique des savoirs pour apprendre des pratiques de formation formelle en situation de travail. D'après les théories que nous avons critiquées, l'apprentissage organisationnel de nouvelles pratiques requerrait un désapprentissage préalable. Cette élimination de schèmes et de routines pourrait être maîtrisée par la direction, et susciter l'appropriation de nouveaux savoirs et l'adoption de nouvelles pratiques, ce que nous cherchons à éprouver. La controverse constructive, en facilitant l'émergence et la résolution de conflits socio-cognitifs, serait nécessaire pour que les professionnels questionnent et éliminent leurs routines non-formelles avant de construire collectivement de nouvelles façons de travailler.

La pertinence de ce concept dans le cadre de l'étude de la transformation des pratiques professionnelles, peut se justifier par le fait que les premiers travaux sur les conflits sociaux cognitifs (CSC) portaient eux aussi sur les mécanismes de l'apprentissage du « faire » en étudiant les réponses d'enfants à des tâches cognitives (Mugny *et al.*, 1975-1976). Ils mettent en évidence la nécessité d'interactions sociales pour résoudre une tâche (Neumann et Biezuner, 2000 et leur « *two-wrongs-make-a-right phenomenon* ») et soulignent que celles qui donnent lieu à des désaccords permettent davantage aux enfants de progresser et ce, quel que soit le niveau des participants, y compris lorsqu'aucun ne connaît la réponse (Ames et Murray, 1982). « *Ce n'est pas la réponse proposée par l'autre lors de l'échange qui déclenche le progrès mais bien le conflit en lui-même, soit la confrontation à autrui, qui suscite une [décentration par rapport aux anciennes façons de penser, qui permettent d'en envisager de nouvelles et une] restructuration cognitive* » (Darnon, Butera, Mugny, 2008, p.42). Nous y percevons un écho à la situation des encadrants et des accompagnateurs confrontés à de nouvelles tâches à résoudre. Ni les uns, ni les autres, ne connaissent à la sortie de leur formation à la démarche pédagogique les pratiques de formation doivent être mises en place dans la structure singulière où ils exercent leur activité ; leurs divergences de points de vue pourraient justement leur permettre de les construire de façon adaptée à ce contexte en question.

D'ailleurs, les préconisations de pratiques issues de cette formation sont notamment adressées à des encadrants, qui ont déjà développé des routines de transmission non formelle en situation de travail.

Ainsi, l'objectif ne consiste pas seulement à faire apprendre des nouvelles pratiques de formation formelle à des professionnels n'ayant jamais formé en situation de travail et qui auraient jusqu'ici seulement réalisé des tâches productives et d'encadrement. Pour professionnaliser les structures bénéficiaires, cette formation entend aussi que ces nouvelles pratiques se substituent à certaines anciennes routines jugées non-professionnelles, qu'ils ont développées dans et par l'expérience, et qui doivent être éliminées au profit de la « démarche pédagogique outillée ». La stratégie de formation proposée aux entreprises sociales apprenantes interroge ainsi les liens entre apprentissage organisationnel voulu de pratiques formelles et désapprentissage voulu de routines non-formelles de formation par les encadrants.

En étudiant l'évolution des pratiques de formation en situation de travail au sein de ces organisations depuis la formation des membres à la démarche pédagogique, notre analyse thématique nous permet d'éprouver ce postulat pour expliquer en quoi ce niveau collectif des échanges entre professionnels pourrait constituer un facilitateur ou un obstacle à l'évolution des pratiques. Nous avançons des explications sur les liens entre l'apprentissage organisationnel de nouvelles pratiques et l'élimination d'anciens schèmes et routines. Pour cela, nous traitons de ces phénomènes ou du conseiller en insertion professionnelle (CIP)/accompagnateur socioprofessionnel (ASP) et au niveau collectif des professionnels permanents (encadrants, CIP/ASP, responsable, directeur), tout en soulignant le rôle du contexte particulier de travail et d'activité, mais aussi social, dans lequel ils se déroulent.

Néanmoins, nous tenterons de démontrer qu'au sein de ces structures, les conditions collectives et organisationnelles de socioconstruction de la compétence ne sont pas réunies. Cela encourage la reproduction des routines non- formelles de transmission de compétences techniques en situation de travail et nuit à l'apprenance organisationnelle. Les données recueillies nous permettent d'expliquer pourquoi et d'avancer quelques pistes d'ajustements qui encourageraient leur survenance.

### 3- Le choix de la méthode de l'analyse thématique des données

Notre analyse procède par questionnement analytique (Paillé, Muccielli, 2012, p.214) : nous avons catégorisé les données recueillies à partir de questions et de sous- questions (*Ibid.*),

relatives au concept de désapprentissage organisationnel<sup>49</sup> afin d'apporter des éléments de réponse à notre question centrale de recherche :

Comment la controverse constructive, en tant que processus collectif de construction et de **Comment la controverse constructive, en tant que processus collectif de construction et de déconstruction des représentations et des connaissances des membres, influence-t-elle la capacité d'une organisation à apprendre et désapprendre ?** de de construction et

Notre canevas investigatif s'articulait autour des deux dimensions du désapprentissage organisationnel : synchronique et diachronique. Les questions et sous-questions ont déterminé des rubriques ou sous-rubriques (grille d'analyse thématique Annexe 11). A partir de ces dernières, nous avons effectué une « *proto- thématization* » (Paillé et Muccielli, 2012, p.241) en subdivisant nos données en extraits apportant des éléments de réponse à ces questions, avant de leur attribuer un thème (une dénomination générique permettant de restituer avec une inférence minimale la teneur de chaque extrait). Nous avons ensuite classé ces thèmes en « ensemble thématiques saillants » pour disposer de plusieurs angles de vision. Nous avons attribué à chaque ensemble une dénomination qui correspond à un « *axe thématique* » (*Ibid.*, p.269).

Enfin, nous avons réparti les données en catégories de phénomènes afin de présenter les régularités observées (recherche nomothétique). Ce portrait thématique a ensuite pris la forme d'un arbre thématique permettant de mettre en perspective le processus et les résultats observés. Par sa mise en lien avec nos référents théoriques, nous proposons une première lecture des résultats et avançons des hypothèses explicatives plausibles, à confirmer, préciser ou réfuter lors d'une phase confirmatoire.

---

<sup>49</sup> A partir d'une analyse de la revue de littérature, nous avons défini le désapprentissage organisationnel serait l'élimination d'anciennes routines en tant que résultat de la co- élaboration cognitive de nouvelles connaissances par le collectif dans le cadre d'un conflit (socio)cognitif.

## 4- L'évolution des routines à la suite de la formation des professionnels

En envoyant les professionnels en formation à la démarche pédagogique (encadrants, accompagnateurs socioprofessionnels ou conseillers en insertion professionnelle- ASP/CIP<sup>50</sup>), les directions des organisations étudiées s'inscrivent dans une stratégie d'adoption de pratiques de formation formelle en situation de travail afin de les faire reconnaître (apprentissage voulu). Afin d'apprécier l'évolution des routines de formation au sein de ces organisations, nous décrivons dans un premier temps à partir de nos observations, leurs pratiques avant et à l'issue de cette formation ainsi que la structure fonctionnelle de l'organisation.

Avant qu'ils ne soient formés, les encadrants mettent déjà en œuvre des routines de formation non-formelle en situation de production, tandis que les accompagnateurs assurent le suivi et l'accompagnement des salariés en insertion durant leurs parcours. La structure fonctionnelle et hiérarchique d'une entreprise sociale apprenante schématisée ci-dessous (schéma n°10) met en évidence le cloisonnement des fonctions, des espaces de travail et des pratiques professionnelles :

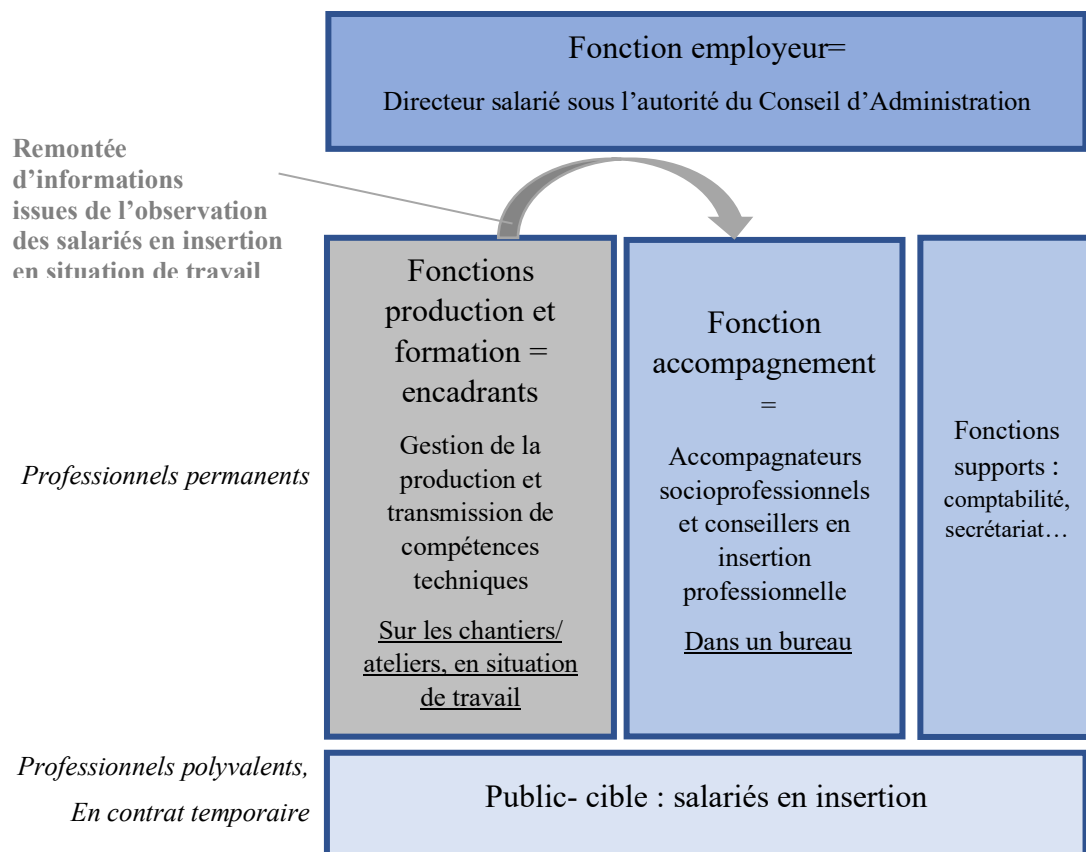
- L'accompagnement est réalisé durant des entretiens individuels, réalisés dans leur bureau avec les salariés en insertion par les accompagnateurs ;
- La production et la formation en situation de travail sont assurées sur les chantiers/ dans les ateliers par les encadrants ;
- Les fonctions ne sont pas transversales aux professionnels qui réalisent leurs missions dans des temporalités et des espaces distincts ;
- Seule la fonction d'accompagnement requiert une compétence partagée. Les accompagnateurs ont besoin des observations et appréciations de chaque salarié en insertion, réalisées par les encadrants durant la production, pour réaliser le suivi et l'accompagnement des personnes ;
- Les routines d'encadrement, de production et de formation développées par les encadrants se déroulent à distance de celles des professionnels de l'accompagnement socio-professionnel. Ils assurent des missions complémentaires pour faciliter le développement

---

<sup>50</sup> L'accompagnement socio-professionnel est assuré au sein de ces entreprises sociales apprenantes par un ou deux accompagnateurs socio-professionnel et/ou conseiller en insertion professionnelle. Pour simplifier, nous les appellerons indistinctement « accompagnateurs » ou ASP/CIP.

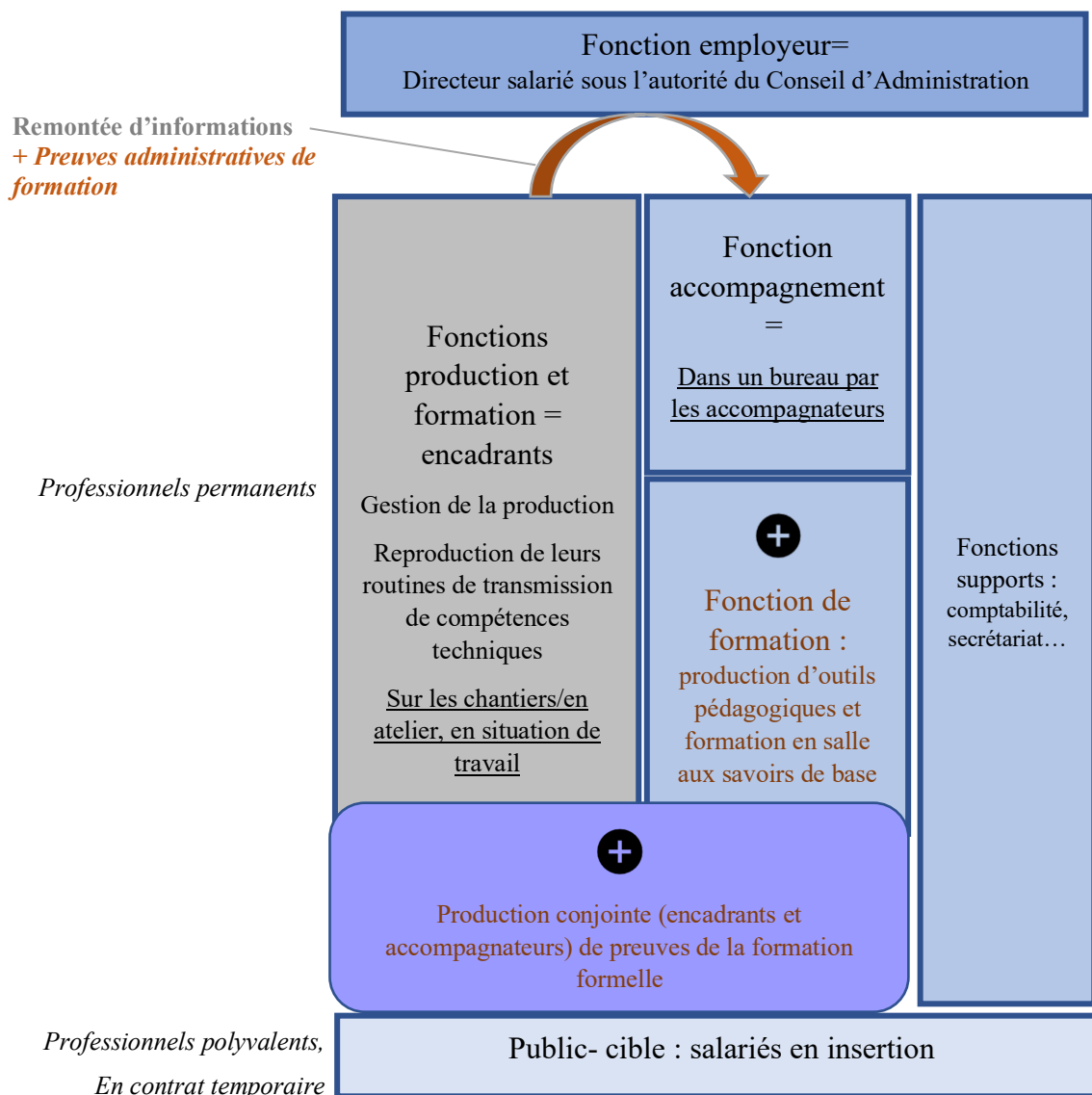
de compétences et de capacités par les salariés en insertion et favoriser leur insertion socioprofessionnelle à l'issue du parcours. Pour autant, ces professionnels n'ont pas de pratiques partagées : ils travaillent rarement ensemble, hormis lorsque les encadrants remontent aux accompagnateurs les observations faites en situation de travail sur chaque salarié en insertion.

*Schéma n° 10: L'entreprise sociale apprenante avant la formation à la démarche pédagogique: des fonctions, des espaces de travail et des routines cloisonnés*



La formation à la démarche pédagogique vise l'évolution de ces pratiques dans un objectif de professionnalisation des structures adhérentes par le Réseau CHANTIER école. Elle introduit une évolution notable de la fonction de formation : elle doit désormais être partagée entre encadrants et accompagnateurs. Puisqu'elle ne précise pas comment, elle semble requérir le développement d'une compétence collective de formation en situation de travail, définie d'après Michaux (2003) comme la capacité de ce collectif professionnel à se coordonner de façon « répétée et reconnue » pour coconstruire des solutions. Cependant, nous observons plutôt l'adoption de nouvelles pratiques cloisonnées entre ces deux fonctions professionnelles, comme l'illustre le schéma suivant :

*Schéma n° 11 : L'entreprise sociale apprenante après la formation à la démarche pédagogique : la reproduction de fonctionnements cloisonnés*



Nous décrivons ci-dessous les objectifs de la formation à la démarche pédagogique aux professionnels, à partir des supports de la formation « Animateur Pédagogique en Situation de Production » (APSP), qui alterne des périodes en formation et des périodes de retour en structure d'insertion pour faciliter sa mise en œuvre entre chaque session. Nous allons exposer dans un premier temps les résultats de la formation des membres à la démarche pédagogique, en décrivant les limites, voire l'échec, de l'adoption des nouvelles pratiques qu'elle préconise et de l'élimination des routines antérieures de formation « sur le tas » qu'elle entend leur substituer. Ensuite, nous expliquons ces résultats en nous intéressant aux mécanismes à l'œuvre.

Des solutions d'évolution des pratiques sont aussi proposées. Il s'agit des leçons que les professionnels ont tirées de leur expérience de la mise en œuvre de la démarche pédagogique : certaines ont été éprouvées et ont démontré leurs effets sur l'adoption de nouvelles pratiques formelles de formation et l'élimination de routines antérieures ; d'autres sont des propositions faites par des professionnels qui ont analysé les causes des dysfonctionnements internes que la démarche pédagogique a rencontrés. Elles démontrent la capacité des acteurs à analyser, à réfléchir leurs pratiques pour rechercher de meilleures solutions à l'atteinte des objectifs fixés.

## 5- Analyse des effets de la formation à la démarche pédagogique sur l'évolution des pratiques de formation en situation de travail

Les résultats de la formation des professionnels à la « démarche pédagogique » se répartissent en trois catégories d'effets sur les pratiques de formation des trois organisations étudiées, que nous allons développer dans les points 5.1 à 5.3 :

- L'apprentissage (les nouvelles pratiques que les acteurs ont adoptées suite à la formation à la démarche pédagogique, celles que nous avons observées et qui correspondent aux prescriptions de la formation et que les interviewés nous ont décrites);
- Le désapprentissage (les pratiques que les professionnels déclarent avoir abandonnées suite à la formation à la démarche pédagogique et qui n'ont plus cours depuis) ;
- L'inapprentissage (se manifeste par la reproduction des routines qui pré existaient à la formation à la démarche pédagogique et en dépit de ses apports de savoirs et prescriptions de nouvelles façons de faire aux professionnels. Les méthodes de transmission non-formelles en situation de travail, les compétences transférées, la posture des encadrants vis-à-vis des salariés en insertion, les caractéristiques et sujets de leurs échanges verbaux observés directement lors du déroulement de l'activité sur les chantiers et décrits lors des entretiens en témoignent).

Ces différents effets coexistent au sein d'une même organisation. Soulignons également qu'aucune des trois organisations n'a développé son apprenance : faute de créer des conditions favorables, elles n'ont pas mis l'ensemble des professionnels en capacité d'apprendre.



Ainsi, l'apprentissage organisationnel a eu lieu, mais les apprentissages se limitent à l'adoption de pratiques et d'outils permettant de mettre en place le certificat de qualification professionnelle « salarié polyvalent ».

Les encadrants n'ont pas adopté le rôle de formateur et les postures afférentes. Leurs pratiques de transmission en situation de travail n'ont guère évolué, excepté dans le cas de l'organisation JFE.

Le désapprentissage organisationnel, au sens d'une élimination de routines, reste marginal suite à la formation à la démarche pédagogique : peu de routines de formation non-formelle en situation de travail ont été abandonnées par les encadrants, dont la reproduction des routines non-formelles dominant les résultats (inapprentissage de nouvelles pratiques de transmission).

### 5-1 Un apprentissage organisationnel limité

Les résultats de la formation à la démarche pédagogique mettent en évidence une opposition entre :

- **L'apprentissage organisationnel réalisé par ces organisations**, qui correspond à deux apprentissages dissociés :
  - Une formalisation de la formation « sur le tas » réalisée par les encadrants sur les chantiers, et l'utilisation d'outils administratifs (principalement des supports d'évaluation) mais sans transformer ou éliminer leurs routines non-formelles de transmission aux salariés en insertion ;
  - La création de guides d'apprentissages, de fiches techniques et l'adoption de routines de formation formelle en salle par les accompagnateurs, qui correspond à l'ajout de nouvelles pratiques à leurs routines préexistantes d'accompagnement.
  
- **L'apprentissage organisationnel visé par formation à la démarche pédagogique** : le développement de nouvelles pratiques de formation formelle en situation de travail, qui requiert leur co-construction par les professionnels. Cet apprentissage organisationnel n'est pas réalisé, ce qui questionne l'apprenance de ces organisations.

Il s'agit d'un écueil majeur dans les résultats de la formation à la démarche pédagogique ; les nouvelles pratiques adoptées n'ont pas de portée générale puisqu'elles ne s'adressent qu'aux salariés en insertion formés au CQP « salarié polyvalent ». Les organisations se dotent ainsi

uniquement de pratiques collectives permettant de faire reconnaître la formation formelle de ces salariés.

L'apprentissage organisationnel réalisé correspond à de nouvelles pratiques formatives éloignées des objectifs de la formation et qui reposent sur l'investissement des accompagnateurs.

Les trois organisations ont adopté de nouveaux outils et des supports pédagogiques de formation, d'évaluation et de suivi créés par les accompagnateurs. Néanmoins, une seule organisation les utilise en situation de travail (JFE). Elles ont aussi développé des routines de mise en œuvre de parcours de CQP SP et ont formalisé les apprentissages réalisés par les salariés polyvalents concernés (dans le cadre du « parcours CQP SP »). Elles font aujourd'hui reconnaître les compétences acquises mais uniquement pour ces salariés.

Néanmoins, dans l'ensemble des organisations, les pratiques de formation adoptées restent cloisonnées : d'un côté, de la formation en salle aux compétences clés et savoirs de base assurée en salle par les accompagnateurs, de l'autre, des pratiques de formation visant l'acquisition de compétences techniques assurées par les encadrants en situation de production.

Les apprentissages organisationnels (adoption de nouvelles pratiques et mémorisation de nouveaux savoirs) réalisés diffèrent donc des objectifs d'apprentissage organisationnel visés par la formation à la démarche pédagogique. Les directeurs (et le responsable hiérarchique) admettent les limites des apprentissages réalisés « *la situation avec mes encadrants, là, c'est inadmissible* » (responsable STE). Ils expliquent ce résultat par une fuite en avant : « *on n'a pas réussi mais c'est le chemin* », affirme le directeur de STE. Le directeur d'ADB se projette quant à lui sur une organisation où un tiers du temps de parcours du salarié en insertion sera consacré à la formation : il indique sa volonté de développer la fonction formative interne, pour qu'en définitive, un tiers du parcours de chaque salarié polyvalent y soit consacré. Il existe un paradoxe entre l'apprentissage organisationnel réalisé, le discours du dirigeant et ses décisions (ce dernier n'a aucunement accompagné l'adoption de nouvelles pratiques, il n'a même pas échangé avec ses équipes sur le sujet, hormis de façon « *informelle* » et « *au début* », à entendre comme au lancement de la mise en place du CQP).

L'ensemble des apprentissages, aussi divergents qu'ils soient de ceux préconisés par la formation, sont toujours connus et reconnus par les directions qui les justifient. En revanche, les directeurs n'ont pas défini de plan d'actions pour y remédier.

L'apprentissage organisationnel réalisé repose principalement sur des apprentissages individuels de pratiques réalisés par les accompagnateurs. Dans les trois organisations, ils ont acquis des routines d'analyse du travail et de verbalisation de l'activité, ont construit et utilisent des supports de formation et d'évaluation inspirés des situations de travail rencontrées par les salariés en insertion. Ils dispensent aussi des séances de formation en salle aux savoirs de base.

Nous précisons les caractéristiques de l'apprentissage organisationnel réalisé dans chacune des organisations ; elles s'inscrivent dans deux cas de figure :

***Cas 1 : Des nouvelles pratiques de formation réservées aux accompagnateurs, l'adoption de pratiques administratives sans transformation de leurs routines de transmission par les encadrants (organisations STE et ADB)***

L'apprentissage organisationnel se limite à la mise en place de parcours CQP réservés à certains salariés. Les accompagnateurs ont développé des routines de construction d'outils et de formation en salle. L'ensemble des supports pédagogiques ont été créés et sont utilisés uniquement par ces derniers, en dehors des situations de productions ; les pratiques des encadrants n'ont cependant pas évolué.

Pour « *les responsabiliser* » (entretien avec l'accompagnateur), le directeur d'ABD ne souhaite pas donner de directives aux encadrants. Au sein de STE, ces pratiques correspondent en quelque sorte aux prescriptions de la direction : « *faire le CQP ne changera rien à vos pratiques* », aurait déclaré le directeur aux encadrants (focus group encadrants). La direction semble se satisfaire de cet apprentissage organisationnel apparent, « de surface », qui ne correspond pas à la démarche pédagogique mais permet de financer ces actions. L'organisation s'est dotée de routines de pilotage financier et de facturation du CQP « salarié polyvalent » par l'adoption d'un nouveau logiciel informatique. L'organisation étiquette la formation en situation de travail non formelle dispensée par les encadrants comme de la formation formelle en faisant signer des feuilles de présence aux salariés en insertion. Les encadrants n'ont pas

développé de nouvelles pratiques pédagogiques. Ils ont néanmoins intensifié leur routine d'explication permanente aux salariés durant l'activité.

Cette formation non-formelle pré-existante et véhiculée par le langage, n'est pas sans évoquer un « *processus d'interprétation des activités de travail* » (Fillietaz L., Rémerly V., 2015, p. 50) qui permet de rendre intelligibles les situations professionnelles et les actions à effectuer pour les salariés en insertion.

Cependant, les encadrants reconnaissent que la pédagogie reste tributaire des objectifs et contraintes de la production et est réalisée dans ses interstices, « *lorsque c'est possible* » (STE) ; les temps spécifiquement dédiés à la formation technique sont par ailleurs occasionnels. Ainsi, les « *significations mises en circulation dans l'interaction* » et qui caractérisent l'acte de transmission du travail, qui se composent non seulement des « *productions verbales* » (Fillietaz L., Rémerly V., 2015, p. 52), mais aussi des « *mimiques faciales [...] mouvements corporels, [...] manipulations d'objets matériels et symboliques* » (Op.cit.) se trouvent conditionnées par l'activité. Cette transmission a toujours lieu incidemment, lorsque les encadrants en ont le temps.

Les dysfonctionnements dans la mise en œuvre du CQP « salarié polyvalent » au sein de STE (notamment les conflits et la démission d'un accompagnateur), le manque de formalisation sur la partie terrain et les pratiques de formation non formelle réservées aux périodes creuses et en cas de flottement de l'activité semblent être acceptés par la direction. L'organisation aurait des taux de réussite au CQP exemplaire, « 100% » selon les dires d'un accompagnateur, ce qui expliquerait l'absence de remise en question de la direction sur les pratiques. Cette dernière n'accompagne pas les professionnels et ne met pas à leur disposition les moyens qu'ils demandent. Le niveau et la nature de l'apprentissage organisationnel sont cohérents avec les attentes limitées de la part de cette direction.

Par ailleurs, la coordination des pratiques de formation entre professionnels s'avère quasi-inexistante au sein de ces deux organisations. Hormis une première évaluation conjointe CIP-encadrant au sein d'ADB, les encadrants se contentent de faire signer les feuilles d'émargement au CQP SP (organisation STE) et de former de façon non formelle aux postures, aux gestes et aux techniques (STE et ADB).

***Cas 2 : Une organisation centrée sur l'apprentissage des salariés en insertion : l'apprentissage de pratiques formelles et coordonnées de formation par la régulation de contrôle et la création d'artefacts (organisation JFE)***

Depuis l'entrée de la structure dans la démarche pédagogique, le directeur a articulé les organisations du travail et de l'activité autour du potentiel d'apprentissage des situations de travail : « *on a articulé toute l'organisation autour de ça, en partant du principe que toute situation est apprenante de fait* » (directeur).

Une rotation régulière des équipes de salariés en insertion en fonction de leurs objectifs pédagogiques et des spécialisations techniques des encadrants a par exemple été mise en place.

Au sein de cette organisation, les apprentissages de nouvelles pratiques de formation résultent de la stricte exécution des ordres de la direction : « *Quand on veut trop contrôler, on ne contrôle plus à la fin [...] Ça déshumanise un peu la chose, vu qu'on gère de l'humain il faut laisser de l'humain, on est aussi de l'humain donc nous avons des idées, des envies, des façons de faire, il faut qu'elles soient présentes aussi* » (groupe de discussion avec trois encadrants). Nous sommes donc bien éloignés du modèle de l'organisation apprenante : la direction a en effet normalisé et suivi la mise en application des nouvelles pratiques. Le contrôle strict voire « *militaire* » (comme le déclare l'un des encadrants durant le groupe de discussion) du respect des règles, notamment à travers des supports administratifs à renseigner, garantit l'application des prescriptions qui leur sont adressées. Cependant, les encadrants déplorent ces méthodes de management : « *on n'est pas contre la fermeté, il en faut si on veut mener une boutique mais il faut de la communication, demander ce qu'on en pense et prendre en compte ce qu'on dit. Là on ne nous demande absolument rien. Quand votre avis n'est pas pris en compte, à un moment, vous faites ce pour quoi vous êtes payés sans réfléchir.* » (groupe de discussion avec trois encadrants).

De nouvelles représentations collectives auraient été adoptées : la formalisation de la formation est désormais l'affaire de tous les professionnels, selon les dires du directeur. Les nouvelles règles (horaires, équipements de protection individuelle, rangements, rotation du personnel polyvalent...) sont appliquées et se concrétisent par de nouvelles routines de travail pour l'ensemble des professionnels ainsi que des routines rigoureuses de suivi et de réalisation de la production. Les encadrants consacrent un tiers de leur temps à former les salariés qu'ils mettent en situation d'agir professionnel (l'apprentissage en faisant, avec ses mains, ou « *Learning by*

*Doing* » du philosophe américain John Dewey) pour qu'ils apprennent. Ils indiquent former par des explications et la démonstration tout en utilisant les fiches techniques ; le cas échéant, ils adapteraient leur méthode à l'apprenant ; ils utilisent les supports d'évaluation que leur impose l'accompagnateur : « *Au départ je les ai forcés. [...] Ça c'est bien passé, ils faisaient des croix, et ils savaient que de toute façon derrière j'allais vérifier [...] concrètement, il y a le livret du salarié, donc première semaine, deuxième semaine, il est rempli [...], au bout d'un mois il y a une petite fiche [...], il y a la fiche d'activité [...] avec les tâches qu'ils doivent effectuer par encadrant technique, la fiche de mise en situation à 2 mois de contrat* ». La formation dispensée en salle serait « *très ancrée dans le travail [...] je vois ce qu'ils font sur le terrain pour faire mes exercices.* » (entretien avec l'accompagnateur) et les encadrants réalisent aussi des formations en salle aux machines et outils.

Des pratiques de coordination des fonctions d'encadrement et d'accompagnement dans le cadre de la professionnalisation de la fonction formative ont aussi été adoptées. Néanmoins, la coordination se limite à des échanges à travers les supports pédagogiques créés et instaurés par l'accompagnateur :

- « *vous travaillez en collaboration avec les encadrants ?*
- *Un petit peu oui mais pas trop [ ...] mais on n'a pas trop le temps. [...] il y a une réunion le jeudi soir, réunion d'évaluation. [...] j'aimerais avoir plus de temps de liaison* » (entretien avec l'accompagnateur)

L'organisation JFE semble avoir réalisé, à travers la mise en place de nouveaux artefacts, les apprentissages voulus par la direction, de formalisation des actions de formation en situation de travail : « *ce que ça apporte c'est cette démarche de construction de formation. Tout ce versant pédagogique qui est formalisé administrativement.* » (groupe de discussion avec trois encadrants). Cette formalisation a été imposé par le directeur et l'accompagnateur et les outils sont désormais utilisés par les encadrants. Les nouvelles pratiques résultent d'une régulation de contrôle et correspondent davantage à une « *procédurisation* » de la formation en situation de travail qu'à une démarche d'apprentissage collectif. Elle permet de répondre au double objectif de la direction de former les salariés en insertion au CQP « *salarié polyvalent* » et d'en fournir les preuves administratives.

Ainsi, l'apprentissage organisationnel réalisé correspond aux attentes de la direction car les salariés en insertion se voient dispenser des formations formelles en salle et les encadrants ont

adopté des pratiques d'utilisation des outils et de formation formelle aux machines-outils. Pour autant, ces pratiques de formation ne correspondent pas aux objectifs de la formation à la démarche pédagogique puisque les encadrants n'ont adopté ni pratiques d'analyse de leur activité, ni d'élaboration de supports pédagogiques (réalisés *ex vivo* par l'accompagnateur). Ils n'ont pas non plus développé de scénarii pédagogiques.

## 5-2 Le désapprentissage, un résultat marginal de la formation à la démarche pédagogique

### 5-2.1 L'élimination volontaire de routines dans une seule organisation (cas 2)

L'accompagnateur de la structure JFEa volontairement et successivement abandonné deux routines : réaliser seul la formalisation (du suivi des salariés en insertion, des actions de formation et de l'évaluation) puis accompagner les encadrants dans cette tâche. En mettant fin à ce fonctionnement, elle souhaitait inciter les encadrants à formaliser par eux-mêmes leurs actions de formation et leurs évaluations. Les encadrants ont par ailleurs été contraints par le directeur de formaliser leurs activités et l'accompagnateur leur a imposé d'utiliser les outils de suivi qu'il avait créés : « *remplir les dossiers d'évaluation, les fiches d'évaluation des journées pédagogiques quand c'est des formations modulaires, rotofil, tondeuse, etc, de façon à ce que ces évaluations soient renseignées régulièrement pour voir l'évolution, la progression des personnes en situation de production* » (entretien avec l'accompagnateur). Les encadrants ont appris ces pratiques de formalisation du suivi, de la formation et de l'évaluation, qui sont devenues des routines partagées avec l'accompagnateur, ce qui a en partie mis fin au cloisonnement des rôles (formation technique non- formelle sur le terrain par les encadrants ; description des compétences développées, évaluation et suivi par l'accompagnateur).

Dans ce cas, l'abandon par l'accompagnateur de certaines tâches qu'il réalisait seul, renforcé par de nouvelles obligations des encadrants, les a amenés à les réaliser par eux-mêmes : les encadrants remplissent désormais des documents individuels de suivi des salariés en insertion : « *l'[accompagnateur] a autre chose à faire. [il] doit préparer un ordre du jour quand les évaluations arrivent et ces messieurs/dames peuvent remplir aussi ces fiches et en autonomie complète.* » (entretien avec l'accompagnateur). Pour le dire autrement, le désapprentissage individuel de cette conseillère, associé à une régulation de contrôle, a provoqué l'apprentissage collectif de nouvelles routines par les encadrants, et ainsi l'émergence

d'une compétence collective de suivi des apprentissages réalisés par les salariés en insertion, d'évaluation formelle, et de production de preuves de la formation.

#### 5-2.2 Fuite de compétences et abandon de routines non souhaité par la direction (STE)

L'organisation STE a été confrontée à un phénomène de désapprentissage involontaire (de la part de la direction) et irréversible.

La démission de la CIP en charge de la mise en œuvre du CQP salarié polyvalent, a entraîné la perte involontaire et irréversible de ses savoirs et de savoir-faire individuels (elle avait conçu l'ensemble des outils pédagogiques et assurait la gestion administrative du CQP SP depuis son lancement). Cette professionnelle aurait quitté ses fonctions en raison de l'absence de moyens et d'implication du responsable de pôle à accompagner la démarche pédagogique et à impliquer l'ensemble des professionnels : « *L. est partie mais ça, elle le regrettait, elle trouvait que ce n'était pas assez appuyé et elle en voulait beaucoup [au responsable de pôle] parce qu'elle trouvait qu'il [...] n'y avait pas assez de suivi [...] c'est contre-nature mais on a des objectifs et comment on y va tous ensemble et pas uniquement les [accompagnateurs] ?* » (Entretien avec le directeur).

Par ailleurs, les encadrants abandonnent progressivement leur pratique d'évaluation des salariés en insertion sur leurs résultats au profit de pratiques d'évaluation des efforts mis en œuvre par ces derniers pour les atteindre. Ces nouvelles pratiques ont été progressivement instaurées par le responsable de pôle et à l'insu du directeur : « *Quand je suis arrivé ici c'était un système très carré [...] à l'échéance on faisait le point, les objectifs sont-ils atteints ? S'ils sont atteints tant mieux sinon dehors [...] Le gars [salarié en insertion] est en échec et on le vire. Donc j'ai proposé une autre organisation [...] est-ce qu'on mesure le fait d'être à l'objectif, ou on mesure si le gars s'est mis en route pour atteindre l'objectif ? [...] Et c'est là-dessus que je trouve que l'équipe a beaucoup évolué depuis 6 mois voire 1 an, ils ont cette idée là en tête* » (entretien semi-directif avec le responsable de pôle STE).

Le responsable a réussi à provoquer une transformation des représentations des encadrants, et nous confie que la direction serait « contre » cette nouvelle posture qui serait susceptible d'affecter les résultats d'insertion de la structure : « *L'argument qu'on m'a balancé à l'époque c'est : si tu fais ça, viens-pas nous reprocher à la fin de l'année de ne pas être dans les objectifs de sortie* » (responsable de pôle STE). Le directeur, empreint de représentations sur la façon



dont l'organisation doit fonctionner pour atteindre sa finalité, freine donc certaines évolutions dans les pratiques des encadrants, qui en conséquence lui sont dissimulées.

Pourtant, la transformation collective de ces pratiques professionnelles permettrait une meilleure performance : « *Et bien le fait d'amener ce regard dans les équipes fait que sur le papier on a de meilleures sorties.* » (Responsable de pôle STE), ce qui souligne la capacité des professionnels à construire dans l'échange de nouvelles pratiques et à en éliminer d'anciennes. Le responsable a en effet dû convaincre les encadrants, par la discussion, du sens pour les salariés en insertion de telles méthodes et de leur intérêt en termes d'organisation du travail (moins de rotation du personnel en insertion). Cette déstabilisation (« *l'ennui c'est que ça déstabilise les encadrants* », Responsable de pôle) a provoqué l'apprentissage collectif de nouvelles pratiques plus favorables à l'atteinte des objectifs que ne l'étaient leurs routines passées.

### 5-2.3 De nouvelles pratiques construites collectivement puis abandonnées (cas 1)

Une catégorie émerge : celle d'apprentissages de nouvelles pratiques partagées entre les encadrants et l'accompagnateur suite à leur formation à la démarche pédagogique (FDP), mais qui sont finalement abandonnés par manque de temps à y consacrer. Les professionnels du cas 1 (STE, ADB) ont recherché puis mis en œuvre collectivement de nouvelles solutions d'évaluation et d'accompagnement des salariés en insertion avant de revenir à leurs anciennes routines : « *Après on a essayé de le faire au début en remplissant avec les salariés mais alors là on y passait un temps fou, quand il faut justifier point par point pourquoi je mets la croix là et pas là, c'est long !* (accompagnateur STE) » ; le processus d'apprentissage collectif par expérimentation d'une nouvelle pratique est alors interrompu, ce qui empêche son apprentissage organisationnel.

### 5-3 Un échec prégnant dans les trois structures : la reproduction des routines non formelles et non professionnelles de formation

L'absence d'accommodation au sens de Piaget et de mise en application par les professionnels des savoirs transmis en formation à la démarche pédagogique (inapprentissage) se traduit par la reproduction des représentations et des routines antérieures. Elle témoigne de l'échec de la formation à provoquer leur élimination. L'inapprentissage, que nous allons maintenant décrire, s'avère prégnant dans les trois organisations. Il se manifeste aux niveaux individuel et collectif de l'encadrement.

### 5-3.1 Le manque persistant de « professionnalisme » des encadrants

Dans les trois organisations, les encadrants n'ont pas appris la posture professionnelle attendue. Le directeur de JFE reproche aux encadrants leur posture qui conduit à « *du copinage et tout un tas d'autres dérives* » avec les salariés en insertion. Dans le cas 2, les encadrants ne se considèrent pas comme des formateurs suite à la formation à la démarche pédagogique. Ils affirment lors du groupe de discussion que leur rôle premier consiste à accompagner les salariés en insertion (STE). Leur manque de professionnalisme est jugé inadmissible par le responsable de pôle de STE. Un encadrant privilégie par exemple la composition de son équipe de salariés en insertion à des pratiques favorables à leur apprentissage (sécuriser le contrat de travail d'un salarié en insertion qu'il juge indispensable dans son équipe plutôt que d'opter pour une série de contrats à durée déterminée d'insertion qui permettent de stimuler la motivation du salarié en insertion à atteindre des objectifs renouvelés à chaque contrat).

### 5-3.2 La reproduction des routines de formation « sur le tas », non structurée et non systématique

Dans le cas 1, les encadrants continuent de former de façon non formelle « *à l'instinct* », de façon « *innée* » (encadrants ADB) aux compétences techniques, « *à la prise d'initiative* » et « *la logique* » (encadrant STE) du métier support par la démonstration, par « *des images* » (encadrant ADB), la répétition des gestes et les explications ou en conseillant les salariés en insertion... s'ils le demandent (organisation ADB). La formation reste « *partielle* » et « *toujours très non formelle* » (accompagnateur STE) tandis que les évaluations sont inexistantes, irrégulières et/ou limitées aux attitudes professionnelles (ponctualité, capacité à travailler en équipe, respect du matériel et des règles d'hygiène et de sécurité par exemple). Il n'existe pas de pratiques de mise en réflexivité des apprenants par un retour sur la pratique, ni d'adaptation de la stratégie pédagogique en cas de difficultés d'apprentissage ; par exemple un encadrant confie qu'il effectue les calculs à la place des salariés s'ils sont « *trop compliqués* » (entretien encadrant STE).

Les encadrants n'ont pas construit d'outils pédagogiques et ne les utilisent pas en situation de production. Au sein de l'organisation ADB, un encadrant nous explique présenter les activités de la journée et contrôler leur réalisation à partir d'un *listing* ; un autre explique avoir créé un

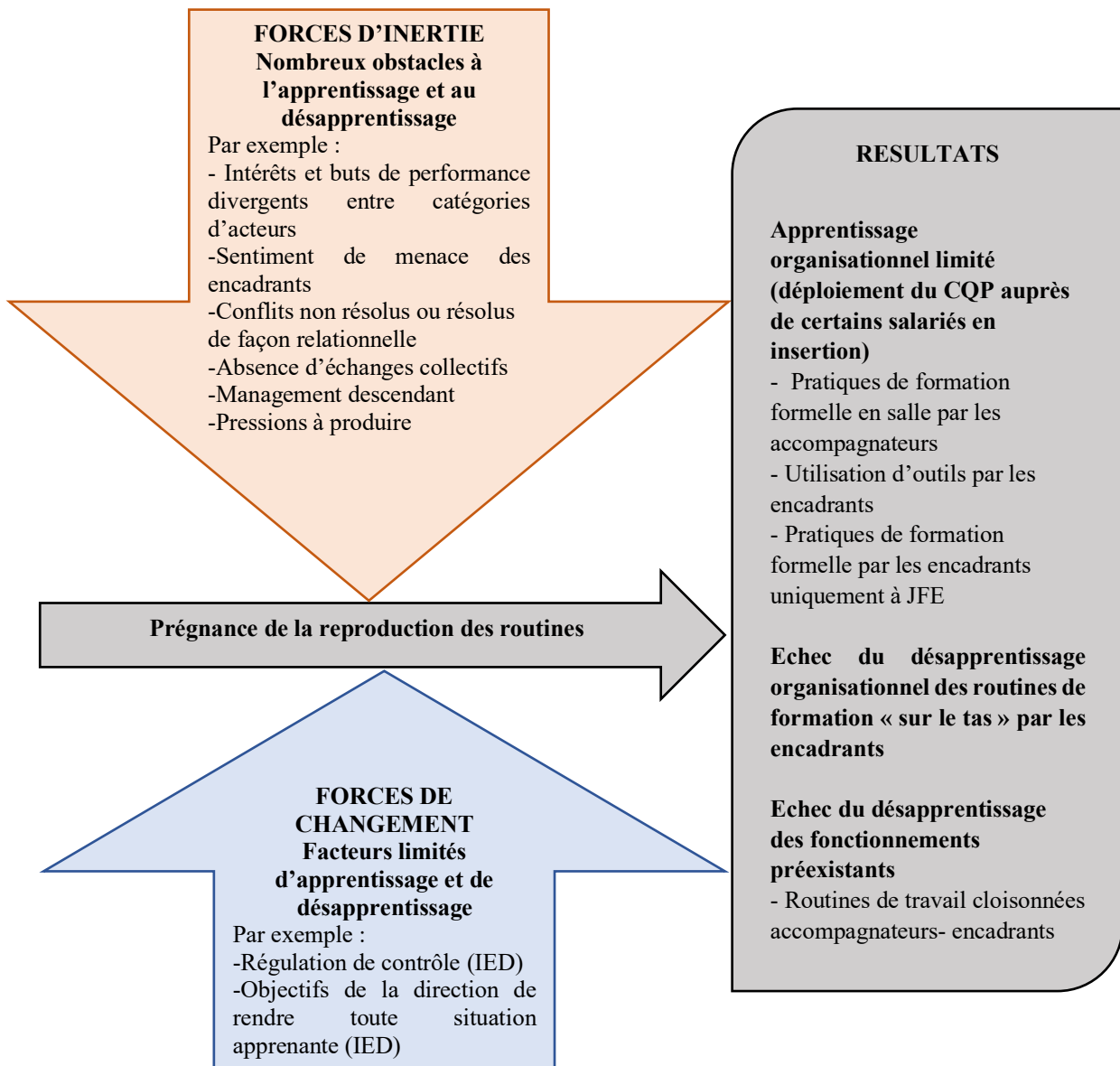
scénario d'aide à la résolution de problèmes, mais il n'est pas utilisé. Le barème d'évaluation des salariés en insertion et le vocabulaire professionnel et pédagogique ne sont pas maîtrisés ; les fiches techniques ne sont pas mobilisées dans le cadre de la formation. En outre, les évaluations n'ont lieu qu'à l'occasion du renouvellement du contrat de travail des salariés en insertion et s'effectuent « *sur ressenti* » (encadrant ADB). Nous allons désormais fournir des explications à ces différents résultats en nous intéressant aux processus d'apprentissage et de désapprentissage organisationnels au sein de ces trois structures.

## 6- Les obstacles à l'apprentissage et au désapprentissage, vecteurs de reproduction des routines non-formelles et non-professionnelles de formation

Les nombreux obstacles à l'apprentissage et au désapprentissage (tant au niveau individuel de l'encadrant, qu'au niveau collectif des professionnels d'accompagnement et d'encadrement, qu'au niveau de l'organisation du travail et de l'activité) prédominent et encouragent ainsi la reproduction des routines, ce qui empêche l'évolution des pratiques, comme l'introduit le schéma schéma n° 12.

Les résistances et obstacles que nous avons schématisés ci-dessus doivent s'entendre de façon combinatoire, les uns expliquant et/ou provoquant les autres, et l'ensemble constituant une explication multifactorielle, à la fois des résultats limités de la formation à la démarche pédagogique (la faiblesse des apprentissages réalisés au regard des apprentissages visés), mais aussi de la reproduction de routines non formelles et cloisonnées entre fonctions (qui ne sont pas désappries). Ces résistances existent aussi bien aux niveaux individuel des encadrants et collectif des professionnels, qu'au niveau organisationnel de la direction et du contexte dans lequel s'ancrent les processus au niveaux individuel et collectif. Ce dernier se décline en un contexte professionnel, à savoir l'organisation de l'activité et du travail, et un contexte social, défavorable à la co-construction de nouvelles pratiques par les professionnels. Pour décrire exhaustivement les mécanismes causaux à l'œuvre (points 6-1 à 6-3), nous incluons également les facteurs qui existaient avant que les professionnels ne soient formés. Ces « données » concernent les trois organisations et influencent le comportement des acteurs, à savoir la prise de décisions de la direction et l'appropriation des savoirs reçus en formation par les encadrants et accompagnateurs.

Schéma n° 12- L'évolution des pratiques suite à la formation : un jeu de forces déséquilibrées favorisant la reproduction des routines



## 6-1 Des conflits à exploiter pour générer apprentissage et désapprentissage

Suite à la formation à la démarche pédagogique, il existe bien, comme dans le cas du conflit socio cognitif, un « *désaccord interpersonnel quant à la réponse à donner un problème* » (Darnon, Butera et Mugny, 2008, pages 7-8) entre les professionnels. Ce « *problème* » (Op.cit.) que leur pose la formation pourrait se résumer par la question suivante : Comment transformer nos routines pour développer des pratiques formelles de formation en situation de travail, afin de susciter davantage d'apprentissage chez les salariés en insertion ?

Il s'agit d'une « *tâche d'aptitude* » parce qu'une multitude de réponses incorrectes est possible, elles coexistent avec une réponse correcte et, de ce fait, « *la divergence de réponses est tout à fait plausible* » (Darnon, Butera et Mugny, 2008, p.62) entre membres des structures. Pour preuve de cette divergence, les directeurs, encadrants et accompagnateurs émettent des avis variables quant à la démarche pédagogique, qu'ils interprètent différemment. Au sens de Deutsch, il existe un conflit dès lors que la situation implique une divergence entre les activités et intérêts entre plusieurs parties (Deutsch, 1973 et 2000) ce qui est le cas dans les trois organisations, où les membres n'ont pas les mêmes intérêts à mettre en œuvre de la démarche pédagogique :

- Valorisation de la formation pour les directeurs : la démarche pédagogique est nécessaire ;
- Amélioration de leurs pratiques par les accompagnateurs : la démarche pédagogique est un investissement ;
- Manque d'intérêt de la part des encadrants en raison d'une activité productive qui repose sur eux seuls : la démarche pédagogique est surtout une contrainte.

Ces points de vue divergents pourraient permettre aux encadrants de faire évoluer leurs routines en se décentrant vis-à-vis de leurs connaissances, c'est-à-dire les attitudes, opinions, croyances, impressions et stéréotypes (Darnon, Butera et Mugny, 2008, p.12) qu'ils considèrent comme vrais<sup>51</sup>. Néanmoins, ces conflits ne sont pas résolus et n'aboutissent pas à l'apprentissage organisationnel visé par la formation. Nous allons tenter d'expliquer pourquoi.

### 6-1.1. Un contexte social menaçant aboutissant à une régulation relationnelle des conflits

Le contexte social de ces conflits influence le processus de régulation adopté par les encadrants, qui empêche l'apprentissage : « *Dès qu'autrui menace ses compétences propres, le conflit perd*

---

<sup>51</sup> Selon la théorie de l'épistémologie profane Kruglanski (1980), ces connaissances sont forgées par chaque individu ; il traite l'information jusqu'à ce qu'il y ait congruence entre l'état des connaissances visé et celui auquel il parvient au terme de son raisonnement. La connaissance satisfaisante est alors admise comme une vérité, et l'individu ne cherchera pas de nouvelles informations, à moins que cette connaissance ne soit bousculée à l'occasion d'un conflit (socio) cognitif.

*ses bénéfiques, et peut même dans certains cas s'avérer néfaste à l'apprentissage* » (Darnon, Butera et Mugny, 2008, p.9). Les encadrants se sentent menacés à plusieurs égards :

- Menace de l'essence de leur métier par la direction qui multiplie leur charge de travail (STE) ;
- Menace par la montée en compétences des salariés en insertion : ils ont peur d'être jugés et dévalorisés car les salariés en insertion se « *rapproch[erai]ent d'eux* » (responsable STE) ;
- Menace pour leurs compétences d'encadrement et de formation en situation de travail, périmètre d'intervention qui leur était « réservé » et se trouve investi et critiqué par les accompagnateurs (et le directeur dans le cas 2). Pour les encadrants, se voir dicter ou partager cette fonction de formation (en construisant, déployant et suivant des actions conjointement avec les accompagnateurs), implique de lâcher-prise sur un rôle revendiqué comme central, qui peut leur faire craindre de perdre de la valeur et du pouvoir : « *il y a des personnes qui par exemple ne veulent pas partager leurs gars, c'est leur groupe, c'est leur identité, ça colle avec eux et donc avec une chasse gardée en quelque sorte.* » (accompagnateur STE). Le plus souvent, les accompagnateurs et directeurs critiquent la façon dont les encadrants la mettent en œuvre, ce qui génère une incertitude en impliquant que leurs pratiques ne sont peut-être pas correctes<sup>52</sup>.

Ces menaces induisent une perception réduite de leurs compétences par les encadrants, ce qui émousse leur intérêt pour la tâche (Darnon, Butera et Mugny, 2008, p.82) : certains évoquent en effet leur progressif désinvestissement (STE, JFE). Aucun n'éprouve le « *désir d'apprendre, de comprendre le problème, d'acquérir de nouvelles connaissances* ». (Darnon, Butera Mugny, 2008, p.98). Or, d'après le courant de recherche des buts d'accomplissement (Dweck, 1986), les buts poursuivis influencent les capacités d'apprentissage.

Les encadrants pourraient au contraire poursuivre un but d'apprentissage (Dweck (1986, 1992) ou « *but de maîtrise* » et chercher « *à comprendre et à augmenter leur maîtrise de la tâche* » (Darnon, Butera et Mugny, 2008, p. 10), tout en prenant en considération les solutions

---

<sup>52</sup> Nous ne traitons pas des éventuels conflits sociocognitifs avec le formateur durant la formation à la démarche pédagogique afin de nous concentrer sur le rôle des interactions entre professionnels dans les phénomènes de désapprentissage et d'apprentissage organisationnels de routines.

proposées par les accompagnateurs. Cette régulation dite épistémique ou sociocognitive (Mugny *et al.*, 1984) serait favorable à l'apprentissage mais elle n'a pas été observée.

Les encadrants semblent en effet se focaliser sur la comparaison sociale (Darnon, Butera, Mugny, 2008, p. 64) et cherchent à « *faire preuve de compétence comparativement à autrui* » (*Op. Cit.*). Ces buts de performance engendrent une régulation relationnelle du conflit :

- Une régulation relationnelle *protective*, observée dans le cas 2 (JFE) où les encadrants adoptent une réaction « de complaisance » : pour prouver leur compétence, ils admettent « *en surface le point de vue de la source [du conflit]* » (Darnon, Butera, Mugny, Quiamzade et Pulfrey, 2008), à savoir celui du directeur et de l'accompagnateur. Leurs avis n'étant pas pris en compte et leur directeur n'étant jamais satisfait de leur travail « *de toute façon, ce qu'on fait c'est jamais bien* » (focus group encadrants), ils ont fini par adopter les solutions imposées et par exécuter les ordres de leur directeur sans réfléchir.
- Une régulation relationnelle *compétitive* (Butera *et al.* 1998), observée dans le cas de STE où la situation « *comporte une menace pour les compétences propres et donc pour l'estime de soi* » (Darnon, Butera *et al.*, 2008, p.66) des encadrants : ils maintiennent leur position et affirment leurs différences pour défendre leurs compétences. Comme l'indique l'étude de Monteil et Chambres (1990), lorsqu'un conflit est associé à une forte menace pour les compétences, il devient néfaste pour l'apprentissage : « *le conflit ne peut pas déboucher sur une régulation constructive s'il s'inscrit dans une situation compétitive.* » (Darnon, Butera et Mugny, 2008, p.81).

Les conseillers en insertion professionnelle (STE) nous ont rapporté que les encadrants ressentaient une forme de jalousie à leur égard et rejetaient leur avis. Ceci semble le propre d'un contexte compétitif qui met les protagonistes en incapacité d'« *envisager qu'ils puissent changer de point de vue* », puisque « *reconnaître que l'autre a raison implique reconnaître que l'on a tort* » (Darnon, Butera, Mugny, 2008, p.60). Les encadrants seraient ainsi moins ouverts aux alternatives, dans leurs croyances « limitées à la victoire ou la défaite » (*Ibid.*).

Cette menace perçue engendre aussi la mésestime et la rivalité entre encadrants : « *Les deux encadrants techniques ne s'entendent pas, la peur d'être moins reconnu que l'autre.* » (CIP STE) Ils ne peuvent envisager de se remettre en question ou de changer de point de vue : ce serait pour eux le synonyme de leur incompétence. Cette situation exerce une « *pression à la*

*consistance* » (Deutsch, 1960). Nous assistons assiste à la rigidification des routines productives et de formation non-formelles que les encadrants ont le sentiment de maîtriser et revendiquent : « Moi mon métier, c'est une passion avant tout [...] je suis plus le paysagiste que l'encadrant » (encadrant STE).

Ils se focalisent sur la défense de leurs compétences, notamment en se comparant aux accompagnateurs (régulation relationnelle) : « *je suis technicien et je suis comme ça [...] comme on n'est pas technicien, on ne peut rien dire* » (CIP STE) . Outre la reproduction des routines des encadrants, ces relations compétitives aboutissent à « *des fractures fortes dites et écrites* » (CIP STE) entre accompagnateurs et encadrants et empêchent le « dégel » (Lewin, 1951) des routines.

#### 6-1.2. Une dynamique collective de construction de compétence dépendante de facteurs managériaux

Selon leur nature, leur fréquence et les sujets abordés, les interactions peuvent engendrer une montée en compétence collective (Weick, 1989 et 1995) en permettant aux acteurs de comprendre et de savoir (les méthodes, outils, techniques de la démarche pédagogique), pour ensuite développer des compétences pédagogiques : ce sont les deux étapes décrites dans la définition de l'apprentissage organisationnel selon March (1991 et 1995). Cette dynamique socio constructive dépend de plusieurs facteurs, à savoir les décisions et le mode de régulation sociale, mais aussi le développement de routines dynamiques.

- Un management faiblement impliqué et descendant : l'absence de définition collective des adaptations de l'organisation du travail et de l'activité nécessaires à l'apprentissage organisationnel d'une fonction formative

Les directions ne mettent pas leurs professionnels en situation d'apprendre collectivement ; en retrait du processus d'apprentissage de pratiques formatives par les salariés permanents, elles leur fixent de nouvelles obligations mais n'ouvrent aucun espace de réflexion sur l'aménagement de l'environnement professionnel, ou sur la transformation des habitudes de travail. Faute d'espaces formels de discussion favorables à une coordination des points de vue, à la fois entre eux et avec leur direction, les professionnels tâtonnent entre de nouvelles missions, qu'ils peinent à s'approprier, et leurs routines, ce qui n'est pas sans provoquer du désinvestissement et des tensions internes. Nous présentons dans le tableau ci-dessous le mode



de management adopté par le directeur dans les différentes structures et le mode de communication interne avec les encadrants et accompagnateurs qui en découle.

Tableau n°15- L'absence d'échanges au sein du collectif professionnel en raison d'un management peu impliqué ou descendant

	<b>Décisions prises par la direction (Rabasse, 1997)</b>	<b>Modalités de régulation sociale (Reynaud, 1999)</b>	<b>Communication entre professionnels et direction</b>
<b>Cas 1 : STE et ADB</b>	Absence de décisions (objectifs individuels et collectifs, mise à disposition de moyens, aménagements organisationnels); La démarche pédagogique n'est pas une priorité.	Absence de régulation	Absence d'échanges (situation d'évitement des oppositions entre acteurs), aboutissant à un « <i>errement des parties prenantes</i> » (Quemener et Fimbel, 2015, p.262).
<b>Cas 2 : JFE</b>	Nouvelles pratiques, utilisation d'outils pédagogiques, transformations de l'organisation du travail et de l'activité imposées par le directeur aux encadrants, réduits à des exécutants.	Régulation de contrôle exercée par le directeur.	Conflit latent : les acteurs ne gèrent pas leurs oppositions, en l'absence d'« <i>espaces de discussion</i> » (Detchessarhar et Grevin, 2009, p. 27).

***Cas 1 : Les organisations STE et ADB, où l'apprentissage de nouvelles pratiques de formation concerne les accompagnateurs mais dans lesquelles les encadrants n'ont pas transformé leurs routines non formelles de transmission***

Les directions ne mettent en place ni mesures, ni ajustements favorables au développement d'une fonction de formation formelle par les professionnels. Elles n'apportent aucune réponse à « l'enjeu managérial » (responsable de pôle STE) de fixation d'objectifs aux encadrants, et ne fixent pas d'objectifs collectifs aux professionnels, qui ont pourtant été formés ensemble et qui ont reçu les mêmes prescriptions via la formation à la démarche pédagogique. La direction semble en effet absente du processus de mise en œuvre de cette démarche ; elle ne s'intéresse pas aux méthodes de management ou de formation des salariés en insertion par les encadrants. Les directeurs et responsables font fi des différents dysfonctionnements (conflits, pratiques et comportements inappropriés, démission).

Les directeurs ne font pas du développement de pratiques de formation en situation de travail une priorité, comme le soulignent les fiches de poste collectées, qui décrivent approximativement ces missions. Ils ordonnent la mise en place du CQP sans suivre son déploiement, n'accompagnent pas les professionnels, et ne restructurent ni le fonctionnement, ni les ressources de l'organisation :

- Il n'existe pas d'aménagement de temps et d'espaces d'apprentissage réservés aux professionnels formés, ni de temps dédiés à la formation des salariés en insertion ;
- La charge d'encadrement et de production, ainsi que le déroulement de l'activité, ne sont pas adaptés aux exigences de la formation en situation de travail (organisations ADB et STE).

***Cas 2 : L'organisation JFE qui a réalisé un apprentissage organisationnel de pratiques formelles et coordonnées de formation par la régulation de contrôle et la création d'artefacts***

Toute l'organisation s'est structurée autour d'une affirmation : « *chaque situation est apprenante de fait* » (directeur), ce qui témoigne d'une valeur portée par la direction influençant les objectifs. D'ailleurs, le directeur s'est fortement impliqué dans sa transformation. Néanmoins, le management descendant, « *presque militaire* » (focus group encadrants) du directeur pour transformer l'organisation a produit des effets pervers : elle a réduit les encadrants à de simples exécutants n'interrogeant, ni ne faisant évoluer leurs pratiques : « *Quand votre avis n'est pas pris en compte, à un moment, vous faites ce pour quoi vous êtes payés sans réfléchir* » (focus group encadrants). Pourtant, la réflexion et la mise en réflexivité des professionnels est nécessaire pour apprendre de nouvelles routines. L'absence de droit à l'erreur, de marge exploratoire des encadrants et de réflexion sur les pratiques empêche l'apprentissage organisationnel, même à simple boucle. L'absence d'écoute et la communication strictement descendante de la direction (les propositions inspirées de l'expérience de terrain des encadrants ne sont jamais prises en compte, bien qu'il existe bien une boîte à idées) ont rompu les interactions :

- « *Là-dessus on sera unanime [...] il y a un manque de communication, c'est flagrant, c'est dommage [...]* »
- *Qu'est-ce que ça changerait plus d'écoute ?*
- *Ça donnerait de la cohésion, un travail plus intelligent, moins de perte de temps, des gains financiers aussi à mon avis.* » (groupe de discussion avec trois encadrants)

L'absence de communication sur les pratiques empêche toute dynamique de détection-correction d'erreurs. Les nouvelles pratiques, l'utilisation d'outils, tout comme les transformations de l'organisation du travail et de l'activité visant à favoriser les apprentissages des salariés en insertion, sont décidées unilatéralement par le directeur, qui les impose aux encadrants et contrôle leur exécution.

La nécessité de pouvoir échanger et discuter de la tâche constitue bien la condition *sine qua non* pour que les conflits puissent déboucher sur des apprentissages : « *s'ils ne peuvent pas discuter ils ne bénéficient pas du conflit* » (Gilly et Roux, 1984). Pour entraîner des progrès, la confrontation doit impliquer une interaction (Ames et Murray, 1982), et comme l'indiquent les travaux de Glachan et Light (1982), c'est lorsqu'elle nécessite un travail cognitif pour coordonner les points de vue, et donc la nécessité d'une régulation, qu'elle entraîne la plus grande capacité à se décentrer (Darnon, Butera et Mugny, 2008, p.42). Or, dans les trois organisations observées, la nécessité d'une convergence des points de vue n'est ni encouragée, ni même simplement évoquée par les directions. Pour être efficace, et « *favorise[r] l'apprentissage* » (Lowry et Johnson, 1981), la confrontation de points de vue doit être organisée sous une forme qualifiée de « *controverse* » (Johnson & Johnson 1985, 1993) : elle doit prendre place au sein d'un contexte coopératif (Johnson, Johnson & Tjosvold, 2000), où l'objectif est clarifié auprès des professionnels : se mettre d'accord, « *s'écouter mutuellement* », « *essayer de comprendre tous les points de vue* » et éviter de se focaliser « *sur le fait de gagner* » (*Op.cit.*). L'organisation JFE(cas 1) a mis en place un management de coordination des fonctions autour de la dimension apprenante, sans cependant rechercher la coordination des points de vue entre professionnels.

- Acquérir des routines dynamiques pour générer des processus organisationnels et managériaux de coordination, indispensables à l'apprentissage

Pour développer une compétence partagée de formation formelle en situation de travail à travers le développement de pratiques et d'outils adaptés à l'activité support, les professionnels doivent coordonner leurs actions. Ils doivent donc développer des routines dynamiques. Ces modèles d'interactions, internes au comportement de groupe (Dosi, Teece et Winter, 1992, p. 192) sont des capacités d'apprentissage « *ne pouvant exister que dans l'interaction interindividuelle* » (Reynaud, 1998, p.475).

La mise en place d'équipes de travail faciliterait leur émergence en fournissant aux professionnels des lieux privilégiés d'interactions (Senge, 1990 ; Hedberg, 1991 ; Nonaka, 1991 ; Edmonson, 2002) où un « coach » pourrait animer les échanges de points de vue sur les expériences de terrain. C'est ce qu'ont souligné les interviewés du cas 1 : « *c'est clair, l'idée d'une analyse de pratiques, ça serait effectivement très bien mais il faudrait que ce soit vraiment bien mené [...] je voudrais bien voir qui est l'animateur capable de ça.* » (Focus group

CIP/ASP STE). Selon Marquardt (2004), ces échanges de points de vue seraient notamment favorables à une compréhension commune, une solidarité dans l'équipe, l'émergence d'objectifs partagés et l'engagement dans l'action. Ils permettraient de répondre au besoin des encadrants « *d'être accompagnés pour passer un cap* » (directeur ADB) dans l'appropriation de la démarche pédagogique. La capacité collective des professionnels à remettre en cause leurs connaissances lors de ces échanges, favoriserait aussi l'amélioration continue des compétences de l'équipe. En encourageant un comportement épistémique (Darnon, Butera et Mugny, p. 14 et 12) de recherche d'informations, elle constitue non seulement un levier d'apprenance mais faciliterait aussi l'élimination de certaines routines, à la lumière des nouvelles informations recueillies.

Cependant, faute d'espaces de parole dévolus à une mise en réflexivité sur leurs pratiques, les interactions limitées, informelles et conflictuelles entre professionnels empêchent l'émergence de routines dynamiques. Dans les trois organisations, ce sont les accompagnateurs qui ont pris en charge la mise en œuvre du CQP et la construction des outils (séquences d'apprentissage, fiches pédagogiques et supports d'évaluation), ce qui n'est pas sans incidence et tend à confirmer la nécessaire coopération avec les encadrants. Dans le cas 1 (STE, ADB), aucune organisation n'a formalisé de temps d'échanges entre CIP et encadrants sur leurs pratiques, ou entre encadrants, ils ont donc lieu incidemment, de manière informelle. L'absence de coopération et d'échanges nuit à l'implication des encadrants, empêche la circulation des informations entre encadrants et conduit à l'absence de consensus sur les outils à utiliser. Les outils construits par les CIP se trouvent parfois déconnectés des situations de travail rencontrées par les salariés en insertion (ADB).

Dans le cas 2 (JFE), les outils correspondent aux situations réelles de travail puisque l'accompagnateur exerçait auparavant la fonction d'encadrante. Des temps formels entre cette dernière et les encadrants existent mais ils n'y discutent pas leurs pratiques : ce sont des réunions destinées à assurer la remontée d'informations relevées en situation de travail par les encadrants à leur collègue. Ce fonctionnement cloisonné est critiqué par les encadrants d'JFE qui y voient des pratiques « à sens unique ». Il amène les encadrants à « greffer » l'utilisation de ces outils rendus obligatoires sur leurs routines pour les salariés en parcours de CQP « salarié polyvalent », plutôt que de provoquer une véritable dynamique apprenante au sein de l'organisation.

Les désaccords avec la direction et les divergences d'intérêt entre encadrants, « écrasés » par la réalisation de la production qui leur incombe, et entre ces derniers et les accompagnateurs, se sclérosent en raison d'une communication défailante. Il n'existe aucune routine institutionnalisée d'échanges dévolus à la mise en œuvre des nouvelles pratiques et à la résolution des difficultés engendrées par la démarche pédagogique. L'absence d'interactions empêche la construction d'une vision commune qui permettrait de coconstruire des solutions adaptées à chaque contexte dans la controverse et de faire évoluer les pratiques.

## 6-2 Un environnement contraignant : des structures isolées soumises à une pression économique

L'environnement institutionnel et juridique exerce des contraintes qui limitent la remise en question des routines.

Bien que regroupées en réseau, il n'existe aucune forme organisée de coopération à la mise en place de la démarche pédagogique entre structures adhérents au réseau, ce qui se traduit par l'absence d'échanges de pratiques professionnelles : « *donc c'est aussi se dire comment on peut s'appuyer sur d'autres compétences, des outils développés ailleurs* » (directeur STE). Le manque de structures engagées dans le CQP « salarié polyvalent » sur un territoire d'implantation empêche aussi la mise en place d'un tutorat pourtant jugé nécessaire. Les structures nouvellement formées ne peuvent donc bénéficier de l'expérience de structures plus avancées dans la mise en œuvre de la démarche pédagogique.

L'environnement juridique est porteur d'une pression économique qui impose l'atteinte de résultats tant qualitatifs que quantitatifs, qu'ils soient financiers et requièrent un certain niveau de production, ou qu'il s'agisse d'objectifs d'embauche et de sorties dynamiques et positives de salariés en insertion. En effet, le dispositif atelier chantier d'insertion (ACI) se caractérise par un modèle économique « *qui requiert trop de production* » (directeur JFE) et dont l'équilibre est précaire : les directeurs ont évoqué des moyens financiers limités, une « *conjecture* » qui impose de développer de nouvelles activités de production de biens et services (directeur ADB). L'augmentation du niveau de technicité de la production peut mettre les encadrants en difficulté : « *on ne demandait pas de technicité à l'époque, mais maintenant puisqu'on répond à des appels d'offre espaces verts par exemple c'est technique [...]et donc les encadrants sont largués* » (responsable STE). Le volume de production pèse aussi sur les encadrants et « *les épuise* » (directeur JFE). Ainsi, l'activité productive, définie dans la charte

du réseau CHANTIER école comme « support de progression des personnes », apparaît être bien plus qu'un instrument au service de la formation des publics en insertion : « *indispensable économiquement* » (directeur JFE), elle apporte des ressources financières sans lesquelles l'organisation ne peut assurer sa pérennité.

En outre, les contraintes économiques incitent aussi les directions à valoriser les actions de formation (et pour cela de faire acquérir aux professionnels des compétences dans ce domaine) et ce malgré « *l'absence de sécurisation du financement de la formation* » (directeur ADB) qui peut aussi freiner la direction dans l'organisation particulière requise par la mise en place du CQP SP.

Ces contraintes économiques influencent les représentations des dirigeants, qui mettent un point d'honneur à garantir l'équilibre financier de la structure. Elles exercent ainsi une influence déterminante sur leurs décisions, comme sur la mise en œuvre des autres fonctions internes d'accompagnement et de formation des salariés en insertion.

### 6-3. La dimension managériale des processus : une catégorie émergente de l'analyse exploratoire

Dans les trois cas que nous avons analysés, les représentations des directeurs ainsi que leurs décisions relatives à la mise en œuvre de nouvelles pratiques pédagogiques se sont révélées décisives dans les processus observés. Nous avons adopté un présupposé implicite que nous sommes amenés à réviser, car les directeurs n'adoptent pas systématiquement les objectifs d'apprentissage et de désapprentissage visés par le réseau CHANTIER école à travers la formation à la démarche pédagogique. En l'occurrence, leur perception des buts de cette formation, certaines de leurs croyances sur les encadrants, comme leur style de management constituent des obstacles à l'évolution des routines dans leur structure. Nous avons ignoré l'importance de la dimension managériale, qu'il nous faut considérer pour comprendre les processus d'apprentissage et de désapprentissage organisationnels.

#### 6-3.1 La formation à la démarche pédagogique : projet d'entreprise apprenante ou simple moyen de valoriser la formation non formelle ?

Nos observations ont mis en évidence un phénomène insoupçonné : les attentes exprimées par les trois directeurs revoient, à la baisse, les objectifs d'apprentissage organisationnel de nouvelles pratiques visés par la formation à la démarche pédagogique et se limitent à la mise

en place du CQP salarié polyvalent. Ils souhaitent formaliser les routines existantes (sans les transformer) pour les valoriser financièrement et faire reconnaître les acquis des salariés en insertion.

Leur démarche se différencie des objectifs prônés par le réseau CHANTIER école, et auxquels elles adhèrent en consentant au respect des valeurs de la charte des Entreprises Sociales Apprenantes et en inscrivant leurs professionnels à la formation proposée par le Réseau : il s'agit d'entrer dans un projet d'organisation apprenante, visant l'amélioration continue des pratiques de formation en situation de travail et la professionnalisation des membres pour améliorer l'insertion sociale et professionnelle des publics accueillis. Pour ce faire, il faudrait développer leurs compétences pédagogiques, en les mettant, à l'instar des salariés polyvalents, en situation d'apprentissage !

Cette posture de la direction influence l'absence d'évolution du mode de gouvernance de ces organisations, privilégiant une prise de décision descendante à un modèle participatif voire socio-constructif. Les objectifs d'apprentissage se concentrent sur le développement des compétences des salariés en insertion, laissant de côté l'objectif de professionnalisation des encadrants.

### 6-3.2 Les représentations et le mode de management des directeurs préjudiciables à une transformation des routines

En conséquence, la démarche pédagogique se résume pour certains à la mise en œuvre du CQP salarié polyvalent, qui constitue un moyen de financer la formation déjà réalisée en situation de production et ainsi de bénéficier de ressources financières supplémentaires. Puisque la réalisation de la production repose sur les encadrants, ils perçoivent avant tout ces professionnels comme des techniciens, des chefs d'équipe dont le rôle premier dans l'organisation consiste à assurer l'encadrement des salariés en insertion et la réalisation de la production en quantité, en qualité et en temps voulus. Ce n'est pas sans effet sur les stéréotypes des dirigeants, qui affublent même les encadrants d'un habitus professionnel « *d'artisan, de BTP [Bâtiment Travaux Publics]* » (directeur JFE), que ces derniers devraient éliminer pour acquérir une posture de formateur.

Les représentations et prescriptions des dirigeants enferment les encadrants dans un rôle technique de production et d'encadrement : l'encadrant est « un homme de terrain » qui n'aime pas travailler dans un bureau (directeur ADB), la plupart des profils d'encadrants seraient dépourvus de capacités à développer des compétences pédagogiques : « *Si c'est un bon*

*technicien qui a envie de transmettre vous allez pouvoir faire quelque chose [...] mais si vous tombez sur un technicien brut [...], et on en a, et bien ce n'est pas gagné* » (Directeur JFE). La pédagogie serait de l'ordre de l'acquis : « *C'est inné, ils l'ont ou pas. On peut être pédagogue ou pas pédagogue* » (directeur JFE). Ces représentations sont susceptibles de provoquer un « *effet Golem* »<sup>53</sup> décrit par Davidson et Eden en 2000.

Ces croyances, ainsi que la priorité accordée à la mission principale de production, peuvent expliquer que les directions n'investissent pas dans l'organisation d'un projet d'organisation, visant des apprentissages et une transformation des pratiques par le collectif. Aussi les objectifs fixés restent-ils cloisonnés par fonction : la production et la transmission dans et par le travail restant l'apanage des encadrants, tandis que les fonctions d'accompagnement et de formation formelle sont dévolues aux accompagnateurs. La responsabilité de la mise en œuvre du CQP salarié polyvalent leur est toujours confiée et dans le cas de STE, les encadrants n'ont pas pour consigne de mettre en œuvre de nouvelles pratiques pédagogiques, voire ont été encouragés à la reproduire leurs routines « *faire le CQP ne changera rien à vos pratiques* » (focus group CIP/ASP STE). Les croyances des dirigeants et l'absence de fixation d'objectifs collectifs (en dehors de pratiques administratives de production de preuve de la formation) renforcent les représentations identitaires des encadrants en tant que professionnels productifs et n'est pas sans conséquence sur les divergences d'intérêts et d'objectifs entre professionnels que nous allons aborder.

### 6- 3.3 Des profils inégaux face à la formation à la démarche pédagogique

Issus d'une formation académique de niveau III au minimum, les accompagnateurs (conseillers en insertion professionnelle et accompagnateurs socioprofessionnels) ont développé des routines de travail dans un bureau et sur ordinateur. Ils utilisent quotidiennement des outils

---

<sup>53</sup> L'effet Golem est l'effet inverse de l'effet Pygmalion, décrit par Rosenthal et Jacobson en 1968 comme une forme de prophétie auto-réalisatrice qui provoque une amélioration des performances d'un sujet, en fonction du degré de croyance en sa réussite venant d'une autorité ou de son environnement.

A l'inverse, l'effet Golem se traduit par une performance moindre et des objectifs moins élevés, sous l'effet d'un potentiel jugé limité par une autorité (parent, professeur...) ou, en contexte organisationnel, une prophétie auto-réalisatrice négative selon laquelle les faibles attentes des managers nuisent aux performances des exécutants « *Negative SFP in which low leader expectations impair subordinate performance* » (Davidson & Eden, 2000).



administratifs. Ils voient dans la formation à la démarche pédagogique l'opportunité non seulement de perfectionner leurs méthodes d'accompagnement et de suivi des salariés en insertion mais aussi de faire reconnaître les compétences qu'ils acquièrent durant le parcours dans la structure. La formation à la démarche pédagogique (FDP) constitue donc pour eux un moyen de gagner en efficience en développant de nouveaux outils et méthodes d'accompagnement tant professionnel que social. A l'entrée en formation, leur appétence, leurs compétences et leur motivation constituent des facteurs favorables à leur apprentissage. La mission de mettre en place le CQP « Salarié polyvalent » leur étant systématiquement confiée, ils construisent des outils pédagogiques et demandent aux encadrants de les utiliser ou simplement de remplir les supports d'évaluation et de faire signer les documents individuels de suivi.

Les divergences de profils, d'objectifs et d'intérêts de ces deux types de professionnels à leur entrée en formation portent en elles les germes de conflits ultérieurs, durant la mise en œuvre de la démarche pédagogique. En effet, alors que les accompagnateurs privilégient l'accompagnement et la valorisation des compétences acquises durant le parcours par leur formalisation, l'objectif premier des encadrants reste la réalisation de la production ; pour eux, la mise en œuvre de la démarche pédagogique est plutôt synonyme de charge supplémentaire, difficilement compatible avec leur profil de professionnel de métier, voire vectrice d'injonctions paradoxales au regard de leur mission prioritaire de production.

En effet, les directions recrutent avant tout des chefs d'équipe compétents techniquement dont le rôle principal consiste à assurer la réalisation de la production. Les encadrants ont en conséquence un profil particulier. Les encadrants ont généralement suivi une formation initiale technique de niveau IV ou V et disposent d'une expérience technique acquise durant plusieurs années avant d'intégrer la structure, parfois doublée d'une expérience d'encadrement ou de maître d'apprentissage. Ils se définissent comme des professionnels d'un métier (paysagiste, maçon du bâti ancien par exemple) mais cette solide expérience de terrain, n'exclut pas l'émergence de difficultés dans la réalisation de certains chantiers, notamment parce que les niveaux de production et de technicité auraient augmenté ces dernières années. Chacun a individuellement développé des routines de transmission de techniques et d'informations pratiques en situation de production, indispensables pour que les salariés en insertion, pour la plupart inexpérimentés dans le métier support, réalisent leurs missions.

La maîtrise de la langue française écrite et de l'ordinateur des encadrants se limite à celle acquise en formation initiale ou dans la sphère privée, puisqu'ils n'ont pas mobilisé ou développé ces compétences dans leurs tâches quotidiennes de travail. Certains professionnels n'ont pas construit les outils pédagogiques car ils ne maîtrisent pas l'outil informatique (deux encadrants au sein d'ADB, un encadrant au sein de STE). D'ailleurs, un certain niveau de maîtrise du Français paraît indispensable pour comprendre cette formation « *jargonneuse* » (CIP JFE) et éviter les « *blocages face à l'aspect théorique* » (CIP STE). Un « *bagage* » serait ainsi nécessaire pour éviter les difficultés d'appréhension et à l'écrit lors de la formation (directeur STE) et que les encadrants soient rebutés par sa dimension théorique.

Par ailleurs, la production constitue une fonction propre aux encadrants, à l'origine d'une pression de sélection sur leurs routines. Dans le cas 1 (STE, ADB), le nouveau rôle et les missions de formateur viennent alourdir la charge de travail d'encadrants qui souffrent d'épuisement (directeur JFE). Elles s'ajoutent à des routines à reproduire (missions managériales), voire à accentuer (les missions techniques productives qui restent indispensables et augmentent en quantité et en technicité) et qui leur posent déjà quelques difficultés. Ces pressions et objectifs multiples non priorisés par la direction, qui n'adapte ni leurs moyens, ni leurs conditions de travail, encouragent la réalisation des missions productives indispensables au détriment de la formation des salariés en insertion. Ils exercent des forces organisationnelles de pression- sélection des routines, qui rendent les routines collectives plus susceptibles de se reproduire (Cohen *et al.*, 1996). Dans toutes les organisations, la réalisation de la production (et l'encadrement des salariés en insertion pour ce faire) constitue l'objectif prioritaire des encadrants. Ils y consacrent beaucoup de temps. En parallèle, la mise en œuvre de la démarche pédagogique s'avère exigeante : elle nécessite un travail d'appropriation des méthodes pédagogiques transmises en FDP (jusqu'à lors inconnues !) pour concevoir sur ordinateur des séances pédagogiques et des outils à mobiliser en situation de travail. D'une formation non-formelle réalisée au fil du déroulement de l'activité, les encadrants devraient, pour certaines tâches sélectionnées en amont, passer à une activité enrichie de séances de formation structurées en étapes et suivant un scénario pré- établi. Alors qu'une performance productive est attendue, ces nouvelles missions peuvent apparaître superflues puisqu'incompatibles avec leurs routines de production et de transmission non formelle aux salariés en insertion. La montée en technicité d'une production prioritaire et indispensable engendre *mécaniquement* un manque de temps à consacrer à la pédagogie. Ceci renforce leurs peurs vis-à-vis de la charge de travail supplémentaire représentée par la démarche pédagogique.

De plus, les encadrants ne trouvent pas d'intérêt personnel à ce rôle supplémentaire de formateur non reconnu par les instances, que ce soit symboliquement ou financièrement, ce qui entraîne une absence de coopération avec la direction et la crainte que salariés en insertion puissent « *se rapprocher d'eux* » (CIP STE) en développant les mêmes compétences qu'eux. Face à l'absence de sens des nouvelles pratiques, l'absence de motivation à les apprendre et au sentiment d'être menacés dans leur anciennes routines et compétences, les encadrants refusent de les remettre en question ou les transformer, ce qui correspond à une stratégie d'évitement de la dissonance cognitive. Ils adoptent donc une posture défensive vis-à-vis de leur métier et réaffirment leurs compétences en reproduisant leurs routines. Pourquoi ? Parce que l'objectif « *d'évolution vers l'apprenant* » (encadrant STE), s'accompagne d'« *une charge de travail supplémentaire* » (encadrant STE) alors que les encadrants déclarent manquer de temps. De plus, elle ne fait l'objet d'aucune reconnaissance : « *ni remerciement, ni contrepartie pécuniaire* » (encadrants STE). Cette absence de « *coopération complémentaire donnant-donnant* », entendue comme l'acceptation d'une coopération en contrepartie d'une rétribution financière ou identitaire (Dameron 2000), entrave d'autant la motivation à apprendre des encadrants. En outre, l'absence de mesures entraîne une inadéquation entre les missions productive et pédagogique et les font apparaître comme des injonctions paradoxales :

- Une charge productive trop importante, périodiquement, une « *pression du faire* » (STE) qui fait des encadrants « *des chefs de chantier* » (ADB) en raison des « *contraintes économiques* » qui réduit le temps disponible pour former les salariés en insertion ;
- Les capacités physiques, compétences limitées et absences des salariés ajoutent une difficulté supplémentaire à la réalisation d'une prestation de qualité à rendre « *avec échéance* » (STE) ;
- « *Le problème pédagogique du surnombre de salariés [en insertion] par rapport à la tâche* » (STE), déconnecté des besoins de production mais qui répond au besoin économique des organisations dans « *la logique économique de subventions du Conseil départemental* » ;
- Certaines activités comme l'absence d'activité (des « *salariés inoccupés, oisifs* » qu'il faut « *occuper* », confie un encadrant de STE), s'avèrent peu favorables à la formation en situation de travail : celles requérant des tâches simples et répétitives (désherber, « *faire les chèvres* », comme l'indique un encadrant de STE) comportent par exemple peu d'objets d'apprentissage à exploiter.

Comment les encadrants peuvent-ils désapprendre leur habitus et routines métier lorsque la direction met l'accent sur les objectifs de performance productive et sur l'activité économique ? Le rôle qu'ils considèrent comme principal (accompagner les salariés en insertion dans la production) ne pourrait être rempli correctement en raison de la pression productive. Ces « dérives » (focus group encadrants STE) seraient le résultat des objectifs pécuniaires poursuivis par la direction à travers le CQP SP. Ils l'amèneraient à tenir un « discours désincarné » (focus group encadrants STE) sur la démarche pédagogique alors qu'elle considère les salariés en insertion comme des ressources économiques, ce qui empêche les encadrants de trouver du sens à ces évolutions.

Notons par ailleurs que la stratégie individuelle d'évitement de la dissonance cognitive apparaît partagée par les encadrants. La confrontation à de nouvelles connaissances lors de la formation à la démarche pédagogique (FDP) devrait provoquer une perturbation cognitive (le conflit cognitif au sens de Piaget 1974b, 1974c) : elle enseigne en effet aux encadrants des façons de travailler qui rompent avec leurs habitudes professionnelles. Cependant, plutôt que de provoquer leur perplexité (Berlyne, 1957 et 1960), ces informations n'ont pas amené les encadrants à remettre en question leurs routines. Pour certains, elle était simplement informative, et constitue une « *présentation du Certificat de qualification professionnelle (CQP) salarié polyvalent* » dont l'encadrant n'a « rien appris » que ce qui était déjà fait (encadrant STE) ; d'autres (ADB), continuent de penser que la transmission aux salariés en insertion se fait « à l'instinct » et n'ont pas l'intention de mettre en place le CQP. Cette réaction pourrait être qualifiée de « *stratégie adaptée [de] type alpha* » par Piaget (1975) : elle consiste à neutraliser l'information conflictuelle en l'ignorant, parce que le conflit cognitif n'est pas suffisamment chargé de sens (Mason, 2000 ; Limon, 2001) et ce pour deux motifs que nous allons exposer.

- Tout d'abord, le comportement des directions du cas 1 véhicule un message paradoxal : la formation formelle en situation de travail doit être mise en œuvre par les professionnels car elle valorise les acquis des salariés en insertion tout en apportant des financements à la structure. Pour autant, la direction ne prend aucune mesure pour la faciliter (« *absence de moyens mis à disposition par la direction* », focus group encadrants STE) et ne récompense pas ces encadrants pour leur investissement. Les encadrants se trouvent face à des missions productive, d'encadrement et pédagogique

qu'ils tentent d'articuler en fonction des ressources humaines polyvalentes dont ils disposent et d'une production fluctuante en nature et en exigences.

- De plus, dans le cas de STE, les encadrants désapprouvent les objectifs financiers poursuivis par leur direction via le CQP salarié polyvalent et les excès entraînés par l'objectif économique : « une zone au-delà de laquelle il n'est plus possible de travailler » et qui les empêcheraient de faire leur travail convenablement : « *Et bien reviens aux fondamentaux et tu verras tu retrouveras du sens dans ta fonction.* » (groupe de discussion encadrants STE). Ce comportement des directions nuit au sens de l'apprentissage de nouvelles pratiques et génère une réaction de résistance de la part des encadrants.

Dans l'ensemble des structures, les pratiques préconisées par la formation à la démarche pédagogique peuvent facilement être ignorées faute d'enjeu social (Darnon, Butera et Mugny, 2008, p.31 et 47) : en effet, le directeur ne porte pas ces nouveaux objectifs à la discussion entre professionnels (il impose des prescriptions ou ne fixe pas de but collectif). Si elles étaient discutées collectivement, les informations remettant en question les routines non-formelles de formation ne pourraient pas qui « être nié[es] aussi facilement » (Doise et Mugny, 1984, p.42) par les encadrants. Sous certaines conditions, les interactions sociales renforceraient la nécessité de résoudre les conflits cognitifs et faciliteraient la « *déstabilisation* » des connaissances préexistantes (Dalzon, 1991 et Gilly, 2001). Pour autant, nos deux premiers cas n'ont pas permis d'observer de tels phénomènes, les échanges verbaux sur les routines et la construction de pratiques pédagogiques formelles impliquant les membres étant les grands absents des processus observés.

## 7- Enseignements de cette phase exploratoire et typologie de cas d'apprentissage et de désapprentissage organisationnels à approfondir

- **L' apprentissage organisationnel limité à des pratiques « apparentes » de formation formelle par les encadrants, l'échec du désapprentissage des routines informelles**

Dans les trois organisations, la formalisation de la formation opérée peut donner l'illusion d'un apprentissage organisationnel de routines de formation formelle en situation de travail préconisées par la formation à la démarche pédagogique (FDP). Cependant, la stratégie de

professionnalisation des structures par la FDP échoue à provoquer l'élimination des routines de transmission non formelle en situation de travail, développées dans leur expérience par les encadrants. S'y sont seulement greffées des routines d'utilisation d'outils administratifs élaborés par les accompagnateurs et des routines de formation formelle en salle par ces derniers. Ainsi, la formation des membres d'une organisation à de nouvelles routines de formation en situation de travail ne constitue pas une condition suffisante à leur adoption et au rejet des anciennes façons de travailler. Elle ne suffit pas non plus à développer l'apprenance de ces organisations, qui requiert que certaines conditions soient réunies.

Les membres doivent être mis en capacité de questionner collectivement leurs routines antérieures, ce qui requiert un contexte social facilitant leur remise en question, la construction de nouvelles pratiques, la discussion sur les difficultés rencontrées et l'élaboration de solutions pour adapter les conditions de travail et de déroulement de l'activité.

Pour ce faire, ils doivent partager les mêmes objectifs et des buts d'apprentissage favorables à leur coordination. Ils doivent aussi être mis en capacité d'explorer collectivement de nouvelles pratiques pour développer des compétences (March, 1991). Les membres de l'équipe ont en effet besoin de tester une nouvelle pratique avant de l'adopter « si elle est efficiente » (CIP JFE), ce qui aboutit à son apprentissage organisationnel lorsqu'elle est consolidée par sa mémorisation (Argyris & Schön, 1978 ; Levitt & March, 1988 ; Huber, 1991 ; Nonaka, 1994). Le concept de « *sentiment d'efficacité personnelle* », théorisé par Albert Bandura dans les années 1980, s'inscrit dans le cadre de la théorie socio-cognitive et désigne « *les croyances des individus quant à leurs capacités à réaliser des performances particulières* » (Rondier, 2004, p. 1). Or, le sentiment d'efficacité personnelle des encadrants, qui « contribue à déterminer les choix d'activité [...] l'investissement du sujet dans la poursuite des buts qu'il s'est fixé » (*Op.cit.*) dépend principalement de leur performance productive. Comment, alors, peuvent-ils dans ce contexte lâcher-prise sur leurs anciennes routines (dans le cadre d'un processus de désapprentissage), qui répondent non seulement aux attentes prioritaires de leur hiérarchie, mais leur procure également une « expérience active de maîtrise, qui est une des sources les plus influentes sur la croyance en l'efficacité personnelle car elle est fondée sur la maîtrise personnelle des tâches à effectuer » (*Ibid.*, p.2). S'investir dans l'apprentissage, par la construction de nouvelles pratiques par définition non maîtrisées, et peu reconnues par leur hiérarchie, réclamerait d'y consacrer des interactions dédiées et du temps dont les

professionnels déclarent manquer cruellement pour réaliser leur mission de production, tout en perdant leur sentiment d'efficacité personnelle.

Ainsi, les représentations des dirigeants, leurs attentes en matière de production et leurs méthodes de management nécessitent aussi une transformation pour faire évoluer l'organisation du travail et les modalités de définition et de construction des pratiques professionnelles. Selon Wenger (1999), le désapprentissage organisationnel passerait par celui des conceptions antérieures des dirigeants. Contrairement à ce qu'avance l'auteur, ces derniers ne doivent pas éliminer les représentations de ce qui a fondé les succès antérieurs, mais plutôt :

- Abandonner leur croyance que les encadrants et l'ensemble des professionnels n'ont pas la capacité de construire des pratiques ;
- Abandonner leur vision d'une organisation guidée uniquement par un directeur qui occupe le rôle de « *leader* », et leurs méthodes de management descendant qui les prive d'espaces pour ce faire, plutôt que d'accompagner le changement.

Si les conditions énumérées ci-dessus sont réunies (organisation du travail et de l'activité productive favorisant le socioconstructivisme) alors, l'Entreprise Sociale Apprenante (ESA) générerait chez ses professionnels des dispositions à apprendre et à désapprendre, dans une dynamique de professionnalisation des pratiques. Ceci interroge la dimension apprenante de l'entreprise sociale apprenante : elle crée des dispositions favorables à l'apprentissage des salariés en insertion mais rencontre des difficultés à les créer pour ses professionnels permanents, or, l'organisation apprenante favorise l'apprentissage de tous ses membres.

Ces solutions, pensées et proposées par les professionnels, tendent d'ailleurs à confirmer leurs capacités à construire leur activité, si certaines conditions étaient réunies.

Parmi ces conditions, il ne faut pas omettre de prendre en considération l'influence des contraintes économiques externes qui pèsent sur ces dirigeants.

Nous remarquons aussi que plutôt que d'être éliminées pour favoriser l'apprentissage de nouvelles pratiques de formation, les routines développées par les professionnels (préalablement à la formation à la démarche pédagogique) pourraient être instrumentalisées pour développer une nouvelle compétence collective de formalisation de la formation. Les encadrants maîtrisent le déroulement des activités quotidiennes, peuvent les découper en tâches successives, identifier les difficultés rencontrées par les salariés en insertion. Leur description

permettrait d'en extraire les objets d'apprentissage et les compétences à valoriser, et ainsi de fixer des objectifs d'apprentissage cohérents avec leurs tâches professionnelles à ces salariés. Cette analyse des pratiques nécessite *a priori* le concours des accompagnateurs : ils ont développé des routines d'utilisation de l'outil informatique, puisqu'il s'agit de leur principal instrument de travail. Contrairement aux encadrants, ils en maîtrisent le fonctionnement et en disposent quotidiennement dans leur espace de travail (le bureau). Ils ont aussi l'habitude de rédiger en Français puisque l'accompagnement nécessite de conserver des traces écrites du suivi réalisé à chaque entretien (notamment les difficultés, les actions, les objectifs, les évaluations et la progression individuelles). Ainsi, plutôt que de faire « table rase du passé » comme l'ont avancé les théories du désapprentissage, ce passé (les routines spécifiques de chaque fonction) pourrait servir à la construction d'une fonction transversale de formation (apprentissage collectif).

- **Une première typologie de cas à approfondir**

A l'issue de cette phase, une typologie de deux cas d'apprentissage et de désapprentissage organisationnels émerge :

- Cas 1 : Apprentissage organisationnel superficiel de mise en œuvre du CQP « salarié polyvalent », absence de désapprentissage organisationnel des routines non formelles des encadrants » ; il regroupe les structures STE et ADB ;
- Cas 2 : Apprentissage et désapprentissage organisationnels d'exécution, limités aux pratiques de formation au CQP « salarié polyvalent » ; il s'applique à la structure JFE.

Dans ces deux cas, ni l'apprentissage, ni le désapprentissage organisationnels visés par la formation externe dispensée par le réseau ne sont réalisés ; les facteurs explicatifs s'articulent en deux catégories, ils sont relationnels et managériaux :

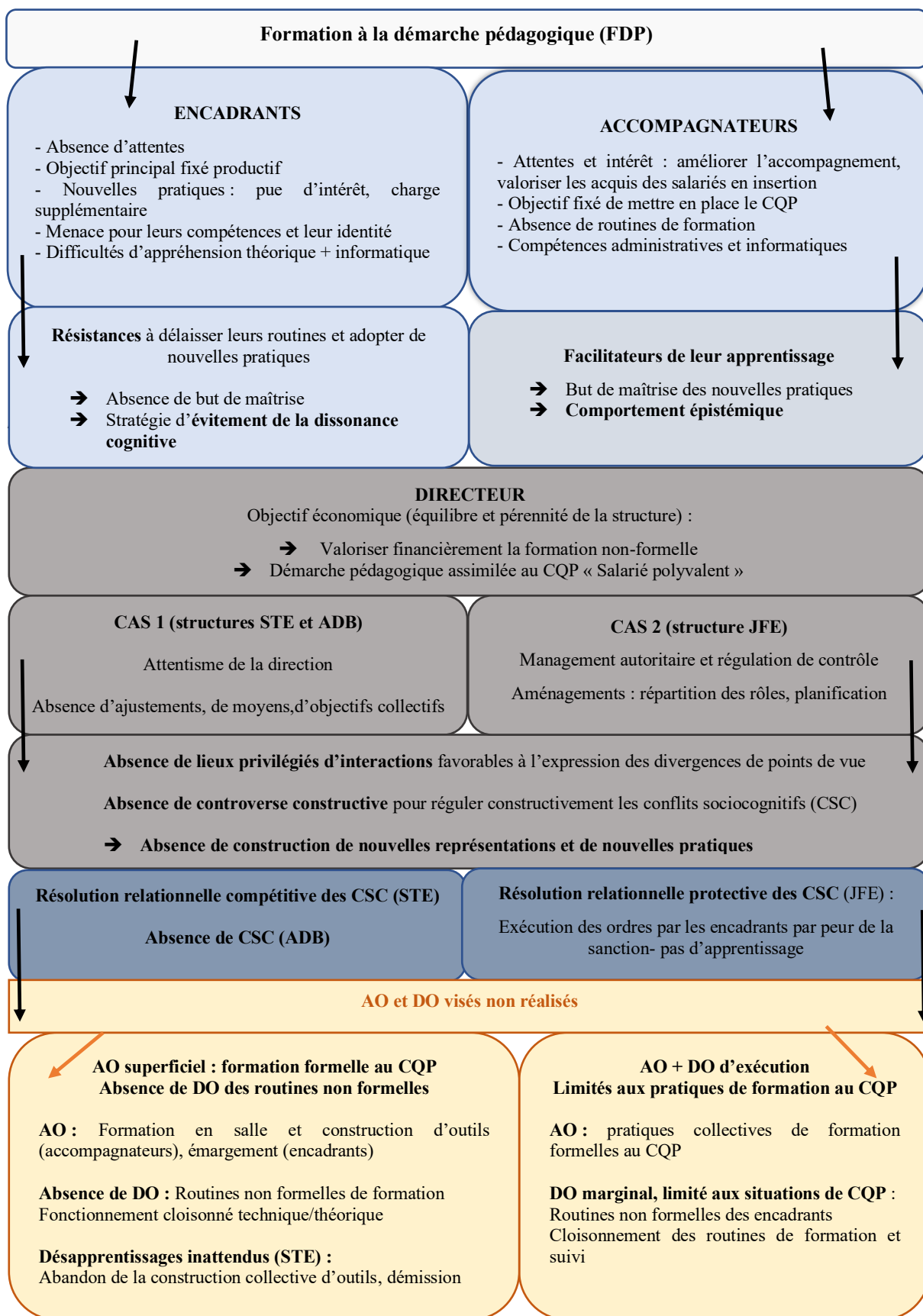


*Tableau n°16 : Facteurs relationnels et managériaux explicatifs des cas identifiés en phase exploratoire*

	<b>Cas 1 : AO de pratiques limité aux accompagnateurs- Absence de DO des routines non formelles des encadrants (STE, ADB)</b>	<b>Cas 2 « Apprentissage et désapprentissage organisationnels contrôlés par la direction mais limités aux pratiques de formation au CQP » (JFE)</b>
<b>Facteur 1 : relations au sein de la « triade »</b> (entre encadrants, accompagnateurs et directeur)	<p>Absence d'échanges et de réflexion collective sur les routines et les nouvelles pratiques à adopter : les buts poursuivis, les divergences de points de vue, les conflits d'intérêt et de rôles ne sont pas discutés entre directeur, encadrants et accompagnateurs ;</p> <p>Absence de but partagé entre direction, encadrants et accompagnateurs ;</p> <p>Fortes réticences des encadrants au changement ;</p> <p><b>STE</b> : Absence de discussion sur les pratiques et sentiment de menace des encadrants (concurrence avec les accompagnateurs) → <b>Régulation relationnelle conflictuelle des conflits socio-cognitifs</b></p> <p><b>ADB</b> : absence de discussion sur les pratiques → <b>Absence de conflits socio-cognitifs et évitement du conflit cognitif par les encadrants (ADB).</b></p>	<p>Absence d'échanges et de réflexion collective sur les routines et les nouvelles pratiques à adopter : les buts poursuivis, les divergences de points de vue, les conflits d'intérêt et de rôles ne sont pas discutés entre directeur, encadrants et accompagnateurs ;</p> <p>Absence de but partagé entre direction, encadrants et accompagnateurs ;</p> <p><b>Régulation relationnelle protectrice</b> des conflits socio-cognitifs par les encadrants, qui n'apprennent pas mais exécutent les ordres, et ne désapprennent pas leurs routines.</p>
<b>Facteur 2 : représentations et pratiques managériales</b>	<p>Démarche pédagogique assimilée à la mise en œuvre du CQP et imposée par la direction ; les objectifs ne sont pas discutables.</p> <p>Attentisme de la direction ;</p> <p>Direction faiblement impliquée dans la mise en œuvre des nouvelles pratiques ;</p> <p>Organisations de l'activité et du travail rigides, cloisonnement des encadrants et des accompagnateurs ;</p>	<p>Démarche pédagogique assimilée à la mise en œuvre du CQP et imposée par la direction ; les objectifs en sont pas discutables.</p> <p>Management autoritaire ;</p> <p>Direction très impliquée dans la mise en œuvre des nouvelles pratiques : régulation de contrôle de l'ensemble des nouvelles pratiques.</p> <p>Aménagements de l'activité productive et du travail (distribution des rôles pédagogiques, planification des séances de formation) pour y insérer les nouvelles pratiques.</p>

Nous proposons une représentation explicative détaillée des processus d'apprentissage et de désapprentissage organisationnels dans ces deux cas ci-dessous (schéma n°13).

Schéma n°13 : Des divergences non résolues entre encadrants, accompagnateurs et directeur pour expliquer l'échec de l'apprentissage organisationnel (AO) et du désapprentissage organisationnel (DO) visés par la formation



## Conclusion du chapitre 2

Au regard de notre revue critique de la littérature du désapprentissage, et des éclairages apportés par les théories socioconstructivistes du processus d'apprentissage lui-même, nous avons énoncé plusieurs pistes à explorer pour tenter d'approfondir les connaissances sur le désapprentissage, et comprendre comment opère ce processus au sein de structures de l'insertion par l'activité économique qui tentent d'apprendre des pratiques formelles de formation en situation de travail, préconisées par le réseau. Nous avons envisagé que l'évolution de ces pratiques repose sur des mécanismes socio cognitifs et énoncé plusieurs pistes que nous rappelons ici :

- Le désapprentissage organisationnel pourrait aboutir à autre chose qu'à l'apprentissage organisationnel, dont il n'est pas systématiquement le pendant ;
- Le désapprentissage ne peut être décrété par la direction, car certains savoirs lui sont par essence inaccessibles, notamment les schèmes d'action, qui sont de l'ordre des représentations individuelles et collectives des professionnels ;
- Le désapprentissage organisationnel ne constituerait pas une stratégie efficace pour des dirigeants qui entendent provoquer certains apprentissages qu'ils auraient prédéfinis ;
- L'apprentissage organisationnel dépendrait de la capacité des acteurs à entrer en conflit (socio) cognitif et à remettre en question leurs représentations du réel, sur lesquelles reposent leurs comportements. Les processus se joueraient au niveau individuel et collectif. Ils interrogeraient donc la capacité des membres à aboutir à une régulation épistémique de ces conflits, engendrés par les savoirs issus de la formation à la démarche pédagogique.

Dans le cadre d'une étude de cas multisite, nous avons réalisé une phase exploratoire auprès de trois structures qui a révélé l'échec de la stratégie d'apprentissage et de désapprentissage par la formation à la démarche pédagogique (FDP) : dans les trois structures, l'apprentissage organisationnel se limitait à la mise en œuvre du CQP « salarié polyvalent », la posture des encadrants n'avait pas évolué, et leur manque de professionnalisme était souligné par les interviewés. Deux cas pouvaient être distingués :

- Dans deux structures (STE, ADB), les accompagnateurs avaient adopté de nouvelles pratiques de formation formelle ; cependant, les encadrants n'avaient ni désappris leur routines non formelles de transmission en situation de travail, ni adopté de nouvelles

façons de faire : un apprentissage différent de celui visé par la FDP avait donc eu lieu et la reproduction des routines en situation de travail prédominait ; un désapprentissage par la perte de compétences (démission de l'accompagnateur en charge du CQP salarié polyvalent) ; dans ces deux structures, nous observions un cloisonnement entre formation formelle en salle par les accompagnateurs, et formation sur le tas en situation de travail par les encadrants, qui témoignait de la persistance d'une frontière entre professionnels administratifs et professionnels de terrain.

- Au sein de JFE, l'apprentissage des pratiques préconisées par la FDP avait eu lieu par régulation de contrôle et correspond davantage à une « greffe » de nouvelles pratiques imposées plutôt qu'à l'appropriation de ces dernières par le collectif professionnel.

Ainsi, à l'issue de cette étude de cas pilote, quelques apports contradictoires avec la littérature du désapprentissage peuvent être avancés :

Il ne suffit pas d'ajouter des savoirs en organisation pour qu'elle apprenne. D'ailleurs, La prescription d'un apprentissage organisationnel de pratiques formelles de formation (par le biais d'une formation des membres) ne provoque pas systématiquement le désapprentissage organisationnel souhaité des routines pédagogiques « non professionnelles », ce qui le fait apparaître comme difficilement maîtrisable par la direction. A ce sujet, notons qu'un désapprentissage organisationnel non maîtrisé par la direction, correspondant à une pure perte de compétences, et n'entraînant aucun apprentissage organisationnel peut avoir lieu (démission de l'accompagnateur à STE). De nouvelles pratiques peuvent être imposées par la direction, cependant, les encadrants n'ont pas appris, ils se contentent d'exécuter les ordres (JFE), ou de fournir des preuves de formation (STE, ADB) et le désapprentissage organisationnel des anciennes routines n'a pas lieu (elles persistent partiellement à JFE, ou totalement au sein de STE et ADB). Néanmoins, nous avons relevé que le désapprentissage individuel de certaines routines pouvait entraîner un désapprentissage et un apprentissage collectifs, mais limités à certaines situations et uniquement sous la contrainte d'une régulation de contrôle (à JFE où le désapprentissage volontaire de l'accompagnateur a mis fin aux routines cloisonnées de travail avec les encadrants et amené ces derniers à adopter la formalisation de certaines de leurs pratiques de formation).

Par ailleurs, notre étude montre que les résistances des professionnels ont été sous-estimées par la littérature du désapprentissage. L'analyse des obstacles à l'apprentissage et au

désapprentissage organisationnels visés par la formation mettait en évidence des résultats à approfondir :

- Aucun espace de discussion n'ayant été créé pour réfléchir collectivement aux pratiques, la triade d'acteurs (directeur, encadrants, accompagnateurs) ne partageait pas de but de maîtrise des nouvelles pratiques préconisées ;
- Les intérêts divergents donnaient lieu à des conflits, qui n'étaient pas résolus de façon constructive : au sein de STE, la régulation était relationnelle et compétitive en raison de sentiment de menace de leurs compétences ressenti par les encadrants ; au sein de JFE, la régulation était relationnelle et protectrice, les encadrants obéissants aux ordres et exécutant sans réfléchir les nouvelles missions imposées, pour satisfaire un directeur autoritaire ; au sein d'ADB, les conflits étaient évités puisque seul l'accompagnateur prenait en charge des nouvelles pratiques de formation ;
- Le management était faiblement impliqué et la démarche pédagogique ne constituait pas une priorité pour la direction, qui n'adaptait ni les moyens, ni l'organisation du travail et de l'activité à ses objectifs (STE, ADB) ;
- Le management descendant entraînait l'adoption « finie » de certaines pratiques précisément circonscrites, relatives au CQP, mais privait l'organisation d'apprendre par la construction collective (JFE) ;
- Les directeurs avaient tendance à enfermer les encadrants dans un rôle technique : ils se les représentaient comme des Hommes de terrain, dont les capacités seraient limitées pour devenir des formateurs d'adultes ; ils n'expriment donc pas les mêmes attentes vis-à-vis des encadrants et des accompagnateurs ;
- Les contraintes financières (dispositif atelier et chantier d'insertion, financement de la formation), comme la charge productive, semblaient influencer le positionnement des directeurs qui revoyaient à la baisse les objectifs de transformation des pratiques visées par la formation à la démarche pédagogique.

Nous avons mis en évidence deux catégories de facteurs susceptibles d'expliquer l'échec de la formation à la démarche pédagogique à provoquer l'apprentissage et le désapprentissage vissé par la stratégie du réseau. Les échanges entre membres semblent influencer la capacité de l'organisation à apprendre et désapprendre, mais notre typologie ne permet pas d'observer dans quel(s) cas ils favoriseraient ces processus. Notre étude de cas exploratoire montre aussi que l'implication du directeur et son style de management les influencent. Néanmoins, les deux cas

dégagés ne permettent pas de comprendre précisément dans quels contextes managérial et relationnel, les structures apprennent et désapprennent selon les objectifs visés par la formation à démarche pédagogique (développement continu des compétences de l'ensemble des salariés des structures : professionnels, directeur, et salariés en insertion). Ainsi, plutôt que d'observer l'influence de la controverse constructive sur la capacité des structures du réseau à faire évoluer leurs routines, cette étude de cas exploratoire nous a permis de soulever l'importance des contextes social et managérial sur les processus d'apprentissage et de désapprentissage organisationnels (AO-DO). Nous avons choisi de réviser notre problématique, pour ne plus focaliser nos observations sur la controverse constructive en tant que mécanisme central des processus d'apprentissage et de désapprentissage organisationnels : ses effets ne sont pas toujours observables, et les processus s'inscrivent *a priori* dans des dimensions plus vastes qu'il convient d'explorer.

Nous souhaitons à présent identifier les caractéristiques des relations entre les membres et des méthodes managériales qui permettent à une structure d'apprendre et de désapprendre, ou qui au contraire l'en empêchent. En suivant la logique abductive à laquelle notre démarche de recherche souscrit, nous proposons d'affiner et de reformuler notre problématique pour approfondir notre compréhension du processus d'AO-DO, en tenant compte des deux catégories de facteurs identifiés en phase exploratoire :

**Selon quels mécanismes et caractéristiques, les contextes relationnel et managérial influencent-ils la capacité collective des membres à entrer dans un processus socio-cognitif (permanent) d'apprentissage et de désapprentissage organisationnel ?**

Nous formulons deux nouvelles pistes de recherche à explorer afin de proposer une représentation explicative du processus d'AO-DO en complétant cette typologie :

- **Piste 1** : certains types d'échanges verbaux, à savoir les controverses constructives entre professionnels, et entre ces derniers et leur directeur, favorisent la levée des résistances, la résolution des divergences (résolution constructive des conflits sociocognitifs) et l'émergence d'un but collectif d'apprentissage. Ils favorisent la construction de représentations partagées, de nouvelles pratiques et de nouveaux modes de fonctionnement (AO), permettant de désapprendre les anciennes routines et fonctionnement cloisonné (DO). Dans d'autres cas, similaires ou non aux premiers cas dégagés en phase exploratoire, les relations entre membres ne permettent pas de

résoudre les divergences ; les routines ne sont pas désappries et l'apprentissage organisationnel est limité ou inexistant faute d'émergence et/ou de régulation épistémique de conflits socio-cognitifs.

- **Piste 2** : Les méthodes de management du directeur ont une incidence sur les processus d'AO-DO à deux égards :
  - Il met ou non les professionnels en capacité de créer des liens de coopération et à entrer en controverse constructive ;
  - Son interprétation des pressions externes à produire, et des normes véhiculées par la formation à la démarche pédagogique influence la capacité des professionnels à construire de nouveaux modes d'action et à faire évoluer l'organisation de l'activité et du travail.

Dans le chapitre qui va suivre, nous proposons de confronter ces pistes à la réalité de nouvelles structures en engageant une phase confirmatoire de recherche.





## Chapitre 3. Phase confirmatoire de recherche

Afin de répondre à notre problématique et compte-tenu des pistes que nous a permis de dégager notre phase exploratoire auprès de trois structures, nous avons choisi d'élargir notre terrain de recherche en multipliant de nombre de structures observées. Dans un premier point, nous expliquons en quoi l'étude de cas multiples nous apparaît comme une méthodologie de recherche pertinente pour comprendre les phénomènes d'apprentissage et de désapprentissage dans leur contexte et selon une épistémologie socio-constructiviste. Nous décrivons ensuite dans le point 2 notre protocole de recherche, avant d'exposer et de justifier le design de cette recherche confirmatoire, à savoir une étude de cas multiples encadrés (point 3).

### 1- L'étude de cas multiple comme méthodologie de recherche

Nous avons poursuivi notre étude de cas à partir de l'analyse des résultats de la phase exploratoire de notre recherche. Elle consistait en une étude de cas multisite, utilisée de manière abductive, en tant qu'étude pilote nous permettant de structurer une étude plus large en affinant nos catégories d'analyse et en précisant notre problématique de recherche.

Notre étude exploratoire a été menée, entre janvier et juin 2019, auprès de trois entreprises sociales apprenantes qui mettent en œuvre le certificat de qualification professionnelle « Salarié polyvalent » et dont les professionnels ont été formés à la démarche pédagogique.

Nous avons formulé, à son issue, plusieurs pistes à confronter à la réalité pour comprendre les mécanismes de la transformation des pratiques en organisation (abandon de routines et adoption de nouvelles pratiques préconisées par le réseau).

L'analyse des entretiens semi-directifs et *focus groups* conduits sur ces trois sites avec les professionnels (directeurs, encadrants et accompagnateurs) et les salariés en insertion, ainsi que notre observation participante, ont fait émerger deux cas distincts du processus d'apprentissage et de désapprentissage organisationnels.

Nos premiers résultats, d'après l'analyse thématique non systématique de contenu réalisée, nous amènent début 2020 à inférer certaines causes probables à l'échec du désapprentissage organisationnel des routines non formelles de formation des encadrants et à soulever certains obstacles à l'appropriation des pratiques formelles par le collectif professionnel. Cette étude de cas exploratoire a permis de pointer l'importance du contexte dans les processus d'apprentissage et de désapprentissage organisationnels, qu'il soit :

- Un contexte interactionnel, qui inclut en interne de la structure, les échanges entre les trois catégories principales d'acteurs que constitue la triade directeur- encadrants- accompagnateurs; et qui, élargi à l'environnement exogène, comprend les relations qu'ils entretiennent avec les membres des autres structures du réseau ;
- Un contexte managérial, en l'occurrence les méthodes de gestion des ressources humaines et de la production de chaque directeur, influencées par ses représentations de la démarche pédagogique et des objectifs de la structure au regard des pressions économiques induites par le dispositif juridique des ateliers et chantiers d'insertion.

Afin de confirmer ou infirmer nos premières pistes explicatives, mais aussi pour approfondir notre travail en découvrant de nouvelles explications, nous décidons de compléter les données recueillies en étudiant le phénomène de façon plus ciblée, et auprès d'une population plus importante de structures.

Nous élaborons des guides d'entretien (annexe n°13) qui se focalisent sur les dimensions sociales, cognitives et symboliques des processus d'apprentissage et de désapprentissage en organisation : nous souhaitons comprendre de quelle manière la nature et la fréquence des interactions entre professionnels, et entre ces derniers et leur direction, influencent ces processus qui s'inscrivent, *a priori*, dans des mécanismes de construction et de déconstruction collectives des représentations des acteurs.

L'objectif de notre recherche consiste à comprendre ces phénomènes au sein d'entreprises sociales apprenantes, formées à la démarche pédagogique par le réseau CHANTIER école, et, pour répondre, nous adoptons la méthodologie de l'étude de cas. Cette dernière permet de « *décrire un phénomène dans son contexte en utilisant diverses sources de données* » (Barlatier, 2018, p.127), or nous devons collecter suffisamment d'informations qualitatives sur leurs différentes dimensions pour comprendre comment l'évolution des pratiques de formation « *fonctionne [...] en situation réelle* » (Berg, 2000). Nous devrions d'ailleurs parler de situations réelles (au pluriel), puisque de nombreuses structures du réseau CHANTIER école sont concernées par ce phénomène et offrent chacune un contexte singulier dans lequel les processus d'apprentissage et de désapprentissage prennent place.

Pour les caractériser, nous optons pour une étude de cas multiples qui doit nous permettre de dégager les régularités et dissemblances de ces contextes, afin de décrire des liens de causalité

entre certains facteurs et le déroulement des processus d'apprentissage et de désapprentissage organisationnels.

Nous avons retenu cette approche méthodologique car elle s'intéresse à des phénomènes en situation réelle et non contrôlée (Yin, 2003, p.128), or nous souhaitons étudier un processus de transformation des pratiques de formation sur lequel nous n'avons exercé aucune influence, toujours en cours dans ces entreprises, et qui a démarré avant même que nous l'observions. Cette méthode semble pertinente dans le cadre de cette recherche confirmatoire qui répond aux conditions définies par Yin (2003 et 2009) :

- Nos questions de recherche portent sur les causes d'évolution ou de reproduction des pratiques de formation et sur la façon dont celles-ci se transforment ;
- Nous ne pouvons pas manipuler le comportement des acteurs à l'origine des informations collectées ;
- Nous traitons des phénomènes d'apprentissage et de désapprentissage en tenant compte des facteurs relevant du contexte dans lequel ils se déroulent et « *les limites entre le phénomène étudié et son contexte ne sont pas claires* » (Barlatier, 2018, p.129), notamment parce que les contextes social et professionnel constituent des co-facteurs à l'œuvre dans ce phénomène.

### 1-1 Une étude de cas à visée explicative

Notre travail confirmatoire s'inscrit dans une étude de cas explicative puisqu'elle « *adresse une problématique visant l'explication de liens causaux présumés entre phénomènes complexes* » (Yin, 2003 et 2009). En l'occurrence, elle entend notamment décrire l'influence des interactions, principalement langagières, entre acteurs de l'organisation, sur la capacité du collectif professionnel à discuter, à remettre en question ses routines et à construire de nouvelles pratiques dont les principes ont été posés durant une formation externe.

Il s'agit aussi d'identifier ce qui amène les professionnels, tant individuellement que collectivement, à délaisser certaines routines et à adopter ces pratiques, tout en soulignant ce qui, à l'inverse, fait obstacle à ces changements au sein de l'organisation et encourage la reproduction des routines.

Suite à la phase exploratoire, nous avançons, que ces phénomènes sont interdépendants et, que l'évolution des pratiques de formation en situation de travail observées dépendrait aussi de multiples facteurs issus de l'environnement externe et du contexte interne. Sur ce dernier point, nous avons souligné que, pour mettre leurs membres en capacité d'apprendre et de désapprendre, ces structures devraient flexibiliser l'organisation du travail et de l'activité productive et lever le sentiment de menace perçue par les encadrants, catégorie d'acteurs au centre de la dimension d'apprentissage revendiquée par ces structures.

## 1-2 Rappel de notre approche épistémologique socio-constructiviste à tendance interprétativiste

Nous adoptons un paradigme socio-constructiviste : notre étude de cas se développe dans l'interaction avec les professionnels, en entrant en relation avec nos « *informants* » (Bariatier, 2018, p.129) à travers des entretiens semi-directifs, que nous considérons comme notre source première d'informations. Ils constituent notre priorité en matière de collecte de données.

### 1-2.1 Observer les représentations et interactions des acteurs pour mieux comprendre ces phénomènes

Selon la perspective constructiviste, toute société est construite par les relations établies entre les individus (Hagedorn, 1983). Pour comprendre le comportement des personnes, il faut donc tenir compte de l'influence du contexte où elles se trouvent. En adoptant cette perspective, nous considérons les structures étudiées comme des systèmes sociaux et notre recherche se veut idiographique, plutôt que nomothétique : nous visons principalement la compréhension des phénomènes d'apprentissage et de désapprentissage organisationnels dans leur contexte. Ceci nous amène à vouloir recueillir autant d'informations que possible sur les processus d'adoption de nouvelles pratiques et d'élimination de routines. Aussi, nous nous intéressons aux différentes étapes qui ponctuent ce changement, à savoir les événements qui se produisent à partir de la formation des professionnels, que nous considérons comme le moment de l'entrée de la structure dans la démarche pédagogique. Puisque la direction décide d'envoyer les professionnels en formation, nous considérons que ce choix peut *a priori* s'entendre comme une volonté stratégique de développer la fonction de formation interne et donc d'apprentissage organisationnel. Nous nous intéressons également aux expériences vécues par ces professionnels, à leurs croyances et différentes pensées à l'égard des apprentissages attendus à

l'issue de cette formation. L'étude de cas s'inscrit dans la perspective constructiviste à laquelle nous souscrivons. Alors que nous souhaitons invalider les théories du désapprentissage qui le définissent comme une étape nécessaire de l'apprentissage en organisation, en négligeant le contexte dans lequel il se déroule, la méthode de l'étude de cas permet « *de fournir une riche description du contexte dans lequel les événements se déroulent et de mettre à jour la structure profonde des comportements sociaux* » (Gagnon, 2012, p.41). Elle permet ainsi de considérer les phénomènes d'apprentissage et de désapprentissage organisationnel aux niveaux individuel et collectif qui le compose, plutôt que de réifier l'organisation.

### 1-2.2 Rompre avec des approches théoriques et stratégiques qui réifient l'organisation

Nous considérons en effet que les processus d'apprentissage et de désapprentissage organisationnel ne sont autres que ceux de l'apprentissage et du désapprentissage des membres de l'organisation eux-mêmes. Nous rejetons la réification des structures étudiées pour nous concentrer sur l'expérience des acteurs qui en sont la substance. Or, nous l'avons démontré lors de la phase exploratoire, leurs comportements dépendent de certains facteurs du contexte social : le mode de management du directeur, le type et la fréquence des interactions ainsi que le niveau de communication qu'entretiennent encadrants et accompagnateurs entre eux et avec ce dernier, ou encore, les activités quotidiennes de travail.

En adoptant cette perspective, nous nous positionnons en quelque sorte en rupture avec la tendance à la réification adoptée par les théories du désapprentissage, mais aussi avec l'approche adoptée par le réseau, qui met en avant l'objectif de professionnalisation des structures par la formation la démarche pédagogique. La stratégie du réseau et les actions de formation développées s'adressent « *aux adhérents* », « *aux structures* », aux « *entreprises sociales apprenantes* », peut-être sans bien considérer que les professionnels en sont les premiers récepteurs, et surtout les principaux acteurs. Les « *entreprises sociales apprenantes* » nous ont souvent été présentées par les dirigeants du réseau national comme un ensemble de fonctions (notamment de production, de formation et d'accompagnement), moins comme une combinaison de différents métiers qu'elles regroupent (principalement ceux d'encadrant, d'accompagnateur et de coordinateur), pourtant cette structuration se retrouve dans toutes les structures du réseau. Cette remarque est loin d'être anecdotique puisque, partant de ces constats qui nous ont interpellés, nous avons développé notre intérêt pour la problématique de l'apprentissage et du désapprentissage des membres de ces organisations en nous intéressant

aux niveaux individuels et collectifs de ces processus. Dès nos premières journées d'observations au début de l'année 2017, les encadrants nous ont été présentés comme étant le pivot de leur fonctionnement. Pourtant, rien dans les formations ou les thématiques abordées en commission nationale ne s'adressait spécifiquement au développement de leurs compétences. Pour preuve, la formation à la démarche pédagogique, qui s'adressait auparavant à tous les professionnels, est aujourd'hui réservée aux encadrants, cependant il ne s'agit pas là d'un choix stratégique du réseau mais d'une décision de l'Organisme paritaire collecteur agréé (OPCO) Uniformation qui limite désormais le financement de la formation pour les seuls encadrants.

Cette absence de spécification des actions démontre la volonté affirmée du réseau de servir les structures, comme des entités vivantes, sans tenir compte de la richesse des profils professionnels qui contribuent à leurs actions. Cette vision conduit probablement à l'écueil d'une formation standardisée, qui s'adresse indistinctement à tous les professionnels, en escomptant qu'en formant de façon identique tous ses membres, l'organisation apprend. Cette approche stratégique ciblée sur des structures réifiées pourrait pour partie expliquer l'écueil d'une stratégie de professionnalisation des structures reposant une formation très « standardisée ».

En choisissant la méthode de l'étude de cas, nous entendons « *tirer des conclusions d'un ensemble de cas* » (Light, 1979 dans Gagnon, 2012, p.41). Nous nous attachons donc à relever certains facteurs récurrents et des situations contrastantes (Eisenhardt, 1989) pour définir des construits applicables dans une variété de situations où le phénomène d'apprentissage et de désapprentissage est susceptible de se reproduire (Yin, 1981a), et plus particulièrement au sein des structures du réseau. En apportant à la gouvernance du réseau des éléments de compréhension des conditions de l'évolution des pratiques dans les structures adhérentes, nous entendons mettre en évidence certains leviers d'accompagnement de ces dernières vers davantage d'apprentissage organisationnel, voire mettre en lumière quelques facteurs favorables à leur apprenance.

En nous intéressant « *aux spécificités des phénomènes* » (Alteide et Johnson, 1994) d'apprentissage et de désapprentissage dans ces structures, nous allons tenter d'expliquer le processus de transformation ou de reproduction des pratiques de formation en situation de travail dans un système social propre à chacune. L'étude de cas nous permet d'adopter une

vision holistique, qui porte tant sur les acteurs que sur le contexte, en établissant « *des descriptions détaillées des situations et événements* » (Gagnon, 2012, p.1-2). Elle doit nous permettre d'aboutir à une connaissance approfondie des liens entre les interactions et les changements de comportements dans ces structures, puisque nous présumons qu'elles occupent une place centrale dans l'adoption de nouvelles façons de former et l'abandon de certaines routines de transmission non formelle.

## 2- Protocole de recherche confirmatoire

Les « *nouvelles théories* » (Gagnon, 2012) élaborées lors de cette phase confirmatoire reposeront sur des observations indirectes à travers l'analyse du discours d'acteurs (professionnels des structures, contrôleurs de l'agrément CQP salarié polyvalent). Il s'agit donc, selon une approche socio-constructiviste, d'élaborer notre propre représentation d'une réalité complexe à partir de leurs représentations sociales. Notre analyse thématique de contenu devra permettre de décrire les liens entre le processus d'apprentissage de pratiques de formation formelle en situation de travail et le désapprentissage des routines antérieures. Nous les observons aux niveaux individuel du professionnel, collectif de l'équipe de travail, et organisationnel de la structure, tout en soulignant l'importance et les caractéristiques du contexte dans lequel ces transformations ont lieu. D'après les résultats de notre travail exploratoire, il paraît exercer une influence déterminante sur l'apprentissage de la capacité collective des professionnels à harmoniser leurs représentations et coordonner leurs actions pour apprendre de nouvelles pratiques de formation qui viendront se substituer à certaines routines.

### 2-1 Définition des objectifs

#### 2-1.1 Des premiers enseignements qui contredisent la littérature du désapprentissage

Notre analyse thématique exploratoire avait permis de dégager deux cas de désapprentissage organisationnel dans trois organisations différentes où les professionnels de l'insertion avaient été formés par le réseau à de nouvelles pratiques de formation (la formation à la démarche pédagogique) et qui mettent en œuvre le CQP « salarié polyvalent ». Ces cas démentent les théories qui affirment que le désapprentissage est un phénomène maîtrisable par la direction et constitue une étape nécessaire de l'apprentissage qu'elle souhaite provoquer. Nous rappelons

dans le tableau ci-dessous les deux premiers cas de processus d'apprentissage et de désapprentissage organisationnels (AO-DO) observés et les facteurs relevés dans chacune des structures.

*Tableau n°17 : Rappel des cas observés dans les trois premières structures de notre étude de cas multiple*

	Cas 1 : AO superficiel de mise en œuvre du CQP, sans DO des routines non formelles des encadrants		Cas 2 : AO et DO d'exécution, limités aux pratiques de formation au CQP
	STE	ABD	JFE
<b>Pratiques managériales accompagnant la démarche pédagogique</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- CQP salarié polyvalent imposé par la direction ;</li> <li>- Mise en œuvre du CQP confié à une accompagnatrice ;</li> <li>- Absence de moyens dédiés;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Directeur qui souhaite responsabiliser les encadrants plutôt que les contraindre ;</li> <li>- Mise en œuvre du CQP confié à une accompagnatrice ;</li> <li>- Peu d'implication du directeur et de moyens dédiés, car les financements de la formation ne sont pas sécurisés ;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formation à la démarche pédagogique et CQP salarié polyvalent imposés par la direction à tous les salariés permanents et « supervision directe » (Mintzberg, 1982) ;</li> <li>- Distribution de la fonction de formation formelle par le directeur entre ces salariés ;</li> <li>- Management descendant et communication à sens unique de type <i>top-down</i>.</li> </ul>
<b>Réaction des encadrants et mécanismes de transformation des pratiques de formation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Défense de leurs routines non- formelles de formation aux compétences techniques et savoirs comportementaux en situation de travail par les encadrants : les nouvelles prescriptions sont jugées incompatibles avec leurs missions courantes.</li> <li>- Conflits entre encadrants et « fractures fortes » avec les accompagnateurs et la direction.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Absence de réaction et de transformation des pratiques : les outils créés par l'accompagnatrice pour être utilisés en situation de travail sont ignorés.</li> </ul>	Encadrants exclus du processus de construction de nouvelles pratiques par la direction, qui obéissent mais ne s'investissent pas dans l'apprentissage de solutions ou améliorations des pratiques formatives.
<b>Apprentissage organisationnel : résultats</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nouvelles pratiques de formation en salle par les accompagnateurs ;</li> </ul> <p>Production de preuves de la formation en situation de travail par les encadrants.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nouvelles pratiques de formation : Uniquement en salle par l'accompagnatrice.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formation en salle et en situation de travail aux compétences techniques par les encadrants, qui exécutent les ordres sans réfléchir ; ils ne cherchent donc plus ni à comprendre, ni à savoir ! (March, 1991 et 1995)</li> <li>- Formation en salle aux compétences de base par l'accompagnatrice et l'assistante.</li> </ul>
<b>Désapprentissage organisationnel : résultats</b>	Démission de l'accompagnatrice en charge du CQP.	Aucun : les routines de transmission non-formelles en situation de travail subsistent.	Certaines routines non-formelles de formation ont été désappries : celles qui font l'objet d'un contrôle de la direction.



L'analyse de ces deux premiers cas nous permet d'avancer des pistes explicatives à explorer en phase exploratoire.

### 2-1.2 Etudier l'apprentissage et le désapprentissage organisationnels comme des processus sociaux difficilement maîtrisables

Au total, ces deux cas indiquent que le désapprentissage et l'apprentissage de pratiques de formation semblent difficilement maîtrisables dans ces organisations où les encadrants avaient développé des routines de transmission non formelle au métier en situation de production avant d'être formés à la démarche pédagogique. Le changement se heurte à ces routines ancrées, qui ne sont pas discutées, ce qui semble empêcher la remise en question des représentations des encadrants et encourager la reproduction de ces routines.

Au sein de STE et d'ADB, les encadrants ne voient pas l'intérêt des nouvelles pratiques, et expliquent manquer de temps. Au sein de STE, la charge supplémentaire de travail induite par la démarche pédagogique provoque un sentiment de menace de leur métier et une posture de défense, ce qui provoque des conflits. En somme, seuls les accompagnateurs semblent avoir développé de nouvelles pratiques de formation et d'accompagnement. Il faut souligner qu'elles leur offrent l'opportunité de perfectionner leurs pratiques d'accompagnement en formalisant mieux leur suivi des salariés en insertion et en valorisant les compétences que ces derniers acquièrent durant le parcours. La fonction de formation formelle qui émerge semble surtout l'apanage des accompagnateurs, une catégorie d'acteurs éloignée des situations de production et non le développement de nouvelles compétences collectives. L'apprentissage organisationnel réalisé interpelle puisque ces organisations visent le justement le développement de pratiques de formation formelle dans ces situations, où les encadrants entretiennent des relations de proximité avec salariés en insertion tout au long des journées de travail.

Chez JFE, on assiste bien à l'élimination de certaines routines non formelles et à la mise en pratique de nouvelles procédures de formation formelle par les encadrants. Néanmoins, elles se limitent à des pratiques qui se situent « dans le viseur » de la direction. Ce sont celles que la direction a décrites et dont elle contrôle l'exécution qui sont mises en œuvre, par crainte de la sanction. La logique d'instrumentalisation des activités productives à des fins de formation n'a pas été apprise par les encadrants qui ne construisent pas de nouvelles pratiques formatives ; ils ont « greffé » sur leurs anciennes façons de faire des prescriptions et ne recherchent pas d'amélioration. L'apprentissage et le désapprentissage voulus par le directeur ont donc eu lieu,

le processus d'apprentissage semble être arrivé à échéance : les nouvelles pratiques se sont intégrées au quotidien en tant que routines et se reproduisent sans évoluer, ce qui questionne fortement l'apprenance organisationnelle de cette structure. Par ailleurs, la régulation de contrôle des nouvelles pratiques provoque le désinvestissement des encadrants, allant jusqu'à provoquer un désapprentissage organisationnel délétère en cas de démission.

### 2-1.3 Proposer une nouvelle construction explicative des rapports entre les processus d'apprentissage et de désapprentissage en organisation

Ainsi, les premiers cas étudiés soulignent principalement des obstacles et résistances au désapprentissage de leur routines de formation non formelles par les encadrants. Cependant, cette première analyse ne permet pas de comprendre comment ces professionnels peuvent abandonner leurs anciennes façons de faire au profit du développement d'une fonction de formation formelle développée collectivement par les professionnels formés, et ce en adoptant une dynamique « apprenante » revendiquée par ces organisations. Selon nos premiers résultats, le contexte social et plus particulièrement les conditions d'interactions entre professionnels seraient la clef d'une construction collective de représentations partagées et de pratiques adaptées à l'organisation, à même d'inscrire l'organisation dans une dynamique permanente d'évolution des pratiques. Si ces conditions ne sont pas réunies, la reproduction des routines antérieures prévaut, et les éventuelles nouvelles pratiques adoptées collectivement par les professionnels s'inscrivent davantage dans une logique d'exécution des prescriptions que dans une logique d'apprentissage organisationnel permanent.

Nous prêtons une attention particulière à la place des interactions dans ce phénomène : les enseignements de notre analyse de contenu exploratoire semble indiquer la nécessité d'une controverse constructive au sein du collectif professionnel pour susciter l'apprentissage. Elle mettrait les membres en capacité de remettre en cause leurs connaissances et de réguler de manière constructive les conflits (cognitifs, socio-cognitifs et d'intérêts) provoqués par l'entrée dans la démarche pédagogique de ces organisations. Si ces conditions d'interactions deviennent permanentes, la dynamique épistémique des membres leur permettrait de réinterroger en permanence leurs représentations sur leurs façons de faire pour en construire de nouvelles dans une démarche d'amélioration continue, tout en laissant aller les anciennes représentations. En effet, la remise en question d'éléments du « noyau central » des représentations permet leur transformation et ils constituent des « *prescripteurs absolus* » (Bonardi N., Roussiau N., 2014,

p.83) qui déterminent le comportement des acteurs. Alors que les travaux décrivent un processus de désapprentissage nécessaire suivi d'un apprentissage « voulu » par la direction, nous proposons d'appréhender leurs liens différemment. Sous certaines conditions contextuelles à préciser, un processus social de réflexion collective sur les routines et de socio-construction pour les adapter à la *praxis* et ses contraintes, donnerait lieu à la transformation progressive des représentations et à l'évolution des pratiques.

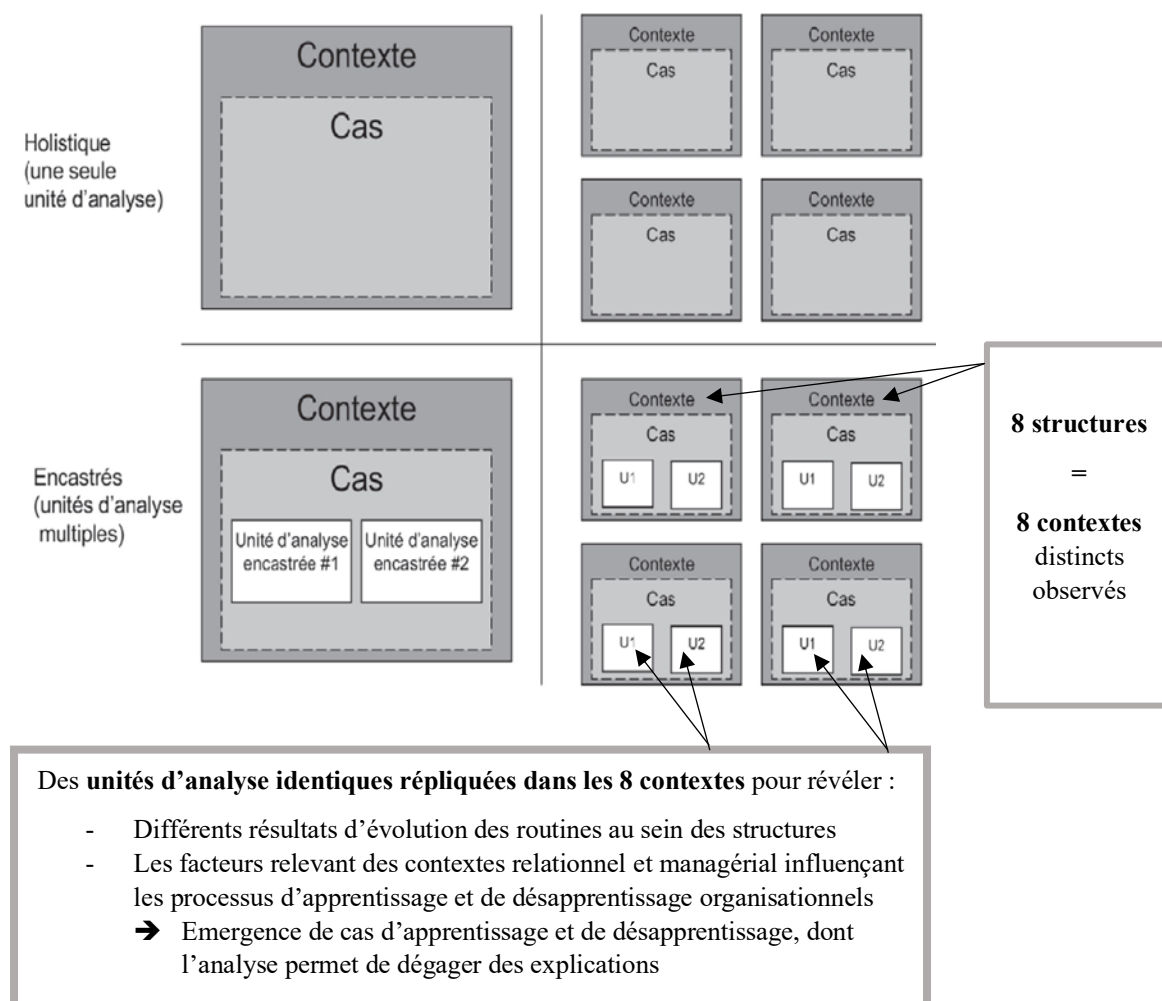
La phase exploratoire nous a donc permis de cerner les contours des phénomènes d'apprentissage et de désapprentissage organisationnels de pratiques de formation au sein de ces organisations mais n'offrent qu'une vision parcellaire que nous devons approfondir à travers l'étude de nouveaux cas. Cette phase confirmatoire vise à confirmer ou infirmer ces premiers enseignements et à produire une explication de ces phénomènes en répondant aux questions de recherche suivantes :

- Quelles sont les caractéristiques des structures formées à la démarche pédagogique qui apprennent et désapprennent ?
- Qu'est-ce qui conduit à la reproduction des routines et empêche le changement ?
- Comment inciter les professionnels à remettre en question et à « lâcher-prise » sur leurs anciennes routines pour envisager de nouvelles solutions et construire des pratiques de formation ?
- Comment impliquer et motiver sur le long terme le collectif professionnel dans cette construction (et ainsi prévenir le turn-over lié à la mise en œuvre de la démarche pédagogique) ?
- Comment cette dynamique peut-elle devenir permanente et ainsi favoriser l'amélioration récurrente des pratiques de formation et de leurs effets sur l'insertion des salariés en insertion ?

### 3- Design de recherche : une étude de cas multiples encastrés

Notre étude comporte des cas multiples, qui s'appuient sur plusieurs unités d'analyse (Barlatier, 2018, p.133), et que nous pouvons ainsi qualifier d'après Yin de cas encastrés (« *embedded* », Yin, 2009). En effet, chaque structure observée constitue un contexte dont nous allons identifier les spécificités et leur influence sur les processus à l'étude, afin de faire émerger des cas d'apprentissage-désapprentissage organisationnels (schéma n°14).

*Schéma n°14 : Design de recherche d'étude de cas multiples encastrés, d'après Yin (2009)*



### 3-1 Objets d'observation

Nous nous intéressons à l'évolution des pratiques de formation en situation de travail à partir du moment où des membres sont formés et au contexte de ces apprentissages et désapprentissage afin d'en dégager les régularités ; pour ce faire, nous entendons :

- Observer les transformations du contexte social et du contexte professionnel (interne de l'organisation du travail et de l'activité, et externe : contraintes et coopération), les transformations qui les ont accompagnées (par exemple : mise en réflexivité des acteurs, prise de décisions, mode de régulation sociale...) qu'elles soient récurrentes ou isolées ;

- Dans une approche comparative, observer la démarche d'amélioration de ces pratiques au sein des structures contrôlées deux fois, depuis le premier contrôle qui comporte des préconisations ;
- La comparer avec les structures n'ayant pas été contrôlées pour mesurer l'effet de ces rapports de contrôle ;
- Comparer les apprentissages réalisés de nouvelles pratiques de formation de la population de structures non agréées, avec celles qui le sont (contrôlées et non contrôlées) et les inscrire dans les observations du contexte social et managérial pour tenter de dégager les facilitateurs et obstacles de l'évolution des pratiques.

### 3-2 Sélection des cas parmi trois groupes de structures formées à la démarche pédagogique

Nous sélectionnons des cas de structures en vue de suivre une logique de réplication (Yin, 2009) de nos unités d'analyse afin d'obtenir des résultats contrastés (Barlatier, 2018, p.133-134).

Afin de tendre vers une représentativité de l'étude au sein de ce réseau qui compte sept-cents structures adhérentes<sup>54</sup>, nous avons croisé plusieurs critères identifiables *a priori* pour constituer des groupes de populations de structures formées à la démarche pédagogique :

- Les conditions d'exercice de la production principale de biens et services, qui détermine les situations de travail dans lesquelles les salariés en insertion sont formés : en atelier (lorsque le travail se déroule dans les locaux de la structure) ou sur des chantiers (lorsque le travail se déroule sur des sites extérieurs) ;
- Le secteur principal d'activité de la structure ;
- L'agrément de la structure à la mise en œuvre du CQP « salarié polyvalent » ;

---

<sup>54</sup> Le réseau national ne dispose ni de statistiques, ni de fichier regroupant l'ensemble des informations relatives à chacune de ses structures adhérentes. Nous avons donc dû croiser plusieurs sources pour réaliser cet état des lieux :

- Les rapports de contrôle d'agrément remis par le contrôleur ;
- Des extractions réalisées dans le logiciel AGATE qui permet à l'Organisme de Formation OF'ESA de suivre l'ensemble des actions de formation déployées auprès des structures ;
- La liste des structures agréées par le réseau à la mise en œuvre du CQP « salarié polyvalent » ;
- Des recherches sur les sites Internet des structures ;
- Des demandes particulières adressées au personnel administratif du réseau pour compléter les informations manquantes.

- L'existence d'un contrôle ou non par le réseau de cet agrément.

Nous avons défini trois groupes représentatifs de structures formées à la démarche pédagogique à observer :

- Celles qui ne mettent pas en œuvre le CQP salarié polyvalent;
- Celles qui mettent en œuvre ce CQP salarié polyvalent et dont l'agrément a fait l'objet d'un ou plusieurs contrôle(s) par le réseau;
- Celles qui mettent en œuvre ce CQP salarié polyvalent mais qui n'ont pas été contrôlées.

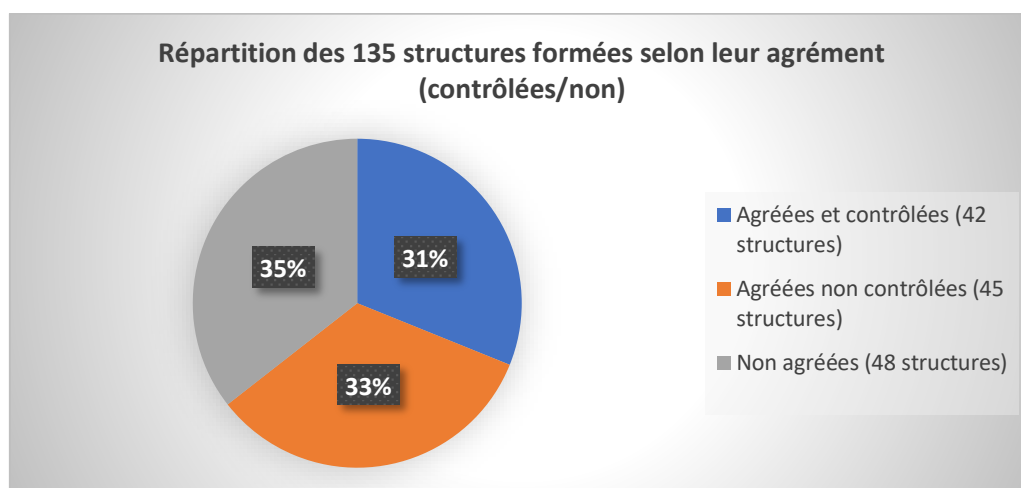
Nous avons tout d'abord réalisé un bilan des caractéristiques des cent trente-cinq structures formées à la démarche pédagogique, afin de recruter et d'observer, lors de cette phase confirmatoire, les processus d'apprentissage et de désapprentissage au sein d'un groupe représentatif. Ce faisant, nos résultats pourront nourrir des préconisations applicables aux structures adhérentes dans leur diversité.

### 3-2.1 Caractéristiques et répartition des structures formées à la démarche pédagogique

- L'agrément au CQP « salarié polyvalent » et son contrôle

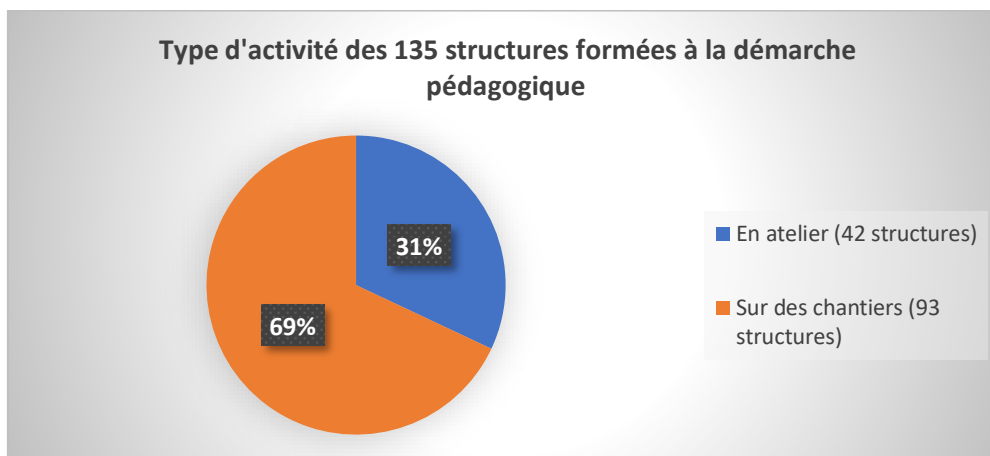
Près des deux tiers des structures formées à la démarche pédagogique sont agréées à la mise en œuvre du CQP salarié polyvalent. La moitié de ces structures a été contrôlée, or nous souhaitons savoir si ces contrôles, assortis de préconisations fournies par les contrôleurs prestataires du réseau CHANTIER école, exercent ou non une influence sur les processus d'apprentissage et e désapprentissage en entreprise sociale apprenante.

*Graphique n°3 : Répartition des 135 structures adhérentes formées à la démarche pédagogique en fonction de leur agrément et de son contrôle*



- Conditions d'exercice de la production principale de biens et services : deux structures sur trois exercent leur activité principale sur des chantiers.

Graphique n°4 : Répartition des 135 structures adhérentes formées à la démarche pédagogique en fonction des conditions d'exercice de leur activité principale



- Domaine d'activité principal

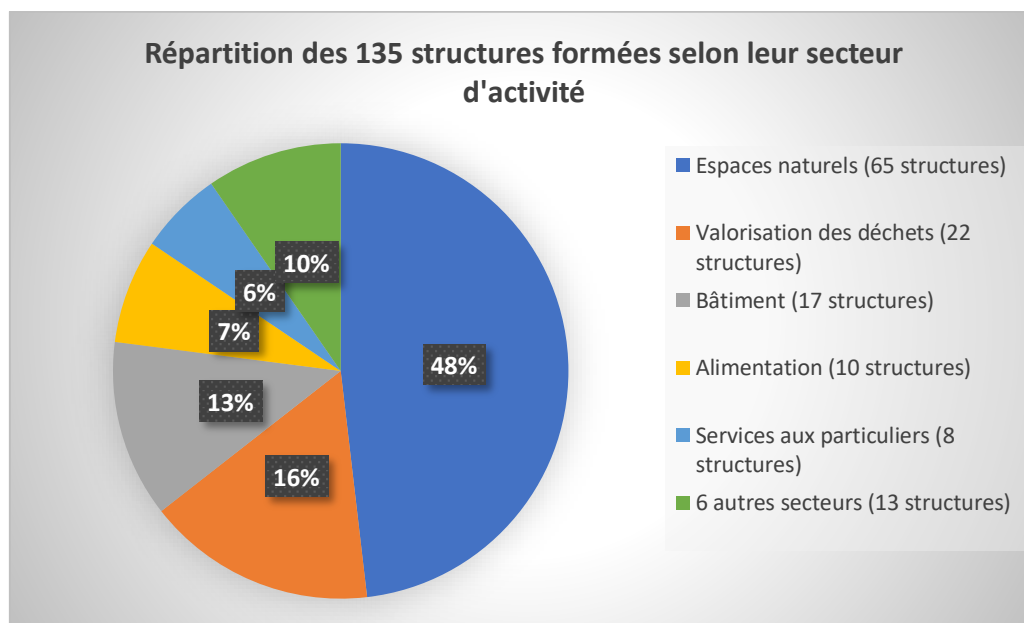
Nous avons regroupé les activités en domaines reflétant la réalité de la production des structures, plutôt que de recourir à une classification sectorielle officielle, peu pertinente pour refléter notre terrain d'étude, comme la NAF (nomenclature des activités économiques productives) de l'Insee. Les structures formées à la démarche pédagogique se répartissent dans onze domaines d'activité<sup>55</sup> et l'exercent principalement dans les domaines des espaces naturels (48%), de la valorisation des déchets (16%) et du bâtiment (12%). Dans une moindre mesure, leurs activités concernent l'alimentation (7%) et les services aux particuliers (6% de

<sup>55</sup> Répartition des structures formées selon leur domaine principal d'activité :

- Espaces naturels (entretien des espaces verts et naturels, maraîchage, menuiserie, bucheronnage, élagage) : 65 structures
- Valorisation des déchets (recyclerie, ressourcerie, déchetterie, dépôt-vente) : 22 structures
- Bâtiment (BTP, second œuvre, travaux de maçonnerie, rénovation de patrimoine et bâti ancien) : 17 structures
- Alimentation (restauration, traiteur) : 10 structures
- Service aux particuliers (aide à la personne, travaux paysagers, couture) : 8 structures
- Propreté (nettoyage urbain, entretien des locaux, blanchisserie) : 6 structures
- Transport de personnes et location de véhicules : 3 structures
- Fabrication de jouets et articles pour enfants : 1 structure
- Informatique : 1 structure
- Logistique et manutention : 1 structure
- Médias (rédaction et publication de journaux) : 1 structure

structures dans chacun de ces secteurs). Quant à eux, les six autres domaines (la propreté, le transport de personnes et la location de véhicules, la fabrication de jouets et d'articles pour enfants, l'informatique, la logistique, la manutention et les médias) représentent à peine 10 % des structures formées.

Graphique n°5 : répartition des 135 structures adhérentes formées à la démarche pédagogique dans 11 domaines d'activité



### 3-2.2 Construction des groupes

Nous avons donc défini trois groupes, en respectant le critère de représentativité de ces structures formées. Compte-tenu de la diversité des structures adhérentes au réseau CHANTIER école (effectifs, nature et type d'activité support, et afin de n'exclure aucune des facteurs pouvant exercer une influence sur les résultats de leur apprentissage et désapprentissage organisationnels, nous avons opté pour un groupe représentatif afin de produire des résultats permettant de comprendre, dans leur richesse et leur variété, les obstacles et facilitateurs. Ceci peut permettre au réseau, en définitive, de proposer des solutions adaptées à l'ensemble des structures souhaitant entrer dans la démarche pédagogique, en tenant compte de leurs spécificités.



Nous présentons ci-dessous chacune de ces trois populations (les noms des structures ont été anonymisés, nous avons attribué à chacune un nom fictif), représentatives des structures formées à la démarche pédagogique dans un tableau synoptique avant de justifier nos choix.

*Tableau n°18 : Composition des trois groupes représentatifs des 135 structures adhérentes formées à la démarche pédagogique*

Type de groupe	Echantillons : Nom anonymisé de la structure- Secteur d'activité- Type d'activité							Recrutement de structures supplémentaires	
Structures agréées CQP, 1 contrôle	<b>Jardins du cœur</b>	<b>Recyclon</b>						<b>Galaxie</b>	<b>Valoris</b>
	Espaces naturels	Valorisation déchets						Espaces Naturels	Valorisation déchets
	Chantiers	Atelier						Chantier	Atelier
Structures agréées CQP, 2 contrôles	<b>L'espace vert</b>	<b>Planète solidaire</b>	<b>Saveurs solidaires</b>	<b>Richesse humaine</b>	<b>Dev solidaire</b>	<b>Informis</b>		Seules 6 structures ont été contrôlées à deux reprises	
	Espaces naturels	Espaces naturels	alimentation	Espaces naturels	Bâtiment	Informatique			
	Chantier	Chantier	Atelier	Chantier	Chantier	Atelier			
Structures agréées CQP, pas de contrôle	<b>Cultiv' Social</b>	<b>Nature inclusive</b>	<b>Prés solidaires</b>	<b>Renouvo</b>	<b>Edifices</b>	<b>Nogaspi</b>	<b>Secon de Vie</b>	<b>Natur' Solidaire</b>	<b>Resourcio</b>
	Espaces naturels	Espaces naturels	Espaces naturels	valorisation déchets	Bâtiment	Alimentation	Valorisation déchets	Espaces Naturels	Valorisation déchets
	Chantier	Chantier	Chantier	Atelier	Chantier	Atelier	Atelier	Chantier	Atelier
Structures non agréées CQP	<b>Zéro Déchet</b>	<b>Culture Partagée</b>	<b>Green</b>	<b>Nouvel Emploi</b>	<b>Au pied du mur</b>	<b>Dom' Service</b>		<b>Ecologi</b>	<b>Rénovation</b>
	Espaces naturels	Espaces naturels	Espaces naturels	Valorisation déchets	Bâtiment	Services aux particuliers		Espaces naturels	Bâtiment
	Chantier	Chantier	Chantier	Atelier	Chantier	Chantier		Chantier	Chantier

Les structures composant les trois groupes de population représentatifs que nous avons sélectionnés se composent de vingt et une structures, auxquelles s'ajoutent six structures supplémentaires afin de prévenir l'échec de certains recrutements.

Ces trois groupes respectent la répartition par tiers en fonction de l'agrément au CQP et de son contrôle :

- Structures agréées au CQP salarié polyvalent et contrôlées : 8 structures (38%) ;

- Structures agréées au CQP salarié polyvalent, non contrôlées : 7 structures (33%) ;
- Structures non agréées au CQP : 6 structures (29%).

Les structures formées à la démarche pédagogique constituent en effet un groupe d'organisations qui peuvent se décomposer en plusieurs catégories : celles qui mettent en œuvre le CQP « salarié polyvalent », et celles qui ne proposent pas ce parcours de formation. Parmi les structures proposant ce CQP, certaines ont été contrôlées, d'autres non. En observant ces types de structures, nous souhaitons comparer l'évolution de leurs routines et ainsi savoir si la mise en œuvre d'un parcours de formation à ce titre professionnel pouvait exercer une influence sur les résultats d'apprentissage. En incluant des structures contrôlées et non contrôlées, nous nous intéressons à l'impact d'un contrôle extérieur, assorti de préconisations, sur la capacité de ces organisations à apprendre et désapprendre.

Les trois groupes respectent la répartition par domaine d'activité des cent trente-cinq structures formées :

- Espaces naturels : dix structures (48%) ;
- Valorisation des déchets : quatre structures (19%) ;
- Bâtiment : trois structures (14%) ;
- Alimentation : deux structures (9%) ;
- Services aux particuliers : une structure (5%) ;
- Autres, informatique : une structure (5%).

Ces trois groupes reflètent la répartition par conditions d'exercice de la production principale, dans laquelle l'activité sur des chantiers domine :

- Sur des chantiers : quatorze structures (67%) ;
- En atelier : sept structures (33%).

Il s'agit à travers ce critère défini *a priori* d'étudier les atouts et inconvénients des différentes activités, selon qu'elles s'exercent en extérieur et sur des chantiers variés, ou si au contraire, elles sont réalisées dans un même lieu, de façon répétitive : certaines activités seraient-elles plus favorables à l'apprentissage de nouvelles pratiques de formation située dans le travail que d'autres par les encadrants ?

Nous présentons de façon détaillée la composition de chaque groupe ci-dessous.

- Groupe principal : les structures formées à la démarche pédagogique, qui mettent en œuvre le CQP « salarié polyvalent » et ont été contrôlées par le réseau (organisme certificateur)

D'une part, nous retenons l'ensemble des six structures ayant été contrôlées deux fois, car le second rapport de contrôle nous permet d'apprécier les apprentissages et désapprentissage réalisés entre-temps d'après des critères fixes (ceux de l'agrément), tout en précisant certains facilitateurs ou obstacles relevés. Il s'agit de données complémentaires permettant de trianguler celles recueillies lors des entretiens confirmatoires.

L'évolution dans le temps des pratiques de ces structures apparaît comparable car elles ont toutes obtenu leur agrément au CQP salarié polyvalent dès 2013 et ont été contrôlées pour la première fois en 2013 ou 2014. La diversité de leurs secteurs d'activités (et le déroulement de leur activité principale tant sur des chantiers qu'en atelier) peut notamment permettre d'apprécier l'influence de ce facteur sur l'appropriation des pratiques préconisées par la formation à la démarche pédagogique et l'abandon de routines non formelles de formation. Ainsi, nous retenons :

- Les structures L'Espace vert (chantiers espaces naturels), Planète solidaire (chantiers espaces naturels) et saveurs solidaires (atelier traiteur) ;
- Les structures Richesse humaine (chantiers espaces naturels), Développement solidaire (chantiers bâtiment) et Informatis (atelier informatique) : nous disposons du plan d'action qu'elles ont élaboré. Ces solutions qu'elles ont construites à partir des préconisations du contrôle peuvent s'entendre comme les apprentissages voulus émanant de l'organisation ; nous pourrions apprécier leur réalisation ou non à la lumière du second contrôle.

D'autre part, nous retenons dans ce groupe les deux structures dont l'agrément n'a été contrôlé qu'une seule fois et qui constituent des cas particuliers.

- La structure Jardins du cœur (espaces naturels sur des chantiers) est la seule structure agréée au CQP et contrôlée qui relève du dispositif « chantier- formation », contrairement à toutes les autres qui s'inscrivent toutes dans le dispositif « chantier-école ». Elle s'inscrit dans un cadre juridique différent de celui des autres structures, ce qui peut nous permettre d'apprécier son influence sur le contexte social et professionnel interne ainsi que sur l'évolution des pratiques de formation.

- La structure Recyclons (valorisation des déchets en atelier), dont l'agrément a été contrôlé en 2014 et suspendu par l'organisme certificateur (le réseau) en 2015, constitue un cas unique de sanction par retrait de l'agrément.

Ce premier groupe se compose donc de toutes les structures contrôlées à deux reprises (six) et de deux cas particuliers de structures qui n'ont été contrôlées une seule fois. Nous avons donc cherché à sélectionner le même nombre de structures dans les autres catégories d' groupe.

- Groupe n°2 : les structures formées à la démarche pédagogique, qui mettent en œuvre le CQP salarié polyvalent sans avoir été contrôlées

Ce deuxième groupe est donc constitué de l'ensemble des structures formées à la démarche pédagogique, agréées à la mise en œuvre le CQP salarié polyvalent et qui n'ont pas été contrôlées, soit sept structures. Il doit nous permettre d'apprécier comparativement à l' groupe précédent un éventuel impact du contrôle de l'agrément sur la dynamique d'apprentissage et de désapprentissage de pratiques de formation.

- Groupe n°3 : les structures formées à la démarche pédagogique qui ne mettent pas en œuvre le CQP salarié polyvalent

Enfin, le troisième groupe de population regroupe six structures formées à la démarche pédagogique mais qui n'ont pas fait de demande d'agrément pour mettre en place le CQP salarié polyvalent ; il permettra d'apprécier l'évolution des pratiques suite à la formation lorsque leur transformation ne vise ni l'acquisition d'un diplôme par les salariés en insertion, ni l'obtention de fonds de financement de la formation afférents.

### 3-2.3 Huit structures effectivement observées

Vingt-sept structures qui composaient trois groupes de population ont été identifiées et sollicitées. Parmi elles, huit structures ont été sélectionnées et composent notre population d'observation. Le tableau ci-dessous (tableau n°19) présente l'ensemble des structures identifiées par groupe, en précisant leur activité principale et la nature de celle-ci (en atelier ou sur des chantiers). Les structures que nous avons sélectionnées apparaissent en bleu.

Tableau n°19 : Groupes de structures sollicitées et structures observées en phase exploratoire

Types de groupe		Echantillons (Nom anonymisé de chaque structure- Secteur d'activité principal- Type d'activité)										Prévention de l'échec de la sélection			
1. Structures formées à la demande pédagogique, agréées et qui mettent en œuvre le CQP "salarié polyvalent" et contrôlées	Contrôle unique de l'agrément à la mise en œuvre du CQP "salarié"	Valorisation des déchets												Recyclerie/ressourcie	Recyclerie/ressourcie
		Atelier												Atelier	Atelier
2. Structures formées, agréées, qui mettent en œuvre le CQP "salarié polyvalent"; Non contrôlées	Deux contrôles de l'agrément de la structure	"L'ESPACE VERT"	"PLANETE SOLIDAIRE"	"SAVEURS SOLIDAIRES"	"RICHESSE HUMAINE"	"DEV SOLIDAIRE"	"RESURGENTES"	"JARDINS DU CŒUR"							
		Espaces naturels Chantiers	Espaces naturels Chantiers	Alimentation Atelier	Espaces naturels Chantiers	Bâtiment Chantiers	Informatique Atelier	Espaces naturels Chantiers							
3. Structures formées qui ne mettent pas en œuvre le CQP, ni agréées, ni contrôlées		"ZERO DECHETS"	"CULTURES PARTAGEES"	"GREEN"	"NOUVEL EMPLOI"	"AUPIED DU MUR"	"DOM SERVICES"		"ECOLOGIA"		"RENOV ACTION"				
		Espaces naturels Chantiers	Espaces naturels Chantiers	Espaces naturels Chantiers	Valorisation des déchets Atelier	Bâtiment Chantiers	Services aux particuliers Chantiers		Espaces naturels Chantiers		Bâtiment Chantiers				

### 3-3 Matériau principal de notre étude de cas multiple confirmatoire

Nous avons procédé au recueil de données secondaires à travers des entretiens semi-directifs. En interviewant dans une vingtaine de structures les trois catégories d'acteurs impliquées dans la mise en œuvre de la démarche pédagogique (directeurs, accompagnateurs, encadrants), nous envisagions de conduire une soixantaine d'entretiens et ainsi de couvrir 15% des structures adhérentes formées à la démarche pédagogique.

Cependant, nous avons rencontré des difficultés d'accès à notre terrain d'étude. La pandémie de Covid-19 s'est assortie de mesures de confinement de la population et de suspension des activités économiques définies comme non-essentiels durant huit semaines, entre le 17 mars et le 11 mai 2020, ce qui a différé notre collecte. Lors de leur reprise d'activité, la plupart des structures identifiées et sollicitées n'étaient pas en mesure de consacrer du temps à des entretiens de recherche, les repoussant d'un à deux mois. En définitive, sur les soixante-trois entretiens envisagés au mois de mai 2020, vingt-deux ont pu être conduits jusqu'au mois d'août, soit environ un peu plus du tiers (35%) de notre objectif initial.

Au total, notre principal matériau de recherche dans cette étude de cas multiple s'appuie sur :

- Vingt-et-un entretiens semi-directifs par téléphone et un groupe de discussion de trois personnes en présentiel, dans huit structures formées à la démarche pédagogique ;
- Vingt-cinq interviewés ;
- Représentant plus de vingt-neuf heures d'entretiens ayant fait l'objet d'une retranscription.

Nous considérons en effet que c'est dans « *l'expérience subjective de la vie de tous les jours* » (Berger et Luckmann, 1966, p.67) des professionnels interviewés que se situe le sens de leurs actions : leurs interprétations nous permettent d'accéder à ce qu'ils considèrent comme vrai (*Ibid.*, p.66) et ce qui oriente leurs comportements. Elles peuvent maintenir ces comportements ou les faire évoluer, dans le sens d'un apprentissage et/ou d'un désapprentissage.

#### - Présentation des huit structures observées en phase confirmatoire

Trois types de structures adhérentes au réseau CHANTIER école, dans lesquelles les professionnels ont été formés à sa « démarche pédagogique », et dont les activités supports sont réalisées aussi bien en atelier que sur des chantiers, ont été observées lors de cette phase confirmatoire :

- Des structures qui mettent en œuvre le CQP « salarié polyvalent », dont l’agrément délivré par le réseau a donné lieu à deux contrôles : « Planète solidaire » (chantiers espaces verts), « Saveurs solidaires » (atelier traiteur) et « Jardins du cœur » (chantiers de maraîchage) ;
- Des structures qui mettent en œuvre le CQP salarié polyvalent et dont l’agrément n’a jamais fait l’objet d’un contrôle : « Nature inclusive » (chantiers espaces verts) et « Renouvo » (atelier ressourcerie) et « Edifices » (atelier ressourcerie) ;
- Des structures qui ne mettent pas en œuvre ce CQP « salarié polyvalent » : « Au pied du mur » (chantiers de second-œuvre du bâtiment) et « Renovaction » (chantiers espaces verts et rénovation de patrimoine bâti).

Nous précisons ci-dessous (tableau n°20), le nombre et le profil des personnes interviewées durant cette phase exploratoire, ainsi que la modalité de recueil de leurs propos.

*Tableau n°20 : Synthèse des entretiens confirmatoires réalisés dans huit structures*

Nom anonymisé de la structure	Nombre d’entretiens réalisés	Personnes interviewés	Modalité de recueil
<b>Planète solidaire</b>	3 entretiens semi-directifs	Directeur Encadrant maraîchage Coordinateur socioprofessionnel	Téléphone
<b>Saveurs solidaires</b>	4 entretiens semi-directifs	Directeur Encadrant cuisine 1 Encadrant cuisine 2 Coordinateur socioprofessionnel	Téléphone
<b>Jardins du cœur</b>	1 groupe de discussion	Directeur Encadrant maraîchage Accompagnateur	Présentiel
<b>Nature inclusive</b>	3 entretiens semi-directifs	Directeur Encadrant espaces verts Accompagnateur	Téléphone
<b>Edifices</b>	3 entretiens semi-directifs	Directeur Encadrant textile Accompagnateur	Téléphone
<b>Renouvo</b>	2 entretiens semi-directifs	Directeur Encadrant recyclerie- épicerie sociale	Téléphone
<b>Au pied du mur</b>	3 entretiens semi-directifs	Responsable Encadrant bâtiment Encadrant gares	Téléphone
<b>Renovaction</b>	3 entretiens semi-directifs	Directeur Encadrant espaces verts Encadrant chargé de mission formation en situation de travail	Téléphone
<b>Totaux :</b>	22 entretiens	25 interviewés	

Ce matériau principal est complété par une analyse documentaire à des fins de validation des données. Concernant les trois structures qui proposent à leurs salariés en insertion une qualification au CQP « salarié polyvalent » et dont l'agrément a été contrôlé à deux reprises (« Planète solidaire », « Saveurs solidaires » et « Jardins du cœur »), nous nous appuyons sur l'analyse complémentaire des six rapports de contrôle d'agrément en question. Nous avons pu accéder facilement à ces données textuelles primaires, car l'un des contrôleurs nous a remis l'ensemble des rapports de contrôle réalisés pour le compte de l'organisme certificateur (le réseau CHANTIER école).

### 3-4 Validation des données principales issues de vingt-quatre entretiens

L'existence de rapports de contrôle confirme la possibilité de trianguler nos données en croisant plusieurs sources d'information (demandes d'agrément, grilles de restitution du contrôle d'agrément, fiches de liaison avec la structure, retranscriptions d'entretiens confirmatoires) et les discours de plusieurs acteurs, à savoir ceux d'un observateur externe (le contrôleur) et surtout ceux recueillis directement auprès des professionnels de ces organisations.

Ces données confirmatoires sont d'ailleurs croisées avec d'autres informations préalablement recueillies qui relèvent de sources et d'acteurs différents: le contenu de la formation à la démarche pédagogique du Réseau (supports de formation), les observations réalisées par l'ingénieur à l'origine de cette formation quant à ces effets sur les professionnels formés (recueillies lors d'un entretien semi-directif en 2019), les objectifs stratégiques poursuivis par le Réseau à travers cette formation proposée à ses membres (divers documents internes et entretiens-récits avec quelques pionniers du réseau). L'analyse de ces différentes sources doit permettre une déconstruction des informations recueillies auprès des acteurs, pour ensuite construire une construction représentative des phénomènes d'apprentissage et de désapprentissage en organisation.

### 3-5 Exploitation du matériau

Nous avons réalisé une analyse thématique non systématique de contenu des retranscriptions des entretiens semi-directifs. Au vu de la taille du corpus de données à analyser, nous avons mobilisé une technique informatisée, à savoir un CAQDAS (*Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software*), le logiciel NVivo.



Nous avons retenu comme unité d'enregistrement le thème, « *affirmation sur un sujet* » (Berelson dans Bardin, 2018, p.136), que nous définissons d'après Bardin comme « *l'unité de signification qui se dégage naturellement d'un texte analysé selon certains critères relatifs à la théorie qui guide la lecture* » (Bardin, 2018, p. 136) ; nous avons ainsi les données textuelles en « *unités de signification* » (*Op.cit.*) ensuite réparties dans les catégories définies en amont. Une grille de lecture nous a en effet permis de questionner sous différents aspects ce matériau, afin de répondre à nos questions et sous-questions de recherche, tout en affinant les enseignements de notre analyse thématique exploratoire.

Ainsi, sa construction s'appuie principalement sur :

- Les typologies utilisées pour décrire les processus d'apprentissage et de désapprentissage organisationnels d'après notre revue de littérature et qui pointaient ses manquements ;
- Le protocole d'analyse thématique exploratoire qui déclinait en rubriques et sous rubriques les questions et sous- questions de recherche, affiné à partir des premiers résultats selon une logique inductive ;
- L'arbre thématique construit à partir de l'analyse thématique exploratoire ;
- Les enseignements issus de cette analyse thématique exploratoire à confirmer, infirmer, préciser ;
- La liste des obstacles et des résistances à l'élimination des routines non-formelles et à l'adoption de pratiques préconisées par la formation à la démarche pédagogique que identifiés à l'issue de cette première analyse.

Nous soumettons en annexe la grille d'analyse confirmatoire (annexe 12) que nous avons utilisée pour comprendre dans ses différentes dimensions le processus d'apprentissage et de désapprentissage des pratiques de formation au sein de ces organisations. Nous avons recherché dans nos données confirmatoires les segments qui fournissaient des indicateurs de ces différentes dimensions que nous avons divisées en trois niveaux d'analyse (individuel, collectif et organisationnel). En décrivant ces facteurs pour chacune des structures composant notre population d'étude, nous les mettons en perspective avec l'élimination de routines non formelles de formation et l'apprentissage de nouvelles pratiques. En dégagant des similitudes et des exceptions, notre objectif consiste à expliquer les implications de certains facteurs dans le processus d'apprentissage et de désapprentissage organisationnels et ses effets.

## Conclusion du troisième chapitre

Nous avons consacré ce chapitre à la présentation de notre phase confirmatoire de recherche, qui visait à observer les processus d'apprentissage et de désapprentissage dans de nouvelles structures. Il s'agit d'identifier les caractéristiques des contextes relationnel et managérial qui les encouragent, ou au contraire les empêchent, puisque les résultats de notre phase exploratoire nous amenaient à inférer leur influence dans les processus dont nous traitons.

Ainsi, la première section présente notre méthodologie, qui vise à faire émerger des cas, puis à dégager les régularités, comme les contrastes, entre différents contextes afin de dégager des relations entre ces derniers et le changement, ou l'absence de changement, dans les habitudes de travail. Nous avons rappelé le paradigme socioconstructiviste dans lequel nous nous inscrivons : notre objectif est de comprendre les phénomènes d'apprentissage et de désapprentissage dans ces structures en appréhendant le vécu de leurs membres, qui composent l'organisation en tant que structure sociale, et de co-construire avec ces derniers une représentation de ces processus sociaux qui fasse sens pour eux.

Dans la deuxième section consacrée à notre protocole de recherche, nous rappelons les trois cas dégagés en phase exploratoire, tout en soulignant leurs limites : ils donnent à voir les obstacles apparents au désapprentissage de routines non formelles de formation en situation de travail par les encadrants, sans pour autant permettre de comprendre comment les interactions entre professionnels pourraient le favoriser, tout en stimulant l'apprentissage de nouvelles pratiques. Cette étude de cas confirmatoire doit nous permettre de compléter nos premiers résultats en enrichissant nos données pour confronter nos pistes à de nouveaux contextes.

Enfin dans la dernière section, nous avons détaillé notre *design* de recherche, notamment en décrivant nos objets d'observation, les caractéristiques des trois groupes de structures formées à la démarche pédagogique que nous avons construits (représentatifs des cent trente-cinq structures formées au sein du réseau, en fonction de la nature de leur activité, de leur mise en œuvre du CQP « salarié polyvalent », et du contrôle de leur éventuel agrément), ainsi que les huit structures sélectionnées dans le cadre de notre étude de cas multiples encadrés. Elle repose sur l'analyse thématique de données secondaires : les retranscriptions des vingt-et-un entretiens conduits avec des directeurs, encadrants, accompagnateurs et coordinateurs, traitées avec le

logiciel NVivo, et certains rapports du contrôle de l'agrément à la mise en œuvre du CQP (pour deux structures contrôlées à deux reprises). Cette analyse va nous permettre de dégager différents cas d'évolution des routines de formation des salariés en insertion, puis de comparer ces cas pour identifier les facteurs et les obstacles à l'apprentissage et au désapprentissage organisationnels ambitionnés par le réseau à travers sa formation standardisée.

## Conclusion de la deuxième partie

La deuxième partie de notre thèse était consacrée à notre méthodologie de recherche ainsi qu'à l'analyse des données recueillies dans onze structures formées à la démarche pédagogique, à la d'une étude de cas multiples qui s'est déroulée en deux phases de recherche. Dans un objectif de compréhension des processus d'apprentissage et de désapprentissage organisationnels, nous avons cherché à identifier leurs mécanismes, en prêtant attention aux facteurs orientant les effets de la formation à la démarche pédagogique vers l'apprentissage des nouvelles pratiques préconisées et le désapprentissage de routines non formelles de formation, ou vers d'autres résultats : reproduction des routines, désapprentissage non souhaité, apprentissage limité au regard des objectifs poursuivis par le réseau.

La phase « pilote » de cette étude de cas s'appuie sur des observations directes et des entretiens réalisées en 2019 dans trois structures formées à la démarche pédagogique et agréées à la mise en œuvre du CQP salarié polyvalent, avec pour objectif de répondre à notre problématique : « Comment la controverse constructive, en tant que processus collectif de construction et de déconstruction des représentations et connaissances des membres, influence t-elle la capacité d'une organisation à apprendre et désapprendre ? ». Deux cas ont été dégagés : le premier regroupait deux structures encadrants (STE, ADB), et faisait état d'un apprentissage organisationnel de nouvelles pratiques pédagogiques limité aux accompagnateurs et de l'absence de désapprentissage organisationnel des routines non formelles de formation en situation de production ; dans le second cas (structure JFE), l'apprentissage et le désapprentissage organisationnels avaient lieu mais s'avéraient limités aux pratiques de formation au CQP. L'analyse ne pouvait prétendre à répondre la problématique puisqu'aucune manifestation de la controverse constructive n'avait pu être observée ; elle révélait surtout l'existence de facteurs relationnels et managériaux impliqués dans ces cas d'échec de l'apprentissage et du désapprentissage visés, nous amenant à approfondir nos résultats en nous focalisant sur ces aspects à travers un recueil complémentaire de données.

Aussi, nous avons reformulé notre problématique en fonction de ces inférences avant d'engager une phase confirmatoire de recherche: « Selon quels mécanismes et caractéristiques, les contextes relationnel et managérial influencent-ils la capacité collective des membres à entrer dans un processus socio-cognitif (permanent) d'apprentissage et de désapprentissage organisationnel ? ». Il s'agissait d'inscrire la compréhension de ces phénomènes dans une perspective plus large, et d'éviter de nous confronter de nouveau à la difficile, voire impossible observation de la controverse constructive. Afin d'observer une plus grande variété de contextes dans lesquels prennent place les changements, ou bien dans lesquels les routines ont tendance à la reproduction, nous avons multiplié le nombre de structures observées et diversifié leurs caractéristiques, en construisant un matériau sur la base d'entretiens conduits en 2020 par téléphone auprès des membres de huit nouvelles structures, ainsi que des rapports d'agrément au CQP « salarié polyvalent ».

Dans la partie finale, nous allons commencer par discuter les résultats de cette phase confirmatoire, qui révèle quatre nouveaux cas d'apprentissage et de désapprentissage organisationnels et permet de dégager une nouvelle théorie explicative de ces processus et de formuler des enseignements, sinon des préconisations à destinations du réseau et des directeurs de structures.

## Partie 3- Discussion des résultats de recherche et enseignements

La stratégie réticulaire de professionnalisation du réseau CHANTIER école par la formation à la démarche pédagogique, entend provoquer, au sein des structures adhérentes formées, un processus d'apprentissage organisationnel, en tant que « *phénomène collectif d'acquisition et d'élaboration de compétences qui, plus ou moins profondément, plus ou moins durablement, modifie la gestion des situations et les situations elles-mêmes* » (Koenig, 2006). Elle répond en effet à l'objectif de montée en compétences permanente de ces organisations réputées « apprenantes » pour rompre avec les pratiques informelles et gagner encore en reconnaissance et en légitimité dans le paysage de l'Insertion par l'activité économique. En parallèle, elle entend susciter un désapprentissage organisationnel, à savoir l'abandon, au sein des structures formées, des routines de transmission non-formelles au métier par les encadrants en situation de travail, jugées non-professionnelles par les décideurs du réseau.

Notre étude de cas multiples confirmatoire avait pour objectif de confirmer, infirmer et/ou préciser les résultats de notre analyse exploratoire. Cette dernière se focalisait sur les effets de la formation à la démarche pédagogique en termes d'apprentissage et de désapprentissage organisationnels, et sur les caractéristiques des échanges entre les membres depuis la formation. Cependant, cette première étude de cas n'avait pas permis de mettre en évidence les étapes des processus d'apprentissage et de désapprentissage organisationnel, ni leurs intrications, puisque dans les deux cas relevés, ni l'apprentissage, ni le désapprentissage visé par la formation du réseau n'avaient été constatés, nous invitant à poursuivre notre recueil pour observer ces phénomènes et comprendre les mécanismes y conduisant. Néanmoins, deux pistes apparaissaient prometteuses et méritaient d'être approfondies : les mécanismes des deux cas d'échec de l'apprentissage et du désapprentissage organisationnels semblaient converger vers deux dimensions essentielles : d'une part elles partageaient l'influence de contextes relationnels peu propices à la controverse entre membres ; d'autre part, les méthodes de management et le degré d'implication du directeur divergeaient diamétralement (les méthodes autoritaires comme l'absence d'implication du directeur empêchaient la remise en question et/ou la réflexivité des encadrants). Dans notre recherche confirmatoire, nous avons donc choisi de considérer l'influence des contextes relationnel et managérial sur les processus d'apprentissage et de désapprentissage organisationnels sur la capacité d'une structure à apprendre et désapprendre, ou qui au contraire l'en empêchent.

Notre étude de cas multiples portait sur huit nouvelles structures qui sont autant d'unités ayant fait l'objet d'une analyse distincte : nous avons questionné le processus collectif de construction de compétences à l'issue de la formation à la démarche pédagogique de leurs membres, par l'apprentissage de pratiques sociales et professionnelles de formation en situation de travail. La particularité de notre analyse consiste à considérer conjointement la place de la déconstruction collective des savoirs et des routines des membres dans les différents processus que nous décrivons, mais aussi de tenir compte des contextes spécifiques dans lesquels ils prennent place. En effet, comme le souligne Leplat, chaque unité d'analyse s'inscrit « *dans un contexte qui ne doit pas être négligé* » (2002), et nous avons pris en considération le contexte professionnel interne et le contexte exogène (l'environnement institutionnel, économique et juridique) de ces structures.

L'analyse comparative a permis ensuite d'effectuer des regroupements, en fonction de leurs similitudes et différences, pour faire émerger six cas, dans lesquels se regroupent les onze structures observées au total (durant les phases exploratoire et confirmatoire). Chaque cas représente une expérience organisationnelle distincte du processus d'apprentissage et de désapprentissage organisationnel de pratiques de formation en situation de travail, influencée par un ensemble de facteurs que nous allons préciser.

A partir d'une description détaillée de ces processus, et du contexte dans lequel ils se sont déroulés au sein de chaque unité d'analyse (structure), nous proposons une typologie des résultats en termes d'apprentissage et de désapprentissage organisationnels observés dans ces différentes organisations. Ce faisant, notre objectif est ensuite de produire une explication théorique plausible des phénomènes d'apprentissage et de désapprentissage organisationnels dans leur contexte à partir des tendances que nous avons constatées lors de l'analyse des données (Bardin, 2007 ; Yin, 2009). Ces explications théoriques constituent de « *nouvelles théories* » (Gagnon, 2012, p. 86) qui soulignent les relations entre les différents facteurs identifiés. Enfin, nous veillons à comparer nos propositions avec la littérature existante (*Ibid.*, p. 88) sur le désapprentissage

Dans le premier chapitre, nous présentons les cas dégagés parmi les huit structures observées. Dans le second chapitre, nous tirons les enseignements de ce travail de recherche et émettons

des propositions explicatives, qui se décomposent en trois axes : des implications théoriques, des implications managériales et des préconisations adressées au réseau CHANTIER école.

## Plan de la dernière partie

Chapitre 1- Discussion des résultats de notre étude de cas.....	303
1- Présentation des différents cas dégagés d’après l’apprentissage et le désapprentissage organisationnels réalisés dans les structures .....	304
2- Les facteurs interactionnels et managériaux déterminants dans les différents résultats observés .....	350
Chapitre 2- Enseignements et propositions explicatives .....	365
1- Implications théoriques de notre travail de recherche .....	366
2- Implications managériales de nos résultats .....	388
3- La stratégie réticulaire en question : quelques préconisations au réseau CHANTIER école.....	410
Conclusion de la dernière partie.....	439





## Chapitre 1- Discussion des résultats de notre étude de cas

L'analyse comparative des données issues de cette phase confirmatoire nous permet d'établir une taxonomie descriptive, ancrée empiriquement. Elle fait état de cinq cas d'apprentissage et de désapprentissage organisationnels, correspondent à cinq types de résultats qui intéressent les changements opérés dans les pratiques professionnelles internes de formation au sein des huit structures observées, suite à la formation de certains de leurs membres à la démarche pédagogique du réseau. Nous utilisons le terme de « taxinomie » dans la mesure où la littérature considère que les typologies constituent des outils heuristiques et sont davantage « *conceptuelles* » (Bailey, 1994) que les taxinomies, qui ont le statut de résultat de recherche. Notre taxinomie de cas met en évidence que cette formation externe standardisée n'est une condition suffisante :

- Ni pour provoquer l'apprentissage organisationnel des pratiques formelles préconisées de formation des salariés en insertion en milieu de travail ;
- Ni pour susciter le désapprentissage organisationnel des routines non formelles de formation en situation de travail développées dans l'expérience et jugées inadaptées et dépassées dans le cadre de la stratégie réticulaire de professionnalisation.

Nous décrivons les résultats d'apprentissage et de désapprentissage organisationnel dans chacun des cas identifié, en démontrant les similitudes entre les structures relevant d'un même cas (point 1). Nous nous intéresserons aux processus en jeu, en précisant les obstacles et les facteurs d'apprentissage et de désapprentissage à l'œuvre, que nous avons dégagés par une analyse comparative des différents cas (point 2).

## 1- Présentation des différents cas dégagés d'après l'apprentissage et le désapprentissage organisationnels réalisés dans les structures

Au total, les huit structures observées se répartissent en cinq cas qui entrent dans deux catégories principales, à savoir l'échec ou la réussite de la transformation des routines dans le sens de l'apprentissage et du désapprentissage organisationnels visés par la formation à la démarche pédagogique (FDP) :

- Trois cas, qui regroupent cinq structures dans lesquelles les routines n'évoluent guère et qui échouent dans le désapprentissage de routines non formelles de formation en situation de travail ;
- Deux cas, correspondant à trois structures, qui apprennent et désapprennent.

Dans trois cas, les routines ne sont pas transformées dans le sens voulu par la formation à la démarche pédagogique et les routines non formelles de formation des encadrants en situation de production sont reproduites sans même être questionnées. Les cinq organisations concernées ne sont pas apprenantes et ne s'inscrivent pas dans la démarche pédagogique du réseau. Suite à la formation, l'évolution des pratiques des professionnels apparaît limitée, tout comme l'évolution des apprentissages réalisés en situation de travail par les salariés en parcours. Les structures STE et ADB, observées lors de notre phase exploratoire de recherche, entrent également dans cette catégorie. Nous pouvons ajouter à ces trois cas un quatrième, étudié en phase exploratoire, le cas de type « Apprentissage et désapprentissage organisationnels d'exécution », qui est le propre de la structure JFE. Nous synthétisons ces cas dans le tableau qui suit.

*Tableau n° 21 : Cas de structures ne transformant pas leurs routines de formation en situation de travail*

Nom du cas	« Externalisation de la formation formelle au CQP » Confiée à des prestataires	« <i>Statu Quo</i> » Ni apprentissage, ni désapprentissage organisationnels	« Apprentissage organisationnel ostensif » : Transformation des pratiques « en apparence », les principes méthodologiques du CQP sont adoptés, mais les routines des encadrants n'évoluent pas.	« Apprentissage et désapprentissage organisationnels d'exécution » : Apprentissage organisationnel ponctuel, non évolutif : les encadrants mettent en application les ordres de la hiérarchie.
<b>Apprentissage organisationnel réalisé</b>	Limité à des pratiques d'externalisation de la formation formelle en salle aux savoirs de base du CQP.	La reproduction des routines non formelle de formation au métier prévaut :  Structures en rupture avec les objectifs d'instrumentalisation d'une activité simple <u>support</u> d'apprentissage	Emergence de pratiques cloisonnées de formation (sur le terrain/ en salle) plutôt que construction d'une compétence collective ;  Réponse aux prescriptions relatives à la mise en œuvre du CQP salarié polyvalent :  - Mise en place d'outils pédagogiques ; - Adoption de routines formelles de formation en salle par les accompagnateurs ;	Nouvelles pratiques formelles dans le cadre du CQP salarié polyvalent, en situation de travail et en salle, par régulation de contrôle.  Des routines formelles, définitives et comme « figées » de formation au CQP ont été définies et prescrites par la direction.
<b>Désapprentissage organisationnel réalisé</b>	Absence de désapprentissage organisationnel des pratiques non formelles de formation en situation de production par les encadrants.	Aucun.	Absence de désapprentissage organisationnel des pratiques non formelles de formation en situation de production par les encadrants :  Dans leur dimension performative (mise en pratique), les routines de formation en situation de travail n'ont pas évolué.	Les encadrants ont aussi désappris certaines de leurs routines non formelles de formation sous la contrainte, par peur de la sanction. La plupart des routines non formelles des encadrants subsistent en situation de travail, et ils ne cherchent pas à les faire évoluer.
<b>Structures (Phase confirmatoire)</b>	Renouvo Edifices	Au Pied du Mur Jardins du cœur	Saveurs Solidaires	Aucune
<b>Structure(s) (Phase exploratoire)</b>	Aucune	Aucune	STE ADB	JFE

Dans deux autres cas synthétisés ci-dessous (tableau n°22), de nouvelles pratiques ont été adoptées et certaines routines ont cessé. Les structures en question apprennent et désapprennent, par la construction et la déconstruction collective des apprentissages : les pratiques des encadrants en situation de travail évoluent ; nous constatons un apprentissage réciproque des encadrants et des salariés en parcours.

*Tableau n° 22: Cas de structures qui apprennent et désapprennent*

<b>Nom du cas</b>	<b>« Apprentissage de pratiques non formelles de formation par les encadrants ; désapprentissage du cloisonnement des routines »</b>	<b>« Apprentissage et désapprentissage organisationnels par la construction et la déconstruction collective des apprentissages »</b>
<b>Apprentissage organisationnel réalisé</b>	Externalisation de la formation formelle en salle aux savoirs de base du CQP ;  Adoption de nouvelles pratiques par les encadrants en situation de travail : - formation non formelle des salariés en insertion par transmission orale ; - Explications durant le travail sur le chantier.	Adoption de pratiques discursives, dont les encadrants sont parties prenantes.  Adoption de nouvelles pratiques de formation et émergence de nouvelles conditions de travail.
<b>Désapprentissage organisationnel réalisé</b>	Les encadrants ont délaissé leurs habitudes : - ne se contentent plus de prescrire l'exécution des tâches aux salariés en insertion ; - ne travaillent plus de manière isolée ;	L'encadrement ne se concentrent plus sur des objectifs techniques de réalisation de la production ;  La formation ne se fait plus uniquement aux compétences techniques.
<b>Commentaires</b>	Un processus d'apprentissage et de désapprentissage a été enclenché, mais il s'est inscrit dans une durée et un objectif limités, ceux du déploiement du CQP.	Dotées d'un management participatif, les évolutions sont accompagnées par la direction. Seules ces structures sont apprenantes.
<b>Structure(s) concernée(s) (Phase confirmatoire)</b>	Nature Inclusive	Planète Solidaire, Renovaction

Nous allons dans un premier temps présenter, dans leur contexte interactionnel et managérial, les différents cas d'apprentissage et de désapprentissage à l'issue de la démarche pédagogique (points 1-1 et 1-2). Ceci nous permet d'introduire l'analyse détaillée des facteurs influençant les processus à l'œuvre (points 2 et 3), avant d'en tirer les enseignements théoriques et managériaux (chapitre 2).

Nous présentons d'abord les cas de structures qui échouent à transformer leurs routines pédagogiques en situation de travail dans le sens visé par la formation, et dans lesquelles leur désapprentissage a échoué :

- Cas « Externalisation de la formation formelle au CQP » (les structures Renouvo et Edifices), les structures qui mettent en œuvre le CQP sans avoir développé de pratiques de formation formelle en situation de travail interne ;
- Cas « Statu Quo » : celles qui ne réalisent ni apprentissage, ni désapprentissage organisationnel (les structures Jardins du cœur et Au pied du mur) ;
- Cas « Apprentissage organisationnel ostensif » : (la structure Saveurs Solidaires), la démarche pédagogique est apparemment mise en œuvre (séquences de formation internes, outils préconisés, preuves administratives), mais les pratiques de formation en situation de travail n'ont pas évolué.

Nous porterons ensuite notre attention sur les cas de structures qui apprennent et désapprennent (point 1-2):

- Cas « Apprentissage de pratiques non formelle de formation en situation de travail ; désapprentissage du cloisonnement des routines » (la structure Nature Inclusive) ;
- Cas « Apprentissage et désapprentissage organisationnels par la construction et la déconstruction collective des apprentissages » (les structures Renovaction et Planète solidaire).

Pour chaque cas, nous présenterons les résultats de la formation en termes d'apprentissage et de désapprentissage, avant de nous intéresser aux facteurs explicatifs.

## 1- 1 Les structures qui échouent à transformer leurs routines pédagogiques dans le sens visé par la formation

### 1-1.1 Cas de type « Externalisation de la formation formelle au CQP » : l'absence d'apprentissage de nouvelles pratiques, Renouvo et Edifices

Les structures Renouvo et Edifices mettent en œuvre le CQP salarié polyvalent depuis 2013, sans pourtant avoir développé de nouvelles pratiques internes de formation formelle en situation de travail. Elles présentent des caractéristiques similaires :

- Leur agrément à la mise en œuvre du CQP n'a pas été contrôlé ;

- Elles exercent des activités comparables en atelier (épicerie et friperie à Renouvo ; ressourcerie et blanchisserie au sein d'Edifices) ;
- Le directeur a pris ses fonctions récemment (moins d'un an); il ne peut donc pas se prononcer sur les objectifs de l'inscription de la structure dans la démarche pédagogique de la structure, n'a pas participé à sa construction et épouse un dispositif mis en place avant son arrivée : « *on est plutôt sur de la consolidation de l'acquis* » (directeur Edifices) ; « *je le supervise [le CQP salarié polyvalent]. Mais j'ai pas nécessairement tout le détail* » (directeur Renouvo) ;
- Chacune de ces structures dispose d'une fonction dédiée à la coordination pédagogique, assumée par un professionnel (encadrant ou coordinateur) ;
- Seuls les encadrants ont été formés à la démarche pédagogique, entre 2013/2014 et 2018/2019 ; les premiers encadrants formés ont donc suivi la toute première formation « Réussir un chantier-école », ce qui témoigne d'une longue imprégnation de ces organisations à ladite démarche pédagogique.

- **Des résultats comparables : le recours à l'externalisation au détriment de l'apprentissage de nouvelles pratiques internes de formation**

Dans ces deux structures, les formations formelles aux savoirs de base (principalement Français, Mathématiques) ne sont jamais réalisées en interne. Déconnectées de la réalité professionnelle quotidienne des salariés en insertion, elles sont assurées en salle par des partenaires externes (organismes de formation, réseaux associatifs, fondation d'une marque de luxe). L'apprentissage organisationnel réalisé ne correspond pas aux objectifs de la démarche pédagogique, il relève de la construction de coopérations sur le territoire, qui participent de la diversification de l'offre de formation formelle proposée aux salariés en insertion : dans le cas d'Edifices elles sont qualifiantes et « *donnent lieu à une reconnaissance sur le papier.* » (directeur Edifices), concernant Renouvo, il s'agit de formations de remise à niveau et les salariés ne peuvent obtenir que le CQP salarié polyvalent. Pourtant, le cœur de la démarche pédagogique consiste justement à favoriser les apprentissages des adultes en contrat d'insertion en partant de leurs situations de travail, pour les réconcilier avec la formation en leur donnant envie d'apprendre.

L'effort de formation interne continue d'être assuré presque exclusivement par des encadrants qui forment les salariés en insertion durant l'activité mais n'ont adopté aucune nouvelle

méthode de formation en situation de travail. Ils reproduisent leurs routines de formation d'adaptation au poste de travail des salariés en insertion : « *Même encore maintenant, on les forme au quotidien.* » (coordinateur d'Edifices), selon une logique du « faire faire » et sans intentionnalité de transmettre une ou plusieurs compétences ciblées : « *Tu dois me plier du linge, tu dois me faire un inventaire, tu, voilà, tu me le fais, je regarde.* » (encadrant Edifices). Les situations de travail continuent d'être un espace d'acquisition d'attitudes professionnelles et de compétences techniques : « *on les forme, enfin, en lien avec différents métiers [...] ils sont formés au chargement/ déchargement d'un camion [...] au tri [...] à l'étiquetage* » (coordinateur d'Edifices). Cependant, les autres compétences visées par le CQP salarié polyvalent ne constituent dans aucun des cas un objectif de formation dans le travail : « *quand vous dites formelle, informelle [la formation], c'est-à-dire que, en fait, au quotidien y a un accompagnement, dont des séances de formation.* » (directeur Edifices). La formation pratiquée permet d' « *acquérir des compétences professionnelles, des comportements, avoir des aptitudes [...] à la friperie on va trier des objets, des habits, des livres. [...] tout ce qui est en lien avec ce métier* » (encadrant Renouvo). Les encadrants n'ont pas assimilé de nouvelle posture de formateur, principalement dans ses dimensions interactionnelle et discursive (Bourdieu, 1981) avec les salariés en insertion apprenants, comme en témoigne les méthodes d'un encadrant : « *Des fois je me dis, oh là là, c'est trop compliqué, comment je vais faire pour expliquer quelque chose [...] moi je vais comprendre ce que je vais dire. [...] le salarié qui est en face de moi, parfois, je vois les yeux qui s'écarquillent en disant qu'est-ce qu'elle me raconte. [...] Donc là, du coup, moi je joins le geste à la parole, généralement.* » (encadrant Edifices). Les gestes, comme les interventions verbales des encadrants pour former les salariés en insertion, comme leurs routines non formelles d'évaluation (observation quotidienne « au fil de l'eau ») ne correspondent pas à l'apprentissage visé par la formation à la démarche pédagogique.

Certaines preuves apparentes de l'apprentissage organisationnel de pratiques de formation formelle existent, mais elles doivent être considérées avec prudence. Dans ces deux structures, nous constatons l'apprentissage de la mise en œuvre de séances de formation en situation de travail qui sont programmées, délimitées dans le temps et identifiées comme telles par l'encadrant qui leur demande de signer une feuille d'émargement: « *à chaque fois je leur redis, vous voyez ça, c'est de la formation* » (encadrant Renouvo). Les outils pédagogiques utilisés par les encadrants (guides d'apprentissage et livrets de suivi) n'ont guère évolué depuis leur élaboration par d'autres professionnels : « *y a eu beaucoup d'outils qui avaient été déjà créés,*

à ce moment- là [2014] [...] tous les outils qui aujourd'hui servent pour la mise en place du CQP. » (encadrant Renouvo) ; « c'est très vieux aussi. [...] je crois que ça avait été fait, à l'époque, avec une formation. » (encadrant Edifices).

Plusieurs facteurs permettent d'expliquer l'absence de désapprentissage et l'apprentissage aussi éloigné des préconisations de la formation à la démarche pédagogique au sein d' Edifices et Renouvo. Les processus dans lesquels ces maigres évolutions s'inscrivent méritent aussi d'être examinés.

#### - **Les facteurs explicatifs du cas d'« externalisation de la formation formelle au CQP »**

A Edifices, des logiques dominantes de coopération territoriale semblent être à l'origine de l'externalisation de la formation. Sa culture d'entreprise fortement territorialisée, les multiples coopérations avec les acteurs et entreprises, ainsi que la reconnaissance externe dont la structure bénéficie, pourraient expliquer le choix de l'externalisation des pratiques de formation aux savoirs de base. Le directeur insiste en effet sur ce point : « [édifices] a un réseau au niveau, que ce soit des agglos, des communes, des mairies [...] a vraiment un gros ancrage » (directeur Edifices). La structure a donc développé sa coopération externe, et travaille étroitement avec cinq autres structures locales qui ont créé leur propre organisme de formation, en rupture avec l'organisme de formation du réseau CHANTIER école. L'intérêt avancé d'une collaboration avec des organismes de formation est également de pouvoir sanctionner les formations suivies par les salariés en insertion par des titres, des diplômes, des qualifications qui assurent leur reconnaissance sur le marché du travail, « sur le papier » (directeur Edifices). Au regard de ces objectifs et des routines de collaboration territoriale, les logiques dominantes de la direction ont influencé ses choix stratégiques en matière de formation des salariés en insertion : elle a préféré mobiliser des compétences externes, plutôt que de faire progresser les professionnels dans leurs pratiques pédagogiques. Chaque encadrant a été livré à lui-même durant son processus individuel d'apprentissage suite à la formation à la démarche pédagogique, qui n'a pas donné lieu à l'émergence de pratiques collectives de discussion et de construction des outils pédagogiques, puisqu'aucun temps de travail n'y a été consacré : « il y a un moment donné on peut pas tout faire, quoi. » (coordinateurs edifices). A la résultante : « on n'est pas nul, mais on n'est pas aujourd'hui au top » (coordinateur Edifices).

Au sein de Renouvo, l'externalisation de la formation formelle semble pallier le manque de moyens humains. Il se traduit par une charge productive peu compatible avec le développement



d'une fonction de formation en situation de travail. Chacun des quatre encadrants encadre de neuf à dix salariés en insertion. L'un de ces encadrants travaille à mi-temps. De plus, l'un des postes d'accompagnateur est vacant, ce qui oblige l'un des encadrants à assurer ses missions. Le personnel manque de temps à consacrer à la démarche pédagogique : « *on est tous à 3000 à l'heure.* » (directeur Renouvo) et il n'existe pas de temps d'échanges, ni de coordination collective quant au déploiement de la démarche pédagogique : « *on a tellement, tellement de choses à faire [...] on a du mal à se poser, justement, à faire des points* » (encadrant Renouvo).

Ces deux structures, Renouvo et Edifices, ont en commun l'absence de construction collective de nouvelles pratiques pédagogiques, qui peut expliquer les limites du changement observé suite à la formation. Chaque encadrant y a développé ses propres pratiques et a construit ses outils pédagogiques seul. L'isolement de chaque professionnel prévaut : la formation à la démarche pédagogique n'a donné lieu ni à l'émergence de pratiques discursives, ni à la mise en réflexivité collective des professionnels concernés par sa mise en œuvre, ni même à la constitution d'une équipe de travail sur les prescriptions de la formation à la démarche pédagogique. L'encadrant de Renouvo interrogé a été formé cinq ans après sa prise de poste en 2014, « *sans aucune formation, sans aucune expérience [...] j'ai un peu appris sur le tas* » et déclare avoir été « *seul au monde* ».

Par ailleurs, les routines de travail dissocié des professionnels d'encadrement et d'accompagnement n'ont pas été désappries, car la direction n'a pas impliqué ces derniers (qui n'ont même pas suivi la formation). Il n'existe d'ailleurs aucune forme de construction collective de nouvelles pratiques, et les directeurs, apparaissent peu impliqués dans la montée en compétences des professionnels. Aucune forme de régulation propre à la démarche pédagogique ne semble d'ailleurs avoir été adoptée, et les encadrants définissent eux-mêmes leurs pratiques, faute d'objectifs précis d'évolutions fixés par la direction et d'échanges permettant d'en discuter.

Pourtant, comme le souligne l'encadrant de Renouvo, l'activité en atelier de ces structures serait favorable à la formation, car elle ne présente pas de risque majeur pour la sécurité des salariés en insertion : « *le support de production il peut être facilitant. [...] on n'est pas l'abri d'un incident mais avec une petite coupure ou un objet qui tombe sur le pied.* » (Encadrant Renouvo). Elle favorise la proximité entre l'encadrant et les salariés en insertion de son équipe, ce qui n'est visiblement pas le cas lorsque l'activité se déroule en extérieur. Les conditions de travail

ne semblent donc pas une condition suffisante à favoriser l'adoption de nouvelles pratiques par les encadrants.

### 1-1.2 Cas de type « Statu Quo » : ni apprentissage, ni désapprentissage organisationnels réalisés, les structures Jardins du cœur et Au pied du mur

Dans ces deux structures où la reproduction des routines prédomine, des mécanismes différents sont à l'œuvre. Nous les présentons successivement, en mettant en évidence les résultats observés et les facteurs relevés pour chacune d'entre elles.

- **Structure 1 : Jardins du cœur**

Des résultats contrastés ont été observés au sein d'une même entreprise sociale apprenante : le CQP salarié polyvalent est réservé aux salariés en insertion du chantier-formation, tandis que ceux relevant de l'atelier chantier d'insertion reçoivent une formation préparatoire au métier d'ouvrier du paysage.

La structure Jardins du cœur a cela de particulier que nous ignorions sa division en trois entités distinctes, implantées sur trois départements et aux pratiques fort différentes (deux actions de formation réalisées principalement en centre de formation et un atelier et chantier d'insertion). Sélectionnée parmi les structures mettant en œuvre le CQP salarié polyvalent et dont l'agrément a fait l'objet de deux contrôles successifs, nous avons pris contact avec le directeur qui nous a reçu lors d'un groupe de discussion auquel participait également l'encadrant et l'accompagnateur, dans les locaux de l'atelier et chantier d'insertion, or le CQP n'est pas mis en œuvre sur ce site. Néanmoins, il nous apparaît pertinent dans le cadre de notre recherche de présenter le contexte, les pratiques et les représentations des acteurs que nous avons pu collecter lors du groupe de discussion et de les mettre en perspective avec les données issues des rapports de contrôle d'agrément. Nous verrons que la direction a choisi de ne pas mettre en œuvre le CQP salarié polyvalent au sein de son atelier et chantier d'insertion (ACI) sur une activité de maraichage, lui préférant une mise en œuvre dans un centre de formation. Ce choix peut surprendre dans la mesure où ce titre a justement été conçu pour être déployé en situation de production dans les ateliers et chantiers d'insertion.

L'atelier et chantier d'insertion de la structure « Jardins du cœur » propose uniquement à ses salariés en insertion des parcours individuels de formation qualifiante à deux certificats de compétences professionnelles (CCP) du titre professionnel d' « ouvrier du paysage ». Ils y sont donc formés aux compétences techniques du métier support, une constante y compris depuis la

formation à la démarche pédagogique des professionnels. Ainsi, la reproduction des routines de formation non formelle en situation de travail au métier prédomine. Elle est complétée par de la formation en salle externalisée, assurée par des organismes de formation : « *on est sur des projets individuels [de formation], ils sont portés par d'autres personnes* » (directeur).

Ces résultats limités s'expliquent par le manque de moyens humains et par l'existence de pressions de l'environnement institutionnel à externaliser la formation.

La direction n'a pas souhaité mettre en place le CQP salarié polyvalent en raison du manque de moyens humains : l'équipe permanente se compose de seulement cinq personnes, dont trois travaillent à temps partiel : « *l'équipe ici fait beaucoup, elle est très fragile dans sa, pas dans ses ressources, mais dans sa composition* » (directeur). Seuls deux des professionnels de l'atelier et chantier d'insertion (ACI) ont été formés à la démarche pédagogique (un encadrant, un accompagnateur) car il est difficile de les laisser partir en formation : « *tu pars 15 jours en formation, voilà je sais pas comment on fait [...] il y a un manque de temps. [...] C'est qu'on est sur une petite taille de chantier* » (directeur). Le manque de moyens humains se traduit par des obstacles au développement de la formation en situation de travail. Les professionnels doivent se consacrer à l'activité maraîchère dont la saisonnalité apparaît contraignante et qui empêche également que l'ensemble des salariés en insertion soient régulièrement formés en même temps : « *je peux pas assurer le collectif. Je peux peut-être de temps en temps après c'est vrai que, on est aussi sur un chantier vraiment sur quelque chose de saisonnier en termes d'activité [...] parce que, il y a une forte activité de production, où les légumes c'est là qu'ils ont besoin* » (encadrant jardins du cœur). L'ACI n'a pas les ressources financières pour embaucher un encadrant supplémentaire, « *l'enjeu pour nous c'est de trouver les moyens, le financement, le modèle, qui permettent d'intégrer un deuxième encadrant technique* » (encadrant) ; Faute de ressources humaines, l'organisation de formation collective des salariés en insertion, comme c'est le cas dans le cadre du CQP salarié polyvalent, s'avère impossible, puisqu'il faudrait « *penser, dans les plannings, dans l'activité des, tant pis peut-être qu'une demi-journée par semaine c'est fermé [...] mais pour voilà, libérer un peu l'organisation [...] trouver les modalités d'organisation* » (directeur).

Les pressions de l'environnement institutionnel et l'absence de financement de la formation semblent à l'origine du désapprentissage de routines de formation interne aux compétences clés. Auparavant, l'accompagnateur formait les salariés en insertion aux compétences clés. Ces routines individuelles ont été abandonnées, aboutissant au désapprentissage organisationnel de

la formation formelle à ces compétences et ce pour deux raisons. D'une part, cette formation n'était pas valorisée financièrement et les acquis des salariés en insertion n'étaient pas reconnus : « *il y a aucune validation d'un organisme extérieur* » (accompagnateur), ce qui a été reproché à l'ACI : « *une petite pique de la DIRECCTE [...] qui disait, en fait, que j'en faisais trop. Que je délégais pas assez à des organismes extérieurs de formation* » (accompagnateur), ce que confirme le directeur « *on nous dit faut pas le faire en interne et qu'il faut le faire en externe* » (directeur). D'ailleurs, les rapports de contrôle du centre de formation de Jardins du cœur, réalisés en 2014 et 2017, permettent de soulever certains facteurs facilitant la mise en œuvre de formation en situation de travail. Ils soulignent, en creux, les obstacles propres au dispositif ACI.

En effet, le centre de formation avait développé des routines administratives qui favorisent le suivi des parcours et l'émission de preuves de la formation au CQP (dossier pédagogique, dossier preuve). Les compétences en ingénierie des professionnels ont facilité la création des outils pédagogiques. Dans ce cas, l' « *héritage du passé* » constitue un atout pour développer de nouvelles pratiques de formation. En 2017, le contrôleur souligne également les atouts d'un important ancrage territorial, notamment dans le financement de la formation, car la structure dispose de « *nombreux partenariats territoriaux* » notamment avec les entreprises, des donateurs et bénéficie de « *financement par les Conseils Régional et Départemental* » (rapport de contrôle 2017). Contrairement aux ACI, le modèle économique du centre de formation de jardins du cœur dépend peu des revenus de la vente de ses produits. En outre, le centre de formation ne souffre pas d'une pression financière à produire pour assurer son équilibre économique : contrairement aux autres organisations observées, tout les temps de formation en situation de production sont financés car « *les trente heures de présence hebdomadaire sont considérées comme des heures de formation et incluent les temps de production* » (rapport de contrôle 2014). Le CQP salarié polyvalent, préparé dans le centre de formation, constitue la première étape d'un parcours qui se poursuit, au sein de l'ACI, par une préqualification d'ouvrier du paysage. À l'instar de la structure Au pied du mur, que nous allons présenter, l'activité exercée n'y est pas instrumentalisée comme un « *métier support* », elle est déterminante dans le projet professionnel des salariés en insertion, ce qui apparaît contraire à la charte des acteurs du réseau CHANTIER école.

- **Structure 2 : Au pied du mur**

Cet ensemble d'insertion compte cent-soixante salariés permanents et polyvalents (seul 1% des structures adhérentes du réseau CHANTIER école a un effectif supérieur à cent salariés). Treize encadrants exercent dans deux domaines d'activité, le second œuvre de bâtiment (principalement la peinture et la pose de revêtements muraux) ainsi que l'accueil et l'orientation de clients en gares. Nous avons interviewé un encadrant exerçant sur chacune de ces activités, formés à la démarche pédagogique avec quatre années d'intervalle, ainsi que le responsable. En 2014, le responsable, un encadrant des chantiers de bâtiment (interviewé) et un accompagnateur, qui depuis a démissionné, sont formés à la démarche pédagogique. Plus récemment, en 2018, trois encadrants exerçant sur l'autre activité (gares) ont été formés, et l'un d'entre eux a depuis quitté ses fonctions. Peu de professionnels formés sont en poste : le responsable et trois des treize encadrants. Les accompagnateurs sont les grands absents de la fonction de formation, entièrement dévolue aux encadrants.

Les routines de formation qualifiante aux métiers du bâtiment y sont reproduites, et préparent en une année les salariés en insertion de l'activité bâtiment à passer un certificat d'aptitude professionnelle (CAP), « pour qu'ils fassent le travail qu'ils ont appris » (encadrant bâtiment). Cette formation au métier est complétée par de la formation formelle théorique en salle assurée par l'organisme de formation interne de la structure. Les référentiels et les routines de formation au métier support développées par ce dernier restent prédominants, ce qui répond aux attentes de la direction de sanctionner les parcours par des titres professionnels mais laisse peu d'espace à l'émergence de nouvelles façons de faire. Le CQP salarié polyvalent n'est pas proposé. Les résultats en termes d'apprentissage et de désapprentissage organisationnels apparaissent marginaux, la mise en œuvre de la démarche pédagogique n'a pas mobilisé le collectif professionnel. Seuls un encadrant de l'activité bâtiment et encadrant de l'activité gares ont abandonné leurs routines non-formelles de formation et adopté des pratiques formelles.

L'encadrant bâtiment a développé des pratiques formelles de formation préparatoire au CAP et a éliminé ses anciennes routines « *avant c'était, on va dire, un petit peu à l'emporte-pièce. [...] Parce que si on ne prend pas cet outil, je pense qu'on s'éparpille, on se perd, et on sait plus ce qu'on raconte* » (encadrant bâtiment). Néanmoins, il assure cette formation en dehors des temps productifs, en « *cabine* » de formation (sur des plateaux techniques reproduisant une pièce à peindre). Il nous explique avoir complètement abandonné ses anciennes représentations du

chantier comme étant un simple lieu de production. L'encadrant gares a quant à lui construit seul des outils pédagogiques, et n'a pas réussi à convaincre le reste de l'équipe d'y participer.

Ces deux encadrants partagent un même intérêt pour la démarche pédagogique : elle revalorise leur rôle et leur permet d'affirmer une autre identité professionnelle : « *arriver avec un livret de compétences, des outils, des guides d'apprentissage et tout, déjà d'une ça renvoie, ça renvoie le message que l'encadrant [...] C'est aussi quelqu'un qui sait ce qu'il fait, qui sait pourquoi il est là* » (encadrants gare). Elle permet d'asseoir sa légitimité auprès de son équipe de salariés en insertion, en endossant un rôle de formateur : « *[...] Les salariés pensent que c'est eux qui connaissent, voilà. [...] Mais on connaît mieux qu'eux et on est là pour les former.* » (encadrant gares). La formation en situation de travail permet également aux salariés en insertion de prendre conscience de leur valeur professionnelle en mettant en mots la complexité des missions et des tâches qu'ils réalisent, et elle leur redonne confiance en eux.

Hormis ces deux encadrants, qui sont parvenus à décloisonner pratiques productives et pratiques formatives et utilisent en situation de production des outils pédagogiques, la plupart d'entre eux n'a pas fait évoluer ses pratiques et forme uniquement par le geste. A l'échelle de cette organisation, la reproduction des routines non formelles de formation en situation de travail par les encadrants domine. La formation n'a pas provoqué d'apprentissage collectif ce qui peut être expliqué par différents facteurs, qui encouragent la reproduction des pratiques non formelles de formation :

- Les dirigeants conditionnent l'investissement dans la démarche pédagogique à son financement

La dernière réforme de la formation professionnelle a engendré des difficultés dans le financement de la formation interne, puisque la prise en charge n'est plus individualisée par apprenant, et seul le salaire du formateur est pris en charge. Le financement des formations engagées durant les six premiers mois de l'année 2020 n'était pas assuré à la structure Au pied du mur au moment des interviews ! Dans ce contexte d'incertitude, la direction ne souhaite pas que les encadrants investissent de leur temps dans la construction d'outils et la réflexion sur de nouvelles pratiques : « *la direction portait le message, un petit peu, que la formation en situation de travail ce serait que si on avait des sous* » (encadrant gares).

- Le dispositif Atelier et chantier d'insertion à l'origine du désapprentissage organisationnel de routines de formation en situation de travail

Les encadrants avaient pour habitude de former régulièrement les salariés en insertion sur l'ensemble des chantiers en situation de travail. Le remplacement des chantiers-écoles par des chantiers d'insertion (ACI) a entraîné l'abandon de ces routines par manque de temps, ainsi que la mise en place de formations cloisonnées aux titres professionnels : « *désormais chacun fait sa formation et gère son groupe* » (encadrant bâtiment). Les capacités dynamiques (Teece *et al.* 1997) que l'organisation avait développées (par la construction de relations entre les encadrants et leur compétence collective de formation), favorables aux apprentissages, ont été éliminées.

- Une charge productive non régulée à l'origine du désapprentissage des échanges entre professionnels et des conditions d'activité défavorables à la formation formelle

Le développement de l'activité productive s'est traduit par une augmentation de la charge de travail des encadrants (39 heures de travail hebdomadaires sur les chantiers), qui en conséquence, manquent de temps à consacrer à des réunions sur leurs pratiques: « *Naguère nous avions des réunions assez fréquemment [...] et, et où on pouvait discuter de tout ça [...] toute l'équipe du bâtiment* » (encadrant bâtiment). Aujourd'hui les temps de coordination sur leurs pratiques de formation s'avèrent sporadiques : « *ça n'arrive, on va pas, on va pas se voiler la face, [...] c'est très rare* » (encadrant gares). Leur présence continue en situation de production ne leur laisse aucun temps à consacrer à une éventuelle réflexion sur leurs pratiques de formation et à la création d'outils pédagogiques. De plus, faute d'aménagements, les activités s'avèrent peu propices à des séances formatives ancrés dans les situations de travail. Sur le chantier « gares », l'activité de conseil aux clients se déroule dans des espaces ouverts au public et sur un périmètre étendu où se dispersent les salariés en insertion. Sur le chantier bâtiment, la pression des commanditaires impose de réaliser les prestations dans des délais « *raisonnables [...] le chantier doit avancer* » (encadrant bâtiment). Il n'y a « *pas de temps d'arrêt pour la formation [...] contrainte par la réalité du poste* » en raison de la productivité attendue des équipes. Il est donc « *difficile de faire de la formation en situation de travail dans ces conditions* » (encadrant bâtiment).

- Une méthodologie lourde qui nécessite des compétences et un but partagé d'apprentissage non réunis chez les encadrants

La construction des outils pédagogiques requiert certaines dispositions individuelles à apprendre : « *faut aimer aller dans le fond des choses, faut aimer creuser* » et demande d'y consacrer du temps : « *faut avoir du temps* » (encadrant gares). En outre, il faut aussi une

motivation à apprendre : « *pour pratiquer ça, faut être très volontaire.* » (encadrant gares) et l'absence de buts de maîtrise des encadrants (apprendre et acquérir des connaissances) au sens de Dweck (1986), pourrait contribuer à expliquer l'absence d'évolution dans leurs routines : « *en l'occurrence, des gens qui sont pas formés, qui souhaitent pas se former* » (encadrant bâtiment), une équipe qui n'est « *pas ouverte à se remettre en question* » (Op.cit.). Chez Au pied du mur, bien que la direction ait dégagé certains temps de travail rémunérés aux professionnels, seul un encadrant a construit les outils « *en réalité, moi je sais que je me suis tapé, je me suis tapé tout ça, quoi.* » (encadrant gares). Son appétence pour la formalisation écrite des pratiques de formation n'a pas été partagée par les autres encadrants, qui se disposent pas des compétences requises « *des personnes qui galèrent, parce que, elle est galère, cette méthodo [...] Parce que c'est chiant, en vrai [...] faut se taper tout le travail en amont. [...] Et ça j'ai l'impression que ça, tout le monde est pas fait pour.* » (encadrant gares). De plus il faut être disponible (disponibilité dans l'emploi du temps et disponibilité mentale) pour analyser, décomposer ses tâches quotidiennes afin construire des séances de formation et des supports écrits.

- Les faibles attentes du responsable, obstacles au désapprentissage des routines divergentes des encadrants

Il existe une forte divergence des buts et pratiques parmi les encadrants et la formation à la démarche pédagogique n'a pas mis fin aux « *différences de pratiques* » et aux outils « *éparpillés* » (encadrant bâtiment) : « *chacun a ses méthodes* » (encadrant bâtiment), ce qui est « *insupportable, ça crée des problèmes* » (encadrant gares). Ces divergences peuvent être attribuées aux différentes représentations de rôle par les encadrants, le métier d'encadrant pouvant se limiter à celui d'un chef d'équipe pour certains, tandis que pour d'autres, la formation en fait partie intégrante : « *Un encadrant technique c'est son métier. [...] Les encadrants techniques ils ont pas tous, comment dire, la conscience ... [...] Que faire ça c'est leur travail aussi.* » (encadrant gares). Les attentes et représentations du responsable alimentent ces représentations d'un rôle principalement technique, puisqu'il les considère comme des « *managers d'équipe* » et des « *chefs de chantiers* », qui manquent de compétences pour construire des séances de formation : « *on ne peut pas leur demander de faire de l'ingénierie. Utiliser les outils oui, mais pas les construire* » (responsable Au pied du mur).



- Des espaces d'échanges et de construction collective non pilotés par le responsable

Les trois encadrants récemment formés (2018) ont été livrés à eux-mêmes dans la construction des outils. La direction leur a demandé d'en diffuser les enseignements aux autres encadrants de l'activité gares, afin que tous construisent ensuite ensemble des supports de formation en situation de travail : « *Le fond du problème c'est que derrière, on nous demande de présenter la formation en situation de travail au reste de l'équipe. [...] Et, de travailler ensemble sur des guides d'apprentissage.* » (encadrant gares). Des réunions ont donc été instaurées, mais n'ont pas abouti à une construction collective d'outils : les conditions d'une controverse constructive n'étaient pas réunies. En l'occurrence, la direction n'a pas clairement défini les modalités d'échanges entre professionnels ; elle n'a pas fixé d'ordre du jour ; elle n'a pas non plus supervisé ces échanges entre pairs. Or, faute de règles permettant de circonscrire les sujets de controverse, les échanges ont été perturbés par des encadrants qui souhaitaient aborder d'autres sujets. Puisque la participation à ces échanges n'était pas obligatoire, certains encadrants s'en sont retirés : « *pas obliger les gens [...] on a laissé complètement la porte ouverte pour qu'ils le fassent pas [...] faut qu'il y ait des directives [...] que on dise on fait la formation en situation de travail et on fait pas autre chose [...] et que les gens n'aient pas les moyens de contourner la consigne, et de faire tomber le truc dans l'oubli.* » (encadrant gares). Faute d'un projet collectif clair, de prescription suffisante, d'animation et d'accompagnement externe mais aussi d'encouragements (Maillet, 2007, p.5), ces échanges entre pairs qui auraient pu permettre l'émergence d'une équipe de travail apprenante, n'ont pas perduré. En la matière, la direction ne semble pas avoir appris de ses erreurs : elle avait déjà, par le passé, demandé aux encadrants de l'activité bâtiment de construire des outils en leur proposant des réunions de travail, ce qui c'était soldé par un échec.

### 1-1.3 Cas de type « Apprentissage organisationnel ostensif<sup>56</sup> » : Saveurs solidaires

Dans ce cas, l'apprentissage apparent de pratiques de formation formelle au CQP « salarié polyvalent » dissimule la persistance des routines de formation au métier des encadrants. Le

---

<sup>56</sup> Nous utilisons l'expression d'« apprentissage organisationnel ostensif » lorsque les routines de formation technique et non formelle en situation de travail sont reproduites mais désormais étiquetées comme de la formation formelle car programmées, et désignées en tant que « séquences d'apprentissage » et donnant lieu à des émargements. Elles correspondent aux attendus de la formation à la démarche pédagogique en principe mais pas dans leur mise en œuvre pratique en situation de travail.

CQP salarié polyvalent est proposé depuis 2013 aux salariés en insertion mais l'apprentissage organisationnel y est limité à des pratiques de formation formelle théorique aux savoirs de base, en dehors des situations de travail. Pourtant, le directeur, les deux encadrants et l'accompagnateur ont été formés à la démarche pédagogique et l'activité principale postée, en atelier de cuisine, est jugée facilitante pour mettre en œuvre le CQP puisqu'elle mobilise « énormément de compétences différentes [...] sans trop chercher » (directeur), ce que confirme le contrôleur de l'agrément en 2018 : « activité qui repose par essence sur des guides d'activité (recettes) qui mobilisent les mesures, le calcul et la lecture ». Le principal apprentissage organisationnel observé est celui d'une journée de formation hebdomadaire, planifiée (rapport de contrôle 2014), divisée en une matinée de formation technique en atelier par les encadrants (réalisation d'une recette de cuisine) et un après-midi de formation théorique en salle aux compétences clés, par l'accompagnateur (Mathématiques et Français) ou le directeur (sécurité et informatique). Le thème abordé de la cuisine apparaît transversal, ce qui relève d'une tentative d'articulation entre théorie et pratique : « on travaille les Français ou les maths, mais au plus proche du contrat de travail, au plus proche d'une pesée dans la cuisine, voilà. Et, tout l'enjeu c'est de se rapprocher des situations de travail » (accompagnateur).

Néanmoins, on assiste à un cloisonnement des pratiques et des objectifs de formation en fonction des professionnels et de l'espace pédagogique, selon une dichotomie entre, d'un côté, la formation théorique aux savoirs de base en salle, assurée principalement par l'accompagnateur, et de l'autre, la formation technique au métier en situation de travail par les encadrants. Les différences entre pratiques formelles de formation en salle aux savoirs de base et pratiques non formelles de formation technique en situation de production aboutissent à un manque de cohérence entre lieu de production et lieu d'apprentissage, souligné par l'accompagnateur. Comme le précise le contrôleur en 2018, les objectifs d'apprentissage en situation de travail sont « axés sur les savoir-faire techniques nécessaires aux réalisations professionnelles et [...] omettent les savoirs de base » (rapport de contrôle 2018). L'apprentissage organisationnel de Saveurs Solidaires est principalement le résultat des apprentissages individuels de l'accompagnateur et du directeur. Le directeur a hérité de cette mission incombant auparavant à son prédécesseur ; l'accompagnateur, qui avait déjà une expérience de formation de jeunes aux compétences clés, réplique en salle les pratiques préalablement développées, peu adaptées au public en insertion (trop « scolaires »), mais qui répondent à son intérêt professionnel individuel: les séances de formation constituent un «

moyen de rencontre » pour se rapprocher des salariés en insertion, elles permettent d'« *avoir une interface* » (accompagnateur) complémentaire aux entretiens d'accompagnement. Aucun apprentissage n'a été réalisé par les encadrants ; ils déclarent ne pas utiliser en production ce qu'ils ont appris lors de la formation à la démarche pédagogique. Ils ne mobilisent pas non plus d'outils pédagogiques en situation de production (rapport de contrôle 2018), réservés à la formation en salle. Même si la planification des séances de formation dans l'atelier les a amenés à les préparer, les encadrants n'ont pas désappris leurs méthodes de formation non-formelle : ils « *font énormément de, de formation à la production, aux techniques* » (accompagnateur), « *les deux [encadrants] sont centrés sur la production. Pratiques non formelles d'évaluation des encadrants. Formation technique de la part des encadrants* » (rapport de contrôle 2018). La formation à la démarche pédagogique n'a rien changé « *dans la façon de faire* » (encadrant1), la formation en situation de travail reste non- formelle : « *ça pourrait les soutenir, je pense pour, dans leur pratique, et valoriser leurs pratiques aussi. [...] En le formalisant davantage.* » (Accompagnateur). Ils distribuent simplement les fiches techniques conçues par l'accompagnateur aux salariés en insertion et évaluent leurs comportements sur la base de grilles élaborées par le directeur (respect des règles et consignes, hygiène, comportement...etc.), sans critères objectivés.

Des facteurs managériaux, tant dans les représentations du directeur que dans ses pratiques, semblent principalement expliquer ces résultats. Malgré une culture d'entreprise marquée par l'investissement en formation, le directeur a exclu les encadrants de la démarche pédagogique, empêchant ainsi l'évolution de leurs routines de formation dans l'atelier cuisine. La démarche pédagogique a été initiée par l'ancien directeur, qui pratiquait déjà la formation des salariés en insertion aux mathématiques, à la lecture, et à l'écriture. Aujourd'hui, le nouveau directeur (qui a pris ses fonctions en 2014), considère la formation comme un investissement en temps favorable à l'autonomisation, la reprise confiance et les apprentissages des salariés en insertion. Cependant, il regrette que la préparation du CQP requière dix mois de travail, alors qu'il ne répond pas à l'ambition fixée par le réseau de développer l'employabilité des salariés en insertion par la reconnaissance des acquis du parcours (le titre n'est reconnu ni au Répertoire national des certifications professionnelles, ni par les entreprises extérieures). De plus, les outils ne sont pas adaptés aux nombreux salariés qui ne savent pas lire le Français et leur rigidité « *casse [la] dynamique de réalisation* » de la formation en situation de travail (directeur). Alors que le rapport de contrôle de 2014 mentionne la « *co-construction d'outils pédagogiques par les membres de l'équipe* » et la « *volonté collective [...] d'améliorer la répartition des tâches*

*pédagogiques entre accompagnateur et encadrants* », seuls le directeur et l'accompagnateur ont construit ces outils, sur décision du directeur, qui a exclu les encadrants de cette construction : « *on est jamais mieux servi que par soi-même* » (directeur). Il estime qu'ils n'ont pas les compétences administratives et informatiques requises et nous explique qu'ils ont un niveau de formation initiale CAP- BEP insuffisant, alors que des encadrants de niveau BTS parviendraient à concilier formation formelle et production. Cette absence de prérequis expliquerait l'incapacité des encadrants à prendre du recul sur leurs activités et leur manque de créativité pour élaborer des séances de formation : « *c'est pas leur job au départ [...] ils ne se sont pas là-dedans, dans cette démarche- là* » (directeur). Les encadrants, qui seraient avant tout des professionnels de métier, qui ont « *la fibre de transmettre leur métier* (directeur), et dominés par un *habitus* dont ils ne pourraient se défaire, obstacle incontournable à l'apprentissage de pratiques de formation formelles. De telles représentations enferment les encadrants dans la transmission du métier. Le rôle limité que leur attribue le directeur conforte la décision d'une répartition cloisonnée et peu évolutive des pratiques de formation au CQP salarié polyvalent. Le directeur s'en tient à ses croyances limitatives ; rien n'est mis en place pour tenter de faire évoluer les routines des encadrants, ni pour les mettre en capacité d'apprendre : leur manque de pré-requis et leurs habitudes de travail sont considérées comme un donné immuable.

Ce nouveau directeur s'investit beaucoup (ou trop ?) dans la fonction de formation dont il assure directement la mise en œuvre : « *forte implication et participation du directeur à la formation et évaluation des salariés en insertion* », qui joue un « *rôle prégnant* » (rapport de contrôle 2018). Le directeur a défini le programme de formation, par séances et par thèmes, et y a attribué de faibles moyens humains (l'accompagnateur occupe désormais un poste à temps plein, le recrutement d'un nouvel encadrant n'est pas envisageable financièrement selon le directeur). Il consacre beaucoup de son temps de travail à la formation au CQP salarié polyvalent et prive les encadrants, pourtant au plus proche des pratiques de formation situation de travail, de toute possibilité de discuter de l'évolution leurs routines. Il n'existe aucun temps d'échange et de réflexion sur leurs pratiques, et aucun processus collectif de construction de nouvelles pratiques ou d'outils avec les encadrants n'a été engagé.

Nous venons de présenter les différents cas de structures dans lesquelles le désapprentissage des routines non formelles de formation, comme l'apprentissage organisationnel visé par la formation à la démarche pédagogique, ont échoué. L'analyse de ces processus nous a permis d'identifier les facteurs explicatifs, que nous synthétisons dans le tableau ci-dessous.

Tableau n°23 : Principaux facteurs explicatifs des cas d'échec de la transformation des routines de formation en situation de travail

Nom du cas Structures correspondantes	Principaux facteurs explicatifs
<p>« Externalisation de la formation formelle au CQP » :</p> <p>Absence d'apprentissage de nouvelles pratiques internes de formation en situation de travail, confiée à des partenaires</p> <p>Renouvo et Edifices</p>	<p><b>En commun</b> Absence d'investissement de la direction dans la montée en compétences des encadrants : isolés à l'issue de la formation à la démarche pédagogique (FDP), ils définissent individuellement leurs pratiques ;</p> <p>Aucune forme de régulation, absence d'objectifs fixés par la direction et d'échanges permettant de discuter le déploiement de la démarche pédagogique ;</p> <p>Absence de constitution d'une équipe de travail sur les prescriptions de la FDP.</p> <p><b>Edifices</b> Logiques dominantes et culture de la coopération territoriale : choix stratégique de mobiliser des compétences externes pour former les salariés en insertion.</p> <p><b>Renouvo</b> Manque de moyens humains : absence de temps à consacrer aux échanges et à la construction de nouvelles pratiques.</p>
<p>« Statu Quo » :</p> <p>Ni apprentissage, ni désapprentissage organisationnels réalisés, reproduction des routines de formation au métier visant l'acquisition de CAP</p> <p>Jardins du cœur et Au pied du mur</p>	<p><b>En commun</b> Priorité à la production et charge productive non régulée ; Pressions extérieures (institutionnelles ou des clients) ; Investissement dans la démarche pédagogique conditionné par les dirigeants à son financement Absence de projet collectif fixé par le directeur/responsable vis-à-vis de la démarche pédagogique ; Absence de capacités dynamiques.</p> <p><b>Jardins du cœur</b> Manque de moyens humains et financiers ; Absence d'échanges.</p> <p><b>Au pied du mur</b> Compétences et but partagé d'apprentissage des encadrants non réunis ; Faibles attentes du responsable, relatives à ses représentations limitantes des capacités des encadrants, qui les enferment dans la transmission du métier ; Echanges non supervisés par le responsable.</p>
<p>« Apprentissage organisationnel ostensif » :</p> <p>Limité à des pratiques de formation aux savoirs de base en salle et à l'adoption d'outils pédagogiques</p> <p>Saveurs solidaires</p>	<p>Représentations du directeur qui enferment les encadrants dans la transmission du métier : manque de pré-requis et habitudes de travail considérées comme un donné immuable ;</p> <p>Rien n'est mis en place pour tenter de faire évoluer les routines des encadrants, ni pour les mettre en capacité d'apprendre : aucun temps d'échange et de réflexion sur leurs pratiques, ou de construction des outils pédagogiques.</p>

Dans le point suivant (1-2), nous allons présenter les cas de structures dans lesquelles s'est engagé un processus d'apprentissage et de désapprentissage dans le sens visé par la démarche pédagogique tout en expliquant ce qui le facilite.

Enfin, en confrontant ces différents cas, nous dégagerons une synthèse des facteurs déterminants dans la capacité de ces organisations à apprendre et désapprendre (point 2).

## 1- 2 Les structures qui apprennent et désapprennent par la construction et la déconstruction collective des savoirs

1-2.1 Le Cas de Type « Apprentissage de pratiques non formelles de formation en situation de travail et désapprentissage du cloisonnement des routines » : la structure Nature Inclusive

- **L'apprentissage et le désapprentissage réalisés correspondent aux attentes de la direction mais ne répondent pas aux objectifs de la démarche pédagogique**

L'exemple de Nature inclusive est intéressant dans la mesure où l'articulation des processus d'apprentissage et de désapprentissage organisationnels de pratiques de formation peuvent être présentés selon une approche chronologique. En définitive, cette structure est parvenue à mettre en place de nouvelles routines de discussion entre les professionnels, imposées par un dirigeant endossant un rôle de *leader*, qui ont permis de déclencher une dynamique collective de développement de pratiques de formation et d'évaluation de tous les salariés en insertion (en parcours CQP ou non). De plus, l'apprentissage et de désapprentissage organisationnels réalisés correspondent aux objectifs du directeur :

- Le directeur attendait de la formation à la démarche pédagogique que les encadrants, qui occupent un « *poste assez délicat* » (directeur) s'impliquent, partagent leurs savoirs, qu'ils puissent « *faire et être avec les salariés [en insertion]* » (directeur). Il s'agissait également de développer des routines dynamiques au sens de Teece *et al.*, en mettant en place « *une démarche pédagogique commune* » (directeur) aux professionnels.
- Pour la direction, la démarche pédagogique visait aussi le désapprentissage organisationnel des routines indépendantes et cloisonnées de travail : « *chacun travaillait de son côté, on partageait pas grand-chose ensemble* » (directeur) ;

« *chacun vivait dans son coin* » (encadrant). Le directeur entendait aussi mettre fin au comportement des encadrants, qui agissaient comme de simples chefs d'équipe et n'expliquaient pas aux salariés en insertion les tâches à réaliser. Ces derniers « *exécutaient sans comprendre très bien le pourquoi de la chose* » (directeur) et faute de comprendre grâce à des explications, ils n'assimilaient pas de nouveaux savoirs et réalisaient simplement les tâches confiées par l'encadrant.

Ainsi, dans ce cas de la structure Nature inclusive, l'apprentissage et le désapprentissage organisationnels correspondent bien aux attendus de la direction. Alors qu'il n'existait aucune routine préalable de transmission en situation de travail par les encadrants, désormais ils « *transmettent leur savoir-faire aux salariés polyvalents [ils] donnent des conseils [...] comment préparer l'outil, comment s'en servir [...] Des, des conseils de base au niveau travail [...] des conseils basiques et professionnels* » (directeur). Les encadrants pratiquent ainsi un accompagnement dans travail, en guidant oralement les salariés dans la réalisation de l'activité. Cependant, il s'agit uniquement de formation aux compétences techniques : « *toute la partie technique [...] on les forme quand même au métier* » (encadrant). L'encadrant interviewé nous explique être plus précis dans ses explications, néanmoins il explique ne pas avoir profondément transformé ses routines : « *après, mon boulot n'a pas tellement changé en soi* » (encadrant). Les résultats observés méritent en effet d'être nuancés, comme l'affirme le directeur lui-même : « *mais ça, c'est pas la formation pure et simple* » (directeur).

En effet, l'apprentissage et le désapprentissage restent éloignés des objectifs de la formation à la démarche pédagogique, car la formation des salariés en insertion est en partie externalisée : « *la formation chez nous, [...] on va dire au sens propre du mot, on la fait pas. [...] On fait appel à des structures comme l'AFPA [...] des centres de formation.* » (Directeur). De nouvelles routines de formation formelle en salle aux savoirs ont été développées par un accompagnateur, mais elles se résument à des exercices sur table de mathématiques et de Français, et sont réservées aux salariés en parcours CQP « salarié polyvalent ». Cette formation se déroule à distance du travail, « *reste scolaire [...] toutes les formules, toutes les, toutes les règles* » (encadrant nature inclusive). Le contenu des séances de formation n'emprunte pas aux situations de travail des salariés en insertion mais à des exemples de la vie courante : « *vous achetez une baguette de pain [...] les additions, les soustractions, les multiplications et les divisions* » (accompagnateur). Il en résulte une dichotomie entre pratiques de formation théorique en salle et des pratiques de formation technique en situation de travail des encadrants

sur les chantiers, qui ne correspond pas à l'apprentissage organisationnel visé par la formation à la démarche pédagogique : des pratiques de formation formelle ayant pour dénominateur commun le travail des salariés en insertion.

L'apprentissage et le désapprentissage organisationnels visés par la direction diffèrent largement de ceux visés par la formation à la démarche pédagogique (FDP), ce qui permet d'en pointer l'une des limites : elle a été conçue pour faire évoluer les pratiques de professionnels qui ont déjà développé des routines de transmission mais visiblement, ce n'est pas toujours le cas ! Certains encadrants, avant d'être formés, se contentent d'être de simples chefs d'équipe qui prescrivent le travail à réaliser. Le point de départ de l'apprentissage organisationnel visé est très éloigné des objectifs présentés lors de la formation : le processus ne prend pas naissance à partir de routines préexistantes de formation non- formelle, mais bien dans une organisation où la formation en situation de travail était inexistante : en la matière, tout était à construire.

Dans le cas présent, nous observons bien le désapprentissage d'un rôle unique d'encadrement hiérarchique, et l'adoption d'un rôle d'accompagnement dans le travail par les encadrants. Cependant, contrairement à la conception du désapprentissage privilégiée des théories, selon laquelle ce qui existait auparavant (ici des comportements relatifs à un rôle) est remplacé par autre chose, ici ce n'est pas l'élimination du comportement antérieur qui provoque l'adoption d'un nouveau rôle. C'est la construction collective de nouvelles représentations partagées qui tend à faire naître de nouvelles façons d'exercer le métier d'encadrant, ce qui écarte progressivement les anciennes routines. Nous allons ici décrire le processus d'apprentissage et de désapprentissage au sein de Nature inclusive afin de mettre en évidence les facteurs qui l'influencent.

- **Un processus d'évolution des pratiques de formation marqué par plusieurs étapes successives, de la résistance des encadrants à la construction collective**

### **Première étape : des résistances et conflits entre membres après la formation**

La formation de l'ensemble des professionnels n'a pas suffi à provoquer une dynamique de construction collective de nouvelles pratiques : elle s'est heurtée à des résistances individuelles empêchant un processus d'apprentissage collectif : les encadrants ont défendu leur identité professionnelle et le pouvoir rattaché à leur poste, d'autant que certains ne maîtrisaient pas les



prérequis rédactionnels et informatique pour mettre en pratique les savoirs transmis lors de la formation. Les compétences professionnelles de métier des encadrants « *à la fois posséd[es] par les professionnels et reconnu[es] comme une qualification* » (Piotet, 2002, p.39), leur conféraient jusqu'ici « *une qualité individuelle* » (Ibid., p.41) qui a été remise en question par la redéfinition de leurs missions, ce qui a suscité une réaction de défense, à savoir le refus d'adopter de nouvelles pratiques pédagogiques : « *Du coup ils ont dit, moi je ne fais pas parce que je suis pas formateur* » (encadrant). Les encadrants, n'acceptaient de « *transformer l'image de leur fonction* » (Trognon et al., 1994, p.237), qu'en contrepartie d'une reconnaissance symbolique et pécuniaire : « *il y a eu plusieurs conflits, ils voulaient avoir le titre de formateur [...] ça ils ont eu du mal à le comprendre* » (Encadrant). Face au sentiment de menace de leur identité professionnelle et de leur pouvoir, ils ont adopté une posture de défense ou de négation de la perturbation cognitive lors des échanges « *il y avait ceux que je m'en fous, j'ai pas envie de partager mes envies [...] et l'autre je plane* » (encadrant). Ces résistances à l'apprentissage sont aussi le résultat de leurs peurs du changement, comme l'illustre l'exemple d'un encadrant qui refusait de changer ses habitudes et de participer aux échanges : « *ça faisait 5 ans qu'il était là. [...] Il avait ses, ses bases, ses habitudes. [...] Donc, le faire rentrer dans un groupe... [...] pas été facile. [...] Non, Non. Pas du tout.* » (Directeur). Cet encadrant avait développé des routines autonomes et refusait donc de perdre ces zones individuelles de pouvoir à travers la mise en commun de son expérience : il voulait « *garder son autonomie comme, comme auparavant.* » (directeur) et « *garder son savoir-faire pour lui tout seul, il voulait pas les transmettre* » (encadrant). Il aurait « *mis quand même un frein* » (directeur) à l'apprentissage organisationnel.

Les peurs des encadrants seraient alimentées par leur faible niveau de qualification « *c'est surtout les niveaux bas, en fait. [...] Niveau CAP.* » (encadrant), ce qui les met en difficulté pour appréhender la démarche pédagogique : « *largué, comme on va dire, par rapport à toutes les, ces innovations* » (directeur Nature inclusive). Collectivement, les encadrants ne partageaient pas le but de maîtrise des nouvelles pratiques de l'encadrant que nous avons interviewé, qui a un niveau de diplôme bac+2 et précise : « *par rapport à, à certains de mes collègues j'avais déjà un certain niveau d'études, donc c'était plus... [...] c'était facile.* » (encadrant Nature inclusive). Seul encadrant à construire des outils pédagogiques, il a mis fin à ce processus d'apprentissage lorsqu'il a pris conscience de son caractère individuel, ce qui a éteint sa motivation : « *après j'ai arrêté, parce que j'ai vu que j'étais seul à travailler* » (encadrant). Chez cet encadrant, ce sont surtout les représentations de son rôle et les objectifs

qu'il se donnait avant même d'être formé, qui semblent à l'origine d'un but individuel apprentissage, l'ayant amené à s'investir personnellement. En effet, ce dernier nous explique : « *c'était déjà dans cette optique puisque moi, le but c'est qu'ils [salariés en insertion] soient formés, qu'ils deviennent indépendants et autonomes, tout ça, dans le travail.* » (encadrant).

Ainsi, l'absence de prérequis pour s'approprier la formation à la démarche pédagogique, le refus de lâcher prise sur des savoirs issus de l'expérience de terrain : « *des personnes qui ont des compétences et qui veulent les garder* » (directeur), mais aussi la force des habitudes (comme autant d'automatismes gestuels et de comportements habituels) ont, chez la plupart des encadrants de Nature inclusive, provoqué une posture de défense. Chaque professionnel s'approprierait différemment la formation à la démarche pédagogique en fonction de trois critères individuels :

- « *La motivation* », l'« *envie aussi d'apprendre* » (encadrant), qui influencent l'existence ou non d'un but d'apprentissage;
- La maîtrise de « *l'informatique* » (encadrant), qui renvoie au profil de compétences de chaque professionnel formé et aux pré-requis dont il dispose ;
- « *Une partie d'expérience passée* » (encadrant), qui crée, ou non, des dispositions à apprendre, et évoque l'*habitus* du professionnel, regroupant un ensemble de schèmes d'action incorporés, mais également la représentation de sa propre identité, « *c'est-à-dire le rapport de soi-même avec ses images et expériences du passé* » (Sainsaulieu, 1987, p.185).

Dans un second temps, la mise en place, par le directeur, d'une régulation de contrôle (au sens de Reynaud, 1988), a été le point de départ de l'élimination de ces résistances, suivie de l'entrée de la structure dans un processus d'apprentissage et de désapprentissage.

### **Deuxième étape : des controverses rendues obligatoires par le directeur, à l'origine de la constitution d'une équipe de travail, favorable au changement**

Le directeur nous explique que c'est la définition d'objectifs précis et son implication personnelle qui ont réussi à faire évoluer les pratiques. La supervision et la régulation se sont avérées indispensables pour « *arriver à ce dispositif* » (directeur), à travers des réunions d'échanges de pratiques : « *c'est moi-même qui ai mis en place les règles, c'est moi-même qui*

*ai dirigé les débats* » (Op.cit.). Le directeur insiste sur le rôle essentiel qu'il a joué pour que tous les professionnels s'impliquent afin d'« *arriver au but* », et l'importance de l'autorité dans le processus : « *il faut qu'il y ait [...] quelqu'un qui supervise et qui [...] à le pouvoir de [...] de trancher et de, d'organiser[...] parce que sinon, si on laisse faire tout ça, ça part dans tous les sens* » (Op.cit.). Il considère que la démarche pédagogique est bénéfique tant aux salariés permanents qu'aux salariés polyvalents, à condition d'être pilotée par la direction : « *il faut un chef de file* » et d'obliger l'ensemble des professionnels à en discuter. Parfois, un management autoritaire serait même de mise : « *[à l'encadrant qui voulait « garder son savoir-faire pour lui tout seul » et son autonomie] j'ai dit écoute, on est tous, vingt-cinq, qui viennent après travail, toi tu viens pas. [...] Tu vas pas commencer à m'emmerder [...] tu vas rentrer comme tout le monde. [...] J'aurais pas été aussi sec, je sais pas si je serais arrivé à le faire rentrer [dans le groupe de travail]* » (Op.cit.). Dans ce contexte social où les formes de relations entre collègues étaient minorées, « *tout passe par le chef qui doit être à la fois compréhensif et responsable, voire autoritaire* » (Sainsaulieu, 1987, p.174). Ces échanges obligatoires vont progressivement entraîner une transformation des routines.

### **Troisième étape : Les discussions supervisées permettent la coordination des points de vue des professionnels et suscitent apprentissage et désapprentissage**

L'analyse des données met en évidence quatre facteurs qui expliqueraient l'apprentissage collectif de la coordination par l'ensemble des professionnels, à l'origine de l'évolution des pratiques au sein de Nature inclusive :

- Une régulation de contrôle : « *il faut des règles. [...] S'il n'y a pas de règles, on n'avance pas* » (directeur) ; la règle principale fut de mettre en place des réunions durant lesquelles les encadrants et les accompagnateurs devaient exposer et discuter leur savoir-faire : « *mettre chacun sur la table [...] son savoir-faire. [...] Tout le monde à plat [...] on se déshabille un petit peu* » (Directeur).
- Donner du sens à la démarche pédagogique à travers ces échanges pour susciter la volonté d'apprendre chez les professionnels : « *après c'est la volonté, il faut servir à quelque chose et savoir ce qu'elle peut faire [la formation formelle des salariés en insertion]* ». Il a fallu plusieurs réunions entre le directeur parvienne à convaincre les professionnels de s'impliquer : « *ça a pas été à la première réunion, où je leur expliquais où on devait aller [...] il a fallu 3, 4, 5 réunions pour arriver vraiment à dialoguer*

*ensemble* » (directeur). Les échanges ont progressivement permis aux professionnels de clarifier les objectifs et l'intérêt de la démarche : « *Et tu vas écouter, tu vas voir ce que, ce que tu peux en faire* » (directeur). Dans le discours, s'est opérée une action sur les représentations des encadrants selon un « *processus d'influence sur les structures mentales au niveau de l'activité cognitive et l'activité symbolique* » (Sainsaulieu, 1987, p.174).

- L'obligation de travailler à la construction collective de nouvelles pratiques doit s'assortir d'un appui : « *apporter l'aide nécessaire [...] pour les aider [les encadrant], du coup il se, ça les motive un peu* » (encadrant).

Remarquons qu'à la différence de la régulation de contrôle qui consistait en une prescription étroite des tâches au sein de la structure JFE (observée lors de la phase exploratoire), marquée par des décisions unilatérales (Mugny *et al.*, 1984), une communication impossible (Doise & Mugny, 1975) et où la coélaboration cognitive entre professionnels était en conséquence diminuée (Buchs *et al.*, 2008, p. 112-113), la régulation par le directeur de Nature inclusive consiste simplement à créer les conditions favorables à l'apprentissage collectif des encadrants dans l'échange et la discussion. Ces échanges obligatoires ont été supervisés par le dirigeant qui a créé un contexte social coopératif en positionnant les professionnels « *tous au même niveau* » (directeur), ce qui a créé des conditions favorables à une régulation épistémique du conflit sociocognitif. La régulation cognitive a primé sur la régulation relationnelle dans le groupe de professionnels : ces discussions d'égal à égal, invitent les participants à délaisser une éventuelle posture de comparaison sociale à leurs pairs, au profit d'une recherche collective de résolution de la tâche : « *Et à partir de là, on essaie de construire quelque chose de positif, par rapport aux personnes que l'on va recevoir* » (directeur). Voyons comment ces discussions ont suscité apprentissage et désapprentissage à travers trois leviers :

- La construction d'une équipe de travail et d'une nouvelle culture dans la controverse

La culture de cette structure s'inscrivait auparavant dans une « *une très faible entrée dans le jeu des relations interpersonnelles et collectives avec les pairs [...] les relations restent superficielles dans le travail, le groupe est refusé, [...] et on se cantonne dans une sorte de séparatisme prudent* » (Sainsaulieu, 1987, p.174). La constitution d'une équipe de travail dans la controverse a généré un contexte social favorable au changement : de nouvelles

représentations partagées ont été construites et ont permis de constituer une culture « *marquée par la négociation et l'acceptation des différends [...] [qui] valorise la solidarité mais aussi la différence et l'expérience du groupe* » (Sainsaulieu, 1987, p.173-174). Ces nouvelles représentations ont levé les résistances de certains encadrants qui avaient peur du jugement et s'enfermaient dans des relations où la comparaison sociale à autrui, défavorable à l'apprentissage, prédominait : « *certaines personnes se sous-estiment* » (encadrant).

En effet, le directeur a instauré des relations d'égal à égal, favorables à l'émergence de relations donnant-donnant et à la régulation constructive des conflits socio-cognitifs. L'absence de relations de concurrence entre pairs permet à un climat coopératif d'émerger : « *C'est pas parce qu'on a un certain niveau à l'école qu'on est mauvais [...] y en a beaucoup, ah oui mais je sais pas écrire [...] bon c'est pas grave, ça se corrige* » (encadrant). Certains encadrants, s'étaient enfermés dans un « *processus d'anticipation évaluative qui tend à limiter l'activité informative au début d'une tâche* » (Sainsaulieu, 1987, p.180), ce qui freinait leur apprentissage par le groupe ainsi que l'apprentissage collectif des membres de ce groupe. Sans aide extérieure, en « *situation collective les moyens de l'intelligence sont inhibés, ceux de l'affectivité exagérés* » ce qui se traduit soit par l'inhibition par les autres, soit par un sous-emploi de sa capacité (Moscovici, S., Doise W., 1992, p. 39-40). Or en favorisant l'expression d'égal à égal au sein du groupe, le directeur a permis de créer un contexte de controverse constructive où la recherche de solutions l'a emporté sur la comparaison entre les participants durant les échanges. Les encadrants acceptent de « *dévoiler leurs savoir-faire* » (directeur) et ainsi de lâcher prise sur une partie de leur capital individuel : chaque encadrant tentait de préserver un pouvoir symbolique, celui relatif à la maîtrise de tours de main de techniciens d'un métier : « *y en a un qui est plus spécialisé dans la taille des arbres, l'autre qui est plus spécialisé dans la semence on va dire. [...] ils veulent pas, entre guillemets, dévoiler leur savoir- faire* » (directeur). En effet, « *le pouvoir [...] pour une très grande majorité d'acteurs sociaux [...] [est] une question de savoir professionnels* » (Sainsaulieu, 1987, p.184-185). Ils sont synonymes d'une certaine position de l'encadrant au sein de ces structures, car il maîtrise des compétences techniques essentielles dans les situations de production. Il est ainsi « *riche en pouvoir par le métier* » (Op.cit.). et l'identification de soi se fait plutôt par opposition aux autres. Ainsi, les façons de travailler de chaque encadrant n'étaient ni dévoilées, ni susceptibles d'être remises en question, puisque que chacun défendait son métier, *i.e* « *un ensemble de capacités techniques de travail*

individuelles »<sup>57</sup> (Naville, 1960, dans Piotet, 2002, p.9) et plus encore, « une identité sociale articulée sur l'identité professionnelle » (Piotet, 2002, p.2).

Le repli sur soi de certains : « au départ chacun est dans son cocon » (directeur), a cédé dans la discussion pour aboutir à des relations complémentaires de coopération donnant-donnant entre professionnels et à de nouvelles représentations partagées de « complémentarité des apports » (Sainsaulieu, 1987, p.254), comme le dit l'encadrant lui-même : « Tout le monde peut amener sa pierre à l'édifice ». Les échanges permettent aussi d'aboutir à un sens partagé, notamment par l'harmonisation du langage, influencé par les représentations et qui agit en retour sur ces dernières : « à partir du moment où il y a une harmonisation, il y a des choses de faites » (accompagnateur). Cette harmonisation résulte d'un « effort particulier d'expression et de confrontation des représentations collectives » (Sainsaulieu, 1987, p.234), notamment sur le travail et ses objectifs, où le langage remplit une fonction éminemment symbolique.

- La mise à nu et à distance de l'expérience pour faire évoluer les habitudes

S'agissant d'apprendre de nouvelles pratiques, « l'apprentissage à faire est celui de la rupture » (Ulmann, 2015, p.58), car il faut convaincre les encadrants « de se déprendre de l'expérience antérieure pour acquérir de nouvelles manières d'agir [par une] mise à distance » (*Op.cit.*) des références préalables. Cette prise de recul n'implique pas de les éliminer ou de les effacer comme le laissent entendre les théories du désapprentissage. Il s'agit plutôt de « se distancier de ses habitus culturels et de ses affects, [...] qu'il n'est pas si facile d'enfouir au nom de la professionnalité » (*Ibid.*, p.63), car ils sont ce qui constituent les encadrants, « culturellement et socialement. » (*Op.cit.*). C'est la mise en place de controverses, et l'obligation pour tous les professionnels d'y participer : « c'était imposé » (*encadrant*), qui leur ont permis de « travailler ensemble [...] se réunir pour partager les diverses pratiques que l'on peut avoir. [...] aussi bien intellectuelles que manuelles [...] on amène chacun à parler de ses, à analyser sa pratique, parler de ses compétences. [...] et on en discute [...] on a pu discuter sur les cinq chantiers, par rapport aux cinq encadrants, qui avaient chacun sa spécificité » (*directeur*). Les zones informelles de travail des encadrants ont pu être dévoilées pour amorcer un processus de transformation : sans être dissimulées aux autres professionnels, les situations de travail sur le chantier et les pratiques individuelles de chaque encadrant étaient connues seulement de ces derniers. C'est le travail d'exposition, de mise en visibilité de ces zones

---

<sup>57</sup> Naville, P. (1960). Vers l'automatisme social. *Revue française de sociologie*, 275-285.

individuelles et tacites de travail, dans la discussion, qui a permis de les négocier collectivement par leur mise en mots, et ainsi d'amorcer un processus transformateur. En outre, c'est dans la durée, dans la répétition de ses échanges, que la mise à nu des savoirs et compétences des professionnels, mais aussi de qu'ils ignorent, de leurs limites et lacunes, a lieu. C'est ce travail d'exposition qui semble favoriser l'apprentissage au sein de la structure : « *permettre aux membres d'exposer ce qu'ils ignorent sans crainte du ridicule ou de sanctions, facilitant l'expérimentation, qui bien qu'elle puisse échouer à court terme, peut conduire à l'apprentissage et fournir des bases les innovations à venir* » (Roberts, 2013, p.230).

Bien que l'apprentissage organisationnel de pratiques formelles de formation en situation de travail visé par la démarche pédagogique ne soit pas atteint, une véritable dynamique d'apprentissage organisationnel semble s'être enclenchée dans la controverse : « *dynamique parce que, enfin c'est une remise en question de tous les jours* » (accompagnateur), grâce à l'implication du directeur et à sa définition de nouvelles règles qui ont conduit à l'adoption de routines discursives : « *l'échange qu'il n'y avait pas avant* » (directeur), « *être un peu plus soudé [...] surtout travailler en équipe* » (encadrant). L'univers d'expression favorisé par le directeur a levé certains systèmes de protection qui préexistaient chez les encadrants, et encouragé la naissance de nouvelles façons collectives de travailler : « *on est arrivé ; [...] aujourd'hui on travaille main dans la main* » (directeur).

1-2.2 Le cas de type « Apprentissage et désapprentissage organisationnels par la construction et la déconstruction collective » : les structures Renovaction et Planète solidaire

- **Structure 1, Renovaction : une démarche organisationnelle visant l'apprentissage des salariés en insertion comme celui des encadrants**

Cette structure créée en 2013 exerce principalement ses activités sur des chantiers, dans les domaines des espaces verts et du bâtiment. Renovaction a développé une dynamique d'apprentissage organisationnel suite à la formation à la démarche pédagogique. Le processus d'apprentissage de nouvelles pratiques sociales et de formation y est en cours : « *on apprend* » (directeur), alors que seuls certains membres ont été formés à la démarche pédagogique : le directeur (en 2013) et deux des quatre encadrants en 2019-2020. Aussi, les apprentissages de nouvelles pratiques restent en construction, tandis que le désapprentissage des routines non formelles de formation sur les chantiers advient progressivement parmi les encadrants formés.

En conséquence, nous choisissons de focaliser notre analyse sur ces processus de changement, qui s'incarnent dans le développement d'une fonction de formation formelle interne au bénéfice de tous les salariés et de l'organisation elle-même.

- **Un processus d'apprentissage enclenché, fruit de l'implication et des choix stratégiques du directeur**

Nous observons que des objectifs réalisables ainsi qu'un projet d'apprentissage ont été définis par le directeur. Il a choisi d'adapter les objectifs fixés par la formation à la démarche pédagogique aux moyens de la structure : « *commencer petit mais aller jusqu'au bout en, en validant, ne serait-ce même une, deux, trois capacités [...] [plutôt] que me lancer sur, sur un ensemble de capacités [...] qu'on serait pas en capacité de, de maîtriser de bout en bout* ». (directeur). Le CQP « salarié polyvalent » n'a pas été mis en place à Renovaction car le directeur s'y refuse : « *j'ai pas nécessairement l'ambition de développer une organisation qui amène, qui amène à la délivrance du CQP, quoi.* » (directeur). Ce refus est motivé par deux raisons. D'une part la structure manque de ressources : « *on n'est une toute petite structure [...], on n'a pas la structure pour ça* » (directeur). D'autre part, le directeur remet en question l'intérêt du CQP « salarié polyvalent » dans le parcours d'insertion, qui se focalise sur les compétences de base, alors que les employeurs recherchent des compétences transversales : « *quand un employeur nous appelle [...], ce qui l'intéresse c'est pas vraiment de savoir si, si elle sait faire la règle de 3 ou si elle maîtrise Pythagore. Ce qu'il veut savoir c'est, est-ce que la personne est à l'heure [...] est-ce qu'elle peut s'intégrer dans une équipe, est-ce qu'elle fait les consignes de sécurité.* » (directeur).

Les objectifs ont été redéfinis par le directeur, et la démarche pédagogique de Renovaction entend développer l'apprentissage des salariés en insertion et permanents, mais aussi l'apprentissage organisationnel (la progression de la structure) et le désapprentissage de routines inappropriées. A Renovaction, le premier objectif se centre sur les salariés en insertion. Il consiste « *de façon systématique [...] pour tous les salariés* » (directeur) à certifier quelques capacités et compétences pertinentes développées sur l'activité support, pour les aider à trouver un emploi : « *si c'est un salarié qui est passé il y a 3 ou 4 ans [...] on a déjà délivré une attestation de capacités ou si on a, on avait le suivi complété* » (directeur). La formation en situation de travail est mise au centre des objectifs, elle permet aux salariés en insertion d'acquérir des compétences directement utiles, c'est « *faire le travail des maths, sans avoir*



*l'impression d'en voir [...] C'est de dire on va calculer la surface du mur qu'on va faire, et on fait des maths. Mais ça a du sens parce que c'est en rapport avec le chantier. »* (encadrant mission FEST). Ce sens donné aux apprentissages constitue un levier de leur motivation à apprendre : *« on n'apprend, et ça donne encore envie d'apprendre et de progresser »* (directeur).

La direction entend aussi transformer les représentations des encadrants sur leur métier et favoriser leur développement et leur reconnaissance : *« il y a aussi une question de développement personnel et professionnel, c'est d'appréhender la, la fonction de façon un petit peu plus intellectuelle, un petit peu plus valorisante aussi pour eux. »* (directeur). Ce directeur est conscient des difficultés qu'ils rencontrent : *« ils le formulent, parfois un épuisement vis-à-vis du public qui est accompagné tout au long de la journée. »* (directeur) et souhaite les accompagner dans l'apprentissage d'un nouveau rôle de formateur et de nouvelles façons de travailler : *« travailler différemment, pas uniquement au travers de, d'encadrement d'une équipe en situation de chef d'équipe, [...] mais en prenant une mission, en devenant un formateur »*. (directeur).

La démarche pédagogique est aussi envisagée par le directeur de Renovaction comme un vecteur d'échanges favorables à l'apprenance organisationnelle. Le directeur est convaincu de sa nécessité pour alimenter et faire vivre la structure en donnant du sens à l'action des encadrants : *« la seule dimension qui voilà, qui donne du sens, qui mobilise, qui la nourrit »* (directeur). Il se la représente comme un outil de mise en réflexivité collective qui permet d'interroger et d'améliorer les pratiques : *« c'est une respiration. [...] Dans le quotidien, dans l'organisation du travail, à moment où on va pouvoir prendre un petit peu de recul »* (directeur). Plus encore, la démarche pédagogique serait vectrice d'apprenance en permettant aux membres permanents de prendre du recul en discutant de leurs pratiques, de les faire évoluer, et de prendre conscience des apprentissages collectifs réalisés : *« Se poser sur ce qu'on fait. Et, et réaliser que, on apprend des choses, qu'on progresse. Et le fait de le réaliser et de s'en rendre compte c'est, pour moi [...] c'est un cercle vertueux »* (directeur). Par ailleurs, depuis quinze jours au moment des interviews, de nouveaux moyens humains ont été affectés à la mise en œuvre de la démarche pédagogique : l'un des encadrants a désormais une mission de coordination de sa mise en œuvre *« quelqu'un aux responsabilités de, de la fonction*

*apprenante*<sup>58</sup>» car la structure « *n'a pas les moyens d'avoir un coordinateur* » (directeur). Nous le voyons, ce directeur porte un projet précis d'apprenance organisationnelle. Ses expériences professionnelles peuvent expliquer qu'il soit convaincu du bien-fondé de cette démarche : dans la structure qu'il dirigeait auparavant « *on avait mis en place le, la même procédure* » (directeur). Il a par ailleurs une appétence personnelle pour le milieu de la formation puisqu'entre les directions de cette structure, il a failli s'orienter vers une carrière de formateur ! Il fixe des objectifs aux équipes de professionnels, les accompagne et s'investit personnellement.

Le désapprentissage souhaité est aussi circonscrit, il concerne les routines focalisées sur la réalisation de la production et celles de formation « sur le tas », développées par les encadrants, et qu'il juge inappropriées : « *juste faire le boulot, alors enfin juste dire je prends une équipe, je fais un chantier, une fois que j'ai fini je leur ai appris sur le tas . Comme ça j'ai fini, le chantier il faut le facturer et j'en prends un autre* » (directeur). Comme au sein de Nature inclusive, le directeur de Rénovation utilise le groupe comme espace d'apprentissage et de désapprentissage par la discussion, en offrant aux professionnels qui participent aux échanges « *une sorte de porte d'accès au changement des représentations* » (Sainsaulieu, 1987, p.181).

- **La mise en œuvre d'une fonction formelle de formation à Rénovation : un projet d'apprentissage organisationnel piloté par le directeur et discuté collectivement**

L'implication de la direction dans la mise en œuvre de la démarche pédagogique, sa gestion comme un projet d'entreprise dont les objectifs, les étapes, les moyens, et les acteurs sont définis, apparaît comme une condition nécessaire (mais non suffisante) de l'évolution des pratiques en organisation. Au sein de Rénovation, le projet d'apprentissage organisationnel qui consiste à adopter une « *nouvelle façon de travailler sur le parcours de nos salariés* » (directeur) est porté par le directeur, mais c'est dans la discussion que se construit véritablement la « *stratégie d'action collective* » (Sainsaulieu, 1987, p. 243) de la mise en œuvre de la démarche pédagogique.

Centrales dans le processus d'apprentissage organisationnel, les pratiques discursives instaurées par la direction ont favorisé l'émergence de relations de coopération complémentaire : Les deux premiers encadrants formés travaillent ensemble et ont développé

---

<sup>58</sup> Nous y faisons référence en tant qu'encadrant mission FEST (formation en situation de travail).

une compétence collective de formation en situation de travail qui repose sur leur complémentarité dans la tâche. L'un de ces encadrants a construit des fiches techniques qu'il fait lire aux salariés en insertion durant le transport vers le chantier ; le second encadrant l' « assiste sur le chantier sur le volet pédagogique », par ses pratiques de transmission orale aux salariés : « j'explique aux salariés quelle est la démarche de, de formation en situation de travail [...] qu'est-ce qu'ils vont mobiliser [...] en fait je viens un peu expliquer la grille d'apprentissage » (encadrant mission FEST). En outre, ces discussions constituent un espace de transition où peuvent « s'opérer des déplacements, des échanges, [...] [une] argumentation, des projections de soi sur d'autres, qui aide à supporter et à risquer le changement de représentations » (Ibid., p.181). Elles engagent la réflexivité des professionnels et encouragent la résolution collective de problèmes. Les paragraphes suivants déclinent l'influence des mécanismes discursifs dans les processus d'apprentissage et de désapprentissage au sein de Renovaction. Les membres de Renovaction soulignent de quelle manière leurs échanges favorisent l'apprentissage et de désapprentissage organisationnel : ils leur permettent de passer de la théorie (de la formation à la démarche pédagogique) à l'action, en agissant sur l'évolution de leurs représentations et en suscitant la recherche de solutions aux défis posés par la démarche pédagogique.

Les discussions permettent aux membres de clarifier leurs buts et d'entrer en réflexivité sur les routines. L'adoption de routines de réflexion collective, par la discussion entre le directeur des autres professionnels, leur permet d'élaborer des représentations collectives et de construire un sens partagé de l'action à conduire : « on discute et on valide bien-fondé de, de cette démarche et de la nécessité de transformer, et de faire évoluer nos pratiques » (directeur). Dans un premier temps ce sont bien les buts qui sont discutés, pour faire naître des intérêts communs et définir des objectifs collectifs, partagés par l'ensemble des professionnels. Ces temps d'échange sur la démarche pédagogique amènent les encadrants à réfléchir à la façon dont « ils voient leur rôle au sein d'un Atelier Chantier d'Insertion » (directeur), « ils analysent ce qu'ils font et de, ce qu'ils apportent. [...] au projet de l'association » (Op.cit). C'est ainsi non seulement le rôle, les « habitudes [...] la routine » (encadrant mission FEST) qui sont interrogés, mais aussi le positionnement des encadrants dans la structure sociale de l'organisation. L'analyse de pratiques permet de soulever ces « questions qui sont pas, qui sont plus posées » (encadrant mission FEST), de remettre en question les routines de « transmission du savoir un peu descendante, oui, faut faire comme ci, faut faire comme ça » (Op.cit.), ces schèmes corporels

de l'ordre des automatismes gestuels incorporés, c'est-à-dire « *déconstruire pour reconstruire [...], la transmission.* » (Op.cit.). Cette prise de recul sur leurs façons de faire permettrait aux encadrants de corriger leur posture en situation de production, souvent décrite comme inadaptée au rôle de formateur (par exemple d'après le directeur de JFE étudié en phase exploratoire). En décomposant leurs gestes et en les décrivant, ils prennent une distance critique par rapport à leurs automatismes, favorable à leur révision, ainsi qu'à l'apprentissage de nouvelles pratiques : prodiguer des explications plutôt qu'ordonner de faire, pour susciter l'apprentissage des salariés en insertion. La discussion permet de leur « *amener doucement une, une autre vision qu'il[s] pourrai[en]t s'approprier ou pas, mais en tout cas qu'il[s] sache[nt] qu'elle existe.* » (encadrant mission FEST). Il s'agit donc d'agir sur les représentations de certains encadrants, qui relèvent de l'*habitus* professionnel et déterminent leur comportement.

Les discussions permettent également de répondre collectivement aux défis de la réorganisation du travail à des fins pédagogiques et des moyens nécessaires à la mise en œuvre de nouvelles pratiques de formation : « *Le défi il est, il est des encadrants, surtout. [...] comment ils organisent leur travail, leur semaine, mais très très concrètement. A un moment donné, nous il faut qu'on se dise on aura peut-être une demi-journée ou une journée de moins de, de production.* » (directeur). Pour y répondre, le directeur a alloué des moyens humains à ce projet d'entreprise en désignant un encadrant « chargé de mission formation en situation de travail ». Une nouvelle fonction a été créée pour éviter que l'animation de la fonction de formation ne repose que sur les encadrants, qui ont déjà la production à assurer, et que celle-ci ne reprenne le pas sur la pédagogie en situation de travail : « *pour rythmer, pour, pour rappeler, pour préserver, pour être garant des temps, des temps de formation et d'évaluation.* » (directeur). Cet encadrant a aussi une mission de création et de coordination d'une équipe pédagogique d'encadrants : « *mettre en place et animer l'équipe d'encadrants autour de la mise en place des, des guides d'apprentissages, de l'évaluation* » (directeur). Les discussions portent donc également sur la transformation nécessaire de l'organisation des temps de travail pour pouvoir y intégrer durablement ces pratiques discursives et les routiniser : « *intégrer, justement, ces temps de, de prise de recul, d'analyse, d'évaluation, de mise en avant de, des progrès et des acquis.* » (Op.cit.).

Les échanges permettent également de rechercher des solutions à la problématique du financement de la formation en situation de travail, qui peut comporter un risque économique pour la structure : « *du temps [...] c'est de l'argent* » (directeur). En effet, la démarche

pédagogique a un coût temporel, donc financier, qui peut constituer une contrainte majeure pour certaines structures, dont l'équilibre financier est fragile : « *tout ça, ça prend du temps. [...] Et en même temps, voilà, c'est de l'argent [...] la crainte [...] que ça vienne empiéter [...] sur la production, sur le chiffre d'affaires* » (directeur). Il faut considérer non seulement des temps strictement réservés aux actes de formation des salariés en insertion, mais aussi l'ensemble des temps périphériques : les tâches administratives, la formalisation des guides apprentissage, des fiches techniques et des documents d'évaluation des salariés en insertion, comme les réunions de coordination, qui viennent alourdir le temps et les moyens à mobiliser pour déployer la démarche. Les équipes se sont posé la question de la valorisation du temps de formation lors de leurs discussions, car elle induit que « *le chantier se rallonge, qui, tout ce temps-là, en fait, en gros, nous fait perdre de l'argent* » (encadrant avec mission FEST). C'est la question du modèle économique de l'association qui est ici posée et, plus globalement, celle du modèle économique des ateliers et chantiers d'insertion : les acteurs nous expliquent en effet qu'une heure de formation rapporte moins qu'une heure de production ! Seules les temps consacrés strictement à la transmission sont rémunérées, mais l'ensemble des temps de préparation et de coordination pédagogiques, comme les temps d'évaluation et de suivi ne le sont pas. Les organisations qui souhaitent développer leurs pratiques de formation se trouvent confrontées à ce paradoxe et doivent concilier cet objectif social de développement des compétences des salariés, aux indispensables ressources économiques issues de leur production. A renovation, les membres s'interrogent collectivement sur l'articulation entre ces deux missions et la possibilité de faire de la formation un investissement en temps qui facilite ensuite la réalisation de la production, moyennant certains ajustements à concevoir.

D'après le directeur de Renovation, les évolutions dans les routines résulteraient d'un double mouvement d'adaptation : l'adaptation des prescriptions de la formation à la démarche pédagogique aux caractéristiques et moyens de la structure d'une part ; l'adaptation de l'organisation et des membres aux nouveaux objectifs définis en interne d'autre part. Il souligne que ces adaptations pourraient être facilitées par un accompagnement externe dans la mise en réflexivité des professionnels : « *je ne me sens pas de faire tout seul* » (directeur), et par l'implication des membres dans des communautés de pratiques. Selon lui, le processus de transformation des pratiques ne doit pas se dérouler en « huit-clos ». Il précise qu'un coach pourrait guider l'équipe dans sa réflexion sur l'organisation pratique de la formation en situation de travail (à quels moments, comment, par qui, quelles adaptations aux conditions de travail...), « *nous aider à faire émerger, nous en interne [...] nos solutions. C'était la réflexion chez, au*

*sein de l'équipe, nous aider à trouver nos propres réponses. »* (directeur). Il n'envisage pas le projet de mise en œuvre de la démarche pédagogique sans interaction avec des acteurs extérieurs à la structure, capables d'apporter un autre regard et d'orienter les professionnels dans une construction particulière, ce « *regard extérieur [...] qui nous amène à réfléchir sur nos pratiques, à les transformer, en plus.* » (directeur). Il pourrait notamment être apporté par d'autres structures ayant mis en œuvre la démarche pédagogique, à l'image de Planète solidaire.

- **Structure 2, Planète solidaire : l'apprenance organisationnelle par la construction collective d'une fonction transversale de formation dans les situations productives**

Au sein de cette structure, qui exerce son activité principalement dans le domaine des espaces verts et du maraîchage, l'ensemble des salariés permanents est formé à la démarche pédagogique depuis 2005. Chaque nouvel encadrant embauché en bénéficie systématiquement après une année d'exercice. Planète solidaire propose à ses salariés en insertion un parcours de formation préparatoire au CQP « salarié polyvalent » et son agrément a été contrôlé à deux reprises, en 2014 et 2017.

Nous observons que les processus d'apprentissage et de désapprentissage y aboutissent à la coexistence entre les anciennes routines de transmission non formelle et de nouvelles pratiques de formation formelle en situation de travail. La « *formation du quotidien* » (coordinateur), qui consiste pour les encadrants à prodiguer des conseils techniques aux salariés en insertion, au fil de l'activité et selon leurs besoins individuels, n'a pas disparu. Le premier rapport de contrôle de la mise en œuvre de l'agrément au CQP « salarié polyvalent » (2014) souligne d'ailleurs que les salariés en insertion perçoivent la formation situation de travail comme une formation au métier et aux savoirs professionnels. Il indique également que les outils pédagogiques sont moins utilisés sur les chantiers par les encadrants qu'en salle par l'accompagnateur ce qui a peu évolué lors du second rapport (2017), dans lequel le contrôleur souligne d'ailleurs le « *manque d'animation des séances d'apprentissage par les encadrants* ».

Pour autant, cette formation au métier est aujourd'hui complétée par des séances de formation formelle élaborées collectivement par les encadrants, le coordinateur et les accompagnateurs, et programmées durant l'activité, neuf mois par an. Elles s'appuient sur des outils coconstruits par les encadrants et le coordinateur. Parmi les structures observées, Planète solidaire semble avoir réalisé un apprentissage organisationnel au plus près des objectifs de la formation la

démarche pédagogique. Le contrôleur souligne en 2017 la réussite d'une « *synchronisation* » de la formation et de la production : les thèmes abordés lors des séances de formation en salle correspondent à des situations professionnelles réelles, et une vérification des acquis de cette formation est réalisée en situation de production par les encadrants.

Pour mieux comprendre le processus ayant conduit à cet apprentissage organisationnel en phase avec les objectifs de la démarche pédagogique, nous allons décrire le contexte dans lequel il s'inscrit.

- **Une culture d'entreprise qui place la formation des salariés en insertion au centre du projet de la structure**

La formation des salariés en insertion en situation de production fait partie intégrante du projet social de cette structure. Elle constitue une valeur centrale portée par l'ensemble des membres de la direction (président, administrateurs et directeur), qui la diffusent aux professionnels : l'un des enjeux de Planète solidaire est de « *modifier le rapport des gens, qui sont en parcours d'insertion, le rapport à la formation* » (coordinateur). La direction considère la formation comme le vecteur principal de la progression des salariés en insertion et croit en la capacité de toute personne de développer des compétences, à condition de « *pouvoir les valoriser les faire, les faire émerger* » (directeur). La formation fait partie intégrante des missions attribuées aux encadrants, ce qui leur est signifié dès leur embauche. La direction s'attache pour sa part à « *apporter des moyens humains et matériels de, pour le faire.* » (directeur). En effet, la direction a recherché les moyens de financer la formation des salariés en insertion, et a expérimenté plusieurs modèles (aujourd'hui, malgré tout, les temps de suivi par les professionnels et les temps d'échanges et de coordination ne sont pas financés ; la production reste économiquement plus intéressante, car chaque heure de formation coûterait entre deux et trois euros à la structure !).

Impliquée de longue date dans la démarche pédagogique, Planète solidaire a par ailleurs bénéficié de relations privilégiées avec l'ingénieur de formation qui a conçu la formation à la démarche pédagogique du réseau CHANTIER école ; il a accompagné les professionnels qu'il rencontrait régulièrement. D'après les deux rapports de contrôle de l'agrément au CQP, Planète solidaire s'appuie sur « *nombreux partenariats locaux* » (rapport 2014) et sa montée en compétences repose sur « *la synergie de plusieurs structures* » (rapport 2017). Cette culture de la formation semble ainsi exister de longue date au sein de cette structure et se traduit par des

obligations pour les encadrants, auxquelles la direction leur permet de répondre par l'allocation de moyens.

Par ailleurs, nous allons voir que le style et les méthodes de management du directeur encourage des échanges verbaux propices au développement des pratiques pédagogiques par les professionnels.

- **Faire évoluer les représentations des encadrants pour susciter l'apprentissage**

Selon le directeur, la formation des encadrants ne suffit pas pour transformer leurs pratiques : pour qu'un apprentissage ait lieu, ce sont avant tout certaines représentations individuelles des encadrants qui doivent être transformées. Des représentations motivationnelles doivent émerger pour provoquer l'engagement individuel dans l'apprentissage. Lorsque la formation à la démarche pédagogique répond à un désir de changement de la part de l'encadrant, celui-ci stimule son engagement dans l'action, oriente et motive ses choix, ses investissements d'énergie et ses conduites (Bourgeois, Nizet, 2015, p.37). Ce désir « *inhérent [...] à l'acte de formation* » (*Op.cit.*), peut être un désir d'apprendre ou d'interactions sociales, un défi personnel ou encore un souhait d'auto-réalisation. L'encadrant de Planète solidaire que nous avons interviewé, qui a un niveau de qualification Bac+2, était attiré par la dimension pédagogique du poste d'encadrant : « *c'est ce qui m'avait, finalement attiré [...] être paysan et formateur* » (encadrant). Il s'est engagé dans l'action de formation car elle répond à des aspirations au changement d'ordre personnel, social ou professionnel (Bourgeois, Nizet, 2015, p.38) et aux représentations qu'il se faisait du rôle d'encadrant.

Cependant, cette appétence n'était pas partagée par l'ensemble des encadrants, faute d'avoir été suffisamment informés et convaincus de l'intérêt professionnel et personnel de suivre cette formation. En conséquence, certains collègues d'une même structure ne partageaient pas le même intérêt et n'escomptaient pas les mêmes changements de cette formation, ce qui empêchait une cohésion des buts au sein de l'équipe. Pour la plupart, les encadrants auraient choisi des cursus courts et techniques de formation initiale car ils n'avaient pas d'appétence pour la formation formelle en salle, et ils ont gardé cette représentation négative de la formation : « *ils ne veulent pas rentrer dans la démarche parce que ce n'est pas en phase avec leur culture* » (directeur). Ayant parfois été eux-mêmes en situation échec scolaire, les encadrants auraient choisi d'exercer un métier manuel pour fuir l'enseignement scolaire général auxquels ils ont préféré une formation technique : « *si on a fait ça, [...] on a tous envie de fuir*



*un peu ce qu'on appelle système scolaire classico- classique. [...] C'est pas notre tasse de thé* » (encadrant). Les encadrants qui ne se sentent pas capables d'exercer une fonction de formateur refusent ce nouveau rôle: « *on n'est encadrant et pas formateur* » (encadrant). Ils dissimulent leurs craintes et prétextent un manque de moyens pour ne pas adopter de pratiques de formation formelle : « *souvent, ce qui va être renvoyé par ces gens-là c'est la question des moyens. Et on va dire on n'a pas de moyens* » (encadrant). La posture volontariste ou de défense d'un l'encadrant vis-à-vis de la démarche pédagogique ne relève pas de son niveau de qualification en tant que tel. Ce sont plutôt ses représentations de la formation et de ses capacités, ainsi que les changements qu'il attend de la mise en œuvre de la démarche pédagogique, qui sont déterminantes dans son engagement individuel à apprendre.

Si l'encadrant n'est pas convaincu de l'intérêt de former les salariés en insertion et doute de ses capacités, « *il dit qu'il fait, mais il ne fait pas* » (encadrant). Les représentations de rôle des encadrants peuvent faire obstacle à la mise en œuvre de pratiques de formation formelle car ils savent l'importance de la production dans l'équilibre économique de la structure. Aussi, les impératifs de production peuvent rapidement reprendre le pas sur les nouvelles pratiques pédagogiques : « *même si on est convaincu, on est aussi vite rattrapé par le quotidien [...] C'est-à-dire déjà de la charge liée à la production.* » (encadrant). La formation doit donc être planifiée, sans quoi elle est *sine die* par les encadrants : « *si t'as pas formalisé les choses [...] organisé, prévu et anticipé [...] ça passe à l'as [...] tu trouveras toujours une bonne excuse pour ne pas les faire* » (encadrant planète solidaire). Leur *habitus* de professionnel d'un métier, « *leurs expériences passées* » (directeur), constituent également des obstacles à leur apprentissage. Certains encadrant sont réfractaires à la formalisation de la formation car ils se considèrent comme des professionnels du métier support et ne se sentent pas capables de former : « *je suis bûcheron [...] je sais apprendre à taper sur un truc, je sais apprendre à démarrer une tronçonneuse et à changer la chaîne [...]. Mais je suis pas prof* » (encadrant).

Les échanges coachés mis en place par le directeur ont favorisé l'évolution de ces représentations des encadrants. Ils ont également permis aux professionnels de discuter l'organisation de la formation, et de sa coordination avec l'activité productive. La construction collective de nouvelles pratiques, entre les encadrants, les accompagnateurs et le coordinateur, a été rendue possible au sein de Planète solidaire par des méthodes participatives de management « *une forme de liberté d'action* » (encadrant) laissée à ces professionnels par leur directeur : « *on nous a dit on vous donne carte blanche* » (encadrant). Ce directeur semble

considérer les professionnels comme « *des partenaires de projets, de parole et d'intervention sur les circonstances concrètes de leur travail et de l'organisation de l'entreprise* » (Sainsaulieu, 1987, p.67) et, comme l'indique le second rapport de contrôle d'agrément de 2017, la délégation des missions pédagogiques a favorisé la « *responsabilisation et [l']investissement des professionnels* ».

- **Les échanges obligatoires et coachés ont fait émerger un acteur collectif, qui construit du sens, et une fonction de formation interne**

L'ensemble des résistances symboliques des encadrants ont pu être levées collectivement dans des discussions pilotés et animés par le coordinateur : «  *finalement on s'est convaincu les uns les autres, ou en tout cas, on s'est aidé* » (encadrant). Ces échanges réguliers, instaurés par la direction, «  *donc 3 heures, toutes les semaines* » (directeur), ont été soulignés dans le premier rapport de contrôle (2014), ces «  *temps de préparation avec le coordinateur technique* » et des «  *temps de travail des professionnels dédiés à la pédagogie* ». Ils ont permis «  *l'expression des différences [...] émanant de passés et d'origines variés* » (Sainsaulieu, 1987, p.253) et l'évolution des représentations limitantes des encadrants. Dans le second rapport (2017), le contrôleur insiste sur la fréquence, la régularité et la diversité des modalités prises par ces temps de travail collectifs entre professionnels («  *réunion mensuelle (évaluation) ; réunion mensuelle de régulation ; réunions de préparation pédagogique et de suivi ; réunion des binômes référents de plusieurs salariés* »), durant lesquels la créativité du collectif s'est exprimée, et les apprentissages collectifs se sont construits. Lorsqu'on s'intéresse à la façon dont les individus coopèrent pour prendre une décision et résoudre un problème, il apparaît effectivement que dans les situations de groupe, «  *les jugements individuels se rapproch[ai]ent les uns des autres* » (Moscovici et Doise, 1992, p. 45), et tendent vers l'uniformité. Ces échanges ont permis aux professionnels «  *de prendre du temps sur notre, sur nos pratiques, et de s'interroger les uns les autres sur ce qu'on voulait mettre dans ce, dans cette formation* » (encadrant). On assiste ainsi à l'émergence d'un acteur nouveau, un «  *acteur collectif* » qui construit «  *une production symbolique commune, le projet* » (Sainsaulieu, 1987, p.254). Ce projet collectif de pratiques formelles de formation a permis de résoudre la divergence des attentes réciproques qui existait au départ.

La construction de sens partagé dans les échanges semble avoir favorisé le désapprentissage des résistances des encadrants. Ces échanges ont permis d'aboutir à une cohésion des

représentations, à la création d'un sens partagé et à l'émergence de buts collectifs : « *des représentations qui font que ça fait partie du métier d'être formateur* » (coordinateur). L'animation de ces discussions par le coordinateur a été déterminante dans la capacité des encadrants à se distancier de leurs habitudes et à questionner, ensemble, leurs routines : « *il faut que les encadrants puissent se retrouver, quelque part, avec quelqu'un qui leur permet de, d'avoir une comment dire, une conscientisation, une forme de réflexivité aussi par rapport à ce qu'ils ont mis en œuvre sur le terrain et, et qu'on les accompagne* » (directeur). Ceci souligne la nécessité d'une supervision des échanges pour qu'ils suscitent la mise en réflexivité des encadrants.

D'un point de vue symbolique, ces réunions ont constitué un espace de sensibilisation de tous les professionnels à l'intérêt de la formation en situation de production, ce qui progressivement a donné naissance à des représentations partagées. Au départ, « *tout le monde adhérerait pas à ces pratiques- là [...] par exemple les gens qui étaient là depuis très très longtemps* » (encadrant). Ces échanges réguliers ont notamment fini par emporter l'adhésion d'un encadrant « *qui au début était plutôt très très réfractaire* » (encadrant) : le conflit socio-cognitif, qu'il niait au départ « *clairement, lui ça le faisait chier [...] en refusant un peu tout* », a finalement été accepté : « *mais en nous regardant faire, en discutant, en échangeant, en fait, il a tout mis œuvre de façon, voilà, et ça s'est très très bien passé* » (encadrant). Nous observons ici le désapprentissage progressif de certaines résistances chez cet encadrant dans les échanges avec ses collègues, ainsi que le désapprentissage du cloisonnement entre les encadrants qui ont adopté des habitudes de coopération.

Ces « *actions communes, des temps d'échanges* » (encadrant) ont favorisé la « *formulation d'actes à engager collectivement* » (Moscovici, S., Doise W., 1992, p. 58), soit l'apprentissage collectif d'une démarche pédagogique par l'échange et la coopération : « *on était pas tout seul dans notre coin.* » (Encadrant). A travers un processus symbolique, à savoir la discussion qui mobilise dans le langage les représentations individuelles, ces temps de réflexivité entre professionnels les ont amenés à définir une articulation entre leurs nouveaux objectifs de formation et les impératifs de production, qui pèsent sur la mise en place de temps de formation formelle. Ce sont les professionnels eux-mêmes qui ont défini leur nouvelle organisation et leurs pratiques de formation en situation de production. Les discours se sont avérés indispensables « *pour innover en matière de règles et de normes, changer les comportements enracinés* » (Moscovici, S., Doise W., 1992, p. 58). Une régulation sociale s'est opérée dans la

discussion : « *on a interrogé, on a réfléchi, on a posé le cadre* » (encadrant planète solitaire). Désormais, l'articulation entre déroulement de la production et la mise en œuvre de la formation est construite par anticipation chaque année : « *il faut que j'arrive à, à organiser un échelonnement sur une année et à dire qu'il faut pas que j'oublie de semer mes carottes [...]* pour que ça fonctionne bien, *il faut vraiment l'anticiper, planifier* » (encadrant). Les professionnels ont ainsi construit ensemble de nouvelles modalités d'action.

- **L'émergence d'un contexte social coopératif a encouragé l'apprentissage collectif**

Grâce aux modalités d'échange fixées par la direction, un contexte social de coopération entre professionnels s'est développé. Ces relations de coopération complémentaire ont favorisé l'apprentissage organisationnel d'une compétence collective de formation. Les professionnels convaincus de l'intérêt de la formalisation de la formation ont motivé et aidé les professionnels débutants et/ou réticents à la mise en œuvre des pratiques pédagogiques préconisées par le réseau. Lors de ces réunions, des compétences collectives de construction des outils pédagogiques émergent : l'encadrant interviewé nous explique en effet que certains de ses pairs ont eu besoin d'être accompagnés dans la création de guides d'apprentissages. Tous les modules de formation ont donc été créés et construits collectivement, par le coordinateur et les encadrants, et à partir de situations de production dans lesquels des besoins de formation des salariés en insertion étaient identifiés, pour les aider dans la réalisation de leurs tâches (encadrant). A partir de ces besoins, des séances de formation « gagnant- gagnant » ont été élaborées : elles font progresser ces salariés, et en favorisant leur autonomie, elles répondent aux autres objectifs professionnels de l'encadrant car elles représentent pour ce dernier un gain de temps sur le chantier (coordinateur). Cet ancrage de la construction des outils et des pratiques de formation dans les situations de travail est confirmé par le contrôleur de l'agrément en 2017 : « *un travail a été mené par les intervenants [...] afin d'identifier les situations concrètes qui se présentent dans la structure et qui concrétisent les items [du CQP salarié polyvalent]* ». Bien que la formation aux savoirs de base reste peu pratiquée en situation de travail et que les formations en salle restent « *plus théoriques* » (rapport 2017), il existe bien au sein de planète solidaire, une tentative de mise en cohérence des séances de formation réalisées en situation de production avec celles dispensées en salle, qui s'inspirent des situations de travail rencontrées par les salariés en insertion.

- **Les échanges ont favorisé la construction collective de solutions d'aménagement de l'organisation de l'activité et de la formation**

Les professionnels, durant ces temps de recul sur leurs pratiques, ont pris conscience qu'ils ne faisaient pas la formation prévue des salariés en insertion à cause des aléas et des contraintes de l'encadrement des salariés en insertion. Ils ont pu en identifier la cause principale, à savoir l'absence de planification de leurs activités, et ont su corriger cet écueil en définissant leurs propres règles : « *on se l'impose* » (encadrant). En 2014, le contrôleur souligne cette capacité collective d'identification et de correction d'erreurs : « *détection d'une difficulté d'utiliser les feuilles de présence sur les sites naturels de production : construction par les permanents d'une méthode appropriée d'identification des temps de formation et d'émargement [...] recherches d'amélioration du processus d'évaluation par l'ensemble des intervenants du CQP* ». Aux difficultés posées par la formation formelle en situation de travail, les professionnels construisent collectivement des solutions pour résoudre la tâche dans les discussions: il s'agit d'une double démarche d'acomodation et d'assimilation au contenu de la formation à la démarche pédagogique :

- Ils s'adaptent aux prescriptions en modifiant leurs façons de faire habituelles (accommodation) ;
- Ils ajustent les prescriptions aux contraintes du contexte professionnel (assimilation).

Les professionnels ont démontré leurs capacités à réaliser un apprentissage collectif par l'appropriation des savoirs issus de la formation à la démarche pédagogique : ils se sont adaptés et ont ajusté les prescriptions à l'épreuve du réel, et notamment au regard des contraintes posées par l'activité support. C'est par l'expérimentation de nouvelles façons de faire, en identifiant les problèmes qu'elles posaient, puis en construisant collectivement des remédiations à ces difficultés, que les professionnels ont progressivement adopté de nouvelles routines jugées pertinentes et ont laissé aller les anciennes.

Enfin, nous pouvons affirmer que nous nous trouvons face à un processus d'apprenance organisationnelle au sein de Planète solidaire. En effet, l'adoption de routines discursives sur les pratiques de formation en situation de production, pilotées par un coordinateur qui accompagne individuellement et collectivement les encadrants dans la construction d'outils et la réflexivité sur leurs pratiques, a inscrit l'organisation dans une dynamique apprenante : les professionnels ont défini leur projet, élaboré les règles de la mise en œuvre de la démarche

pédagogique, ils construisent et révisent collectivement leur fonctionnement. Les nouvelles recrues au poste d'encadrant peuvent s'appuyer sur la mémoire organisationnelle pour apprendre de nouvelles pratiques de formation formelle dans leur activité support : « *il y a moyen de, de démarrer quand même des choses sans être complètement à fond dans le truc, parce que y'a des outils déjà mis en place et des procédures qui existent* » (encadrant). Les apprentissages réalisés par certains professionnels « *les portefeuilles, les outils, les guides repères, j'en passe et des meilleurs* » (encadrant) élaborés par les professionnels sont mis à disposition des nouvelles recrues, ce qui favorise donc les apprentissages ultérieurs au sein de l'organisation. Les routines de construction collective et la culture de la formation favorisent les apprentissages individuels des professionnels débutants : « *quelqu'un qui débarque chez nous, [...] il va être accompagné et pouvoir ensuite accéder à la partie pédagogique et à être en capacité de, d'accompagner, avec de la formation et du contenu ces salariés en insertion* » (encadrant). Les habitudes coopératives et les compétences collectives développées stimulent le renouvellement et l'enrichissement des pratiques.

Nous venons de présenter les différents cas de structures qui apprennent et désapprennent. Leur analyse nous a permis d'identifier des facteurs explicatifs dans chacun des cas, que nous reprenons dans le tableau ci-dessous.

*Tableau n° 24 : Principaux facteurs explicatifs des cas d'apprentissage et de désapprentissage organisationnels*

Nom du cas Structures correspondantes	Principaux facteurs explicatifs
<p><b>« Apprentissage de pratiques non formelle de formation en situation de travail et désapprentissage du cloisonnement des routines » :</b></p> <p><b>Les évolutions correspondent aux attentes de la direction mais ne répondent pas aux objectifs de la démarche pédagogique</b></p> <p><b>Nature inclusive</b></p>	<p><b>De l'apprentissage et du désapprentissage observés</b> Régulation de contrôle du directeur qui « pilote » la démarche pédagogique et fixe des objectifs précis ; Echanges obligatoires qui créent un climat coopératif et prennent la forme de controverses constructives : les salariés y échangent d'égal à égal, les thèmes abordés sont circonscrits et portent sur les pratiques, ils parviennent à un accord entre leurs points de vue en construisant des représentations partagées (régulation épistémique des conflits socio-cognitifs) et donnent du sens à la démarche pédagogique.</p> <p><b>Des limites de l'apprentissage et du désapprentissage</b> Correspondent aux attentes de la direction : implication des encadrants, décroisement des habitudes de travail ; abandon du rôle de l'encadrant simple chef d'équipe ; Absence de routines préalables de formation, même « sur le tas » ; Des formations aux savoirs de base déconnectées du travail car assurées par des organismes extérieurs.</p>
<p><b>« Apprentissage et désapprentissage organisationnels par la construction et la déconstruction collective » :</b></p> <p><b>Les professionnels construisent collectivement une fonction de formation formelle en situation de travail ; ils abandonnent leurs représentations d'un rôle uniquement technique.</b></p> <p><b>Renovation et Planète solidaire</b></p>	<p><b>En commun</b> Culture où la formation des salariés en insertion est centrale; Directeur portant un projet précis et pratiquant un management participatif; Directeur impliqué dans l'allocation de moyens humains et de temps à la formation ; Double démarche d'accommodation et d'assimilation au contenu de la formation à la démarche pédagogique (Adaptation des objectifs aux contingences internes- adaptation de l'organisation aux objectifs pédagogiques redéfinis) ; Echanges verbaux réguliers, obligatoires et supervisés des professionnels sur les routines/ nouvelles pratiques de formation : une démarche réflexive permanente ; Construction d'un contexte social de coopération entre professionnels favorable à l'émergence de compétences collectives par la complémentarité des professionnels ; Emergence d'un acteur collectif qui construit du sens, des objectifs partagés et des pratiques ;</p> <p><b>Renovation</b> La démarche pédagogique : un projet d'apprentissage de tous les membres, un vecteur de sens et de reconnaissance des encadrants, un moyen de développer la structure en questionnant les routines;</p> <p><b>Planète solidaire</b> Liberté d'action et responsabilisation des professionnels ; Transformation des représentations-obstacles à l'apprentissage et au désapprentissage de leur rôle de technicien par les encadrants: résolution de conflit socio-cognitif relatif à la prescription d'un nouveau rôle dans les échanges; Démarche d'expérimentation de nouvelles pratiques, de détection et de correction d'erreurs par les professionnels dans les échanges ; Les apprentissages réalisés alimentent les apprentissages ultérieurs.</p>

A l'issue de cette présentation des différents cas dégagés, nous proposons de mettre en évidence dans les points suivants (2 et 3) les facteurs influençant les capacités de ces structures à apprendre et désapprendre. Nous nous intéressons plus particulièrement aux facteurs relevant du contexte social et managérial et démontrons l'importance des orientations stratégiques de la structure dans ces processus.

## 2- Les facteurs interactionnels et managériaux déterminants dans les différents résultats observés

Compte-tenu du nombre de structures observées et de la richesse d'une analyse multiniveaux mais aussi multidimensionnelle, nous proposons en annexe un tableau synoptique des cas de cette étude (annexe 14). Il précise les objectifs poursuivis par la direction de chacune des huit structures ainsi que les résultats observés. Il présente ensuite les principaux facteurs des processus d'apprentissage et de désapprentissage que nous avons observés lors de cette phase confirmatoire, par niveau d'analyse:

- Au niveau collectif ( et individuel de chaque professionnel impliqué), le contexte social facilitant, ou non, la construction entre professionnels dans la controverse ; le management de la mise en œuvre d'une fonction de formation interne;
- Au niveau organisationnel, le contexte professionnel ainsi que les contraintes et/ou facilitateurs exogènes de l'évolution des pratiques pédagogiques.

A partir d'une analyse comparative, reposant sur l'examen des similitudes et différences de facteurs qui infléchissent les processus à l'œuvre dans les différents cas, nous allons mettre en évidence dans les points 2-1 à 2-4 les dimensions qui distinguent les cinq structures où la reproduction des routines antérieures domine (Renouvo, Edifices, Au pied du mur, Jardins du cœur, Saveurs Solidaires), des trois structures qui apprennent et désapprennent (Nature inclusive, Renovaction, Planète Solidaire). En dégagant des relations de causalité, de dépendance et d'interdépendance entre certains de ces facteurs, nous présenterons ensuite, selon une logique interprétative, nos explications, afin de discuter les théories existantes du désapprentissage organisationnel à partir de nos résultats. (chapitre 2).

Il semblerait que, sous certaines conditions, la formation des professionnels puisse « *contribuer pleinement à la construction des compétences, et [au] développement du professionnalisme* » (El Hammioui, 2019, p.25). Cette construction sociale correspond à un processus



d'apprentissage collectif en organisation, qui favorise non seulement l'émergence de compétences collectives, mais aussi le désapprentissage organisationnel de routines non-formelles de formation et de fonctionnements cloisonnés, aujourd'hui dépassés pour des structures qui se veulent apprenantes. La diversité et la complexité des processus mis en évidence démontrent que l'apprentissage et le désapprentissage organisationnels, bien qu'intriqués, ne peuvent être décrétés et maîtrisés stratégiquement :

- Ni par une formation externe standardisée des professionnels, théorisant la formation en situation de travail et prescrivant des outils à construire et adopter ;
- Ni par le biais du contrôle *a posteriori* des pratiques attendues par une autorité externe (l'organisme certificateur) ;
- Ni par la stricte prescription managériale (régulation de contrôle).

Le changement dans les pratiques de formation dépend de multiples facteurs, qui relèvent du contexte social, ainsi que de l'environnement professionnel interne mais aussi exogène de chaque structure. Ni le réseau, ni les directions ne peuvent déterminer, à l'avance, les résultats en matière d'apprentissage et de désapprentissage par les membres des structures.

Néanmoins, la dimension managériale se révèle essentielle dans le processus, car la direction, notamment à travers le directeur, peut agir sur certains facteurs contextuels qui mettent les membres en capacité collective de construire, et donc d'apprendre, de nouvelles représentations, règles et pratiques, et aussi de désapprendre certains schèmes et habitudes de travail. Tout au plus, à l'issue de cette analyse comparative de cas, pouvons-nous mettre en évidence quelques-uns des facteurs et mécanismes qui favorisent le désapprentissage et l'apprentissage organisationnels dans le sens voulu par le réseau ou, *a contrario*, y font obstacle et encouragent la reproduction de routines non formelles de formation.

## 2-1 Les obstacles à l'apprentissage et au désapprentissage organisationnels

Les cinq structures au sein desquelles les routines non formelles de formation en situation de travail n'ont pas évolué à la suite de la formation à la démarche pédagogique (Renouvo, Edifices, Au pied du mur, Jardins du cœur et Saveurs solidaires) partagent certaines caractéristiques communes. Ces facteurs, qui encouragent la reproduction des routines, nous

apparaissent comme des obstacles à l'apprentissage comme au désapprentissage organisationnels :

- L'absence d'objectifs collectifs d'apprentissage fixés par le directeur aux professionnels :

L'apprentissage organisationnel visé par la direction est circonscrit à un objectif précis de mise en œuvre du CQP « salarié polyvalent » et n'implique pas la transformation des routines des encadrants (Renouvo, Edifices, Saveurs Solidaires). La direction souhaite que la formation interne au(x) métier(s) support(s) se poursuive (Au pied du mur, Jardins du cœur).

- L'absence d'échanges organisés et supervisés qui empêche l'émergence d'un but partagé :

Les pratiques de formation existantes ne font pas l'objet d'échanges réguliers entre les membres. En conséquence, les représentations ne peuvent évoluer et ils ne partagent pas de but d'apprentissage de nouvelles pratiques de formation.

- La persistance de résistances individuelles à l'apprentissage chez les encadrants ;

Faute d'espaces d'échange des points de vue réciproques, les résistances des encadrants ne sont pas levées car leurs représentations n'évoluent pas.

- Le manque de ressources humaines : une cause sous-jacente à considérer dans certains cas

Dans les structures Renouvo et Jardins du cœur, les objectifs limités et l'absence de temps d'échange entre professionnels pourraient en partie être expliqués par un manque de moyens humains à y consacrer, qui ne résulte pas d'un choix de la direction mais qui est subi : certains postes sont vacants, ce qui se traduit par une charge de travail productif accrue et un manque de temps de travail à dédier au développement de nouvelles pratiques.

- L'absence de formation à la démarche pédagogique du directeur

Dans quatre des cinq structures qui n'ont pas fait évoluer leurs routines de formation en situation de travail, le directeur est faiblement impliqué et n'a pas été formé à la démarche pédagogique.

Dans une seule d'entre elles, Saveurs solidaires, le directeur a été formé et des pratiques de formation interne aux savoirs de base dans le cadre du CQP « salarié polyvalent » ont été adoptées, car ce dernier exerce une forte régulation de contrôle sur les modalités de sa mise en œuvre ; il a décidé qu'une journée de travail hebdomadaire serait dédiée à la formation au CQP

et assure lui-même une partie de cette formation dont il a conçu les outils. Des moyens humains sont donc consacrés à la formation et l'organisation du travail est ajustée à l'objectif. Il semblerait que la formation à la démarche pédagogique du directeur transforme ses représentations et influence ainsi son niveau d'implication dans le déploiement de cette démarche en et l'émergence d'une fonction de formation formelle interne : dans les structures qui apprennent une fonction collective interne de formation formelle et désapprennent les routines de formation « sur le tas » des encadrants, les directeurs ont tous suivi la formation à la démarche pédagogique et s'impliquent fortement dans le développement de nouvelles pratiques !

## 2-2 Les facteurs qui ne semblent pas avoir d'influence directe sur l'apprentissage et/ ou le désapprentissage organisationnels

Certains facteurs ne semblent pas avoir de répercussions directes sur la capacité d'apprentissage et de désapprentissage des structures en matière de pratiques de formation. Elles ne semblent être ni des facilitateurs, ni des obstacles, malgré ce que certains interviewés ont pu déclarer, car il existe toujours un ou plusieurs contre-exemple(s) pour infirmer leur incidence apparente:

- La nature de l'activité :

Les activités productives se déroulant en extérieur ont parfois été présentées comme souffrant de contraintes particulières freinant la mise en place de pratiques de formation formelle. Pourtant les deux structures apprenantes exercent leurs activités sur des chantiers (maraîchage, entretiens des espaces naturels). A l'inverse, dans certaines structures dont les activités sont réalisées en ateliers, les routines des encadrants n'ont pas évolué, comme à Renouvo, Edifices ou encore Saveurs Solidaires, où le caractère facilitant de l'activité de cuisine a pourtant été souligné par les interviewés.

- La décision de mettre en œuvre du CQP « Salarié polyvalent » :

La structure Renovaction n'entre pas dans ce dispositif et développe des pratiques de formation formelle en situation de travail assurées par les encadrants, alors que dans d'autres structures, pourtant habilitées à la mise en œuvre du CQP « Salarié polyvalent », les routines non formelles sont reproduites. Ceci démontre que les structures qui déploient ce CQP n'adoptent pas systématiquement une démarche pédagogique et une dynamique d'apprentissage et de dsapprentissage (Edifices, Renouvo) ;

- Les interrelations avec les autres acteurs locaux de l'insertion ;

L'inscription dans une communauté de pratiques semble avoir facilité l'évolution des pratiques au sein de Planète solidaire et Renovaction. Cependant, elle n'a pas eu les mêmes effets au sein d'Edifices et Jardins du cœur où elle a encouragé l'externalisation de la formation.

- L'implication des accompagnateurs dans la démarche ;

Deux exemples de structures suffisent à illustrer que l'implication des accompagnateurs ne semble pas avoir d'influence sur l'apprentissage organisationnel de nouvelles pratiques de formation en situation de travail. A Saveurs Solidaires, la forte implication de l'accompagnateur aboutit à des pratiques de formation en salle déconnectées des situations productives et l'absence d'évolution des routines des encadrants ; *a contrario*, à Renovaction, où l'accompagnateur n'est pas impliqué, la structure est entrée dans un processus d'apprentissage de pratiques de formation formelle en situation de travail.

- Le double contrôle de l'agrément à la mise en œuvre du CQP « salarié polyvalent »

Les structures contrôlées à deux reprises ont bénéficié, lors du premier contrôle, de préconisations à la mise en œuvre des pratiques de formation recommandées par l'organisme certificateur (le réseau). Le second contrôle permettait d'apprécier l'évolution de ces dernières. Or, au sein des trois structures ayant été contrôlées à deux reprises (Jardins du cœur, Planète solidaire et Saveurs solidaires), la disparité des transformations opérées entre les deux rapports mettent en évidence le faible effet des préconisations sur l'apprentissage et le désapprentissage organisationnel de pratiques. Alors qu'un processus de changement a été engagé chez Planète solidaire, où des évolutions sont observées, la stagnation des routines des encadrants domine dans les deux autres structures.

### 2-3 Les facteurs managériaux et interactionnels centraux dans l'apprentissage et le désapprentissage organisationnels

Les trois structures dans lesquelles les routines de formation ont évolué (Nature Inclusive, Renovaction et Planète solidaire) partagent plusieurs caractéristiques communes, qui semblent influencer les capacités de l'organisation à apprendre et désapprendre. Ils s'inscrivent dans deux dimensions principales, à savoir une dimension managériale qui repose sur l'implication du directeur, et s'avère déterminante pour la seconde dimension, de nature socio-cognitive, qui consiste à créer des conditions d'interaction favorables à la controverse constructive entre les professionnels. Nous présentons synthétiquement ci-dessous (tableau n°24) l'ensemble des facteurs communs à ces trois structures.

Tableau n°25: Les facteurs managériaux et socio-cognitifs favorables aux processus d'apprentissage et de désapprentissage organisationnels

Facteurs managériaux du processus d'apprentissage et de désapprentissage organisationnel	Facteurs interactionnels du processus d'apprentissage et de désapprentissage organisationnel : <b>Les conditions d'une controverse constructive entre membres sont réunies.</b>
Le directeur est formé à la démarche pédagogique et s'implique dans sa mise en œuvre.	Les professionnels reçoivent des incitations à développer des relations de coopération plutôt que de compétition.
La fonction de formation formelle en situation de travail est partagée : la direction répartit les missions pédagogiques entre plusieurs professionnels, dont les professionnels de terrain (les encadrants).	Les professionnels partagent un but collectif d'apprentissage de nouvelles pratiques.
Les échanges entre membres sur leurs pratiques ont été rendus obligatoires.	Des échanges réguliers entre membres ont été instaurés, ils portent sur les pratiques de formation.
L'apprentissage organisationnel visé par la direction ne se limite pas aux préconisations de la formation à la démarche pédagogique : la direction y voit un moyen de susciter l'apprentissage des professionnels comme des salariés en insertion, et non une fin en soi.	
La direction a alloué des moyens (principalement des temps dédiés) à la démarche pédagogique, et/ ou a adapté les objectifs d'apprentissage de nouvelles pratiques pédagogiques préconisées aux ressources internes.	Les encadrants ont adopté un nouveau rôle de formateur malgré leurs résistances, qui ont été levées.
L'organisation du travail et de l'activité est ajustée aux nouveaux objectifs pédagogiques car la direction le permet.	

Les deux structures qui sont parvenues à développer une fonction interne de formation formelle à la fois en salle et en situation de travail (Rénovation et Planète solidaire) doivent être distinguées de Nature inclusive, où les encadrants ont seulement adopté des pratiques de formation non formelle en situation de travail en vue de mettre en place le CQP « salarié polyvalent ». Certains facteurs managériaux cumulatifs à ceux qui viennent d'être exposés expliquent cette différence.

#### 2-4 Les facteurs managériaux complémentaires favorisant l'émergence d'une fonction formative interne par l'apprenance

Parmi les cas de structures qui apprennent et désapprennent, quatre facteurs managériaux différencient Rénovation et Planète solidaire de Nature inclusive. Ils permettent d'expliquer

que l'évolution des routines se fasse dans le sens de la construction d'une fonction collective de formation formelle en situation de travail :

- Une culture d'entreprise qui place l'apprentissage des salariés en insertion au cœur des objectifs ;
- Un management participatif ;
- Une régulation sociale, plutôt que de contrôle, des nouvelles pratiques de formation ;
- Les représentations de la direction, qui envisage la démarche pédagogique comme un projet stratégique d'entreprise :

Pour aller plus loin sur ce dernier facteur, et distinguer les deux cas de structures et désapprennent de l'ensemble des autres cas, il nous faut considérer l'importance des objectifs stratégiques de la structure, dont le directeur assure la mise en œuvre. L'apprentissage et de désapprentissage des structures dépendent fortement des représentations et attentes de la direction vis-à-vis de la formation à la démarche pédagogique :

- Les transformations visées peuvent se limiter à une mise en conformité avec les prescriptions théorisées dans la formation du réseau;

En effet, la méthodologie transmise par la formation à la démarche pédagogique (FDP) peut constituer un ensemble d'obligations auxquelles l'organisation répond en mettant en place des pratiques ostensives de formation : elle propose alors aux salariés en insertion une ou des formation(s) aux savoirs de base, mais les routines des encadrants restent de l'ordre de la transmission non- formelle du métier. Dans ce type de structure, les savoirs transmis lors de la FDP sont uniquement appréhendées en tant que normes externes à respecter : dans un objectif de mise en conformité, il s'agit alors principalement de proposer aux salariés en insertion une nouvelle option de formation au sein de la structure et d'en élaborer les outils et les preuves administratives (outils pédagogiques, documents d'évaluation).

Comme le soulignait Wenger, l'existence de règles applicables aux pratiques (ici de formation) finit par servir le système institutionnel et non plus l'inverse (1998, p.244). L'institutionnalisation des pratiques amène les professionnels à réaliser des apprentissages individuels formels servant simplement les objectifs limités de mise en conformité visés par ces structures. Cette démarche se fait alors au détriment d'un processus d'apprentissage « *soft* » (Jones et Hendry, 1994, p.159), basé sur les échanges avec les autres membres, qui sollicite la mémoire collective et l'identité de chacun, et induisant le développement d'un langage partagé

par lequel les individus donnent du sens à leur univers (*op.cit.*). Ainsi la stratégie de professionnalisation- formation du réseau semblent inciter certaines structures à adopter des pratiques qui correspondent, en apparence, aux nouvelles exigences transmises par la formation à la démarche pédagogique, sans pour autant que l'organisation n'entre dans une dynamique d'apprentissage et de désapprentissage.

En effet, « *le principal défaut des prescriptions est d'éteindre les intelligences de terrain* » (Santelmann, 2020, p.69), alors que se former signifie justement « *que l'on s'apprête à traiter des questions [...] plutôt que de venir directement avec des solutions [...] prêt à appliquer des recettes* » (Durrive, 2020, p.84). Ces structures investissent dans la prescription de méthodes aux professionnels, comme s'il existait un « *donné à apprendre* » (Ibid., p.18) et ne peuvent tendre vers l'apprenance, qui requiert que l'organisation soit « *désireuse d'acquérir sans cesse de nouvelles pratiques* » (Metzger, 2000, p.17). L'objectif est circonscrit par la direction à la mise en application de prescriptions issus de la formation à la démarche pédagogique, ce qui n'amène pas de questionnement sur les routines. Aucune réflexion collective n'est engagée quant à leur amélioration. Cet apprentissage ostensif, ou « *conventionnel* » (*Op.cit.*), (répondre à des critères normatifs fixés par l'organisme certificateur) se fait au détriment d'un apprentissage « *profond* » (*Op.cit.*), de co-construction par les membres de pratiques adaptées à l'objectif de formation en situation de travail des personnes éloignées de l'emploi.

- Dans d'autres cas, les objectifs fixés par la direction, peuvent prendre la forme d'un projet d'entreprise se traduisant par une réflexion collective et permanente sur les routines de formation et fonctionnements habituels, alimentant un processus collectif d'amélioration continue. La formation à la démarche pédagogique ne s'avère être qu'un levier d'apprentissage, et non l'objet d'apprentissage.

Notre analyse de cas démontre la nécessité d'une remise en question collective des routines pour susciter l'apprentissage organisationnel à simple et double boucle, comme le désapprentissage organisationnel. Les structures qui apprennent et désapprennent (Nature inclusive, Renovaction et Planète solidaire) sont simplement celles dans lesquelles les habitudes de travail peuvent être questionnées collectivement au regard d'un nouvel objectif, qui est également défini conjointement. La direction voit dans le déploiement de la démarche pédagogique plus que la mise en œuvre d'un titre professionnel au bénéfice des salariés en

parcours. Elle se représente la formation à la démarche pédagogique comme un outil d'amélioration collective des fonctionnements internes. Ces directions s'inscrivent dans la philosophie du chantier-école, dont la définition stipule que « *toutes les situations sont un prétexte à l'apprentissage* » (Charte des acteurs). Autant que la production est un support à l'apprentissage, la formation à la démarche pédagogique est vue comme un moyen d'engager un processus collectif de réflexion et de transformation des façons de faire pour favoriser l'apprentissage de tous les salariés, y compris les professionnels permanents, mais aussi de faire progresser la structure elle-même, en la dotant de nouvelles façons de travailler. Certains auteurs ont d'ailleurs affirmé l'importance de la dimension collective de l'organisation apprenante. Pour Koenig, l'apprentissage organisationnel constitue un « *phénomène collectif* » qui transforme « *le comportement de l'entité* » (Koenig, 2015, p.87). Ces théories mettent en évidence l'intrication de l'apprentissage des membres avec celui de l'organisation elle-même. Kemmis décrit d'ailleurs l'organisation apprenante comme la réunion d'intérêts individuels en une communauté apprenante (1983, p. 131) et Hoyle y voit une organisation dont les membres sont capables d'apprendre collectivement (1995, p.16). Pour James (2004), elle constitue un espace de transformation qui engage l'ensemble des membres ; la capacité de transformation de l'organisation apprenante repose sur l'apprentissage de tous ses membres nous dit Pedler: « *learning company is an organization that facilitates the learning of all its members and consciously transforms itself and its contexts* » (1997).

Nous remarquons qu'au sein de Nature inclusive, il s'agit d'un « *apprentissage à simple boucle* » au sens d'Argyris et Schön (1978, 2002), soit un apprentissage « *d'adaptation* », qui correspond à une opération de traitement et d'acquisition de nouvelles connaissances issues de la formation à la démarche pédagogique. Cette opération modifie l'état de la connaissance de l'organisation, mais cette première boucle ne suffit pas à modifier fondamentalement la nature des connaissances détenues par l'organisation, qu'elle se contente de compléter (Dodgson, 1993).

En revanche, les structures Rénovation et Planète solidaire semblent s'inscrire dans un processus d'apprentissage organisationnel à double boucle tel qu'Argyris et Schön l'ont théorisé (1978), à savoir comme la construction de nouvelles connaissances qui remettent en question des savoirs existants. Ce processus provoque un changement cognitif : en modifiant leur représentations, les membres transforment les comportements de l'organisation. L'apprentissage organisationnel correspond alors à une « *modification des systèmes de*



*croyances et d'interprétation* » (Leroy, 1998, p.10) des rôles et des objectifs. Argyris et Schön (1978) soulignent d'ailleurs que le véritable apprentissage organisationnel n'existe que s'il fait l'objet d'une démarche structurée et intentionnelle qui modifie les règles, normes et croyances, *i.e* les théories d'action sur lesquelles reposent des pratiques itératives. L'apprentissage à double boucle équivaut à leur remise en question, qui se concrétise par des changements profonds, ce qui a amené Dodgson (1993) et Lyles (1988) à conférer une dimension stratégique à l'apprentissage à double boucle. Le « véritable » apprentissage organisationnel ferait émerger de nouveaux objectifs et de nouvelles théories d'action ; il s'agirait ainsi d'une démarche de création de connaissances (Nonaka, 1994, Senge, 1990) dans laquelle des changements cognitifs (des cadres de pensée) et des changements comportementaux (des routines) se combinent (Inkpen et Crossan, 1995; Leroy et Ramanantsoa, 1997).

Or, Selon Akgün *et al.* (2006), pour progresser (« *improve* ») en développant de nouvelles stratégies, l'organisation devrait au préalable modifier ses croyances et routines en réalisant un désapprentissage. Ils affirment que cette modification ne pourrait s'opérer qu'à la faveur d'un examen critique des croyances et routines, assorti d'une évaluation des pratiques actuelles ayant conduit à des erreurs, pour les rejeter hors de l'organisation. Notre analyse de cas démentit ces travaux, et indique que c'est la controverse, centrée sur le développement de nouvelles pratiques, qui permet progressivement d'amener le collectif à construire de nouveaux savoirs, à transformer le contexte professionnel, et conduit les individus à faire évoluer leurs représentations et à adopter de nouvelles façons de faire : « *les temps de dialogue [...] favorisent une interprétation différente les amenant à repenser ou re-élaborer leur représentation initiale* » (Damasio, 1994 ; Jensen *et al.*, dans Vandangeon-Derumez et Habib, 2018, p.24). Dans ces deux structures qui réalisent un apprentissage organisationnel à double boucle, et qui désapprennent leurs anciennes routines de formation, c'est bien modification des représentations des membres dans la controverse qui fait évoluer les comportements organisationnels.

Nous proposons, à la lumière de ce résultat, de redéfinir les processus d'apprentissage et de désapprentissage organisationnels d'après un paradigme socioconstructiviste, duquel sont empreints les enseignements de cette recherche. Dans le point suivant (2), nous allons expliquer de quelle manière les facteurs que nous avons identifiés influencent la mise en capacité collective des membres de ces structures à apprendre et désapprendre, ou, au contraire, font barrière à de tels changements.

## Conclusion du premier chapitre

L'observation de huit nouvelles structures dans le cadre d'une étude de cas multisite confirmatoire nous a permis de comparer les phénomènes d'apprentissage et de désapprentissage dans autant de contextes différents, pour dégager six cas d'apprentissage et de désapprentissage organisationnels, dans lesquels se répartissent les onze structures de l'étude. Quatre cas de structures ne transforment pas leurs routines de formation en situation de travail, et nous y retrouvons la majorité des structures observées (huit d'entre elles) :

- L'« externalisation de la formation formelle au CQP salarié polyvalent », confiée à des prestataires ;
- Le « Statu Quo » : ni apprentissage organisationnel de nouvelles pratiques de formation, ni désapprentissage organisationnel des routines de formation non formelles en situation de travail ;
- « Apprentissage organisationnel ostensif » : une transformation des pratiques « en apparence » seulement, lorsque les principes méthodologiques du CQP salarié polyvalent sont adoptés, mais que les routines des encadrants n'évoluent pas ;
- « L'apprentissage et le désapprentissage organisationnels d'exécution » : l'apprentissage organisationnel réalisé est ponctuel, non évolutif, car les encadrants mettent en application les ordres de la hiérarchie mais ne questionnent pas leurs routines.

Deux cas d'entrée dans un processus d'apprentissage et de désapprentissage ont également été mis en évidence, ils représentent seulement trois des structures observées :

- L'apprentissage de pratiques non formelles de formation par les encadrants et le désapprentissage du cloisonnement des routines concernait une structure ;
- L'apprentissage et le désapprentissage organisationnels par la construction et la déconstruction collective des apprentissages, dans le cadre d'une stratégie interne d'apprentissage des professionnels et des salariés en insertion s'appliquait à deux structures.

L'analyse comparative des processus observés dans les différentes structures a permis de mettre en évidence les facteurs distinguant les cas où la reproduction des routines antérieures domine, de ceux de structures qui apprennent et désapprennent, et nous permettait de répondre à notre problématique. Dans ces dernières, le processus n'est pas maîtrisé stratégiquement : la formation à la démarche pédagogique, comme la prescription et le contrôle hiérarchiques ne

sont pas des conditions suffisantes pour provoquer une évolution dans les routines, qui relève d'une construction sociale, révélant ainsi la centralité du niveau collectif dans le processus d'apprentissage et de désapprentissage organisationnels. Il n'existe pas un obstacle en particulier au désapprentissage et à l'apprentissage, mais ce sont plusieurs facteurs qui se combinent pour les empêcher :

- L'absence de formation du directeur ;
- L'absence de fixation d'objectifs collectifs aux professionnels ;
- L'absence d'échanges et de buts partagés par les professionnels ;
- La persistance de résistances individuelles à l'apprentissage chez les encadrants faute d'espaces de discussion des points de vue ;
- Le manque de moyens humains.

Au contraire, dans les structures qui apprennent et désapprennent plusieurs facteurs facilitent ces évolutions ; la dimension managériale apparaît essentielle, dans la mesure où l'implication du directeur permet de créer les conditions sociocognitives favorables à la controverse constructive entre membres. Le contexte social de l'organisation semble déterminant dans sa capacité à apprendre et désapprendre. Six facteurs d'apprentissage et de désapprentissage organisationnels s'inscrivent dans la dimension managériale du processus :

- Le directeur est formé à la démarche pédagogique et s'implique dans sa mise en œuvre.
- La fonction de formation formelle en situation de travail est partagée : la direction répartit les missions pédagogiques entre plusieurs professionnels, dont les encadrants ;
- Les échanges entre membres sur leurs pratiques ont été rendus obligatoires ;
- L'apprentissage organisationnel visé par la direction ne se limite pas aux préconisations de la formation à la démarche pédagogique : la direction y voit un moyen de susciter l'apprentissage des professionnels comme des salariés en insertion, et non une fin en soi. La formation à la démarche pédagogique est vue comme un moyen d'engager un processus collectif de réflexion et de transformation des façons de faire pour favoriser l'apprentissage de tous les salariés, y compris les professionnels permanents, mais aussi de faire progresser la structure elle-même, en la dotant de nouvelles façons de travailler ;
- La direction a alloué des moyens (principalement des temps dédiés) à la démarche pédagogique, et/ ou a adapté les objectifs d'apprentissage de nouvelles pratiques pédagogiques préconisées aux ressources internes ;

- L'organisation du travail et de l'activité est ajustée aux nouveaux objectifs pédagogiques car la direction le permet.

Quatre facteurs d'apprentissage et de désapprentissage organisationnels s'inscrivent dans la dimension socio-cognitive du processus :

- Les professionnels reçoivent des incitations à développer des relations de coopération plutôt que de compétition ;
- Les professionnels partagent un but collectif d'apprentissage de nouvelles pratiques ;
- Des échanges réguliers entre membres sur les pratiques de formation ont été instaurés ;
- Les encadrants ont adopté un nouveau rôle de formateur malgré leurs résistances, qui ont été levées.

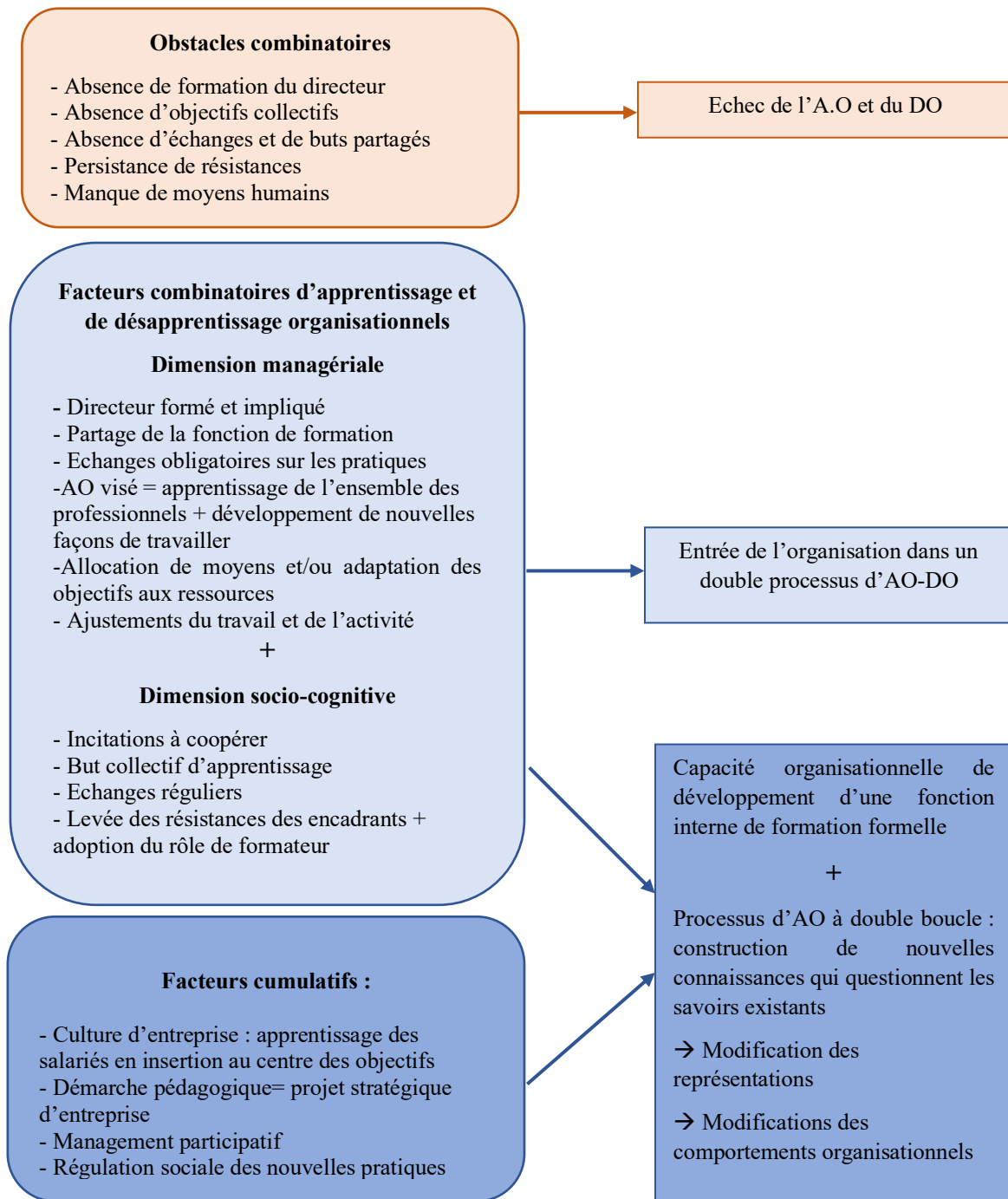
Les structures qui apprennent et désapprennent sont simplement celles dans lesquelles les habitudes de travail peuvent être questionnées collectivement au regard d'un nouvel objectif, qui est également défini conjointement, dans les interactions entre membres et sous certaines conditions rendant la controverse constructive possible. Quatre facteurs complémentaires doivent être réunis pour que l'organisation se dote d'une capacité à développer une fonction interne de formation formelle en salle et en situation de travail, et entre dans un processus d'apprentissage organisationnel à double boucle tel qu'Argyris et Schön l'ont théorisé (1978), à savoir comme la construction de nouvelles connaissances qui remettent en question des savoirs existants, provoquant un changement cognitif : l'organisation modifie ses représentations (changement cognitif), ce qui lui permet de modifier ses comportements (les routines). Ces facteurs peuvent être décrits comme suit :

- Une culture d'entreprise qui place l'apprentissage des salariés en insertion au cœur des objectifs ;
- Les représentations de la direction, qui envisage la démarche pédagogique comme un projet stratégique d'entreprise ;
- Un management participatif ;
- Une régulation sociale, plutôt que de contrôle, des nouvelles pratiques de formation.

L'ensemble des facteurs influençant l'apprentissage et le désapprentissage, identifiés à la faveur de cette étude de cas confirmatoire, sont repris dans le schéma ci-dessous (schéma n° 15). Dans

le chapitre suivant, nous tirerons les enseignements principaux de cette étude afin de répondre à notre problématique.

*Schéma n°15 : Facteurs combinatoires influençant les processus d'apprentissage et de désapprentissage organisationnels (AO- DO) dans les cas observés (construction personnelle)*





## Chapitre 2- Enseignements et propositions explicatives

Nous allons ici répondre à notre problématique et mettre en lumière les apports de notre recherche. A l'issue de celle-ci, nous appréhendons les phénomènes d'apprentissage et de désapprentissage organisationnels principalement comme un processus social, reposant sur la capacité collective des membres à construire et de déconstruction de schèmes d'action.

Notre propos n'a pas pour but de démentir drastiquement l'ensemble des travaux antérieurs sur le désapprentissage organisationnel, mais bien d'en préciser les mécanismes, en redéfinissant le concept lui-même d'après une approche socio constructiviste et l'apport d'une analyse multiniveau et mutidimensionnelle. Nous nous positionnons d'emblée à rebours de la réification de l'organisation, car notre travail de recherche met en évidence que l'apprentissage, comme le désapprentissage, constituent en premier lieu des processus humains qui se jouent au sein de l'entreprise. Nous considérons comme un système social organisé, au sein duquel se construisent des connaissances, partagées ou non, entre les membres. Entendues dans leur sens le plus large possible, ces connaissances consistent en des représentations, des croyances et des valeurs, qui s'incarnent en des schèmes d'action déterminant les comportements des professionnels. Dans leur ensemble, ces connaissances forment la mémoire organisationnelle et, à mesure de leur ancrage et de leur stabilisation, donnent naissance à des routines. Ces dernières, à l'origine de comportements répétitifs, ne sont pas celles de l'entreprise elle-même, en tant qu'entité distincte, personnifiée et agissante, mais s'incarnent dans la combinaison d'un ensemble de fonctionnements et de comportements incorporés par ses membres.

Afin d'éviter tout malentendu, nous écartons dès à présent l'hypothèse consistant à penser que l'un ou l'autre des processus d'apprentissage ou de désapprentissage organisationnels précède l'autre. Comprendre l'apprentissage et le désapprentissage en organisation requiert selon nous d'étudier ces phénomènes à l'échelle de l'individu et du collectif, que nous définissons comme l'ensemble des individus interagissant, à l'origine d'une construction sociale renouvelée, dans laquelle les comportements des uns influencent ceux des autres. Cette posture nous invite à penser les concepts de désapprentissage et d'apprentissage organisationnels en nous focalisant sur ces processus au niveau des professionnels eux-mêmes :

- Au niveau individuel, dans leur dimension cognitive (les structures mentales, l'*habitus* et la mémoire) et symbolique (les représentations et le sens de l'action);
- Au niveau collectif des interactions, de la coordination de l'agir, et de la construction-déconstruction de savoirs par les professionnels.

Notre présupposé consistait à considérer l'importance de l'influence réciproque de ces deux niveaux individuel et collectif, tout en tenant compte de l'environnement (le contexte professionnel, le contexte exogène), et du contexte managérial où le processus se déroule, pour expliquer les éventuels phénomènes d'apprentissage de nouvelles pratiques de travail et de désapprentissage d'anciennes façons de faire au sein d'une organisation donnée. L'attention que nous avons portée aux niveaux individuel et collectif, ainsi qu'au contexte relationnel et managérial nous permet de dégager des enseignements à la fois théoriques et managériaux.

Nous allons à présent titrer les enseignements de notre recherche d'après trois axes :

- Un axe théorique, qui propose une nouvelle théorie et complète les connaissances sur le désapprentissage en tant que concept, en précisant les mécanismes sociocognitifs à l'œuvre que nous avons élucidés, au niveau collectif et au niveau individuel (point 1);
- Un axe managérial (point 2), afin de fournir quelques clefs d'opérationnalisation en entreprise, en rupture avec la logique d'un désapprentissage descendant ;
- Un axe stratégique (point 3), qui s'adresse plus particulièrement à la stratégie de professionnalisation du réseau CHANTIER école.

## 1- Implications théoriques de notre travail de recherche

### 1-1 Réponse à notre problématique

A l'issue de notre phase exploratoire, nous avons formulé la problématique suivante : Selon quels mécanismes et caractéristiques, les contextes relationnel et managérial influencent-ils la capacité collective des membres à entrer dans un processus socio-cognitif (permanent) d'apprentissage et de désapprentissage organisationnel ?

En réponse à notre première piste, qui questionnait l'influence des échanges entre membres sur le processus d'apprentissage et de désapprentissage organisationnel, nous affirmons que le contexte relationnel des professionnels de la structure peut, sous certaines conditions, mettre ces membres en capacité collective d'entrer dans un processus socio-cognitif d'apprentissage et de désapprentissage organisationnel. Nous nous expliquons : lorsque leurs relations habituelles évoluent par la mise en place de controverses régulières et coachées, encadrants et accompagnateurs interrogent leurs routines professionnelles et remettent en question les fonctionnements antérieurs de la structure (distribution et répartition des fonctions de



production, d'accompagnement et de formation, organisation de leur travail et du travail des salariés en insertion, organisation de l'activité productive). L'émergence de ces controverses constructives, comme la possibilité qu'elles portent sur les routines et fonctionnements habituels et se traduisent par leur transformation, dépendent de facteurs managériaux.

Nous pouvons donc affirmer que le contexte managérial influence les caractéristiques du contexte relationnel de la structure, qui conditionne sa capacité à apprendre et à désapprendre. Nous sommes d'ailleurs en mesure de préciser :

- Les aspects managériaux facilitant l'émergence de mécanismes socio-cognitifs de construction et de déconstruction des schèmes guidant l'action des professionnels ;
- Les mécanismes par lesquels la controverse constructive, en opérant une transformation de ces schèmes, est susceptible de provoquer l'apprentissage et le désapprentissage organisationnel.

Ainsi, nous avons formulé deux pistes de recherche auxquelles notre phase confirmatoire de recherche permet de répondre.

Nous maintenons et complétons notre première piste : la mise en place de controverses régulières au sein de la structure, lorsqu'elles sont supervisées, que les encadrants et accompagnateurs sont mis sur un pied d'égalité et portent sur les pratiques de formation, favorise la construction de nouvelles représentations partagées par les professionnels et l'émergence d'un but collectif d'apprentissage. Durant ces échanges, ils développent des relations de coopération plutôt que de compétition, ce qui favorise la mise en mots des habitudes, ainsi que l'expression des craintes et doutes, et permet de résoudre certaines résistances au changement, émanant surtout des encadrants. Les divergences de but et d'intérêt peuvent être résolues car ces derniers ne sont plus seuls face à des injonctions contradictoires : les objectifs apparaissent collectifs et la complémentarité des professionnels se manifeste pour y répondre : les limites exprimées par les encadrants (manque de temps, faible maîtrise de la langue écrite) peuvent être les atouts d'un collègue, et c'est ensemble qu'ils construisent les nouvelles façons de former les salariés en insertion. Ces dernières doivent être testées, afin de tirer des leçons de cette expérience dans de nouvelles discussions : au sein de Renovation, deux encadrants expérimentent des sessions de formation conjointes en situation de travail ; au sein de Planète Solidaire, les professionnels ont appris à anticiper le déroulement des séances de formation et à les programmer dans le temps. Cet apprentissage organisationnel de pratiques et de fonctionnements collectifs s'appuie sur des relations de coopération, suscitées par la mise en place de controverses constructives où les uns et les autres peuvent mettre à nu leurs façons

de travailler et exprimer les difficultés perçues à la mise en œuvre de nouvelles pratiques. Dès lors, les anciennes routines et le fonctionnement cloisonné sont désappris : les sphères professionnelles des encadrants et accompagnateurs ne sont plus dissociées, que ce soit dans la discussion, où chacun a un droit de regard et de réflexion sur les routines de ses collègues, comme dans la pratique, où les professionnels travaillent ensemble.

Dans les cas où les professionnels sont privés d'échanges sur leurs routines et ne partagent pas d'objectif commun, leurs relations ne permettent pas de résoudre leurs divergences d'intérêts et de but car ils n'ont pas d'espaces où les confronter. Faute de conflits socio-cognitifs, les représentations défavorables à l'adoption de nouvelles pratiques des encadrants (menaces et faible sentiment d'efficacité personnelle), persistent, tout comme leurs routines de transmission « sur le tas » et les habitudes de travail isolé, réparties selon une logique de poste entre encadrants et accompagnateurs. Dans ces cas, les relations entre membres ne permettent pas de résoudre les divergences, faute d'émergence et de régulation épistémique de conflits socio-cognitifs : les routines ne sont pas désapprises et l'apprentissage est limité à un apprentissage « de surface » d'exécution des pratiques prescrites par la direction, voire l'apprentissage et le désapprentissage sont inexistantes.

Notre seconde piste consistait à considérer l'incidence des méthodes de management du directeur de la structure sur le processus d'apprentissage et de désapprentissage organisationnel. En effet, nous confirmons qu'il peut les favoriser et nous allons préciser de quelle manière :

- Il pratique un management participatif et crée des conditions pour qu'émerge des liens de coopération entre professionnels : il met en place des échanges réguliers et coachés entre les encadrants et accompagnateurs, qui portent sur leurs routines et fonctionnements actuels ainsi que sur les pratiques préconisées par la formation. Un mode de management spécifique est indispensable, à savoir celui qui facilite la mise en œuvre de relations de coopération et non de coordination comme cela a longtemps été le cas dans ces structures au management centralisé et verticalisé.
- En créant durablement les conditions d'une controverse constructive, il amène les professionnels à résoudre leurs divergences, en exprimant leurs craintes, leurs limites, leurs incompréhensions réciproques. Les nouvelles règles créées (définitions des pratiques par le collectif, aménagements organisationnels) sont le fruit d'une régulation sociale, à laquelle même les encadrants réticents semblent prendre part progressivement.

Notre étude de cas confirmatoire permet d'ailleurs de compléter cette piste en précisant les facteurs qui empêchent le désapprentissage des routines non formelles de formation, et la co-construction de nouvelles pratiques par les professionnels. L'absence d'objectifs collectifs fixés par le directeur aux professionnels, et l'absence d'échanges réguliers et supervisés entre ces derniers, empêchent l'émergence d'un but partagé d'apprentissage et encourage la persistance des résistances individuelles à l'apprentissage chez les encadrants.

Deux causes sous-jacentes semblent pouvoir en partie expliquer ces obstacles au désapprentissage et à l'apprentissage et ne doivent pas être considérées cumulativement. Le manque de ressources humaines pourrait justifier l'absence d'investissement dans le développement de nouvelles pratiques et compétences, car les professionnels se consacrent uniquement aux tâches habituelles puisqu'ils doivent compenser le/ le(s) postes vacants. Quant à l'absence de formation à la démarche pédagogique du directeur, elle semble en cause dans la plupart des structures. Elle pourrait expliquer que certaines représentations antérieures du directeur persistent et le conduisent à réduire la démarche pédagogique à la mise en œuvre du CQP « salarié polyvalent », sans chercher à faire évoluer les professionnels et l'organisation. Néanmoins, notre matériau n'a pas permis de le confirmer : les directeurs des structures dans lesquelles les routines n'évoluent pas n'ont pas explicitement exprimé cette croyance. Il convient ici de souligner que la stratégie de professionnalisation par la formation prônée par le réseau semble équivoque pour les directions, qui interprètent de façon variable le but de la formation à la démarche pédagogique. En conséquence, un apprentissage organisationnel conventionnel peut avoir lieu, au détriment d'un apprentissage plus profond par la structure ; seul ce processus d'apprentissage profond mobilise des mécanismes susceptibles d'impliquer un désapprentissage organisationnel. Il repose sur la capacité des membres à remettre en question collectivement leurs routines, et ce phénomène socio-cognitif conditionne l'apprentissage et le désapprentissage organisationnel.

Enfin, nous avons démontré que certaines représentations des directeurs favorisaient l'évolution des façons de former, comme la transformation de l'organisation de l'activité et du travail pour que se développent de nouvelles pratiques pédagogiques, ce qui permet de préciser notre seconde piste de recherche confirmatoire. Il s'agit de facteurs complémentaires à ceux que nous venons d'exposer, qui permettent à la structure d'entrer dans un processus d'apprenance. Lorsque les directeurs envisagent la démarche pédagogique comme un projet stratégique d'entreprise permettant de faire progresser tous les membres au long cours, et que

l'apprentissage des salariés en insertion est au cœur des objectifs, une culture de l'apprentissage permanent en organisation se diffuse progressivement. En conséquence, la formation à la démarche pédagogique n'est plus entendue comme un ensemble de prescriptions à mettre en œuvre, mais comme un levier pour réfléchir aux routines et les faire évoluer vers davantage de pédagogie. Le directeur n'y voit pas des normes à respecter, mais bien des pistes à explorer et à adapter en fonction des ressources humaines, matérielles et temporelles, comme des contraintes de la structure. Les pressions à produire peuvent être relativisées par les encadrants car les objectifs productifs n'occupent plus une place prioritaire. Certes indispensable, la production peut être envisagée différemment par ces derniers, car leur directeur légitime l'adoption d'une nouvelle vision dans laquelle elle n'est plus au centre de leurs missions. Par ailleurs, il encourage la définition de nouvelles pratiques et la transformation des fonctionnements habituels pour y intégrer des pratiques formelles de formation en favorisant leur régulation sociale : l'implication et la participation à cette construction collective du changement sont valorisées et symboliquement reconnues.

Ces enseignements nous amènent à proposer une nouvelle explication aux processus d'apprentissage et de désapprentissage, en les considérant non seulement comme des phénomènes prenant place dans un contexte social et managérial particuliers, mais qui se présentent également comme un processus de changement à la croisée de plusieurs dimensions.

## 1-2 L'apprentissage et le désapprentissage organisationnels : des processus interconnectés, multiniveaux et multidimensionnels

L'apprentissage et le désapprentissage ne peuvent être envisagés autrement que comme deux processus interdépendants et enchevêtrés. Cependant, contrairement à ce qu'affirment les théories existantes, notre travail démontre qu'ils ne peuvent nullement être pensés au niveau organisationnel comme des processus successifs : le désapprentissage organisationnel ne peut être décidé par une direction, et engendrer l'apprentissage des nouvelles pratiques qu'elle a choisies. L'apprentissage et le désapprentissage organisationnels constituent, à l'échelle organisationnelle, un processus multiniveau et multidimensionnel non- linéaire, qui agit par boucles de rétroaction sur la transformation des représentations, du contexte et des pratiques, comme l'illustre notre schéma n° 16. Ce ne sont pas moins de sept dimensions que nous identifions, nous les présentons ci-dessous en indiquant le niveau auquel elles influencent ce processus.

Nous tenons à souligner qu'au niveau individuel du processus, il est avant tout question de l'encadrant, puisque ce professionnel exerce une fonction centrale dans la structure, avant même l'adoption de pratiques formelles de formation (rappelons qu'il exerce des missions à la croisée de différentes fonctions de la structure), mais aussi dans l'opérationnalisation de ces nouvelles pratiques de formation en situation de travail (il est le seul à exercer son activité professionnelles en continu sur un chantier ou en atelier, en situation de travail). Par extension, il apparaît que les évolutions dans les routines relèvent prioritairement les encadrants, puisque ce sont ces professionnels qui doivent lâcher-prise sur leur identité de métier et une zone de pouvoir jusque- là acquise (lié à leur rôle central et à leur autonomie en situation de travail), pour adopter de nouvelles pratiques de formation. Sans cela, l'apprentissage et le désapprentissage organisationnel dans ces structures apparaissent comme un leurre !

### **Les sept dimensions du processus d'apprentissage- désapprentissage organisationnel**

**Une dimension exogène**, qui se matérialise par des contraintes juridiques (le dispositif atelier et chantier d'insertion et son modèle économique imposé) et institutionnelles (pressions des financeurs) issues de l'environnement externe et s'appliquant à l'ensemble de la structure ;

**Une dimension stratégique et managériale**, qui relève de la direction élue et du directeur salarié, et détermine la place relative accordée à la fonction de formation de la structure, notamment au regard de la fonction de production ; la définition des objectifs de la structure, comme le type de management pratiqué par le directeur, sont déterminants dans l'émergence d'une dimension socio-cognitive : la création d'espaces de controverse sur les routines et leurs évolutions en dépendent. Quelque part, la direction joue un rôle essentiel de régulateur ou de filtre vis-à-vis des pressions issues de l'environnement externe, en créant ou non les conditions qui permettent aux professionnels d'entrer en controverse et en réflexivité sur leurs routines.

**Une dimension socio-constructive et « socio-déconstructive », dominante**, qui prend place au niveau collectif dans la controverse et la régulation constructive des conflits sociocognitifs), et agit à travers le langage sur les dimensions cognitive, symbolique et situationnelle : elle agit sur l'individu comme sur la capacité du collectif (directeur et professionnels) à faire évoluer ses représentations et les contingences du contexte interne ;

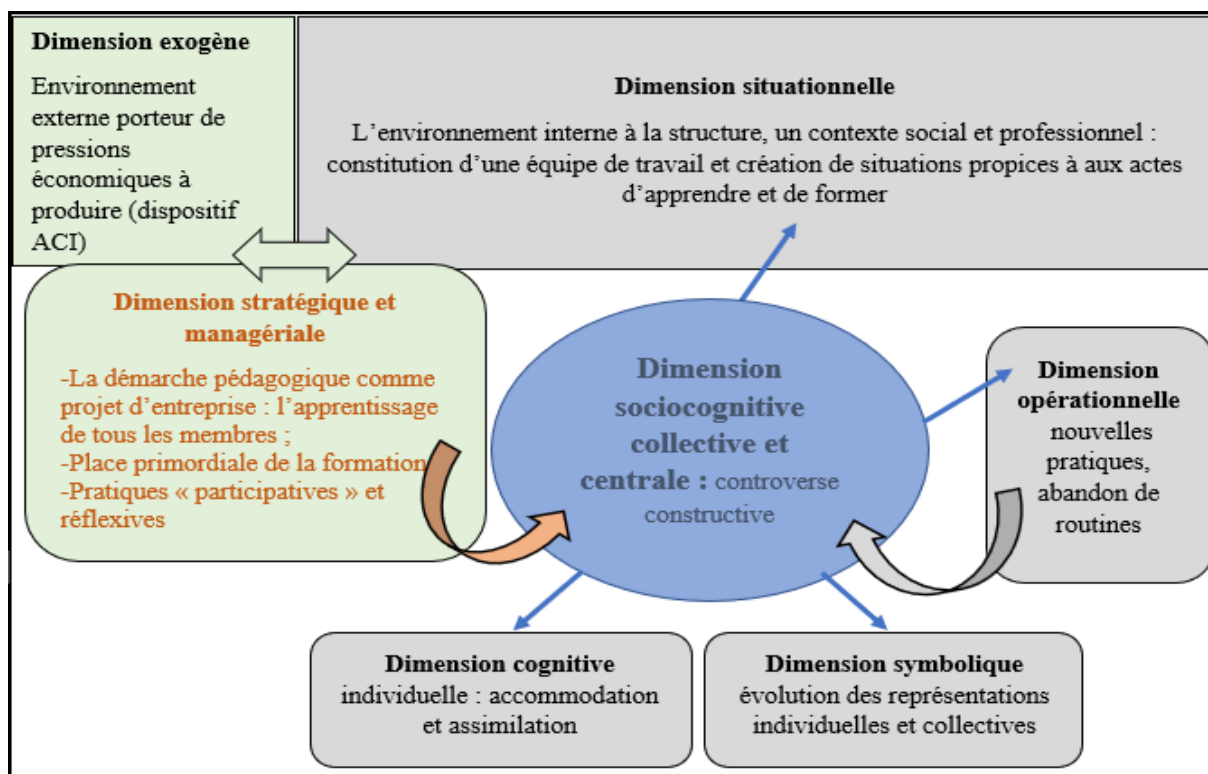
**Une dimension cognitive**, qui s'incarne dans les conflits sociocognitifs, et prend place chez l'individu en contexte collectif, grâce aux interactions sociales. L'acceptation et la régulation épistémique de ces conflits détermine la capacité des professionnels à abandonner certaines représentations et à réviser leurs schèmes d'action ;

**Une dimension symbolique**, qui s'applique, aux niveaux individuel et collectif, aux représentations identitaires et de rôles, ainsi qu'aux zones de pouvoir et aux positions dans le système d'acteurs défendues par les professionnels ;

**Une dimension situationnelle**, qui relève du contexte interne de la structure et se lit dans la capacité des membres à faire évoluer cet environnement en transformant l'organisation du travail et de l'activité (les fonctionnements et temporalités habituels) pour que les nouvelles pratiques aient un espace où exister durablement, en anticipant ce qu'implique leur mise en œuvre. Le désapprentissage des routines comporte également une dimension situationnelle, qui dépend de la capacité des professionnels à ouvrir, dans leur environnement de travail et sur des temps limités (contractuellement), de nouveaux espaces de pratique professionnelle qui favorisent tant l'acte de former, que l'acte d'apprendre, dans une dialogique entre encadrant et ses salariés en insertion-apprenants.

**Une dimension opérationnelle**, enfin, qui correspond à la mise en pratique de nouvelles façons de former, qui vont ensuite pouvoir être discutées collectivement, pour alimenter continuellement le processus.

*Schéma n°16- Envisager l'apprentissage- désapprentissage organisationnel comme un processus de changement non- linéaire, multidimensionnel et multiniveau*



### 1-3 Un processus collectif de changement qui procède par assimilation et accommodation à la formation

La formation à la démarche pédagogique reste un contenu théorique que les membres de chaque structure doivent traduire en actes, et c'est dans ce passage de la théorie à sa mise en pratique que les questions surviennent, lorsque les professionnels confrontent les savoirs reçus à leurs situations et contexte de travail : « *tous formés. Sauf que, ensuite, comment, comment on passe [...] Comment on passe à l'action.* » (directeur Renovation). L'apprentissage organisationnel passe par la capacité collective des membres à réfléchir leurs routines au regard des pratiques performatives préconisées, pour réaliser des changements qui s'inscrivent dans un double mouvement d'assimilation et d'accommodation. La théorie du développement cognitif individuel de Piaget (1952) apparaît ainsi transposable à l'apprentissage et au désapprentissage organisationnels de chaque structure :

- *L'assimilation* des savoirs issus de la formation à la démarche pédagogique consistera en une modification par le collectif des prescriptions, en fonction des contraintes de la structure et de certains schèmes d'action.

En effet, pour être transformées en pratiques de formation, les prescriptions de la formation à la démarche pédagogique doivent être assimilées, car chaque structure revêt des contraintes spécifiques en termes de d'activité support, de moyens et de compétences disponibles.

- *L'accommodation* de la structure se concrétisera par une adaptation des représentations des membres permettant de traduire les principes de la démarche pédagogique sous la forme de nouvelles pratiques adoptées, d'ajustements du contexte et par l'abandon de routines inappropriées.

L'apprentissage organisationnel ne consiste jamais à adopter des savoirs bruts, c'est-à-dire à les « absorber » tels qu'ils sont livrés aux professionnels formés, dans leur dimension abstraite et théorique. Il s'agit bien de les interpréter, tant cognitivement pour qu'ils s'accommodent aux structures existantes de connaissance et aux schèmes d'action sur lesquelles reposent les routines, que dans leur traduction en nouvelles pratiques. C'est à partir des questionnements que suscitent les savoirs livrés de la formation la démarche pédagogique, lorsqu'un espace est ouvert à leur expression, que les professionnels interrogent leurs représentations sur leurs routines, qu'ils déconstruisent (en interrogeant ce qui sous-tend les façons de faire à la lumière des préconisations transmises en formation), pour en construire de nouvelles, en cherchant à intégrer différemment la dimension de formation dans le quotidien du travail. Cette réflexion

permet de définir des objectifs partagés collectivement et d'envisager des réponses, des solutions adaptées et la construction progressive de nouvelles pratiques, qui tiennent compte des contingences de la structure (contraintes de l'activité, moyens humains et financiers, compétences disponibles et les compétences collectives pouvant émerger de la complémentarité des professionnels, organisation des temps de travail).

La dimension socio-constructive et « socio- déconstructive », qui se déroule au niveau collectif, occupe une place centrale dans le processus d'apprentissage-désapprentissage organisationnel, car c'est dans les discussions impliquant le directeur, le collectif de professionnels permanents, et ainsi chacun en tant qu'individu, qu'évoluent à travers le langage les croyances, les connaissances et l'organisation interne de ces structures. Or, cette dimension socio-cognitive représente un processus en elle-même : la révision des représentations et la transformation des connaissances, la construction d'un but partagé entre membres, comme les choix d'adaptation de l'organisation de l'activité et du travail, ne se font pas en un jour, à la faveur d'un échange verbal unique ! Les membres doivent discuter à de maintes reprises pour que progressivement les représentations passées qui font obstacle au changement soient déconstruites, que des changements dans les schèmes s'opèrent, que des décisions collectives soient prises, et qu'en conséquence, les routines évoluent. Ceci implique que des réunions coachées aient lieu régulièrement et qu'elles favorisent la controverse constructive entre membres, sans quoi, en raison de la force de reproduction des routines, l'organisation n'apprendra, ni ne désapprendra pas. Le désapprentissage organisationnel, pourtant présenté comme celui de l'organisation réifiée, dépend, en tout état de cause, du collectif professionnel, considéré comme un groupe d'individus. C'est à leur niveau qu'il faut le considérer.

#### 1-4 Le rôle central de la controverse dans les processus de désapprentissage et d'apprentissage organisationnels

Le désapprentissage de routines et l'adoption de nouvelles pratiques n'implique pas la simple transformation apparente de l'agir professionnel. Les dimensions cognitive et symbolique du processus apparaissent essentielle dans ces processus : s'agissant de faire évoluer les comportements en profondeur, c'est de l'évolution des représentations individuelles et sociales dans les échanges dont il est question. Selon cette perspective, le désapprentissage et l'apprentissage organisationnels apparaissent respectivement comme des processus de



désactivation et de construction des représentations individuelles et sociales, opérés dans les échanges verbaux entre membres, et permettant de faire évoluer les comportements du professionnel et du collectif pour modifier celui de l'entité entreprise.

Nous allons préciser comment opère ce mécanisme socio (dé)constructif qui assurément s'appuie sur le langage. Nous déclinons son influence à trois niveaux : la construction de buts partagés par les membres (que souhaitons-nous faire ensemble ?), l'élaboration collective de nouvelles règles d'action (comment allons-nous le mettre en œuvre ?), la définition collective des ajustements nécessaires du contexte professionnel (que faut-il transformer dans notre organisation actuelle pour ce faire ?). Ces trois niveaux correspondent à ceux de la construction de nouveaux schèmes d'action collectifs générant de nouvelles pratiques collectives (apprentissage), qui vont de pair avec la déconstruction de certains schèmes qui jusque là guidaient l'action routinière (désapprentissage).

#### 1-4.1 Des interactions constructives pour parvenir à un consensus sur les buts

La mise en œuvre de la démarche pédagogique implique des professionnels l'élaboration d' « *un [nouveau] modèle collectif d'action* » (Piaud, 2002, p.184) alimenté par des objectifs partagés. Pour cela, ils doivent construire ensemble des réponses s'inscrivant dans une « *représentation commune du métier* » (Op. Cit.) alors qu'ils exerçaient jusqu'ici deux métiers différents, celui d'accompagnateur et celui d'encadrant, correspondant chacun à une identité professionnelle distinctive, qui unissait chacun à sa fonction (Dubernet, 2002, p.39). Il leur faudra déconstruire leurs représentations de rôle, associées à une culture du métier support spécifique chez les encadrants, pour les inscrire dans une nouvelle profession, celle d'inclusion par la formation en situation de travail.

Cette construction passe par l'adoption de pratiques coopératives, qui facilitent un apprentissage collectif en favorisant chez les professionnels « *[leur] rencontre et [leur] adaptation les uns aux autres* » (Piaud, 2002, p.190). Lorsque les encadrants, les accompagnateurs, et le cas échéant leur directeur, ont des « *activités de communication réciproques [...] en vue de réaliser un but commun* » (Trognon et al., 1994, p.203), à savoir le développement des pratiques de formation formelle des salariés en insertion, ils procèdent alors à la « *construction interactive de [leur] réalité sociale quotidienne* » (Op.cit.). Ce sont les mécanismes mêmes de ces échanges verbaux « *qui naturellement influent sur les résultats l'apprentissage* » (Ibid., p.204) car le discours comporte une « *activité réflexive interne* » (Ibid.,

p. 236) qui agit sur leurs représentations vis-à-vis de ces nouvelles pratiques, sur leurs représentations de rôles, et favorise l'émergence d'un sens commun.

En effet, le consensus est nécessaire quand les hommes veulent agir de concert (Moscovici, S., Doise W., 1992, p. 7). Il permet d'explorer « *les divers points de vue et possibilités qui sont en dispute* » (Moscovici, S., Doise W., 1992, p. 9). Par la comparaison des opinions, l'échange des arguments, et la critique réciproque, il permet d'examiner différents points de vue et met un terme « *aux incompréhensions entre les défenseurs de positions différentes* » (Moscovici, S., Doise W., 1992, p. 11). Il aboutit à des choix et dirige les professionnels « *vers une entente reconnue par tous* » puisqu'ils y ont eux-mêmes participé (Moscovici, S., Doise W., 1992, p. 9). La communication est le lieu d'élaboration des représentations, et c'est dans la dynamique interindividuelle qu'elle acquiert sa dimension sociale (Trognon et Larue, 1988). Les discussions favorisent en effet l'émergence d'une équipe de travail et constituent des espaces de déconstruction et de reconstruction, tant des représentations individuelles, que des représentations socialement élaborées et partagées qui concourent « *à l'établissement d'une vision de la réalité commune à un ensemble social* » (Jodelet, 1991, p.668). Se faisant, elles participent de l'élimination de certaines représentations individuelles des encadrants, qui font obstacles au changement.

#### 1-4.2 Des interactions constructives pour élaborer de nouvelles règles d'action

##### - *L'élaboration de nouvelles conduites collectives*

La mise en œuvre de la démarche pédagogique requiert une transformation de l'organisation qui s'appuie sur des choix auxquels doivent adhérer l'ensemble des permanents : ils vont devoir coordonner leurs comportements et leurs actions afin d'atteindre un objectif collectif. Le consentement des professionnels à ces choix est nécessaire : il leur faut donc, pour s'entendre, partager des « *convictions communes* » (Habermas, 1986, p.149) ce qui ne peut avoir lieu que par la rencontre (Moscovici, S., Doise W., 1992, p. 13). Les représentations sociales sont d'autant plus importantes dans le cadre du développement de nouvelles pratiques qu'elles ont une : « *visée pratique d'organisation, de maîtrise de l'environnement [...] et d'orientation des conduites* » (*Op.cit.*), or il s'agit bien, dans ces organisations, d'aboutir à une transformation des conduites des professionnels afin d'intégrer une fonction de formation formelle à leurs habitudes de travail.

La communication a une fonction de régulation sur la « *dynamique sociale dans laquelle se lisent aussi bien les convergences que les conflits dans le mouvement qui mène au changement social* » (Bonardi et Roussiau, 1999, p. 20). En somme, pas de changement collectif des comportements, et donc d'évolution des routines de formation des salariés en insertion, sans cette dynamique sociale qui prend place dans la communication, et permet de construire et de déconstruire les représentations préexistantes qui sous-tendent les routines et fonctionnements organisationnels passés. Par ailleurs, le changement dans les pratiques de formation des encadrants ne peut être pensé en dehors de l'écosystème de l'équipe de professionnels à laquelle ils appartiennent : leurs routines s'inscrivent dans un système social qui évolue de concert avec les représentations.

- ***La reconfiguration de la structure, en tant que système social organisé***

Comme le souligne Perrenoud, « *l'action est inter- action, co- opération, [et] le système d'action entre en crise si l'un des acteurs évolue de façon unilatérale* » (2001, p.153). En effet, des coutumes relationnelles, de coopération et de concordance des actions existent avant la formation à la démarche pédagogique, c'est ce que l'auteur appelle « *l'orchestration des habitus* » (Op.cit.). Celui ou ceux qui ont été récemment formé(s) doivent renégocier les « *modèles d'interactions établis* » (Op.cit.) qui peuvent bloquer le changement : « *[à] force de travailler ensemble, les gens élaborent des règles, des valeurs et des pratiques communément admises pour gérer leurs relations de solidarité, d'entraides, de complémentarités techniques, de dépendances et l'autorité, de formation et d'information, de contrôle et d'évaluation* » (Sainsaulieu, 1987, p.164). En l'occurrence, encadrants et accompagnateurs ont construit et adoptés des fonctionnements cloisonnés, les uns travaillant à distance des autres, et les premiers assurant une remontée d'informations issues de l'observation des salariés en insertion indispensable aux seconds.

Ces sociabilités collectives sont le résultat de la construction progressive d'une conception du travail qui s'entend par poste, où la transversalité est limitée : Cette conception se compose de de représentations admises et intériorisées par les professionnels, qui apportent « *un fondement symbolique aux interactions de travail* » (Ibid., p.164- 165 et 168). Dans chaque structure en tant que système social, ses rapports organisés qui se sont construits au fil du temps comportent une importante dimension culturelle ; la culture peut d'entendre comme « *un ensemble*

*composite* » (D'Iribarne, 1986), « *le réservoir intériorisé, transmis, soigneusement élaboré par l'histoire, d'un ensemble de valeurs, de règles et de représentations collectives qui fonctionnent au plus profond des rapports humains.* » (Sainsaulieu, 1987, p.142). C'est d'ailleurs dans ces interactions entre professionnels qu'une culture est forgée, apprise puis reproduite par les membres: « *un ensemble de relations, de groupes, de pouvoirs [...] qui sont à l'origine de constants processus d'apprentissage culturel sur les lieux mêmes de travail, et qui sont aussi la conséquence des relations quotidiennes* » (Sainsaulieu, 1987, p.209).

En adoptant des relations de coopération et en définissant ensemble leur propre projet commun de démarche pédagogique, les professionnels construisent de nouveaux rapports, transversaux et interdépendants en ce qui concerne la fonction de formation de la structure, ainsi qu'une signification et des visées communes, indispensables à leur « *action collective* » (Sainsaulieu, 1987, p.366). A mesure que de nouvelles interactions se construisent dans les échanges, les règles d'action passées évoluent *de facto* et les routines de travail dissociées entre les encadrants et les accompagnateurs tendent à s'effacer puisque de nouvelles façons de former, partagées, s'élaborent. Elles ouvrent également sur des transformations du contexte professionnel, puisque les nouvelles pratiques exigent des adaptations du travail et de l'activité productive.

#### 1-4.3 Des interactions constructives pour définir collectivement les ajustements nécessaires du contexte professionnel

La controverse constructive constitue un levier d'acomodation des organisations habituelles de l'activité et du travail aux nouveaux objectifs co-construits par les membres. La formation à la démarche pédagogique, d'après l'une des définitions que Bourgeois (2009) donne au terme de formation, peut alors correspondre à « *un processus de formation et de transformation des [professionnels, qu'elle] doit aider [...] à s'approprier les situations pour pouvoir agir avec elles* » (Mayen, 2012, p.59-60) et pas simplement « *en ou dans les situations* » (*Ibid.*, p. 61) de travail. Pour se faire, et incorporer de nouvelles manières d'agir, les encadrants vont devoir composer avec les obligations et aléas inhérents aux situations quotidiennes de travail : « *Le travail est une activité contrainte :[...] de nombreuses tâches doivent être réalisées dans des systèmes de contraintes importants* » (*Ibid.*, p.62). Nous l'avons observé, la formation à la démarche pédagogique peut s'avérer inefficace pour provoquer l'apprentissage de nouvelles pratiques. Cependant, « *les pratiques approximatives* » (Mayen, 2012, p. 61-62) de formation développées, comme « *les obstacles à l'apprentissage, n'ont pas grand-chose à voir avec les*

*connaissances et les capacités* » (*Op.cit.*) des professionnels, et peuvent relever « *de bien d'autres facteurs qui constituent les situations professionnelles, [et] les conditions mêmes du travail.* » (*Op.cit.*).

En tant qu'environnements professionnels, les situations quotidiennes de travail imposent aux encadrants certaines exigences et des conditions de réalisation de la production: il s'agit d'une part du « *donné, matériel et objectif des situations* » (Mayen, 2012, p.60) et d'autre part, de « *systèmes de normes : délimitation du périmètre des tâches, durée et moments du travail, actions obligées ou interdites, normes de qualité, de quantité, etc.* » (Mayen, 2012, p. 61). En effet, pour d nombreux encadrants« *[l]'activité requiert de faire face à des problèmes pratiques en lien avec la production et non pas d'aménager des situations centrées sur la production de savoirs ou de compétences* » (Fillietaz, Rémerly In Wittorski, 2015, p.45). Ils perçoivent ces dimensions constructives de l'activité, qui offrent des opportunités d'apprentissage et de développement personnel des salariés en insertion, comme incontournables.

Au niveau du contexte de travail, certaines conditions organisationnelles doivent toutefois être réunies pour développer la fonction de formation formelle: des espaces, des échanges et des rythmes particuliers doivent catalyser les opportunités d'apprendre des salariés en insertion. Le contexte doit donc être aménagé pour créer des espaces- temps de transmission qui se distinguent des « *situations de travail ordinaires* » (Chretien et Olry, dans Wittorski, 2015, p. 116). Ces espaces- temps se focalisent sur une activité en particulier qui fera l'objet d'essais, de répétition, de mise à l'épreuve et de médiations organisées par l'encadrant (*Op.cit.*). Ils requièrent par conséquent « *une tolérance temporaire au regard de certaines exigences (qualité, erreurs)* » (*Op.cit.*): ces adaptations émergent lorsque la direction et les professionnels s'investissent dans un projet collectif de développement de la formation. Les contraintes propres aux encadrants peuvent alors être exposées et discutées, les échanges permettant de réviser les priorités et d'ajuster l'activité en fonction des nouveaux objectifs.

Au-delà de l'influence de la controverse constructive sur l'évolution des représentations et des comportements des membres, ainsi que du contexte professionnel, nous tenons à présent à faire la lumière sur une dimension négligée des travaux du désapprentissage au niveau individuel du professionnel. Ses résistances à l'apprentissage comme au désapprentissage, son refus ou son aversion du changement, doivent en effet être considérée sous un angle principalement symbolique.

## 1-5 Apprendre et désapprendre en organisation, un processus hautement symbolique pour l'encadrant

- *Les obstacles à l'adoption de pratiques formelles de formation posés par l'« inconscient pratique »*

Le changement dans les routines de l'encadrant est empêché par une structure tacite qui domine son agir professionnel répétitif. Son action quotidienne est réalisée le plus souvent d'après des automatismes. Son apprentissage des gestes, des façons de faire, du vocabulaire spécifique et de ses modalités d'action du métier support s'est si profondément ancré « *qu'il ne sait pas exactement comment il fait [car] toute action complexe, même si elle est, en apparence, essentiellement logique ou technique, n'est possible qu'au prix de fonctionnements inconscients* » (Perrenoud, 2001, p.132). De même, la dimension humaine de l'encadrement et de l'accompagnement des salariés en insertion se compose de routines que chaque encadrant s'est construites à mesure qu'il apprenait, dans et par l'expérience, à guider, à conseiller, et à adapter ses attentes, son organisation de l'activité et ses prescriptions aux difficultés particulières rencontrées par ce public. Aucun des encadrants rencontrés n'a suivi de formation préalable à l'exercice de sa fonction. En somme, les apprentissages de l'encadrant résultent à la fois d'une forme d'entraînement mais aussi d'ajustements progressifs par essais-erreurs dans une série de situations professionnelles et humaines. Entre leur expérience incorporée du métier support et leur autoapprentissage en situation de travail (de l'encadrement et de l'accompagnement de salariés en insertion), c'est peu de dire des routines des encadrants qu'elles reposent sur un « *inconscient pratique* » (*Op.cit.*), ce qui rejoint notamment en sociologie la théorie de l'*habitus* de Pierre Bourdieu (1980).

Les encadrants n'ont pas forcément conscience de ces automatismes et de la trame de leurs actes et décisions ou réactions, que ce soit dans l'urgence, ou dans la routine quotidienne et « *la prise de conscience se heurte assez vite à l'opacité de l'action elle-même et plus encore des schèmes qui la sous-tendent* » (Perrenoud, 2001, p.134). Les schèmes ne sont pas des représentations du réel mais plutôt, comme l'explique Vergnaud (1990), des « *connaissances-en-acte [...] c'est la structure cachée de l'action [...] un ensemble de traces dans le système nerveux central et le cerveau, qui fonctionne sans que le sujet ait à s'en souvenir* » (Perrenoud, 2001, p.138) C'est pourquoi les schèmes échappent à la conscience (*Op.cit.*) et il est difficile de les verbaliser, pour entrer en controverse comme pour extraire les compétences mobilisées

en situation de travail et décomposer l'action pour élaborer des séances de formation formelle des salariés en insertion.

- ***La difficile révision des schèmes d'action par l'encadrant***

Amener les encadrants à une réflexion sur leurs routines professionnelles implique pour ces derniers de mettre en jeu des dispositions stables car « *la réflexion sur sa propre action ou celle d'autrui contient en germe réflexion sur l'habitus qui la sous-tend* » (Perrenoud, 2001, p.133). L'*habitus* d'un encadrant, « *grammaire génératrice* » (Bourdieu, 1980) de ses pratiques professionnelles, « *système de dispositions durables et transposables qui, intégrant toutes les expériences passées, fonctionne à chaque moment comme une matrice de perceptions, d'appréciations et d'actions* » (Bourdieu, 1972) peut aussi être défini « *comme l'ensemble des schèmes dont [il]dispose [...] à un moment de sa vie* » (Perrenoud., p. 138). Nous nous nous intéressons plus particulièrement aux schèmes d'action sous-tendant les routines professionnelles de l'encadrant, « *ce qu'il y a de commun aux diverses répétitions ou applications de la même action* » (Piaget, 1973, p.24), qui permettent une économie d'énergie au quotidien, tout en comportant une force symbolique.

Remettre en question les routines de transmission non formelles qu'ont développées les encadrants jusqu'à la formation à la démarche pédagogique, ce n'est pas simplement leur demander d'apprendre à travailler autrement : cela va au-delà et questionne l'encadrant dans ses dispositions « *qu'il nommera son caractère, ses valeurs et ses attitudes, sa personnalité son identité.* » (Op.cit.). Cela requiert de « *se décentrer par rapport aux schèmes, au prêt-à-penser, au prêt-à-agir, qui nous dispense, en temps ordinaire, de trop nous poser de questions avant d'agir [et qui] peut figer le praticien dans une expérience qui ne lui apprend rien, faute d'être élaborée, interrogée, mise en mots* » (Ibid, p.134). En effet, ses schèmes d'action incorporés agissent à trois niveaux, à la fois sur :

- La dimension pratique de son action (le « faire ») ;
- Sa dimension symbolique (les actes de parole lorsqu'il échange avec les salariés en insertion) ;
- Sa dimension cognitive (les opérations mentales qu'il réalise). (Ibid., p.138).

Interroger ces schèmes inconscients suppose un travail intellectuel de réflexion sur l'action, pour les conscientiser, « *une conduite particulière qui constitue un véritable travail cognitif* »

(Vermersch, 1994, p.77) qui requiert certaines conditions : « *prendre du temps, [...] adopter une méthode et des médiations appropriées (vidéo, écriture entretien d'explicitation, par exemple)* » (Perrenoud, 2001, p.134). Même si ces conditions sont réunies, lorsque des temps de discussion sont instaurés pour permettre à chacun de verbaliser sa pratique, il existe de « *puissants mécanismes de dénégation et de défense* » (Op.cit.) auxquels se sont heurtées certaines directions en mettant en place ces temps de réflexivité (Nature inclusive et Renovation) : les schèmes d'action inconscients sont souvent solidaires d'un système de pensée et opèrent sur des informations et des représentations conscientes de la part de l'encadrant. Ainsi la prise de conscience d'un schème d'action inconscient peut remettre en question la stabilité de son système individuel de pensée, un ensemble cohérent et stable que l'individu a envie de préserver : c'est ce qui fonde « *la résistance à la prise de conscience* » (Ibid., p.140) et ainsi la négation des conflits sociocognitifs qui naissent dans la controverse.

- ***La prise de conscience des schèmes d'action : une condition insuffisante au désapprentissage individuel des routines de formation non formelle***

Quand bien même un encadrant prendrait conscience de la « *structure invariante* » (Perrenoud, 2001, p.141) qui sous-tend son action (les schèmes qui influencent sa façon de réaliser les tâches, de distribuer le travail à son équipe de salariés en insertion, de leur transmettre...), cela lui permettrait de comprendre comment il fonctionne, mais il ne parviendrait pas pour autant à changer. Par cette prise de conscience, il se construirait simplement une représentation de ses schèmes, qui « *ne supprime pas ipso facto le schème, qui peut continuer à fonctionner à l'état pratique* » (Perrenoud, 2001, p.141). Cette représentation ne lui donne pas davantage le contrôle de son action. Il faut ici comprendre qu'en prenant conscience de ses schèmes d'action, l'encadrant se construit une représentation qui ne va pas nécessairement se substituer aux anciens schèmes: cet éclairage permet de reconsidérer les théories du désapprentissage individuel selon lesquelles il suffirait de retirer certains « blocs » de savoirs et de les remplacer par d'autres pour transformer le comportement d'un acteur ! La structure invariante des schèmes d'action est résistante, y compris à la prise de conscience par l'acteur : c'est en partie ce qui explique la tendance à la reproduction des routines. Pourquoi ? Parce que la prise de conscience de *l'habitus*, « *qu'on le nomme façon d'être, habitudes, routines, automatismes, [...] personnalité, voire réflexe* » (Ibid., p.147) a un double coût pour l'encadrant, que certains évitent, si l'absence d'obligation et le manque de motivation à se confronter à la tâche problématique s'y prêtent :



- Un coût en énergie, car elle peut désorganiser l'action, qui jusqu'ici se réalisait simplement grâce aux automatismes : l'encadrant doit désormais agir de façon consciente et repenser ses modalités répétitives d'action, là où l'inconscient pratique lui assurait une « *rapidité et [une] efficacité* » (*Op.cit.*) accommodantes ;
- Un coût symbolique aussi, car cette prise de conscience est chargée de découvertes sur soi, qui peuvent déstabiliser l'image que le professionnel a de lui-même et remettre en question son identité.

Les nouvelles pratiques proposées par la formation à la démarche pédagogique doivent être incorporées pour se transformer en schèmes efficaces et « *désactiver les schèmes en place pour traiter le même type de situations* » (Perrenoud, 2001, p.147) de transmission aux salariés en insertion, ce qui prend du temps. Cependant, ces schèmes ne peuvent disparaître de la mémoire inconsciente, ils peuvent être « *désavoués, censurés, inhibés* » (*Op.cit.*) mais resurgissent en situation d'urgence : voilà pourquoi, les interviewés nous expliquent que les impératifs productifs et les routines afférentes ont tendance à reprendre le pas sur les apprentissages plus récents réalisés après la formation : lorsqu'il y existe une pression à réaliser ces tâches, les anciens schèmes et routines resurgissent.

**- *Faire émerger chez les encadrants un but d'apprentissage de nouvelles pratiques, et en faire un objectif inéluctable, pour déclencher un travail sur l'habitus***

Nous avons pu le démontrer, certains encadrants se perçoivent et/ou sont considérés par leur hiérarchie comme des chefs d'équipe, techniciens d'un métier support. Leur expérience professionnelle du métier s'est assortie de l'intériorisation d'un *habitus* professionnel spécifique, vecteur de routines considérées comme allant de soi. Elles doivent être questionnées par l'encadrant lui-même pour pouvoir évoluer, lors d'échanges avec ses collègues. Ce travail réflexif doit porter tant sur l'action consciente, que sur l'*habitus* individuel, et revient à travailler sur ce qui sous-tend sa pratique : « *la mémoire, identité, les représentations, les savoirs, les savoir-faire, les attitudes, les schèmes de pensée.* » (Perrenoud, 2001, p.131). Pour que le désir de changer émerge (Perrenoud, 2001, p.146) chez l'encadrant, qu'il souhaite faire évoluer « *sa pratique, comprise ici comme la répétition d'actes semblables dans des circonstances analogues* » (*Op.cit.*), l'encadrant doit avoir pour but l'apprentissage de nouvelles pratiques de formation formelle. C'est à cette condition qu'il pourra se trouver confronté à un « *écart entre ce [qu'il] fait ce qu'il voudrait faire* » (*Ibid.*, p.144), en rencontrant des obstacles pour atteindre des buts qui le motivent (Vermersch, 1994, p.84). Le

mécontentement, la déception, deviennent alors les leviers d'une prise de conscience de ses schèmes par l'encadrant. Ainsi, la transformation profonde des schèmes d'action de l'encadrant, par laquelle il désapprend ses actions répétitives et s'approprie de nouvelles pratiques de formation, semble requérir un but d'apprentissage, qu'il peut coconstruire dans des échanges avec ses collègues et directeur.

Toutefois, pour que le processus de prise conscience de l'écart entre les pratiques de formation habituelles et les pratiques formalisées attendues puisse se mettre en marche, l'objectif doit être « *évident, valoriser, impossible à abandonner* » (*Op.cit.*). Ceci nécessite que l'apprentissage de nouvelles pratiques soit encouragé et suivi par la direction, et que des aménagements de l'organisation du travail et de l'activité soit possibles. Ce n'est pas le cas au sein d'au pied du mur, Jardins du cœur, Renouvo, Edifices, Saveurs solidaires : les praticiens s'abritent alors « *derrière milles excuses : le manque de temps, de moyens, de soutien de la hiérarchie, de coopération des collègues* » (Fernagu Oudet, 1999) pour continuer d'agir en « *pilotage automatique* » (Perrenoud, 2001, p.145). En effet, le professionnel se représente ses activités quotidiennes « *en secteurs appréhendés de façon routinière et en secteurs qui se présentent [...] comme chargés de problèmes* » (Berger et Luckmann, 1966, p.71). Les routines constituent « *la facette non problématique* » (*Op.cit.*) de la vie quotidienne du professionnel compétent, aussi longtemps qu'elles continuent à exister de façon habituelle et sans interruption (*Ibid.*, p.72). Les pratiques préconisées par la démarche pédagogique introduisent une nouveauté et donc une rupture avec cette continuité, ce qui confronte l'encadrant à un problème dès lors qu'il est obligé d'y faire face. Berger et Luckmann prennent l'exemple d'un mécanicien spécialisé dans les voitures américaines confronté à un client lui demandant « *de réparer sa Volkswagen* », ce qui le « *force d'aborder le monde problématique des voitures étrangères* » et de se confronter « *à des problèmes qui ne font pas encore partie de [sa] routine* » (*Ibid.*, p.71-72). Il en va de même pour les encadrants qui n'ont pas d'autre choix que d'intégrer le « *monde problématique* » (*Op.cit.*) de la formation formelle préconisée par la formation à la démarche pédagogique, lorsque cette intégration est rendue obligatoire par la direction. L'encadrant ne peut alors que s'atteler à la résolution de cette tâche, il ne peut l'éviter.

C'est ainsi toute l'importance de la dimension symbolique des processus d'apprentissage et de désapprentissage organisationnels que notre travail met en évidence.

- *L'apprentissage et le désapprentissage sous-tendus par un enjeu de déconstruction et de reconstruction identitaire par les encadrants*

Pour certains encadrants, la formation à la démarche pédagogique véhicule une nécessaire transformation de la finalité de leur poste. Lorsqu'ils ont été recrutés en tant que chefs d'équipe, leur mission principale se limitait à encadrer des salariés en insertion et veiller à la réalisation de la production. Leur expérience au sein de la structure s'est forgée sur une prééminence de la production sur la pédagogie.

La formation à la démarche pédagogique introduit une redéfinition de leur fonction et entend modifier à la fois leurs pratiques et leur identité professionnelles. Elle implique de faire l'apprentissage de l'activité pédagogique, ce qui requiert une reconfiguration des relations des encadrants aux salariés en insertion (d'une posture de chef d'équipe à une posture de formateur). Elle devrait aussi conduire la direction renégocier avec les encadrants la définition de leur « professionnalisme » : la performance technique et l'importante liberté d'action (l'encadrant gère le chantier et ses équipes en autonomie) au cœur de leur identité professionnelle sont remises en question par la montée en puissance de la fonction de formation, qui devient le cœur de l'entreprise sociale apprenante. Elle prend ainsi le pas sur la production, jusqu'ici « *fonction noble* » (Piaud, 2002, p.161) et centrale, relevant exclusivement des encadrants, qui de surcroît leur offrait un espace de travail dans lequel les interférences avec les autres professionnels étaient limitées.

De plus, les routines procurent « *un sentiment de maîtrise [...] qui ont fini par former une part d'identité, qui contribuent à donner du sens à notre existence* » (*Op.cit.*). En effet, à mesure de son expérience au sein de la structure, l'encadrant s'est senti devenir « professionnel » ; il est entré « *dans un milieu où il y a des rôles délimités [...] et, au-delà, [y trouve] un moyen de reconnaissance* », déterminante de « *la valeur professionnelle [perçue] de la personne individuelle* » (Sainsaulieu, 1987, p.31-32). Ainsi, le renoncement à certaines routines implique des deuils importants pour l'encadrant. Il doit accepter, le temps d'incorporer les nouvelles procédures préconisées par la démarche pédagogique, de perdre provisoirement ce sentiment de maîtrise (Perrenoud, 2001, p.147).

D'ailleurs, le manque de confiance en sa capacité à apprendre de nouvelles pratiques constitue parfois une résistance importante de l'encadrant. Nous l'avons évoqué, certains encadrants ont

des difficultés à l'écrit et/ou ne maîtrisent pas l'outil informatique. Or, lors de la formation à la démarche pédagogique, des outils essentiels à l'élaboration de séances de formation leurs ont été présentés, notamment les guides d'apprentissage qu'ils vont devoir rédiger et mettre en forme. L'encadrant confronté à ces informations peut douter de ses capacités et nous savons que « *les croyances qu'a une personne en ses capacités à réussir jouent un rôle crucial dans son engagement et ses performances* » (Galand, dans Bourgeois et Chapelle, 2011, p.256). Ce faible « *sentiment d'efficacité personnelle* » (Op.cit.), ressenti par certains encadrants, peut nuire à leur apprentissage individuel.

Pour que des pratiques de formation formelle en situation de travail fassent partie intégrante de la fonction d'encadrant, celui-ci doit donc passer par « *un processus de destruction, reconstruction de la représentation de sa fonction* » (Piaud, 2002, p.181). Or, nous savons, notamment depuis Sainsaulieu (1985), que l'identité professionnelle des individus comporte une dimension collective : elle se forge dans leurs relations de travail, la « *reconnaissance accordée par les autres à la position d'acteur de l'individu* » (Sainsaulieu, 1987, p.251), lorsqu'ils participent à des activités collectives au sein des organisations.

L'encadrant occupe une position socialement valorisée dans la structure car il est au centre des activités de production (essentielle économiquement) et de transmission aux salariés en insertion. Ceci permet de mieux comprendre le sentiment de menace de leurs compétences et les réactions de défense de certains encadrants à la démarche pédagogique : c'est toute l'image de soi et la confiance en soi qui peuvent être ébranlée surtout lorsque l'encadrant ne se sent pas capable de mettre en pratique des nouvelles procédures (manque d'appétence voire mauvaise expérience personnelle de la formation, absence de maîtrise des pré-requis informatiques et de maîtrise de la langue française...). La transformation de ses pratiques peut revêtir différentes significations pour l'encadrant: il peut par exemple s'agir de gagner en estime de soi en développant ses compétences et ainsi chercher à se construire une identité professionnelle projetée (l'encadrant de Planète solidaire voulait par exemple devenir un artisan doublé d'un enseignant à sa prise de poste), de se sentir revalorisé par la direction via la reconnaissance du titre de formateur (réclamée par certains encadrants, par exemple au sein de Nature Inclusive), gagner l'estime des autres (l'encadrant de la structure « Au pied du mur » entend gagner en légitimité vis-à-vis des salariés en insertion).

Pour le dire autrement, au niveau individuel, l'encadrant accepte de questionner ses routines et d'ébranler les représentations qui les sous-tendent, voire de réviser ses habitudes (sa manière

de parler, d'agir, ses compétences, ses attitudes), « *de mettre en crise des savoirs qu'on pensait assurés* » (Perrenoud, 2001, p.149) et d'abandonner une partie du capital symbolique qui est rattaché, seulement « *si les satisfactions espérées sont suffisantes* » (*Op.cit.*). En effet, « *la sociologie postule que les agents sociaux n'accomplissent pas des actes gratuits* » (Bourdieu, 1994, p.150) et « *au cœur du monde social s'instaure un univers à l'intérieur duquel la loi du donnant-donnant devient la règle explicite* » (*Ibid.*, p.190). Ainsi, personne n'est désintéressé, y compris lorsque le profit recherché est de nature symbolique.

Pour prendre conscience de son *habitus* et le transformer afin de « *mieux maîtriser sa pratique, [...] élargir ses connaissances, accroître ses compétences* », il faut que l'encadrant réalise un travail sur soi et « *il en coûte ! Du temps, [...] des efforts, des renoncements [...], de la patience, de l'insécurité, de l'échec* » (Perrenoud, 2001, p.148). Il existe ainsi une part d'intentionnalité dans le processus de désapprentissage individuel : le renoncement à certaines routines et à leur confort suppose la volonté et la conviction de celui qui l'opère. Il doit avoir la volonté de changer pour accepter de perdre momentanément un certain capital symbolique, « *intellectuel, émotionnel, relationnel* » (*Op.cit.*). Cette intentionnalité, ce consentement à le perdre et à investir de son temps et de son énergie dépend fortement des satisfactions que l'encadrant peut attendre de ce changement : il peut s'agir de « *rétributions économiques, psychologiques et motivantes que la structure peut lui offrir par le contexte même des conditions de travail* » (Sainsaulieu, 1987, p.74). Ceci invite à une meilleure considération et reconnaissance des encadrants, cheville ouvrière des structures du réseau CHANTIER école.

Les enseignements théoriques exposés dans ce premier point mettent en évidence la centralité des dimensions managériale, relationnelle et symbolique du désapprentissage et de l'apprentissage organisationnels, tant dans leurs mécanismes de construction-déconstruction des représentations individuelles et collectives, pour lever les résistances et construire l'action collective, qu'à travers son médiateur, le langage mobilisé dans les discussions entre acteurs. A partir de ces apports théoriques, nous allons esquisser quelques préconisations à l'usage des directeurs de structures dans le point 2. Pour que des échanges constructifs suscitent l'apprentissage organisationnel de propriétés émergentes au sein de la structure, et que les anciennes façons de former en situation de travail et les représentations limitantes sur la formation s'effacent progressivement, plusieurs conditions d'interactions spécifiques entre les membres doivent être réunies.

## 2- Implications managériales de nos résultats

### 2-1. Enseignements à destination des directions de structures : comment favoriser le lâcher-prise des professionnels sur leurs routines et la construction de nouvelles pratiques

Le développement de la démarche pédagogique implique de s'engager dans un processus de changement, qui ne peut pas être obtenu « *par la seule adjonction d'éléments extérieurs, comme on parlerait d'un changement de technologie du remplacement des pièces d'un moteur.* » (Ibid., p.227) ; il ne suffit donc pas d'ajouter des savoirs issus de la formation des professionnels à la mémoire de l'organisation pour que de nouvelles pratiques émergent et remplacent les routines. Il s'agit plutôt d'amener les professionnels à s'engager dans une transition, en invitant le collectif à construire un projet d'avenir qui permettra à « *transformer un état antérieur de quelque chose de différent* » (Op.cit.), en dégagant, en analysant, et en mettant à jour des ressources internes pour transformer les potentialités et les richesses existantes « *en facultés d'action franchement nouvelles* » (Op.cit.). Pour cela, il faut souvent agir sur les représentations héritées du passé, à transformer en une autre conception construite avec les professionnels afin qu'elle soit incarnée, ce qui permet d'organiser « *le système social en action collective intégrée* » (Sainsaulieu, 1987, p.231). La création d'un sens commun apparaît indispensable à cette action collective renouvelée, car il « *est susceptible d'influencer [...] la façon dont les acteurs vont s'engager dans l'action* » (Vandangeon-Derumez et Habib, 2018, p.5).

Comme le souligne Mallet en 2007, la littérature décrivant les facteurs favorisant les apprentissages individuels peut-être totalement transposée aux apprentissages collectifs. L'émergence de formes, de propriétés et de fonctions collectives est encouragée par certains vecteurs :

- La nécessité d'un projet collectif clair, lorsque le directeur fixe des objectifs aux professionnels et que la mise en œuvre de la démarche pédagogique est orchestrée comme un projet d'entreprise ;
- L'animation et l'accompagnement externe du groupe, lorsque le directeur ou un coordinateur supervise les discussions et les différentes étapes de la mise en œuvre ; dans les autres structures, les apports méthodologiques issus de la formation à la démarche pédagogique « *[f]aute d'un accompagnement et d'un soutien de*

*l'encadrement [...] se sont peu à peu dilués dans la routine du quotidien » (Mallet, 2007, p.5).*

- Le rôle déterminant de la prescription et de la validation par la hiérarchie de la tâche collective à accomplir ou du problème à résoudre sur le plan collectif, ce qui encouragea la réflexivité des professionnels;
- Les encouragements et renforcements positifs qui s'adressent au groupe.

L'ensemble de ces facteurs peuvent être véhiculés à travers les échanges coachés impliquant les professionnels (encadrants, ou encadrants et accompagnateurs), et c'est principalement sur ces derniers que le directeur peut agir. Cependant, pour que l'ensemble des membres puissent entrer en réflexivité par la controverse, ce qui influence la capacité de la structure à apprendre et désapprendre, la culture d'entreprise doit placer les apprentissages réciproques des professionnels et des salariés au centre des objectifs de la structure, et le directeur doit adopter une culture managériale participative, qui encourage la régulation sociale : il prescrit et encourage le développement de pratiques de formation formelle (le « quoi ? », les objectifs) mais ne dit pas « comment ? » : les professionnels disposent d'une marge de liberté pour les construire.

Ajoutons que des moyens humains et financiers suffisants au regard de la charge d'activité productive et d'accompagnement des salariés en insertion sont nécessaires à l'apprentissage de nouvelles pratiques, et au lâcher-prise sur les routines. La flexibilité de l'organisation du travail et de l'activité, qui favorise la mise en place d'ajustements est également essentielle. Elle dépend de la culture et de la stratégie de la structure, mais aussi de la formation à la démarche pédagogique du dirigeant, qui favorise « *sa réflexion sur le tutorat et sur les mécanismes d'apprentissage en atelier ou dans les situations de travail* » (Boulet, in Wittorski, 2015, p.204) et sa propension à accepter les transformations nécessaires.

Dans les paragraphes qui suivent, nous décrivons les leviers d'action du directeur pour provoquer la construction et la déconstruction collective de représentations et pratiques.

### 2-1.1 Des conditions spécifiques d'interaction à réunir

Pour susciter des apprentissages collectifs et provoquer l'abandon de certaines représentations et routines, plusieurs conditions doivent être réunies par la direction.

- **Des échanges réguliers et durables, supervisés et structurés doivent être institués par régulation de contrôle**

L'apprentissage organisationnel peut être considéré comme un processus de construction de nouvelles représentations et normes communes par un groupe de professionnels, mais ce groupe « *ne peut se perpétuer que dans et par le travail incessant de représentation* » (Bourdieu, 1994, p.234), ce qui souligne l'extrême importance de le faire exister dans la durée. Ceci souligne la nécessité pour le directeur d'imposer l'existence de discussions collectives régulières, qui impliquent les professionnels dans un but circonscrit de construction de la démarche pédagogique, par une « *règle officielle* » (Bourdieu, 1994, p.235) : cette dernière encourage son respect car elle assure « *les profits de régularité (il est toujours plus facile et plus confortable d'être en règle)* » (Op.cit) pour les professionnels. Cependant, il ne suffit pas de réunir un groupe de travail pour faire émerger des solutions et des décisions collectives ; les dirigeants « *doivent s'engager dans des activités de communication et de promotion du changement* » (Rouleau, 2005, Dans Vandangeon-Derumez et Habib, 2018, p.5) et les échanges doivent faire l'objet d'une structuration qui facilite « *l'émergence et la régulation des conflits socio-cognitifs, une intensité de l'argumentation, une symétrie des interactions en termes de statuts des partenaires, un climat socio-affectif favorable [qui] sont autant de facteurs [...] favorisant l'efficacité des interactions sociales pour l'apprentissage* » (Bourgeois, Nizet, 2015, p.184). La supervision de ces échanges par un *coach* (qu'il soit un directeur, un coordinateur ou un tiers extérieur) permet de réunir ces conditions.

La supervision des échanges permet de rappeler l'interdépendance des buts entre encadrants et accompagnateurs afin de stimuler l'apprentissage coopératif. Les travaux sur l'apprentissage coopératif (*cooperative learning*) se sont intéressés au conflit socio-cognitif entre pairs et, à l'instar de nos travaux, les ont étudiés « *dans un contexte naturel* » (*Ibid.*, p.172). Ils indiquent que les relations entre pairs peuvent se caractériser par une interdépendance positive des buts qu'ils poursuivent dans la tâche (« *positive goal interdependance* », Johnson et Johnson, 1983), lorsque chacun ne peut atteindre son but que si l'autre atteint le sien. Dans le cas d'interactions



coopératives, les controverses, qui peuvent être définies comme des « *conflits d'idées, d'opinions, de conclusions, de théorie et d'informations entre les membres* » (Johnson et Johnson, 1983, p.147), favoriseraient l'apprentissage. Or, au sein des structures étudiées, il existe *a priori* une interdépendance positive des buts poursuivis par les membres : la finalité d'inclusion des salariés en insertion repose sur des missions complémentaires entre encadrants et accompagnateurs. Néanmoins, les encadrants poursuivent un but qui n'est propre qu'à leur fonction, à savoir la réalisation de la production, en temps et en qualité attendus. C'est bien souvent cette dimension de métier qu'ils mettent en évidence pour justifier leur refus de transformer leurs pratiques. La charge de travail, les contraintes temporelles de l'activité et les conditions d'exercices constitue un argument contre l'adoption de nouvelles pratiques formelles de formation. Les discussions entre professionnels permettent de soulever ces difficultés et d'y remédier, lorsqu'elles sont structurées, et que les professionnels sont mis sur un pied d'égalité et doivent imaginer des solutions pour atteindre l'objectif commun qui doit leur être rappelé à la conscience : aider les salariés en insertion, les faire progresser.

A cet égard, les valeurs de la charte des acteurs du chantier-école peuvent constituer un point d'ancrage des discussions sur la mise en œuvre de nouvelles pratiques de formation. Les membres des structures adhérentes au réseau souscrivent en théorie aux principes de la charte des Entreprises Sociales Apprenantes, mais les interviewés ont souligné leur inégale appréhension de la méthodologie transmise lors de la formation à la démarche pédagogique et la discussion « *facilite la compréhension* » (Moscovici, S., Doise W., 1992, p. 15), ce qui permet au groupe d'aboutir à des choix d'autant plus rationnels qu'un maximum de connaissances auront été rassemblées et examinées (*Op.cit.*). Tout ce qui entrave la transmission de ces informations et leur discussion empêche de parvenir à une décision rationnelle (*Ibid.*, p.16), qui sera une « *réponse spécifique, produite en collaboration au cours des débats entre les membres du groupe et proche des valeurs qu'ils partagent* » (*Ibid.*, p. 25).

**- Favoriser le désapprentissage et l'apprentissage organisationnels en faisant évoluer les structures, les interactions et les cultures de l'organisation**

Étudier le phénomène de désapprentissage organisationnel dans le cadre d'une stratégie d'apprentissage de routines formelles de formation et de montée en compétences des professionnels implique de porter une attention à la structure d'insertion en tant système social. Plus particulièrement, il s'agit de s'intéresser aux processus lui permettant de « *créer des*

*solutions neuves et opératoires* » (Sainsaulieu, 1987, p.221) en réponse aux défis de « la démarche pédagogique » et aux problèmes de changement qu'elle pose. Telle qu'elle est transmise dans le contenu de la formation proposée par le réseau, la démarche pédagogique est en quelque sorte une proposition théorique faite aux structures, qui peuvent la traduire, ou non, en une véritable volonté d'évolution qui passe par des changements profonds. Ces changements sont déterminés par trois dimensions interdépendantes du système social : « *les structures, les interactions et les cultures.* » (Sainsaulieu, 1987, p.241).

- *Créer des structures sociales spécifiques, en instaurant des réunions sur les pratiques*

Pour ce faire, de nouvelles structures doivent être inventées pour permettre d'agir sur les relations telles qu'elles ont été instituées entre les membres et sur les représentations intériorisées. C'est ce qui a pu être observé au sein de Rénovation, de Planète solidaire et de Nature inclusive, où des structures sociales spécifiques, les réunions de discussion et de réflexion réunissant la « triade » directeur-encadrants-accompagnateurs, permettent de faire un diagnostic des fonctionnements, des ressources humaines disponibles et mobilisables, des résistances, des potentiels pour soulever les problèmes qu'occasionnera le changement. Ces échanges permettent également de mettre à jour les craintes que suscite l'inconnu, la nouveauté et ainsi d'aborder les résistances individuelles et collectives. Ces dernières sont entendues et reconnues par la direction, ce qui d'une part légitime, mais permet aussi de les intégrer à la construction collective. Dans ces structures, c'est la mise en place de « *zones protégées [...] des résistances et jeux stratégiques trop violents* » (Sainsaulieu, 1987, p.355), par la direction, qui instituent des espaces de discussion et favorisent « l'émergence de logiques collectives nouvelles » (*Op.cit.*) : ce sont les professionnels eux-mêmes qui réfléchissent à leurs routines, coconstruisent leurs propres pratiques renouvelées, et définissent de nouvelles règles de fonctionnement pour répondre à l'objectif d'amélioration de la formation des salariés en insertion.

- *Instaurer de nouvelles pratiques sociales d'échanges réguliers et obligatoires sur leurs pratiques entre professionnels*

C'est notamment sur ce point essentiel que se distinguent les différents cas d'apprentissage et de désapprentissage organisationnel des structures observées : l'existence ou non de communication entre leurs membres, et notamment entre les acteurs de la triade directeur-

encadrants-accompagnateurs. Pour Moscovici, les communications constituent le moteur de la construction de représentations (Moscovici, 1961), ou pour le dire autrement, « *les représentations [...] se propagent, se créent et se transforment au moyen des communications quotidiennes* » (Bonardi et Roussiau, 1999, p.97). La communication « *pourrait jouer un rôle non négligeable dans la modification des représentations* » (*Ibid.*, p. 101) comme l'ont défendu Doise et Palmonari (1986), ce qui en fait l'un des potentiel facteur à l'origine du changement, surtout lorsqu'elle n'est pas informelle et devient une pratique sociale, un « *ensemble de conduites finalisées par et pour les groupes sociaux* » (Moliner, 1998, p.63), en l'occurrence des réunions régulières de travail sur les pratiques.

Ces nouvelles conduites pourraient aboutir à des transformations dans les pratiques uniquement en cas d' « *irréversibilité de la situation* » (*Op.cit.*). Nous l'avons observé, lorsque les réunions de travail des professionnels ne sont pas rendues obligatoires et pilotées, suivies par la direction, si « *le sujet entrevoit la possibilité de revenir aux anciennes pratiques* » (*Op.cit.*), ses représentations seront peu, ou pas modifiées (Flament, 1994). La controverse d'une équipe de travail sur les pratiques de formation, lorsqu'elle est régulière, se réalise dans la durée et s'articule autour d'un objectif circonscrit, semble constituer une pratique sociale au sens de Moliner (1998), c'est-à-dire à la fois un moyen de transformer les représentations individuelles et collectives qui possèdent un caractère prescriptif, un vecteur d'apprentissage d'une fonction de formation interne, et un facteur de désapprentissage de certaines routines enracinées.

- *De nouvelles structures sociales coachées : préparer l' « apprentissage coopératif » au sein des équipes professionnelles*

Les observations réalisées lors des contrôles d'agrément au CQP « salarié polyvalent » indiquent qu'il ne suffit pas de consacrer des temps de travail collectif entre les encadrants et les accompagnateurs pour susciter des apprentissages. Plusieurs structures avaient mis en place ces temps de travail mais n'ont pas pour autant réalisé l'apprentissage collectif et organisationnel voulu. Cela tient notamment à la nature des relations entretenues par les professionnels impliqués. Encore faut-il que ces temps de travail donnent lieu à des « *interactions sociales constructives* » (Buchs, Gilles, Butera dans Bourgeois et Chapelle, 2011, p.124). Il convient d'accompagner ces temps de travail en groupe pour qu'émerge « *des relations sociales positives* » (*Op.cit.*), plutôt que de livrer les professionnels eux-mêmes lors de ces échanges sur l'évolution des pratiques de formation en situation de travail.

Pour ce faire, la première étape consiste à favoriser l'apprentissage « *de la coopération en elle-même* » et un « *climat coopératif* » (Op.cit.), entre deux corps de métier, les accompagnateurs et les encadrants, qui jusqu'ici travaillaient de façon dissociée et entre lesquels il préexiste parfois une « *compétition interindividuelle* » (Op.cit.), celle qui oppose professionnels « de bureau » et « de terrain ». Ils vont devoir apprendre à mieux se connaître, à communiquer, à se respecter, à s'entraider et se faire confiance pour créer un « *esprit d'équipe* » (Op.cit.) : ils doivent être « *disposés à divulguer leur hypothèses, leurs pensées et leurs sentiments de manière ouverte et curieuse* » (Vandangeon- Derumez et Habib, 2018, p.25). Une fois que les professionnels sont prêts à travailler ensemble, il doivent élaborer une activité et des consignes qui impliquent « *un enseignement réciproque entre pairs [...] le questionnement mutuel et l'élaboration d'explications [...], des confrontations de points de vue visant une compréhension raisonnée des différents positions* » (Ibid., p.125). Cette structuration des échanges indique que la supervision par une tierce personne paraît indispensable.

- *Des échanges coachés pour augmenter le degré de réflexivité induit : stimuler la « densité signifiante » des discussions sur les pratiques de formation*

Au-delà de cette contextualisation des échanges, ce qui importe également c'est la « *densité signifiante [qui] correspond au degré de réflexivité induit par cet échange* » (Mallet, 2007, p.6) entre les professionnels : c'est lorsque l'échange interpelle le professionnel dans sa « *zone proximale de développement* » (Vygotski, 1985) qu'il est signifiant et perçu comme tel par l'intéressé. La densité de signification des échanges permet de s'éloigner du « *bavardage superficiel* » (Mallet, 2007, p.7). Elle n'est pas spontanée, comme l'a démontré l'expérience des encadrants de la structure « Au pied du mur », où les temps de réunions dédiés à la construction des pratiques et des outils se sont transformés en des espaces d'expression des différends entre encadrants.

Pour s'éloigner du « *bavardage inutile* » (Op.cit.), les points de discordance entre membres de la structure doivent émerger lors de ces discussions, afin de parvenir à un consensus et de susciter l'apprentissage collectif. L'objectif de ces discussions, portant sur l'organisation de la mise en œuvre de la démarche pédagogique et la transformation des routines, consiste bien à mettre le groupe en responsabilité de prendre des décisions d'un commun accord, de réconcilier les opinions contradictoires et d'aboutir à une vision partagée. « *Le consensus extrême loin*

*d'être exception, représente la norme* » (Moscovici, S., Doise W., 1992, p. 26) mais pour y parvenir, la remise en cause est indispensable et requiert de définir des règles de discussion et de faire intervenir « *les motivations du conflit* » (Ibid., p. 28). Lorsque plusieurs individus se trouvent réunis, leur présence ensemble réhausse l'importance du problème aux yeux de chacun puisque le fait d'en discuter lui confère davantage de sens (Ibid., p. 33), ce qui contribue à les rendre davantage acteurs. Les discordes ne doivent donc pas être vues comme des résistances mais plutôt comme « *le levier le plus précieux de changement* » (Ibid., 1992, p. 30) : elles témoignent de la participation et de la prise de position des membres du groupe, ce qui fait avancer la réflexion et permet ainsi de transformer « *les attitudes et les règles invétérées* » (Ibid., p. 31).

Pour que les décisions prises collectivement soient plus efficaces que les solutions créées par un individu seul, il est cependant nécessaire que « *les résultats de la discussion [soient] transformés en un ensemble cohérent par un esprit individuel* » (Von Hayek, 1986, p.140), ce qui semble justifier la nécessité d'échanges coachés, comme cela est le cas au sein de Rénovation, Nature inclusive et Planète solidaire. Cette supervision apparaît indispensable à l'émergence de relations sociales constructives. La réflexivité des professionnels doit être idéalement stimulée par un animateur de groupe qui propose un projet passionnant et « *à la portée progressive des apprenants, en encourageant aussi les différenciations de fonction en interne dans le groupe, et en régulant les tensions, conflits et malentendus inévitables* » (Mallet, 2007, p.6). Au sein de Nature inclusive et de Rénovation, le directeur endosse ce rôle d'animateur. Chez Planète solidaire, c'est le coordinateur pédagogique, fonction dédiée à la formation interne des salariés en insertion, qui pilote les échanges. Ce n'est pas donc pas l'existence d'une autorité imposant de nouvelles règles qui permet de développer les apprentissages au sein d'un groupe d'apprenants mais bien la dimension d'accompagnement, de « *coaching* » qui est essentielle (Mallet, 2007, p.8) : elle doit s'appuyer sur toutes les dynamiques interactives possibles positives entre pairs, formateurs, et avec des ressources diverses, afin de veiller à la « *densité signifiante* » des liens entre les professionnels (*Op.cit.*). L'accompagnement des discussions par un tiers doit également maintenir l'intentionnalité de l'action collective.

- *Adopter un management participatif pour faire émerger des compétences collectives*

Nous pouvons difficilement penser simultanément processus de production de compétences et processus d'apprentissage, et imposer une obligation d'apprendre aux individus (Fernagu-Oudet, 2012, p.203). Les propriétés émergentes s'inscrivent dans une logique de créativité peu compatible avec une culture managériale bureaucratique : le directeur y privilégie les comportements linéaires, récurifs des professionnels qui lui donnent le sentiment rassurant de les maîtriser. Pour faire émerger des compétences collectives dans ces structures, les dirigeants qui ont adopté des « *habitudes centralisatrices* », des « *valeurs et normes bureaucratiques* » et se sont repliés sur « *un management peu participatif* » (Mallet, 2007, p.10). Ils devraient rompre avec ces modes d'action managériale : en l'occurrence aucune réponse innovante ne peut émerger en pareil contexte.

- *Favoriser l'apprentissage des encadrants en suscitant un sentiment d'efficacité personnelle dans les échanges*

Les nouvelles missions préconisées par la démarche pédagogique peuvent nuire au sentiment d'efficacité personnelle (SEP) des encadrants, qui désigne leurs « *croyances [...] quant à leur capacité à réaliser des performances particulières* » (Rondier, 2003, p.475). En l'occurrence, le SEP des encadrants reposait sur leur « *expérience active de la maîtrise* » (*Ibid.*, p.476) des tâches techniques de leur poste. Dans leur essence, les routines sont susceptibles de générer un sentiment d'efficacité personnelle : il s'agit de comportements répétitifs dans lesquelles ces professionnels acquièrent une certaine aisance à mesure qu'il les reproduit.

La prescription de missions pédagogiques formalisées, qui requièrent l'apprentissage de nouvelles compétences, questionnent ce sentiment, qui s'avère déterminant dans « *les choix d'activité [...], l'investissement du sujet [...], la persistance de son effort et la réaction émotionnelle qu'il éprouve lorsqu'il rencontre des obstacles* » (*Ibid.*, p.475). En d'autres termes, l'engagement des encadrants dans l'apprentissage de nouvelles pratiques, de même que leur persévérance malgré les difficultés, ne peuvent avoir lieu si ces derniers doutent de leurs compétences personnelles et craignent d'échouer. Notons que les dirigeants des structures peuvent agir sur le sentiment d'efficacité personnelle des encadrants en mettant en place des temps de discussion durant lesquels ils veilleront à rassurer ces derniers sur leur capacité à déployer des pratiques de formation formelle. En effet, les travaux de Bandura mettent notamment en évidence la dimension sociocognitive de la construction de ce sentiment en

soulignant que « *la persuasion verbale [...] à travers des suggestions, des avertissements, des conseils, des interrogations* » (Ibid., p.476) peuvent amener les participants à croire qu'ils possèdent « *le potentiel pour effectuer avec succès le comportement qui, autrefois, les embarrassait* » (Op.cit.). La sphère des échanges verbaux peut constituer un espace de fabrication du sentiment d'efficacité personnelle des encadrants quant aux préconisations reçues en formation à la démarche pédagogique.

### 2-1.2 Les clefs du transfert des apprentissages théoriques en compétences : la préparation, le soutien et la reconnaissance des professionnels formés par le directeur

Les connaissances transmises aux encadrants lors de la formation à la démarche pédagogique ne garantissent pas l'émergence de leurs compétences de formateurs en situation de travail : « *Non, il ne faut pas d'abord apprendre les connaissances pour ensuite apprendre les compétences !* » (Frenay, dans Bourgeois et Chapelle, 2011, p.133). Visiblement, la plupart des encadrants ne recontextualisent pas les connaissances transmises en formation. Lorsqu'ils retournent sur leur lieu de travail, ils n'appliquent pas ce qu'ils ont appris. Cela constitue un obstacle à l'apprentissage organisationnel visé et encourage la reproduction des routines. L'absence de « *transfert des apprentissages* »<sup>59</sup> constitue un écueil majeur de cette formation qui soutient la stratégie de professionnalisation au sein du réseau. Cela peut s'expliquer par l'absence de certains facteurs favorisant le transfert, et plus particulièrement un facteur social, qui réside dans « *le soutien du supérieur et des collègues. En effet, une personne transférera d'autant plus ce qu'elle a appris si son supérieur intéresse à la formation qu'elle a suivie, l'interroge à ce sujet, l'encourage à appliquer ces nouvelles compétences, discute avec elle des difficultés qu'elles pourraient rencontrer dans cette application, la félicite lorsqu'elle se sert de ces nouveaux apprentissages, etc.* » (Devos, dans, Bourgeois et Chapelle, 2011, p.132). De nombreux directeurs n'échangent jamais avec les professionnels nouvellement formés à la démarche pédagogique et ne soutiennent pas sa mise en œuvre ; ils restent à distance de la construction de nouvelles pratiques, ne participent pas aux échanges entre professionnels. Certains professionnels formés n'ont même jamais d'échanges avec leurs collègues à ce sujet

---

<sup>59</sup> « *La capacité qu'à un apprenant de résoudre nouvelles situations en mobilisant les connaissances apprises antérieurement dans des situations différentes.* » (Buchs, Gilles, Butera In, Bourgeois, Chapelle, 2011, p.128).

et se trouvent isolés (par exemple au sein d'Edifices et de Renouvo). Pour favoriser le transfert des apprentissages, plusieurs leviers mériteraient d'être exploités :

- « *Les participants sont au courant du contenu de la formation avant qu'elle ne commence* » (Op.cit.) ; dans la plupart des organisations observées, les professionnels ne sont pas informés du contenu qu'ils découvrent au démarrage de la formation. Tout au plus en connaissent-ils les objectifs principaux.
- « *Ils se sentent capables d'appliquer ce qu'ils ont appris* »(Op.cit.) ; cela semble compromis lorsque les personnes formées ne maîtrisent pas les pré-requis (informatique et communication écrite en Français), ce qui nuit à leur sentiment d'efficacité personnelle ;
- « *Les participants pensent que la formation va leur permettre d'augmenter leur performance au travail* » (Op.cit.) ; souvent les encadrants ne sont pas convaincus que la formation va rendre leur équipe de salariés en insertion plus productive. Ils considèrent que les nouvelles pratiques sont chronophages et contraignantes et les envisagent rarement comme un investissement pour gagner en efficacité ; en faisant évoluer leurs représentations de rôle, ils peuvent adopter une vision différente de la performance, autre que productive ;
- « *Les ressources dont ils ont besoin pour appliquer ce qu'ils ont appris leur sont disponibles (exemple : matériel, personnel en nombre suffisant)* » (Op.cit.) ; les professionnels se plaignent souvent de l'absence de moyens, principalement de ne pas bénéficier de temps de travail rémunérés, dégagés dans leur emploi du temps à la faveur d'une nouvelle organisation de l'activité et du travail, pour intégrer les activités pédagogiques supplémentaires qui leur sont prescrites.
- « *Leur entreprise les récompense généralement lorsqu'ils font bien leur travail* » (Op.cit.). Il n'existe parfois aucune reconnaissance financière ou symbolique de ce nouveau rôle de formateur, ni d'ailleurs de perspective d'évolution de carrière.

Pour compléter ces préconisations relatives au contexte relationnel dans lequel les processus d'apprentissage et de désapprentissage organisationnels prennent place, nous nous penchons à présent sur les évolutions du contexte professionnel que la direction devrait accompagner.



## 2-1.2 Adapter l'organisation du travail et de l'activité aux objectifs de formation formelle : la dimension situationnelle des processus

Sans échange d'informations ni conflits, les représentations collectives ne peuvent évoluer, faute d'espaces de confrontation des représentations individuelles. Ainsi, alors que leurs collègues et direction devraient provoquer une « *dialectique du compromis/conflit* » (Piaud, 2002, p.156), certains encadrants continuent de se penser comme des professionnels de métier, privilégiant l'acte productif, et dont le rôle principal est d'assurer l'interface entre l'organisation et son environnement, par la réalisation de prestations au service de clients à satisfaire par les biens ou services produits.

Cette priorité productive et les compétences reconnues qu'elle requiert se trouvent menacées par de nouveaux objectifs, qui doivent s'accompagner de changements dans les conditions de travail des encadrants pour que les encadrants y adhèrent. Les membres de l'organisation doivent en effet coconstruire de nouveaux équilibres : la pédagogie doit s'insérer dans l'activité courante de l'ensemble des acteurs, ce qui implique notamment des transformations du contexte de travail et l'introduction d'un nouveau champ sémantique, susceptibles d'influencer le sens de l'activité des professionnels. Le développement de nouvelles pratiques pédagogiques suppose pour ces organisations « *une transformation radicale des pratiques et des équilibres en cours* » (*Ibid.*, p.153). La mise en œuvre de la démarche pédagogique impose aux professionnels de « *reconstruire de véritables modalités d'action* » (*Ibid.*, p.162) en matière de formation et d'accompagnement. La suprématie de la technique dans la fonction d'encadrant (la dimension de production) est remise en cause au profit de la valorisation de la dimension pédagogique qui doit être partagée avec les accompagnateurs.

La direction de chacune de ces organisations « apprenantes » devrait faciliter le processus d'apprentissage organisationnel, notamment en prenant des décisions en matière d'organisation du travail et de l'activité qui permettent d'aménager de nouveaux espaces de travail. Elle doit veiller à ce que ces espaces soient programmés, respectés, ainsi qu'au bon déroulement des échanges dont elle assure le suivi et auxquels elle participe régulièrement :

- Des espaces temporels et des lieux de réflexivité et de co-construction de méthodes, pratiques et outils pour les professionnels ;
- Des espaces de formation, d'évaluation et de mise en réflexivité des salariés en insertion.

De plus, les temporalités de travail doivent être redéfinies collectivement pour y intégrer les nouvelles pratiques de formation formelle. En effet, la démarche pédagogique requiert d'y consacrer du temps, or ce qui est désigné comme du « manque de temps » par les professionnels constitue une résistance importante à l'adoption de nouvelles pratiques : cette expression recouvre en réalité une multitude d'appréhensions, qui varient selon les acteurs et peuvent constituer des résistances individuelles ou collectives à l'apprentissage organisationnel. Il appartient à la direction d'agir sur la fonction de production et sur l'organisation de l'activité. Il s'agit d'ajuster le calendrier productif en fonction des besoins de formation en déterminant par anticipation à quels moments elle aura lieu en tenant compte de la saisonnalité de la charge productive, de la variation des conditions de travail en cours d'année et en prévoyant des solutions alternatives en cas d'impondérable afin que les objectifs pédagogiques soient réalisés dans un délai raisonnable. Pour ce faire, la connaissance de leur activité par les encadrants, celle des étapes indispensables d'un parcours inclusif réussi par les accompagnateurs et des contraintes administratives des actions de formation réalisées durant le parcours (par le personnel support ou d'autres professionnels) doivent être confrontées et coordonnées pour définir une organisation *ad'hoc* qui fera l'objet d'une normalisation par la direction. Il s'agit de partager les impératifs propres à chaque catégorie de professionnels pour définir une répartition des rôles et un agenda partagé qui en tiennent compte. Les arbitrages entre les priorités ne peuvent être dévolus aux professionnels : chacun défend ceux qui sont propres aux objectifs qui lui ont été fixés : produire et encadrer ; accompagner un projet personnel et professionnel... des temps doivent être dégagés à des fins formatives, ce qui requiert de réviser collectivement les fonctionnements antérieurs.

Dans certaines structures, l'articulation entre les tâches productives et la formation peut être influencé par le type d'activité support. Les structures dont les activités, sur des chantiers, dépendent du cycle de la nature et/ou des aléas climatiques sur des chantiers en extérieur partagent les mêmes contraintes : la saisonnalité de l'activité et la météo déterminent la possibilité de mettre en œuvre de formation en situation de travail. Les temps de formation doivent être anticipés et planifiés : « *dégager des temps sur un planning, en se disant là on fera de la formation, mais si on peut pas, parce qu'il faut aller récolter les poireaux, ou alors qu'il y a un gros déluge et que c'est impossible, ce sera reporté* » (encadrant mission FEST Renovation). La planification, indispensable, doit néanmoins s'assortir d'une certaine flexibilité dans la mise en application des temps de formation initialement prévus... dans le cas

contraire, elle peut nuire aux objectifs productifs si des aléas surviennent dans le déroulement de l'activité ou si la charge productive augmente de façon imprévue !

Par ailleurs, l'entreprise sociale apprenante développe des activités économiques utiles et assure un développement social et sociétal : les prestations vendues à ses clients comportent la production de biens et/ou la prestation de services qui ne peuvent être dissociées de sa finalité sociale auxquelles contribuent les entreprises et collectivités du territoire qui ont recours à ses services : pour favoriser la mise en place d'une organisation du travail et de l'activité qui propose des espaces d'apprentissage et d'accompagnement adaptés aux difficultés des personnes en parcours d'insertion, elle ne peut commercialiser de simples heures de prestation sans tenir compte de ses temporalités particulières : son argumentaire auprès des clients doit permettre de vendre une prestation sociale d'inclusion assortie d'une prestation productive et non l'inverse. Ceci requiert un nécessaire assouplissement des délais de réalisation négociés avec les clients, sans quoi, l'objectif productif prendra de fait le pas sur l'objectif inclusif.

Ces recommandations soulignent en creux qu'un positionnement fort de la direction apparaît indispensable à l'évolution des pratiques dans ces structures et ceci questionne la posture même des directeurs de structures, dont les représentations et méthodes de management doivent parfois être révisées.

## 2-2. Désapprendre certains savoirs, mais aussi mobiliser les héritages du passé pour faire évoluer la structure

La tentation est grande de conclure à une littérature erronée sur le désapprentissage organisationnel en mettant simplement en évidence l'impossibilité pour la direction de déterminer et faire disparaître ce qui doit être éliminé par les professionnels, pour le remplacer par des connaissances et des pratiques nouvelles dans le cadre de sa stratégie. En effet, notre travail de recherche révèle que l'élimination et l'oubli de certaines connaissances apparaissent bien nécessaires dans le cadre d'un processus d'apprentissage organisationnel de nouvelles pratiques et ce, au niveau individuel mais aussi au niveau collectif.

## 2-2.1 La révision nécessaire de certaines connaissances

### - **Au niveau gestionnaire et managérial, celui des acteurs de la direction salariée et de la gouvernance**

A ce niveau, plusieurs désapprentissages semblent requis, car l'histoire du développement de chacune de ces structures lui est propre et « *laisse des traces et des logiques organisationnelles* » dominantes, qui se traduisent par « *diverses conceptions des mêmes problèmes à résoudre : [...] l'apprentissage, les rétributions, l'information au, etc. pour qu'un ensemble humain arrive à une certaine logique globale dans la mise en œuvre de son potentiel humain* » (Sainsaulieu, 1987, p.82). Ainsi, pour favoriser l'apprentissage organisationnel de pratiques formelles de formation, certaines logiques dominantes de la direction devraient être désappries, car elles agissent sur la façon dont les gestionnaires se représentent l'entreprise (nous rejoignons en cela les travaux de Bettis et Prahalad en 1995):

- La culture managériale descendante, le cloisonnement des fonctions d'encadrement et d'accompagnement, l'organisation bureaucratique ;
- Les représentations limitantes d'une direction qui considère ses encadrants comme de simples chefs d'équipe ;
- Une focalisation de la direction sur l'apprentissage des salariés en insertion uniquement et/ou sur la réalisation des objectifs productifs.
- Une culture d'entreprise qui donne la priorité à la réalisation des objectifs productifs.

Les logiques dominantes ont forgé des routines de management, développées dans la durée et profondément ancrées dans la mémoire organisationnelle. Elles relèvent tant des apprentissages individuels réalisés par le directeur qui a adopté un style managérial, que de la posture des membres de la gouvernance, qui déterminent les priorités stratégiques de la structure lisibles dans son projet associatif. Nous précisons ci-dessous en quoi chacune de ces logiques dominantes devrait être abandonnée.

- *La culture managériale descendante, le cloisonnement des fonctions et l'organisation bureaucratique*

Les méthodes de management descendantes s'assortissent freinent l'appropriation de nouveaux savoirs par les encadrants et accompagnateurs par une prescription étroite des tâches laissant peu de place à la réflexivité et la créativité des professionnels. La structure hiérarchique

pyramidale et le « *cloisonnement des services* » (Sainsaulieu, 1987, p.80-81), enferment les professionnels dans des définitions de poste excluant toute transversalité entre leurs missions, et aboutissent à une étanchéité entre les postes d'encadrement et d'accompagnement. Ces méthodes managériales peuvent nuire à la « *capacité fondamentale de mobilisation collective et d'adaptation au changement* » (*Ibid.*, p.82), indispensable à l'apprentissage collectif et organisationnel.

Les méthodes managériales descendantes, les prescriptions strictes et non négociables des façons de faire sont souvent le fait d'un directeur *leader* autoritaire qui se perçoit comme l'unique détenteur du savoir, des solutions et se rend maître de toutes les décisions. Ces représentations et pratiques devraient s'effacer car elles figent les routines des professionnels, qui se rigidifient faute de pouvoir être discutées et ajustées. Bien qu'il s'agisse de petites entreprises, certaines sont pas pour autant « *plus communautaire(s) et démocratique(s)* » (Sainsaulieu, 1987, p.78) et certaines sont gérées « *par les dirigeants à poigne* » (*Op.cit.*).

De même, lorsque prévaut un fonctionnement bureaucratique, « *l'adhésion aux règles, conçu à l'origine comme moyen, devient une fin en soi* » (Sainsaulieu, 1987, p.95). Nous avons pu observer ce type de dysfonctionnement au sein de certaines structures dans lesquelles le but de mettre en œuvre le CQP « salarié polyvalent » par la direction se traduit par de nouvelles règles de production de preuves administratives de la formation formelle des salariés en insertion édictées par la direction (régulation de contrôle) qui occasionne des dérives : la production de ces documents (feuilles d'émargement à faire signer par les encadrants aux salariés en insertion sur les chantiers pour attester des temps de formation formelle ; évaluation non critériée réalisée à l'emporte-pièce par les encadrants) semble lui importer davantage qu'une réelle transformation des pratiques de formation en situation de travail des encadrants au bénéfice du public cible. Dans ces structures, la mise en œuvre du CQP salarié polyvalent est devenu une fin en soi au détriment de la mise en œuvre d'une véritable démarche pédagogique. Elles répondent aux obligations de l'organisme certificateur en matière de création d'outils pédagogiques et de suivi et produisent des documents- preuves leur permettant d'obtenir des financements mais ne font pas évoluer leurs routines de formation en situation de travail qui ne souffrent aucune professionnalisation !

- *Les représentations limitantes d'une direction qui considère ses encadrants comme de simples chefs d'équipe, incapables de devenir des formateurs*

Lorsque la direction se représente les encadrants comme de simples chefs d'équipe, des techniciens d'un métier qui doivent gérer une équipe, incapables de développer des pratiques pédagogiques formalisés, un effet Golem autoréalisateur se produit : les encadrants resteront des chefs d'équipe et ne feront pas évoluer leurs routines faute de conditions facilitant les apprentissages. Lorsque le directeur se représente l'encadrant comme un professionnel totalement autonome dans la gestion de ses chantiers et de son équipe, ce dernier porte seul la responsabilité de la réussite de sa production. Ce sont alors ces routines et représentations individuelles incorporées dont l'encadrant doit se défaire. Il s'organise en fonction des objectifs productifs, supporte la pression productive le cas échéant, et tend ainsi à privilégier les réalisations techniques des salariés en insertion dont les résultats sont observables et mesurables (quantité, qualité, délais), à ses missions de préparation à un nouvel emploi par la formation de ces personnes. Ainsi, ce qui est parfois présenté par la direction comme une confiance et une autonomie des encadrants aboutit à les « laisser pour compte » : chacun mène son équipe et organise sa production comme il le souhaite.

Par ailleurs, ces représentations d'un encadrant autonome et responsable portées par la direction confortent et renforcent la reproduction de certaines routines et représentations de l'encadrant ; il s'enferme dans des schèmes de technicien, de praticien d'un métier de chef d'équipe et favorise un refus de la dissonance cognitive induite par le rôle de formateur à endosser tel que le préconise la formation à la démarche pédagogique. Ces représentations limitantes peuvent parfois sous-tendre :

- *Un management des ressources humaines qui se focalise uniquement sur la progression et l'apprentissage des salariés en insertion*

Cela se fait au détriment d'un investissement dans le développement des compétences et la fidélisation des professionnels permanents, ce qui renforce la reproduction des routines et encourage certainement l'important *turn-over* des encadrants;

- *Une culture d'entreprise qui donne la priorité à la réalisation des objectifs productifs*

Elle s'accompagne d'une organisation rigide de l'activité, empêchant son adaptation aux missions pédagogiques de l'entreprise sociale apprenante. En conséquence de ce positionnement, les relations qui s'instaurent avec les donneurs d'ordre (clients) reposent sur la

capacité de la structure à fournir des prestations de qualité et dans des délais restreints, aboutissant à une exigence de productivité qui repose sur les encadrants ; il s'agit des structures qui vendent à leurs partenaires une production, contrairement à celles qui affirment vendre « de l'insertion socio-professionnelle ». Nous le voyons, l'environnement interne est porteur d' « *exigences de comportement [qui] découlent des conditions socio-économiques* » (Trognon *et al.*, p.263) et pèsent sur les encadrants.

Ces exigences économiques, qui se traduisent par des exigences de réalisation de la production, sont « *représentées dans [leur] conscience de sujets agissants* » (*Op.cit.*). Ces représentations ont jusqu'ici orienté leurs pratiques. Devoir adopter de nouvelles pratiques de formation, perçues comme chronophages et nuisibles à l'atteinte de cet objectif perçu comme prioritaire, place l'encadrant face à des « *exigences contradictoires* » (*Op.cit.*). En effet, « *[t]ravailler revient nécessairement à imaginer des solutions [...] malgré les insuffisances, les rigidités ou les inadaptations du prescrit* » (Schwartz, 2009). Ainsi, les manières de s'y prendre prescrites durant la formation, qui reste un « *outillage conceptuel* » (Durrive, 2020, p.85) doivent être « *retraitées par celui qui est censé les mettre en œuvre* » (*Op.cit.*), à savoir l'encadrant en relation avec son milieu de travail. De plus, ce professionnel n'agit pas de façon isolée mais d'une part, en équipe avec les salariés en insertion et d'autre part, en relation avec sa hiérarchie et ses collègues, qui le sollicitent « *dans une certaine direction* » (*Op.cit.*). Il va donc devoir « *personnaliser la norme* » (*Op.cit.*) transmise en formation, c'est-à-dire « *retradui[re] ce que la formation aura apporté en fonction de ce qui me semble important et qui correspond à ses priorités, ses fins et ses enjeux au moment de l'action* » (*Op.cit.*).

Nous comprenons mieux les limites de cette formation dont les apports théoriques se heurtent à la réalité pratique de l'encadrant, confronté à une pression à la production et aux aléas de sa réalisation (tant techniques que liées aux caractéristiques des membres de son équipe). Il doit par ailleurs être disponible, à l'écoute et répondre aux besoins des salariés en insertion : « *dans ce monde du travail, [sa] conscience est dominée par des motifs pragmatiques, c'est-à-dire que [son] attention à ce monde est principalement déterminée par ce que je suis en train de faire, ce que j'ai fait, ou ce que je compte faire en lui.* » (Berger et Luckmann, 1966, p.69-70). Ces missions quotidiennes d'encadrement et de production de l'encadrant prennent donc immanquablement le pas sur les activités de formation formelle.

- **Au niveau collectif : éliminer le cloisonnement des fonctions**

Les routines de travail isolées, les fonctionnements desquels sont absents les temps de réunion et d'échanges réguliers entre les professionnels et leur directeur doivent être révisés ; lorsque les accompagnateurs et les encadrants ont l'habitude d'exercer leurs missions dans des espaces distincts (celui du bureau, pour l'accompagnateur et celui du chantier ou de l'atelier pour l'encadrant), sans que leurs pratiques ne soient explicitées et discutées, chacun développe progressivement ses propres routines et compétences sans qu'elles ne soient partagées.

Ce sont donc des apprentissages individuels invisibles pour ses collègues que chaque professionnel réalise. Chacun développe des compétences individuelles dans son domaine mais la compétence collective n'émerge par faute de coordination des pratiques. Les discussions informelles entre encadrants et accompagnateurs, qui se déroulent dans les interstices de l'activité, lorsque les uns et les autres le peuvent, plutôt que sur des temps réservés à cet effet, se concentrent sur un sujet prioritaire qui constitue le trait-d'union entre ces deux catégories de professionnels : les salariés en insertion, leur comportement durant la réalisation de l'activité et les temps périphériques de transport ou de repas, leurs difficultés et leurs besoins. Ces habitudes évincent toute discussion sur les pratiques professionnelles individuelles : l'accompagnateur n'aborde pas les pratiques d'encadrement car elles restent du domaine de l'encadrant qu'il connaît peu ou mal, et réciproquement, l'encadrant se garde d'évoquer les méthodes d'accompagnement socio-professionnel de son collègue accompagnateur. En raison de la brièveté de ces échanges, liée au manque de temps régulièrement invoqué par les professionnels, la focale est mise sur le salarié en parcours, considéré comme un individu auquel il faut apporter des solutions personnalisées. Les méthodes, les façons de faire de chaque professionnel pour contribuer à la mise en œuvre de ses solutions ne sont pas analysées en elles-mêmes. Cette routine de la discussion brève informelle et en binôme (un encadrant-l'accompagnateur) doit être préservée : elles regorgent d'informations transmises spontanément entre professionnels et relevées dans des situations récentes ; elles favorisent un meilleur suivi de chaque salarié en parcours par une connaissance actualisée des progrès, difficultés et besoins de la personne.

En revanche, l'absence de temps programmés et dédiés à l'interconnaissance et l'analyse des routines professionnelles développées individuellement par chaque professionnel semble délétère pour leur révision et leur amélioration. De même, l'émergence et l'apprentissage



permanent de compétence(s) collective(s) de formation apparaissent compromises en l'absence de coordination formalisée des pratiques.

Ainsi, certaines représentations et routines doivent être reconsidérées pour que l'apprentissage organisationnel par la construction de nouveaux schèmes et pratiques soit rendu possible. Certaines apparaissent en effet incompatibles avec la construction de nouvelles pratiques intégrant la formation formelle. Cependant, le propos doit être nuancé et complété : il faut se garder, comme le soulignaient Delattre et Saint- Léger, de « *faire table rase du passé* » (2005, p.7), et amener les membres à examiner leurs croyances et habitudes au regard d'un objectif partagé pour que chacun révise celles qui font obstacle au changement : l'organisation doit néanmoins s'appuyer sur certains apprentissages réalisés par le passé qui peuvent faciliter de nouveaux apprentissages.

#### 2-2.2 Exploiter les connaissances et les compétences acquises : mobiliser les « héritages du passé » (Tarondeau, 2010)

La construction de nouvelles pratiques, et ainsi l'apprentissage organisationnel, peuvent reposer sur des apprentissages antérieurs, qui leur serviraient de fondements. Ce socle expérientiel, individuel et collectif, se compose de savoirs, de compétences et de fonctionnements mémorisés par les membres qui s'avèrent favorable à l'apprentissage organisationnel de pratiques formelles de formation. Nous les développons ci-dessous.

##### - **Des atouts à exploiter au niveau individuel de l'encadrant ou de l'accompagnateur**

En ce qui concerne l'encadrant, nous avons mis en évidence qu'un *habitus* de professionnel expérimenté, spécialiste d'un métier pouvait empêcher l'appropriation de pratiques formelles de formation. Pour autant, et bien que cela puisse sembler paradoxal, cette expérience antérieure apparaît indéniablement comme un atout pour ce faire ! Son aisance, sa maîtrise des savoir-faire techniques, sa capacité à s'adapter aux aléas de l'activité sont tout à son avantage, par exemple :

- Il peut dégager du temps pour former son équipe car il n'est pas mis en difficulté par les aspects techniques de sa fonction (il sait comment s'y prendre, comment organiser l'activité, il dispose des compétences requises pour réaliser des tâches complexes et/ou nouvelles) ;

- Accompagné, il est en mesure de prendre du recul et de décrire ses façons de faire, forgées et affinées dans la pratique ; cela est favorable à l'analyse et la formalisation des étapes de la réalisation d'une tâche et à leur mise en mots pour construire des outils pédagogiques ;
- Le cas échéant, il peut réactiver certains savoirs acquis lors de la transmission à des apprentis, des stagiaires, des collègues : l'accompagnateur peut également utiliser son expérience en la matière.

Enfin, chez les encadrants, comme chez les accompagnateurs, la maîtrise de la langue française, du vocabulaire (professionnel et/ou pédagogique) et les capacités rédactionnelles constituent des apprentissages individuels favorables à la description, la mise en mots et le séquençage de l'activité professionnelle mobilisables dans la construction des séances d'apprentissage. Mais ces compétences individuelles, les acquis de chaque professionnel à ne surtout pas éliminer, expriment leur plein potentiel lorsqu'ils peuvent se combiner pour faire émerger des compétences collectives, surtout lorsque l'organisation peut également s'appuyer sur certains fonctionnements collectifs.

**- Des habitudes collectives de travail dont l'organisation peut tirer profit pour apprendre**

Les routines d'échanges réguliers, de discussion entre les membres, comme un climat social coopératif plutôt que compétitif devront être préservés et instrumentalisés pour favoriser, à travers un processus discursif, la construction de nouvelles pratiques.

De même, lorsque les accompagnateurs et encadrants ont adopté des habitudes de travail complémentaires, une compétence collective interne de formation formelle pourrait émerger, les uns et les autres se répartissant les missions afférentes en fonction de leurs expériences et compétences individuelles, plutôt que de les faire reposer intégralement sur les épaules de l'encadrant. Les habitudes de solidarité, de coopération complémentaire donnant-donnant y semblent en effet favorables.

- **La culture d'entreprise, la posture et les routines favorables à la construction collective de routines de formation au bénéfice de la progression des salariés en insertion**

Lorsque le directeur a développé des méthodes de management participatif et institué des routines de discussion transversales impliquant l'ensemble des professionnels, celles-ci doivent être préservées car elles offrent des espaces de parole et d'échanges déjà identifiés qui se prêtent notamment à la réflexivité sur les routines, à la réflexion collective sur les objectifs de la démarche pédagogique, à la négociation du sens des nouvelles actions et la définition collégiale des étapes de sa mise en œuvre. Les professionnels ont l'habitude de participer de la prise de décision, d'être impliqués dans la définition de leur rôle et de leurs missions et d'être écoutés ; ils savent que leur avis compte et que leur implication fait même partie des attendus de leur directeur. Les professionnels sont déjà acteurs de leur réalité professionnelle, et l'organisation peut s'appuyer sur ces routines d'implication et de participation apprises pour évoluer.

La culture d'entreprise qui place le salarié en insertion et ses progressions au centre de ses objectifs et limite la charge et les pressions de délais de réalisation de la production. Elle dispose d'une marge de manœuvre temporelle, pour développer ses pratiques de formation.

Certaines structures peuvent également mobiliser leurs aptitudes à la flexibilité : lorsque la structuration de l'activité et l'organisation du travail sont marquées par la souplesse et varient régulièrement, les membres ont développé des compétences d'adaptation qui permettent d'envisager plus facilement les changements nécessaires à l'apprentissage de pratiques formelles de formation. Il semble donc bien exister une interdépendance entre les phénomènes d'apprentissage et de désapprentissage organisationnels comme l'ont révélé des théoriciens du désapprentissage organisationnel. Cependant, elle n'obéit pas à la logique mécaniste et rationaliste qu'ils ont adoptée et décrite.

### 3- La stratégie réticulaire en question : quelques préconisations au réseau CHANTIER école

Notre démarche rejoint celle de la recherche- action, dans la mesure où les résultats produits peuvent orienter les décisions stratégiques du réseau CHANTIER école concernant la formation à la démarche pédagogique, qui au fil des années et malgré des changements fréquents de dénomination<sup>60</sup>, reste l'outil phare du réseau à destination des structures adhérentes par lequel ce dernier peut influencer et faire progresser les pratiques de terrain.

Nos préconisations s'appuient sur des résultats qui portent sur un groupe représentatif des structures formées à la démarche pédagogique, et se fondent sur des connaissances scientifiques coconstruites avec les professionnels : elles ont toute légitimité pour susciter une réflexion au sein du réseau, un dialogue entre administrateurs nationaux et membres des structures, sur les évolutions de la stratégie actuelle de professionnalisation des structures.

Nos résultats sont le fruit d'une « *recherche impliquée* » (Resweber, 1998) et ont vocation à inspirer des actions de transformation dans le monde des « entreprises sociales apprenantes », où nous avons exercé une fonction professionnelle ces cinq dernières années dans le cadre de notre CIFRE. Nous espérons avoir su tirer parti de notre « *position internaliste* » (Rouchi, 2017, p.12) pour répondre aux besoins d'un réseau qui cherche à faire évoluer son offre à destination des structures adhérentes, afin de favoriser, au quotidien, l'atteinte de leur finalité sociale inclusive, en accompagnant la montée en compétences collectives et partagées de leurs membres.

---

<sup>60</sup> Après s'être intitulée « accompagnateur pédagogique en situation de production (APSP), puis « encadrant pédagogique en situation de production (EPSP) », la formation à la démarche pédagogique du réseau CHANTIER école est susceptible d'évoluer prochainement en une formation « encadrant pédagogique en situation de travail (EPST) ».

Cette possibilité a été évoquée à la fin de l'année 2020 afin d'adapter le vocabulaire, voire le contenu de la formation, aux modalités de l'action de formation en situation de travail (AFEST), reconnue par la Loi pour la liberté de choisir son avenir professionnel (Loi n° 2018-771 du 5 septembre 2018).

### 3-1 La remise en question des logiques dominantes des décideurs nationaux

La difficulté réside, pour la gouvernance du réseau, dans la conciliation de deux dimensions indissociables de la stratégie réticulaire: un axe externe visant la reconnaissance et le financement des structures, et un axe interne de fédération, de développement des compétences des structures adhérentes et des services qui leur sont proposés.

- La stratégie externe consiste à valoriser auprès des pouvoirs publics et au sein du secteur de l'insertion par l'activité économique (IAE), les valeurs fondamentales de la charte du réseau ; à démontrer l'efficacité des modalités d'action des structures auprès des publics éloignés de l'emploi, pour conserver leur légitimité parmi les acteurs de l'IAE; à influencer les politiques publiques s'appliquant aux ateliers et chantiers d'insertion (notamment dans le cadre d'un dialogue permanent avec le Ministère du travail, de l'emploi et de l'insertion et ses directions et délégations) ;
- La stratégie interne consiste à diffuser au sein des structures adhérentes les valeurs qui fondent l'identité et la cohésion du réseau; à favoriser l'adaptation des structures aux exigences mouvantes véhiculées par l'environnement législatif par la diffusion d'informations, la formation, et la mise à disposition d'outils; à accompagner leur montée en compétences permanente et favoriser le développement de leur capacité à évoluer.

Nous tenons avant-tout à souligner l'épineux positionnement de l'association nationale du réseau et de ses instances de gouvernance dans le paysage de l'Insertion par l'activité économique, car ces décisions en matière d'orientations stratégiques de portée nationale opèrent à la jonction de « *nœuds de pouvoir de dépendance* » (Sfez, 1992, p.311). D'un côté, elle dispose de la confiance de ses adhérents, ce qui lui permet d'agir au nom de leur intérêt. Cependant, elle ne jouit d'aucun pouvoir hiérarchique sur ces structures, comme dans le cas d'un groupe privé d'entreprises, dont les décisions centralisées s'appliquent aux différentes entités. Les décisions prises par la gouvernance du réseau ont valeurs de normes non prescriptives : le pouvoir reste celui des gouvernances individuelles de chaque structure, qui en tiennent compte, ou non. De plus, elle entretient une relation de dépendance aux structures, pas tant financière, considérant la relative faiblesse des cotisations qu'elle perçoit, mais une dépendance quantitative, relative au nombre d'adhérents qu'elle compte : sa légitimité vis-à-vis des pouvoirs publics en dépend. Ceci nous permet d'évoquer le deuxième lien de

dépendance de l'association nationale : son financement propre, comme celui de ses adhérents, dépendent de ses relations aux pouvoirs publics et de sa capacité à faire entendre sa/ leur « voix » pour peser sur les décisions politiques.

En dépit de cette position de dépendance interne et externe, la centralité de la finalité d'insertion sociale et professionnelle des personnes éloignées de l'emploi par l'apprentissage en situations de travail ne devrait pas être perdue de vue. Elle sous-tend l'ensemble des actions mises en œuvre par ces structures regroupées en réseau depuis son commencement, constitue leur cœur de métier, leur identité et leur atout au sei du secteur. Elle devrait dominer l'ensemble de la stratégie de CHANTIER école. L'axe externe nous apparait en effet comme un simple moyen de pérenniser ces actions. Leur valorisation et leur légitimation permet d'influencer les politiques publiques afin de garantir la pérennité et les ressources financières des structures nécessaires à la réalisation de leurs missions d'insertion. Nous sommes ainsi en droit de questionner l'équilibre entre les deux axes stratégiques : la volonté de reconnaissance externe par les décideurs du réseau n'aurait-elle pas pris le pas sur son offre interne à destination de ses structures adhérentes, pour favoriser et améliorer leurs actions à destination des publics- cibles ?

Comme nous l'avons fait remarquer, à peine 20% des structures adhérentes ont été formées à la démarche pédagogique (cent trente-cinq sur sept cents), outil stratégique central censé favoriser leur apprentissage, voire leur apprenance. Notre étude de cas montre la difficile appropriation des contenus par les professionnels formés et l'absence d'adaptation-accomodation des structures aux préconisations du réseau, qui se traduisent le plus souvent par une évidente stagnation dans les routines de formation en situation de travail. Le projet de changement n'arrive pas à atteindre ses objectifs initiaux, ce qui invite à repenser la stratégie réticulaire.

Soulignons que la tendance stratégique actuelle (il n'existe plus de plan stratégique depuis la fin du dernier plan quinquennal 2015-2020) tend à reproduire les erreurs du passé. Elle vise, d'une part, à préserver la formation à la démarche pédagogique en adaptant le vocabulaire et la structure de la formation à la démarche pédagogique (principalement l'ajout d'une étape de mise en réflexivité des salariés en insertion apprenants) aux actions de formation en situation de travail (AFEST), telles que définies par la Loi en 2018<sup>61</sup>. Nous avons été impliqués dans des

---

<sup>61</sup> Art. D. 6313-3-2 du Code du travail

réunions visant, par le concours des formateurs du réseau, à « *afestiver* » la formation « encadrant pédagogique en situation de production », et cette dernière pourrait se transformer en formation « encadrant pédagogique en situation de travail ». L'objectif n'est donc pas de faire évoluer son contenu pour améliorer l'apprentissage des professionnels formés, et conséquemment, celui des salariés en insertion, mais plutôt de faire reconnaître la méthode diffusée par le réseau. D'autre part, l'un des axes du prochain plan stratégique (qui sera élaboré en 2022) devrait s'articuler autour de l'élaboration d'une démarche qualité à destination des structures, assorti d'un label ou d'une certification (inspirée par exemple de la certification qualité CEDRE dite « certification de groupe » développée par le réseau COORACE<sup>62</sup>).

En creux, ces orientations stratégiques confirment la prédominance de la valorisation externe des structures dans une stratégie réticulaire très (ou trop) influencée par l'environnement et qui se laisse gagner par une inclination à l'isomorphisme stratégique. Ceci semble se faire au

---

La mise en œuvre d'une action de formation en situation de travail comprend :

« 1° L'analyse de l'activité de travail pour, le cas échéant, l'adapter à des fins pédagogiques ;

« 2° La désignation préalable d'un formateur pouvant exercer une fonction tutorale ;

« 3° La mise en place de phases réflexives, distinctes des mises en situation de travail et destinées à utiliser à des fins pédagogiques les enseignements tirés de la situation de travail, qui permettent d'observer et d'analyser les écarts entre les attendus, les réalisations et les acquis de chaque mise en situation afin de consolider et d'explicitier les apprentissages ;

« 4° Des évaluations spécifiques des acquis de la formation qui jalonnent ou concluent l'action. »

Article L6313-2. Version en vigueur depuis le 01 janvier 2019

Modifié par LOI n°2018-771 du 5 septembre 2018 - art. 4

L'action de formation mentionnée au 1° de l'article L. 6313-1 se définit comme un parcours pédagogique permettant d'atteindre un objectif professionnel.

Elle peut être réalisée pour tout ou partie à distance.

Elle peut également être réalisée en situation de travail.

Les modalités d'application des deuxième et troisième alinéas du présent article sont déterminées par décret.

<sup>62</sup> La démarche qualité CEDRE a été développée à l'attention de l'ensemble des entreprises de l'Économie Sociale et solidaire et s'appuie sur un référentiel reposant sur trois dimensions complémentaires : une dimension éthique et politique, une dimension collective, une dimension managériale. Actuellement, 25 entreprises sont certifiées et près de 250 sont engagées dans la démarche ([www.coorace.org](http://www.coorace.org)).

détriment du développement d'actions soutenant les apprentissages et désapprentissage au sein des structures, les décisions n'ayant permis :

- Ni d'adapter la formation à la démarche pédagogique aux besoins réels des professionnels des structures, qui n'ont pas été interrogés ;
- Ni d'adapter le contenu et les modalités de cette formation en salle pour faire véritablement évoluer les routines ;
- Ni de faire évoluer les méthodes et les outils pédagogiques proposés aux spécificités des publics, qui ont pourtant évolué depuis la création du réseau en 1995 : les effectifs polyvalents comptent de plus en plus de personnes d'origine étrangère et ne parlant, ne lisant, ni n'écrivant la langue française, or la formation préconise au professionnels- formateurs une méthode de formation principalement orale et s'appuyant sur des documents (guides d'apprentissage, fiches techniques) ;
- Ni d'accompagner les directions dans la mise en œuvre d'un tel projet d'entreprise.

En somme, c'est la vision même des dirigeants du réseau qui ne semble pas avoir évoluer : ils ne semblent pas se décentrer d'une conception fixe des structures, de leurs membres, et de la façon de les accompagner, selon laquelle le réseau national se pose en « apporteur » d'une formation et d'outils standardisés, conçus *in vitro*, sans les faire dialoguer avec la multitude de réalités que l'expression englobante « les structures du réseau » tend à dissimuler.

Considérer les structures comme un groupe homogène conduit à faire fi de leur diversité et de la variété des difficultés qu'elles peuvent rencontrer pour développer des pratiques de formation formelle : contraintes liées à la nature de l'activité productive, manque de moyens humains et financiers, profil des salariés permanents (manquant parfois de pré-requis et réticents à l'évolution de leurs missions) et polyvalents (barrière de la langue, mais aussi absentéisme), difficultés de recrutement dans ces deux catégories de salariés, turn-over élevé des encadrants, notre liste n'est certainement pas exhaustive. Cette représentation globale et indifférenciée des structures occulte aussi la diversité des profils de dirigeants, de leurs modes de management et présume de leurs égales capacité et compétences à emmener les professionnels dans un projet collectif d'entreprise. En appuyant la stratégie de professionnalisation des structures sur une formation unique, à laquelle de plus les directeurs ne participent pas systématiquement, celle-ci revient à proposer une solution uniforme à un réseau de structures et d'acteurs dirigeants qui ne le sont pas, et à espérer le développement de pratiques similaires en leur sein.



Pour rompre avec cette illusion, et recentrer la stratégie réticulaire sur la finalité inclusive des structures, les conceptions approximatives des dirigeants devraient se heurter, se confronter aux réalités des structures et intégrer leurs besoins réels plutôt que supposés. Ceci semble pointer le nécessaire conflit cognitif qu'ils vont devoir résoudre pour concevoir différemment leurs modes d'agir vis-à-vis des structures : la vision descendante, centralisée et axée sur la reconnaissance externe, qui produit des solutions peu aujourd'hui inadaptées et peu pertinentes, pourrait être désappries par une confrontation avec le quotidien des directeurs, du fonctionnement des structures, des professionnels et des publics pour répondre à leurs besoins, appétences et capacités réciproques.

Néanmoins, cette controverse d'un genre particulier puisque transversale à un ensemble d'organisations, devrait indispensablement être supervisée par un tiers externe, dégagé de tout conflit d'intérêts, pour éviter la négation du conflit socio-cognitif par les décideurs nationaux: non contente de bousculer des conceptions confortables actuelles des dirigeants (parce qu'elles ont donné lieu à des stratégies qui ont fonctionné par le passé, comme le soulignaient Mezias, Grinyer et Guth en 2001), cette controverse risquerait également de soulever l'épineuse question de l'intérêt collectif du réseau, qui peut apparaître comme occultée par les intérêts individuels de quelques-uns (privilégiant en conséquence une stratégie externe de différenciation- reconnaissance). Nous nous expliquons sur ce point.

***Un réseau associatif représentant des structures indépendantes, une gouvernance bénévole composé majoritairement de directeurs***

Les acteurs du réseau, avant même sa création, se définissaient au départ comme des militants mais « *la frontière entre militants et adhérents n'est pas aussi tranchée qu'on pourrait le penser et les militants hésitent souvent entre les deux termes quand ils parlent de leurs collègues* » Correia, 2002, p.230). D'ailleurs, le réseau se définit aujourd'hui plutôt comme un réseau d'adhérents, chaque structure étant considérée comme l'un d'entre eux. Dans la pratique, la plupart des adhérents sont représentés par le directeur ou la directrice de la structure, qui selon ses disponibilités, et notamment sa capacité à prendre part à des réunions se déroulant en région parisienne, peut s'impliquer dans différentes instances :

- Le Conseil d'administration du réseau, son Bureau ;
- Les commissions stratégiques et groupes de travail rattachés, en tant que membre ou président ;
- Le Conseil d'administration de l'organisme de formation créé par le réseau ;
- Le Synesi, le Syndicat National des Employeurs pour les Ateliers et Chantiers d'Insertion, créé par quatre réseaux de l'IAE (« CHANTIER école », « Coorace », « Réseau Cocagne » et « Tissons la Solidarité ») ;
- Les différentes commissions paritaires de la Branche des Ateliers et Chantiers d'insertion, auxquels certains membres du Synesi participent.

L'« accès rapide à des mandats » (*Ibid.*, p.231) par un nombre limité de personnes est facilités et imposée par une certaine pénurie d'acteurs (le plus souvent des directeurs) régulièrement disponibles pour ces fonctions (en raison des obligations propres à la direction d'une structure et des contraintes géographiques d'éloignement des lieux de réunion). L'engagement dans ces mandats « produit un certain nombre de gratifications au service de ceux qui s'y engagent » (*Ibid.*, p.230), car au-delà de la reconnaissance symbolique, l'absence de norme d'évaluation du travail de ces élus leur garantit une grande liberté d'action qui peut servir des intérêts variables. De plus, l'« étendue des champs d'actions possibles ainsi que le nombre potentiel de problèmes à traiter » (*Op.cit.*) génère un manque de formalisation des tâches attendues de chacun. Ils s'appuient sur quelques professionnels salariés du réseau national, en charge de mettre en application les décisions de la direction nationale mais l'ensemble des orientations stratégiques ainsi que leur réalisation sont assurés par ces différentes instances. Bien que pour la plupart, les militants ne poursuivent pas leurs intérêts personnels mais cherchent à servir l'intérêt collectif des structures, au bénéfice des personnes éloignées de l'emploi, l'engagement peut néanmoins revêtir pour certains une dimension utilitaire « centrée sur le désir de faire carrière » (*Ibid.*, p. 233). Certains mandats au sein du réseau ouvrent en effet la possibilité de se voir proposer d'autres fonctions (branche professionnelle, Commission Paritaire Nationale de l'Emploi et de la Formation...), puisque les recrutements, comme les promotions, fonctionnent « sur le principe de cooptation » (*Op.cit.*). Certains accèdent ainsi à de nouveaux terrains d'action politiques (Ministère du travail, Direction Générale de l'Emploi et de la Formation Professionnelle, Conseil de l'Inclusion dans l'Emploi, Assemblée Nationale...) auxquels la fonction de dirigeant d'une Structure d'Insertion par l'Activité Economique ne prédestinait pas.

Ainsi, certains se « *trouvent pris au jeu* » (Op.cit.). du surinvestissement et cumulent plusieurs tâches, fonctions et responsabilités que ce soit au sein ou en dehors du champ d'action direct du Réseau, et ce sans qu'aucun indicateur ne permette d'établir l'adéquation de leurs compétences à l'exercice de ces dernières. Les fonctions et responsabilités bénévoles du réseau se concentrent majoritairement entre les mains d'un nombre limité de directeurs de structures adhérentes qui décident des orientations stratégiques pour l'ensemble des autres structures, qui leur accordent une confiance parfois subie, faute de pouvoir s'investir dans un mandat ou d'autres fonctions au niveau national. Cette concentration des fonctions et responsabilités autour de quelques-uns, sans que les autres adhérents ne puissent s'assurer de la prise en considération de leurs besoins, implique certainement des effets pervers, qui ne sont probablement pas sans rapport avec les limites dans l'opérationnalisation et le déploiement de la stratégie de professionnalisation du réseau.

Dans cet entre-soi restreint, certains bénévoles sont devenus salariés ou prestataires du réseau. Dans le cas de l'ingénieur à l'origine de la formation à la démarche pédagogique, son engagement pour le réseau et sa carrière professionnelle se sont confondus. Après avoir conçu bénévolement cette formation pour le réseau alors qu'il était salarié de l'Agence pour la Formation Professionnelle des Adultes (AFPA), il est devenu prestataire du réseau, avec pour missions de dispenser cette formation et d'en assurer les évolutions. Pourtant, les souhaits d'évolution de cette formation sont restés vains, la volonté de la gouvernance associative se heurtant à un refus tenace du changement par l'intéressé. Il bénéficiait d'une reconnaissance symbolique grâce à cette formation dont il n'entendait pas se voir priver : toute remise en question de ladite « création » était vécue comme une remise en question personnelle, son identité professionnelle étant devenue entièrement dépendante de ses réalisations au sein du réseau. Les membres de la gouvernance ont ainsi accepté que les évolutions du contenu de la formation à la démarche pédagogique se limitent à celles consenties par l'ingénieur en question. Toutefois, depuis son départ en retraite au début de l'année 2019, ni le contenu, ni les modalités de formation (quelques sessions de plusieurs journées en salle) des encadrants à la démarche pédagogique n'ont évolué, et ce produit phare de la stratégie de professionnalisation des structures développé en 2012 a continué d'être diffusé sans que ces effets sur ces dernières ne soient évalués ou questionnés.

### 3-2 Accompagner la mise en place d'organisations capacitantes avant de viser leur apprenance

La stratégie du réseau repose sur une formation supposée susciter l'apprenance organisationnelle des structures, en amenant leurs membres à éliminer certaines habitudes et adopter de nouveaux fonctionnements. Se faisant, les décideurs ont négligé l'importance des contextes dans lesquels l'apprentissage et le désapprentissage organisationnel prennent place. Ces contextes se doivent d'être capacitants pour mettre les membres en capacité de construire et déconstruire leurs schèmes, leurs routines et pratiques, ainsi que leur environnement de travail. Ce type de contexte favorise en effet l'émergence de compétences, de visions et pratiques nouvelles, ainsi que leur déploiement.

Les théories du désapprentissage organisationnel abordent peu la question de la compétence pour se focaliser sur l'ajout et l'élimination de savoirs et de connaissances. Paradoxalement, puisqu'ils « *peuvent être détenus indépendamment de leur mise en œuvre* » (Fernagu Oudet, 2012, p.201), dans les théories rationalistes ils sont pensés en dehors des situations de travail alors que c'est bien l'agir compétent en situation qui est visé. Les salariés devraient faire évoluer leurs connaissances pour acquérir et mobiliser celles qui seront jugées utiles au regard des nouveaux objectifs poursuivis par la direction. Sans le dire, ces théories sous-entendent que la définition même de l'agir compétent évolue à mesure que les objectifs changent : les routines auparavant synonymes de compétence reconnue pour les professionnels peuvent devenir dépassées, inutiles, obsolètes aux yeux des dirigeants. Cependant, il ne suffit pas que ces derniers décrètent de nouveaux buts pour que les compétences développées par le passé s'estompent et que de nouvelles compétences émergent : les professionnels doivent pour cela disposer de « *ressources pour l'action* » (Fernagu Oudet, 2012, p.202) dans leur environnement de travail, constituées « *du savoir, du vouloir et du pouvoir* » (Op.cit.). Voilà pourquoi, dans de nombreux contextes que nous avons observés, l'émergence de compétences pédagogiques à partir de la formation à la démarche pédagogique n'est pas chose aisée :

- « *Savoir* » : les connaissances théoriques issues de la formation ne sont pas transformées en savoirs, car faute de résolution du conflit (socio)cognitif, les encadrants ne s'y accommodent pas ;
- « *Vouloir* » : les objectifs prônés par cette formation ne rencontrent pas les intérêts individuels des encadrants, et ces derniers se sentent également menacés, ce qui empêche la poursuite d'un but d'apprentissage ;

- « *Pouvoir* » : les impératifs et la pression temporelle de la production, lorsqu'ils ne sont pas ajustés, empêchent l'apprentissage de pratiques de formation, car elles sont considérées comme secondaires. Certaines contraintes pèsent sur les encadrants, qui n'ont pas la possibilité d'apprendre, car « *les opportunités dont ils disposent pour agir* » (*Ibid.*, p.204) et « *les possibilités qui [leur] sont offertes de développer leurs compétences* » (*Ibid.*, p.209) sont limitées.

Certains facteurs individuels, sociaux et environnementaux entravent leur capacité à mobiliser certaines ressources pour les transformer en de nouvelles réalisations.

Au niveau individuel, certains encadrants ne disposent pas des compétences informatique et littéraire pré-requises pour s'approprier la formation et mettre en œuvre seuls l'ingénierie et les méthodes préconisées. Ils manquent souvent de confiance en leur capacité à apprendre et n'ont pas envie de progresser. Alors que le principe d'un parcours individualisé de chaque salarié en insertion semble s'incarner dans toutes les structures du réseau, pour adapter le rythme de travail et l'offre de formation et d'accompagnement aux atouts et vulnérabilités de chacun, force est de constater que l'offre de formation standardisée tient peu compte des profils diversifiés de compétences des encadrants, qui constituent aujourd'hui sa cible principale. La formation, plutôt que d'imposer des normes difficiles à appréhender, gagnerait à cerner, puis à répondre aux besoins et aux limites de l'encadrement, fonction centrale des structures. Investir dans la montée en compétences pédagogiques oui, mais en tenant compte de la diversité des encadrants et des contextes professionnels ; en effet, en tant que processus de changement, la démarche pédagogique « *pourra être déployé[e] de façon très différente au sein des différentes [structures] [...]. Ces différences s'expliquent par des contextes distincts, mais surtout par la façon dont les individus interprètent le changement* » (Vandangeon-Derumez et Habib, 2018, p.6). En l'occurrence, il conviendrait de se décentrer de l'objectif de normalisation des pratiques, afin d'adopter une posture compréhensive vis-à-vis du vécu des encadrants, « *leurs expériences et le sens qu'ils en donnent* » (*Op.cit.*) pour améliorer les conditions d'exercice d'un travail dont les risques psycho-sociaux ont souvent été évoqués en entretiens (sentiment d'isolement et découragement relatifs à la confrontation à des situations individuelles et des histoires de vie difficiles, aux conflits entre salariés en insertion, saturation de rôles).

D'un point de vue social, l'absence de controverses constructives coachées au sein de l'équipe de travail empêche la prise de recul sur les routines et l'apprentissage collectif. Enfin, les

obstacles environnementaux comportent les organisations de l'activité et du travail à la fois rigides et axées sur la production, la culture d'entreprise privilégiant l'apprentissage des salariés en insertion plutôt que celui de l'ensemble des salariés, ainsi que les normes strictes et régulations de contrôle. Ces différentes catégories d'obstacles relèvent de l'attitude et des pratiques du dirigeant. Ce dernier peut au contraire développer un environnement capacitant, qui permettrait aux professionnels d'utiliser leurs acquis au retour de leur formation à la démarche pédagogique.

Cet environnement « *favorable au développement du pouvoir d'agir des individus et de leurs dispositions à apprendre* » (Ibid., p.210) requiert en effet des modes de management qui permettent aux individus « *d'élargir leurs possibilités d'action, leur degré de contrôle sur leur tâche et sur la manière dont ils la réalisent, c'est-à-dire leur autonomie* » (Op.cit.). Les directeurs de structures devraient :

- Encourager le travail collaboratif des professionnels « *sur les situations rencontrées, les événements, les aléas, les imprévus* » (Op.cit.) comme sur les nouveaux objectifs et pratiques à construire collectivement pour « *leur donner du sens* » (Op.cit.) ;
- Proposer des groupes de travail permettant de discuter les pratiques et de résoudre des problèmes partagés en interne, comme avec des pairs issus d'autres structures du réseau, ou encore avec des professionnels de la formation, pour que s'échangent des idées et que des relations d'entraide émergent ;
- Adopter de nouveaux modes de gestion des ressources humaines et de la production, qui permettent notamment l'évolution des rôles professionnels et leur reconnaissance, l'aménagement des plannings de production et la répartition des équipes de salariés en insertion entre les encadrants en fonction des objectifs pédagogiques.

L'environnement capacitant reposant sur certaines pratiques managériales, nous ne pouvons qu'inviter le réseau à y sensibiliser les directions de structures et à accompagner leur mise en œuvre. Pour beaucoup, elles semblent enfermées dans une vision traditionnelle de la distribution du pouvoir, ce qui freine voire empêche les processus d'apprentissage et de désapprentissage.

La conception pyramidale et les modes de management actuels des structures devrait être questionnés. Des régularités pourraient certainement être dégagées entre les différents profils et modes de management des directeurs de structures et la capacité des structures à apprendre et désapprendre. Il serait intéressant d'étudier de quelle manière s'est forgé, au sein de certaines structures, un type de management susceptible de créer un terrerau favorable au développement de la controverse entre les membres, soit à la mise en discussion des routines et des fonctionnements favorables à leur évolution. Au sein de JFE, nous avons pu observer que le mode de management autoritaire figeait les récentes transformations de pratiques imposées aux encadrants privés d'échanges discursifs, qui, plutôt que d'apprendre et de désapprendre en remettant en question leurs habitudes, se contentaient d'exécuter les ordres. Le style de management « *laisser-faire* » (au sens de Lewin, 1951) du directeur d'ADB, qui souhaitait mettre en responsabilité les encadrants, n'a pas permis l'entrée en controverse des professionnels et seul l'accompagnateur a adopté de nouvelles pratiques.

Le mode participatif pratiqué par les directeurs de Planète Solidaire, Renovation et Nature inclusive semble davantage se prêter à la discussion entre les membres, mais suffit-il à engager dans la durée l'organisation dans une boucle d'apprentissage-désapprentissage des pratiques d'insertion (mise en situation de travail, accompagnement, formation) pour les améliorer? Faut-il sensibiliser les directeurs à un mode « pur » de management participatif ou doit-il coexister avec d'autres modes managériaux, et si oui, quelle mesure ? Quelle serait par exemple la place de méthodes de management de style persuasif ? Ce mode apparaît « *plus orienté [...] vers la gestion de projet* » (Vissac, 2017, p.45) et peut être défini d'après un concept majeur : « *celui de faire adhérer plutôt que de contraindre* ». Apprendre à convaincre plutôt que de prescrire, reviendrait à abandonner la conception pyramidale de ces structures et, pourquoi ne pas, à la faveur d'un conflit socio-cognitif, amener les dirigeants nationaux et de structures à admettre que « *les salariés ont en eux le potentiel nécessaire pour mettre en œuvre ces vecteurs de changement et apporter à l'entreprise son potentiel de créativité à condition que l'organisation mette en place les méthodes et le cadre propices à la satisfaction de leurs besoins propres, dans l'accomplissement des objectifs de l'entreprise* » (Op.cit.)?

### 3-3. Une stratégie focalisée sur l'apprentissage individuel au détriment du développement de compétences collectives

La formation des professionnels ne saurait suffire à l'apprentissage organisationnel de pratiques de formation formelle en situation de travail des salariés en parcours. La stratégie de professionnalisation des structures s'est finalement concentrée sur une action au niveau micro, à savoir le niveau individuel de la formation de chaque professionnel, elle apparaît « *centrée sur l'acteur : son projet est bien de transformer la personne elle-même, de la rendre compétente* » (Durrive, 2020, p.87). Pourtant, cette stratégie de formation ne met pas l'encadrant en capacité de « *renormaliser* » (*Op.cit.*) ses situations de travail à partir des normes transmises en formation. La formation à la démarche pédagogique en fait simplement un « *prestataire d'un acte pensé avant lui et sans lui* » (*Ibid.*, p. 88). Elle impose une méthodologie rigide, « *des manières de faire standardisées* », une « *doxa* » (*Op.cit.*) élaborée en dehors de ces situations. Elle a délaissé les autres niveaux impliqués dans le processus : le niveau méso du collectif professionnel (coordination et développement de compétences collectives) et le niveau macro, celui de la transformation du contexte professionnel et plus particulièrement de la gestion individuelle et collective du travail et des situations de travail elles-mêmes. Sans agir sur ces différents niveaux, les anciennes routines de formation « sur le tas » peuvent difficilement évoluer et l'apprentissage collectif des membres et organisationnel ne peut advenir.

La formation à la démarche pédagogique n'a pas été construite en fonction des changements organisationnels qu'elle entendait produire. Son ingénierie n'a pas été pensée selon les « *moyens et stratégies possibles et souhaitables* » (Bourgeois, Nizet, 2015, p.38) pour aboutir à la professionnalisation visée par la stratégie du Réseau. A la résultante, cette formation s'avère standardisée et s'adresse à quelques membres de chaque structure ; le contexte dans lequel elle se déroule (en salle), la manière dont les ressources et les stratégies sont organisées et ordonnées dans le temps (une pédagogie descendante où le formateur se positionne en tant que sachant, des sessions courtes et éloignées dans le temps, l'absence d'accompagnement une fois la formation échue...) peinent à transformer les routines des professionnels.

La formation à la démarche pédagogique peut permettre l'apprentissage comme le désapprentissage collectifs et organisationnels car elle introduit une ambiguïté, soit « *l'impossibilité à interpréter clairement un phénomène [...] considérée comme une ressource*



*potentielle, en ce qu'elle permettait, par les marges d'interprétations données, de faire coïncider les intérêts particuliers dans le cadre d'une action collective* (Urasadettan, 2019, p.57). Cette formation génère des représentations divergentes quant à ses attendus au sein d'une même structure. Or, cet obstacle apparent au changement, source de conflits déclarés ou tacites, offre en réalité aux membres l'opportunité de définir ensemble le sens et les buts qu'ils lui donnent, ainsi que la façon dont ils vont mettre en pratique de nouvelles façons de former. Si tant est que l'ambiguïté soit investie pour explorer, dans les échanges verbaux, les alternatives possibles, elle se transforme en une tâche d'aptitude que directeur, encadrants et accompagnateurs tentent de résoudre, et qui ouvre sur une transformation des représentations et un passage à l'action. Cette tâche à résoudre, par la multiplicité des réponses qu'elle appelle, invite à leur confrontation pour déterminer la réponse appropriée à chacune des structures. Lorsqu'une équipe pédagogique est constituée, et qu'elle échange sur l'ambiguïté de la démarche pédagogique, cette dernière se fait « *levier permettant de favoriser la coopération* » (Op.cit), cette dernière pouvant être envisagée « *comme étant subordonnée à la construction continue d'un sens partagé, se renouvelant à chaque nouvelle controverse* » (Urasadettan, 2019, p.59).

### 3-3.1 Approche critique de la stratégie de professionnalisation par la formation

Le réseau a entretenu l'idée « *qu'un bon produit suffirait à garantir la transformation durable attendue en situation professionnelle* » (Durrive, 2020, p.81). Il n'est pas ici question de discuter de la compétence des formateurs habilités par le réseau mais plutôt de nous intéresser à la rigidité du contenu de cette formation. Elle n'a pas été construite avec les acteurs de terrain mais par un concepteur unique qui a refusé durant des années de la faire évoluer. Conçue « *ex vivo* », elle était censée développer des pratiques professionnelles au sein de structures adhérentes qui ont été conquises par un discours « prosélyte ». Cette formation a ainsi toujours été présentée comme un produit fini qui s'imposait aux professionnels, or, en laissant entendre que ce qui est transmis est « *intrinsèquement supérieur aux savoirs des apprenants* », il risque de « *court-circuiter toute possibilité d'expression du point de vue* » (Bourgeois, Nizet, 2015, p.147) du professionnel formé et de l'empêcher « *de s'engager dans un processus de distanciation par rapport à ses propres savoirs et aux savoirs enseignés* » (Op.cit.).

Or, la formation pédagogique n'a pas eu les « *résultats attendus en termes de comportements nouveaux au travail* » (Op.cit.) et le plus souvent, les objectifs de transformation de

l'organisation (apprentissage organisationnel) de la formation à la démarche pédagogique n'ont pas été atteints. Au lieu de cela, nous assistons à une prégnante reproduction des routines. Cette stratégie de professionnalisation par la formation a bien permis le déploiement du CQP « salarié polyvalent », principalement par le concours des accompagnateurs qui ont mis en place des formations en salle aux compétences clés, au bénéfice de nouveaux apprentissages par les salariés en insertion. Toutefois, concernant les pratiques de formation en situation de travail, elle aurait dû doter les encadrants de nouvelles compétences, soit de ressources mobilisables en situation, « *de moyens au service de la personne engagée dans l'action* » (Durrive, 2020, p.82) mais les encadrants ne semblent renforcés ni dans leurs initiatives, ni dans leur approche des problèmes à résoudre en situation quotidienne de travail.

Dans la plupart des cas observés, on échoue d'ailleurs à constater la mise en pratique réelle des apports de la formation dans le cadre du travail des encadrants, ce qui remet en question son efficacité. Dans les faits, elle ne donne pas lieu à « *l'évolution du comportement, la mise en œuvre effective -en production ou dans le service rendu- de comportements qui tranchent avec les habitudes* » (Ibid., p.83). La reproduction des routines développées dans l'expérience domine et contrebalance la volonté des dirigeants nationaux d'emmener l'ensemble des structures vers de nouvelles pratiques partagées à l'échelle du territoire français. La stratégie de professionnalisation par la formation n'aboutit pas à une évolution collective des structures adhérentes, dans un même sens, et l'hétérogénéité des pratiques entre structures perdure. Pour embarquer les structures, c'est-à-dire non seulement leurs dirigeants, mais aussi leurs membres permanents vers un but partagé, nous avançons que les objectifs devraient être discutés par l'ensemble des acteurs de ce réseau.

Le choix stratégique de focaliser l'offre du réseau aux adhérents sur la formation à la démarche pédagogique, comme la définition de contenus formatifs standardisés qui se concentrent sur la production d'outils pédagogiques, ont été construits unilatéralement par la gouvernance et de façon descendante. Cette stratégie devrait être révisée car elle a prouvé son inefficacité à embarquer les quelques sept-cent adhérents dans une dynamique générale d'apprentissage organisationnel et ceci à deux égards :

- L'attrait limité de cette formation : 80% des directions de structures ont choisi de ne pas y former leurs membres permanents, ce qui démontre que, pour leur majorité, elles méconnaissent le contenu et les objectifs de cette formation et/ou ne sont pas

convaincues de l'intérêt pour la structure d'entrer dans la démarche pédagogique et/ou, doutent de leurs moyens et capacités internes à mettre en œuvre de nouvelles pratiques<sup>63</sup> ;

- Le contenu inadéquat de cette formation au regard de ses finalités: concernant les autres structures (20%) formées à la démarche pédagogique, la majorité d'entre elles n'apprend et ne désapprend pas dans le sens des objectifs visés par le réseau.

L'adoption d'un prisme constructiviste permet de suggérer au réseau quelques pistes pour répondre à ces deux écueils.

### 3-3.2 Une formation déconnectée des situations de travail, orientée vers la création d'artefacts

La formation se concentre principalement sur l'acte de formation, en invitant à la création d'outils et l'adoption de procédures formelles de formation des salariés en insertion et délaisse l'acte d'apprendre, pourtant complémentaire : elle n'accompagne pas la création de conditions favorables à l'apprentissage des salariés en insertion au sein des structures.

De trop nombreux usages ont été prêtés aux outils pédagogiques prescrits par la formation. Nous pouvons en distinguer au moins quatre :

- Les objectifs énoncés par le réseau sont ceux de la formalisation des séances d'apprentissage (les outils comme méthode pédagogique formelle) par les professionnels et des apprentissages réalisés par les salariés en insertion (reconnaissance interne et externe des acquis) ;
- Les deux autres fonctions de ces outils apparaissent sous-jacentes : puisque les guides d'apprentissage doivent être élaborés et mis en œuvre par les encadrants pour donner lieu à de nouvelles pratiques formelle de formation, la construction de ces séances de formation est supposée doter le professionnel d'une capacité à former en situation de travail. Pour le dire autrement, former les professionnels aux outils est

---

<sup>63</sup> Nous excluons l'idée que certaines structures ne soient pas formées parce qu'elles ignorent l'existence de la formation à la démarche pédagogique: elle fait l'objet de communications internes régulières depuis sa création et apparaît systématiquement au catalogue annuel des formations diffusé aux structures par l'organisme de formation.

censé susciter leur apprentissage de méthodes de formation en situation concrète de travail.

- **Les modalités de formation des professionnels à la démarche pédagogique : une déconnexion des situations quotidiennes de travail**

Souvent la formation à la démarche pédagogique représente « *la première participation à une formation hors des situations de travail pour des salariés exerçant depuis plusieurs décennies* » (Boulet, in Wittorski, 2015, p.203), d'où l'importance de créer « *les conditions d'une formation appuyée sur les situations de travail* » (Op.cit.). Pourtant, et de façon très paradoxale, cette formation qui prépare à former en situation de travail est théorique et se déroule entièrement en salle !

Pour favoriser la recontextualisation par les professionnels des savoirs issus de la formation à la démarche pédagogique, plusieurs facteurs devraient être réunis durant les sessions de formation :

- « *Les exemples et mises en situations utilisées lors de la formation ressemblent réellement à ce qu'ils rencontrent sur le terrain* » (Op. Cit.) ; Les exemples mobilisés par les formateurs s'inspirent bien de situations réelles de production, néanmoins, elles ne correspondent pas aux situations problématiques qu'ils rencontrent au quotidien (problèmes relationnels au sein de l'équipe, conflits entre salariés en insertion et manque de motivation à apprendre), et ne fournissent pas suffisamment de techniques pédagogiques d'animation de la formation (comment former en situation).
- « *La question du transfert est présentée lors de la formation (le formateur discute avec les participants de la manière dont ils pourraient appliquer ce qu'ils apprennent)* » (Op. Cit.); les formateurs à la démarche pédagogique expliquent la méthode de construction de scénarii pédagogiques mais ne fournissent que peu d'indications sur la façon d'organiser son activité productive pour y inclure des temps spécifiques de formation (à quels moments de l'activité, comment composer avec les impératifs de sécurité, la météo...) ; beaucoup d'aléas ne sont pas abordés, ce qui creuse un écart entre la théorie et la pratique réelle à apprendre.

- **L'acte de former et l'acte d'apprendre négligés par la formation à la démarche pédagogique, focalisée sur les artefacts pédagogiques**

Pour améliorer leurs pratiques, les professionnels doivent travailler à la construction de situations de formation, ce qui suppose d'appréhender la connaissance « *par le biais des conditions dans lesquelles elle apparaît* » (Brousseau, 1992) pour pouvoir amener les salariés en insertion à la construire en situation de travail. Il est difficile de concevoir que la simple description des activités, leur séquençage en tâches et leur description formelle sur des supports pédagogiques puissent suffire à mettre les encadrants en capacité de susciter l'apprentissage des salariés en insertion.

La formation à la démarche pédagogique, en se concentrant sur la production de ces supports pédagogiques, non en tant que processus, mais en tant que résultat attendu, tait l'essentiel de la construction de pratiques favorisant l'apprentissage des salariés en insertion. Elle se focalise sur la production d'instruments mais n'enseigne rien des conditions nécessaires à la transformation collective des pratiques, qui passe inévitablement par la mise en réflexivité des professionnels. Elle présuppose que la création des outils pédagogiques amènera nécessairement cette réflexion sur les routines mais il n'en est rien.

Cette formation se limite à une conception technique de la transmission dont elle décrit « *les procédures et les modèles opératoires* » (Maubant, in Wittorski, 2015, p.124) à travers des outils pédagogiques mais sans s'intéresser à la création des conditions de l'apprentissage du salarié en insertion. Ainsi, elle traite de l'acte de formation mais délaisse l'acte d'apprendre, qui consiste à « *parvenir à mieux faire, à mieux comprendre, à mieux être* » (Reboul, 1992, p.1). L'encadrant, en tant que « *professionnel du métier, est supposé en mesure de faire apprendre tant les gestes et raisonnements performants que les savoirs qui les sous-tendent* . Pour ce faire, la boîte à outils de l'ingénierie de formation est convoquée [...] en dehors d'une réflexion sur la manière dont doit et peut être transmis « *tout le reste* » du travail » (Chretien et Olry, 2015, p.85). En effet, au-delà des compétences professionnelles, l'entreprise sociale apprenante vise surtout la transmission de normes professionnelles et de capacités personnelles qui seront mobilisables par les salariés en insertion dans leur prochain emploi.

S'agissant de transmission en situation de travail, l'acte d'apprendre sera conditionné par :

- La situation de transmission ;
- Les conditions de réalisation ;
- Le sens que donne le professionnel à l'acte de transmission (Maubant, 2015, p.127-128).

Or, la formation dispensée aux professionnels décrit une méthode d'analyse de leurs activités productives, pour en dégager les compétences à partir de référentiels métiers officiels, mais elle ne leur enseigne pas comment faire apprendre. Elle ne leur explique pas comment relier ce qui est à apprendre « *aux positions de celui qui transmet et de celui qui acquiert* » (Chretien et Olry, 2015, p.87) dans une situation d'activité.

- **Organiser la confrontation de points de vue pour encourager la pensée individuelle durant la formation à la démarche pédagogique**

L'apprentissage comporte « *une éminente dimension intra-individuelle* », puisque l'assimilation et l'accommodation « *sont par essence des processus mentaux qui ont leur siège chez l'individu* » (Moscovici, S., Doise W.,1992.) mais pour comprendre leur fonctionnement, et les obstacles à l'apprentissage des membres des structures étudiées, il convient de comprendre la dynamique sociale dans laquelle ils s'inscrivent. Chaque professionnel formé à la démarche pédagogique devrait être considéré comme un apprenant, or pour apprendre, ce dernier doit être confronté au point de vue d'autres personnes. Cette mise en relation doit être « *systématiquement organisée* » (Bourgeois, Nizet, 2015, p.148) car les conflits sociocognitifs, qui permettent d'aboutir à l'apprentissage collectif, sont particulièrement efficaces lorsqu'ils ne peuvent être ignorés (Mugny *et al.*, 1984).

La formation à la démarche pédagogique devrait donc organiser et dégager dans l'espace de formation « *le temps nécessaire à une telle confrontation* » (Bourgeois, Nizet, 2015, p.148) qui mettent chaque apprenant en position d' « *acteur social face à cette pluralité de points de vue* » (*Ibid.*, p.149) afin qu'il investisse et se positionne pour l'un ou l'autre. Comme l'a souligné l'ingénieur de formation, lorsqu'il leur demande pourquoi ils suivent cette formation, certains encadrants répondent qu'ils y ont été obligés par leur direction. Ils ne prennent pas part à la formation et ne semblent pas concernés.

### 3-2 De nouvelles situations à construire pour faciliter l'adoption d'une posture de pédagogue par l'encadrant

Nous le voyons, pour que les salariés en insertion élaborent des savoirs en situation, pour qu'ils apprennent, l'ajout d'outils pédagogiques ne suffit pas. Ce sont les situations de formation qui devraient avant tout être construites. Elles doivent être pensées comme des situations didactiques dans lesquelles interagissent un formateur en situation de travail, l'encadrant, « chargé d'organiser un milieu - avec éventuellement des instruments ou des objets- et de donner des consignes utiles » (Trognon *et al.*, 1994, p.78), pour guider les apprenants (salariés en insertion), dans leur confrontation aux tâches à réaliser, et les amener à s'interroger et mobiliser certains savoirs dans la pratique. Deux dimensions apparaissent ainsi essentielles pour que l'apprentissage de ces nouvelles situations par les professionnels ait lieu et que les routines puissent évoluer :

- Des espaces pédagogiques doivent être créés, ce qui requiert d'aménager le quotidien ; en l'occurrence, ce sont les situations quotidiennes de production qui doivent être adaptées à des fins de formation : cela nécessite notamment d'y dédier des temps, d'organiser le lieu de travail et le fonctionnement de l'équipe de salariés en insertion, tout en tenant compte de la « *structure temporelle de la vie quotidienne [qui] s'impose [...] comme une facticité* » (Berger et Luckmann, 1966, p. 75). Elle s'avère « *coercitive* » (*Ibid.*, p. 76), non seulement parce qu'elle se déroule dans la durée limitée d'une amplitude horaire de travail et parce que « *les séquences qu'elle [...] impose* » ne peuvent être renversées à volonté. L'aménagement du milieu de travail requiert des décisions, des arbitrages, notamment en raison des contraintes de l'activité productive.
- La dimension interactive et discursive de la formation des salariés en insertion occupe une place centrale : au-delà des instruments, ce sont les échanges (notamment verbaux) entre l'encadrant et les salariés en parcours qui favorisent ou non leurs apprentissages.

#### 3-2.1 L'apprentissage de nouvelles pratiques par l'encadrant : une réflexion à conduire dans chaque structure, en tant que contexte social et organisationnel particulier

Les encadrants doivent apprendre le métier de formateur d'adulte en situation de travail, lors des sessions de formation à la démarche pédagogique mais il existe un « *clivage théorie/pratique* » (Ulmann, 2015, p.46). Pour apprendre, il leur faut combiner les savoirs transmis lors des sessions de formation à la démarche pédagogique aux spécificités du contexte

et aux réalités de la mise en pratique pour « *ajuster l'action aux exigences locales* » (*Ibid.*, p.63). La formation à la démarche pédagogique propose « *des modes opératoires standardisés et dégagés des habitus et de la subjectivité [...] des protocoles impersonnels susceptibles de convenir à tous* » (*Ibid.*, p.65) mais rapidement la « *matérialité concrète* » (*Op.cit.*) du travail les met à l'épreuve et ils doivent faire des choix dans la manière de les mettre en œuvre. C'est une fois cette formation suivie, lorsqu'il faut agir, que la théorie révèle toutes ses limites : elle ne fait pas l'apprentissage réel des manières de faire en situation qui dépendent du contexte.

Former des professionnels se peut se limiter « *aux seuls enseignements contribuant à l'exécution des tâches* » car pour faire apprendre, « *on ne charge pas la mémoire, on forme l'intelligence* » (Rancière, 2004). Pour que les professionnels apprennent, il convient « *de les faire réfléchir aux buts, sens, paradoxes, subtilités, tensions... des résultats attendus* » (Ulmann, 2015, p.50) et cette réflexion ne peut se dérouler à distance de l'organisation et de ses membres car il existe ainsi des implications sociales à ces apprentissages ainsi que des liens avec « *les organisations du travail et leur transformations* » (*Ibid.*, p.49).

### 3-3. Le risque de déprofessionnalisation et de déqualification des encadrants

#### 3-3.1 Un conformisme qui peut déposséder les encadrants de compétences non reconnues

Certains dispositifs de professionnalisation qui visent le développement de compétences transversales auraient des effets déprofessionnalisant. La déprofessionnalisation peut- être définie comme une « *perte effective de professionnalité* » (Wittorski et Roquet, 2013, p.71-72). En effet, une stratégie de professionnalisation- formation, qui cherche à développer les savoirs les compétences des individus au travail, agit comme une redéfinition du travail par son institutionnalisation. La déprofessionnalisation signifie dans ce cas « *la perte de compétences individuelles et des acquis de terrain non reconnus* » (*Ibid.*, p.77). Les encadrants expérimentés déploient en effet leur professionnalité au sein des structures, celle-ci a été « *façonnée par le quotidien et les interactions invisibles pour l'employeur* » (Bégon, Minvielle, 2021, p.29), notamment avec les salariés en insertion, mais aussi avec les objets, la nature, les contraintes endogènes à la structure. Par conformisme, les salariés peuvent « *se détacher de ce qu'ils ont été, de ce qu'ils ont défendu et de ce en quoi ils ont cru* » (Metzger, 2000, p.15). Ils peuvent aussi être amenés à perdre en technicité, lorsque le travail qui leur est prescrit les amène à se déposséder de compétences, de ruses et astuces qui sont autant d'informations non consignées



(Metzger, 2000, p.16) qui servaient de « clés » à leur travail ; il s'agit de savoirs acquis dans la pratique et l'expérience qui peuvent ne pas avoir été formalisés et/ou inscrits dans la mémoire organisationnelle explicite.

Tout dirigeant, aussi impliqué soit-il dans la vie du réseau CHANTIER école ou de son entreprise, demeure un observateur extérieur des situations professionnelles et n'a pas accès à cette partie invisible du savoir-faire qui s'exerce dans la rencontre entre le professionnel et la situation. Les savoirs d'action développés dans la pratique par les professionnels peuvent être difficilement saisissables par le dirigeant, qui peut échouer à comprendre ou refuser de reconnaître certaines connaissances (Roberts, 2013, p.217). Ainsi, en voulant éliminer certaines routines, telles qu'il se les représente, de façon parcellaire voire erronée, il peut risquer l'éliminer des compétences utiles, voire stratégiques dont il ignore parfois même jusqu'à l'existence. Un désapprentissage involontaire peut advenir car « *le savoir peut être oublié et perdu au fil du temps, faisant émerger de l'ignorance là où il existait auparavant des savoirs* » (Ibid., p.218).

Dans le cas des encadrants en question, de nombreux schèmes se sont principalement construits, comme nous l'avons souligné, au gré de leur expérience de professionnel de métier (bâtiment, élagage, espaces verts et culture maraîchère, vente...) puis de professionnel de l'insertion, or ces schèmes s'avèrent plus résistants que les procédures incorporées par leurs mises en pratique régulières et routinisées! (Perrenoud, 2001, p.142). Jamais explicités, ces schèmes construits dans son expérience assuraient à l'encadrant la réussite de son action autonome, sur le chantier ou dans l'atelier, auprès de son équipe de salariés ...jusqu'à ce que la formation et l'entrée de la structure dans la « démarche pédagogique » du Réseau viennent remettre en question cette expertise. Or, « *le degré d'expertise dépend de cette part peu formalisée* » (Ibid., p.143) du travail de l'encadrant, la maîtrise de la fonction s'appuyait sur cette « *part de connaissances, de pensée privée, qui n'est pas formalisée et conscientisée* » (Vermersch, 1994, p.72-75). Sa compétence, ses « tours de main », qui se lisent dans sa capacité à combiner et assurer la réalisation de ses différentes missions de production, d'accompagnement, et de gestion d'équipe au-delà du simple prescrit d'une fiche de poste. Ces schèmes inconscients se mêlent ou suppléent l'action consciente et rationnelle selon diverses modalités décrites par Perrenoud en 1996 :

- Dans la conduite de son action, l'encadrant mobilise de façon inconsciente des savoirs et des principes au moment opportun, c'est ce que l'on pourrait appeler l'intuition ou « *le coup d'œil* » ;
- Toute situation de travail comporte des aspects imprévisibles (en raison des aléas de la production elle-même et/ou de la diversité des profils de salariés en insertion et de leur rotation régulière) qui laisse une part importante d'appréciation à l'encadrant ;
- Dans la gestion de l'urgence, lorsque le temps manque, l'encadrant mobilise ces schèmes, spontanément disponible et qui demande peu de réflexion pour agir ; (Perrenoud, 1996, b).

### 3-3.2 Le risque de « déqualification » par l'élimination de compétences relationnelles

Le concept de déqualification, défini comme la « *perte de savoirs et de savoirs faire, faute de mise en œuvre dans le champ social du travail* » peut être assimilée « à du désapprendre » (Mallet, 2007, p.3) et souligne la « *volatilité et la réversibilité de tout apprentissage* » (*Op.cit.*). Or, il est possible d'envisager la qualification de l'encadrement de salariés en insertion d'après les compétences relationnelles que ces professionnels mobilisent dans les situations de production au contact du public en parcours. Ces compétences difficilement descriptibles, participent de la performance sociale de ces organisations : elles favorisent dans l'échange et à travers le travail, la remise en confiance et en autonomie des salariés en insertion, ce qui améliore leur capacité d'action.

Ces compétences ont été développées par les encadrants dans leur expérience, à mesure des journées de travail passés à leurs côtés, à appréhender la diversité des difficultés rencontrées par ces personnes et leur impact sur la réalisation des tâches confiées. Les encadrants ont appris à chaque salarié en insertion pour identifier ses capacités et ses limites ; beaucoup nous ont expliqué avoir également appris la patience : la connaissance de la diversité des publics, l'adaptation des prescriptions de travail à chaque personne, l'attention permanente au groupe et à son fonctionnement ou encore le guidage dans la réalisation des tâches en fonction des besoins individuels rencontrés, constituent des illustrations de savoir-être et de savoir-faire professionnels propres à l'encadrement des salariés en insertion que les professionnels développent dans le temps, en ce professionnalisant à cette fonction. À vouloir formaliser les pratiques de transmission des encadrants, n'existe-t-il pas un risque de perdre ces compétences, en d'autres termes de les déqualifier ?

Comme le souligne un encadrant de Renovaction, la démarche pédagogique telle qu'elle est présentée et prescrite lors de la formation par le réseau peut dérouter l'encadrant qui peut être « *un peu perdu dans une démarche qui, on va dire, trop, trop cadrée, trop structurée, trop enfermée* » encadrant chargé de la FEST). Ce formalisme, au-delà de rebuter les encadrants, présente pour l'organisation un risque de perte de compétences chez les encadrants : à trop vouloir formaliser et « procéduriser » les pratiques des encadrants, ces derniers peuvent désapprendre leur spontanéité, leurs routines de transmission, qui bien que non formelles, sont vectrices d'apprentissage par les salariés en insertion : « *parce que, en fait le, le vecteur de ce savoir c'est, c'est eux, c'est leur approche, c'est l'humain, c'est leur personnalité, c'est leur façon d'appréhender le, le sujet. C'est pas un livret de suivi, c'est pas, c'est pas que du, c'est surtout pas que du formalisme, quoi. Et, et à partir du moment où tout est trop, on risque de tout trop formaliser, trop décortiquer, trop déshumaniser [...]* On perd, on perd de la puissance, je dirais, de transmission, moi je trouve. On perd de la spontanéité aussi » (directeur Renovaction). Selon Bourdieu en 1994, « *la pratique a une logique qui n'est pas celle de la logique logique* » et les outils ayant vocation à rationaliser cette pratique peuvent s'avérer délétères : « *appliquer à la logique pratique la logique logique, c'est s'exposer à détruire, à travers l'instrument que l'on emploie pour la décrire, la logique que l'on veut décrire* » (Bourdieu, 1994, p.157). Ce sont ainsi les fondements mêmes de la démarche pédagogique du réseau, selon lesquels la professionnalisation des pratiques de formation situation de production reposerait sur des outils pédagogiques visant leur description, qui peuvent être questionnés.

### 3-3.3 Apprendre à gérer l'ignorance

Les théories du management de l'ignorance, ou « *Ignorance Management* » (Roberts, 2013, p.216), nous mettent en garde contre une forme particulière de désapprentissage, celui des savoirs ou compétences que le management n'a pas identifiés, qu'il ne reconnaît pas et que leurs détenteurs ignorent parfois posséder. Ces « *connaissances que l'on ignore posséder* » (Witte et al., 2008, p.253) comportent ainsi le savoir tacite que les individus ne sont pas toujours conscients de posséder (Polyani, 1967), les routines tacites (Nelson et Winter, 1982) ou encore certaines pratiques collectives (Gherardi, 2006). Gérer l'ignorance en organisation nous dit Joanne Roberts (notre traduction), « *est un processus ou une pratique permettant d'identifier, de prendre en compte, et de chercher à maîtriser ou utiliser cette ignorance, en restant ouvert à ce qui n'est pas connu pour améliorer la performance de l'organisation* » (Ibid, p.217).

Dans le cas des organisations étudiées, s'agissant de personnes dites vulnérables, n'ayant pas travaillé depuis longtemps et rencontrant des difficultés personnelles, les relations de confiance que parvient à tisser l'encadrant avec les salariés en insertion de son équipe sont déterminantes dans la progression de chacun d'entre eux. La qualité des relations humaines qui se nouent dans le travail est donc déterminante dans la capacité de l'encadrant à accompagner chaque personne et par extension, cruciale dans son parcours d'évolution personnelle et professionnelle. L'encadrant est le professionnel qui passe le plus de temps aux côtés des salariés en insertion et c'est ainsi dans le travail qu'opèrent les mécanismes principaux de la requalification sociale des personnes. Formaliser à outrance les pratiques de l'encadrant, pour instituer de la formation formelle, c'est prendre le risque d'éliminer ces routines relationnelles cruciales dans la performance sociale de ces structures à finalité inclusive. Cette compétence centrale des encadrants se compose de savoirs tacites. Elle peut difficilement être décrite car elle s'inscrit dans des routines orales et relève du savoir-être professionnel, « *des instincts, de l'intuition, de façons de percevoir qui ne sont étayés par aucune preuve palpable* » (Roberts, 2013, p.222). Elle s'acquiert dans l'expérience des relations avec les salariés en insertion que s'est constitué l'encadrant. Les structures d'insertion observées semblent ainsi « *détenir plus de connaissances que celles dont la direction est consciente* » (Roberts, 2013, p.222)... et peut-être également dont le réseau qui les représente est conscient.

La recherche de rationalisation des pratiques de formation soulève l'épineuse question d'un désapprentissage organisationnel délétère pour la progression des salariés en insertion. Les routines de transmission « sur le tas » des encadrants peuvent certes, être difficilement valorisées financièrement et ne donnent lieu ni à une reconnaissance formelle de leurs acquis pour les salariés en insertion, ni à la valorisation de cette mission pour les encadrants. L'absence de formalisation peut ainsi être envisagée comme un manque-à-gagner, tant pour l'organisation, que pour ses bénéficiaires et professionnels, ce qui a probablement amené le réseau CHANTIER école à axer sa stratégie de professionnalisation sur l'adoption de pratiques formelles, *a priori* bénéfiques pour tous. Pourtant, il existe un risque à vouloir remplacer ces routines non-formelles par des pratiques de formation en situation de travail organisées, structurées, et dont les objectifs sont préalablement et précisément définis : les apprentissages des salariés en insertion risquent de se limiter à ces derniers ! Or, les structures étudiées poursuivent une finalité sociale de requalification des personnes qui passe notamment par l'acquisition de capital humain et symbolique. Les salariés en insertion développent des savoir-être, et plus largement des attitudes professionnelles, indispensables à l'insertion

professionnelle (enquête BMO pôle emploi, 2017), notamment dans les situations courantes de l'activité où elles sont mobilisées : comment, par exemple, organiser une séance de formation formelle à la tenue vestimentaire ou à l'adoption d'un ton et d'un vocabulaire adapté ? C'est dans la répétition quotidienne des règles de la vie collective que l'encadrant favorise ce type d'apprentissages ! A trop vouloir formaliser, n'y a-t-il pas un risque d'abandonner ses pratiques qui participent de l'autonomisation des publics et ainsi de la réussite de leurs parcours et de la performance sociale de ces structures ?

Les théories du désapprentissage qui recommandent d'éliminer certaines routines pour leur substituer de nouvelles pratiques, omettent de prendre en considération que certaines routines apparaissent dépassées aux yeux de dirigeants, peuvent dissimuler des compétences indispensables et pourtant méconnues, qui ne seraient « *mises au jour [que] rétrospectivement, lorsqu'elles auront été perdues* » (Roberts, 2013, p.222). La gestion de l'ignorance maximiserait d'ailleurs la capacité de l'organisation à être réceptive au changement et augmenterait sa flexibilité : elle permet à la direction être ouverte aux alternatives, plutôt que de s'enfermer dans quelques options limitées qui s'accompagnent d'une dépendance au sentier (Roberts, 2013, p.232), lorsque les décisions passées influencent les décisions futures et génèrent des dynamiques auto-renforçantes (Pierson, 2000) qui favorisent la reproduction des routines. Nous ne pouvons qu'inviter les acteurs du réseau à travailler à l'identification et la description de ces zones d'ignorance, qui limitent la capacité de ces structures à envisager de nouvelles façons de développer l'apprentissage de tous les membres de ces organisations, y compris les dirigeants eux-mêmes !

## Conclusion du deuxième chapitre

Nous venons de dégager les enseignements théoriques et managériaux de notre recherche, tout en émettant quelques préconisations à destination des directeurs et du réseau national pour favoriser l'apprentissage et le désapprentissage organisationnels dans les structures adhérentes.

Dans un premier point, nous avons répondu à notre problématique en démontrant la nécessité pour le directeur de s'impliquer dans la démarche pédagogique envisagée comme un projet stratégique de changement, de pratiquer un management participatif et de créer les conditions de controverse entre professionnels. Un contexte relationnel coopératif, basé sur des échanges obligatoires, réguliers et supervisés, permet de questionner les routines, de résoudre les

divergences de points de vue, et de faire émerger un but commun. Ce contexte spécifique détermine la capacité du collectif à réviser les fonctionnements et représentations enracinés, ainsi qu'à construire de nouvelles façons de travailler : c'est à ce niveau collectif des interactions entre membres que les processus d'apprentissage et de désapprentissage organisationnels se jouent.

Nous avons aussi mis en évidence que ces processus procèdent par un double mouvement d'assimilation et d'accommodation collective aux informations issues de la démarche pédagogique par la structure d'insertion. Pour éviter que ne se limitent à une normalisation des pratiques de formation « sur le tas », et suscite un changement profond, ces préconisations doivent, d'une part, être adaptées aux contingences en termes d'activité, de compétences et de ressources en présence, propres à chaque structure (assimilation), d'autre part, susciter une adaptation des représentations des membres et de l'organisation du travail. Ce double mouvement repose sur des mécanismes essentiels de socio-construction et de « socio- déconstruction » des représentations et schèmes d'action qui passent par le langage : la controverse permet aux membres de mettre à nu questionner l'existant, de construire de nouveaux buts partagés, de définir de nouvelles façons d'agir et d'adapter leur contexte professionnel en conséquence. Dans les interactions constructives, les professionnels entrent en réflexivité, ils discutent des obstacles et possibilités de nouvelles pratiques, et tendent vers un consensus quant à leur objectifs. Ce consensus permet alors de passer à l'action et de définir les ajustements nécessaires à la mise en œuvre des nouvelles pratiques collectivement définies. Cette nouvelle vision commune passe par la résolution des divergences, qui permet de lever les résistances symboliques et identitaires des encadrants au changement, et offre les bases d'une coopération qui va transformer le système social cloisonné qui préexistait.

Nous avons insisté sur les résistances symboliques d'une transformation des pratiques, qui se traduisent chez de nombreux encadrants par une négation du conflit cognitif provoqué par la démarche pédagogique. Pour que ces derniers, pivots des structures, fassent évoluer leurs routines, la prise de conscience et la révision de leurs schèmes d'action est indispensable, mais coûteuse : perte du sentiment d'efficacité personnelle, menace de leur position socialement valorisée, coût identitaire de la déconstruction de l'image de professionnel maîtrisant sa fonction, coût en énergie et en temps de la construction de nouveaux schèmes, coût cognitif de l'abandon de routines confortables. La réflexion et la révision des routines par la prise de conscience de son *habitus* se présente ainsi comme un problème pour de nombreux encadrants.

Pour que les controverses permettent l'évolution de ces schèmes d'action, ces derniers doivent être convaincus et motivés par le changement. Cela nécessite que la révision des habitudes de travail soit perçue comme inéluctable et que les professionnels en attendent des satisfactions.

Dans le deuxième point, nous avons formulé des conseils aux directeurs pour susciter l'apprentissage et le désapprentissage dans leur structure, en amenant les professionnels à coconstruire de nouvelles représentations et modalités d'action. Ces préconisations s'articulent en trois axes :

- Faire émerger des conditions d'interactions constructives, en mettant en place des échanges obligatoires, réguliers et « coachés » sur les pratiques, pour faire émerger un climat coopératif dans des échanges à forte densité signifiante ;
- Favoriser le transfert des connaissances acquises lors de la formation à la démarche pédagogique en préparant les professionnels au changement, en les soutenant et en reconnaissant le nouveau rôle de formateur qu'ils doivent endosser ;
- Redéfinir, avec les professionnels, l'organisation du travail et de l'activité pour qu'elle intègre de nouveaux espaces-temps propices aux nouvelles activités de formation, ce qui nécessite souvent de repenser les objectifs et notamment la place de la production dans le projet de la structure.

Nous avons également formulé quelques enseignements quant au désapprentissage requis de certaines logiques dominantes, permettant de favoriser l'évolution des routines au sein de ces structures. Ainsi, la culture managériale descendante, le cloisonnement des fonctions et l'organisation bureaucratique, les représentations limitantes d'une direction qui considère ses encadrants comme de simples chefs d'équipe, la focalisation sur l'apprentissage des salariés en insertion (lorsque l'apprentissage des professionnels est négligé) combinée à une focalisation sur la production, comme les fonctionnements cloisonnés, font obstacles à l'apprentissage et au désapprentissage et doivent tendre à disparaître. Nous nous sommes positionné à rebours des théories du désapprentissage qui invitent à effacer le passé, car les connaissances et des compétences développées apparaissent au contraire favorable au changement, dans la mesure où certaines constituent des atouts sur lesquels les membres peut s'appuyer pour faire évoluer sa pratique : l'expérience de métier de l'encadrant, la maîtrise de l'écrit et de l'informatique, les habitudes de travail complémentaire des encadrants et accompagnateurs, ou encore les routines de discussion entre professionnels. Aussi paradoxal que cela puisse paraître, la

focalisation des objectifs de la structure sur l'apprentissage les salariés en insertion peut également être exploitée, mais uniquement lorsqu'elle prévaut sur la production : dans ce cas, la structure a déjà appris à dégager des espaces-temps dédiés à leur formation, même s'ils sont informels.

Enfin, nous avons rédigé certains enseignements à destination du réseau CHANTIER école, en attirant l'attention des décideurs sur plusieurs aspects critiques de la stratégie de professionnalisation des structures adhérentes par la formation à la démarche pédagogique. Cette dernière, dont l'attractivité est limitée, semble de surcroît peu pertinente pour provoquer l'apprentissage, sinon l'apprenance, et le désapprentissage dans les structures, puisque seulement vingt pour cent de celles que nous avons observées entrent dans de tels processus. L'association nationale, engagée dans des relations de dépendance externe aux pouvoirs publics, et interne vis-à-vis des structures adhérentes, semble s'être focalisée sur des objectifs de reconnaissance externe en prescrivant de façon descendante des pratiques prétendument professionnelles de formation, et souffre de n'avoir pas su évoluer à travers le temps : le contenu de la formation à la démarche pédagogique ne semble pas adapté aux encadrants qu'elle vise principalement, et ne répond pas à leurs besoins actuels des structures. Les conceptions dépassées des décideurs du réseau nécessiteraient d'être révisées à la lumière de ces réalités contextuelles. La stratégie devrait tenir compte des profils des encadrants et de leurs contraintes professionnelles ; elle devrait s'adresser à un collectif professionnel afin de favoriser l'émergence de buts partagés, et les dirigeants devraient être sensibilisés à la mise en place d'environnements capacitants et coopératifs. La formation à la démarche pédagogique en elle-même mériterait d'être révisée pour favoriser la recontextualisation des apprentissages par les professionnels, et encourager l'acte d'apprendre des salariés en insertion et l'acte de former des professionnels, plutôt que de diffuser des procédures. Nous mettons également en garde les décideurs vis-à-vis du risque de déprofessionnaliser et de qualifier les encadrants par une prescription trop stricte de méthodes conçues *ex vivo*. Il serait prudent d'apprendre à manager l'ignorance des compétences mobilisées par les professionnels.



## Conclusion de la dernière partie

La troisième et dernière partie de notre thèse a présenté les résultats de notre étude de cas confirmatoire, qui a permis de préciser la phase exploratoire de recherche à travers l'analyse des processus d'apprentissage et de désapprentissage organisationnels dans huit nouvelles structures, toutes formées à la démarche pédagogique. Elle a en effet révélé des cas dans lesquels l'adoption de nouvelles pratiques pédagogiques s'accompagnait de l'abandon de certaines représentations et comportements passés, tout en dévoilant les facteurs managériaux et interactionnels à l'œuvre ; cette analyse complémentaire a également enrichi les deux premiers cas exploratoires d'échec de l'apprentissage et du désapprentissage visés par la formation à la démarche pédagogique de nouveaux cas de structure qui ne transforment pas leurs routines de formation en situation de travail. L'analyse comparative des six cas dégagés (quatre cas regroupant 8 structures qui n'apprennent, ni ne désapprennent ; deux cas regroupant trois structures qui entrent dans un processus d'apprentissage et de désapprentissage organisationnel), regroupant les onze structures observées, a abouti à la formulation de facteurs explicatifs et d'enseignements théoriques, managériaux et de préconisations à l'usage des décideurs du réseau, au regard des effets limités de la formation. En effet, dans un seul des cas, réunissant deux structures, l'organisation entre dans un processus permanent d'apprentissage et de désapprentissage, susceptible de correspondre aux objectifs d'apprenance des « entreprises sociales apprenantes ».

Cette recherche apporte de nouveaux éclairages quant au désapprentissage organisationnel de routines, qui ne se présente plus comme le simple outil d'une stratégie d'apprentissage organisationnel : il s'agit d'un phénomène socialement construit, dans des interactions qui permettent aux membres de faire évoluer les représentations et schèmes d'action individuels et collectifs, et de renouveler leur agir collectif dans un but partagé. Les interactions constructives constituent le mécanisme central de l'apprentissage et du désapprentissage organisationnels : elles sont propices à une révision profonde et durable des schèmes d'action des membres, qui a travers leurs échanges langagiers, prennent du recul et révisent sur leurs habitudes, et font émerger de nouveaux comportements organisationnels.

Ainsi, nous avons montré la centralité du niveau collectif dans les processus d'apprentissage et de désapprentissage organisationnels, en affirmant que les conditions d'une controverse constructive doivent être réunies durant des échanges obligatoires, réguliers et supervisés

portant sur les pratiques pour qu'un climat coopératif émerge, et favorise la co-construction de buts communs et l'action collective. De ces interactions collectives constructives dépendent la capacité des membres à entrer en réflexivité pour faire évoluer leurs représentations, ainsi que la levée des résistances des encadrants à s'engager dans l'apprentissage et à lâcher-prise sur d'anciennes visions et routines. Les représentations (objectifs stratégiques de la démarche pédagogique, rôle perçu des encadrants et de leurs capacités) et les méthodes managériales du directeur apparaissent essentielles dans l'émergence de cette capacité, et le réseau CHANTIER école gagnerait à adapter sa stratégie pour les accompagner dans cette voie, tout en adaptant son offre de formation aux besoins et au profil des professionnels.

A la lueur de ces enseignements, nous proposons de clôturer notre travail en mettant nos apports théoriques en perspective des autres travaux scientifiques sur le désapprentissage organisationnel. Nous soulèverons également les limites méthodologiques de notre thèse, ainsi que ses frontières théoriques, qui ouvrent sur des perspectives de recherche future.

## Conclusion générale

Notre thèse visait à compléter les travaux existants sur le désapprentissage organisationnel en le définissant en tant que processus, tout en établissant ses rapports avec le processus d'apprentissage organisationnel. Afin d'étudier ces phénomènes, nous avons réalisé une étude de cas auprès de onze structures ayant suivi la formation à la démarche pédagogique du réseau CHANTIER école, qui vise l'apprentissage d'une fonction interne de formation formelle et le désapprentissage de routines de formation « sur la tas » dans ces organisations.

A l'issue de ce travail, nous retirons deux enseignements principaux :

- Le processus de changement de pratiques en organisation combine les deux phénomènes d'apprentissage et de désapprentissage organisationnels : de nouvelles façons de penser et d'agir sont coconstruites par les membres, tandis que certaines représentations et routines sont remises en question et abandonnées.
- Bien que ces deux phénomènes apparaissent complémentaires, ils ne semblent ni se succéder, ni obéir à une logique mathématique de retrait et d'ajout de savoirs et ne peuvent s'envisager comme des processus « en miroir », l'un reflétant l'autre et provoquant sa survenue.

Les représentations individuelles et collectives des membres constituent des formes de savoirs qui guident l'action. Avant la formation à la démarche pédagogique, cette action est majoritairement cloisonnée entre encadrants et accompagnateurs et chacun poursuit des buts qui correspondent à son/ ses rôle(s) perçu(s) et prescrit(s) (produire, encadrer et accompagner pour les encadrants- accompagner pour les seconds), dans un espace professionnel distinct (le chantier/l'atelier de production - le bureau). Ces représentations divergentes sont à l'origine de résistances et de conflits : conflit cognitif de nombreux encadrants face au nouveau rôle prescrit, conflit d'intérêts entre professionnels et avec le directeur donnant lieu à des conflits verbaux, ou tus.

La controverse constructive permet de faire évoluer ces représentations discordantes vers des représentations partagées, qui permettent de lever les résistances des encadrants, et de construire des modes d'action collectifs, qui impliquent souvent de réviser certains fonctionnements enracinés (organisation de l'activité et du travail) pour être opérationnalisés sous la forme de nouvelles pratiques. Le processus d'apprentissage est cette construction collective de nouvelles

représentations, qui s'ancrent ensuite dans les mémoires individuelles sous forme de savoirs, et peuvent donner lieu à de nouvelles pratiques. Quant à lui, le désapprentissage correspond à l'abandon de routines, du fait de la transformation des représentations individuelles et collectives, qui s'opère dans la résolution de conflits socio-cognitifs : les mémoires évoluent pour s'adapter aux informations contradictoires issues de la formation à la démarche pédagogique dans la discussion avec les pairs encadrants et collègues. Dans ce cas, le désapprentissage organisationnel mobilise le même mécanisme que l'apprentissage organisationnel, à savoir un mécanisme socio-cognitif de transformation des représentations par la résolution des conflits sociocognitifs, qui ne correspond ni à l'élimination, ni à l'ajout de savoirs, mais à leur transformation en contexte collectif.

La dimension socio-cognitive et relationnelle est au centre de ce processus, et le contexte managérial l'influence dans le sens du changement dans les pratiques ou de la stagnation-reproduction. Le résultat de cette construction-déconstruction, en termes d'évolution des représentations et des pratiques, reste toujours incertain et difficile à maîtriser. La direction peut mettre en discussion des objectifs d'apprentissage organisationnel, fixer « un cap », et mettre les professionnels en capacité d'élaborer des solutions pour tendre vers ce dernier par la controverse. Cependant, elle ne peut décider de la transformation des représentations qui en résultera, ni des buts et modes d'action collectifs qui émergeront dans ces espaces d'interaction. C'est au niveau collectif de l'ensemble des membres que peuvent être définis de nouveaux objectifs partagés, et adaptés aux contraintes propres de l'organisation (moyens, compétences internes, nature de la production, situation économique), qui vont les amener à partager un but d'apprentissage et à lever ainsi les résistances passées. La controverse régulière permet aussi de définir les adaptations de l'organisation du travail et de l'activité nécessaires à la mise en œuvre des nouvelles pratiques.

Grâce à une approche renouvelée, parce que socioconstructiviste, de ces phénomènes, nous avons ainsi principalement dévoilé qu'en créant les conditions de discussion entre l'ensemble des professionnels et leur direction, ainsi que les conditions d'expérimentation et d'adaptation de nouvelles pratiques, il serait possible de « rompre avec les habitudes », de bousculer la dynamique de reproduction des routines, tout en favorisant l'apprentissage individuel et collectif de nouvelles façons de faire. Leur adoption et leur reproduction tendraient à éliminer certaines routines de la mémoire organisationnelle. Pour le dire autrement, c'est l'apprentissage collectif et individuel par co-construction entre professionnels et direction qui susciterait un

apprentissage organisationnel de nature à éliminer certaines anciennes routines de la mémoire organisationnelle. Les structures du réseau devraient développer des « routines » au sens de Dosi, Teece et Wenger (1992), *i.e.* des capacités collectives d'apprentissage, pour s'inscrire dans une dynamique apprenante. Ceci requiert des directeurs qu'ils favorisent les interactions constructives, voire y prennent part, pour que les membres des structures soient en capacité de se décentrer, d'étudier de nouvelles hypothèses de travail collectivement, et ainsi de « laisser-aller » d'anciennes représentations et habitudes pour en embrasser de nouvelles. Nous précisons nos apports théoriques et méthodologiques ainsi que certaines de leurs limites dans les paragraphes qui suivent.

## 1- Apports théoriques

### 1-1 Mise en perspective avec les travaux existants sur le désapprentissage organisationnel

Notre approche socioconstructiviste a permis d'aborder le désapprentissage organisationnel comme un processus social dans lequel le niveau collectif de la construction et de la déconstruction de représentations apparaît central. La capacité des membres à entrer en controverse constructive sur leurs pratiques en constitue le rouage central, et la direction, qui ne peut décréter le désapprentissage de savoirs, a néanmoins la capacité de susciter l'échange constructif de points de vue entre membres. Ces échanges réflexifs donnent lieu à la révision des routines et des schèmes d'action qui les sous-tendent, et engagent les membres dans « *[l]a définition d'objectifs et de risques communs, la reconnaissance réciproque de la complémentarité des savoirs détenus par chacun* » (Hatchuel, 2015, p.134), ce qui favorise des relations de coopération propices à la co-construction de représentations partagées. Ce faisant, des résistances individuelles symboliques (réaction de défense à une menace dans leur identité et leurs zones de pouvoir ressentis par les encadrants) peuvent être levées, un sens et des buts communs peuvent émerger, donnant naissance à la construction d'une action collective organisée, qui comporte l'adaptation de l'environnement interne (temporalités, organisation de l'activité et du travail) aux nouveaux objectifs pédagogiques définis collectivement. Cette construction collective se traduit aussi par l'émergence de compétences collectives et surtout partagées, car l'émergence d'une fonction interne de formation ne peut se faire sans le concours de l'ensemble des acteurs de la triade directeur-encadrant-accompagnateur qui doit remettre en question ses routines, et l'orchestration habituelle des routines en question.

Nos résultats confirment certaines approches cognitives du désapprentissage organisationnel, dans la mesure où c'est dans la mise en réflexivité des professionnels, en contexte collectif, qu'il prend naissance : ces échanges permettent d'enclencher un processus de changement dans les façons de penser (Bohm, 1980 ; Leymann et Kornbluh, 1989 ; Mezias *et al.* 2001 ; Rushmer et Davies, 2004 ; Sfard, 1998 ; Silverman, 1980 ; Wenger, 1998 Wijnhoven, 2004). Nous précisons ces travaux en ajoutant que ce changement serait possible dans les conditions spécifiques d'une controverse constructive sur les routines, dans le but d'adopter de nouvelles pratiques à discuter, ce cap étant fixé par la direction.

Néanmoins, ces espaces collectifs de mise en réflexivité dans la controverse ne sont pas ce « tribunal » des routines que les travaux ont décrit : les membres de l'organisation ne doivent pas passer en revue critique les logiques dominantes, croyances, façons de faire et schèmes d'action pour identifier, puis désavouer, ceux qui leur apparaîtraient obsolètes ou inutiles, comme l'ont suggéré les théories cognitives rationalistes (Andreu et Sieber, 1998 ; Levitt et March, 1988 ; Rushmer et Davies, 2004).

Par ailleurs, nous sommes en désaccord avec l'ensemble des théories qui présument que le désapprentissage organisationnel consisterait à repérer puis éliminer des savoirs et des habitudes pour faire de la place à d'autres, selon un critère d'utilité (Argote, 1999 ; Dodgson, 1993 ; Harvey et Buckley, 2002; Hedberg, 1981; De Holan et Phillips, 2003 et 2004; Nonaka et Johansson, 1985; Nystrom et Starbuck, 1984 ; Prahalad & Bettis, 1986 ; Pratt et Barnett, 1997; Weber et Berthoin Antal, 2001) : c'est la transformation des représentations individuelles, par la construction d'un but commun tenant compte des résistances individuelles et des obstacles concrets que pose le changement de pratiques, qui permet d'envisager collectivement de nouvelles façons de former et d'ajuster les contingences organisationnelles pour que cela soit possible. Progressivement, les nouveaux schèmes élaborés collectivement donnent lieu à une mise en pratique différente de celle qui existait, et de nouvelles façons de faire remplacent, en partie, les habitudes non formelles de formation. *A priori*, les anciennes routines ne semblent pas totalement s'effacer comme le suggéraient Newstorm (1983) et Klein (1989), les nouvelles pratiques de formation les remplacent seulement partiellement et de façon progressive plutôt que soudaine.

Le désapprentissage peut donc être considéré comme une forme d'abandon de certaines habitudes (Akgün *et al.*, 2002; Brunsson, 1998; Hedberg, 1981; Alas, 2007), mais qui ferait

suite à la construction collective de nouvelles visions partagées permettant de bâtir une action commune aux membres. Il requiert bien d'entrer dans un « *processus dynamique* », comme l'ont suggéré Navarro et Moya en 2005, ainsi que Cegarra-Navarro et Dewhurst en 2006. Cependant, il s'agit plutôt de construire et de déconstruire des représentations à partir d'informations (véhiculées par la formation à la démarche pédagogique dans les organisations étudiées), que de simplement acquérir de nouvelles informations (Argyris et Schön, 1996, p.364).

Dans le cadre d'une stratégie d'apprentissage organisationnel de nouvelles pratiques, plutôt que de rechercher le désapprentissage, les directions devraient favoriser la controverse constructive régulière entre leurs membres, qui peut d'ailleurs permettre à l'organisation d'entrer en apprenance. L'organisation qui apprend et désapprend est avant tout « *un lieu de communication, d'expression et d'évolution de la culture commune* » (Begon et Minvielle, 2021, p.23). En discutant des routines individuelles et collectives, qui reposent sur certains schèmes, les professionnels interrogent les buts et les règles d'action qui influencent leurs manières d'agir. Se faisant, ils peuvent faire évoluer les représentations qui sous-tendent des routines jusqu'ici considérées comme allant de soi. Pour transformer les pratiques en transformant les regards des professionnels sur leur travail, la formation à la démarche pédagogique devrait « *inviter à l'itération plutôt qu'à la procédure* » (*Op.cit.*), en incitant les membres à la controverse constructive itérative : elle leur permet de conjuguer une réflexion sur leurs expériences vécues et sur de nouveaux modes d'action complémentaires et coopératifs qui restent à construire, en mobilisant les représentations que les intéressés s'en font. Se faisant, la controverse constructive donne corps à la démarche pédagogique, en devenant un espace d'activation de la coopération entre professionnels placés sur un pied d'égalité, ancrée dans les spécificités des situations et du contexte particulier de travail. Les échanges collectifs, obligatoires, réguliers et coachés, permettent de faire évoluer les représentations divergentes en articulant « *[l]es différences sous la forme de cette complémentarité des apports [...] l'expression sociale de l'effet de reconnaissance de soi et des autres* » (Sainsaulieu, 1987, p. 254-255) entre professionnels. Ainsi, ces « *processus sociaux groupaux et relationnels* » (*Ibid*, p.183) ont des effets transformateurs, puisqu'ils provoquent « *changement dans les représentations pouvant conduire à d'autres regards sur soi et les autres* » (*Op.cit.*). Ainsi, plutôt que de soumettre l'encadrant isolé à de nouvelles injonctions paradoxales et un conflit de rôles qui suscite des résistances en tout genre, les professionnels se voient reconnaître dans la controverse constructive leurs compétences et un véritable rôle d'acteurs au sein de la

structure, ce qui suscite leur engagement dans l'apprentissage. Plus encore, elle permet l'apprentissage organisationnel de nouvelles façons de travailler, coopératives, qui semblent favorables à l'émergence de nouveaux modes d'action et à des apprentissages ultérieurs.

Dans la controverse constructive, dont les conditions d'existence et de répétition dans le temps dépendent du contexte managérial (le style de management des décideurs, leurs représentations sur la démarche pédagogique et ses objectifs), un but partagé peut se dégager, et concerner la résolution de problématiques émergentes, relatives aux nouvelles pratiques de formation : « *identifier les ressources nécessaires ; s'organiser ; [définir] qui fait quoi* » (*Ibid.*, p. 22), et faire évoluer les conditions de mise en œuvre de l'activité productive au profit des activités pédagogiques. Les professionnels peuvent alors entrer collectivement dans une démarche d'enquête (chère à Dewey, 1967) sur leur travail réel, *i.e.*, leur travail habituel et ses conditions d'exercice.

Ainsi, le désapprentissage volontaire et maîtrisé par la direction, entraînant un apprentissage spontané des nouveaux savoirs et routines voulues, afin de servir ses finalités stratégiques, apparaît comme un leurre, ce qui dénie un corpus substantiel de travaux (Lyles, 2001 ; Hamel & Prahalad, 1994 ; Hedberg, 1981 ; Klein, 1989 ; Dodgson, 1993 ; Newstrom, 1983 ; Akgün et al., 2002 et 2006 ; Argote et al., 1990 ; Benkard, 2000 ; Darr et al. 1995 ; Epple et al., 1991 ; Prahalad et Bettis, 1986, p.498 ; Becker, 2005, p.661 ; Hamel et Prahalad, 1994 ; Nystrom et Starbuck, 1984 ; Navarro & Moya, 2005 ; De Holan et Phillips, 2004). Enfin, il existe bien une possibilité de désapprentissage en tant que perte de compétences, nuisible à l'organisation (Hedberg, 1981 ; Fiol et Lyles, 1985 ; Nystrom et Starbuck, 1985 ; Bettis et Prahalad, 1995 ; Andreu et Sieber, 1998 ; Crossan et al., 1999 ; Metzger, 1999 ; Metzger, 2000 ; Linhart, 2002 ; Easterby-Smith and Lyles, 2003 ; De Holan et Phillips, 2004 ; Delattre et Saint- Léger, 2005) notamment dans le cadre de mobilités externes (observé à STE, avec la démission d'un accompagnateur).

## 1-2 L'apprentissage et le désapprentissage organisationnels, des processus enchevêtrés et socialement construits

Les processus d'apprentissage et de désapprentissage organisationnels sont concomitants et reposent sur des mécanismes socio-cognitifs identiques qui permettent au professionnel, comme au collectif, de remettre en question leurs routines. Ces processus s'inscrivent d'ailleurs



dans plusieurs dimensions, indissociables, parmi lesquelles la dimension socio-cognitive est centrale.

Les travaux du désapprentissage organisationnel se sont focalisés sur le concept de désapprentissage en présumant de ses relations de causalité avec l'apprentissage organisationnel : se faisant, elles l'ont totalement oblitéré, le considérant simplement comme un objectif à atteindre, un phénomène succédant le désapprentissage. Notre recherche, permet de démontrer qu'apprentissage et désapprentissage organisationnels constituent au contraire des phénomènes concomitants, qui s'articulent autour d'un même mécanisme central : la controverse constructive répétée ; elle favorise la mise en réflexivité et la résolution épistémique des conflits socio-cognitifs portant sur les routines. Les conflits socio-cognitifs ainsi résolus par l'accommodation à des informations contradictoires au sein du collectif professionnel permettent de faire évoluer les schèmes qui influencent l'action : de nouvelles façons de faire peuvent émerger et les anciennes, être progressivement abandonnées.

Notre travail révèle un apport théorique inattendu qui vient compléter les travaux des néo piagétiens : non seulement le conflit socio-cognitif est favorable à l'apprentissage (entendu comme l'élaboration de connaissances par accommodation à des informations issues de l'environnement), mais il apparaît également comme le vecteur essentiel du désapprentissage de comportements professionnels individuels, comme collectifs ! Cette sérendipité est le résultat d'une prise de conscience ; nous avons mobilisé le concept de conflit sociocognitif tout au long de cette recherche simplement comme un concept contredisant qu'il faille désapprendre avant d'apprendre, puis comme outil de compréhension, dont nous avons cherché à observer les manifestations dans les structures en nous intéressant aux échanges entre membres. Ce n'est qu'à l'issue de ces travaux, en prenant du recul, que nous avons entrevus les apports existants sur le concept lui-même : le conflit socio-cognitif constitue non-seulement un levier d'apprentissage, mais aussi d'abandon de certaines routines.

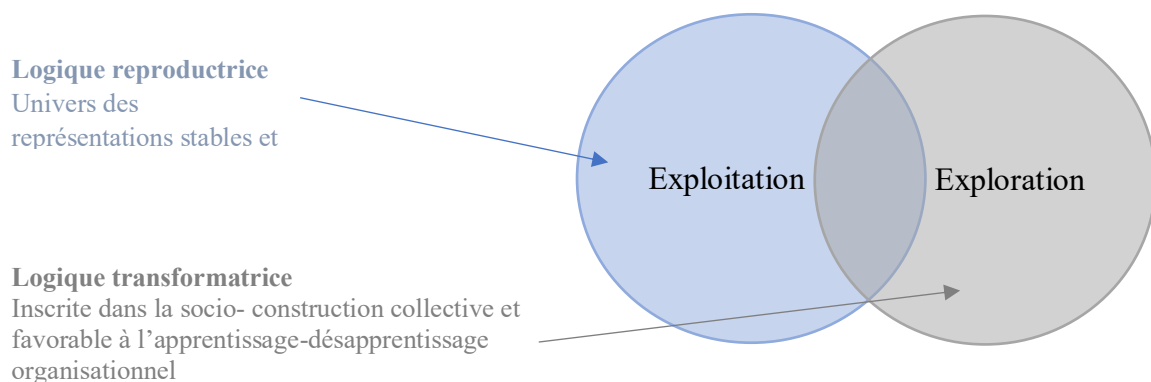
### 1-3 La double logique reproductrice et créatrice pour expliquer la capacité ou l'incapacité de l'organisation à apprendre et désapprendre

Le comportement organisationnel des structures que nous avons observées semble pouvoir s'appréhender comme une dialogique mettant en jeu deux dynamiques :

- **Une logique d'invariance, ou logique reproductrice**, qui s'avère « *prohibitrice du nouveau* » (Morin, 2018, p.87) : elle met en jeu des facteurs inhibiteurs de l'apprentissage et du désapprentissage, et engendre l'invariabilité des comportements des membres. Le management non- participatif et l'absence d'échanges entre les professionnels figent les représentations de rôles et identitaires, les schèmes d'action et les routines de ces derniers. Ils empêchent la remise en question des schèmes et rigidifient l'organisation.
- **Une logique de transformation, ou logique créatrice**, qui repose sur la capacité collective interne de socio- construction du réel par les professionnels. Elle introduit une rupture dans la logique de reproduction des routines, en favorisant leur accommodation, ensemble, à de nouvelles informations issues de l'environnement externe. Ainsi, ils génèrent tant des variations dans les représentations et les routines, qu'une réorganisation de l'environnement favorable à l'ancrage de nouvelles connaissances partagées et de nouvelles pratiques : cette logique créatrice repose, à l'échelle organisationnelle, sur l'adaptation du milieu aux savoirs issus de la démarche pédagogique, par des ajustements de l'organisation du travail et de l'activité.

A ce même niveau, elle requiert également l'adaptation des savoirs au milieu de travail, que constitue chaque structure et les professionnels qui la composent, ou plus précisément à ses contraintes et limites propres : la nature et la charge d'activité, comme le profil individuel des professionnels par exemple, vont être déterminants dans les capacités d'apprentissage du prescrit par la structure. Nous proposons ici une représentation graphique permettant d'illustrer le système organisationnel d'après cette double logique (Schéma n°17).

Schéma n°17 : La coexistence des logiques reproductrice et créatrice en organisation



Ces deux logiques co-existent en organisation, la prédominance de l'une sur l'autre entraînant probablement une tendance à l'invariance des pratiques, ou à l'inverse une tendance au changement par l'apprentissage-désapprentissage. Nous avons identifié certains des facteurs qui amène le collectif à « basculer » dans une logique créatrice favorable à la transformation des habitudes, mais reste à savoir s'il existe des périodes qui s'avèrent plus favorables à ce basculement et de quelle manière s'équilibrent stabilité et évolution. Nous supposons que les périodes de changement cohabitent avec des phases de stabilisation puis de reproduction des nouvelles pratiques, les unes ne pouvant avoir lieu sans les autres puisque l'organisation ne peut :

- Ni transformer en permanence ses routines car cela source d'instabilité pour les équipes et la poursuite de sa finalité ;
- Ni reproduire inlassablement les mêmes routines, au risque de ne plus satisfaire à des objectifs qui tendent à évoluer.

Les conditions de cette alternance entre des phases d'apprentissage-désapprentissage d'une part, et de reproduction d'autre part (stabilisation), restent à élucider pour borner et chroniciser les processus (les inscrire dans les différentes phases de la vie de l'organisation, comme dans les différentes évolutions des contextes intraorganisationnel et exogène).

Ces logiques complémentaires d'invariance/reproductrice et transformatrice/créatrice, que nous interprétons respectivement comme la consolidation des routines et les processus d'apprentissage- désapprentissage, ne sont pas sans évoquer le dilemme classique « exploitation/exploration » en Sciences de gestion qu'a révélé Simons (1995). Néanmoins, ses travaux portaient sur les levier de contrôle de gestion stratégique, et ont été repris concernant des organisations à finalité lucrative dont les objectifs se polarisent entre maximisation des profits (exploitation) et innovation (exploration). Or, s'agissant des structures du réseau CHANTIER école, la finalité s'avère sociale, et le paradoxe souligne l'interdépendance entre la pérennisation de l'organisation (exploitation)/ l'apprentissage organisationnel permanent (exploration). En l'occurrence, le modèle de l' « *organisation ambidextre* » de Tushman et O'Reilley (1997) nous semble transposable puisque les activités visant l'exploitation et celles visant l'exploration peuvent être réparties entre les membres.

La spécificité tient à ce qu'une catégorie d'acteurs est actrice des deux logiques : le directeur influence la balance exploitation/exploration, et surtout, il détermine l'émergence d'une logique créatrice, en mettant ou non les professionnels en capacité de construire et déconstruire : comme l'a souligné Duncan (1976), pour que le contexte soit propice à l'ambidextérité, la qualité des relations et la résolution des conflits s'avèrent essentiels. La supervision des échanges est nécessaire puisque favorable à la construction collective de solutions : en effet, pour que la discussion des ambiguïtés, des contradictions et des paradoxes favorise l'expression des désaccords dans le groupe (Senge, 1990), l'intervention d'une tierce personne est requise (Argyris, 1995). Simons avait auparavant désigné les systèmes interactifs de contrôle comme des facilitateurs de l'apprentissage organisationnel à double-boucle (1995, p.106), sans pour autant préciser ce modèle (Lepori et Bollecker, 2015). Au regard de notre travail de recherche, nous pouvons proposer l'esquisse d'une structure d'exploitation/exploration interactive qui permettrait de favoriser l'ambidextérité des organisations adhérentes du réseau CHANTIER école (schéma n°18). Les fonctions supports et le directeur assurent des activités qui favorisent continuité de l'entreprise, ce dernier facilite l'apprentissage et de désapprentissage des professionnels par la co-construction dans des interactions coachées, et facilite la levée des freins techniques et organisationnels qui encouragent la reproduction des routines d'accompagnement et de formation, propice à l'expérimentation des nouvelles pratiques (leur définition émerge des échanges, le mode de régulation sociale est favorable à leur concrétisation). C'est notamment l'interprétation qu'à le directeur de la démarche pédagogique et des pressions à produire inhérentes au modèle économique des ateliers et chantiers d'insertion qui interfère dans sa capacité à jouer un rôle d'équilibrateur, d'où nos précédentes préconisations à sensibiliser ces derniers à l'apprenance de leur structure et à faire évoluer leurs représentations limitantes.

Schéma n°18 : Structure favorable à l'ambidextérité des « entreprises sociales apprenantes »



#### 1-4 La transformation des pratiques en organisation, un processus dialogique d'apprentissage et de désapprentissage aux niveaux individuel, collectif et organisationnel

Nos études de cas nous enseignent que le désapprentissage et l'apprentissage organisationnel de pratiques pédagogiques en situation de travail ne constituent pas des phénomènes successifs dont les étapes pourraient être orchestrées par la direction. Couple inséparable, l'apprentissage et le désapprentissage devraient plutôt s'appréhender comme deux processus enchevêtrés, fonctionnant par multiples allers-retours entre le niveau individuel du professionnel, le niveau collectif de l'équipe de travail, et le niveau organisationnel de l'organisation de l'activité et du travail, car c'est à ces différents niveaux que les dimensions sociale, cognitive et symbolique de ces processus que la transformation des routines a lieu.

Les interactions discursives supervisées permettent de déconstruire certaines représentations individuelles de rôle et de capacités qui constituaient des résistances à l'apprentissage, par la négation du conflit cognitif provoqué par la formation la démarche pédagogique : les encadrants interprètent en premier lieu les nouvelles pratiques à adopter « *en s'appuyant sur leurs schémas cognitifs existants, pour ensuite progressivement développer de nouvelles interprétations* » (Balogun et Johnson, 2004 ; Fiske et Taylor, 1991, Dans Vandangeon-Derumez et Habib, 2018, p.5). L'apprentissage de nouvelles pratiques qu'introduit la démarche pédagogique constitue un travail exigeant pour les professionnels, or, « *il n'y a pas d'apprentissage possible sans une mobilisation, une application, un engagement important dans sujet dans ce travail [...]* » (Bourgeois, Chapelle, 2011, p. 236). Le but d'apprentissage manque notamment à certains encadrants, ce qui peut s'expliquer en termes de « *représentations motivationnelles* » (*Ibid.*, p.239), c'est-à-dire les représentations de soi, de la tâche d'apprentissage et de la situation d'apprentissage. Elles se sont construites en situation de formation à la démarche pédagogique, lorsque le professionnel s'est trouvé confronté à de nouveaux savoirs et prescriptions mais peuvent ensuite évoluer dans la controverse constructive.

D'ailleurs, c'est au niveau collectif des professionnels et de leur directeur, que de nouvelles représentations d'un but partagé émergent, leur permettant de « *dépasser [leurs] divergences d'interprétations autour du projet de changement* » (Vandangeon-Derumez et Habib, 2018, p.5) qu'introduit la formation à la démarche pédagogique, alors que se construisent des relations de coopération entre les acteurs.

Pour se construire, les nouvelles formes d'action collective nécessitent un « *élément essentiel [qui] est la durée [...] un lent et tenace va-et-vient entre positions différentes* » (Sainsaulieu, 1987, p.366-367) : pour apprendre collectivement la mise en œuvre de nouvelles pratiques de formation, des échanges verbaux réguliers, permettant de confronter et de faire évoluer les points de vue, doivent être mis en place. Nous l'avons observé, dans le contexte social particulier que représente chacune de ces structures, les représentations sur le travail et les objectifs peuvent diverger entre encadrants, accompagnateurs et directeurs car « *les autres ont une perspective de ce monde commun* » qui peut être éloignée de la notre, et « *leurs projets diffèrent [...] et peuvent même entrer en conflit* » (Berger et Luckmann, 1966, p.70-71). En effet, la mise en œuvre de la démarche pédagogique soulève des inquiétudes, des tensions et des désaccords, notamment parce que les nouvelles pratiques bouscule le rôle et les habitudes confortables (cognitivement ! car ces professionnels réalisent des tâches ardues auprès des salariés en insertion au quotidien) de chaque professionnel, et la répartition de ces différents rôles au sein d'un système qui s'était préalablement organisé. Pourtant, ce sont bien ces désaccords qui peuvent générer l'apprentissage collectif et organisationnel dans cette structure : « *les désaccords entre individus prédisent les progrès cognitifs.* » (Sommet *et al.*, dans Bourgeois et Chapelle, 2011, p.286).

Dans la discussion collective, des choix ajustements organisationnels peuvent être effectués en tenant compte des capacités et des contraintes des encadrants. Ces arbitrages permettent de redéfinir l'organisation du travail et de l'activité afin d'expérimenter individuellement et collectivement de nouvelles façons de faire adaptées à l'environnement interne propre à la structure. Dans ces échanges réguliers, les professionnels et le directeur réalisent progressivement une accommodation de l'organisation aux prescriptions de la démarche pédagogique (apprentissage organisationnel) et coconstruisent un nouveau sens de l'action, ainsi que de nouvelles règles et de nouvelles façons de travailler qui dépendent de cette construction de sens, qui peut être définie comme une « *construction sociale [...] qui permet de comprendre 'ce qui se passe' pour ensuite être en mesure de décider, de prévoir, [...] de traiter, de planifier* » (Weick, 1995 ; Weick *et al.*, 2005, dans Vandangeon-Derumez et Habib, 2018, p.5).. En effet, chacun s'impliquant dans ces controverses, elles l'amènent à une remise en question individuelle, ce qui est susceptible de provoquer l'abandon de certaines façons de penser et de faire ; ces controverses permettent également de réviser l'organisation du travail et de l'activité à lumière de nouveaux objectifs pédagogiques définis dans la concertation, ce qui est également favorable à l'abandon de certains fonctionnements.

C'est donc au niveau collectif que les acteurs peuvent agir sur les processus d'apprentissage (de nouvelles représentations et de nouvelles façons de faire) et de désapprentissage d'anciennes croyances, schèmes d'action et routines au niveau individuel de l'acteur. C'est également au niveau collectif que de nouveaux fonctionnements et règles peuvent se construire puis progressivement s'instaurer (apprentissage organisationnel), permettent progressivement de délaisser d'anciens modes d'organisation (désapprentissage organisationnel).

À tous les niveaux (individuel, collectif et organisationnel), le processus d'évolution des comportements en organisation s'inscrit dans la durée, à travers une dialogique d'apprentissage-désapprentissage nécessairement interactive. En soulevant ici la question de la permanence de cette dialogique, nous ne pouvons nous priver d'évoquer l'éventualité d'un phénomène organisationnel de désapprentissage qui viendrait compléter celui de l'apprentissage. D'autres aspects de notre travail restent d'ailleurs à approfondir ou à explorer lors de recherches ultérieures.

## 2- Limites et perspectives de recherche

### 2-2 Limites théoriques et voies de recherche

#### 2-2.1 Elucider les facteurs de désapprentissage par la direction salariée et bénévole des structures

Nous avons identifié quelques clefs du désapprentissage des routines de transmission et du fonctionnement interne des structures observées, tout en soulignant que la direction pouvait mettre, ou non, les membres en capacité d'apprendre et de désapprendre. Néanmoins, les conditions du désapprentissage de certaines méthodes de management et des représentations limitantes (notamment sur les encadrants et les objectifs prioritaires de leur structure) des dirigeants eux-mêmes restent à élucider : faut-il également susciter, chez ces derniers, un conflit socio-cognitif et les mettre en situation de controverse constructive pour faire évoluer leurs routines ? Ceci soulève deux sous-questions, applicables à ces structures de l'insertion par l'activité économique à gouvernance associative :

- Dans quelle mesure les membres élus de la gouvernance peuvent-ils faire obstacle, ou au contraire faciliter le désapprentissage et l'apprentissage de certaines méthodes de gestion des Hommes au sein d'une structure?



- Dans notre travail, l'activité productive reste présentée comme une contrainte avec laquelle les professionnels doivent composer. Les fonctions de production et de formation peuvent-elles se nourrir mutuellement pour favoriser la montée en compétences des professionnels permanents et des salariés en insertion, au regard des contraintes (notamment économiques) de l'activité support du dispositif Atelier et chantier d'insertion (ACI), et si oui comment?

Par ailleurs, ces questionnements invitent à interroger l'influence des attentes réciproques de la direction élue et du directeur, et leur éventuel décalage, sur la capacité de l'organisation à entrer dans un processus de changement. En cas de désaccord sur les objectifs prioritaires de la structure, et en l'absence de consensus sur le(s) projet(s) à mettre en œuvre, de quelle manière l'organisation évolue t-elle ? Comment sont impulsés et réalisés ses apprentissages et désapprentissages ?

En outre, nous avons relevé que certaines structures refusent de mettre en œuvre le CQP « salarié polyvalent » en raison de l'absence de financements (Au pied du mur), de son manque de reconnaissance par le RNCP et sur le marché du travail (Nature inclusive, Renovaction) , ou bien le mettent en œuvre tout en critiquant ce dernier aspect (Saveurs solidaires). Or, de nombreuses directions semblent assimiler démarche pédagogique et mise en œuvre de ce CQP : il serait intéressant d'explorer l'influence de telles représentations sur l'absence d'investissement de certaines structures dans la démarche, au regard du faible pourcentage d'organisations adhérentes formées.

## 2-2.2 Etudier l'évolution des représentations de professionnels dans la controverse constructive et son influence sur l'apprentissage et le désapprentissage organisationnels

Nous avons présenté les phénomènes d'apprentissage et de désapprentissage organisationnel comme un système de changement social en organisation, en expliquant leur encheêtrement et en indiquant la centralité du niveau collectif dans les constructions et déconstructions de schèmes et de pratiques/ routines. En regroupant les facilitateurs et obstacles de ces processus en plusieurs grandes dimensions, nous avons éludé la question du poids relatif de ces différents facteurs dans la transformation des habitudes. Nous avons privilégié une visée de compréhension globale des phénomènes, qui nécessitait de multiplier les contextes d'étude, ce qui nous a permis d'en dégager les mécanismes les plus saillants, au détriment peut-être de certains aspects.

Il semblerait notamment intéressant de se pencher à l'avenir sur le processus de transformation identitaire des professionnels, en examinant l'évolution de leurs représentations à travers leurs processus de construction et de déconstruction : quelles sont précisément les représentations de soi qui sont abandonnées ? Quel est effet concret de cet abandon et de l'adoption de certaines nouvelles représentations à identifier sur la manière qu'ont les professionnels de se comporter en situation de travail ? Pour ce faire, les intéressés devraient être interviewés en amont et en aval de la mise en place d'échanges constructifs sur leurs routines.

De futurs travaux pourraient par ailleurs poursuivre notre recherche sur le désapprentissage organisationnel en tant que processus socio-cognitif pour tenter de répondre à certaines interrogations qui restent en suspens.

### 2-2.3 Le désapprentissage organisationnel en tant que processus

- Découvrir d'autres causes de perte de compétences dans le cadre d'une stratégie d'apprentissage organisationnel

Nos résultats retiennent principalement l'intrication des deux processus, mais nous avons aussi identifié un phénomène de désapprentissage isolé de l'apprentissage, et délétère pour l'organisation, lorsqu'un professionnel quitte l'organisation. Hormi la mobilité externe, nous n'avons pas pu observer quelles étaient les autres facteurs du désapprentissage en tant que perte ou fuite nuisible de compétences, notamment dans le cadre d'une stratégie d'apprentissage qui produirait des effets non maîtrisés, par exemple en termes de déprofessionnalisation et de déqualification par la prescription de nouvelles tâches. Les conditions d'un tel désapprentissage, comme le contexte dans lequel il prend place, restent à étudier.

- Compléter l'approche en étudiant le rôle des sentiments dans la (dé)construction des pratiques et routines

Notre recherche fait la part belle à la place des représentations ), des acteurs dans les processus de transformation des pratiques (notamment les représentations individuelles identitaires de professionnels de métier, les encadrants, qui constituent des résistances et en entraînant une négation du conflit cognitif ; celles du collectif professionnel quant à ses fonctionnements enracinés, qui peuvent évoluer dans les discussions, ou encore celles des directeurs, qui influencent le projet visé par la démarche pédagogique et les rôles que les différents

professionnels ont à jouer). Toutefois, notre analyse a peu développé l'analyse des émotions et sentiments individuels et collectifs qui guident ces représentations et/ou que les représentations influencent. Nous avons souligné les craintes des encadrants confrontés à un nouveau rôle de formateur, qu'ils ne se sentaient pas en capacité d'endosser. Nous avons aussi soulevé les peurs inhérentes au sentiment de menace perçue de leur identité, la frustration du management intermédiaire et son ressentiment à l'égard de la direction (JFE), ou encore l'enthousiasme, l'engouement des deux encadrants de la structure « Au pied du mur » pour de nouvelles méthodes.

Néanmoins, la place des sentiments, en tant que construction mentale guidant ou freinant l'implication des professionnels, dans la construction de nouvelles représentations et façons d'agir, mériterait d'être explicitée. Quels effets ont par exemple l'optimisme, le découragement ou la jalousie d'un ou plusieurs membres sur la capacité du collectif à entrer en controverse constructive sur les pratiques, et à faire évoluer les représentations individuelles et susciter l'engagement d'autres professionnels réticents ? Se diffusent-ils au sein du groupe à travers les échanges verbaux par effet de « *contagion émotionnelle* » (Ashforth & Humphrey, 1993), et si oui, comment et dans quelle mesure encouragent-ils ou empêchent-ils la révision des schèmes ? L'étude des sentiments dans les processus d'apprentissage et de désapprentissage organisationnels permettrait de comprendre, autrement qu'en termes de représentations et d'*habitus*, comment certaines dispositions influencent la capacité des professionnels à remettre en question leur rôle et leurs routines et à adopter des comportements nouveaux.

- Envisager l'apprentissage et le désapprentissage organisationnels comme des processus « *bottom-up* »

Notre travail de recherche a démontré que le niveau collectif des discussions sous forme de controverse constructive était déterminant dans les processus d'apprentissage et de désapprentissage organisationnels. En soulignant le rôle du *Top-Management* dans la mise en place de conditions favorables à ces controverses, nous avons donné une place prépondérante à ce dernier : il rendrait possible ou non l'expression et la résolution des conflits socio-cognitifs sur les routines et le développement de nouvelles pratiques de formation. Cependant, cette capacité à entrer en controverse constructive peut-elle émaner des professionnels eux-mêmes, et susciter l'implication du *Top-Management*, voire faire évoluer ses représentations, notamment lorsqu'il est réticent au changement ? Un seul professionnel peut-il impulser de telles modalités d'échanges constructifs et y conduire le collectif dans son ensemble ? En d'autres termes, il serait intéressant d'étudier la capacité des membres d'une organisation

donnée à susciter l'apprentissage et le désapprentissage organisationnel, à travers une modification des logiques dominantes par la controverse.

#### 2-2.4 La désapprenance organisationnelle : un objet de recherche encore inexploré

L'apprenance, qui a fait l'objet de nombreux travaux de recherche et continue de passionner par les perspectives qu'elle ouvre aux organisations, ne pourrait être pensée sans la « désapprenance », un concept que l'on pourrait entendre au sens d'une capacité collective itérative à questionner l'existant, les habitudes, les routines, les fonctionnements enracinés. La désapprenance serait autre chose qu'un mécanisme gestionnaire d'élimination de comportements passés jugés inefficaces ou infructueux par la direction. Il s'agirait plutôt d'une dynamique de remise en question qui s'inscrirait dans les échanges verbaux réguliers d'une organisation participative. Dans le cas des organisations du réseau CHANTIER école, comme dans toute entreprise ayant développé de longue date des routines qui lui sont propres, cette désapprenance pourrait aussi s'inscrire dans des échanges avec les membres d'autres organisations poursuivant la même finalité et avec lesquelles elle n'est pas en concurrence. Il s'agirait de provoquer une mise en réflexivité réciproque sur les fonctionnements que l'on ne questionne plus, tant ils paraissent aller de soi, en amenant les pairs à confronter leurs représentations, à expliquer pour quelles raisons ou selon quelles croyances les façons de faire sont aujourd'hui ainsi.

La désapprenance organisationnelle passerait par une prise de recul régulière sur les fonctionnements et les routines, une réflexivité collective qui peut amener à une prise de conscience du pourquoi et du comment on agit, et qui peut favoriser l'expérimentation de nouvelles façons de faire, l'adoption de nouvelles visions et le lâcher-prise sur des habitudes qui jusqu'ici semblaient s'imposer comme des évidences. La désapprenance n'est pas un énième concept gestionnaire servant l'amélioration de la performance de l'entreprise. C'est l'art de la remise en question des routines, tant par les professionnels que par la direction, pour donner du sens à l'action quotidienne en laissant aller certaines représentations, à la faveur d'une meilleure compréhension de ce que l'on fait, du pourquoi on le fait, et en adaptant les façons dont on le fait par de menus changements, des ajustements. Cette vigilance, cette attention critique et collective aux habitudes permettrait d'entrer dans une construction permanente de l'action collective, à même d'impliquer chacun des membres pour donner du lui (re) donner du sens. Les travaux sur les désapprenance organisationnel pourraient répondre à

certaines interrogations, par exemple : Quelles organisations ont adopté de telles habitudes et pour quelle(s) raison(s) ? A quelles sphères de leur activité l'appliquent-elles ? Comment leurs membres les mettent-ils en pratique ? Quels effets produit cette désapprentissage sur l'évolution du comportement des membres et sur les fonctionnements de l'entreprise ?

#### 2-2.5 Etudier les processus d'apprentissage et de désapprentissage organisationnels dans d'autres contextes organisationnels

##### - **Dans le contexte de TPE-PME développant des pratiques de formation en situation de travail**

Notre recherche s'est déroulée au sein de structures d'insertion par l'activité économique, or depuis la loi du 5 septembre 2018 qui redéfinit l'action de formation, nombreuses sont les TPE-PME (très petites entreprises et petites et moyennes entreprises) qui cherchent à adopter des pratiques de FET (formation en situation de travail). Dans le prolongement de notre thèse, les mécanismes de l'évolution des routines dans d'autres organisations mériteraient d'être étudiées, notamment lorsque ces dernières n'ont pas développées de routines pédagogiques préalables. En effet, dans les structures que nous avons observées, pour la plupart, les professionnels endossaient déjà des missions pédagogiques, faisant partie intégrante de leur poste, avant même que ne leur soient prescrites des pratiques de formation formelle. Aussi, les nouvelles prescriptions n'entraînent pas de rupture drastique, et peuvent apparaître comme un simple glissement, une évolution à partir de leurs habitudes qu'il s'agit de structurer et d'outiller. L'apprentissage et le désapprentissage organisationnels recherchés par les directions de structures peuvent ainsi s'entendre comme une transformation de l'existant, mais qu'en est-il lorsqu'une entreprise n'ayant aucune routine pédagogique cherche à développer sa fonction interne de formation en situation de travail au métier? Quelles routines doivent être désappries ? La controverse constructive peut-elle, dans pareil contexte, sous-tendre un processus d'apprentissage et de désapprentissage organisationnels? Qui doit-elle impliquer et quels sujets doivent être abordés ? Les résistances émanent-elles du management intermédiaire comme dans les cas de notre thèse ou sont -elles exprimées par d'autres professionnels, par exemple par les opérateurs de terrain qui doivent transmettre leur métier ? Quelles sont-elles? Comment les ajustements de l'organisation du travail et de l'activité sont-ils définis lorsque l'activité productive n'a jamais été envisagée comme un support de formation ? Les recherches futures gagneraient à répondre à ces questions car elles conditionnent l'intégration de modalités

de formation en situation de travail, et surtout, elles peuvent permettre aux « *organisations de se (re)mettre en action de réflexion collective sur le travail* » (Rössli et Berthelot, 2021, p.124) et de devenir « *plus capacitantes* » (*Op.cit.*).

#### - **Dans les contextes d'évolution des métiers et de restructuration**

Il serait intéressant d'étudier les processus d'apprentissage et de désapprentissage organisationnels lorsque des entreprises procèdent à une restructuration de leur organisation ou de leurs activités, lorsque les anciennes modalités de fonctionnement et de travail doivent être déconstruites pour en adopter de nouvelles. Dans ces situations, les décisions de la direction impliquent des évolutions de poste pour plusieurs salariés, dans un ou plusieurs services. De même, lorsqu'une stratégie de gestion prévisionnelle des emplois et des compétences (GPEC) implique des mobilités internes, les processus de désapprentissage et de d'apprentissage organisationnels pourrait être mobilisés pour éclairer les résistances et difficultés de certains salariés à délaisser leurs activités courantes, s'approprier de nouveaux rôles et développer les compétences attendues par la direction. En effet, les dispositifs de GPEC peuvent impliquer la disparition ou la transformation profonde d'emplois d'un domaine d'activité, notamment en raison de l'automatisation, de la numérisation.

Nous avons abordé les résistances au désapprentissage et à l'apprentissage relatives à l'*habitus* de certains encadrants, et plus précisément leurs dispositions à privilégier des réalisations techniques, intériorisées durant leur expérience antérieure de professionnel d'un métier souvent artisanal. Nos résultats montrent que ces dernières peuvent être levées, qu'il est possible d'amener des professionnels à lâcher-prise sur ces logiques pour adopter des pratiques pédagogiques. Néanmoins, dans les cas observés, ils ne les abandonnent pas totalement puisqu'ils continuent d'assurer des missions productives. Mais que se passe t-il lorsque plusieurs salariés doivent changer complètement de métier ? La question d'un désapprentissage individuel total de routines de métier reste entière, car l' élimination des dispositions à agir héritées de la socialisation secondaire du professionnel apparait comme une illusion : elles ne peuvent s'effacer, contrairement à ce qu'on avancé les théories du désapprentissage. Aussi, nous pouvons nous demander quelle part de ces routines passées le professionnel transfère, transpose ou adapte dans ses nouvelles missions. Il ne s'agit pas de questionner les compétences transversales ou transférables, mais plutôt d'identifier et de décrire les automatismes individuels qui subsistent à un changement de métier et à la transformation des conditions sociales et

professionnelles dans lequel le salarié opère. Observer la transformation des postes et les mobilités internes au prisme du désapprentissage et de l'apprentissage permettrait de comprendre dans quelle mesure *l'habitus* peut évoluer en organisation, et quelles sont les limites à l'appropriation de nouvelles pratiques posées par l'« *espace des possibles circonscrit par l'habitus* » (Sapiro, 2020, p.236).

D'autre part, dans les restructurations, comme les plans d'actions de GPEC, les changements dans l'organisation du travail sont susceptibles de provoquer des réactions de peur, sinon d'hostilité, alors que la coopération comme l'apprentissage et le désapprentissage des collaborateurs apparaissent indispensables au changement. Ces démarches stratégiques, souvent descendantes puisqu'elles traduisent les orientations de la direction générale, mériteraient d'être étudiées et repensées au regard des obstacles et facilitateurs de l'apprentissage et du désapprentissage organisationnels qu'elles requièrent. Une approche renouvelée pourrait permettre d'éviter que ces choix stratégiques ne se transforment en « *usine[s] à gaz' contre-productive[s]* » (Defélix, 2002, p.12), en se centrant sur la mise en capacité collective, encouragée par le manager intermédiaire, des salariés à mettre en mots leur travail, à exprimer et lever leurs doutes, à donner du sens au changement et à participer à la définition de ses contours.

En envisageant le changement en entreprise différemment, non plus comme un simple processus d'apprentissage organisationnel, mais également comme un processus impliquant la déconstruction de schèmes et de routines ouvre très certainement de nombreuses perspectives de recherche que nous ne pouvons énumérer ici exhaustivement. Il s'agit en effet de renverser la logique habituelle, de considérer toute mutation de l'activité de travail non plus d'après les objectifs de nouvelles pratiques visées, la cible à atteindre, mais plutôt de se concentrer sur les représentations qui fondent l'existant, et tendent à reproduire l'habituel, le routinier. En Sciences de gestion, les mécanismes de la déconstruction collective des représentations faisant obstacle à l'évolution des routines, par la controverse constructive supervisée, semblent en effet avoir été (trop) peu investigués.

## 2-1 Limites méthodologiques

Dans notre étude de cas, nous n'avons pas pu observer le déroulement des processus d'apprentissage et de désapprentissage dans les structures. Nos observations sont réalisées à certain un stade de leur avancement, et nous n'avons accès aux évolutions qu'à travers le discours des interviewés (et les propos du contrôleur au moment de la rédaction de chaque rapport). Ceci ne suffit pas pour cerner les différentes étapes de ces processus avec précision, par exemple en décrivant de quelle manière certains échanges au sein de la triade et la transformation des représentations et comportements au sein de l'organisation s'articulent. En effet, nous aurions gagné à observer ces mécanismes sur des temps plus longs, tout en étant présents au sein de toutes les structures observées. De même, nous n'avons pas pu réaliser d'observations directes de controverses, un tel recueil longitudinal se serait avéré trop chronophage et aurait empêché la réalisation d'une étude de cas multiples. Nous n'avons pu qu'inférer les effets de la controverse constructive, lorsqu'à mesure d'interactions verbales coachés sur les routines, entre professionnels mis sur un pied d'égalité, certains encadrants récalcitrants adoptaient de nouvelles pratiques de formation, et s'engageaient dans l'apprentissage avec leurs collègues, témoignant d'un changement de point de vue certainement consécutif à la résolution des conflits sociocognitifs. Nous n'avons pas pu accéder au contenu de ces échanges entre membres, ce qui aurait notamment permis d'affiner notre compréhension des difficultés rencontrées par les encadrants pour apprendre les nouvelles pratiques et des solutions opérationnelles construites pour résoudre leur surcharge de rôles. Toutefois, la conduite de multiples entretiens nous a offert l'avantage d'accéder aux représentations des membres de ces structures, ce qui donne une place importante à leur vécu dans nos résultats, voire dominante par rapport à nos propres observations, ce qui permet de limiter l'influence de la subjectivité inhérente à notre fonction professionnelle au sein du réseau.

Notre étude de cas confirmatoire souffre d'écueils relatifs aux difficultés d'accès à notre terrain de recherche en raison de la pandémie de Covid-19. Les structures que nous voulions solliciter ont d'abord été fermées, et une fois l'activité reprise, les professionnels et directeurs étaient peu disponibles : des protocoles sanitaires contraignants devaient être élaborés, puis mis en application, et il leur fallait rattraper le retard pris durant l'interruption du travail. En ce qui nous concerne, les confinements et autres restrictions de déplacement en dehors d'un périmètre restreint nous empêchaient de nous rendre dans les huit structures que nous avons finalement réussi à sélectionner, ces dernières étant disséminées partout en France. En conséquence, nous



n'avons pas pu trianguler les données secondaires récoltées auprès des interviewés et à travers les rapports de contrôle de l'agrément avec nos observations directes. Elles nous auraient pourtant permis d'observer les pratiques de formation en cours, la nature des interactions entre professionnels, voire d'accéder aux supports pédagogiques construits dans chacune de ces structures, et de les confronter aux représentations des acteurs. Faute de ne pouvoir être présents dans les structures, nous n'avons pas pu tisser de liens avec les acteurs avant de les interviewer, une interconnaissance qui nous avait semblé favoriser leur confiance et libérer leur parole lors de la phase exploratoire de notre recherche. Nos entretiens ayant été conduits par téléphone, nous avons également été privés de la dimension non-verbale de leurs discours, qui permet d'y apporter nuances et contradictions, mais aussi d'une certaine spontanéité à relancer les interviewés qui nous était apparue indispensable lors de nos premiers entretiens exploratoires. Néanmoins, notre posture d'observation nous apparaît privilégiée, car nous avons été « *en prise directe sur la construction sociale de la réalité à travers [les] personne[s] qui parle[nt]* » (Kaufmann, 2001, p.60), la réalité à laquelle elles « *croient sincèrement [...] d'autant plus vécue avec sincérité qu'elle construit les cadres de l'action* » (*Ibid.*, p.68).

Alors que nos résultats se fondent uniquement sur les propos des directeurs et professionnels, nous avons croisé assidûment leurs discours, et les avons triangulés avec ceux des contrôleurs, lorsque nous disposions de leurs rapports écrits, pour faire émerger une représentation des processus d'apprentissage et de désapprentissage organisationnels qui véhicule leur expérience vécue, tout en reflétant ces phénomènes de la façon la plus exacte possible. A cet effet, les représentations concordantes nous ont aidés à faire émerger certaines facettes de la réalité, à dégager « *le sens commun autour d'une question [et] [...] son pouvoir de structuration sociale* » (*Ibid.*, p.96). Nous avons utilisé les contradictions repérées dans le discours pour en nuancer ou déconstruire certains aspects. De surcroît, lors de cette phase, confirmatoire nous disposions d'une bonne connaissance des structures (leur fonctionnement, composition et contraintes, le déroulement de l'activité, les difficultés rencontrées par les encadrants avec les publics en insertion et les problématiques socioprofessionnelles de ces personnes par exemple), grâce aux nombreuses journées d'immersion que nous y avons passé, ainsi que dans d'autres entreprises sociales en Europe, ce qui nous permettait de contextualiser l'expérience des interviewés pour mieux la comprendre. Nous avons aussi contourné ces biais en confrontant nos données secondaires à un riche corpus théorique tout au long de notre travail, en procédant par de nombreux allers-retours entre nos observations directes, ces données secondaires, et la littérature scientifique, la richesse d'une logique abductive consistant justement à enrichir le

matériau de terrain par des éclairages théoriques, et à poursuivre ces recherches bibliographiques en fonction des phénomènes émergents de la réalité.

Il nous faut également souligner la limite majeure de la méthodologie de l'étude de cas, en soulevant la question de la validité externe de notre étude de cas multiple. Elle n'apparaît pas statistiquement généralisable, bien que les groupes sélectionnés en phase confirmatoire puissent apparaître représentatifs des structures formées à la démarche pédagogique au sein du réseau. En effet, nous nous intéressons à la représentativité des caractéristiques de ces cas. Comme le souligne Yin (2003), notre objectif n'était pas de sélectionner « *l'expérience représentative* » parmi nos cas. Nous avons plutôt recherché un enrichissement théorique en les multipliant, pour mettre au jour les mécanismes qui relient les processus d'apprentissage et de désapprentissage organisationnels, tout en identifiant les facilitateurs et obstacles au changement dans les pratiques pédagogiques au sein de ces structures d'insertion par l'activité économique, qui ont fait de la formation en situation de travail une caractéristique distinctive au sein de ce secteur. Grâce à notre approche socioconstructiviste, les cas permettent de faire émerger une compréhension nouvelle des phénomènes et processus en question, qui enrichit la théorie existante en mettant en évidence « *des aspects typiques* » (Ayerbe et Missonier, 2007, p.44) du désapprentissage organisationnel qui constituait notre objet principal d'étude.

Alors que la formation en situation de travail apparaît de plus en plus plébiscitée dans les entreprises depuis la reconnaissance des actions de formation en situation de travail (AFEST) en 2018, nous avons l'audace de penser que les résultats de cette recherche pourraient être mobilisés dans d'autres organisations, qui entrent à leur tour dans un processus d'apprentissage de pratiques formelles de formation (le plus souvent au métier). Les AFEST reposent sur des professionnels expérimentés qui doivent endosser une fonction tutorale, et elles requièrent l'analyse sinon l'adaptation du contexte de travail, ce qui n'est pas sans évoquer le nécessaire désapprentissage organisationnel de certaines représentations et routines. L'expérience des membres des structures observées que nous avons analysées s'avère riche d'enseignements pour toute entreprise désireuse de déployer de telles actions.

## Bibliographie

### A

- Abric, J.-C. (1987). *Coopération, compétition et représentations sociales*, Cousset-Fribourg, Del Val.
- Akgün, A.E., Byrne, J.C., Lynn, G.S., Keskin, H. (2007). Organizational unlearning as changes in beliefs and routines in organizations. *Journal of Organizational Change Management*, 20 (6), 794–812.
- Akgün, A. E., Lynn, G. S., & Reilly, R. (2002). Multi-dimensionality of learning in new product development teams. *European Journal of Innovation Management*. 5(2), 57-72.
- Akgün, A.E., Lynn, G.S., Byrne, J.C. (2006). Antecedents and consequences of unlearning in new product development teams. *The Journal of Product Innovation Management* 23 (1), 73–88.
- Ames, G.J., Murray, F.B. (1982). When two wrongs make a right: Promoting cognitive change by social conflict. *Developmental Psychology*, 18, 894-897.
- Andreu R., Sieber S. (1998). *Knowledge and Problem Solving: A Proposal for a Model of Individual and Collective Learning*, University of Navarra.
- Arsac, G. (1992). L'évolution d'une théorie en didactique: l'exemple de la transposition didactique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 12(1), 7-32.
- Argote, L., Beckman, S. L., & Epple, D. (1990). The persistence and transfer of learning in industrial settings. *Management science*, 36(2), 140-154.
- Argote, L. (1999). *Organizational learning: Creating, retaining, and transferring knowledge*. Boston, MA: Kluwer Academic.
- Argyris C. et Schön D. A., (2002). *Apprentissage organisationnel, théorie, méthode, pratique*, Paris, Bruxelles, De Boeck université.
- Argyris, C., Shön, D.A. (1996). *Organizational learning II: Theory, method and practice Reading*, MA: Addison-Wesley.
- Argyris, C., Shön, D.A., (1974). « *Theory in practice: Increasing professional Effectiveness* », San Francisco, Josey-Bass.
- Argyris, C., & Schön, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, MA: Addison Wesley.

- Argyris, C. (1982). The executive mind and double-loop learning. *Organizational dynamics*, 11(2), 5-22.
- Argyris, C. (1995). *Savoir pour agir. Surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel*. InterEditions.
- Arnoud, J., & Vandangeon-Derumez, I. (2020). Appel à la créativité des agents pour « sortir des rails » : la SNCF au milieu des voies. In *Annales des Mines-Gerer et comprendre* (2), 41-51. FFE.
- Ashforth, B. E., & Humphrey, R. H. (1993). Emotional labor in service roles: The influence of identity. *Academy of management review*, 18(1), 88-115.
- Autissier, D., & Vandangeon-Derumez, I. (2021). Définition de la résilience organisationnelle par KE Weick. *Question (s) de management*, (5), 43-49.
- Ayerbe, C., & Missonier, A. (2007). Validité interne et validité externe de l'étude de cas: principes et mise en œuvre pour un renforcement mutuel. *Finance Contrôle Stratégie*, 10(2), 37-62.

## B

- Bagorski, R. (2019). « Formation professionnelle pour adultes : Big Bang à tous les étages » *Revue Éducation permanente*, 220 – 221, 61- 69.
- Bailey, K.D. (1994). *Typologies and Taxonomies : An Introduction to Classification Techniques*, Sage Publications, Inc.
- Baker, W. E., & Sinkula, J. M. (1999). The synergistic effect of market orientation and learning orientation on organizational performance. *Journal of the academy of marketing science*, 27(4), 411-427.
- Balogun, J., & Jenkins, M. (2003). Re-conceiving change management: A knowledge-based perspective. *European management journal*, 21(2), 247-257.
- Balogun, J., & Johnson, G. (2004). Organizational restructuring and middle manager sensemaking, *Academy of Management Journal*, 47
- Balslev, C., Tominska, É., Vanhulle, S., (2011). « Entretiens de stages et construction de savoirs professionnels », *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 44(2), 85-101.
- Balzani, B., Kirshmeyer, J-M., Olenine, M., Veber, N. (2014). 125<sup>e</sup> rendez-vous des acteurs de la formation. Conférence « Place de la formation dans les parcours d'Insertion par l'Activité Economique », Université de Lorraine, Nancy.

- Barbier, J.-M. Berton, F., Boru, J.-J. (1996). *Situations de travail et formation*. Editions Action & Savoir. L'Harmattan.
- Barbier, J. C. (2011). Activer les pauvres et les chômeurs par l'emploi ? [Leçons d'une stratégie de réforme]. *Revue des politiques sociales et familiales*, 104(1), 47-58.
- Barlatier, P. J., (2018). Les études de cas. Dans Chevalier, F. *et al.*, Les méthodes de recherche du DBA, EMS Editions, « Business Science Institute », 126- 139.
- Barthes, B., Queinnec Y. (1999). « Terminologie et perspectives d'analyse du travail collectif en ergonomie ». *L'année psychologique*. 99, 663-686.
- Bataille-Chédotel, F. (1999). Compétence collective et management des équipes opérationnelles—Une étude longitudinale de Philips Consumer Communication (Thèse de Sciences de Gestion).
- Bataille- Chédotel, F. (2001). Compétence collective et performance. *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, 40, 66-81.
- Barthélémy, M. (1994). *Le militantisme associatif*. Dans Perrineau, P. L'engagement politique : déclin ou mutation. Presses De Sciences Po.
- Barrett, F.J, Thoman, G.F & Hocevar, S.P. (1995), 'The central role of discourse in large-scale change: A social construction perspective', *Journal of Applied Behavioral Science*, 31 (3), 352-373.
- Baxter, P. (2000). Mediation Learning: Empowering individuals and enterprises to take control of change and continuous innovation, STAC Unit, DETIR, retrieved December 11, 2003: [www.det.qld.gov.au/skillsmed/](http://www.det.qld.gov.au/skillsmed/)
- Becker, K., 2010. Facilitating unlearning during implementation of new technology. *Journal of Organizational Change*, 23 (3), 251–268.
- Beckhard, R. (1975), *Le développement des organisations, stratégies et modèles*, Paris : Dalloz.
- Beer, M. (1976), *The Technology of Organization Development*, in Dunnette, M. (Ed.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, Chicago, Illinois: Rand MacNally.
- Begon, E. et Minvielle, Y. (2021). Intentions et attentions pour développer une culture d'accompagnateur en AFEST, *Revue Education Permanente*, 227, 21-31.
- Bennis, W. (1969), *Organization Development: A System view*, Santa Monica, California: Goodyear.
- Bell, E., Taylor, S., Thorpe, R. (2002), « A Step in the Right Direction? Investors in People and the Learning Organization », *British Journal of Management*, 13, 161-171.

- Berg, B.L., (2000). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*, 4th edition, Boston, MA, Allyn & Bacon.
- Berger, P. L., Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. Anchor. Traduit dans Berger, P., & Luckmann, T. (2018). *La Construction sociale de la réalité*. 3e éd. Armand Colin.
- Berrat, B., Mispelblom-Beyer, F., & Riffault, J. (2013). De l'encadrement intermédiaire au dispositif d'encadrement. *Chef de service dans le secteur social et médico-social : enjeux, rôles et stratégies d'encadrement*, 191-210.
- Bertrand, Y. (1993). *Théories contemporaines de l'éducation*. Lyon : Chronique sociale.
- Berlyne, D. E. (1957). Uncertainty and conflict: a point of contact between information-theory and behavior-theory concepts. *Psychological Review*, 64(6p1), 329.
- Berlyne, D. E. (1960). Conflict, arousal, and curiosity. In Brown, J. S., & Duguid, P. (1991). *Organizational learning and communities-of-practice: Toward a unified view of working, learning, and innovation*. *Organization science*, 2(1), 40-57.
- Bearison, D. J., Magzamen, S., & Filardo, E. K. (1986). *Socio-cognitive conflict and cognitive growth in young children*. *Merrill-Palmer Quarterly*. 51-72.
- Benkard, C.L. (2000). "Learning and Forgetting: The Dynamics of Aircraft Production." *American Economic Review*, 90(4) : 1034-1054.
- Bettis Richard, A. et Prahalad, C.K, 1995, The dominant logic : Retrospective and extension, *Strategic management journal*.
- Becker, K., 2005. Individual and organisational unlearning: directions for future research. *International Journal of Organisational Behavior*, 9(7), 659-670.
- Becker, K. (2008). Unlearning as a driver of sustainable change and innovation: three Australian case studies. *International Journal of Technology Management*, 42(1-2), 89-106.
- Becker, K., 2010. *Facilitating unlearning during implementation of new technology*. *Journal of Organizational Change*, 23(3), 251–268.
- Bierly Paul, E., Spender, J.-C. (1995). Culture and High Reliability Organizations: The Case of the Nuclear Submarine, *Journal of Management*, 21(4), 639-656.
- Birkinshaw, J., & Gibson, C. B. (2004). Building an ambidextrous organisation. *Advanced Institute of Management Research Paper*, (003).
- Blanchard, O. J., & Summers, L. H. (1986). Hysteresis and the European unemployment problem. *NBER macroeconomics annual*, 1, 15-78.

- Bonardi, C. et Roussiau, N. (1999). *Les représentations sociales*. Paris : Dunod.
- Boudrias, J-S. (2004). *L'habilitation des employés : de l'habilitation psychologique à l'habilitation comortementale*. Thèse de doctorat , Université de Montréal, Montréal.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève. Droz.
- Bouquet, B., Jaeger, M. & Dubéchet, P. (2015). Introduction. *Vie sociale*, 11, 7-11. <https://doi.org/10.3917/vsoc.153.0007>
- Bourdieu, P. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*, Editions de Minuit, Paris.
- Bourdieu, P. (1981). *Questions de Sociologie*. Editions de Minuit, Paris.
- Bourgeois, E., & Chapelle, G. (2011). *Apprendre et faire apprendre*. Presses universitaires de France.
- Bourgeois, E., & Nizet, J. (2015). *Apprentissage et formation des adultes*. Presses universitaires de France.
- Bohm, D. (1980). *Wholeness and the implicit order*. London: Routledge and Kogan, Page.
- Bourgeois, E., Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Collection Education et Formation. Presses universitaires de France.
- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue française de pédagogie*, 94, 73-91.
- Bourdoncle, R., « Autour des mots : professionnalisation, formes et dispositifs », *Recherche et formation*, n°35, *Formes et dispositifs de la professionnalisation*. Sous la direction de Marguerite Altet et Raymond Bourdoncle. pp. 117-132.
- Bregeon, P. (2008). Histoire du réseau de " l'insertion par l'activité économique". *À quoi servent les professionnels de l'insertion ?* Les éditions l'Harmattan, Le travail social. fihal-00390394
- Bridges, W. (1991), *Managing Transitions: Making the Most of Change*, Addison-Wesley, Massachusetts.
- Bruna, M. G. (2016). « Des acteurs, des règles et des savoirs : régulation sociale et apprentissage collectif dans une politique diversité », *Management & avenir* (86), 163-192.
- Brown, B. (1998). *Learning the Anti-discriminatory Way in Unlearning. Discrimination in the Early Years*. Stoke on Trent: Trentham Books, 49-68.

- Brockmann, E. N., & Anthony, W. P. (2002). Tacit knowledge and strategic decision making. *Group & Organization Management*, 27(4), 436-455.
- Bryant, S. E. (2003). The role of transformational and transactional leadership in creating, sharing, and exploiting organizational knowledge. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 9(4), 32-44.
- Buchs, C., Butera, F., Mugny, G., & Darnon, C. (2004). Conflict Elaboration and Cognitive Outcomes. *Theory Into Practice*, 43(1), 23-30.
- Buchs, C., Darnon, C., Quiamzade, A., Mugny, G. et Butera, F. (2008). « Conflits et apprentissage. Régulation des conflits sociocognitifs et apprentissage », *Revue française de pédagogie*, 163, 105-125.
- Butera, F., Gardair, E., Maggi, J., & Mugny, G., (1998), Les paradoxes de l'expertise : influence sociale et (in)compétence de soi et d'autrui. Dans J. Py, A. Somat & J. Baillé, (eds.), *Psychologie sociale et formation professionnelle : propositions et regards critiques*, 111 – 123. Rennes : presses universitaires de Rennes.
- Butera, F., Johnson, R., Johnson, D., & Mugny, G. (2002). Learning at the University [Special issue]. *Swiss Journal of Psychology*, 61.
- Butera, F., Mugny, G. (1995). Conflict between incompetencies and influence of a low-expertise source in hypothesis testing. *European Journal of Social Psychology*, 25, 457-462.

## C

- Carré, P. (2005). *L'Apprenance : vers un nouveau rapport au savoir*, Dunod.
- Carré, P. (2016). L'apprenance : des dispositions aux situations. *Éducation permanente*, Arcueil : Éducation permanente, 2016, pp.7–24. fihal-01410790f
- Castel, R. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale : une chronique du salariat*. Fayard.
- Castel, R., Chauvel, L., Merllie, D. Neveu, E., Piketty, T. (2007). *Les mutations de la société française, les grandes questions économiques et sociales II*, Editions La Découverte, Paris.
- Caplow, T. (1971). *Deux contre un. Les coalitions dans les triades*, Paris, Collin.
- Cedefop (2008). Reconnaissance et validation des acquis non formels et informels des enseignants et formateurs de la FEP dans les États membres de l'UE. *Cedefop*



- Panorama series*; 152. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes. [https://www.cedefop.europa.eu/files/5174\\_fr.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/5174_fr.pdf)
- Cepeda- Carrión G., Cegarra-Navarro J.G., Leal-Millán A.G. (2012). "Finding the 'hospital-in-the-home units' innovativeness", *Management Decision*, 50, 156-161.
  - Certeau, M. (1990). *L'invention du quotidien*, Gallimard.
  - Changeux, J-P. (1979). « Déterminisme génétique et épigénèse des réseaux de neurones: existe-t-il un compromis biologique possible entre Chomsky et Piaget? ». *Théories du langage, Théories de l' apprentissage. Le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky*. Ed. Seuil, Paris.
  - Changeux, J-P. (1983). *L'homme neuronal*. Paris, Fayard.
  - Charlier, E. (2014). Accompagnement professionnel. *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*, 17-20. De Boeck Supérieur.
  - Charlier, B., Nizet, J., & Van Dam, D. (2005). *Voyage au pays de la formation des adultes. Dynamiques identitaires et trajectoires sociales*. Défi-Formation. Paris: L'Harmattan.
  - Charles-Pauvers, B., Schieb-Bienfait, N. (2015). « Compétences individuelles et collectives au cœur de la stratégie : une étude de cas longitudinales dans une SCOP du bâtiment », *Gestion des compétences, nouvelles relations, nouvelles dimensions*, Vuibert, 49-172.
  - Charlier, B., Nizet, J., & Van Dam, D. (2005). *Voyage au pays de la formation des adultes. Dynamiques identitaires et trajectoires sociales*. Défi-Formation. Paris: L'Harmattan.
  - Chauvière, M. (2013). Vous avez dit : « bonnes pratiques » ?. *VST - Vie sociale et traitements*, 118, 20-25. <https://doi.org/10.3917/vst.118.0020>
  - Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique du didactique. *Recherche en didactique des mathématiques, Vol. 12(1)*, 73-112.
  - Child, J. (1972). *Organizational structure, environment and performance: the role of strategic choice*, *Sociology*, 6: 2-22.
  - Cipriani, A. (2013). Le désapprentissage organisationnel : facteur ou résultat de l'innovation inverse. Dans *Le désapprentissage organisationnel. Des risques psychosociaux à la créativité formative*.

- Cohen, M. *et al.*, (1996) “Routines and Other Recurring Action Patterns of Organizations: Contemporary Research Issues”, *Industrial and Corporate Change*, 5(3), 653-698.
- Conner, K.R., 1991, A historical comparison of resource-based theory and five schools of thought within industrial organization economics: do we have a new theory of the firm? *Journal of management*.
- Conner, K.R. and Prahalad, C.K. (1996). A resource-based theory of the firm: Knowledge versus opportunism, *Organization science*. 7(5), 477-501.
- Commission Européenne. (2014). PON Programme opérationnel national du Fonds social européen pour l’emploi et l’inclusion en métropole.
- Correia, M. (2002). 8. La représentation de la carrière chez les syndicalistes. Dans : Françoise Piotet éd., *La révolution des métiers*, Paris, Presses Universitaires de France, 225-247.
- Cristol D. (2012), *Le knowledge management, Guide pratique de la formation*, Paris : ESF.
- Cristol, D. (2019). Chapitre 3. L’apprenance un concept critique des sciences de gestion ?. Dans : Soufyane Frimousse éd., *L'apprenance au service de la performance* (pp. 35-50). Caen: EMS Editions. <https://doi.org/10.3917/ems.frim.2019.01.0035>
- Cristol D., Cyrot P. et Heutte C. (2013), *Renforcer l’autoformation. Aspects sociaux et dimensions pédagogiques*, Lyon : Chronique sociale.
- Crossan, M. M., Lane, H. W., & White, R. E. (1999). An organizational learning framework: From intuition to institution. *Academy of management review*, 24(3), 522-537.
- Crozier, M. (1963), *Le phénomène bureaucratique*, Paris : Ed. du Seuil.
- Cyert, R. M., & March, J. G. (1963). A behavioral theory of the firm. *Englewood Cliffs, NJ*, 2(4), 169-187.

## D

- Daele, A. (2013). *Discuter et débattre pour se développer professionnellement : analyse compréhensive de l’émergence et de la résolution de conflits sociocognitifs au sein d’une communauté virtuelle d’enseignants du primaire* (Doctoral dissertation, University of Geneva).

- Dakowska, D. (2017). What (ever) works. Les organisations internationales et les usages de « bonnes pratiques » dans l'enseignement supérieur. *Critique internationale*, 77, 81-102. <https://doi.org/10.3917/cii.077.0081>.
- Dalzon, C. (1991). Interaction entre pairs et construction de la notion de droite- gauche chez les enfants. *Bulletin de Psychologie* 54, 21-27
- Dameron, S. (2003). Structuration de la coopération au sein d'équipes projet. *XIIIème Conférence Internationale de Management Stratégique, Tunis, Tunisie*.
- Darnon, C., & Butera, F., (2007). Learning or succeeding? Conflict regulation with mastery or performance goals. *Swiss Journal of Psychology*, 66, 145-152.
- Darnon, C., Butera, F., & Harackiewicz, J. M. (2007). Achievement goals in social interactions: Learning with mastery vs. performance goals. *Motivation and Emotion*, 31(1), 61-70.
- Darnon, C., Butera, F., & Mugny, G. (2008). *Des conflits pour apprendre*. Presses Universitaires de Grenoble.
- Darnon, C., Butera, F., Mugny, G., Quiamzade, A., & Pulfrey, C., (2008). *Performance-approach and performance-avoidance goals in social interaction: Toward the distinction between two modes of relational conflict regulation*. Manuscrit soumis pour publication.
- Darr, E.D., Argote L., Epple D. (1995). The acquisition, transfer, and depreciation of knowledge in service organizations: Productivity in franchises, *Management science*.
- Davidson, O. B., & Eden, D. (2000). Remedial self-fulfilling prophecy: Two field experiments to prevent Golem effects among disadvantaged women. *Journal of Applied Psychology*, 85(3), 386–398.
- Defélix, C. (2002). La gestion des compétences dans la stratégie de croissance d'une PME innovante : le cas Microtek. 6<sup>o</sup> Congrès international francophone sur la PME-HEC – Montréal.
- Defourny, J., Favreau, L., & Laville, J. L. (1998). Insertion par le travail: Contribution à un économie plurielle? <https://depot.erudit.org/id/001950dd>
- De Holan, P.M and Phillips, N. (2003) 'Organizational Forgetting', in M. Easterby-Smith and M. Lyles (eds) *Handbook of Organizational Learning*. New York: Sage .
- De Holan, P.M, Phillips, N., 2004, Organizational forgetting as strategy, *Strategic Organization* 2(4), 423- 433.
- Dejours, C. (1993). Coopération et construction de l'identité en situation de travail. *Futur antérieur*, 16(2), 41-52.

- Dejours C., (2001). *Les compétences au cœur de l'entreprise*. Éd. D'organisation, Paris.
- Deleuze, G. (1972). *L'anti-Œdipe*, Paris, Editions de Minuit.
- De Miribel, M. (2013). 16. Sous le regard porté sur la réalité, le cadre de référence. Dans : B. Evano, B. Lizée & T. Faragasso (Dir), *Accueillir les publics. Comprendre et agir*, 233-248. Paris : Éditions du Cercle de la Librairie.
- Delahaye, B. (2005). *Human Resource Development: principles and practice* (2nd ed.), Wiley, Brisbane.
- Delbos, G., Jorion, P. (1984/1990), *La transmission des savoirs*, Paris, Maison des Sciences de l'Homme.
- Delgoulet, C., Largier, A., & Tirilly, G. (2013). La mesure des tutorats en entreprise : enjeux, complexité et limites. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 124, 45-62.
- Denave, S. (2017). « Comprendre les bifurcations dans les parcours professionnels », *Vie Sociale*, 18, 109-125.
- De Laat, M., Simons, R-J. (2002). Apprentissage collectif : perspectives théoriques et moyens de soutenir l'apprentissage en réseau, *Formation Professionnelle*, 27, 14-27.
- Delattre, M., Saint- Léger, G. (2005). « Quelle responsabilité sociale des entreprises dans les ERP », *Communication*.
- Depover, C., De Lièvre, B., Quintin, J-J., Porco, F., et Floquet, C. (2014). Les modèles d'enseignement et d'apprentissage, (cours en ligne) : Belgique\_ Unité de Technologie de l'Education, Université de Mons-Hainaut, Belgique. <http://ute.umh.ac.be/dutice/uv6a/>
- Dery, D. (1982). Erring and learning: An organizational analysis. *Accounting, Organizations and Society*, 7(3), 217-223.
- Depover, C., De Lièvre, B. Quintin, J.J., Porco, F. et Floquet, C. : Les modèles d'enseignement et d'apprentissage, Unité de Technologie de l'Education, Université de Mons-Hainaut, <http://ute.umh.ac.be/dutice/uv6a/>.
- Detchessahar, M., & Grevin, A. (2009). Un organisme de santé... malade de « gestionnisme ». In *Annales des Mines-Gérer et comprendre*, 4, 27-37, Eska.
- Dewey J. (1933). *How We Think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. (Revised edn.), Boston : D. C. Heath.
- Dewey, J. (1967). *Logique. La théorie de l'enquête* (Trad. G. Deledalle). Paris : Presses universitaires de France.

- Di Maggio, P. J. Powell, W. W. (1983). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review*, 48(2), 147–160.
- D'Iribarne, P., (1986). « Vers une gestion culturelle des entreprises », *Gérer et comprendre*.
- Dodgson, M. (1993). Organizational learning: a review of some literatures. *Organization studies*, 14(3), 375-394.
- Doise, W., & Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. InterEditions.
- Doise, W., & Mugny, G. (1997). *Psychologie sociale et développement cognitif*. Paris: Armand Colin.
- Dosi G., Teece D. & Winter S. (1992), « Toward a Theory of Corporate Coherence : Preliminary Remarks », in G. Dosi, R. Giannetti, P.A. Toninelli (eds.), *Technology, and Enterprise in a Historical Perspective*, Clarendon Press Oxford, 184-211.
- Dubernet, A. C. (2002). Des métiers traditionnels aux vrais métiers. *La révolution des métiers*, Paris, Presses universitaires de France, 25-52.
- Duffy, FM. (2003), 'I think, therefore I am resistant to change', *Journal of Staff Development*, 24 (1), 30-36.
- Duncan, R. B. (1976). The ambidextrous organization: Designing dual structures for innovation. *The management of organization*, 1(1), 167-188.
- Dunne, D. D., & Dougherty, D. (2016). Abductive reasoning: How innovators navigate in the labyrinth of complex product innovation. *Organization Studies*, 37(2), 131- 159.
- Dupuich, F. (2011). L'émergence des compétences collectives, vers une gestion durable. *Gestion 2000*, 28, 107-125. <https://doi.org/10.3917/g2000.282.0107>
- Durkheim, E. (1893). *De la division du travail social*, Presses universitaires de France, 7ème édition, 2007. Paris, Collections : Quadrige grands textes.
- Durrance, B 1998, 'Some explicit thoughts on tacit learning'. *Training and Development*, 52 (12), 24-29.
- Dutton, J., E., Duncan, R., B. (1987), The Creation of Momentum for Change through the Process of Strategic Issue Diagnosis, *Strategic Management Journal*, 8: 279-295.
- Durrive, L., (2011). « À propos de l'approche ergologique de l'activité », Texte préparatoire au séminaire « Des valeurs de l'activité humaine », Université de Strasbourg.

- Durrive, L. (2020). Qualité et efficacité de la formation sous l'angle ergologique. *Education Permanente*, 223, 81-89.
- Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck, C.S. (1992). The study of goals in Psychology. *Psychological Science*, 3, 165-167.

## E

- Easterby-Smith, M., & Lyles, M. (2003). Re-reading Organizational Learning: Selective memory, forgetting, and adaptation. *Academy of Management Perspectives*, 17(2), 51-55.
- Ebersold, S. (2009). Inclusion. *Recherche et formation*, (61), 71-83.
- Edmonson, A. C. (2002). "The Local and Variegated Nature of Learning in Organizations: A Group-Level Perspective", *Organization Science*, 13(2), 128-146.
- El Hammioui, L. (2019). « L'impact de la construction des compétences par la formation et l'apprentissage sur la performance de l'entreprise ». *Revue Internationale des Sciences de Gestion*, 6(3), 16 -26.
- Ellis, A. (2006). Rational emotive behavior therapy and the mindfulness-based stress reduction training of Jon Kabat-Zinn. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 24(1), 63-78.
- Eme, B. et Gardin, L. (2002). LES ENTREPRISES SOCIALES D'INSERTION PAR LE TRAVAIL EN FRANCE. EMES Working paper 02/01.
- Eme, B., Gardin, L., Haddab, K. et Régnauld B. (1991). Solidarité et entreprises insérantes, CRIDA-LSCI/Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Formation professionnelle, ronéo IRESCO-CNRS.
- Eme B., (1997). Aux frontières de l'économie : politiques et pratiques d'insertion, *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. CIII, 313-333.
- Epple, D., Argote, L., & Devadas, R. (1991). Organizational learning curves: A method for investigating intra-plant transfer of knowledge acquired through learning by doing. *Organization science*, 2(1), 58-70.
- Eraut, M. (2007). *Learning from other people in the workplace*. *Oxford Review of Education*, 33 (4), 403-422.

- Erhel, C., & Palier, B. (2005). Europe sociale et Europe de l'emploi: l'apport de Douglass North à l'explication des trajectoires nationales. *Économies et sociétés. Série AB, Économie du travail*, (26), 1531-1556.
- Etzioni, A. (1961) *Comparative analysis of complex organization*, New York: Free Press.

## F

- Fanchini, A. (2016). *Les compétences sociales et la réussite scolaire des élèves de cycle III. L'effet de l'accompagnement scolaire*. Thèse de doctorat. Université de Bourgogne Franche-Comté.
- Faulx, D., Petit, L. (2010). « La formation en organisation : mise en perspective des approches psychosociologiques et ergonomiques », dans *Relations industrielles*, 65(3), 447-469.
- Favereau, O. (2004) « Règle, organisation et apprentissage collectif : un paradigme non-standard pour trois théories hétérodoxes », dans : Orléan A., (ed.) *Analyse économique des conventions*, Paris : Presses universitaires de France, 137-161.
- Favereau, O., et Le Gall, J. M. (2012). *Règles, normes et routines*. No. hal-01410736.
- Fernagu Oudet, S. (1999). *Voyage au cœur de la pratique enseignante. Marcher et se regarder marcher*, Paris, L'Harmattan.
- Fernagu-Oudet, S. (2010). Professionnalisation et alternances. *Revue Internationale des Sciences de l'Education*, 24.
- Fernagu-Oudet, S. (2012). Chapitre 14. Favoriser un environnement « capacitant » dans les organisations. Dans : Étienne Bourgeois éd., *Apprendre au travail*. Paris : Presses Universitaires de France. 201-213.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*, Stanford university press.
- Fiol, C. M., & Lyles, M. A. (1985). Organizational learning. *Academy of management review*, 10(4), 803-813.
- Fillietaz L., Rémerly V., (2015). « Transmettre le travail par les mises en forme langagières de l'activité », *Comprendre la transmission du travail, Livre Phronesis*, Champ social éditions, 45-82.
- Fillietaz, L. (2009). Le discours de consignes en formation professionnelle initiale : une approche linguistique et interactionnelle. *Education et Didactique*, 3 (1), p. 91-122.
- Finot, A. (2000). *Développer l'employabilité*, INSEP CONSULTING Editions.

- Fiske, S ; & Taylor, S. (1991), *Social Cognition*. New York, NY : MacGraw-Hill.
- Flament, C. (1994), Aspects périphériques des représentations sociales. In C. Guimelli (Dir.), *Structures et transformations des représentations sociales*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 85-118.
- Ford, R.C., & Fottler, MD. (1995). Empowerment: à matter of degree. *Academy of Management Executive*, 9(3), 21-29.
- Fourel, C. *et al.*, *La nouvelle économie sociale*, L'Harmattan, 2001
- Fredy-Planchot, A. (2007). Reconnaître le tutorat en entreprise. *Revue française de gestion*, (6), 23-32.
- Freinet, C. (1966). *Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation*. Delachaux & Niestlé.
- French, W.L., Bell, C.H., (1973), *Organization Development*, Englewood Cliff, NJ, USA: Prentice Hall.
- Fugate, M., Kinicki, A. J., & Prussia, G. E. (2008). Employee coping with organizational change: An examination of alternative theoretical perspectives and models. *Personnel Psychology*, 61(1), 1-36.

## G

- Gagnon, Y. C. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche* (2e éd.), Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Laurent Gardin , « Les entreprises sociales », *Revue du MAUSS permanente*, 15 mars 2010 [en ligne]. <https://www.journaldumauss.net/./?Les-entreprises-sociales>
- Gardin, L., Laville, J.-L., Nyssens, M. (2012). *Entreprise sociale et insertion, Une perspective internationale*, Desclée de Brouwer.
- Gaudart, C., Delgoulet, C., & Chassaing, K. (2008). La fidélisation de nouveaux dans une entreprise du BTP. Approche ergonomique des enjeux et des déterminants. *Activités*, 5(5-2).
- Gautier, F. (2002). *Les systèmes de contrôle de gestion des projets de conception et de développement de produits nouveaux : une analyse empirique*. Institut d'administration des entreprises de Paris, GREGOR.
- Gavard- Perret M-L., Gotteland D., Haon C., Jolibert A., *Méthodologie de la recherche*, Pearson Education France, 2008.



- Gentili, F. (2005). « Comment définir l'identité professionnelle ? », dans :, *La rééducation contre l'école, tout contre. L'identité professionnelle des rééducateurs en question*, sous la direction de Gentili Félix. Toulouse, Érès, « Connaissances de la diversité », 17-57.
- Gianfaldoni, P. (2018). Les évolutions contraintes des entreprises sociales d'insertion par le travail. *Marché et organisations*, (1), 81-101.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société*, Presses universitaires de France.
- Gieskes, J. F., & Hyland, P. W. (2003). Learning barriers in continuous product innovation. *International Journal of Technology Management*, 26(8), 857-870.
- Gilly, M. & Roux, J- P. (1984). Efficacité comparée du travail individuel et du travail en interaction sociocognitive dans la mise en œuvre de règles de résolution chez les enfants de 11-12 ans. *Cahier de Psychologie cognitive*, 4, 171-188.
- Gilly, M., Fraisse, J., & Roux, J- P. (1988). Résolution de problèmes en dyades et progrès cognitifs chez l 'enfant de 11 à 13 ans. *Interagir et connaître: enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*. Cousset, Delval.
- Guichard, J., Huteau, M. (2007). *Orientation et insertion professionnelle, 75 concepts clés*, Dunod.
- Gheraldi, S. (2006). *Organizational Knowledge: The Texture of Workplace Learning*. Oxford: Blacwell.
- Glachan, M., & Light, P. (1982). *Peer interaction and learning: Can two wrongs make a right?* Dans G. Butterworth & P. Light (eds), *Social cognition: Studies of the development of understanding*. Brighton: The Harvest Press. 238-262.
- Glémain, P. (2021). « *Participer à la conceptualisation de l'Entreprise Sociale Apprenante. Une approche socio-économique et entrepreneuriale des entreprises qui luttent contre l'apprentissage de la disqualification sociale pour le développement territorial* ». Rapport de recherche.
- Glemain, P., Henaff, G., Urasadettan, J., Amintas, A., Bioteau, E. and Guy, Y. (2016) "Social Enterprise in France: Work Integration Learning Social Enterprises (WILSEs)" (French version), *ICSEM Working Papers, No. 25*, Liege: The International Comparative Social Enterprise Models (ICSEM) Project.
- Goffman E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris : Minuit.
- Gould, S. (1980), *The Panda's Thumb*, New York: Norton.

- Greeno, J. G., James, C. T., & DaPolito, F. J. (1971). A cognitive interpretation of negative transfer and forgetting of paired associates. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 10(4), 331-345.
- Guillaïn, A., & Pry, R. (2007). *L'adaptation scolaire et la réorganisation des compétences sociocognitives chez les enfants entre trois et quatre ans: stabilité et changement de styles pédagogiques*, 158, 59-69. ENS Éditions.
- Gustavsson, B. (1999). Three cases and some ideas on individual and organizational re- and unlearning. In *6th Workshop on Managerial and Organizational Cognition: " Rethinking in/by? Organisations/collectives"*. University of Essex, England.

## H

- Habermas, J. (1985). *Théorie de l'agir communicationnel*, Arthème Fayard, 1ère éd. 1997, traduit de Theorie des kommunikativen Handels.
- Hadji, C. (1984). NEUROBIOLOGIE ET PÉDAGOGIE «L'Homme neuronal» en situation d'apprentissage. *Revue française de pédagogie*, (67). 37-44.
- Hafsi, T., Demers, C., *Le changement radical dans les organisations complexes : Le cas d'Hydro-Québec*, Gaëtan Morin.
- Hallée, Y., & Garneau, J. (2019). L'abduction comme mode d'inférence et méthode de recherche : de l'origine à aujourd'hui. *Recherches qualitatives*, 38(1), 124-140.
- Hambrick, D.C. Geletkanycz, M.A., Frederickson, J.W. (1993). Top executive commitment to the status quo: some tests of its determinants., *Strategic Management Journal*, vol. 14, 401-418.
- Hatchuel, A. (2015). Apprentissages collectifs et activités de conception. *Revue française de gestion*, 253, 121-137. <https://doi.org/10.3166/RFG.253.121-137>
- Hendry, C. (1996). Understanding and creating whole organizational change through learning theory. *Human relations*, 49(5), 621-641.
- Herreros, G. (2002). Marc Uhalde (dir.), *L'intervention sociologique en entreprise. De la crise à la régulation sociale*. Desclée de Brouwer, coll. « Sociologie économique », Paris, 2001, 280 p. *Sociologie du travail*, 44(4), 598-601.
- Hamel, G., & Prahalad, C. K. (1994). Competing for the future. *Harvard business review*, 72(4), 122-128.

- Hedberg, B. (1981). 'How Organizations Learn and Unlearn', in P Nystrom & WH Starbuck (eds.), *Handbook of Organizational Design* (1), Cambridge University Press, London.
- Hislop, D., Bosley, S., Coombs, C. R., & Holland, J. (2014). The process of individual unlearning: A neglected topic in an under-researched field. *Management Learning*, 45(5), 540-560.
- Hudson, L. A., & Ozanne, J. L. (1988). Alternative ways of seeking knowledge in consumer research. *Journal of consumer research*, 14(4), 508-521.
- Huber, G. P. (1991). Organizational learning: The contributing processes and the literatures. *Organization science*, 2(1), 88-115.

## I

- Inkpen, A. C., & Crossan, M. M. (1995). Believing is seeing: Joint ventures and organization learning. *Journal of management Studies*, 32(5), 595-618.

## J

- Jalaudin, C., & Moreau, G. (2002). Transmettre le métier : les complexités de la relation maître/apprenti. La révolution des métiers, Paris, *Presses universitaires de France*, 53-76.
- Jaworski, B. (1993), Constructivism and Teaching- The socio-cultural context. *Chreods*, 20.
- Jodelet, D. (1991). « Représentation sociale », *Grand dictionnaire de la psychologie*, Paris, Larousse.
- Jeannerod, M. (2016). Les psychothérapies changent le cerveau. Dans : Jean-François Marmion éd., *Troubles mentaux et psychothérapies*, 167-169. Auxerre, France : Éditions Sciences Humaines.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1985). Classroom conflict: Controversy versus debate in learning groups. *American Educational Research Journal*, 22, 237-256.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1993). Structuring academic controversy. Dans S. Sharan (ed.), *Handbook of cooperative learning methods*, 66-81. Westport: Greenwood publishing group.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. & Tjosvold, D. (2000). Constructive controversy: The value of intellectual opposition. Dans M. Deutsch & P.T Coleman (eds), *The handbook*

*of conflict resolution: Theory and practice*, 65-85. San Francisco: Jossey- Bass Inc. Publishers.

- Johnson, D. W. & Johnson R. T. (1989), *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN : Interaction Book Company.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (2009). Energizing Learning: The Instructional Power of Conflict. *Educational Researcher*, 38(1), 37-51.
- Jones, A. M., & Hendry, C. (1994). The learning organization: adult learning and organizational transformation. *British Journal of Management*, 5(2), 153-162.
- Jones, A.P., & James, L.R. (1979). Psychological climate : Dimensions and relationships of individual and aggregated work environment perceptions. *Organizational behaviour and performance*, 23, 201—250.
- Jorro, A. (2011). « Ethos et transaction de reconnaissance », dans A. Jorro et J.-M. De Ketele (éd.), *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* Bruxelles, De Boeck, 2011.
- Johnson-Laird, P. N. (1983). *Mental models: Towards a cognitive science of language, inference, and consciousness* (No. 6). Harvard University Press.

## K

- Kanter, R.M. (1977), *Men and women of corporation*. New York : Basic Books.
- Katz, D. et Kahn, RL. (1966,. *The Social Psychology of Organizations*, Wiley& Sons.
- Kenis, P., & Provan, K. G., (2009), “Towards an exogenous theory of public network performance”. *Public Administration*, 87(3), 440-456
- Kim, D. H. (1993). The link between individual and organizational learning. *Sloan Management Review* . 35(1) : 37-50.
- Klein, J., (1989), Parenthetic learning in organizations: toward the unlearning of the unlearning model. *Journal of Management Studies*, 26(3), 291–308.
- Koenig, G. (1996), Management : les constructeurs : Karl E. Weick, *Revue Française de Gestion*, n°108, mars/avril/mai : 57-70.
- Koenig, G. (2015), « L'apprentissage organisationnel. Repérage des lieux », *Revue française de Gestion*, 2015/8, (253), 83-95.
- Kohn, A. (2000), Unlearning How We Learn. *Principal*, 79(4).
- Krohmer, C. (2005), *Management des processus et construction de compétence collective. Une étude de CAS*. (No. halshs-00095272).

- Krohmer, C. (2006), « Repérer les compétences collectives : une proposition d'indicateurs », ESA Grenoble.
- Kruglanski, A.W. (1980), Lay epistemo-logic- process and contents: Another look at attribution theory. *Psychological Review*, 87, 70-87.
- Kruglanski, A.W. (1990), Lay epistemic theory in social cognitive psychology. *Psychological Inquiry*, 1, 181-197.
- Kruglanski, A.W. (2004), *The psychology of closed mindedness*. Hove: Psychology Press.

## L

- Labbé, P. (2011), *L'insertion professionnelle et sociale des jeunes*, Editions Apogée.
- Lainé, F. (2011), « "Compétences transversales" et "compétences transférables" : des compétences qui facilitent les mobilités professionnelles », La note d'analyse, n° 219, Centre d'analyse stratégique.
- Lant, T.K., Milliken, F.J (1992), The role of managerial learning and interpretation in strategic persistence and reorientation: an empirical exploration. *Strategic Management Journal*, vol 13 : 585-608.
- Lashley, C. (1999). Employee empowerment in services: a framework for analysis, *Personnel Review*, 28(3), 1 69-191.
- Laville, J.-L. (1999), *Une troisième voie pour le travail*, Desclée de Brouwer.
- Laville, J.-L., Lemaître, A., & Nyssens, M. (2012). De la société civile aux politiques publiques : le défi de l'institutionnalisation. In Gardin, L., Laville, J. L., & Nyssens, M. (2012). *Entreprise sociale et insertion : une perspective internationale*. Desclée De Brouwer.
- Lawler, E.E. (1986). *High- Involvement management*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Le Boterf, G. (1997). *Compétence et navigation professionnelle*. Paris, Editions d'organisation.
- Le Boterf, G. (2016)., *Professionaliser, Construire des parcours personnalisés de professionnalisation*, Editions Eyrolles.
- Le Douaron, P. (2007). « La formation professionnelle des adultes : plus d'immobilité que de dérive », *Formation emploi*, 98, 157-161.

- Le Lardic, M. (2013). Potentialités de la pratique réflexive pour la formation des enseignants de français au Japon, Université Doshisha, *Revue japonaise de didactique du français*, 8(1), *Études didactiques* - 88-105.
- Le Moigne, J.-L. (1990), « épistémologies constructivistes et sciences de l'organisation » dans Martinet A.-C. (coord.), *Épistémologies et science de gestion*, Economica, Paris, 1990.
- Le Moigne J.L., (1995), *Les Épistémologies constructivistes*, 1ère édit. ; 2007, 2nde édit. ; Paris, Que Sais-Je ?
- Le Moigne J.-L. (1999). *Les épistémologies constructivistes*. Paris : Que sais-je ?
- Legleye, J., Toucas-Truyen, P. & Leite, J. S. (2013). Temps forts. *Revue internationale de l'économie sociale*, (328), 7–15.
- Leplat, J. (1991). Activités collectives et nouvelles technologies. *Revue internationale de psychologie sociale*, 4(3/4), 335-356.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'analyse de l'activité en psychologie du travail*, Paris, Presses universitaires de France.
- Lepori, E. & Bollecker, M. (2015). Les leviers de contrôle de SIMONS : vers une compréhension des freins à l'équilibrage diagnostic / interactif. *Comptabilité, Contrôle et Audit des invisibles, de l'informel et de l'imprévisible*, May 2015, Toulouse, France. pp.cd-rom. {hal-01188774}
- Leroy, F. (1998). *L'apprentissage organisationnel, une revue critique de la littérature*. Acte de la VIIème conférence internationale de l'AIMS.
- Leroy, F., & Ramanantsoa, B. (1997). The cognitive and behavioural dimensions of organizational learning in a merger: An empirical study. *Journal of Management Studies*, 34(6), 871-894.
- Levitt, B., March, J.G. (1988). 'Organizational Learning', *Annual Review of Sociology*, 14, 319-340.
- Leymann, H., Kornbluh, H. (1989). *Socialisation and learning at work*. Aldershot: Avebury/Gower.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science: selected theoretical papers (Edited by Dorwin Cartwright.)*. Harpers.
- Likert R., (1961). *New Patterns of Management*, McGraw-Hill.
- Limon, M. (2001). On the cognitive conflict as an instructional strategy for conceptual change: a critical appraisal. *Learning and Instruction*, 11, 357-380.

- Lindblom, C. (1959), The Science of Muddling Through, *Public Administration Review*, 19: 91-99.
- Linhart, D. (2002). Le travail moderne menace le lien social, *Entreprises & Carrière*, 629.
- Loubes, A. (1997). *Contribution à l'étude des tensions de rôle des agents de maîtrise en milieu industriel: une étude empirique* (Doctoral dissertation, Montpellier 2).
- Loufrani-Fedida, S., & Saint-Germes, E. (2013). Compétences individuelles et employabilité: essai de clarification de leur articulation. @ *GRH*, (2), 13-40.
- Lowry, N. et Johnson, D.W. (1981). Effect of controversy on epistemic curiosity, achievement and attitudes. *The Journal of Social Psychology*. 115, 31-43.
- Lyles, M.A. 2001. Organizational learning in international joint ventures: The case of Hungary. In M. Dierkes, A.B. Antal, J. Child & I. Nonaka (Eds.), *Handbook of organizational learning and knowledge*. Oxford: Oxford University Press, 681–98.

## M

- Marcandella, E. (2021). Mise à l'épreuve du concept d'artefact de médiation pour appréhender la notion de parcours d'insertion. *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels*, XXVI, 127-156. <https://doi.org/10.3917/rips1.067.0127>
- Marcel, J. F., Olry, P., Rothier-Bautzer, É., & Sonntag, M. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*. Note de synthèse. Revue Française de Pédagogie, INRP/ENS éditions, 2002. ffhal01820201f
- Markoczy, L. (1994), 'Modes of organizational learning: Institutional change and Hungarian joint ventures', *International Studies of Management & Organization*, 24(4), 5-31.
- March, J. and Simon, H. (1993). *Organization*. 2<sup>nd</sup> ed. Oxford: Wiley-Blackwell.
- March, J. G. (1991). Exploration and exploitation in organizational learning. *Organization science*, 2(1), 71-87.
- March, J. G. (1995). The future, disposable organizations and the rigidities of imagination. *Organization*, 2(3-4), 427-440.
- Marquardt, M. (2004), *Optimizing the power of action learning: Solving problems and building leaders in real time*, Davies – Black, Palo Alto, CA

- Marquardt, M., & Waddill, D. (2004). The power of learning in action learning: a conceptual analysis of how the five schools of adult learning theories are incorporated within the practice of action learning. *Action learning: Research and practice*, 1(2), 185-202.
- Marquardt, M. J., Leonard, H. S., Freedman, A. M., & Hill, C. C. (2009). *Action learning for developing leaders and organizations: Principles, strategies, and cases*. American Psychological Association.
- Marcel, J. F., Olry, P., Rothier-Bautzer, É., & Sonntag, M. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*. 138, 135-170.
- Mason, L. (2000). Role of anomalous data and epistemological beliefs in middle school students' theory change about two controversial topics. *European Journal of Psychology of Education*, 15, 329-346.
- Maubant, P., (2011), *Apprendre en situations : un analyseur de la professionnalisation dans les métiers adressés à autrui*, Québec, Presses de l'université du Québec, 2013.
- Mawadia, A., Eggrickx, A., & Chapellier, P. (2020). La créativité organisationnelle: un apport pour le bricolage collectif. *Management international*, 24(1), 140-153.
- Michaux, V. (2003). « Compétence collective et système d'information. Cinq cas de coordination dans les centres de contacts », Thèse Doctorat en sciences de gestion, Université de Nantes.
- Monteil, J. M., & Chambres, P. (1990). Éléments pour une exploration des dimensions du conflit socio-cognitif: une expérimentation chez l'adulte. *Revue Internationale de psychologie sociale*.
- Mead, G. H. (1938), *The Philosophy of the Act*, Chicago, The University of Chicago Press.
- Meirieu, P. (1999). *Apprendre... Oui, mais comment*. ESF éditeur.
- Metzger, J-L., (2000.) « Apport et limites des théories de l'apprentissage organisationnel : le cas de la réforme permanente », *Travail et Emploi*, DARES, 73-85.
- Meisel, S. I., & Fearon, D. S. (1996). Leading learning. *Managing in organisations that learn*, 180-209.
- Meziar John M., Grinyer, P. and Guth William D., (2001). Changing Collective Cognition: A Process Model for Strategic Change, *Long Range Planning*, 34, 71-95.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series. Jossey-Bass Publishers, 350 Sansome Way, San Francisco, CA 94104.



- Miles, M.B. et Hubermann, A.M., (2003). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*, Bruxelles, De Boeck.
- Mintzberg, H. (1982). Structure et dynamique des organisations, Editions d'Organisation. In *The Structuring of Organizations: A Synthesis of the Research*. Les Editions Agence d'ARC Inc Paris.
- Mispelblom Beyer, F. (2006). *Encadrer Un métier impossible ?* Armand Colin, Paris.
- Moliner, P. (1998). Dynamique naturelle des représentations sociales. Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, 40, 62-70.
- Moorman, C. et Miner, A.S, The Impact of Organizational Memory on New Product Performance and Creativity, *Journal of Marketing Research*, Vol. 34, No. 1, p. 91-106, 1997
- Moreau, F., Vignon, C. (2013). « Désapprendre pour changer de métier. Devenir coach », *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels*. (Vol. XIX), 125-136.
- Moreau, G. (2016). L'apprenti et son maître. *Recherche & formation*, 83(3), 19-3.
- Morin, E. (2017). Connaissance, ignorance, mystère. Fayard.
- Morissette J., Guignon S., Demazière, D., « De l'usage des perspectives interactionnistes en recherche », *Recherches qualitatives*, Vol. 30(1), 2011, 10-32.
- Moscovici, S. (1961, 2<sup>e</sup> éd. 1976). *La psychanalyse, son image, son public*. Paris, Presses universitaires de France.
- Moscovici, S., Doise W., (1992). *Dissensions et consensus. Une théorie générale des décisions collectives*. Presses Universitaires de France.
- Mottaz, A-M. (2012). Accompagnement. Dans Formarier, M., & Jovic, L. (2012). *Les concepts en sciences infirmières*. Mallet conseil.
- Mourges N., Allard-Poesi F., Amine A., Charreire S., Le Goff J., (2002). *Questions de méthodes en Sciences de Gestion*, Institut de recherche en Gestion, Université Paris XII, Editions EMS.
- Mugny, G., De Paolis, P., & Carugati, F. (1984). Social regulations in cognitive development. *Social interaction in individual development*, 127-146.
- Mugny, G., Doise, W. & Perret-Clermont, A.N. (1975-1976). Conflit de centration et progrès cognitifs. *Bulletin de Psychologie*, 29, 199-204.
- Mugny, G., De Paolis, P., & Carugati, F. (1984). Social regulations in cognitive development. *Social interaction in individual development*, 127-146.

- Mugny, G., Tafani, E., Falomir-Pichastor, J. M., & Layat, C. (2000). Source credibility, social comparison and social influence. *Revue internationale de psychologie sociale*, 13(3), 151-175.
- Mugny, G., Quiamzade, A., & Tafani, E. (2001). Dynamique représentationnelle et influence sociale. *La dynamique des représentations sociales*, 123-161.
- Mugny, G., De Paolis, P., & Carugati, F. (1984). Social regulations in cognitive development. *Social interaction in individual development*, 127-146.

## N

- Navarro, J. G. C., & Moya, B. R. (2005). Business performance management and unlearning process. *Knowledge and Process Management*, 12(3), 161-170.
- Newell, S., Robertson, M., Scarbrough, H. & Swan, J. (2002), *Managing Knowledge Work*, Palgrave, New York.
- Newstrom, JW. (1983), 'The Management of Unlearning: Exploding the "Clean Slate" Fallacy', *Training and Development Journal*, 37 (8), 36.
- Nelson, R., R., Winter, S., G. (1982), *An evolutionary theory of economic change*, Cambridge, Massachusetts, The Belknap Press of Harvard University Press.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological review*, 91(3), 328.
- Nicole- Drancourt, C. (1991) *Le labyrinthe de l'insertion*. La Documentation française.
- Nicolini, D., & Mezner, M. B. (1995). The social construction of organizational learning: conceptual and practical issues in the field. *Human relations*, 48(7), 727-746.
- Nonaka, I; Takeuchi, H (1995), *The knowledge creating company : how Japanese companies create the dynamics of innovation*, Oxford University Press, New York.
- Nonaka, I. (November- December 1991), *The Knowledge-Creating Company*, Harvard Business Review.
- Nonaka, I. (1994). A dynamic theory of organizational knowledge creation. *Organization science*, 5(1), 14-37.
- Nonaka, I., Takeuchi, H., (1995). *The Knowledge-creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*, Oxford University Press, 1995.
- Nobre, T., (2013). « Désapprendre ce qui n'a pas été appris. Le paradoxe de la conduite du changement organisationnel à l'hôpital », *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels (Vol. XIX)*, 151-163.

- Nonaka, I., & Johansson, J. K. (1985). Japanese management: what about the “hard” skills?. *Academy of Management Review*, 10(2), 181-191.
- Nystrom, P.C., Starbuck, W.H., 1984. To avoid organizational crises—unlearn. *MIT Slogan Management Review* 45 (2), 45–51.

## O

- Olivier, M-F., Delavet, T. (2021). Partie I. Définitions et enjeux. Regards croisés sur une notion floue. Dans Gwiazdzinski, L., Cholat, F. (2021). *Territoires apprenants. Un processus d'apprentissage émergent à l'épreuve du réel*. Elya Editions, 256 p., L'innovation autrement, 979-10-91336-16-1. ffhalshs03119438
- Organisation de coopération et de développement économiques (1996). L'Économie fondée sur le savoir, OCDE/GD (96)102, Paris

## P

- Paille, P., Muchielli, A. (2005). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin.
- Paillé, P., Muccielli, A., (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Armand Colin.
- Palkiewicz, J. (1994). « Comment diriger une organisation apprenante ? », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. (04),117-123.
- Palmonari, A. et Doise, W. (1986). « Caractéristiques des représentations sociales ». *L'étude des représentations sociales*. W. Doise et Palmonari (Eds).
- Paugam, S. (2008). *Le lien social*. Presses universitaires de France.
- Paul, J. (1989). Chapitre 3: Les théories économiques du marché du travail et la relation formation-emploi. Dans : Paul, J. *La relation formation-emploi: Un défi pour l'économie* (pp. 57-101). Paris: Economica.
- Paul, M. (2009). L'accompagnement dans le champ professionnel. *Savoirs*, 20(2), 11-63.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement des adultes*, Paris, Presses universitaires de France.

- Peirce, C. S., Hartshorne, C., & Weiss, P. (Éds). (1965). *Collected papers of Charles Sanders Peirce (Vol. 5): Pragmatism and pragmaticism*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Pentland, B. T., & Feldman, M. S. (2005). Organizational routines as a unit of analysis. *Industrial and corporate change*, 14(5), 793-815.
- Pentland, B. T., & Rueter, H. H. (1994). Organizational routines as grammars of action. *Administrative science quarterly*, 484-510.
- Perisset, D., Buysse, A., (2008). La pratique réflexive, entre intentions et situations de formation. *Actes du 20e colloque de l'ADMEE-Europe*. Université de Genève.
- Perrenoud, P., (1996). « Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience », dans Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud Ph. (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles, De Boeck, 181-208.
- Perrenoud, P. (2001). De la pratique réflexive au travail sur l'habitus. *Recherche & formation*, 36(1), 131-162.
- Perrenoud, P., Altet M., Lessard C. & Paquay L. (éd.) (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud P., (1996) Savoirs de référence, savoirs pratiques en formation des enseignants : une opposition discutable, *Éducation et Recherche*, 2, 234-250.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris: ESF.
- Pettigrew, A.M. (1985). *The awakening giant: Continuity and change in imperial chemical industries*. Oxford, England ; Basil Blackwell.
- Pettigrew, A.M., & Whipp, R. (1993). *Managing Change for Competitive Success*, Blackwell Edition, Oxford, UK.
- Pfeffer, J. (1981). *Power in organizations*, Marshfield, Mass: Pitman.
- Piaget, J. (1937). *La construction du réel chez l'enfant*. Delachaux & Niestle.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. (M. Cook, Trans.). W W Norton & Co.
- Piaget, J. (1973). *Biologie et Connaissance*. Ed. Gallimard. collection *Idées*. Paris.

- Piaget J. (1974a). *Recherches sur la contradiction. Les différentes formes de la contradiction*, Vol.1. *Les relations entre affirmations et négations*, Vol.2. Paris : Presses universitaires de France.
- Piaget, J. (1974 b). *Adaptation vitale et psychologie de l'intelligence : sélection organique et phénocopie* (Vol. 1369). Hermann.
- Piaget, J. (1974 c). *Réussir et comprendre*. Paris : Presses universitaires de France.
- Piaget J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives*. Paris : Presses universitaires de France.
- Piaget, J. (1973). - *Biologie et connaissance*, Paris, Gallimard, Coll. Idées.
- Piaget, J. (1964). *Six études de psychologie*, Folio essais.
- Piaget J., (1970). *Le structuralisme*. Presses universitaires de France, Paris, p.52-62.
- Piaud, F. (2002). Vendeurs ou conseillers ? Les agents d'accueil à France Télécom. La révolution des métiers, Paris, *Presses universitaires de France*, 151-191.
- Pierson, P. (2000). Increasing returns, path dependence, and the study of politics. *American political science review*, 251-267.
- Piore, M.J. (1983) : « Labor Market Segmentation : To What Paradigm Does It Belong ? ». *A.E.R.*, vol. 73, n° 2, mai, pp. 249-53.
- Piotet F. (2002), *La révolution des métiers*, Presses universitaires de France.
- Polanyi, M. (1967). *The Tacit Dimension*. London. Routledge.
- Prahalad, C.K., Bettis, R.A. (1986). The dominant logic: A new linkage between diversity and performance, *Strategic management journal*, *Wiley Online Library*.
- Prahalad, C. H., & Hamel, G. (1990). "The Core Competence of the Corporation". *Harvard Business Review*, 68(3), 295-336.

## Q

- Quemener, Y., & Fimbel, E. (2015). Régulation autonome et régulation de contrôle dans le processus d'appropriation des outils de gestion: identification de six modes d'articulation. *Management international*, 19(2), 259-273.
- Quinn, J.B. (1980). *Strategies for Change: Logical Incrementalism*, Homewood III: Irwin.

## R

- Rabasse, F. (1997). Emergence de compétences collectives au regard des compétences individuelles, dans un processus de transfert des innovations technologiques, dans le domaine des technologies de l'information (ti) (Doctoral dissertation, Paris, CNAM).
- Rego, R. (2010). *Dirigeants associatifs: engagement et professionnalisation*. L'Harmattan.
- Resweber, J-P. (1998). *La recherche- action: «Que sais-je?» n° 3009*. Que sais-je.
- Retour, D. Krohmer, C. (2006). « La compétence collective, maillon clé de la gestion des compétences». *Vuibert (éd.) Nouveaux regards sur la gestion des compétences, AGRH GRACCO CNRS*, 149-183.
- Reverdy, T. (2013). Sociologie des organisations. Cours de Master. Grenoble-INP, France. 2013, 160.
- Reynaud, B. (1998). Les propriétés des routines : outils pragmatiques de décision et modes de coordination collective. In: *Sociologie du travail*, 40<sup>e</sup> année, 4, 465-477.
- Reynaud, J. D. (1989). Les règles du jeu. L'action collective et la régulation sociale, 2.
- Reynaud, J. D. (1999). Le conflit, la négociation et la règle. 2<sup>e</sup> édition augmentée.
- Reynaud, J.D. (2001). Le management par les compétences: un essai d'analyse. *Sociologie du travail*, 43(1), 7-31.
- Riegel, K.F. (1976). The dialectics of human development. *American Psychologist*, 31, 389-700.
- Roberts, J. (2013). Organizational ignorance: Towards a managerial perspective on the unknown. *Management Learning*, 44(3), 215-236.
- Roger, L., Jorro A., Maubant, P. (2014). « De l'expérience formatrice à l'expérience apprenante : genèse et perspectives pour une mise en récit d'un processus de professionnalisation », *Éducation et socialisation*, 35.
- Roger, L. Maubant, P., Mercier, B. (2011). « Une perspective bachelardienne pour lire et comprendre les processus de professionnalisation », *Phronesis*, 1.
- Rondier, M. (2004). A. Bandura. Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. Paris: Éditions De Boeck Université, 2003. L'orientation scolaire et professionnelle, (33/3), 475-476.
- Rosenthal R. et Jacobson LF., « Teacher Expectation for the Disadvantaged », *Scientific American*, vol. 218, n° 4, 1968, 19-23.

- Rössli, C. et Berthelot, O. (2021). Le pouvoir de l'éprouvé et les limites d'un process expérimental. *Education Permanente* (227). 115-124.
- Rouchi, C. (2017). Réflexivité et recherche-action en contrat CIFRE, quand les contraintes du terrain deviennent opportunités. *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, 13(1), 211–224.
- Rouleau, L. (2005), Micro-practices of strategic sensemaking and sensegiving: how middle managers interpret and sell change every day, *Journal of Management Studies*, 42, 1413–41.
- Rousseau, D. M. (2001). *Psychological contract inventory: Technical report*. Boston: British Library.
- Rousset, J., Olry, P. (2018). « Disjonctions entre temps objectif et temps vécu, le parcours d'entrée dans le métier de formateur en soins infirmiers », *Education Permanente n° 217*, 95-108.
- Roy, B., (1995). « Science de la décision ou science d'aide à la décision », *Revue Internationale de Systémique*.
- Rushmer, R. K. and Davies, Huw. T. O. "Unlearning in health care", *Quality and Safety in Healthcare*, 13, 2004.

## S

- Sainsaulieu, R. (1985). *L'identité au travail* (1988). Paris, FNSP 3ème éd.
- Sainsaulieu, R. (1987). *Sociologie des organisations et des entreprises*, Paris, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, Dalloz.
- Santelmann, P. (2019), « La formation des adultes : fin d'un système ou fin d'un mythe ? ». *Education Permanente n°220-221, Former demain. Utopies, enjeux, tendances*, 47-59.
- Santelmann, P. (2020). La qualité en formation : un concept inapproprié ? *Education Permanente*, 223, 61-69.
- Sapiro, G. (2020). *Dictionnaire international Bourdieu*. CNRS Editions.
- Schön D-A. (1996). *Le praticien réflexif, à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Québec : Les Éditions Logiques.
- Schumpeter, J. A. (1926). *Théorie de l'évolution économique*, 2. éd. all. trad. en fr. par J. J. Anstett, Paris, Dalloz.

- Schwartz, Y., Durrive, L. (dir.publ.). 2009. *L'activité en dialogues: entretiens sur l'activité humaine (II)*. Toulouse, Octarès.
- Schwarz, B., Neuman, Y., & Biezuner, S. (2000). Two wrongs may make a right... If they argue together! *Cognition and instruction*, 18(4), 461-494.
- Semenowicz, P. (2018). Les dilemmes de l'insertion par l'activité économique: à la recherche du meilleur compromis. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, (141), 175-192.
- Sen A., (1999). *Development as Freedom*, Oxford University Press.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline. The Art & Practice of Learning Organization*. Doubleday Currence, New York.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational researcher*, 27(2), 4-13.
- Sfez, L. (1992). *Critique de la décision : 4e édition entièrement refondue et augmentée*. Presses de Sciences Po.
- Sherwood, D 2000, 'The unlearning organisation', *Business Strategy Review*, 11 (3), 31.
- Sheaffer, Z., & Mano-Negrin, R. (2003). Executives' orientations as indicators of crisis management policies and practices. *Journal of Management Studies*, 40(2), 573-606.
- Simpson B., « Le pragmatisme, Mead et le tournant pratique », *Activités*, 10-1, Avril 2013.
- Simon, H., A. (1957), *Administrative Behaviour*. New York : Mac Millan.
- SIMON, H. (1983). Administration et processus de décision, trad. de la troisième édition de Administrative Behavior.
- Simons, R. (1995), *Levers of Control: How Managers Use Innovative Control Systems to Drive Strategic Renewal*. Harvard Business School Press.
- Smithson, M. (1989). *Ignorance and Uncertainty: Emerging Paradigms*. New York : Springer.
- Sorsana, C., (2003). « Comment l'interaction coopérative rend-elle plus « savant » ? », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 32/3, 437-473.
- Stacey, R., D. (1993), *Strategic Management and Organizational Dynamics*, London: Pitman Publishing.
- Stake, R.E. (1995). *The Art of Case Study Research*, London, Sage Publications.



- Starbuck, W. (1983). Organizations as Action Generators, *American Sociological Review*, 48 :91-102.
- Starbuck, W.H. (1996), 'Unlearning ineffective or obsolete technologies', *International Journal of Technology Management*, 11 (7,8), 725.
- Starbuck, W.H., Greve, A., Hedberg, R. (1978). Responding to crises, *Journal of Business Administration*, 9: 111-137.
- Swap, W., Leonard, D., Shields, M. & Abrams, L. (2001). 'Using mentoring and storytelling to transfer knowledge in the workplace', *Journal of Management Information Systems*, 18 (1), 95.

## T

- Tarondeau, J. C. (1998). *Le Management des savoirs*. Presses universitaires de France.
- Teece, D. J. *et al.* (1997) Dynamic Capabilities and Strategic Management. *Strategic Management Journal*, 18, 509-533.
- Tessier, R. et Tellier, Y. (1973), *Changement planifié et développement des organisations*, Montréal : éd. de l'I.F.G.
- Thevenot, C., & Perret, P. (2009). Le développement du raisonnement dans la résolution de problèmes : l'apport de la théorie des modèles mentaux. *Développements*, (2), 49-56.
- Thiétart, R-A., (2014). *Méthodes de recherche en management*, 4<sup>e</sup> édition, Dunod.
- Thiétart, R-A., Forgues, B. (1993). La dialectique de l'ordre et du chaos dans les organisations. *Revue Française de Gestion*, Mars-Avril-Mai : 5-15.
- Thuderoz, C. (1996). Transgression et objets ou quelques réflexions à propos de la règle, de l'objet et du sujet. 1996), *La transgression des règles au travail*, Paris, L'Harmattan, 119-135.
- Tidd, J., & Hull, F. M. (2006). Managing service innovation: the need for selectivity rather than 'best practice'. *New Technology, Work and Employment*, 21(2), 139-161.
- Tolman, E. C. (1948). Cognitive maps in rats and men. *Psychological Review*, 55(4), 189-208.
- Toscani, P. (2019). Les biais cognitifs : entre nécessité et danger. *Futuribles*, (1), 73-80.
- Trognon, A., Larrue, J. (1988). « Les représentations sociales dans la conversation ». *Connexions : les représentations sociales*, N°51, Toulouse, Erès.
- Trognon, A., Dausendschön- Gay, A., Krafft, U., Riboni, C. (1994). *La construction interactive au quotidien*. Presses Universitaires de Nancy.

- Trojak, B. (2012). 14. Plasticité cérébrale et potentialités. *Dans* : Antoine Bioy éd., *L'Aide-mémoire de psychologie médicale et de psychologie du soin : En 58 notions*. Paris : Dunod. 85-89.
- Tsang Eric W.K. and Zahra, Shaker A., (2008). "Organizational unlearning", *Human Relations* 61(10), 1435–1462.
- Tushman, M. L., & O'Reilly, C. A. (2002). *Winning through innovation: A practical guide to leading organizational change and renewal*. Harvard Business School Press.

## U

- Ulmann, A.-L., (2015). « Apprendre le travail : les liens entre le savoir et l'action », *La revue de l'IRES*, n° 85-86, 45-71.
- Urasadettan, J. (2019). The impact of project ambiguity on the forms of cooperation developed: The merging of two Hospital care units. *M@n@gement*, 22(1), 56-91.

## V

- Vandangeon-Derumez, I., & Djedidi, A. (2020). Apprendre à se préparer à la conduite du changement (No. hal-03132145). XXIX<sup>e</sup> conférence de management stratégique.
- Vandangeon-Derumez, I., & Habib, J. (2018). Construire du sens autour du changement organisationnel : l'apport des méthodes artistiques pour créer les conditions d'un apprentissage expérientiel (No. hal-01765018). XXVII<sup>e</sup> conférence de management stratégique.
- Vas, A. (2002) Les processus de propagation de changements majeurs au sein des grandes organisations, thèse de doctorat, Université de Paris XII Val de Marne.
- Vasselin, K. (2002). Faire le ménage : de la condition domestique à la revendication d'une professionnalité. La révolution des métiers, Paris, *Presses universitaires de France*, 77-98.
- Vause, A. (2010) « Le processus de construction de la connaissance ouvragée des enseignants », dans *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, n° 82, 2010, 4-54.
- Veillard, L. (2009). Organiser les situations de travail pour l'apprentissage : approche didactique de la formation professionnelle par alternance. Durand, M., Fillietaz, L. (2009) *Travail et formation des adultes*, PUF, 125-156.

- Veillard, L. (2012). « Construire des curriculums d'apprentissage en situation de travail. Quelle collaboration didactique entre écoles et entreprises dans les formations en alternance ? », *Éducation et didactique*, n°1, vol.6, 47-68.
- Venegas, P. (1996). Conflits socio-cognitifs et argumentation en formation d'adultes. Dans É. Bourgeois (Éd.), *L'adulte en formation. Regards pluriels*, Bruxelles : De Boeck Université, 129-136.
- Vergnaud, G. (1990). « La théorie des champs conceptuels », *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 1023, 133-1 (70).
- Vergnaud, G., (2007). « Représentation et activité : deux concepts étroitement associés », *Recherche en Education*, 4, 9-22.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris, ESF. Vissac, P. (2017). Quand la démarche qualité devient un processus de management innovant ou un outil de pilotage par la démarche projet. *Empan*, 107, 42-47. <https://doi.org/10.3917/empan.107.0042>
- Vygotski, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge : Harvard University Press.
- Vygotski, L.S (1997). *Pensée et langage*. (Trad. F. Sève). Paris : La Dispute.
- Vygotski, L.S. (1998). *Théories des émotions : approche historico-psychologique*, L'Harmattan.

## W

- Wacheux, F. (1996). *Méthodes qualitatives et recherche en gestion*. Economica.
- Walsh, J. P. (1988). Selectivity and selective perception: An investigation of managers' belief structures and information processing. *Academy of Management Journal*, 31(4), 873-896.
- Walsh, J. P., & Ungson, G. R. (1991). Organizational memory. *The Academy of Management Review*, 16(1), 57-91.
- Weber, C. and Berthoin Antal, A. (2001): "The Role of Time in Organizational Learning." In: Dierkes, M., Berthoin Antal, A., Child, J. (Eds.): *Handbook of Organizational Learning and Knowledge*. Oxford. Oxford University Press, 351-368.
- Weber, M. (1947). *The Theory of Social and Economic Organization*. New York. Oxford University Press.

- Weick, K.E. (1979 [1969]), *The Social Psychology of Organizing*, (2d ed.), Readings, Mass: Addison Westley.
- Weick, K. E. (1989). Theory construction as disciplined imagination. *The Academy of Management Review*, 14(4), 516–531. <https://doi.org/10.5465/amr.1989.4308376>
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organizations* (Vol. 3). Sage.
- Weick, K. E., Sutcliffe, K. M., & Obstfeld, D. (2005). Organizing and the process of sensemaking. *Organization science*, 16(4), 409-421.
- Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning as a social system. *Systems thinker*, 9(5), 2-3.
- Wegner, D. M., Erber, R., Raymond, P. (1991). Transactive memory in close relationships. *Journal of personality and social psychology*, 61(6), 923.
- Wijnhoven, F. (2001). Acquiring organizational learning norms: a contingency approach for understanding deutero learning. *Management Learning*.32:181–200.
- Windeknecht, K. & Delahaye, B. (2004). ‘A Model of Individual and Organisational Unlearning’, paper presented at the Australia & New Zealand Academy of Management Conference, Dunedin, New Zealand.
- Witte, M., Crown, P., Bernas, M., & Witte, C. (2008). Lessons learned from ignorance. *The virtues of ignorance*, 251-272.
- Wittorski, R., (1997). *Analyse du travail et production de compétences collectives*, Paris, L’Harmattan.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Editions Le Harmattan.
- Wittorski, R. (2008). « La professionnalisation », *Savoirs*, 17(2), 2008, 9-36.
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17, 11 -38
- Wittorski, R., (2008). « Professionnaliser la formation : enjeux, modalités, difficultés », *Formation emploi*, 101 | 2008, 105-117.
- Wittorski, R. (2009). A propos de la professionnalisation. ([hal.archives-ouvertes.fr](http://hal.archives-ouvertes.fr)).
- Wittorski, R. (2015). *Comprendre la transmission du travail*. Champ social Editions.
- Wittorski, R., & Roquet, P. (2013). Professionnalisation et déprofessionnalisation: des liens consubstantiels. *Recherche et formation*, (72), 71-88.
- Wong, P. S., Cheung, S. O., & Fan, K. L. (2009). Examining the relationship between organizational learning styles and project performance. *Journal of construction Engineering and Management*, 135(6), 497-507.

- Wong, P. S., Cheung, S. O., & Leung, K. Y. (2008). Moderating effect of organizational learning type on performance improvement. *Journal of Management in Engineering*, 24(3), 162-172.
- Wong, P. S., Cheung, S. O., Yiu, R. L., & Hardie, M. (2012). The unlearning dimension of organizational learning in construction projects. *International Journal of Project Management*, 30(1), 94-104.

## Y

- Yin R.K. (2003), *Case Study Research: Design and Methods*, Applied Social Research Methods Series, Third Edition, vol. 5, Sage Publications.
- Yin, R.K. (2009). *Case Study Research, Design and Methods*, 4th edition, London, Sage Publications.

## Z

- Zaid A., Mierzejewski, S. (2018). Le temps vécu des conseillers pédagogiques de circonscription. *Education Permanente numéro 217/ 2018-4*. 65-81.
- Zarca B., (1988), « Identité de métier et identité artisanale », *Revue française de sociologie*, XXIX.
- Zarifian, P. (1991). Organisation qualifiante et flexibilité. *Rapport de recherche*.
- Zarifian, P. (1992). Organisation qualifiante et capacité de prise de décision dans l'industrie. *Certes, École Nationale des Ponts et Chaussées, France*.
- Zgoulli S. *et al.* (2016). « Les pratiques de gestion des ressources humaines en faveur du développement de l'employabilité », *Management & Avenir* 2016/8 (N° 90), 15-37.
- Zhao, Y., Lu, Y., & Wang, X. (2013). Organizational unlearning and organizational relearning: a dynamic process of knowledge management. *Journal of knowledge management*.

## Table des matières

Introduction générale

Partie I- Contextualisation des travaux et revue de littérature

Plan de la première partie

Chapitre 1- Contexte de la recherche : le secteur de l'Insertion par l'activité économique (IAE) et le réseau des « entreprises sociales apprenantes » CHANTIER école

- 1- La formation comme réponse au chômage structurel
- 2- Les entreprises sociales d'insertion par le travail
- 3- Le réseau d'acteurs CHANTIER école : du regroupement d'initiatives issues de la société civile au réseau des « entreprises sociales apprenantes »
- 4- Une stratégie réticulaire de professionnalisation par la formation de 1995 à nos jours
- 5- L'adoption de la dénomination d'« entreprise sociale apprenante » : l'apprentissage organisationnel au cœur de la stratégie du réseau ... et le désapprentissage organisationnel ?

Chapitre 2- Cadres théoriques : Désapprendre pour apprendre ? Apports et manquements des théories du désapprentissage organisationnel

- 1- La dimension synchronique du désapprentissage organisationnel privilégiée : un intérêt marqué pour ses effets supposés sur l'apprentissage organisationnel
- 2- Le processus de désapprentissage organisationnel méconnu
- 3- L'apport des théories constructivistes de l'apprentissage pour repenser le désapprentissage organisationnel
- 4- Revisiter les théories utilitaristes du désapprentissage en mobilisant le concept de conflit sociocognitif
- 5- De l'influence des représentations sur les routines

Chapitre 3 : Epistémologie et question centrale de notre recherche

- 1- La connaissance en organisation en tant que construit social
- 2- Question centrale et principales pistes de recherche

Conclusion de la première partie

Partie 2 : Méthodologie et analyse des données sur les dispositifs d'apprentissage et de désapprentissage en entreprise sociale apprenante

Plan de la deuxième partie

Chapitre 1 : Méthodologie de la recherche exploratoire : une étude de cas multisite « pilote » réalisée auprès de trois structures

- 1- Formalisation de nos pistes de recherche

Conclusion du premier chapitre

Chapitre 2 : Analyse des données recueillies en phase exploratoire

- 1- Présentation de notre terrain de recherche exploratoire
- 2- Rappel de notre objet de recherche

- 3- Le choix de la méthode de l'analyse thématique des données
- 4- L'évolution des routines à la suite de la formation des professionnels
- 5- Analyse des effets de la formation à la démarche pédagogique sur l'évolution des pratiques de formation en situation de travail
- 6- Les obstacles à l'apprentissage et au désapprentissage, vecteurs de reproduction des routines non-formelles et non-professionnelles de formation
- 7- Enseignements de cette phase exploratoire et typologie de cas d'apprentissage et de désapprentissage organisationnels à approfondir

#### Chapitre 3. Phase confirmatoire de recherche

- 1- L'étude de cas multiple comme méthodologie de recherche
- 2- Protocole de recherche confirmatoire
- 3- Design de recherche : une étude de cas multiples encadrés

#### Conclusion de la deuxième partie

#### Partie 3- Discussion des résultats de recherche et enseignements

#### Plan de la dernière partie

#### Chapitre 1- Discussion des résultats de notre étude de cas

- 1- Présentation des différents cas dégagés d'après l'apprentissage et le désapprentissage organisationnels réalisés dans les structures
- 2- Les facteurs interactionnels et managériaux déterminants dans les différents résultats observés

#### Chapitre 2- Enseignements et propositions explicatives

- 1- Implications théoriques de notre travail de recherche
- 2- Implications managériales de nos résultats
- 3- La stratégie réticulaire en question : quelques préconisations au réseau CHANTIER école

#### Conclusion de la dernière partie

#### Conclusion générale

- 1- Apports théoriques
- 2- Limites et perspectives de recherche

## Annexes

**Annexe 1** : « Charte des acteurs » entérinée le 17 septembre 2015

**Annexe 2** : première « Charte des acteurs du chantier-école », adoptée en 1995

**Annexe 3** : présentation de la formation « animateur pédagogique en situation de production » (APSP), 2017

**Annexe 4** : présentation du certificat de qualification professionnelle « encadrant pédagogique en situation de production » (CQP EPSP).

**Annexe 5** : programme de la formation « Encadrant Pédagogique en Situation de Production », 2018

**Annexe 6** : référentiel emploi, activités, compétences (REAC) de l' « Encadrant pédagogique en situation de production » (EPSP), 2013

**Annexe 7** : « L'entreprise apprenante : quelques fondements », note produite par le cabinet Itaca consultants, 2012

**Annexe 8** : analyse des 34 définitions de Tsang et Zahra (2008)

**Annexe 9** : guide d'observation directe des pratiques professionnelles, phase confirmatoire

**Annexe 10** : guides d'entretien et guide de conversation, phase confirmatoire

**Annexe 11** : grille d'analyse thématique, phase exploratoire

**Annexe 12** : grille d'analyse thématique, phase confirmatoire

**Annexe 13** : guides d'entretiens semi-directifs, phase confirmatoire

**Annexe 14** : tableau synoptique des cas observés, phase confirmatoire



**Titre :** Désapprendre pour apprendre ? La place de la controverse constructive dans le développement d'une fonction interne de formation en situation de travail

**Mots clés :** Apprentissage organisationnel- désapprentissage organisationnel- conflit sociocognitif formation en situation de travail- (dé)construction collective- entreprise sociale

**Résumé :** Ce travail de recherche réalisé dans le cadre d'une CIFRE questionne les effets d'une stratégie réticulaire de professionnalisation sur des entreprises sociales françaises. Comment la diffusion d'une formation standardisée auprès de professionnels peut-elle provoquer l'apprentissage organisationnel de pratiques de formation en situation de travail, et l'élimination de routines jugées non professionnelles ? Pour le comprendre, nous explorons la foisonnante littérature de l'apprentissage organisationnel, que nous confrontons à celle du désapprentissage. Cette dernière avance que pour apprendre, un désapprentissage préalable, entendu comme l'élimination de savoirs ou routines, serait nécessaire, sans pourtant en expliquer les étapes et les possibles obstacles. L'adoption d'une perspective socioconstructiviste, jusqu'ici peu explorée,

nous permet de rappeler qu'en contexte collectif, l'apprentissage passe par la résolution constructive de conflits socio-cognitifs, que génère notamment la controverse constructive. En transposant ces travaux, principalement réalisés en laboratoire auprès d'enfants, au contexte professionnel d'adultes expérimentés, nous interrogeons la place de la controverse constructive dans l'évolution de leurs habitudes de travail. Pour le découvrir, une étude de cas multiple réalisée auprès de onze structures d'insertion par l'activité économique est réalisée. L'analyse nous conduit à proposer une approche nouvelle des processus d'apprentissage et de désapprentissage organisationnels, comme deux processus enchevêtrés et interdépendants, dans lesquels le contexte managérial et le niveau collectif apparaissent centraux.

Title: Unlearning to learn? The role of Constructive Controversy in the development of a work-based learning function

Keywords: organizational learning- organizational unlearning- socio-cognitive conflict work-based learning- collective (de)construction process- social enterprise

**Abstract:** This research has been conducted under a partnership agreement (CIFRE) between university and an associative network, and questions the effects of a national professionalization strategy on French Social Enterprises. How a standardised training implemented among professionals may generate organizational learning of on-the-job training practices, and remove their non-formal training routines? To address this question, we confront the abundant literature on Organizational Learning with works regarding Organizational Unlearning. The latter claim that unlearning is a prerequisite for learning. Unlearning is understood as the elimination of knowledge or routines, but its steps and potential barriers are not revealed. In order to understand the unlearning process itself, and the

relationships between learning and unlearning in organizations, we take a social constructivist approach, which has been scarcely explored. We underline that in collective contexts, learning is achieved by solving constructively socio-cognitive conflicts, and that constructive controversy could prove effective. We bring these laboratory studies among children to the professional environment of skilled adults. Thus, we examine the role of constructive controversy in changing their work habits. To find this out, a case study is conducted out in eleven Work Integration Social Enterprises (WISEs). Our analysis leads us to an emerging approach of Organizational Learning and Unlearning, as two entangled and interdependent processes, in which both managerial behaviour and the collective level play a critical role.