

## **DE L'AGIR ORGANISATIONNEL**

### **UN POINT DE VUE SUR LE TRAVAIL, LE BIEN-ETRE, L'APPRENTISSAGE**

**BRUNO MAGGI  
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA**

**Nouvelle édition**

**Livre III - Apprentissage et changement**

*Abstract*

The theory of organizational action is a "point of view" on decision and action processes. The focus is mostly on how such processes are generated and developed, which is, their regulation. Organization is conceived as "action-that-organizes", unseparated from the subject. The subject, by acting, organizes his/her action. This new edition, revised and augmented, comprises three books. In Book I the fundamentals of the theory, the way it is built and its epistemological presuppositions, are introduced. In Book II, the point of view is oriented toward the work processes and their transformations, including the workers' well-being. In Book III, the point of view is extended to learning and to the tight relationship between learning, work analysis and organizational change.

*Keywords*

Organizational action, Regulation, Work analysis, Well-being, Learning.

De l'agir organisationnel. Un point de vue sur le travail, le bien-être, l'apprentissage, Maggi Bruno. Bologna: TAO Digital Library, 2016.

Proprietà letteraria riservata  
© Copyright 2003 Octarès Editions, Toulouse  
© Copyright 2016 Bruno Maggi

ISBN: 978-88-98626-10-6



The TAO Digital Library is part of the activities of the Research Programs based on the Theory of Organizational Action proposed by Bruno Maggi, a theory of the regulation of social action that conceives organization as a process of actions and decisions. Its research approach proposes: a view on organizational change in enterprises and in work processes; an action on relationships between work and well-being; the analysis and the transformation of the social-action processes, centered on the subject; a focus on learning processes.

The contributions published by the TAO Digital Library are legally deposited and receive an ISBN code. Therefore, they are to be considered in all respects as monographs. The monographs are available online through AMS Acta, which is the institutional open archive of the University of Bologna. Their stable web addresses are indexed by the major online search engines.

TAO Digital Library welcomes disciplinary and multi- or inter-disciplinary contributions related to the theoretical framework and the activities of the TAO Research Programs:

- Innovative papers presenting theoretical or empirical analysis, selected after a double peer review process;
- Contributions of particular relevance in the field which are already published but not easily available to the scientific community.

The submitted contributions may share or not the theoretical perspective proposed by the Theory of Organizational Action, however they should refer to this theory in the discussion.

#### EDITORIAL STAFF

*Editor:* Bruno Maggi

*Co-editors:* Francesco M. Barbini, Giovanni Masino, Massimo Neri, Giovanni Rulli

#### *International Scientific Committee:*

Jean-Marie Barbier	CNAM, Paris	Science of the Education
Vittorio Capecchi	Università di Bologna	Methodology of the Social Sciences
Yves Clot	CNAM Paris	Psychology of Work
Renato Di Ruzza	Université de Provence	Economics
Daniel Faïta	Université de Provence	Language Science
Vincenzo Ferrari	Università degli Studi di Milano	Sociology of Law
Armand Hatchuel	Ecole des Mines Paris	Management
Luigi Montuschi	Università di Bologna	Labour Law
Roberto Scazzieri	Università di Bologna	Economics
Laerte Sznelwar	Universidade de São Paulo	Ergonomics, Occupational Medicine
Gilbert de Terssac	CNRS Toulouse	Sociology of Work

ISSN: 2282-1023

[www.taoprograms.org](http://www.taoprograms.org) – [dl@taoprograms.org](mailto:dl@taoprograms.org)  
<http://amsacta.cib.unibo.it/>

Publicato nel mese di novembre 2016  
da TAO Digital Library – Bologna

# DE L'AGIR ORGANISATIONNEL

## UN POINT DE VUE SUR LE TRAVAIL, LE BIEN-ETRE, L'APPRENTISSAGE

BRUNO MAGGI

**Nouvelle édition**

**Livre III - Apprentissage et changement**

*Sommaire*

<i>Introduction au Livre III de la nouvelle édition</i>	1
<b>Les conceptions de la formation</b>	5
<b>Analyse du travail et apprentissage organisationnel</b>	37
<b>Formation et compétences pour le changement organisationnel</b>	69
<b>Epilogue</b>	99
<b>Références bibliographiques</b>	106

## Introduction au Livre III de la nouvelle édition

La *théorie de l'agir organisationnel* est présentée dans la première partie de cet ouvrage. Cette troisième partie montre comment elle intègre à la fois une réflexion sur l'apprentissage, et sur la recherche visant l'étude du travail et du changement organisationnel, mettant en évidence les rapports étroits qui peuvent s'instaurer entre apprentissage, étude du travail et changement.

La référence au débat épistémologique des sciences humaines et sociales, évoqué au début de l'ouvrage, est reprise dans les chapitres de cette partie, avant tout pour confronter les « manières de voir », de « concevoir » la formation, ou l'éducation. Si l'on conçoit l'agir humain en termes de processus d'actions et de décisions, le sujet ne peut pas en être disjoint, pas plus que l'*apprentissage* : il est une composante du processus d'action, essentiel à sa production et à son développement, il constitue la réflexion du processus d'action sur lui-même. Il n'est pas l'objet d'une activité externe et séparée, la formation ou l'éducation, visant à « adapter » le sujet à un système social prédéterminé, ni une « sensibilisation » du sujet à la compréhension d'un système social construit par les interactions entre ses acteurs.

On ne réifie pas des « contextes », des « lieux d'éducation », destinés à transmettre les savoirs et les capacités susceptibles d'être utilisées et utilisables, par exemple dans des « lieux de travail ». Le sujet s'approprie les savoirs et les capacités selon les compétences inhérentes à ses processus d'action, et il les utilise en les transformant et en les intégrant dans ses processus d'action. C'est donc par rapport aux processus d'action que l'on peut évaluer d'une part les « besoins » d'apprentissage et, d'autre part, ses « résultats ». Par exemple par rapport à des processus de travail ou à des processus d'activités futures d'étudiants.

Surtout, en mettant l'accent sur l'apprentissage, on dévoile les illusions de la « transmission », diffusées à la fois par la vision du monde objectiviste et

par la vision subjectiviste, ou soi-disant constructiviste. Pour la première il existe une réalité objective, avec des savoirs stockés, des savoir-faire et des valeurs partagés, qu'il est possible de transmettre par l'enseignement. Selon la seconde, les savoirs, les savoir-faire et les valeurs se sédimentent dans la société par des systèmes de symboles, et deviennent transmissibles. Mais il est suffisant de s'interroger sur l'écoute de la communication, et on s'aperçoit qu'enseigner n'est pas transmettre. D'abord *y a-t-il écoute ?* Ensuite, *quelle écoute ?* Enfin, *écoute de quoi ?* On ne peut transmettre ni savoirs et connaissances, ni capacités, compétences, valeurs. Le vrai sens de la communication en enseignement est *d'aider à apprendre*. Nous avons consacré une réflexion à ce sujet dans un texte ultérieur à l'ouvrage que l'on présente ici (*Peut-on transmettre savoirs et connaissances ?*, TAO Digital Library, 2010).

Ce point de vue conduit à discuter deux thèmes connectés : le rapport entre formation et analyse du travail et le rapport entre analyse et transformation du travail. Si l'on conçoit le processus d'action de travail, comme tout processus d'action, toujours alimenté et guidé dans son développement par l'apprentissage, par sa réflexion sur lui-même, alors cette réflexion est aussi l'évaluation continue du processus d'action. On ne sépare pas des activités différentes, la « formation » d'une part et l'« analyse » d'autre part. Et encore, l'évaluation inhérente au développement du processus d'action concerne inévitablement l'évaluation des alternatives possibles et la recherche des opportunités de changement. On ne sépare pas une analyse de la « situation de travail » et une « intervention » pour la transformer.

Tout cela fait émerger un troisième thème, crucial, qui relie les deux premiers : celui de la position du « chercheur » dans l'étude des processus d'action, et notamment de travail. Parmi les approches des disciplines concernées plusieurs revendiquent un engagement direct des sujets au travail, mais l'analyse reste, de différentes façons, toujours menée par le chercheur, un sujet externe à la réalité étudiée. Cela est encore plus évident en ce qui concerne l'utilisation de l'analyse en vue de changement : des questions se posent sur les relations entre le chercheur et les dirigeants de l'entreprise ou les représentants

syndicaux. La « restitution », mise en avant surtout par les approches qui présupposent une vision subjectiviste, est-elle adressée uniquement aux sujets au travail, auxquels on ne reconnaît pas les connaissances nécessaires pour le transformer, ou aux concepteurs de l'organisation, dont on voudrait mettre en cause les choix ?

La deuxième partie de cet ouvrage a notamment traité des règles et de la régulation du processus d'action, où la contribution des sujets agissants est incontournable. Leur apport à la fois à l'évaluation du processus d'action et à sa transformation ne peut donc pas se limiter à une simple adhésion à une analyse ou à une intervention conduites « de l'extérieur ». Le processus d'action ne peut être évalué et modifié de façon valable que « de l'intérieur ». Il faut donc réfléchir sur les compétences nécessaires pour le faire : elles sont les compétences concernant la *régulation* du processus d'action. La grande transformation opérée par Taylor n'a pas dépossédé les sujets au travail des « savoirs » de métier, mais des compétences sur la régulation. Il s'agit de les leur rendre. Le deuxième chapitre de cette partie de l'ouvrage présente une démarche qui vise ce but. Quelques exemples tirés du Programme interdisciplinaire de recherche « Organization and Well-being » illustrent comment l'apprentissage des sujets au travail peut se fondre avec l'évaluation et le changement du processus d'action. Le « chercheur » s'efface en tant que tel, comme en tant que « formateur » : il aide les sujets au travail à apprendre, à s'approprier à nouveau les compétences qui leur permettent d'être protagonistes de l'évaluation et du changement.

Les compétences pour le changement organisationnel des entreprises sont le thème du troisième et dernier chapitre de cette partie de l'ouvrage. Ici les sujets concernés sont tous ceux qui sont impliqués dans les processus d'action de l'entreprise, et notamment les dirigeants dont les processus d'action ont une incidence particulière sur les configurations formelles de l'entreprise, les relations entre ses différents secteurs d'activité, ou les politiques de gestion. Les nombreuses littératures, de différents domaines disciplinaires, concernant les compétences en donnent des définitions et des interprétations très variées

mais singulièrement ont délaissé les compétences sur le changement organisationnel. Elles sont par contre au cœur d'un séminaire permanent qui a réuni un groupe de dirigeants d'entreprise pendant plusieurs années, leur permettant de discuter des changements organisationnels dont ils sont protagonistes, entre eux et avec des chercheurs universitaires. Ce séminaire, institué dans le cadre du Programme de recherche « L'atelier de l'Organisation », a produit un patrimoine de cent cinquante cas qui marquent les changements des entreprises durant les trois dernières décennies, sur lesquels se sont fondées nos études à ce sujet. Ce séminaire a aussi été à l'origine de plusieurs publications et débats qui ont mis en évidence son caractère singulier de « formation innovante ». On pourrait dire qu'il a développé un « apprentissage organisationnel ».

L'ouvrage se termine par un Epilogue. Il ne veut pas conclure : le débat est toujours ouvert. Il souligne les deux aspects majeurs de la présentation du point de vue de l'agir organisationnel : les présupposés épistémologiques de notre théorie et son caractère interdisciplinaire. D'une part, nous croyons que la référence à l'épistémologie des sciences humaines et sociales est un repère incontournable pour bien comprendre toute théorie et toute démarche. D'autre part, nous croyons que le terme « interdisciplinarité » - au delà des longues discussions le concernant - peut qualifier un cadre théorique dont la construction intègre des apports épistémologiquement cohérents de différentes disciplines. Dans ce sens, notre théorie est interdisciplinaire, comme le sont les théories des grands auteurs qui sont à son fondement.

Nous désirons enfin souligner que nous ne présentons pas notre point de vue comme étant le meilleur, mais tout simplement comme étant un point de vue différent, avec le souhait qu'il puisse nourrir le débat.

B. M.

Milan et Bologne, 2016

## Les conceptions de la formation\*

### Préliminaires

D'un côté, il y a les nombreux chercheurs du domaine d'étude de l'organisation qui s'intéressent à la formation. D'un autre côté, il y a ceux qui travaillent sur la formation et qui se réfèrent souvent à ce qu'ils appellent les contextes de travail, expression qui se rapporte à l'organisation. On ne s'étonnera donc pas que cette partie - d'un ouvrage consacré à l'agir organisationnel - porte sur des thèmes concernant l'apprentissage.

Du point de vue de l'agir organisationnel, ces relations réciproques entre organisation et formation sont beaucoup plus étroites que selon d'autres points de vue : on ne peut pas réfléchir sur l'organisation en laissant de côté l'apprentissage, ni s'occuper de la formation sans évoquer le processus organisationnel. Autrement dit, organisation et formation ne sont pas des « réalités » différentes ayant éventuellement des connexions entre elles, mais l'une implique l'autre : bien sûr, l'une et l'autre étant conçues selon la manière de voir que nous adoptons. D'une part, l'organisation conçue comme processus d'actions et de décisions implique, dans sa production et dans son développement, un processus constant d'apprentissage - ou si l'on veut, d'auto-formation. D'autre part, toute activité de formation est un processus d'agir social, voire d'agir organisationnel. En bref, du point de vue que nous mettons en avant, la théorie de l'agir organisationnel s'avère être une théorie de la formation.

Il nous semble opportun de commencer par présenter les différentes « manières de voir » la formation qui découlent des manières de voir le système

---

\* Ce texte reprend, avec des modifications, l'introduction de l'ouvrage publié sous notre direction, *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*, Paris, Presses Universitaires de France, 2000. Elle-même avait, dans une première version, servi à introduire *La formazione : concezioni a confronto*, Milano, Etas Libri, 1991, publié sous notre direction. La traduction en français de ce texte avait été assurée par le Professeur Henri Bartoli pour *Economies et Sociétés*, Economie du travail, Série AB, 19, 11-12, 1996.

social et l'organisation : le débat épistémologique des sciences humaines et sociales que nous avons évoqué au début de l'ouvrage<sup>1</sup> continuera à nous servir de repère. Cela nous permettra, dans le premier chapitre, de mettre en évidence les différentes façons de représenter les relations incontournables entre organisation et formation ainsi que les implications que l'on peut en tirer. Avec ce point d'appui, nous traiterons ensuite, dans le deuxième chapitre, des rapports entre analyse de travail, intervention pour le changement et formation. Enfin, nous discuterons des rapports entre analyse du changement organisationnel et développement des compétences dans le troisième et dernier chapitre. Cela nous permettra de présenter nos programmes de recherche, en montrant comment ils se fondent sur l'auto-réflexion du processus d'actions et de décisions, selon le point de vue de la théorie de l'agir organisationnel.

### **Modalités de formation**

On accepte couramment plusieurs distinctions parmi les différentes formes de formation : des enfants et des adultes, scolaire et extrascolaire, en classe ou dans le travail, etc. On peut admettre qu'il existe aussi différentes façons de concevoir la formation, mais il n'est pas fréquent que l'on se livre à une réflexion sur les conceptions que l'on peut en avoir.

Ce sont les *conceptions* de la formation auxquelles on peut rapporter les nombreuses propositions particulières qui constituent ici notre thème de réflexion. Ces conceptions concernent toute forme de formation, et influencent théories, méthodes, pratiques. Nous entendons par « conception » une « vision d'ensemble » fondée sur une épistémologie. Réfléchir sur les conceptions requiert alors l'identification et l'explicitation des différentes orientations philosophiques à partir desquelles on peut envisager les thèmes et les problèmes de la formation. Des points de vue opposés et incompatibles sont

---

<sup>1</sup> Voir notamment le premier chapitre du livre I de cet ouvrage. [Nous avons consacré un ouvrage collectif (Maggi, 2011) à la mise en perspective des différentes « manières de voir » l'agir humain présentant plusieurs théories, de grands auteurs ainsi que de chercheurs contemporains, et dans différents cadres disciplinaires : psychologie, sociologie, économie, droit, linguistique, sciences de l'éducation, ou le domaine d'étude interdisciplinaire de l'organisation.]

ainsi mis en évidence, à partir desquels il est possible de rendre compte de différences tout aussi profondes dans les activités concrètes.

### *Un préjugé à surmonter*

Comment remonter aux conceptions en matière de formation ? Il est nécessaire avant tout de se débarrasser des opinions adoptées et diffusées sans discussion, c'est-à-dire des lieux communs, voire des préjugés.

Un préjugé dont il convient de se défaire concerne l'indication de niveaux de formation, depuis la transmission de savoirs jusqu'aux changements de valeurs, comme exprimant pleinement les diverses modalités de la formation. La définition de la formation comme « savoir, savoir-faire, et savoir-être », émanant de la psychosociologie française des années 1970, en est un exemple. Parce qu'elle a semblé capable de faire la distinction de façon satisfaisante entre les modes possibles de formation, elle a eu un ample succès : « savoir » comme « information et transmission de connaissances », « savoir-faire » comme « apprentissage opérationnel et pratique de comportement », « savoir-être » comme « intégration de conduites, de motivations et prise de conscience ».

En réalité, cette formulation comporte des niveaux assez discutables : ils reposent sur une idée très restrictive de la connaissance et sur le présupposé que sont possibles des connaissances et des comportements disjoints des valeurs. Surtout, la proposition de tels niveaux comme une modalité pleinement satisfaisante s'oppose à la réflexion sur des modes alternatifs de formation. Si on surmonte le préjugé, on peut du moins identifier diverses représentations possibles de « savoir, savoir-faire, et savoir-être ».

On peut définir un système social en termes de rôles interconnectés formellement prescrits et immuables, ou relativement variables et adaptables dans le cadre de la fonctionnalité globale du système. Dans le premier cas, la formation est apprentissage de tâches et de responsabilités rigidement définies, dans le second cas elle est plus proprement formation à des rôles, rencontre de prescriptions et d'attentes émanant du système et d'attentes et de motivations des sujets. Mais dans les deux cas la formation est savoir, savoir-faire, et

savoir-être en vue de l'adaptation des sujets à un système prédéterminé. Même si on émet l'hypothèse de différents niveaux de formation, chacun d'eux est, de quelque manière que ce soit, tourné vers la désignation et le modelage des objectifs et des valeurs des sujets selon les exigences du système.

Mais on peut définir différemment un système social : en termes de rôles assumés par des sujets, non pas prédéfinis et imposés par le système mais construits par les interactions et par les échanges qui résultent du concours ou du conflit des stratégies des sujets. Dans ce cas le système n'est pas compris comme préexistant aux individus ; tout au contraire, il l'est comme le résultat de leurs attitudes et de leurs comportements. La formation pourra alors aider les stratégies des sujets, stimuler les jeux entre eux. Les niveaux présumés de savoir, savoir-faire, savoir-être, ne sont plus tournés vers l'adaptation du système, mais vers le soutien des objectifs et des valeurs des sujets en opposition aux contraintes du système.

On peut aussi définir un système social en termes de processus. Le système n'est plus alors une entité concrète, pas davantage un ensemble de rôles, prescrits ou assumés ; on considère comme système le processus d'actions et de décisions intentionnellement orientées. Les niveaux présumés de savoir, de savoir-faire, et de savoir-être, permettent de choisir, de décider, et de développer les activités. La formation n'est un instrument ni d'adaptation, ni d'opposition au système, mais tout au contraire un instrument de choix d'action, d'objectifs, de valeurs. Processus, il n'est ni prédéterminé, ni inévitablement contraignant, mais intentionnellement conçu, et continuellement remanié et modifié.

Donc, même si on admet que l'on peut distinguer des niveaux significatifs de formation en termes de savoir, de savoir-faire, et de savoir-être, ces niveaux ne sont nullement satisfaisants : selon la manière dont on interprète le contexte qui active et développe la formation, des modes nettement différents de formation sont mis en évidence. D'un côté on peut discuter le fait qu'il soit possible de séparer connaissances, comportements, et valeurs ; d'un autre côté des alternatives se dégagent, quelle que soit la définition que l'on retienne de la

formation. Nous voulons dire que les différences qui apparaissent ne concernent pas seulement les formes, les contenus, les didactiques, mais aussi de façon plus générale les manières de penser et de concevoir la formation. Et ces différences se manifestent comme des alternatives radicales, si on situe la formation dans le contexte qui la conduit à l'existence.

### *La formation comme système social*

Un autre préjugé à surmonter pour dégager les diverses conceptions de la formation consiste à la penser *in vacuum*, disjointe et séparée de tout contexte social. Un tel préjugé dérive probablement d'une tradition pédagogique, d'une habitude de considérer l'éducation comme une réalité présupposée, et à l'étudier comme un ensemble achevé. Cette vision a été étendue à la formation. Même lorsque l'on distingue dans la littérature pédagogique de divers Pays, la formation scolaire et la formation « dans les organisations », cette dernière demeure une réalité circonscrite aux problématiques didactiques et aux rapports d'enseignement qui se pratiquent dans le système industriel et non pas à l'école. En général les processus d'action sociale qui précèdent et qui suivent les moments de formation scolaire et extrascolaire, c'est-à-dire les processus d'activation et d'utilisation de la formation, sont exclus de la sphère d'intérêt pédagogique.

La formation est ainsi isolée des contextes où elle émerge, alors qu'il n'existe pas de formation qui ne soit activée par un contexte, mieux par un système social : la formation scolaire par le système étatique, la formation extrascolaire par le système des entreprises, par le système syndical, par les services d'utilité publique, par des institutions spécifiques et des associations, etc. Le moment même de la formation constitue un système social : la classe de l'école et la classe de la formation post-scolaire, mais aussi les situations de formation non institutionnalisées, non étiquetées, comme le sont le voisinage de l'ouvrier dans l'usine, de l'employé au bureau, de l'apprenti dans la boutique de l'artisan, les premiers pas du syndicaliste dans la pratique de l'action syndicale. Ensemble de rapports entre deux ou plusieurs personnes,

instrumentalement orienté par des finalités spécifiques, le système social de la formation est en relation avec un système social plus complexe : la boutique, l'entreprise, le syndicat, l'Etat.

Identifier une forme particulière de formation à une formation « dans les organisations » apparaît ainsi comme réducteur et erroné. Il convient au contraire de prendre acte de ce que l'activité de formation est toujours une activité organisée, qui est en rapport avec une activité organisée plus ample. Elle est toujours un système social - et un « agir organisationnel » - intégrée à un système social plus vaste et plus complexe. En fait, les systèmes sociaux en se produisant et en se développant requièrent et produisent, entre autres activités, des activités de formation.

Considérer la formation dans ses relations au contexte qui l'active et la produit ou, en termes équivalents, dans son rapport à l'agir organisationnel, ne constitue pas un thème secondaire. Ce dont il s'agit, c'est de dégager des caractéristiques essentielles de la formation qui sans cela demeureraient négligées, mal comprises, méconnues. Il s'agit de ne pas se limiter à la situation traditionnelle de l'école, mais d'évaluer dans leur spécificité les formations les plus diverses. Il s'agit d'apprécier comment est activée, gérée et utilisée la formation. Cela permet de reconnaître diverses perspectives de formation selon la façon dont est conçu le système social au sein duquel elle émerge, dont elle constitue un élément, et qu'elle représente.

Nous avons fait allusion à des conceptions alternatives du système social. Ce dont nous avons besoin, c'est de disposer d'un cadre satisfaisant des alternatives fondamentales, et d'une référence adéquate à la réalité de la formation. Pour cela nous allons maintenant prendre en charge les alternatives épistémologiques qui sont au fondement des conceptions fondamentales du système social ; nous discuterons ensuite de la façon dont elles se reflètent dans les conceptions alternatives de la formation, et du processus de formation.

## Conceptions du système social

On peut considérer que les conceptions du système social sont au moins aussi nombreuses que les courants d'étude et les orientations théoriques dans les sciences sociales. Toutefois, si on se réfère au débat épistémologique qui leur est propre, on peut ramener les diverses approches à trois positions fondamentales.

Selon une première conception, le système est compris comme une entité prédéterminée par rapport aux sujets, à leur être dans le système et à leur agir. Les sujets singuliers peuvent changer, entrer dans le système ou en sortir, sans que change l'identité de celui-ci, indépendante qu'elle est de leur identité.

Dans une deuxième conception, les termes sont quasi inversés. Le système est encore interprété comme une entité concrète, mais définissable seulement sur la base des interactions entre sujets. Il n'existe que si les sujets le produisent et le construisent. Chaque système est par suite en changement continu, et n'est reconnaissable qu'*a posteriori*, selon le sens que lui attribuent les sujets.

Ces deux conceptions expriment deux visions opposées du rapport entre les sujets et le système. Cet aspect est très important en ce qui concerne le débat concernant la formation. Lorsque le système prédomine, des requêtes et des prescriptions sont adressées aux sujets, dont les comportements sont déterminés par le système. Lorsque c'est le sujet qui prédomine, c'est lui qui construit la réalité sociale à travers ses attitudes et ses comportements.

Un autre aspect, commun celui-là aux deux conceptions, mérite d'être pris en considération dans le débat. Dans les deux cas le système est une réalité objective, une entité séparée des sujets, qu'il soit considéré comme préconstitué ou tout au contraire résultant des actions individuelles.

Ces deux conceptions n'épuisent pas toute possibilité de définition du système social. Elles regroupent toutes les positions, diversement articulées, plus ou moins radicales ou vagues, présentant le système en termes concrets, et séparé des sujets, mais l'épistémologie des sciences sociales offre une troisième

conception selon laquelle le système est conçu comme un processus d'actions et de décisions, sans séparation entre lui et les sujets.

Selon cette troisième conception, le système est le développement des actions intentionnelles et réciproquement orientées. Il n'est pas une entité transcendante par rapport aux sujets, ou rendue objective par l'habitude et la coutume. Il est, au contraire, un processus d'actions douées de sens ; l'action individuelle et l'action sociale ne sont pas disjointes. Il n'y a ni prévalence, ni opposition, du sujet ou du système. Le système est possible, ni déterminé *a priori* ni donné *a posteriori* ; il a la capacité de se produire et de se modifier de façon autonome, que ce soit dans ses composantes ou dans ses objectifs.

#### *Origines et développements*

La première conception, la logique du système prédominant, reçoit deux expressions distinctes, que les sciences sociales tirent des siècles passés : la vision mécaniste de la réalité sociale et la vision organiciste. S'agissant de la première, on peut remonter à la « physique sociale » des XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles, et s'agissant de la seconde à la « physiologie sociale » du XIX<sup>e</sup> siècle. Il est toutefois suffisant de limiter l'attention aux propositions du XX<sup>e</sup> siècle, c'est-à-dire à la logique du système mécanique qui, lors des deux premières décennies, anime les courants du *Scientific Management* et de la *Science of Administration*, et à la logique du système organique ou naturel qui préside au cours des années 1920 et 1930 aux travaux du fonctionnalisme anthropologique, sociologique et psychosociologique. La première considère comme stables et rigidelement programmables les relations entre les composantes du système, alors que pour la seconde elles sont relativement stables, jouissent de marges de variabilité, sont soumises à une régulation homéostatique qui, comme dans l'organisme du vivant, assure la meilleure réponse aux besoins fonctionnels du système.

Quelle que soit leur expression, la variante mécaniste et la variante organiciste de la première conception ont toutes deux particulièrement marqué les représentations des contextes de travail ou de tout autre aspect du système

social, et proposé les critères de lecture et d'interprétation les plus largement reçus dans la pratique courante. Cela bien que les deux autres conceptions soient également présentes et acceptées dans le débat des sciences sociales tout au long du XX<sup>e</sup> siècle, et par-dessus tout en dépit des critiques visant les insuffisances tant de la vision mécaniste que de la vision organiciste lorsqu'il s'agit de donner une explication adéquate des systèmes sociaux : dès ses premiers énoncés, la théorie des systèmes a mise en évidence que l'on ne peut réduire la complexité du système social aux caractéristiques du système naturel (ou vivant) conditionné par les nécessités de l'adaptation au milieu, et encore moins à celles du système mécanique, qui ne comporte ni autonomie, ni autoréférence. Il reste que le large succès des propositions élaborées dans le cadre de la première conception est dû à la forte simplification de la réalité sociale.

C'est frontalement que la seconde conception s'oppose à la première. Elle nie que le système social soit identifiable à un phénomène naturel et postule, tout au contraire, qu'il l'est à un construit culturel. Elle ne recherche pas des relations entre parties, secteurs, fonctions, mais plutôt entre valeurs, significations, symboles, non des règles de comportement mais des formes essentielles, des manifestations immanentes de la vie sociale, des communications de sens. Les expressions principales de cette conception ont été offertes au début du XX<sup>e</sup> siècle par des recherches sociologiques et psychologiques influencées par la phénoménologie et le pragmatisme, surtout par la phénoménologie sociale et l'interactionnisme symbolique, auxquels devaient se joindre des influences de la psychologie dynamique. Lors des décennies suivantes, au sein de la sociologie et de la psychologie de nombreux courants se sont manifestés dans cette direction.

L'opposition entre les propositions positivistes de la première conception et celles qui leur sont antithétiques de la seconde est dépassée par la troisième conception. Pour elle, la réalité sociale n'est ni « objective », ni « subjective », mais relationnelle. C'est de la relation sociale que l'on tire le sens de la conduite du sujet, non l'inverse. Le système des relations sociales n'a pas son fondement

dans un ordre externe et naturel, mais il est doté de sens et capable de se transformer. Le système existe et est reconnaissable en tant qu'il se produit et agit sur lui-même. Ce n'est pas un système dans lequel il y a aussi de l'action, ou une action qui en s'objectivant produit un système, qui est conçu, mais c'est l'agir lui-même, son développement, que l'on identifie comme système.

C'est à la réflexion au début du XX<sup>e</sup> siècle de Max Weber sur l'agir social et sur la méthode des sciences sociales que l'on doit la mise en évidence du dépassement de l'opposition entre les deux premières conceptions. Elle trouve son expression au cours du siècle dans les interprétations de la société comme réseau d'actions et de relations refusant la séparation entre l'étude du sujet et celle du système social et dans la réflexion interdisciplinaire sur l'organisation comme agir organisationnel, comme processus d'actions et de décisions, avec laquelle sont par ailleurs compatibles les lectures du système autonome et morphogénétique de la plus récente théorie des systèmes.

#### *Domaines théoriques et choix méthodologiques*

Dès lors qu'il s'agit de définir le système social, la variété de la production théorique des sciences sociales peut être ramenée à ces trois conceptions fondamentales. On peut en dire autant pour l'entier développement de la pensée organisationnelle, du fait qu'elle concerne les réalités organisées que sont les systèmes sociaux - mais aussi parce que réciproquement le système social est organisation. En outre, les trois conceptions peuvent récapituler les diverses perspectives systémiques, l'idée de système étant référée aux contextes sociaux, et non à des réalités observables comme des systèmes de moindre complexité.

Rappelons enfin qu'aux trois conceptions explicitées ci-dessus correspondent les modalités de base de lecture et d'interprétation de la réalité qui se sont affrontées dans le débat sur la méthode des sciences sociales. Relèvent de la première conception les interprétations fondées sur des explications causales, déductives ou inductives, et sur des explications fonctionnelles ; c'est-à-dire sur les présupposés positivistes de la causalité

nécessaire ou probable, de la généralisation possible, et sur les présupposés fonctionnels du système. Dans la deuxième conception, l'interprétation suit la méthodologie phénoménologique : la singularité des cas concrets n'admet pas la généralisation ; il n'est possible de recourir à aucune explication, causale ou fonctionnelle ; les phénomènes sont décrits et compris à travers l'expérience vécue à partir de laquelle ils peuvent être rapportés à la totalité du système. Avec la troisième conception, tant le schéma classique de la causalité que le schéma opposé de la compréhension herméneutique sont écartés ; le primat de la possibilité est affirmé, et on dépasse la compréhension des vécus subjectifs pour la connecter à l'explication. Un autre schéma d'explication est mis en avant, conditionnel, tourné vers l'identification des conditions adéquates. Résultat du débat sur les différences entre les sciences sociales et les sciences de la nature, ce procédé méthodologique est ultérieurement apparu également approprié dans les sciences de la nature avec les développements de la physique contemporaine.

### **Conceptions de la formation**

Le cadre que nous venons d'énoncer peut être maintenant étendu à la formation. Action sociale en rapport avec un système social plus ample, elle est inévitablement conçue, réalisée et interprétée selon l'une des perspectives déjà exposées. Cela ne signifie pas que chaque proposition, chaque activité de formation, doit revêtir radicalement les caractères de l'une des trois conceptions de base du système social. Les diverses pratiques et les diverses théories revêtent plus souvent des positions vagues que marquées des caractères des conceptions fondamentales. Il est bon pourtant de préciser ces caractères, afin que le cadre des conceptions puisse constituer une référence utile lors de la discussion de chaque formulation spécifique. Pour cette raison il convient aussi de distinguer, à l'intérieur de la conception prédominante du système, la logique du système mécanique et la logique du système organique, de prendre en considération leurs différences significatives, même si dans la majorité des cas où elle prévaut les deux logiques se mêlent.

Avec ces prémisses, nous pouvons essayer de dessiner les conceptions alternatives de base de la formation.

*La formation dans la logique du système mécanique*

Le nœud de la logique du système mécanique est l'idée de rationalité objective, absolue. On suppose que le décideur a le plein contrôle de toutes les alternatives de comportement dans le rapport des moyens aux fins. Par suite, le système peut être représenté et réalisé de la meilleure façon possible : on peut optimiser tant les résultats que l'utilisation des ressources, et donc maximiser aussi bien l'efficacité que l'efficience.

Le présupposé de l'existence de conditions parfaites de choix implique que les parties du système sont reliées entre elles selon des règles précises et toujours valables. Le programme du système mécanique est absolument rigide, n'a pas besoin de corrections puisque le contrôle de chaque composante est assuré *a priori*. Chaque élément remplit en outre des tâches spécifiques et invariables. La division technique des tâches, la formulation de prescriptions rigides d'accomplissement, la hiérarchisation des responsabilités, l'attribution de compétences stables, sont donc possibles.

Le sujet lui-même est une partie « mécanique » du système, en ce qu'il contribue à son fonctionnement par les attributions spécifiques qu'il reçoit et les réponses qu'il fournit aux demandes spécifiques qui lui sont adressées. La formation préside à cette adaptation. Elle prévoit la pleine acceptation des objectifs du système et de ses modes de fonctionnement, ainsi que la reconnaissance de la stabilité des relations et des hiérarchies. Elle consiste dans l'imposition des normes générales et particulières dont proviennent les instructions concernant les comportements requis par l'accomplissement des tâches assignées selon les modalités prescrites.

L'entraînement aux tâches dans les situations de travail conçues selon les modes tayloriste ou fordiste, l'éducation dans les Etats totalitaires, fournissent des exemples concrets d'une telle formation, imposée dogmatiquement, dont

les programmes et les contenus dérivent directement, sans possibilité d'écarts ou de modifications des principes qui informent le système.

*La formation dans la logique du système organique*

Dans la logique du système organique chaque système exprime des besoins fonctionnels, et s'acquitte de fonctions auprès de son meta-système. Comme dans un organisme vivant, chaque partie ou composante contribue à la satisfaction des besoins de conservation et d'intégration du système à l'intérieur, et d'adaptation et de poursuite de ses finalités vers l'extérieur.

En répondant aux besoins fonctionnels, les parties et le tout se maintiennent et évoluent naturellement dans un cadre d'équilibre général. Celui-ci n'est pas statique et ne comporte ni rigidités de coordination, ni solution optimale unique, comme c'est le cas dans le système mécanique. L'équilibre peut être assuré dans des conditions et selon des façons diverses, avec des réponses diverses aux exigences fonctionnelles. La fonctionnalité admet la variabilité. La flexibilité accroît les potentialités du système. Non seulement des déviations et des corrections du programme sont admises, mais elles sont aussi valorisées si elles améliorent les états du système et conduisent à des solutions plus fonctionnelles. La valorisation de l'informel et des variances développées par les *Human Relations*, tant sous leurs formes anciennes que plus récentes, dont la plus connue et la plus répandue est l'approche « socio-technique », correspond à cette logique.

Le besoin de flexibilité demande que les relations entre les parties du système ne soient pas absolument stables et invariables, mais adaptables. Ce ne sont pas des tâches, des prescriptions rigides d'actes, qui sont désignées, mais des rôles, c'est-à-dire des ensembles de règles qui reconnaissent la variabilité des attentes, des perceptions, des intérêts, des comportements. Ils peuvent être interprétés et développés différemment dans le respect des nécessités du système.

Les sujets sont appelés à remplir les rôles nécessaires au fonctionnement du système. La formation cherche à réaliser la meilleure rencontre entre eux. Le

système demande capacités et aptitudes, prestations et réalisations d'objectifs, offre des compensations et trace des itinéraires de carrière. Le sujet répond à partir de ses motivations et de ses attentes. La formation est par suite destinée à activer, exalter, orienter les motivations et les attentes des sujets en fonction des nécessités du système.

Un entraînement à des tâches spécifiques, au contraire de ce qui se passait dans le cas du système mécanique, n'est pas cohérent avec cette logique : dans le système organique la formation est un apprentissage de longue période, un développement de la connaissance qu'a le sujet de lui-même, une prise en charge de ses compétences par rapport au rôle qu'il remplit et au réseau de rôles auquel il s'insère. Il ne s'agit pas de formuler dogmatiquement des notions et des prescriptions, mais de stimuler l'aptitude au changement. Aptitude du sujet à l'apprentissage du rôle, mais aussi, d'un point de vue prospectif, à la redéfinition du rôle à l'intérieur des marges de flexibilité du système en vue d'un plus haut degré de fonctionnalité.

Il est bon de rappeler qu'avec la fondation des *Human Relations* et la naissance de la psychologie sociale, on distingue l'entraînement et la formation aux rôles professionnels dans la grande industrie. A partir de là se développe la formation des chefs, des cadres, des dirigeants, en même temps que s'affirme et se répand la formation en classe extra-scolaire, tandis que l'apprentissage de la responsabilité et de la gestion du rôle prend ses distances par rapport à l'entraînement à une tâche. Ce n'est pas par hasard si encore aujourd'hui quand elle parle de formation la psychologie sociale se réfère principalement à la formation managériale et professionnelle, et presque exclusivement à la formation en classe.

Une autre différence importante entre la logique mécanique et la logique organique concerne la conception qu'elles impliquent de la formation en classe. Passivité de l'étudiant, simple écoute, respect d'instructions standardisées, pour la première; recherche constante de méthodes didactiques « actives », de stimulation dans la prospection, l'analyse et la solution des problèmes et dans l'utilisation de l'expérience acquise par le sujet, pour la seconde.

Il ne faut toutefois pas perdre de vue, en soulignant les différences dans la conception de la formation selon les deux logiques, que dans les deux cas le système est considéré comme prédéterminé par rapport aux sujets. Prédéterminé et non modifiable (un seul mode optimal) dans le cas du système mécanique ; adaptable mais à la recherche du mode (optimal) permettant la meilleure adaptation possible à l'environnement et la meilleure intégration des composantes internes dans le cas du système organique. Chaque élément de celui-ci, comme nous l'avons dit, remplit des fonctions nécessaires au système en tant que partie constitutive : la formation contribue à l'intégration. Dans le système mécanique, elle est un mécanisme qui favorise le respect des règles du programme, dans le système organique un élément essentiel de la fonction d'intégration : rappelons à ce titre que, dans les contextes organisés qui sont des hybrides de système mécaniste et organique, l'expression de « mécanismes intégratifs » est employée pour désigner les dispositifs qui répondent à cette fonction.

Intégration du système signifie aussi de façon essentielle intégration dans le système - adaptation au système - des sujets qui y entrent, y assument des rôles, et donc y occupent des positions sociales. Entités distinctes, sujets et système doivent s'accorder fonctionnellement, mais seul le système peut fixer les règles qui président à cet accord, le système étant conçu avant que les sujets n'en fassent partie. Par voie de conséquence, le sous-système de formation est lui-même prédéfini par rapport aux sujets. C'est le système qui désigne les positions sociales et les rôles, les emplois et les carrières, et canalise et homologue de façon cohérente les individus à travers des processus culturels de sélection et de socialisation. La formation réalise cette fonction d'homologation, d'adaptation et d'intégration.

#### *La formation dans la logique de l'acteur et du système construit*

La logique de l'acteur présuppose que la réalité est une construction sociale. Non seulement le système n'est pas prédéfini, mais il n'existe pas s'il n'existe des sujets qui se comportent de telle façon que se dessine une réalité

que l'on reconnaît comme constituant un système social. Par rapport à la conception du système prédéterminé, dans cette autre conception le rapport entre système et sujets est renversé : le système est produit par les interactions des sujets. L' « acteur » prédomine.

Au sein de l'interaction, les comportements se répètent, des modes typiques apparaissent, des modèles de relations s'institutionnalisent. Le système a de ce fait pour origine le caractère typique des actions. Il est un construit social, un artefact humain, qui assume un état concret et se fait objet. Les rôles sont constitués par les régularités des comportements dans les relations typiques. L'ensemble de ces dernières manifeste objectivement l'existence du système.

On parle donc aussi dans la logique de l'acteur de rôle, mais ce n'est plus un rôle désigné par le système, c'est un rôle assumé par les sujets dans l'interaction sociale. De ce fait, une formation au rôle présupposant sa définition et son attribution au sujet par le système n'est pas concevable. Au contraire, une formation qui aide les sujets à prendre conscience du rôle qu'ils assument quotidiennement, tant dans leur vie professionnelle qu'au sein de la société est appropriée.

La formation est alors proposée comme une orientation non directive, en vue de la « sensibilisation » du sujet, c'est-à-dire du développement, de la croissance, de l'affinage de ses capacités de compréhension des phénomènes d'interaction constitutifs de la réalité sociale. Grâce à la formation reçue il réfléchit sur sa propre expérience et, l'analysant, devient capable de comprendre ses rapports avec autrui, avec le travail, avec les contextes institutionnels où il est inclus et qui le contraignent.

Les différences avec la formation telle qu'elle est conçue en référence à la logique de la prédétermination du système apparaissent alors clairement. La formation selon celle-ci fournit des connaissances et des capacités permettant une meilleure adaptation à des normes de relations ; dans le cadre de la logique de l'acteur elle fournit des connaissances et des capacités centrées sur l'introspection, l'analyse de ce que l'on est dans la construction des relations

sociales. Dans les deux cas il est fait appel à l'expérience, mais dans le premier il s'agit de l'utiliser pour apprendre, de « faire l'expérience », alors que dans le second il s'agit d'« apprendre par l'expérience », base à partir de laquelle se développe la réflexion compréhensive de la réalité sociale. Dans les deux cas on met l'accent sur le changement, mais dans le premier il s'agit du changement du sujet en vue du rôle et du rôle en vue d'une meilleure fonctionnalité du système, et dans le second du changement des relations interpersonnelles et, par conséquent, du changement du système.

Les réunions de groupes sont les instruments privilégiés de cette formation, le groupe permettant l'identification du vécu « ici et maintenant », de ce qui survient moment par moment, et le dévoilement des aspects inconscients des attitudes individuelles et des relations interpersonnelles, selon les propositions interactionnistes et phénoménologiques, ou bien psychoanalytiques ; le groupe permet en effet de réfléchir sur les interactions, les appartenances, les conflits, ainsi que d'exprimer et de susciter émotions et sentiments, et d'éclairer le vécu profond de chacun. Au même instant le groupe peut être aussi objet d'expérience et d'analyse en tant qu'il est considéré comme un modèle à l'échelle réduite de la réalité organisée, des institutions et de la société. Dans tous les cas, les séminaires de formation sont des situations artificiellement construites, caractérisées par leur petite dimension et leur éloignement de la réalité institutionnalisée et qui, bien que « classes » elles aussi sont très différentes des classes telles que les conçoit la formation dans la logique du système.

Si profondes soient les différences en matière de formation selon les logiques opposées du système et de l'acteur, des convergences doivent être constatées. La plus importante est la séparation entre la formation et les situations sociales qui requièrent qu'elle ait lieu. La classe est un indicateur de cette séparation également présente dans les deux conceptions de la formation. Mais ce qui importe ce n'est pas la classe en soi - elle est un instrument qui peut réaliser les formations les plus diverses -, c'est cette séparation fermement

voulue. D'où l'intérêt que présente son origine et plus encore la signification qu'il convient de lui accorder.

Tant dans le cas de la logique du système que dans celui de la logique de l'acteur, la formation est séparée du contexte social qui la requiert, et le sujet compris comme séparé du système qui, par voie de conséquence, est conçu comme une entité concrète - naturelle et préexistante au sujet, ou produite par les interactions entre les sujets et donc subséquente - dotée d'objectivité, ou carrément réifiée. L'idée de système construit conduit à la séparation entre sujet et système. Dans les deux conceptions la formation est une activité isolée, voire « protégée », par rapport aux contextes sociaux sources de son existence, où les individus réfléchissent sur leurs rapports au système.

Dans la logique de l'acteur le système construit, fruit des interactions, s'objective via l'expérience et se pose comme un fait externe. Cette réalité construite est le résultat de caractérisations et d'institutionnalisations, et se manifeste comme un complexe d'habitudes, de contrôles des actions, de liaisons, revêtant parfois des aspects coercitifs, dont les acteurs sont prisonniers. Parce qu'elle entraîne la réflexion sur les interactions, la formation rend clairs les parcours d'institutionnalisation, rend les acteurs conscients des relations de pouvoir, des zones d'incertitude et des espaces de liberté qui demeurent pour chacun dans le contexte organisé. Non seulement l'acteur prend conscience de son rapport au système, mais peut aussi parvenir à modifier attitudes et comportements en s'opposant aux contraintes de l'institution. En ce sens-là, dans la logique de l'acteur la formation n'a pas pour fin l'intégration et l'adaptation, mais l'opposition aux effets non souhaités du système.

#### *La formation dans la logique de l'agir et du système comme processus*

C'est une tout autre conception de la formation qui se développe lorsque le système social est entendu comme un processus d'actions et de décisions douées de sens, orientées par des buts et des valeurs, dans l'attente de résultats.

Si le système est le processus, c'est-à-dire le développement même des actions et des décisions, il n'y a pas de place pour des réifications, ou pour une

séparation entre le sujet et le système. Le sujet ne peut pas être disjoint du processus en tant qu'il y agit et que continuellement il envisage des actions. Le processus ne se présente pas comme une réalité objectivée, concrète, observable de l'extérieur : l'observation ne peut être que « interne », du système sur lui-même. Le processus n'a pas d'existence antérieure ou postérieure aux sujets et à leurs actions, il « est » les actions, leurs relations, leur orientation. Il existe en tant qu'il s'auto-produit, s'auto-régule, s'auto-organise, reprend continuellement son propre cours.

On peut dire du système ainsi conçu qu'il est « autonome », en ce sens que le processus est l'origine de ses règles, de ses objectifs et de ses valeurs, de son ordre et de ses changements. On peut également le dire en ce que, par le choix des résultats qu'il espère et des voies à suivre pour les obtenir, il choisit son propre domaine d'action et par voie de conséquence ses rapports d'autonomie et de dépendance envers d'autres processus.

Avec de tels choix, le processus manifeste son orientation propre et ses modalités de régulation, sa complexité propre et en même temps la façon de l'affronter. Et donc sa rationalité. Il est intentionnellement rationnel, et non pas indéterminé et connaissable seulement *a posteriori* comme l'est le système construit de la logique de l'acteur ; et il est rationnel de façon limitée en tant qu'il n'est pas gouverné par des règles absolues, externes et *a priori*, comme l'est le système mécanique et organique. Continûment le projet rétroagit, se relie au développement des actions, de telle façon que le processus est un « parcours heuristique de recherche, d'apprentissage, de décision ». En ce sens le processus n'est pas activité réifiée ainsi que l'entendent les logiques opposées du système et de l'acteur, mais « agir » constructif, ou si on préfère agir - intentionnellement et limitativement - ordonné et orienté.

La conception de l'agir implique alors, de façon différente que les autres conceptions du système social, une formation non séparée du processus, qui est elle-même processus et constitue un aspect de l'action organisatrice.

Avant tout, la formation ne peut être comprise comme une activité disjointe du système social qui la requiert, la provoque, l'impulse. Dans les

conceptions précédemment exposées elle est séparée et extérieure au système parce que pensée et représentée comme une réflexion sur les rapports entre les sujets et le système ; dans la conception de l'agir, elle est réflexion du système sur lui-même. Alors que dans les autres conceptions on insiste sur l'apprentissage des sujets singuliers et on débat longuement des diverses façons dont l'apprentissage et le changement des sujets peuvent retentir sur le système, elle est pour la conception de l'agir l'apprentissage du processus. Elle fournit aux sujets selon les autres conceptions des connaissances et des capacités soit en vue d'une plus forte intégration dans le contexte organisé, soit pour s'y opposer, tandis que dans la logique du processus elle concerne des connaissances et des capacités internes au processus, caractéristiques de son parcours propre de recherche, de décisions et d'actions.

La formation n'est donc pas extérieure, mais au contraire absolument dans le système social qui la suscite. Par suite les distinctions entre formation et apprentissage, classe et formation dans l'accomplissement des activités - que les autres conceptions nomment « éducation invisible » - tombent, car elles étaient l'effet de l'isolement de la formation. Ce n'est pas le degré de « visibilité » qui garantit l'existence et l'efficacité de la formation. Elle est telle qu'elle aide effectivement le processus, ce qui peut se produire grâce à une grande variété de modalités et d'instruments, dont la classe. La classe est utilisée lorsque l'action de formation est partiellement et temporairement mise en œuvre hors du développement principal du processus. Dans un très grand nombre de cas les processus produisent, pour mieux faire face à la complexité, des processus secondaires ; il peut en être ainsi de la formation, considérée comme un processus secondaire dépendant du processus primaire dont il n'est pas séparé mais étroitement connexe.

Dans la logique de l'agir, la formation est toujours un processus. Il est aussi parfois question d'elle comme d'un processus dans les logiques du système et de l'acteur, mais dans des sens très variés. Selon la logique du système le processus référé à la formation indique un enchaînement d'activités séparées : l'activité de formation identifiée à un « cours » de formation, les

activités de relevé des exigences de formation requises et de programme qui précèdent le cours, les activités d'évaluation du cours qui le suivent. Selon la logique de l'acteur, cet enchaînement d'activités hétérogènes est dénué de sens : le processus de formation est le développement de la réflexion sur l'expérience dans l'espace protégé et séparé du système où la réflexion mêle analyse des problèmes qui suscitent la formation, prise de conscience et évaluation de l'action de formation.

Dans la logique de l'agir la formation est elle-même processus, puisque elle-même faite d'actions et de décisions orientées. Ce processus est identifiable en raison de la spécificité des actions dont il est fait, de leur orientation et de leur ordre. Analytiquement, il est possible de distinguer en lui des phases, non séparées en termes concrets, puisqu'il s'agit des phases d'un agir en cours. Dès lors, le processus de formation n'est pas une séquence d'activités diverses, l'une étant la formation et les autres des appendices : tout le processus est action formatrice, et les phases essentielles sont la phase initiale (analyse des besoins) et la phase terminale (analyse des résultats), car elles expriment la connexion entre le déroulement des actions de formation et celui des actions plus générales d'où résulte la nécessité de ce processus. De plus, le processus de formation n'est ainsi pas simplement synonyme de développement de réflexions : l'idée de processus tend à mettre en évidence la régulation de la production et du déroulement des actions, une nature organisatrice.

Les logiques du système et de l'acteur ne peuvent accepter que la formation soit action organisatrice, soit en fonction de la lecture qu'elles font de l'organisation – formalisation de coordinations, fixation de modalités typiques qui contraignent les sujets –, soit parce que pour elles l'organisation est « autre chose » - chose aussi en tant que réifiée - que la formation. Dans les deux cas, l'organisation est vue par la formation de l'extérieur comme une réalité largement subie. Cela explique bien pourquoi dans de telles perspectives on ne comprend pas comment l'organisation peut, dans la logique de l'agir être considérée non comme un fait extérieur, mais comme un ordre intentionnel des actions, et constituant un aspect intrinsèque caractéristique du processus.

Chaque conception est, par définition, une manière de voir alternative : on en a là un bon exemple.

Le simple constat que la formation est tournée vers l'obtention de résultats désirés par rapport auxquels elle oriente concrètement actions et décisions montre bien qu'elle est organisée. Mais si on adopte la logique de l'agir, elle est aussi une action organisatrice, ce qui signifie qu'elle constitue un élément de l'auto-organisation du système. Elle appartient à l'agir organisateur, puisque consciemment elle aide les choix du processus et tout ordre de décisions concernant les objectifs, les façons de les poursuivre, la régulation du processus. La connexion entre le processus de formation et le processus général qui la met en œuvre est renforcée : c'est ce dernier, c'est-à-dire le système social, qui requiert la formation, qui par ses choix d'auto-organisation exprime les besoins de formation et en vérifie les résultats. Ce n'est que dans le processus général que l'on peut évaluer si et quelle formation sert, en référence à sa logique interne de congruence.

Nous avons vu précédemment que dans la logique du système la formation est un instrument d'intégration, tandis que dans la logique de l'acteur elle tend à soutenir les stratégies des sujets en opposition aux effets contraignants du système. Dans la logique de l'agir, qu'elle revête ou non la forme d'une classe, elle est l'auxiliaire du projet du processus d'actions et de son développement.

On peut dire que dans les trois cas la formation est associée au changement, mais avec des significations chaque fois différentes. Dans la troisième conception que nous avons exposé le changement est intrinsèque au processus dont la formation est partie intégrante, et en même temps intrinsèque au processus de formation. En tant que l'un et l'autre sont l'expression d'un agir organisationnel, tous deux sont des parcours de recherche et d'apprentissage, de changement continu, dans la forme et dans le temps. La formation apparaît dans une telle vision comme permanente, liée au devenir de l'action organisatrice, comme elle changeante et agent de changement. Elle apparaît aussi comme extrêmement envahissante, et finalement comme

génératrice de capacités d'observation, de lecture et d'interprétation du processus.

### **Conséquences sur le processus de formation**

La présentation des conceptions de la formation que nous avons opérée peut être désormais utilisée comme base de discussion et de mise en perspective de points de vue différents. Nous avons cherché à déceler les aspects phares de chaque conception, tout en montrant au fur et à mesure les principales différences et similarités. Il peut être toutefois utile, en complément, de procéder à une meilleure mise au point de la façon dont les diverses conceptions comprennent le processus de formation, compte tenu de l'importance que cela revêt dans les approches théoriques et de son incidence dans la pratique de la formation.

Nous avons déjà indiqué les différences essentielles des conceptions qui se répercutent sur le processus de formation. En bref, le processus de formation est :

- dans la logique du système une séquence d'activités hétérogènes parmi lesquelles l'une, l'activité de formation, est centrale, les autres, qui la précèdent ou qui la suivent, étant fonctionnelles par rapport à elle :

- dans la logique de l'acteur un déploiement de réflexion, de pensée, de prise de conscience, réalisé dans un milieu de formation formalisé et séparé de l'agir quotidien ;

- dans la logique de l'agir un développement d'actions et de décisions orientées, à la fois interne à, et support de l'auto-organisation d'un processus d'action sociale plus ample.

On peut observer de plus près la façon dont ces conceptions retentissent sur les divers éléments du processus de formation.

#### *Besoin et analyse des besoins*

Dans la logique du système mécanique, qu'il convient une fois encore d'examiner de façon distincte, le besoin est une exigence du fonctionnement, et

donc aussi le besoin de formation, lequel exprime la nécessité d'une pleine correspondance aux normes, générales et particulières, de fonctionnement du système. Pour cette logique, parler d'« analyse » des besoins est impropre. Pour chaque mécanisme quelle que soit sa complexité on peut prévoir une liste d'instructions et de prescriptions de fonctionnement : il n'est nul besoin d'analyses, ce qui est requis est déjà entièrement exposé dans le programme.

Avec la logique du système organique, l'idée d'analyse ou, plus généralement, de recherche et d'éclaircissement sur quelque chose qui n'est pas complètement évident, commence à devenir adéquate. Là le besoin équivaut à exigence fonctionnelle. Le besoin de formation équivaut à des exigences fonctionnelles d'intégration du système et des sous-systèmes, dont on connaît l'existence mais à enquêter dans leurs spécificités. L'analyse appropriée est donc fonctionnelle et vise à déceler les requêtes du système en termes de rôles, les fonctions, manifestes ou latentes, tels que les rôles les expriment, ainsi que les motivations des sujets en rapport avec les fonctions. L'analyse des besoins est en réalité un relevé de demandes et de leur composition, demandes du système en tant que prédéterminé, et demandes des sujets en tant que faisant partie du système.

Dans la logique de l'acteur et du système construit, le besoin ne peut qu'être saisi dans l'interaction quotidienne et ne peut concerner que les sujets - et non le système, qui est le résultat des institutionnalisations. Le besoin est un signal faible d'un problème qui se manifeste dans la confrontation des stratégies des sujets. S'il est saisi et opportunément compris, cette compréhension est déjà une action de formation et ne peut représenter une activité séparée. L'analyse des besoins est donc une analyse de demandes, mais n'est pas le relevé de requêtes explicites, et elle ne peut être coupée de la réflexion sur l'expérience qui constitue le moment formateur.

Dans la logique de l'agir, on ne parle pas de demande, du système ou de l'acteur, mais des besoins d'un processus d'actions et de décisions orientées. Le besoin est ce qui sert pour la décision dans un parcours heuristique. Il s'exprime dans la congruence interne entre les choix d'action, de connaissance,

de résultats désirés. On peut alors parler valablement d'analyse des besoins, en ayant toutefois présent à l'esprit qu'elle ne peut être accomplie de l'extérieur : le seul point d'observation utile étant celui-là même du développement de l'action. De ce fait, avec l'analyse des besoins un autre processus d'actions (secondaire) s'amorce, que l'on peut identifier comme un processus de formation, analytiquement susceptible d'être distingué mais non dissocié, ainsi qu'il en est des diverses phases d'un processus d'actions.

#### *Résultat et évaluation des résultats*

Puisque toutes les conceptions admettent la cyclicité du processus de formation, il convient de se placer au moment terminal de la séquence avant d'envisager les moments intermédiaires.

Dans la logique mécaniste, où le besoin est une exigence du fonctionnement, le résultat est le fonctionnement tel qu'il est prescrit. L'évaluation du résultat passe par la vérification - au sens propre - du respect des prescriptions. Cela parce que le système mécanique n'admet pas d'écarts par rapport au programme. La vérification positive est ainsi également une confirmation de ce qui était requis, c'est-à-dire une confirmation des besoins.

Le système organique, au contraire, fonctionne avec toute une gamme de variabilité, les variances étant valorisées si elles conduisent à des états de plus grande fonctionnalité. Le résultat est la meilleure correspondance avec les besoins fonctionnels. La réponse au besoin d'intégration se mesure en vérifiant la satisfaction des sujets et la modification des rôles. On vérifie auprès des sujets si les incitations au changement en vue de l'adéquation aux rôles sont adaptées ; et s'agissant des rôles on vérifie si les changements induits dans les prescriptions, les attentes, les intérêts, ont atténué les ambiguïtés et les conflits (de rôles) et valorisé les fonctions positives. La vérification des résultats de l'activité formatrice peut naturellement rétroagir sur la liste des besoins fonctionnels dans la logique homéostatique du système.

Selon la logique de l'acteur le résultat est une affirmation de valeur, la réappropriation d'espaces de subjectivité dans le cadre du système. Le résultat

de la formation est la prise de conscience de ce qui fait problème pour le sujet dans l'interaction, dans les relations de pouvoir et dans l'assomption des rôles. L'évaluation du résultat est donc l'évaluation du développement de la réflexion qu'est l'action de formation. On peut dire que celle-ci comprend la demande et le résultat. A bien y regarder, selon cette logique il n'est pas bon de distinguer des phases. Analyse et vérification sont internes à l'activité de formation. Toute vérification « externe » appelle l'intervention d'autres acteurs et par suite provoque d'autres processus d'apprentissage.

Selon la logique de l'agir, le résultat est ce qui est utile ou nécessaire à un différent degré du parcours heuristique : on peut dire qu'il est un nouveau besoin, reformulé à la suite d'actions de formation. Le résultat, comme le besoin, est exprimé par la congruence interne au processus primaire qui active le processus de formation. Analyse du besoin et évaluation du résultat sont équivalentes, mais peuvent être distinguées car l'évaluation est l'analyse dans un processus modifié, tourné vers d'autres changements. En ce sens le processus des actions de formation est cyclique, et l'évaluation du résultat en tant que reposant sur la congruence interne de chaque processus concerne simultanément le processus primaire et les diverses phases du processus des actions de formation.

### *Planification et projets*

La logique mécaniste prévoit la planification et non des projets particuliers. En fait, le programme de fonctionnement du système comprend des prescriptions générales et rigides de formation, *a priori* valables. La structure n'étant pas variable, projeter des activités spécifiques n'a pas de sens ; ce serait une contradiction. Au contraire, la logique organiciste prévoit le projet d'activités particulières de formation, mais non la planification. Les exigences de rôle mettent en évidence des objectifs particuliers de formation au sein de l'objectif général d'équilibre du système. La planification serait contradictoire puisque la formation vise à valoriser les adaptations et la flexibilité ; par contre des séries de projets par des regroupements de rôles sont nécessaires.

Selon la logique de l'acteur toute référence à la planification doit être écartée, en particulier pour l'activité de formation, réflexion de l'acteur sur son expérience propre. Parler de projet de la formation est tout aussi impropre. On peut projeter l'espace de formation adapté au développement de l'apprentissage de l'expérience, mais certainement pas un tel apprentissage. Toutefois, on peut dire que la stratégie de chaque acteur comporte en elle-même sa propre dimension projectuelle, qui se manifeste « ici et maintenant » dans l'interaction quotidienne.

Dans la logique de l'agir, planification et projet sont tous deux prévus en leur attribuant des significations autres que celles qu'elles reçoivent dans les conceptions du système prédéterminé et de l'acteur - comme il arrive pour les autres termes du discours. La planification concerne l'analyse du besoin de formation ; elle est la projection générale concernant l'aide que la formation peut probablement donner à la congruence du processus primaire. Ce processus étant lui-même un parcours de recherche, le projet général de formation revient continuellement sur lui-même, et s'articule en projets particuliers, détachés ou non du processus primaire.

#### *Activité et sujets de la formation*

Dans le système mécanique l'activité de formation est l'initiation à l'accomplissement selon les modalités prescrites de tâches. Selon la séparation du plan et de son exécution, caractéristique de la logique mécaniste, les destinataires de cette formation sont ceux qui sont destinés à être des exécutants, le « formateur » est l'instructeur délégué par le détenteur de la capacité d'élaborer les plans.

Dans la logique organiciste, l'activité de formation est le « cours », unique moment effectivement de formation dans la séquence que l'on qualifie de processus. Elle constitue une activité séparée dans le concret du système qui la requiert, mais elle est vouée à l'accomplissement d'une fonction spécifique en son sein, qui est une fonction d'intégration. Les destinataires de la formation sont ceux qui jouent, ou sont destinés à jouer, des rôles déterminés. Les

demandeurs sont potentiellement tous ceux qui jouent des rôles en rapport avec ceux des destinataires, destinataires compris. Est formateur (sans les guillemets) celui qui joue un rôle particulier et caractéristique d'intégrateur, analogue aux autres rôles prédéfinis par le système.

Nous avons déjà dit que l'activité de formation dans la logique de l'acteur est réflexion sur l'agir quotidien, et nous avons vu aussi qu'elle coïncide avec ce que l'on appelle processus de formation. Il n'y a pas alors de destinataires en ce qu'il n'y a pas de rapport d'enseignant à élève, mais plutôt des « acteurs-clients », qui avec le formateur vivent l'activité de formation. Il peut aussi y avoir des « acteurs-commettants », qui demeurent extérieurs au milieu spécifique de formation, mais tendent à développer un second niveau de réflexion concernant les rapports triangulaires client-commettant-formateur. Le formateur est un autre acteur, ayant sa stratégie propre, visant à favoriser la réflexion des divers acteurs dans le milieu de la formation.

Selon la logique de l'agir, l'activité de formation est une tentative de satisfaction du besoin mis en évidence dans le processus des actions et des décisions ; par suite elle est recherche et promotion de connaissances, de compétences, de nouvelles orientations, continuellement confrontée au parcours qui la nécessite. En aucune façon elle ne peut être séparée du processus primaire. On peut l'en extraire, mais la partie extraite sera toujours peu de chose par rapport à celle qui ne le sera pas, inévitablement et profondément présente dans le processus primaire. Elle peut aussi être une activité « de classe », si comme pour les autres termes on ne donne pas au mot le sens que lui attribue la logique du système ou la logique de l'acteur, et que l'on entend par là un laboratoire idéal, partie intégrante du processus primaire.

Dans cette conception il n'est pas question de formateurs, de commettants, de destinataires, et pas davantage de rôles, parce que le rôle de quelque manière qu'on le définisse n'opère pas de distinction entre actions, accomplissements et sujets. Dans la logique de l'agir tous les sujets impliqués dans le processus projettent et agissent. Ils peuvent dans le développement des

actions et des décisions contribuer de façon variable à l'analyse des besoins, à la planification, aux projets, à la promotion et à l'évaluation de la formation.

### **Pour un débat**

Comme nous l'avons dit en introduction, les conceptions sont des manières alternatives de voir et de penser, correspondant à des postures épistémologiques. Nous avons rappelé comment le débat épistémologique a donné lieu dans les sciences humaines et sociales à trois conceptions fondamentales du système social qui se reflètent dans les conceptions de la formation et induisent des modes différents de compréhension des aspects, des éléments, des termes, qui concernent la théorie et la pratique de la formation. Nous avons ainsi tenté de proposer un cadre pour la mise en perspective des alternatives.

Comment développer le débat ? Plus d'une fois un tel cadre a été proposé lors de séminaires auxquels participaient des chercheurs travaillant sur la formation. Il s'est toujours noué une discussion vive et riche, soit sur les caractères distinctifs de chaque conception et sur les implications en matière de théorie et de pratique, soit sur les aspects de la mise en perspective des différences. L'utilité du schéma en tant que stimulant du débat a été confirmée, mais aussi l'opportunité de souligner certains points, même si, chemin faisant, ils ont déjà été abordés.

#### *Accepter diverses manières de voir*

On peut soutenir que les conceptions, et par voie de conséquence les théories, les méthodes et les pratiques, ne sont pas susceptibles d'être comparées. Si, par contre, on admet qu'il est possible de les mettre en perspective les unes par rapport aux autres, de les confronter, il faut alors par-dessus tout savoir se fixer sur chaque conception de la formation pour en saisir pleinement les caractéristiques et la cohérence interne, ou, en d'autres termes, accepter des modes divers et contrastés de voir la formation.

Le cadre présenté cherche à exposer chaque alternative selon sa façon de voir qui en est la source, et avec son langage. C'est avec la même volonté d'éclairer différentes visions qu'ont été indiquées les différences et les ressemblances. Le cadre offert tend ainsi à fournir une clef pour comprendre les racines et les implications des différentes conceptions. Ce serait tout autre chose si on voulait soutenir une position contre l'autre.

Habituellement, les propositions théoriques et pratiques concernant la formation adoptent une conception et attaquent ou rejettent les positions adverses. Il n'est pas possible alors de procéder à une confrontation : elle ne réussirait pas à se développer. Ce n'est pas procéder à une confrontation que critiquer une conception en attribuant aux termes qu'elle emploie la signification qu'ils ont dans d'autres conceptions. Les critiques développées à l'intérieur de chaque conception sont, par contre, utiles à la discussion.

De la même façon, alors que des références chronologiques peuvent servir à la confrontation, la priorité chronologique n'est pas utile s'agissant d'idées largement reçues et diversement interprétées. On sait, par exemple, que l'idée de la classe naît dans le cadre de la conception du système prédéterminé par rapport aux sujets, mais ce qui est utile c'est de savoir comment la classe est comprise dans chaque conception, et comment l'idée qu'elle en a s'articule en son sein avec d'autres idées.

Accepter chaque conception, c'est aussi accepter sa prétention à être complète. Cela implique que l'on évite de confondre le mode de voir que l'on adopte pour la lecture d'une certaine réalité historiquement déterminée avec la conception qui est à son fondement. On peut, par exemple, admettre qu'habituellement une école militaire n'est pas conçue ni réalisée dans la logique de l'agir ou dans la logique de l'acteur ; toutefois, cette réalité peut être lue et interprétée selon chaque conception. Cela est un bon exercice pour saisir pleinement les diverses manières de voir.

*Conceptions, théories, disciplines*

Dans la discussion il est important d'être d'accord sur le sens que l'on donne à « conception ». En conséquence, il est bon de distinguer « conception » et théorie. Les diverses contributions théoriques se réfèrent à l'une ou à l'autre conception et sont orientées par elle. Il a été fréquemment utilisé le terme de « logique » du système prédéterminé, du système construit, du système comme processus, comme terme équivalent à conception, en entendant par là « manière de penser » et mise de l'accent sur la cohérence interne de la conception.

De façon délibérée, nous n'avons jamais utilisé le terme de « paradigme », car proposé et conçu dans le débat de la philosophie des sciences comme un concept essentiel pour la pleine compréhension de la conception, des instruments théoriques et méthodologiques, ainsi que des aspects institutionnels, d'une science consolidée, il ne nous apparaît pas comme immédiatement transférable dans les sciences sociales. D'autre part, au sein de celles-ci on a eu recours amplement à une utilisation désinvolte du terme paradigme qui l'a rendu, selon les cas, synonyme de modèle, de référence conceptuelle, de théorie, de méthode, de croyance, de pratiques... avec des résultats rarement clairs, ce qu'il vaut mieux éviter dans un débat sur la formation.

Le rapport entre les conceptions et les disciplines qui se préoccupent de la formation mérite une attention qui va bien au-delà de la précision des significations. Il est clair que les conceptions ne sont pas des disciplines, mais il faut aussi considérer que chaque conception ne correspond pas à une discipline spécifique. Tandis qu'il existe des domaines scientifiques où les apports théoriques d'une discipline font toujours leur la même conception, il n'en est pas ainsi dans les sciences sociales, et en particulier dans les disciplines qui s'occupent de formation et nous intéressent à ce titre. En réalité les disciplines concernées par la formation sont traversées par les diverses conceptions.

On sait qu'aux apports théoriques disciplinaires s'ajoutent des apports « interdisciplinaires ». De nombreuses disciplines s'en préoccupant, cela est particulièrement évident pour la formation. On peut s'interroger sur les

niveaux de dialogue pratiqués et souhaités entre diverses disciplines en vue de la formation. Mais pour mener à bien une telle réflexion, il faut se rappeler que le dialogue entre les disciplines ne devient confrontation directe et échange que lorsque la conception est commune, et que le dépassement des frontières disciplinaires est rendu possible quand la question de recherche cesse d'être défini par les prospectives disciplinaires et qu'au contraire c'est elle-même - ou mieux la manière de la voir - qui définit les apports disciplinaires utiles au débat.

Le thème de ce texte n'était pas la comparaison. Nous n'avons voulu que fournir au débat une base à partir de laquelle il puisse s'ouvrir et se développer. Ainsi que cela est apparu à diverses reprises, il peut se développer sur divers plans et sur divers aspects des propositions théoriques et pratiques. Puisque tout débat implique les conceptions, c'est à partir d'une réflexion sur celles-ci qu'il peut se réaliser, ouvert et fécond. Chacun est personnellement concerné par ses « choix » entre les conceptions, les théories, les pratiques. Nous n'avons voulu apporter ici qu'une contribution à une meilleure conscience.

## Analyse du travail et apprentissage organisationnel\*

### Introduction

« Analyse du travail et formation », « formation et apprentissage organisationnel » : y a-t-il un rapport entre ces deux sujets ? Il s'agit bien sûr de sujets qui ont beaucoup été traités, mais d'habitude chacun séparément. Nous proposons de réfléchir sur leur rapport réciproque. Par ailleurs, ces sujets soulèvent des questions importantes, renvoyant aux *manières de voir*, à la fois la formation, l'analyse du travail et l'organisation ; mais ils n'ont pas été habituellement traités en référence à ce type de questions. Nous désirons montrer que c'est justement en se référant aux manières de voir l'analyse du travail, la formation et l'organisation, que l'on peut donner des réponses – un peu plus satisfaisantes que d'habitude – aux questions concernant les rapports entre analyse du travail et formation d'une part et entre formation et apprentissage organisationnel d'autre part. De plus, nous désirons montrer que par cette réflexion on peut arriver à traiter la question de l'existence et des conditions d'un rapport entre l'analyse du travail et l'apprentissage organisationnel.

Pour montrer l'entrelacement de ces sujets, il nous faut quand même les traiter l'un après l'autre. Nous discuterons donc d'abord des rapports entre l'analyse du travail et la formation : selon quelle manière de voir s'agit-il moins d'un échange entre deux activités séparées que de deux aspects d'un seul processus d'action ? Nous ferons référence à des exemples d'analyse du travail et de formation pour la prévention, du fait que dans ce cas le but à atteindre – la prévention des risques dans les lieux de travail – aide à poser ces questions

---

\* Ce texte, conçu pour cet ouvrage, fait référence à des travaux menés dans le cadre du Programme interdisciplinaire de recherche « Organization and Well-being ». Nous avons présenté la démarche de ce programme dans le quatrième chapitre du livre II de cet ouvrage ; pour plus d'informations on peut consulter le site : <http://www.taoprograms.org>.

majeures : quelle analyse du travail ? quelle formation ? quel rapport entre les deux ?

Nous verrons que la discussion de ce premier sujet ne peut pas délaissier une autre relation : celle entre l'analyse et l'intervention sur le travail – pour l'améliorer en évitant les risques, dans l'action pour la prévention. Bien sûr, même ce rapport peut être vu de différentes manières, et des questions importantes sont posées concernant les sujets qui apparaissent impliqués – les sujets agissants de l'analyse, de l'intervention, du travail – ainsi que leur contribution au changement. Nous serons alors conduits à considérer les obstacles qui s'opposent au changement, mais aussi l'aide que peut apporter l'action syndicale. En nous référant à d'autres cas de terrain, nous verrons comment les sujets de l'action syndicale et les sujets au travail peuvent converger sur un processus commun d'actions, ayant des aspects de formation, d'analyse et d'intervention, relié à d'autres processus d'action : de travail, de revendication et de négociation.

Tout cela nous aura conduit à mettre en évidence la manière de voir le processus de formation, en particulier l'émergence des besoins de formation à son amont et l'évaluation des résultats à son aval, ainsi que les liens avec les processus d'analyse et de changement. Les cas de terrain que nous aurons évoqués, à propos de l'action de prévention et de l'action syndicale, nous serviront encore pour montrer comment ces processus – comme nous les concevons – ne sont qu'une expression d'apprentissage organisationnel : dans le sens où, d'après notre point de vue, l'on ne peut pas avoir les premiers sans le second.

La « manière de voir » que nous mettons en avant est celle de la *théorie de l'agir organisationnel* : nous l'avons présentée dans les autres chapitres<sup>1</sup>, comme nous avons montré la conception de l'organisation et de la régulation du processus de travail, mais aussi de la formation et de l'action pour la prévention

---

<sup>1</sup> Les chapitres précédents participent tous à la présentation de la manière de voir propre à la théorie de l'agir organisationnel – concernant l'organisation, le travail, la prévention et le bien-être, la formation – ainsi que des manières de voir alternatives : de ce fait, nous nous permettons ici de nous limiter à les évoquer.

et le bien-être qui en dérive. Rappelons ici tout simplement que, selon ce point de vue, toute réalité sociale, toute réalité organisée – activité de travail, de formation, d'analyse, de revendication syndicale... – est conçue comme un processus d'actions et de décisions, un cours heuristique de recherche et d'apprentissage, et que les sujets agissants ne sont pas séparables de ce processus, qu'ils participent à sa mise en œuvre, à son développement et notamment, à sa régulation. Ce point de vue s'oppose à la fois aux visions de la réalité sociale comme phénomène naturel préexistant aux sujets, et aux visions de la réalité sociale comme construction, produite par les interactions des sujets.

La référence aux trois manières de voir – qui correspondent aux alternatives épistémologiques des sciences humaines et sociales – ne nous servira ici que de repères, que nous garderons sur le fond, tandis que nous essaierons surtout de développer les thèmes choisis de notre point de vue.

### **Analyse du travail et formation**

L'analyse du travail et la formation, comme elles sont le plus souvent pratiquées, sont des activités différentes et séparées. Des « acteurs » différents – respectivement le « chercheur » et le « formateur » – accomplissent ces activités qui concernent des « objets » eux-mêmes différents – la « situation de travail » et les « travailleurs », la « classe » et les « formés ». Mais s'agit-il d'une vérité absolue ou bien d'une manière de voir parmi d'autres ?

Si l'on décline ce thème des rapports entre analyse du travail et formation selon les manières de voir alternatives, on s'aperçoit que nous venons de mettre en évidence une vision, celle du « système prédéterminé par rapport aux acteurs ». Dans ce cas l'analyse est affaire d'un chercheur, un « acteur » dont le caractère primaire est d'être extérieur à la réalité qu'il va objectivement observer et analyser, par des méthodes et des outils également objectifs. La formation est, quant à elle, une activité en forme de cours, visant l'adéquation des sujets concernés aux rôles dessinés par le système. Il est alors évident que dans cette perspective un rapport entre analyse et formation peut exister ou non, et que cela dépend du choix de ceux qui gouvernent les deux activités – qui,

par ailleurs, ne sont souvent pas le chercheur et le formateur. Et si, par exemple, l'analyse du chercheur est dirigée vers l'amélioration des conditions de travail, son rapport avec une formation poursuivant la meilleure adéquation aux besoins fonctionnels du système, peut bien être un rapport conflictuel<sup>2</sup>.

Que se passe-t-il lorsque la perspective est, au contraire, celle de l'« acteur » et du « système construit » ? Ce qu'on appelle « analyse » du travail même dans ce cas, n'est souvent pas une analyse au sens propre du terme, mais l'observation d'une réalité pendant sa construction – *hic et nunc* – ou bien à travers la reconstruction qu'en font les sujets concernés par leurs vécus subjectifs ; elle est pour autant même ici l'activité d'un chercheur externe à la réalité observée<sup>3</sup>. La formation est une réflexion sur l'agir quotidien, c'est-à-dire sur la construction de la réalité, une sensibilisation aidée et favorisée par un « acteur-formateur » – lui aussi externe – dans un lieu et dans des temps protégés vis-à-vis des lieux et des temps du travail. Même dans ce cas, le rapport entre l'analyse du travail et la formation peut ou non exister ; mais s'il est mis en œuvre, il ne risque pas d'être conflictuel, du fait que les deux activités convergent vers le même but : un but d'affirmation d'espaces de subjectivité et de réappropriation de marges de manœuvre en opposition au système. De plus, la sensibilisation que produit la formation peut aussi être une sensibilisation à l'analyse du travail. Par ailleurs, les deux activités – analyse et formation – étant des activités séparées et externes au contexte de travail, des volontés sont nécessaires pour les mettre en rapport : celle de l'« acteur-chercheur » et de l'« acteur-formateur », qui doivent en outre acquérir le consensus, sinon la participation, des « acteurs-clients » (les sujets du contexte

---

<sup>2</sup> Ce qui justifie les craintes et les méfiances envers le rapport entre analyse du travail et formation – même comme thème de réflexion – de la part de ceux qui partagent à la fois l'intérêt pour l'amélioration des conditions de travail, par exemple en ergonomie, et la vision objectiviste du système prédéterminé.

<sup>3</sup> Le terme d'« analyse » ne nous apparaît pas approprié pour dénoter la compréhension d'une réalité dans le cadre de la vision subjectiviste : nous l'avons déjà mis en avant dans le troisième chapitre du livre II de cet ouvrage. Toutefois nous nous voyons contraints de l'utiliser ici, à la suite de l'usage qui en est fait à la fois par les chercheurs de plusieurs approches subjectivistes et dans le débat concernant les thèmes que nous sommes en train de traiter.

de travail concerné) et des « acteurs-commettants » (s'il s'agit d'autres représentants du système, différents des acteurs-clients)<sup>4</sup>.

Résumons enfin la perspective du processus d'action, avant de la développer par la suite. Dans ce cas, l'« analyse » et la « formation » sont des composantes du processus d'action de travail. L'analyse est une réflexion sur le processus, et notamment sur sa régulation, concernant l'évaluation des alternatives possibles et la recherche des opportunités. Elle est de ce fait simultanément analyse et changement ; et elle est en même temps formation. De même la formation – celle qui sert véritablement au développement du processus – ne peut pas être disjointe de l'évaluation du processus et du changement que cette dernière enchaîne. Tout cela ne peut pas se passer qu'à l'« intérieur » du processus, c'est-à-dire de la part des sujets concernés. Du fait qu'il n'y a pas ici de séparation entre les sujets agissants et le processus d'actions et de décisions qui les concerne, il n'y a pas, dans cette perspective, ni « chercheur » ni « formateur », pas plus qu'il n'y a d'activités externes et séparées. Le rapport entre analyse et formation n'est par conséquent pas ici un problème à résoudre, il est intrinsèque au développement du processus<sup>5</sup>.

Pierre Rabardel (1990) a été, à notre connaissance, le premier à proposer de réfléchir sur les rapports réciproques entre analyse du travail et formation. Il en avait noté l'émergence, dans certaines circonstances, en observant les pratiques de l'analyse ergonomique et de la formation des adultes. D'une part la formation lui apparaissait pouvoir être un « outil » pour l'action de l'ergonome, à la fois comme moyen de changement de la situation de travail et comme formation des opérateurs et des concepteurs à l'analyse du travail ;

---

<sup>4</sup> A juste titre des nombreuses préoccupations affectent ceux qui partagent cette vision subjectiviste. D'une part les relations entre chercheur et commettants ne sont pas toujours faciles, surtout qu'il s'agit d'une analyse et d'une formation dirigées en opposition au système. D'autre part, un problème majeur est celui de comprendre la construction d'une réalité en étant chercheur externe, ou dit autrement, d'intégrer un chercheur dans le système.

<sup>5</sup> Cette perspective n'ignore pas les difficultés de compréhension et de changement du processus d'action : il ne faut pas confondre une perspective qui porte sur comment le processus d'action se développe avec la vision idyllique de l'épanouissement de ce processus. En fait, cette perspective permet de mieux comprendre le développement des processus d'action, et notamment leur régulation : ce qui n'est pas sans conséquence si elle est diffusée auprès des sujets concernés.

d'autre part l'analyse du travail lui semblait pouvoir être à son tour un outil pour la formation, comme moyen de prise de conscience ou d'identification des compétences des opérateurs concernés.

Face à de nombreuses pratiques et modalités de rapports, la suggestion de Rabardel était d'amorcer sur ce thème une réflexion théorique et méthodologique<sup>6</sup>. Recueillant cette suggestion, notre réaction a été d'abord de montrer l'utilité d'une référence aux manières de concevoir la formation et le travail ; ensuite, de mettre en évidence – par des exemples de cas de terrain<sup>7</sup> tirés de nos programmes de recherche – comment ce rapport entre analyse du travail et formation peut moins être apprécié selon des visions objectivistes et subjectivistes que selon le point de vue du processus d'actions et de décisions. Nous tenons à souligner que notre réflexion concerne l'analyse du travail de tous les domaines d'étude concernés : sociologique, économique, psychologique, ergonomique, et notamment du domaine d'étude de l'organisation ; sans délaisser les intérêts portés sur ce sujet par la formation des adultes. Nous allons essayer d'illustrer ce point de vue.

### **Analyse du travail et formation pour la prévention**

Il nous semble que le cas de l'analyse du travail et de la formation pour la prévention – plutôt que de manière générique pour l'amélioration des conditions de travail – aide à mieux poser les termes de la discussion. Le but à atteindre est clairement défini : la prévention primaire des risques ; et il est défini par des normes légales. Les questions qui se posent sont alors également claires : de quelle analyse du travail et de quelle formation doit-il s'agir ? Pour

---

<sup>6</sup> Cette suggestion a donné lieu peu après à deux débats : une table ronde au 11<sup>e</sup> Congrès de l'International Ergonomics Association, Paris 1991, et le 7<sup>e</sup> Séminaire du Programme interdisciplinaire de recherche « Organization and Well-being », Milan 1992. Un symposium sur le thème « formation et analyse ergonomique du travail » a ensuite été organisé lors de chaque congrès de l'IEA ; mais la plupart des travaux de ces symposiums, et en particulier les commentaires qui ont suivi (voir, par exemple : Teiger, Montreuil, 1995), ont limité leur attention à la formation professionnelle ouverte à l'analyse ergonomique, ou bien à la formation ergonomique des « non-ergonomes » (sujets des situations de travail, syndicalistes). Ces contributions – qui n'ont concerné que la formation en ergonomie – se sont ainsi écartées de la réflexion sur les rapports réciproques entre analyse du travail et formation.

<sup>7</sup> Nous en évoquerons quelques-uns par la suite.

pouvoir contribuer efficacement à l'obtention des résultats désirés, doivent-elles revêtir des caractères particuliers ou peut-il s'agir d'une analyse et d'une formation quelconque ? Et enfin, comment peut se configurer le rapport entre les deux ?

Le contexte normatif est fixé par les directives européennes (n° 89/391 du 12 juin 1989 et suivantes) que les Pays de l'Union ont intégrés dans leurs lois. Ces normes prescrivent une prévention primaire, générale, programmée, et de conception, reposant sur une évaluation des risques qui couvre l'intégralité des situations de travail ; ce qui implique une capacité d'analyse et d'intervention en vue du contrôle de la santé et de la sécurité des travailleurs, ainsi qu'une formation adéquate à ce besoin. Donc, une analyse des situations de travail et une formation pour la prévention sont prescrites par des lois, ce qui devrait être pleinement connu et accepté. Comment faire ? Les questions posées sont à la fois théoriques et très concrètes.

#### *Deux cas de terrain*

Pour développer nos réponses nous allons évoquer deux cas parmi les travaux de notre Programme interdisciplinaire de recherche « Organization and Well-being » (O&W)<sup>8</sup>. Dans le premier cas, une entreprise de services nous avait demandé de doter les membres d'un comité de santé et de sécurité d'outils d'analyse et d'évaluation des situations de travail. La compagnie d'assurances RAS (Riunione Adriatica di Sicurtà), née en 1838 en Italie du Nord, fait partie du Groupe Allianz, l'un des premiers groupes dans le secteur européen des assurances et qui a son siège en Allemagne. Au début des années 1990, RAS collectait environ 2 000 millions d'euro de primes et employait quelques 3 800 personnes. A cette époque, elle avait institué une commission consultative paritaire, composée de représentants de la direction de l'entreprise et de représentants syndicaux, ayant pour objectif le monitoring des conditions des

---

<sup>8</sup> Ces cas ont été présentés lors de différentes occasions de débat : Rulli, Maggi, 1997 ; Rulli *et al.*, 2000 ; Maggi, 2002. Pour d'autres cas : Rulli, Maggi, 2002. [voir aussi : Maggi, Rulli, 2012 ; Maggi, Faïta, Rulli, 2014].

systemes de travail, de la santé et de la sécurité des employés de la compagnie, ainsi que le suivi de l'application des normes concernées. Cette commission devait être en état d'évaluer les situations de travail et, le cas échéant, de proposer des interventions d'amélioration, visant à garantir à la fois le bien-être des employés et l'efficacité des activités de l'entreprise. Pour doter la commission des outils et des savoirs faire nécessaires à son mandat, la compagnie RAS avait prévu un parcours de formation, et s'était adressée au Programme O&W pour la mise en place de cette formation.

Dans le second cas, il s'agissait du développement, par les opérateurs d'hôpitaux et de services sanitaires, de connaissances et de capacités d'analyse des risques, ainsi que des capacités d'intervention sur le processus de travail. L'Unité des services sanitaires de la Province de Trento (Nord-Est de l'Italie), concerne une aire géographique d'environ 500 000 habitants et était composée à l'époque de treize secteurs territoriaux dont cinq intégrant un hôpital. Ces cinq hôpitaux comptaient au total 180 Unités opérationnelles et plus de 2 200 lits. A partir de la seconde moitié des années 1990, cette Unité provinciale de services sanitaires avait, dans sa globalité, activée une formation générale visant l'utilisation de la méthode d'analyse organisationnelle et d'intervention pour la prévention proposée par le Programme O&W. Le but était de répondre aux besoins d'analyse, d'évaluation et d'amélioration des situations de travail en termes de prévention des risques et de sécurité des travailleurs, dans le cadre des normes européennes et nationales concernées.

Les deux activités de formation et d'analyse du travail sont comparables à la fois pour le contexte normatif et pour la démarche suivie, même s'il existe une différence relative au décalage temporel entre elles : début et moitié des années 1990. L'initiative de la compagnie RAS avait anticipé les normes nationales en s'inspirant, pour sa prise de décision, de certains points fondamentaux des directives communautaires tels que : l'évaluation globale et récursive des systèmes de travail de l'entreprise, l'intervention visant les meilleures conditions de travail possible, le partage de ces objectifs par la direction de l'entreprise et les syndicats de travailleurs, ainsi que le support

d'une formation portant d'abord sur l'apprentissage de savoirs spécifiques, puis sur le développement de connaissances et compétences nécessaires pour maîtriser les changements organisationnels du point de vue de la prévention. Les activités mises en place par l'Unité opérationnelle de Médecine du travail de l'Unité des services sanitaires de la Province de Trento, quant à elles, prenaient à la lettre tant les prescriptions des normes européennes que nationales alors édictées, visant une analyse complète de toutes les situations de travail et, le cas échéant, une reconfiguration des processus en vue d'assurer simultanément : l'efficacité, l'efficience, la qualité et le bien-être des sujets impliqués. Il était clair pour les responsables de l'Unité de Médecine du travail que, pour atteindre ces buts, il fallait d'une part s'approprier un savoir d'analyse et d'intervention organisationnelle intégrant le bien-être et, d'autre part, une démarche partagée par les dirigeants des services et par les travailleurs ; ce qui demandait une formation en cohérence avec ces objectifs.

#### *Le dispositif de formation et d'analyse*

Le dispositif mis en place dans les deux cas, est en apparence un dispositif simple, fondé sur l'alternance entre du travail en classe et des expériences de terrain menées par les participants. Dans une première partie, des chercheurs du Programme O&W expliquent aux participants : (a) la conception de la formation sous-jacente au dispositif, (b) le cadre normatif concernant la prévention dans les contextes de travail, (c) la méthode d'analyse organisationnelle proposée par le Programme O&W. Dans une deuxième partie : (a) afin d'apprendre la méthode et de comprendre la théorie qui en est à la base, les participants discutent des exemples d'analyse et de changement organisationnel venant d'expériences antérieures du Programme O&W ; (b) après avoir constitué des groupes de travail, les participants essaient d'utiliser la méthode apprise pour analyser leurs propres processus de travail et, à partir des résultats de cette analyse, pour proposer des interventions ayant pour but d'éviter les risques et d'améliorer globalement le travail. De cette façon, la formation se déplace de la classe à un « laboratoire » qui est constitué par les

mêmes processus où se déroulent les activités quotidiennes des personnes concernées. Dans une troisième partie, évidemment décalée dans le temps, les participants discutent et confrontent leurs travaux de terrain à l'aide des chercheurs du Programme O&W. Cette dernière phase a comme résultat, d'une part la vérification et le renforcement de l'apprentissage de la méthode et, d'autre part, la mise en œuvre d'actions de changement des processus de travail selon les objectifs désirés.

Ce dispositif répond à une vision particulière de la formation. Elle est vue comme une réflexion du processus organisationnel sur lui-même, elle-même étant aussi un processus d'actions et de décisions orienté vers le résultat attendu, qui est d'aider à la congruence du processus primaire de travail dans sa globalité. Ainsi, ce n'est qu'à partir du processus primaire que l'on peut évaluer quelle activité de formation est nécessaire : dans nos cas de terrain le processus de travail demande à être enrichi de nouvelles connaissances et compétences, adaptées à la compréhension des rapports entre des choix organisationnels alternatifs et leurs retombés sur le bien-être des personnes concernées. Deuxièmement, différents instruments et modalités de formation peuvent être mis en place. Parmi ceux-ci la classe, qui a été utilisée dans nos cas pour illustrer les normes de la prévention dans le travail et les critères de la méthode d'analyse, ainsi que pour la vérification de son usage. Mais la classe n'est qu'un moment partiel, temporairement détaché du développement du processus primaire de travail. C'est dans ce processus que se réalise véritablement la formation, par la mise en œuvre de nouvelles connaissances et le développement de nouvelles compétences visant les transformations souhaitées. Enfin, l'évaluation des résultats attendus de la formation ne peut, à son tour, que s'accomplir dans le processus de travail, par rapport aux besoins qui l'ont rendue nécessaire. Dans nos cas, ce sont les changements organisationnels, activés par l'analyse et assurant des conditions meilleures de prévention, qui témoignent du fait que l'activité de formation a été positive. En bref, la formation est associée au changement du processus de travail, du fait qu'elle fait partie de ce processus : elle en constitue un processus « secondaire »,

activateur de connaissances et de compétences dont le processus primaire a besoin pour réfléchir sur son cours et pour produire ses transformations.

Or, cette manière de concevoir la formation que nous venons de résumer<sup>9</sup>, est directement associée à la manière de concevoir le processus de travail et la santé des sujets concernés qui est à la base du Programme O&W : le dispositif répond, dans ses aspects d'analyse, de changement aux fins de prévention, et de formation, à l'épistémologie du processus d'actions et de décisions. Dans ce cadre la perspective théorique est celle de la théorie de l'agir organisationnel, qui intègre des concepts traitant du bien-être comme processus perfectible et permettant ainsi un dialogue avec la démarche biomédicale sur la prévention des risques et des dommages. La méthode d'analyse des situations de travail est celle que nous avons dérivée de la théorie de l'agir organisationnel, orientée vers la prévention et capable de se connecter à l'analyse épidémiologique<sup>10</sup>.

Comme nous l'avons déjà dit, selon ce point de vue toute réalité de travail – toute réalité sociale – est conçue comme un processus d'actions et de décisions, dont les sujets agissant ne sont pas séparables : ils en sont au centre, dans sa conception, sa mise en œuvre et son développement. De ce fait, la congruence du processus (la congruence – tendancielle et relative – entre ses composantes) ne peut pas délaissier la prise en charge du bien-être des sujets concernés, quels que soient les résultats que le processus essaie d'atteindre. Et de ce fait même, les sujets agissants sont impliqués dans toute réflexion sur le processus et dans la réalisation de tout changement les concernant.

Cette dernière conséquence du point de vue adopté apparaît d'importance capitale pour le thème que nous sommes en train de traiter ici. Elle est au fondement du dispositif utilisé dans les deux cas évoqués, de la compagnie d'assurances et de l'Unité de services sanitaires : les sujets des

---

<sup>9</sup> Elle est illustrée dans le premier chapitre du livre III de cet ouvrage.

<sup>10</sup> Nous nous permettons de renvoyer encore au quatrième chapitre du livre II de cet ouvrage, et notamment à la liste des publications du Programme « Organization and Well-being », sur le site web cité, pour ce qui concerne à la fois les textes théoriques, la proposition méthodologique et les travaux de terrain.

processus de travail sont les protagonistes de l'analyse et de la formation – ainsi que des changements du processus, comme nous le verrons après.

*Les trois axes du dispositif*

On peut dire que le dispositif se fonde sur la rencontre de trois axes. Le premier est celui des savoirs méthodologiques venant de la théorie de l'agir organisationnel, que les chercheurs du Programme O&W offrent aux sujets d'un processus de travail et que ces derniers peuvent s'approprier. Les sujets du processus ont besoin de ces savoirs pour analyser, évaluer et modifier leur processus ; les chercheurs du Programme O&W ne peuvent qu'offrir leur méthode : il dépend des sujets concernés que ces savoirs deviennent de nouvelles connaissances partagées dans le processus – le savoir étant susceptible d'être approprié, et la connaissance étant un savoir intériorisé à la suite d'apprentissage.

Le deuxième axe est celui des compétences spécifiques des sujets du processus. C'est à partir de leurs compétences, inhérentes aux actions de travail, et développées dans et par ces actions, que les sujets peuvent s'approprier la méthode dont ils ont besoin. Et c'est seulement sur la base de ces compétences que les sujets du processus – eux seuls qui les possèdent – peuvent mener à bien une analyse du travail qui les concerne - ainsi que des changements efficaces. Le chercheur du Programme O&W ne peut qu'observer « de l'extérieur » le processus de travail dont il s'agit, n'ayant pas ces compétences et ne pouvant pas s'en approprier – la compétence étant contextualisée et non transférable<sup>11</sup>.

Enfin le troisième axe est celui de l'épistémologie que la démarche présuppose, qui met en relation les savoirs méthodologiques de l'agir organisationnel et les compétences intrinsèques au processus de travail. D'une part la manière de voir le travail comme processus d'actions et de décisions

---

<sup>11</sup> Nous traitons des notions de « savoir », « connaissance » et « compétence » aussi dans le troisième chapitre du livre III de cet ouvrage. [Notre point de vue sur l'enseignement et l'apprentissage est notamment présenté in : Maggi, 2010].

implique que seuls les sujets concernés peuvent l'évaluer et le changer de manière efficace, que les compétences pour ce faire portent avant tout sur la régulation du processus, et que celle-ci ne peut qu'intégrer le processus perfectible du bien-être. D'autre part la même manière de voir s'étend à la formation, processus d'aide au processus primaire de travail et ayant à l'intérieur de ce processus son expression majeure, dans la mesure où – par sa contribution – se développent les compétences des sujets concernés<sup>12</sup>.

L'analyse du travail et la formation ne sont que deux aspects du même dispositif. Voyons de plus près la connexion qui s'instaure entre analyse et formation dans les deux cas de terrain que nous avons évoqué. La formation apparaît utilisée par les employés de la Compagnie RAS ainsi que par les opérateurs de l'Unité des services sanitaires de la Province de Trento pour l'apprentissage d'une méthode d'analyse du travail. Mais, comme nous l'avons vu, cet apprentissage se réalise dans la phase du dispositif où des exemples d'analyse déjà accomplis servent aux sujets concernés pour s'approprier les critères d'interprétation et de changement des situations de travail, et encore plus dans la phase d'expérience d'utilisation de la méthode pour l'interprétation et la transformation de leurs propres situations de travail. La formation porte sur l'analyse du travail et, en même temps, cette analyse s'avère être un instrument de formation.

Ce rapport réciproque, il vaut mieux le souligner, n'est pas limité au moment de la présentation de la méthode d'analyse. Il se poursuit dans les phases suivantes du dispositif, permettant l'intériorisation des savoirs méthodologiques, l'émergence de nouvelles connaissances et de la capacité de les mettre en œuvre par des expériences d'analyse. Il s'accomplit enfin dans le

---

<sup>12</sup> On pourrait remarquer des rapprochements possibles entre le dispositif de notre démarche et le « dispositif dynamique à trois pôles » proposé par Yves Schwartz pour sa démarche « ergologique » (Schwartz, 2000, notamment : Conclusion générale). Selon cet auteur, le pôle d'une philosophie militante permet la rencontre et le travail commun entre le pôle des « savoirs organisés » de plusieurs disciplines et le pôle des « savoirs investis des protagonistes des activités ». Pour nous c'est une option épistémologique – dont nous avons parlé dans le premier chapitre de cet ouvrage, évoquant le débat sur les méthodes des sciences humaines et sociales – qui permet l'échange mutuel entre les savoirs théoriques et méthodologiques de l'agir organisationnel et les compétences des sujets agissants dans le processus d'action de travail.

processus de travail, par le développement des compétences concernant ce même travail.

Cet échange mutuel, entre le processus de formation et le processus d'analyse et de changement, est rendu possible par la perspective théorique adoptée, selon laquelle la formation et l'analyse – avec le changement qui s'ensuit – ne sont que des sous-processus du processus d'actions et décisions de travail.

### **Analyse et changement du travail**

A plusieurs reprises, de manière implicite mais aussi explicite, nous avons évoqué le rapport entre l'analyse du travail et l'intervention sur le travail – l'intervention sur le travail signifiant pour nous surtout une action de changement destinée à l'adapter aux exigences de bien-être des personnes concernées. Selon la manière de voir que nous partageons, l'analyse du processus de travail est simultanément une intervention de changement de ce processus, de façon que analyse et intervention apparaissent soudées, comme et en même temps que analyse et formation, au cours de la démarche mise en œuvre.

Pourtant, le rapport entre analyse et intervention n'est pas toujours vu de cette manière ; autrement dit, même ce rapport, comme celui entre analyse et formation, peut être vu de différentes manières, impliquant différentes conséquences. La différence majeure est que, dans notre perspective, le rapport entre analyse et intervention est un aspect toujours présent, et aussi fondamental, de l'action menée, tandis qu'il pose plusieurs problèmes dans d'autres perspectives. Essayons d'élargir la discussion à cet autre sujet, du fait que – du moins selon notre point de vue – il est strictement connecté aux points que nous avons traités dans les paragraphes précédents.

#### *Les problèmes des rapports entre analyse et changement*

Les problèmes concernant le rapport entre analyse et intervention se posent avant tout pour la manière de voir objectiviste, du système prédéterminé

vis-à-vis des sujets agissants. Ici l'analyse, comme nous l'avons déjà dit, est l'ouvrage d'un « chercheur », externe au système de travail ; l'intervention pour le changement, par contre, ne peut être faite que par ceux qui sont censés avoir les connaissances nécessaires pour configurer le système, que l'on peut appeler les « concepteurs de l'organisation ». Ces derniers sont, eux aussi, des « acteurs » différents des « travailleurs », auxquels on ne reconnaît pas la compétence d'organisation du système qui les concerne.

Il est alors clair que, dans cette vision, l'analyse – d'habitude en forme d'un document écrit – peut être utilisée ou non pour l'intervention sur le travail, et il est très rare que le chercheur soit impliqué dans cette décision. Les problèmes du rapport entre analyse et intervention sont pour la plupart mis en avant à ce propos : on se plaint des analyses oubliées dans les tiroirs. Mais, même si on fait l'hypothèse d'une analyse utilisée, quel sera son rapport avec l'intervention, s'agissant d'une part d'une analyse faite de l'extérieur, nécessairement réinterprétée par les concepteurs de l'organisation et d'autre part, d'une intervention qui ne tient pas compte de l'apport fondamental que donnent à l'organisation les sujets concernés ?

Du point de vue subjectiviste, c'est-à-dire de l'« acteur », le rapport entre analyse et intervention se présente d'une manière tout à fait différente et, pourtant, des problèmes persistent. Même ici, l'analyse, l'intervention et le travail sont des activités séparées. L'analyse, rappelons-le, est plus proprement une compréhension de la construction de la réalité de travail. Elle est à nouveau le produit – le plus souvent sous la forme d'un document écrit – d'un chercheur externe à ce qu'il analyse. Toutefois, le résultat de cette activité, qui met en évidence la réalité construite par les jeux des sujets impliqués, peut faire l'objet d'une « restitution » à ces sujets, leur permettant une meilleure conscience de ce qu'ils vivent et des relations de pouvoir qui les concernent. La prise de conscience n'est pas sans conséquence dans les attitudes et les comportements des sujets de la réalité de travail, et de ce fait, ils sont en état de la modifier en leur faveur et en opposition aux contraintes du système. De cette

façon, un changement de la réalité de travail, opéré par les sujets concernés, apparaît se relier à l'analyse du chercheur.

Si l'on regarde avec attention ce lien, on retrouve quand même des problèmes. En premier lieu, la notion même de « restitution » peut soulever des questions. S'agit-il de restituer une vision de la réalité de travail aux sujets qui l'ont donnée au chercheur, ou bien de leur offrir une interprétation du chercheur ? Est-il assuré par la restitution que l'analyse soit intériorisée par les sujets concernés, qu'elle soit acceptée ? Est-elle inhérente à l'analyse, ou plutôt une autre activité, elle aussi externe à la réalité de travail<sup>13</sup>, qui requiert comme l'analyse un savoir faire particulier ?

D'autres problèmes se posent à propos de la direction de la restitution. Supposant que la restitution de l'analyse peut aider les sujets de la réalité de travail à s'opposer aux contraintes du système, c'est-à-dire aux règles posées par les concepteurs de l'organisation, vers qui doit-on diriger la restitution ? Uniquement aux sujets plus directement concernés ou de même aux concepteurs – qui évidemment participent à la construction de la réalité observée ? Dans l'un ou l'autre cas quelles seront les réactions des concepteurs ?

Un troisième ordre de problèmes concerne l'intervention de changement du travail elle-même. Dans la mesure où l'on admet que le but de l'intervention est de changer l'organisation, des problèmes majeurs émergent pour la vision subjectiviste. Elle implique une conception de l'organisation comme résultat d'une institutionnalisation que l'on ne peut connaître qu'après coup. Si l'on adopte de manière cohérente cette conception, l'analyse peut aider à comprendre ce qui s'est passé, mais l'intervention porte sur un changement dont on ne peut pas connaître le résultat.

---

<sup>13</sup> On pourrait, de plus, se poser la question de savoir s'il n'est pas contradictoire pour la perspective subjectiviste d'observer la réalité de l'extérieur, c'est-à-dire d'une façon qui apparaît, à la limite, « objective ».

*Analyse et changement du point de vue du processus d'action*

Tous les problèmes que l'on vient d'énumérer n'affectent pas le point de vue du processus d'action. Ici l'analyse et l'intervention font partie de la même action : une action qui est propre aux sujets du processus de travail<sup>14</sup> et qui porte, avant tout et surtout, sur les choix organisationnels du processus et, au sens plus ample, sur sa régulation. Il convient d'abord d'évoquer à nouveau les exemples des deux cas de terrain, pour ajouter ensuite quelques commentaires.

Dans le cas de la Compagnie RAS les membres de la commission consultative paritaire – composée, rappelons-le, de représentants de la direction de l'entreprise et de représentants syndicaux et ayant pour but de surveiller les conditions de santé et sécurité – ont acquis de nouvelles connaissances et développé des compétences d'analyse organisationnelle aux fins de prévention. Ces sujets ont développé ces compétences au travers de l'utilisation de la méthode qui leur a été proposée, et qu'ils ont mis en œuvre dans l'analyse de leurs propres processus de travail. La même démarche a ensuite été suivie par les employés des différents processus de travail investis progressivement par l'action de la commission qui a ainsi assumé, à côté et à la place des chercheurs du Programme O&W, la position d'aide à l'apprentissage de la méthode auprès des employés de la Compagnie.

A quelques différences près, le même parcours a été suivi dans le cas des services sanitaires de la Province de Trento. Ici, l'Unité opérationnelle de Médecine du travail – qui est responsable de l'application des normes concernant la santé et la sécurité des travailleurs – a dès le début pris en charge la formation à l'analyse et au changement du travail de tous les opérateurs des services sanitaires : cela avec l'aide des chercheurs du Programme O&W, mais aussi du fait que le médecin du travail en chef a été lui-même l'un des premiers chercheurs du Programme O&W. Dans chaque processus de travail, des hôpitaux et des autres services, le parcours s'est réalisé

---

<sup>14</sup> Une conséquence de ce fait est que l'analyse ne fait pas ici nécessairement l'objet d'un document écrit, du moins pas dans les formes habituelles pour les approches objectivistes et subjectivistes.

peu à peu, de l'apprentissage de la méthode à sa mise en œuvre, jusqu'à l'acquisition des capacités d'analyse et de changement.

Dans le cas des assurances les activités portent surtout sur des traitements d'informations ; dans le cas des services sanitaires les activités sont plurielles et très différentes, de celles de diagnostic et de soin à celles d'hébergement et d'administration. Au delà des différences – des buts à atteindre et des actions déployées – l'analyse et l'intervention sur chaque processus de travail que les sujets mêmes développent, concernent les rapports entre actions menées, connaissance techniques employées et résultats désirés, ainsi que les relations entre les actions, leurs attributions, la manière de les accomplir, les temps, les lieux, les instruments adoptés...enfin tout ce qui relève du processus d'action et de sa régulation.

Par les critères d'analyse qu'ils ont appris, les sujets sont en état de comprendre la structuration du processus de travail, de décoder les conditions organisationnelles en place au moment donné et de représenter et d'évaluer les choix organisationnels alternatifs possibles. Puisque le but le plus important est celui d'éviter les risques à la source, l'évaluation porte notamment sur les choix organisationnels qui impliquent des risques et sur les choix alternatifs susceptibles de les éviter. Cela fait partie de l'aspect de l'action des sujets que l'on peut appeler « analyse » ; mais l'évaluation d'alternatives possibles n'est que le premier pas pour choisir celle qui apparaît la plus adaptée et pour la mettre en œuvre, ce qui relève de l'aspect que l'on peut appeler « intervention ». D'une part les sujets comprennent leur processus de travail en considérant les effets d'autres solutions organisationnelles possibles et d'autre part, ils le changent choisissant la solution la plus satisfaisante. De cette façon, analyse et intervention ne sont que deux aspects – non séparables dans la démarche suivie – de la même action menée par les sujets sur leur propre processus de travail.

Au fur et à mesure que le patrimoine des compétences des sujets s'enrichit des compétences spécifique d'analyse et d'intervention organisationnelles, ces sujets réalisent le monitoring continu requis par les

normes sur la prévention, du fait que l'utilisation de la méthode apprise devient un outil ordinaire de travail. Ces normes apparaissent aussi respectées en ce qui concerne l'utilisation de critères scientifiques vérifiables, dans l'action visant l'élimination des risques à la source et, plus généralement, le bien-être des travailleurs.

### *Quelques commentaires*

Quelques commentaires s'imposent. Avant tout sur ce qu'on entend par organisation. Il ne s'agit pas ici de la vision simpliste qui sépare l'« organisation du travail » des choix de flux, des conditions physiques, des instruments, des matériaux, de la gestion du temps et de l'espace... Même l'héritage d'une perspective strictement mécaniste ne pourrait pas être invoqué pour justifier cette idée – pourtant très diffusée – d'une activité de travail dont l'organisation n'est qu'un aspect marginal qui s'ajoute à d'autres préexistants. Il relève du sens commun que seuls des choix organisationnels mettent en place, et d'une certaine manière plutôt que d'une autre, tout ce qui constitue un processus de travail. Mais parmi les différentes manières de voir l'organisation – dans sa dimension effective – seulement du point de vue du processus de travail comme processus d'actions et de décisions on peut considérer tous ses éléments – les actions choisies ainsi que les buts poursuivis, les techniques employées ainsi que les temps, l'espace, les instruments... comme susceptibles d'évaluation, de modification et de changement.

Selon la perspective du processus d'action il s'agit donc d'une analyse organisationnelle, et le changement est toujours principalement un changement d'organisation. Cela implique un savoir spécifique, et son intégration dans les compétences de travail : ce qui requiert un second commentaire. Pour la vision objectiviste ce savoir ne concerne que les concepteurs de l'organisation ; pour la vision subjectiviste on peut douter que ce savoir existe, du fait que l'on ne connaît l'organisation qu'après coup. De la théorie de l'agir organisationnel, par contre, on peut faire dériver une méthode d'interprétation des processus de travail, c'est-à-dire des critères qui peuvent être appris par les sujets au travail.

La démarche suivie, comme nous l'avons vu, permet aux sujets d'apprendre une méthode, et donc d'intégrer un savoir d'analyse organisationnelle dans leurs compétences.

Un troisième commentaire concerne l'aide que la méthode d'analyse offre aux sujets, leur fournissant la possibilité de participer de manière consciente à la régulation de leur processus de travail. Selon la vision objectiviste, pour sa variante mécaniste la régulation est entièrement prédéterminée par un plan ; pour sa variante organiciste les sujets peuvent changer quelques règles – on parle alors d'organisation informelle – agissant « contre » le plan. Les deux variantes méconnaissent toute contribution constructive des sujets à la régulation. Selon la vision subjectiviste, la régulation effective émerge dans l'action située des sujets, et le plan n'a pas de sens ; ou bien des règles préalables existent mais elles sont complètement démenties par la régulation effective des sujets. Dans les deux cas on méconnaît tout ordre qui n'est pas local. Selon la perspective du processus d'action l'ordre n'est ni prédéterminé ni indéterminé. Des règles sont en partie préalables à l'action, et les sujets du processus de travail participent à cette pré-ordination, non seulement en modifiant les règles déjà posées mais aussi en posant eux-mêmes des règles préalables à leur action ; d'autres règles sont intrinsèques à l'action, locales, y compris inconnues par ceux qui les produisent, mais indispensables à l'accomplissement de l'action. L'enrichissement des compétences des sujets par le savoir d'analyse organisationnelle leur donne la capacité de décoder et de comprendre la pré-ordination du processus de travail ainsi que d'intervenir consciemment sur son changement.

Un dernier commentaire est nécessaire concernant les sujets qui deviennent les protagonistes de l'analyse et de l'intervention. Les visions objectiviste et subjectiviste ont tendance à délimiter le « contexte », la « situation », ou la « réalité » de travail<sup>15</sup> que l'on observe par rapport à d'autres

---

<sup>15</sup> Notons, par ailleurs, que ces notions sont utilisées à la fois de manière générique et définies de manière différentes selon les disciplines, Par exemple, la sociologie du travail a tendance à désigner par la notion de « situation de travail » des ensembles articulés d'activités de travail, y compris leurs dimensions économiques et techniques ; la psychologie du travail et l'ergonomie

contextes ou réalités, l'imaginant largement homogène, et considérant les « travailleurs » comme les seuls sujets concernés. La définition d'un processus d'action implique au contraire des relations nécessaires avec beaucoup d'autres processus, des différents niveaux d'actions et de décisions et, par conséquent, des sujets ayant différents statuts. Ces sujets ne sont pas d'un côté des « exécutants » et de l'autre côté des « décideurs », comme l'aurait voulu la vision mécaniste – dont l'héritage affecte souvent même les visions qui s'y opposent. Ils ne sont pas non plus définis par des attributions hiérarchiques, mais reconnaissables par leur contribution aux différents niveaux de la régulation du processus, qui ne caractérisent pas seulement les relations entre les sujets mais aussi l'activité-même de chaque sujet<sup>16</sup>. Dans le cas des assurances, par exemple, les sujets de chaque processus de travail sont des employés accomplissant des différentes actions, dont le responsable du bureau ; les processus de travail d'une Unité d'hôpital concernent des médecins ayant différents grades et spécialisations, des infirmiers et des infirmières, le directeur de l'Unité, etc. Dans les deux cas, les actions d'un processus sont reliées avec celles d'autres processus à l'intérieur et à l'extérieur de la compagnie ou de l'hôpital, avec celles des clients ou des patients... Lorsque nous parlons des sujets concernés par un processus de travail nous entendons les uns et les autres qui sont impliqués de quelque manière que ce soit, c'est-à-dire tous ceux qui participent à la régulation du processus dont il s'agit.

### **Obstacles au changement et action syndicale**

La perspective du processus d'action n'ignore pas les divergences, les oppositions, les conflits, entre les sujets de tout processus. Le fait que tous les sujets qui en quelque sorte concourent à la régulation du processus doivent de même concourir à ses changements, voire à son monitoring, n'est qu'une conséquence de la manière de voir ; mais cela n'implique évidemment pas que

---

par contre, ont tendance à en circonscrire le sens à une dimension comparable à celle de la tâche de l'opérateur.

<sup>16</sup> Nous avons développé ce thème dans le troisième chapitre du livre II de cet ouvrage.

ces sujets soient d'accord. D'une part la théorie de l'agir organisationnel est aussi une théorie de la structuration sociale<sup>17</sup> : ce n'est pas à elle que l'on peut reprocher de concevoir les actions du processus de travail hors des rapports de pouvoir et de domination qui affectent toute société – comme on peut par contre le reprocher à plusieurs approches objectivistes et subjectivistes. D'autre part, l'engagement de tous les sujets d'un processus de travail dans l'analyse et dans l'intervention est en mesure de révéler des contrastes et des oppositions qui ne sont pas uniquement connectés aux rapports de pouvoir, mais qui peuvent aussi venir de l'incompréhension, de la résistance à l'apprentissage, des croyances, du hasard...

Une question est souvent posée aux chercheurs du Programme O&W : comment faire lorsque il n'y a pas une demande d'analyse afin de prévention de la part de la direction de l'entreprise, ou plus généralement, de la part des responsables des ateliers, des bureaux, des services ? Nos expériences nous conduisent à élargir cette question et à considérer différents cas de figure.

En premier lieu il ne nous apparaît pas suffisant qu'une telle demande existe pour que l'analyse et l'intervention soient menées à bien. Revenons aux deux exemples cités. La décision de constituer une commission paritaire ayant pour but d'aider à l'amélioration des conditions de travail en vue du bien-être des employés dans la Compagnie RAS, a été une décision de la direction de l'entreprise. De même le programme de formation, d'analyse et d'intervention dans l'Unité des services sanitaires de Trento a été décidé et soutenu par la direction. Dans les deux cas ces décisions engageaient aussi les représentants syndicaux des travailleurs, en plein respect des normes concernées. Mais cela n'a pas été suffisant pour assurer la même démarche dans tous les bureaux d'un côté et dans tous les services de l'autre côté : certains d'entre eux ont mis en œuvre des changements importants tandis que d'autres ont manifesté des lenteurs, voire des résistances. A l'intérieur des services et des bureaux, les responsables se sont parfois engagés beaucoup plus que les sujets affectés par

---

<sup>17</sup> Ce thème est notamment traité dans le premier et dans le troisième chapitre du livre I de cet ouvrage.

de mauvaises conditions et par des risques. Si les dynamiques du pouvoir peuvent expliquer beaucoup de ces attitudes et de ces comportements, nos expériences nous montrent que même la convergence des volontés concernant l'analyse et l'intervention n'est pas suffisante et qu'il faut aussi parvenir à une convergence sur la manière de voir le travail, la prévention et le bien-être.

En second lieu il n'apparaît pas suffisant d'en appeler aux normes concernant la santé et la sécurité des travailleurs pour faire face aux oppositions, explicites ou implicites, aux changements des conditions de travail aux fins du bien-être. Comme nous l'avons rappelé, ces normes prescrivent une obligation d'analyse récursive de tous les processus de travail et des interventions en état d'assurer la prévention primaire, engageant à la fois les dirigeants responsables, les travailleurs et leurs représentants syndicaux, les médecins du travail. Mais peut-on croire qu'il soit suffisant d'établir, puis d'évoquer une norme, même impliquant des sanctions importantes, pour atteindre le but qu'elle indique ? Nos réflexions et nos expériences nous permettent d'ajouter que le but est loin d'être atteint même lorsque l'on est en présence d'une volonté de respecter ces normes, si les manières de voir adoptées par les sujets concernés, d'habitude et en général, les empêchent de développer les connaissances et les compétences requises<sup>18</sup>.

Enfin il n'apparaît pas suffisant d'en appeler à l'action syndicale pour l'obtention de changements visant le bien-être. Certes, les revendications et les négociations menées par les représentants syndicaux des travailleurs peuvent porter sur ce sujet. Mais plusieurs fois on a vu l'action syndicale aboutir à des résultats non voulus, voire contraires aux attentes et aux besoins de bien-être. Encore une fois on revient aux connaissances et aux compétences nécessaires pour l'analyse et l'intervention visant la prévention primaire, et à la manière de voir qui permet de les produire. Nos expériences nous disent que ces connaissances et ces compétences doivent être partagées par les représentants

---

<sup>18</sup> Nous avons fait des commentaires à ce sujet dans le quatrième chapitre du livre II de cet ouvrage.

syndicaux impliqués par les revendications et les négociations, afin que celles-ci puissent efficacement poursuivre le résultat désiré.

*Analyse du travail, formation et action syndicale*

Nous allons évoquer, parmi les travaux du Programme O&W, un cas d'analyse menée par l'initiative de syndicalistes, de façon à montrer comment elle a pu aboutir à quelques résultats satisfaisants. Pendant la première moitié des années 1990, des syndicalistes de Ferrare (Centre-Nord-Est d'Italie) ont activé une analyse des processus de travail de trois entreprises du secteur agricole, de moyenne dimension, deux privées et une coopérative. Ces entreprises, situées dans la Province même de Ferrare, s'occupent de la sélection, de la confection et de l'emballage, ainsi que de la conservation, de fruits et de légumes. En bref, le résultat des processus de travail de ces entreprises concerne le conditionnement de fruits et légumes que l'on est habitué d'acheter au supermarché. Au sein du secteur, ce genre d'activité se situe entre la production agricole et la distribution, en conditionnant largement à la fois la production en amont et la consommation en aval ; au sein des entreprises concernées, le travail est très répétitif et pour la plupart mécanisé (chaînes de transfert des produits, appareillages pour le triage et la confection) ; le personnel est constitué par plus de 80% de travailleuses, l'emploi est en majorité saisonnier.

L'analyse a été de large envergure. Elle a concerné l'ensemble des processus des trois entreprises, mais aussi la comparaison des trois contextes, pour mettre en évidence les conséquences sur le travail de l'utilisation de machines plus ou moins anciennes et du mode de gestion (privée ou coopérative), et enfin, la cooptation de médecins de l'Unité locale de Médecine du travail afin de connecter l'analyse organisationnelle des processus de travail et l'analyse biomédicale des retombées des choix organisationnels sur le bien-être des travailleuses et des travailleurs. La démarche suivie a été celle, précédemment décrite, du Programme O&W. Le syndicaliste qui a mis en route l'analyse participait déjà à l'époque au Programme O&W – c'est-à-dire qu'il en

connaissait la méthode et qu'il pouvait la présenter à ses collègues et aux travailleurs – et il avait une connaissance directe du travail concerné puisqu'il avait précédemment travaillé dans une entreprise similaire. Le médecin du travail le plus impliqué participait également au Programme O&W. La méthode a donc pu être apprise par les syndicalistes qui étaient en même temps travailleurs et travailleuses dans les trois entreprises et par les autres sujets des processus concernés : l'analyse a été par conséquent menée par les sujets au travail, comme prévu par la démarche adoptée<sup>19</sup>.

Les cadres syndicaux de la province, étant généralement convaincus de la richesse et de la précision de cette nouvelle lecture des processus de travail, ont fait ensuite, en accord avec les syndicalistes de base, des revendications fondées sur elle. L'Unité de Médecine du travail, quant à elle, s'est référée aux résultats de l'analyse pour poursuivre les activités de sa compétence selon les normes concernant la prévention. Cela ne veut pas dire que cette action commune du syndicat et des médecins ait atteint tous les objectifs de changement souhaités et demandés : leur pouvoir dans les négociations était plutôt faible dans un secteur affecté par l'instabilité de l'emploi. Néanmoins les revendications syndicales, comme l'intervention des médecins, ont pu s'appuyer sur une connaissance approfondie et partagée, qui leur a permis de viser des objectifs de changement appropriés aux besoins de prévention des processus de travail concernés, et les résultats obtenus ont été tout à fait cohérents par rapport à ces besoins.

Cet exemple nous conduit à mettre en évidence les réquisits de l'apport possible de l'action syndicale à l'analyse du travail et à l'intervention. Cet apport est d'autant plus fructueux à mesure que tous les sujets impliqués partagent la même manière de voir en termes de processus d'action : l'organisation, le travail et la prévention. La perspective du processus d'action, comme nous l'avons vu, implique que l'analyse et l'intervention soient pilotées

---

<sup>19</sup> Cette analyse a fait l'objet d'un livre qui fait partie des publications du Programme « Organization and Well-being » et dont les deux auteurs sont le syndicaliste et le médecin évoqués dans le texte ; voir : Mosca, Breveglieri, 1994.

par les compétences concernant le travail, c'est-à-dire les compétences des sujets agissant dans le processus de travail. Les syndicalistes qui développent mieux l'analyse et l'intervention sont donc avant tout ceux qui ont ces compétences, à savoir ceux qui travaillent dans le processus concerné, et qui peuvent en seconde instance engager les cadres syndicaux sur les résultats de l'analyse. En outre, la perspective du processus d'action implique qu'aux compétences de travail se nouent les compétences d'analyse organisationnelle aux fins de prévention. Ce qui nous renvoie à la formation : une formation qui est dans ce cas processus secondaire d'aide à la fois au processus primaire de travail et au processus d'action syndicale.

Nous pouvons évoquer une expérience de plusieurs années<sup>20</sup> afin de réfléchir sur ce rapport entre analyse du travail, formation et action syndicale. Quelques syndicalistes de la CGIL (Confédération générale italienne du travail) nous avaient demandé, à partir de la moitié des années 1980, de les aider à comprendre ce qu'est l'organisation. Notre réponse a été de leur faire prendre conscience, par un parcours d'étude et de discussion, que différentes manières d'entendre l'organisation existent, et qu'il leur fallait les comprendre toutes afin de pouvoir choisir la perspective adaptée à leur action syndicale. Ce parcours impliquait en premier lieu une réflexion sur l'organisation syndicale, à travers des analyses de leur propre travail à l'intérieur du syndicat.

L'organisation est un sujet incommode depuis toujours pour le syndicat. Les syndicalistes gardent d'habitude une attitude ambivalente pour leur propre organisation, du fait que le phénomène organisationnel est pour eux avant tout associé aux conditions de travail qui font l'objet des luttes et des revendications, tout en sachant que l'action syndicale ne peut pas se développer ni poursuivre ses buts sans une organisation. Il fallait donc partir de l'analyse de l'organisation syndicale et essayer de répondre à des questions, à la fois théoriques et pratiques, concernant cette réalité. Existe-t-il des façons d'organiser qui ne sont pas en désaccord avec les buts du syndicat ? Peut-on concevoir une organisation en cohérence avec l'action syndicale, et à la limite

---

<sup>20</sup> Parmi les réflexions sur cette expérience : Maggi, 1994 ; 1996.

envisager des améliorations de l'organisation existante pour la rendre plus efficace ?

L'analyse de plusieurs services syndicaux, où les personnes concernées travaillaient, leur a permis de réfléchir en même temps sur l'organisation du syndicat et sur les manières de voir l'organisation. Cette réflexion a abouti à une compréhension des présupposés des différentes perspectives, ce qui a amené ces syndicalistes à une prise de distance des perspectives objectivistes et subjectivistes et à connaître la perspective du processus d'action. Jusque là l'organisation n'avait été pour eux que celle de la vision taylorienne, à laquelle ils essayaient de s'opposer ; ce qui de façon naïve et plus ou moins consciente, ne les conduisait que vers la vision fonctionnaliste<sup>21</sup>. La perspective du processus d'action leur offrait une nouvelle vision du monde, qui leur permettait de concevoir leur travail comme un processus d'actions et de décisions dont l'organisation n'est pas disjointe de sa régulation, où actions et décisions ne sont pas séparables des sujets qui agissent et décident, où les objectifs sont toujours renégociables et renégociés ainsi que les modalités choisies et possibles pour chercher à les atteindre. Les résultats les plus importants de cet apprentissage – fruit d'une formation entrelacée à l'analyse – ont été le changement de vision, et encore plus la conscience de ce changement.

Les nouvelles connaissances et compétences se sont ensuite élargies à l'analyse de plusieurs processus de travail, suivant les besoins que l'action syndicale indiquait. Cela a été possible par l'élargissement de la démarche à plusieurs représentants syndicaux impliqués dans différents lieux de travail, ceux-ci étant cooptés dans un parcours récursif de formation guidé par les collègues syndicalistes qui s'étaient engagés les premiers dans l'expérience. L'action syndicale, la formation et l'analyse du travail s'articulaient ainsi vis-à-vis des différents contextes : agriculture, textile, grande distribution, transport,

---

<sup>21</sup> La contradiction est patente, entre l'action syndicale et une vision qui implique la prédétermination du système et l'adaptation du sujet ; pourtant la vision fonctionnaliste, en particulier selon l'approche socio-technique, s'avère être diffusée auprès du syndicat.

mécanique, télécommunication, administration publique, en particulier dans deux Régions, la Lombardie et l'Emilie-Romagne<sup>22</sup>. Les syndicalistes concernés reconnaissaient, au fur et à mesure que leur démarche avançait, que la nouvelle perspective leur permettait à la fois la compréhension de l'organisation syndicale et l'intelligence des contraintes des situations de travail et des nécessités de revendication. Elle en venait ainsi à constituer le fondement conscient de l'amélioration de la régulation de leur action syndicale et de l'élaboration des contenus de cette action syndicale même. Ces changements d'action étaient rendus possibles par un changement de la manière de voir.

### **Formation et apprentissage organisationnel**

Il nous reste à traiter un dernier sujet. Comment peut-on interpréter ce processus d'apprentissage que nous avons décrit jusqu'ici, ce processus qui relie la formation, l'analyse du travail et le changement organisationnel ? S'agit-il d'« apprentissage organisationnel » ?

Une abondante littérature s'est développée sur le sujet de l'apprentissage organisationnel, ou de l'organisation apprenante, intéressant à la fois les domaines d'étude de la formation et de l'organisation. Chris Argyris et Donald Schön (1978/1998) préfèrent distinguer entre les contributions qui s'occupent d'« apprentissage organisationnel » (*organizational learning*), entendu comme thème de recherche et de réflexion, et les contributions qui par la notion d'« organisation apprenante » (*learning organization*) proposent des modalités de gestion qui seraient en état d'améliorer la diffusion d'informations et de savoirs à l'intérieur des « contextes organisés » afin de les rendre plus performants. L'une et l'autre notion semblent néanmoins vouloir référer l'apprentissage à l'action collective organisationnelle plutôt qu'à des sujets singuliers, et les différentes contributions<sup>23</sup> discutent de la nature, de la production et du partage

---

<sup>22</sup> L'analyse menée dans les trois entreprises de la Province de Ferrare, que nous avons évoquée auparavant, a été une des conséquences de cette démarche.

<sup>23</sup> Argyris et Schön sont deux auteurs de référence en ce qui concerne ce thème ; parmi d'autres contributions significatives on peut rappeler : Leavitt, March, 1988 ; Senge, 1990 ; Cook, Yanow,

des connaissances, afin de soutenir cette thèse : mais la question de savoir quelle perspective pourrait la justifier a été presque toujours absente.

Or, il faut admettre que, dans la plupart des cas, les études portant sur la formation semblent utiliser les deux notions concernant des pratiques qui contredisent l'énoncé. Il s'agit de formations isolées des contextes d'entreprise, d'analyses des besoins de formation et de programmes centrées sur les prescriptions hiérarchiques ou sur les attentes des individus, d'activités assurées par des opérateurs externes, par exemple des consultants. On est alors évidemment en présence d'une conception de la formation comme activité disjointe du système social qui la demande et pour lequel elle est mise en œuvre. Ce système social, qu'on appelle « organisation », est conçu comme une réalité séparée des sujets agissants auxquels la formation est adressée. Il apparaît décidément peu pertinent de parler à ce propos d'apprentissage organisationnel et d'organisation apprenante.

Il n'est pas difficile de s'apercevoir que les manières de voir la formation et le système social sous-jacentes à ces approches sont les manières objectivistes ou bien subjectivistes<sup>24</sup>: selon ces visions la formation est une activité adressée aux individus, destinée à les adapter d'une part, et qui d'autre part les aide à s'opposer à cette entité séparée que serait le système organisationnel. De même on retrouve ces manières de voir sous-jacentes aux contributions de la littérature spécifiquement concernée par la discussion du thème de l'apprentissage organisationnel et de ses prétendues réalisations par des formes d'organisation apprenante. Si la perspective est objectiviste, l'apprentissage organisationnel est conçu en termes de partage des connaissances individuelles et de leur institutionnalisation en routines, cela étant demandé par les besoins d'intégration du système et de son adaptation à l'environnement. Ce qui prévaut est une vision nettement fonctionnaliste et contingentiste. Si la perspective est subjectiviste, l'apprentissage est un phénomène situé, enraciné

---

1993 ; Nonaka, Takeuchi, 1995. Sur la nécessité de réfléchir sur la manière de voir l'apprentissage organisationnel, voir : Maggi, 1996.

<sup>24</sup> Nous les avons présentées et commentées dans le premier chapitre du livre III de cet ouvrage.

dans un contexte d'interactions individuelles, où il n'est pas acquisition de savoirs et diffusion de connaissances : il émerge plutôt par la participation à une « communauté de pratiques ». Ce qui prévaut est alors une vision de l'« acteur », dont une pratique se construit en quelque sorte, malgré, voire contre, le système organisationnel<sup>25</sup>.

Est-il justifié de parler, dans les deux cas, d'apprentissage organisationnel et d'organisation apprenante ? Il nous semble que pour soutenir cette idée il est nécessaire de changer de manière de voir, afin que deux conditions fondamentales soient respectées :

- d'une part que le système social soit conçu comme un processus d'actions et de décisions, s'auto-produisant et ayant la capacité de changer ses composantes aussi que ses objectifs ;
- d'autre part que l'analyse de ce processus et son changement, ainsi que la formation concernée, soient vus comme les aspects d'une même action qui en fait entièrement partie : des aspects toujours présents, liés à l'auto-production et à l'auto-régulation du processus.

Autrement dit, selon la perspective du processus d'action l'apprentissage du système – si l'on veut, apprentissage organisationnel – découle de sa production et de son changement continu, et les rapports entre analyse, changement et formation, tels que nous les avons précédemment mis en évidence, expriment cet apprentissage en tant que caractéristique intrinsèque. Pour mieux expliciter ce point de vue, nous allons nous référer pour la dernière fois aux cas de terrain déjà évoqués.

Dans le cas de la Compagnie RAS, comme dans le cas de l'Unité des services sanitaires, ou encore dans les cas de l'action syndicale, l'analyse a été une réflexion sur le processus, visant la compréhension des choix organisationnels alternatifs et de leurs conséquences en termes d'efficacité du processus qui intègre le bien-être des personnes impliquées. L'analyse avait pour but de changer la régulation du processus afin de répondre aux exigences

---

<sup>25</sup> Par rapport à des nombreuses contributions de la littérature concernée, cette critique est bien développée par Fabbri, 2003.

de la prévention primaire, ou bien de revendiquer ces changements. Mais du fait qu'elle était menée par les sujets du processus elle a été en même temps changement, puisqu'elle a impliqué une transformation de leur participation à la régulation qu'ils analysaient. La formation, quant à elle, n'a été que le développement de nouvelles connaissances et compétences de compréhension et de changement du processus, produites par l'analyse et par la transformation du même processus.

Si l'on fait référence aux besoins de formation, on voit que dans nos cas de terrain ils ont été exprimés par les processus de travail ou d'action syndicale : besoins de « mieux comprendre pour changer ». Le processus primaire active de ce fait des processus secondaires de formation-analyse-changement : il développe ainsi une réflexion sur soi-même, un accroissement de connaissances et de compétences qui lui permet de changer son cours, et qui est en même temps « transformation pour comprendre ».

Si l'on pense à l'activité de formation, on voit qu'elle est dans nos cas requise, produite et utilisée par les processus primaires de travail et d'action syndicale. Elle est en effet réflexion sur l'action, pour l'action et par l'action. Elle peut être aussi intégration dans le processus primaire de nouveaux savoir – les savoirs méthodologiques d'analyse organisationnelle – mais cette intégration ne se réalise que dans le développement des connaissances et des compétences propres au processus de travail et d'action syndicale.

Si l'on pense enfin à l'évaluation des résultats de la formation, on voit qu'elle aussi n'a de véritable sens que par rapport à ces processus. Ce qui permet d'évaluer positivement le processus secondaire d'aide au développement des nouvelles connaissances et compétences est l'identification des conditions organisationnelles à la source des risques et la revendication de leur changement, la modification de ces conditions par des solutions alternatives en état d'éviter les risques, la réponse exhaustive aux prescriptions des normes sur la prévention. L'évaluation de la formation est dans nos cas strictement entrelacée à l'évaluation de l'analyse et à l'évaluation du

changement : ces résultats sont liés aux résultats de l'action syndicale et de la transformation du processus de travail.

L'apprentissage se réalise ici dans le rapport qui s'instaure entre le processus secondaire de formation-analyse-changement et le processus primaire qui le demande et le produit, comme aide à sa régulation. Le processus secondaire est activé par l'émergence de besoins que l'on peut appeler besoins de formation, il se développe avec le développement du processus primaire qui le produit, atteint ses buts par la satisfaction des besoins qui ont été à son origine. Mais l'obtention de ces résultats ne peut jamais être achevée : tout processus change continuellement et a donc besoin de nouvel apprentissage.

On peut qualifier cet apprentissage d'organisationnel. De même on peut appeler organisation apprenante le processus primaire de travail ou d'action syndicale. Mais cela requiert deux commentaires. En premier lieu cet apprentissage ne saurait se produire si la formation n'était entrelacée à l'analyse et au changement, comme on l'a vu selon la perspective du processus d'action : ce qui veut dire que dans cette perspective non seulement un rapport existe entre analyse du processus et apprentissage, mais il est nécessaire et incontournable. En second lieu le processus secondaire de formation-analyse-changement n'est pas toujours aussi évident que dans les cas que nous avons évoqués pour illustrer notre réflexion : tout processus ne cesse jamais de réfléchir sur lui-même, de s'auto-analyser, de se modifier. Le processus secondaire évident n'est qu'une des expressions possibles du processus apprenant. Cela est bien sûr la conclusion à laquelle on peut arriver du point de vue de la théorie de l'agir organisationnel, nous aidant à mieux comprendre pourquoi de ce point de vue l'on parle du processus comme « cours heuristique, de recherche, d'apprentissage et de décision ».

## Formation et compétences pour le changement organisationnel\*

### L'Atelier de l'Organisation

Un groupe de dirigeants d'entreprise se réunit dans une salle d'université, pour discuter entre eux et avec des chercheurs de leurs actions de changement organisationnel. Ils sont les protagonistes de ces changements à l'intérieur de leurs entreprises soit du fait qu'ils les conçoivent, soit parce qu'ils les guident et les coordonnent : ils consacrent leur activité professionnelle à ces changements en cours.

Il s'agit d'un dispositif, en forme de séminaire permanent de praticiens et de chercheurs, que nous avons proposé en 1983 et qui, dès l'année suivante, s'est déroulé sans discontinuité. Depuis lors, ce séminaire s'est affirmé comme un lieu de discussion et comme un observatoire privilégié des transformations au sein des entreprises. Au cours de trois décennies cent cinquante cas de changement ont été discutés concernant : des évolutions du schéma organisationnel et des configurations générales ; des modifications aux frontières de l'entreprise ; des changements de composantes organisationnelles, de *line* et de *staff*, de bureau et d'atelier ; ainsi que des voies d'intervention sur l'organisation. Les thèmes traités ont mis en évidence les connexions entre les choix de structuration et les choix de stratégie, de marketing, des technologies de l'information, de gestion des ressources humaines.

Ce séminaire s'inscrit dans un Programme de recherche sur le changement organisationnel, dont l'intitulé est « L'Atelier de l'Organisation », et dont les activités principales sont justement les débats au sein du séminaire, les recherches menées dans les réalités des entreprises, ainsi que les

---

\* Ce texte retravaille et relie des thèmes proposés par les introductions de deux ouvrages publiés dans le cadre du Programme de recherche « L'Atelier de l'Organisation » : Maggi, 1998 ; 2001 ; dont le premier a été traduit en français. Pour en savoir plus sur ce Programme de recherche on peut se référer à ces ouvrages, ainsi qu'au site : <http://www.taoprograms.org>. [Voir aussi : Maggi, Masino, 2004 ; Masino, Maggi, 2013 ; Masino, 2015].

publications qui en dérivent<sup>1</sup>. L'idée d'« atelier » veut indiquer à la fois le travail du séminaire et le travail de réflexion sur l'organisation.

Nous n'allons pas évoquer ici les contenus des discussions et des recherches, c'est-à-dire les cas de changement. Dans ce texte nous proposerons d'abord quelques réflexions sur les caractéristiques du séminaire, pour montrer comment il produit une formation innovante, portant notamment sur les besoins d'analyse et d'évaluation que demande l'action de changement de l'organisation. Ensuite nous essaierons de mettre en perspective la pluralité d'approches de la compétence et de faire émerger la richesse polysémique de la notion, afin de montrer comment l'« Atelier de l'Organisation » a contribué à développer les compétences des participants, et notamment celles dont on ne parle singulièrement presque pas malgré leur importance : les compétences pour le changement organisationnel.

### **Les caractéristiques de l'atelier**

L'idée simple d'une rencontre entre praticiens et chercheurs s'est traduite en un dispositif de longue durée. Quels sont les traits caractéristiques du dispositif, touchant les buts, les participants, les modalités de déroulement du séminaire, les lieux et les temps ? Quelles sont les raisons d'une durée inusitée – et qui n'avait pas été prévu au début – pour une initiative de ce type ? Quelle réflexion peut-on proposer, avant tout du point de vue de la formation, mais aussi de l'évaluation critique du changement ?

---

<sup>1</sup> Les publications concernent évidemment les recherches sur les changements des entreprises, mais aussi les débats du séminaire qui a produit au cours du temps diverses traces écrites. Pendant les premières années, la mémoire des cas et des discussions a été assurée par des comptes-rendus rédigés par des chercheurs. S'agissant d'un séminaire clos, la diffusion de ces comptes-rendus était limitée aux membres de l'atelier : ce qui a permis de préserver un caractère très ouvert aux discussions, même lorsqu'on traitait de données que les dirigeants n'auraient pas eu la permission de communiquer hors de leurs entreprises. A partir de la deuxième décennie de vie du dispositif toutefois, les participants eux-mêmes ont demandé à faire connaître à un public plus vaste les résultats de leur travail d'organisation et de leurs débats. On a alors chaque fois transformé le compte-rendu en article, pour la publication dans des revues ou des livres collectifs. Des ouvrages ont été ainsi publiés – cités à la note précédente – qui rassemblent chacun plusieurs cas et les débats y afférant. Ces publications s'adressent aux praticiens qui ne font pas partie de l'atelier, en même temps qu'aux chercheurs et aux étudiants des cours universitaires de gestion ou d'économie d'entreprise.

Avant tout le but a été d'assurer un dialogue entre l'Entreprise et l'Université. Le dispositif mis en place concerne la rencontre entre un certain nombre de praticiens qualifiés, d'environ une quinzaine d'entreprises, qui sont les sujets concernés des réalités en mutation, et entre ceux-ci et des chercheurs qui font de la réflexion sur ces réalités leur propre travail – des chercheurs en organisation, en gestion, en économie, en sociologie, en psychologie.

La rencontre porte sur la discussion des changements en cours dans les entreprises représentées : les décisions organisationnelles sont prises en charge par rapport à leurs conséquences et aux alternatives possibles. Ce fait, en apparence banal, témoigne d'un présupposé fondamental de l'agir organisationnel, à savoir qu'il est toujours variable et sujet à des évaluations, présupposé qui s'oppose aux solutions modélisées de l'entreprise fordiste et aux recettes d'adaptation à des conditions technologiques et environnementales, mais aussi à l'acceptation dépourvue d'évaluation de la phénoménologie des résultats concrets.

Le but du séminaire est aussi la mise en perspective de la théorie et de la pratique, que les praticiens et les chercheurs, étant respectueux des compétences des uns et des autres, confrontent ensemble à partir d'un cas de réalité apporté à la discussion commune. Cette confrontation évite toute confusion d'approches, des praticiens d'un côté et des chercheurs de l'autre, en même temps qu'elle révèle clairement que tout agir organisationnel est guidé par des idées que les parcours de la réflexion théorique travaillent et évaluent.

La proposition de la forme d'un séminaire permanent pour l'Atelier de l'Organisation s'est fondée sur l'hypothèse que plusieurs praticiens d'entreprise pouvaient désirer réfléchir sur leurs actions de changement et n'avaient pas un lieu adéquat pour satisfaire ce besoin. Le séminaire ne prévoit donc pas des inscriptions, les participants y sont cooptés, parmi ceux qui dirigent et conduisent des changements organisationnels et qui ont en même temps des intérêts et des connaissances orientés vers la réflexion théorique. A chaque rencontre, des chercheurs qui s'occupent des problématiques qui font l'objet de la discussion sont invités au séminaire.

Les modalités de chaque rencontre sont aussi précisément définies. La journée de séminaire s'ouvre avec l'exposé d'un cas par l'un des praticiens. Les autres participants posent des questions afin d'avoir les éléments qu'ils jugent nécessaires à la discussion, sans faire pour l'instant de commentaires. Ensuite un chercheur invité introduit une ou deux notions théoriques qui peuvent être utiles à la discussion. Puis le cas est démonté et reconstruit, soumis à toutes sortes de commentaires critiques, comparé, évalué au cours de la discussion qui suit. Praticiens comme chercheurs, tout le monde, excepté la personne qui a exposé le cas, y participe. Cependant cette dernière dispose d'un espace à la fin pour réagir.

Quant aux temps et aux lieux du séminaire, quatre à six journées par an sont consacrées aux rencontres, chaque journée étant dédiée à la discussion d'un ou deux cas similaires de différentes entreprises ; les rencontres se déroulent dans l'université et sont organisées par elle ; les thèmes de discussion et les cas à discuter sont par contre proposés par les praticiens. Ce qui souligne même au niveau de la gestion du séminaire un rapport de collaboration qui est par ailleurs formellement réglé par une convention.

### *Les règles du jeu*

La structure du séminaire n'a pas changé depuis l'origine. Pourquoi les participants, chaque année, ont confirmé ces « règles du jeu » proposées au début ? D'ordinaire, toute initiative, même si elle est positivement accueillie, demande à être renouvelée pour s'inscrire dans la durée. Le consensus prolongé de l'Atelier de l'Organisation conduit à penser que, du fait de ses modalités spécifiques, ce séminaire représente une innovation par rapport aux processus traditionnels de réflexion sur les décisions des entreprises, et surtout par rapport aux manières traditionnelles de recours à des connaissances et capacités nouvelles qu'elles cherchent par le biais de la formation, du conseil, et de l'acquisition de compétences externes. Si cela est vrai, du moins en partie, quelques commentaires sur les règles du séminaire peuvent être utiles.

L'architecture du séminaire n'est nullement nouvelle puisqu'elle s'inspire de manière explicite de la forme du débat universitaire. Par contre la nouveauté réside dans l'utilisation de cette forme pour des rencontres entre praticiens, et entre praticiens et chercheurs. La discussion est au centre de la rencontre, elle en constitue le but primaire. Pour atteindre ce but, trois aspects sont essentiels.

*La symétrie des rapports.* Les praticiens d'entreprise sont immergés tous les jours dans des rapports asymétriques : avant tout dans les hiérarchies de la gestion, mais aussi dans les groupes de formation, et dans les relations de conseil. Par ailleurs, les participants au séminaire peuvent être affectés de responsabilités différentes au sein des entreprises qu'ils représentent, et de ce fait leurs rapports éventuels hors du séminaire ne sont pas, habituellement, symétriques. La discussion du séminaire, par contre, se développe sur un plan égalitaire pour tous les participants. De plus, la symétrie du dispositif concerne aussi l'échange entre praticiens et chercheurs. Tout cela est possible du fait que les différences d'expérience et de compétence, loin d'être mises à l'écart, sont mises au service de la discussion et de la confrontation.

*La permanence des participants et leurs rôles.* Pour assurer la règle de la symétrie il faut aussi des règles de choix des participants et de jeu des rôles. Le groupe est restreint et formé par cooptation, sur la base des caractéristiques des personnes et de leur correspondance aux contenus et aux buts du séminaire. La plupart des participants sont dans l'Atelier de l'Organisation depuis longtemps, quelques-uns depuis le début ; ceux qui l'ont quitté pour des raisons de changement de travail, ont été remplacés par de nouveaux cooptés. Certains, qui ont dû quitter le séminaire, sont ensuite revenus, parfois représentant une autre entreprise. Cela renforce la connaissance réciproque, l'intérêt commun pour la discussion, ainsi que la dynamique de la rencontre, de façon que le nouveau coopté, ou le chercheur invité pour la première fois, n'ait aucune difficulté à partager le jeu. Dans ce jeu, d'ailleurs, les rôles des sujets concernés apparaissent inhabituels par rapport à ceux qu'ils doivent jouer quotidiennement : les praticiens présentent des cas à la discussion pour

stimuler les réactions des collègues en étant réceptifs aux commentaires critiques, et non pas pour entendre un soutien à la solution adoptée par l'entreprise ; les chercheurs donnent leur contribution au débat mais ils ne font pas de cours ; les coordinateurs du séminaire ne proposent pas une interprétation de la discussion, leur rôle est de veiller au bon déroulement du débat et d'en garder la mémoire.

*La confrontation.* Elle est en même temps le but le plus important et la première règle méthodologique du séminaire. Pendant les rencontres de l'atelier, la confrontation se développe sur plusieurs plans. Avant tout elle est confrontation d'alternatives, d'actions et de décisions, par rapport à la problématique mise en avant par le cas d'entreprise en débat. C'est important de souligner qu'il ne s'agit pas de trouver une solution valable pour tous, ni une solution pour le cas spécifique. Il s'agit au contraire de chercher, par la discussion, plusieurs opportunités de choix. Et c'est bien ici que s'exprime au mieux le rapport entre théorie et pratique. Un deuxième plan de confrontation concerne les différents contextes d'entreprise qui sont représentés par les participants et que ceux-ci évoquent dans leurs interventions. D'autres plans de confrontation concernent les perspectives disciplinaires que les approches pratiques impliquent aussi bien que les interventions des chercheurs. Enfin, en filigrane, la discussion montre les différentes manières de penser et d'agir, les visions et les représentations de la réalité.

#### *Une formation innovante*

Ces caractéristiques de l'Atelier de l'Organisation peuvent stimuler plusieurs réflexions, dont la plus importante est peut-être une réflexion concernant le champ de la formation, en particulier lorsqu'elle vise les manières de concevoir et d'évaluer le changement.

Avant tout, *s'agit-il de formation ?* La participation active aux rencontres du séminaire semble produire comme résultat l'acquisition de connaissances et le développement de compétences. Peut-on pour autant en conclure que ces rencontres sont, entre autres, des activités de formation ? En effet, la formation

que l'on retrouve d'habitude dans le système des entreprises présente des caractéristiques complètement différentes. Elle est soit conçue comme un dispositif de transfert de savoir et de connaissances, soit comme un dispositif de prise de conscience et de réflexion sur l'agir quotidien, et fonctionne toujours avec des rapports asymétriques. En outre, dans la plupart des cas elle sépare : les connaissances, les capacités de jugement, la réflexion sur l'expérience, l'intervention sur la réalité de gestion. En tout cas elle opère une prise de distance par rapport aux problèmes de travail des participants, surtout si elle s'adresse à des sujets d'entreprises diverses.

On sait bien que ces caractéristiques de la formation traditionnelle, parfois soutenues de manière explicite par des contributions de la littérature concernée, font d'ailleurs l'objet de critiques remarquées. Les modalités mises en place par l'Atelier de l'Organisation sont, par contre, souvent au centre de propositions de formes innovantes à la fois d'éducation et de formation. Ici il s'agit d'un développement de connaissances et de compétences, au travers de l'analyse croisée des réalités organisationnelles propres aux participants à l'atelier, ainsi que de la mise en commun des capacités de jugement et d'évaluation des activités des uns et des autres ; et ce par un jeu de rapports toujours symétriques. La formation que ce séminaire réalise n'est pas seulement inhabituelle mais aussi en accord avec des perspectives d'innovation et, pour cette raison, elle peut aider la réflexion portant sur les processus de formation non conventionnelle. Cela ne signifie pas que l'Atelier de l'Organisation se veut être un modèle de formation ; mais partant de la formation effective qui se construit au sein de l'atelier, il est toutefois possible de réfléchir sur les pratiques courantes de la formation et sur les innovations possibles.

Plus spécifiquement on peut réfléchir sur les possibilités de mettre en œuvre une formation concernant la *conception du changement organisationnel*. En effet, pendant chaque rencontre, celui qui soumet un cas de changement reçoit de nombreuses suggestions, en termes d'évaluations, d'alternatives possibles, ainsi que des commentaires de la part de ses collègues. Cela apparaît encore plus lorsque l'exposé concerne un changement en cours, présenté de manière

ouverte pour solliciter les réactions du groupe. Dans tous les cas le sujet du débat est la conception du changement.

On pourrait donc dire qu'il s'agit ici d'une formation qui réalise en même temps un conseil. Et une mise en perspective est aussi possible entre l'échange de l'atelier et les approches traditionnelles du conseil, qu'elles soient fondées sur l'application d'outils et de solutions standard qu'on prétend valables pour toute réalité d'entreprise, ou qu'elles soient au contraire basées sur l'écoute clinique du client, supposant l'impossibilité de toute comparaison. La « production de conseil » qui émerge de la dynamique de l'atelier guide la réflexion des participants sur leurs pratiques. En même temps, le processus de déconstruction et reconstruction du cas d'entreprise implique une lecture critique des interventions traditionnelles du conseil à mesure que leurs conséquences sont mises en évidence au cours de la discussion. A la fin du débat, celui qui a présenté son cas de changement retourne toujours à son bureau avec de nombreuses suggestions mises en avant par ses collègues, et dont il pourra tenir compte dans son travail quotidien. L'atelier produit une formation sur la conception du changement.

Enfin, cette modalité singulière de formation peut inviter à réfléchir sur *l'évaluation du changement*. D'habitude l'entreprise essaye d'enrichir son savoir d'analyse et de jugement au travers des programmes de formation de ses membres, ainsi que par le recours au conseil, ou encore par l'acquisition de personnel ayant des compétences nouvelles. La discussion de l'Atelier de l'Organisation, on l'a vu, montre que des voies non conventionnelles sont possibles. Mais au-delà de ça, on peut prendre en compte un autre aspect, concernant les modalités adoptées par l'entreprise pour évaluer les nécessités et les opportunités de changement. Dans la plupart des cas, l'entreprise fait son évaluation sur la base de ses comportements antérieurs et par la confrontation avec ses compétiteurs les plus importants. Cette référence au passé, de même qu'à des entreprises souvent très différentes sauf pour l'appartenance au même secteur, a pourtant été critiqué de manière approfondie par la théorie. Le changement ne doit servir ni par rapport au passé, ni pour ressembler aux

compétiteurs ; mais à la recherche d'avantages distinctifs par rapport à eux et pour l'adéquation au futur. Et cela est d'autant plus compliqué que les situations sont variables et qu'il faut faire face à l'incertitude.

Comment évaluer l'efficacité du changement ? La question est difficile, et certaines orientations théoriques la tiennent pour insoluble. Certes, ce n'est pas la dynamique d'un séminaire qui peut offrir la solution, néanmoins les discussions de l'Atelier de l'Organisation peuvent aider à la réflexion, y compris sur cet aspect crucial. D'un côté elles aident à prendre conscience de l'inconsistance des modes et des recettes de la gestion, ainsi que des comparaisons acritiques avec les comportements des autres entreprises. D'un autre côté, en termes positifs, elles conduisent à l'appréciation de la recherche des alternatives, à l'enrichissement des tentatives de solution des problèmes par l'investigation des opportunités. La discussion du séminaire met en évidence que le processus d'action organisationnelle, et en particulier le projet de changement, n'a pas une nature différente de celle du processus heuristique de la recherche. Bien que l'adéquation au futur échappe à toute prétention d'exhaustivité, la confrontation continue entre connaissances théoriques et problématiques concrètes permet des approfondissements successifs, l'affinement de l'analyse, l'accroissement des compétences.

On peut donc en conclure que le dispositif de l'Atelier de l'Organisation met en place une formation innovante, une formation qui concerne la conception du changement en même temps qu'elle aide à mieux comprendre les difficultés de son évaluation.

### **La compétence : plusieurs littératures**

Nous avons déjà mis en avant l'idée que l'atelier serait un lieu de développement des compétences des participants, en particulier de leurs *compétences pour le changement organisationnel*.

Mais de quelle façon les débats de l'atelier pourraient-ils contribuer au développement des compétences ? Face à l'emphase sur la notion de « compétence », à la fois dans la pratique et dans les études concernant

l'entreprise et l'organisation, il vaut mieux consacrer une réflexion approfondie à cette question. On parle de compétence pour indiquer des éléments de la personnalité et du comportement, on l'évoque aussi bien à propos d'individus que de groupes, de rôles et de positions sociales, mais aussi par rapport à des entreprises. Compte tenu de cet usage si extensif et éclectique, la question posée peut recevoir une réponse affirmative et générique. Pourtant, la question n'est pas banale, si l'on met l'accent sur deux points :

- au sein de l'énorme quantité de contributions sur le sujet des compétences, celles sur le changement organisationnel sont singulièrement délaissées ;
- les débats de l'atelier peuvent être un instrument adapté pour cultiver, améliorer, accroître les compétences pour le changement organisationnel des sujets des diverses entreprises qui participent à ces débats ; il n'est pas dit par contre que la même évaluation puisse également concerner en général des contextes externes aux réalités particulières des entreprises, où ces compétences se construisent au cours de l'activité quotidienne.

Notre question est alors de savoir si l'échange égalitaire, la confrontation et l'évaluation des processus d'action qui sont au centre de l'Atelier de l'Organisation – en bref la formation innovante qu'il produit – peuvent aider au développement des compétences pour le changement organisationnel des participants du séminaire.

Une réponse qui ne soit ni hâtive, ni superficielle implique qu'on explicite la signification accordée à la notion de compétence. Mais cela n'est simple qu'en apparence. On dispose de nombreux livres et articles qui offrent des définitions apparemment précises et acceptables des compétences. Malheureusement, la plupart de ces publications ne tiennent pas compte du fait que plusieurs disciplines s'occupent simultanément de ce sujet et proposent des solutions différentes. Ainsi, on est non seulement en présence d'une vaste littérature sur les compétences, mais encore il s'agit de *plusieurs littératures* qui s'ignorent assez souvent réciproquement. Pour définir la compétence, faut-il s'adresser aux disciplines de l'entreprise, aux disciplines du travail, à celles de

la formation, à la linguistique, au droit ? Et que dire des différentes orientations théoriques qui caractérisent ou traversent ces disciplines ?

Une revue exhaustive serait très longue et complexe, elle n'est pas en tout cas le but de ces pages. En évitant toute taxinomie, certainement problématique, nous essaierons ici de rassembler les aspects typiques des diverses littératures sur les compétences, par des traits aussi rapides que consciemment dépourvus de nuances<sup>2</sup>.

### *Les compétences de l'entreprise*

Dans la mesure où notre intérêt pour les compétences naît de la réflexion sur le changement organisationnel, nous pouvons avant tout évoquer la littérature qui parle de « compétences organisationnelles ». Mais il faut tout de suite prendre conscience qu'il ne s'agit pas ici de compétences des sujets du changement organisationnel, mais bien de compétences que l'on réfère à l'entreprise. Cette littérature fait partie du courant d'études des comportements d'entreprise qui met l'accent sur la compétition fondée sur les ressources : la notion de compétence y est utilisée afin d'indiquer l'usage attentif, habile, innovant, des ressources, dans le but d'atteindre des avantages compétitifs<sup>3</sup>.

Dans ce contexte, la compétence peut concerner l'amélioration des activités de l'entreprise, l'évaluation des ressources disponibles et leur usage, ou encore la mise en œuvre de ressources neuves en avance sur les compétiteurs. L'intérêt de ce courant d'études est donc la « compétence distinctive », en d'autres termes ce qui permet à l'entreprise de se différencier sur le marché.

---

<sup>2</sup> Face à la vaste production de travaux, issus de différentes disciplines et proposant différents points de vue sur les compétences, il nous semble que toute tentative de dresser une liste des auteurs et des courants serait inévitablement incomplète et partielle. De ce fait nous préférons saisir et faire émerger les traits saillants des diverses littératures sur le sujet, afin de les mettre en perspective pour réfléchir sur les significations plurielles de la notion de compétence. Les références bibliographiques seront donc restreintes à quelques textes qui peuvent être vus comme emblématiques de chaque perspective et comme point d'appui pour dessiner leur typicité, mais certainement pas comme épuisant le sujet.

<sup>3</sup> Parmi les nombreuses contributions, permettent de situer cette approche les ouvrages collectifs dirigés par : Hamel, Heen, 1994 ; Cohen, Sproull, 1996 ; Grant, Spender, 1996.

Il nous semble que cette compétence « organisationnelle » recouvre deux significations. D'un côté elle est dite organisationnelle pour signifier qu'elle concerne l'« organisation-entreprise », dans un usage réifiant de l'organisation, conçue comme une entité. Il est alors largement préférable de parler de compétences de l'entreprise. Cependant, d'un autre côté, on veut dire que l'entreprise utilise de manière variable les ressources, en raison de choix organisationnels. Cette perspective apparaît décidément intéressante pour l'étude du comportement d'entreprise ; mais il faut tenir compte qu'elle se trouve limitée par une orientation contingentiste dans le courant concerné.

Quoi qu'il en soit, qu'est-ce qu'on entend ici par compétence ? Elle signifie ce que l'entreprise sait faire, voire ce qu'elle sait faire particulièrement bien. La compétence est donc définie comme une « capacité », une « habilité », un « savoir faire » de haute qualité. Ajoutons par ailleurs une dernière remarque concernant l'utilisation de la notion de « connaissance » dans cette littérature. La connaissance y apparaît comme un synonyme de compétence, ou bien comme un élément composant la compétence. Le besoin de distinguer les deux notions n'y émerge pas.

#### *Les compétences des ressources humaines*

Un autre courant d'études invite à regarder, à l'intérieur de l'entreprise, les compétences en référence aux individus. La compétence est vue par ce courant comme un ensemble d'attributs de la personne, attributs qui sont en rapport avec la performance dans l'accomplissement d'une tâche. La compétence est donc constituée par : les traits de la personnalité et la motivation qui guide le comportement, l'image de soi et du rôle occupé, et enfin, au niveau comportemental, les connaissances et les capacités (*skill*) pour la *performance*<sup>4</sup>.

La matrice de cette littérature étant la psychosociologie, elle se préoccupe de proposer non seulement des schémas d'interprétation mais aussi des

---

<sup>4</sup> Les références de base de cette approche sont : McClelland, 1973 ; Boyatzis, 1982 ; Spencer, Spencer, 1993.

instruments d'application, car elle partage à la fois des intérêts d'étude et de conseil professionnel<sup>5</sup>. Les outils proposés – qui sont principalement des interviews auprès des sujets occupant certains rôles et leurs supérieurs hiérarchiques – sont centrés sur les aspects du comportement. Ils concernent plusieurs genres de *skill* : des capacités perceptives et analytiques jusqu'aux capacités d'obtention et de relation. Le but est d'identifier des combinaisons de *skill*, c'est-à-dire de compétences, qui peuvent conduire à des performances de haut niveau.

Ce n'est pas par hasard si cette manière de concevoir la compétence s'est diffusée dans la gestion de beaucoup d'entreprises, en particulier dans la gestion des ressources humaines. En effet, deux objectifs qui ne sont pas nécessairement en compétition, peuvent être atteints, et ils se trouvent poursuivis par les diverses modalités de « gestion des compétences » mises en place par les entreprises. D'un côté on peut analyser les connaissances et les capacités des individus ayant les meilleurs résultats, afin d'en tirer un « profil » de compétence, et puis essayer d'étendre ce profil à de larges populations au moyen d'incitations et de formation. D'un autre côté, on peut dessiner des rôles en termes de certaines compétences, « demandées » par la hiérarchie, et puis essayer d'approcher de celles-ci les compétences « possédées » par les individus concernés par ces rôles.

Les critiques de cette manière de concevoir la compétence mettent en évidence que le cadre ne diffère pas beaucoup, au total, des pratiques d'analyse et d'évaluation des tâches et de qualification typiques de l'entreprise fordiste. La différence est à trouver dans la transformation de la tâche que le dépassement du fordisme implique : celle-ci est devenue un rôle, chargé de demandes d'initiative personnelle et d'espaces discrétionnaires. La qualification serait ainsi substituée par un profil de compétence concernant un rôle<sup>6</sup>. Il est

---

<sup>5</sup> On peut rappeler que dans la société de consultance McBer & Co., fondée par McClelland, ont travaillé à la fois Richard Boyatzis et Lyle Spencer.

<sup>6</sup> Par ailleurs, des grandes entreprises qui ont d'abord beaucoup investi dans cette approche s'en sont ensuite éloignées, la jugeant trop compliquée et coûteuse, pour revenir à un « gestion des capacités ». Ceci a été documenté par les cas et les débats de l'Atelier de l'Organisation.

certain, en tout cas, que la littérature de référence est d'orientation fonctionnaliste et, selon cette orientation, il est parfaitement cohérent qu'il soit demandé aux sujets de s'adapter aux rôles définis par le système.

En conclusion, qu'est-ce que la compétence dans cette littérature ? Elle apparaît comme un ensemble de « connaissance et capacités », non pas un faire mais un « savoir faire » concernant un rôle déterminé – c'est-à-dire des prescriptions et des attentes du système –, et connecté à une performance de haut niveau. Même dans ce cas, la connaissance n'est pas distinguée de la compétence. Certains soutiennent que la compétence coïncide avec la connaissance tacite tandis que d'autres soutiennent que les connaissances, à la fois tacites et explicites, sont des composantes de la compétence.

#### *Les compétences des sujets*

L'interprétation de la compétence change radicalement si l'on s'éloigne des courants fonctionnalistes et contingentistes pour s'approcher des analyses des processus de travail qui privilégient la dimension temporelle de ces processus d'action, ainsi que la contribution décisionnelle des sujets et la connotation sociale de l'agir individuel.

Lorsque cette littérature différente relève du domaine disciplinaire de la sociologie<sup>7</sup>, l'accent est principalement mis sur les dynamiques du processus d'action. L'intérêt porte alors sur la compréhension des façons dont le processus peut aboutir à ses résultats en faisant face, d'une part à l'incertitude et à l'ignorance et en composant, d'autre part, des attentes et des règles souvent conflictuelles. Dans ce jeu, ce sont les compétences des différents sujets qui produisent la solution semblant la plus satisfaisante. En d'autres termes, le processus atteint son but – par exemple, un résultat de production – parce que chaque sujet accepte de traduire en action ses propres compétences ; et cela se réalise en tant que chaque sujet peut profiter de la mobilisation des compétences des autres. Les compétences apparaissent donc comme étant au

---

<sup>7</sup> Un texte qui peut bien aider à comprendre ce point de vue du côté sociologique est : Terssac, 1996.

centre de la maîtrise du processus ainsi que de manière spéculaire, la participation à la maîtrise du processus – à laquelle chaque sujet donne inévitablement sa contribution – apparaît produire le développement de la compétence des sujets.

Qu'est donc, ici, la compétence ? Elle n'est certainement pas la réponse à une tâche ou à un rôle. Ici on ne parle pas de rôles : la compétence concerne les sujets agissants dans le processus d'action, elle est tout ce que le sujet, en tant qu'il agit, met en jeu pour accomplir une action et poursuivre un résultat. Elle est la traduction, au cours d'un apprentissage continu, de connaissances et d'expériences en action. La compétence n'est pas un « savoir faire » ; elle est plutôt un « savoir interpréter », un « savoir évaluer », et un « savoir intervenir », pour gérer en même temps le déroulement de l'action et l'espace des reconnaissances réciproques.

Lorsque les contributions de cette perspective sont du domaine disciplinaire psychologique<sup>8</sup>, l'accent est mis sur l'activité du sujet plutôt que sur le processus d'action dans son ensemble. La compétence est alors étudiée au cours du rapport entre subjectivité et activité : une activité dont on souligne qu'elle est orientée par d'autres et vers d'autres, qui est donc à la fois individuelle et sociale. Par voie de conséquence, la question de recherche ici est moins l'utilisation d'une compétence déjà formée que la formation elle-même, et la transformation, de la compétence. On questionne son développement effectif, ainsi que le potentiel de son développement.

Il apparaît clairement que suivant la perspective de ces contributions, la compétence ne peut ni être modélisée, ni être « transmise » par de la formation. L'action de travail est elle-même formatrice. Il est aussi évident qu'ici il n'y a pas d'équivalence entre connaissance et compétence. La compétence selon cette perspective est une combinaison d'éléments hétérogènes : la dimension de la connaissance se combine nécessairement avec la dimension de l'expérience, avec la dimension des valeurs, avec l'histoire personnelle et l'histoire du

---

<sup>8</sup> Du côté psychologique cette perspective peut être illustrée par : Clot, 1995.

métier ; et tout cela dans le moment de l'action individuelle, subjective et sociale<sup>9</sup>.

### *Les compétences situées*

La vision de la compétence comme un produit local d'une situation de travail s'accroît dans les contributions des domaines anthropologique, sociologique, ou psychologique, ou encore des disciplines de la formation, qui sont centrées sur la construction de la réalité et sur ses manifestations, conçues comme étant uniques, non reproductibles et concrètement « situées ».

Selon cette littérature, la compétence apparaît contextualisée, spécifique d'une situation déterminée et absolument contingente ; de ce fait on ne peut ni la répliquer ni la transposer dans une autre situation. Elle est produite par un individu ou par un groupe d'individus, pendant l'interaction. Elle se manifeste par des expressions comportementales, dans la communication gestuelle et verbale<sup>10</sup>. En bref, ici la compétence est un « savoir être », concernant une situation particulière, qui n'est pas fondé sur des connaissances acquises que l'on peut valider socialement et transmettre, mais qui se fonde sur des attributs personnels, des attitudes, des traits de la personnalité.

Ce qui compte, en tout cas, est la « mise en scène » de ce savoir être : la compétence est donc ici surtout un « faire ».

La compétence, de cette façon, assume une signification qui s'avère être à l'opposé d'une définition classique de la linguistique<sup>11</sup>. Ce fait est justement noté par la littérature même dont nous sommes en train de parler, et dont les contributions sont surtout des domaines de l'interactionnisme, de l'ethnométhodologie, de la phénoménologie sociale. Pour la linguistique fondée sur la distinction entre langue et parole, la notion de compétence a été utilisée pour indiquer un système de règles qui, étant intériorisé par le sujet, lui permet de comprendre et de produire un grand nombre d'énoncés à l'intérieur d'une

---

<sup>9</sup> Une réflexion approfondie sur la combinaison d'éléments différents dans la compétence est notamment due à : Schwartz, 1999/2000.

<sup>10</sup> Pour un exemple de cette perspective on peut voir : Borzeix, Collard, 1999.

<sup>11</sup> La référence « obligée » ici est, bien sûr, Noam Chomsky, 1971.

langue. Par rapport à la compétence, on distingue donc la performance, entendue comme réalisation d'actes de parole dans une situation concrète, où la compétence du sujet s'actualise au cours d'une situation particulière de communication. Dans le cadre de la perspective de la compétence « située », celle-ci coïncide par contre avec la performance ; ce qui est parfaitement cohérent avec la manière de voir propre à cette perspective.

### *Compétence, capacité, connaissance*

Dans les disciplines de la formation, ainsi que dans toutes les disciplines humaines et sociales, diverses orientations théoriques sont présentes. Ces différentes approches semblent toutefois montrer deux préoccupations communes, en ce qui concerne le débat sur la compétence.

En premier lieu, les disciplines de la formation apparaissent engagées à traiter la problématique de la compétence de manière autonome, de façon non tributaire par rapport à d'autres disciplines. Et ce pour affirmer une définition et un usage de la notion de compétence sur le plan de la pratique, laissant à la psychologie, à la linguistique, ou bien à d'autres domaines d'étude, à la fois l'intérêt pour l'abstraction conceptuelle et l'intérêt pour l'être intérieur de l'individu<sup>12</sup>. La compétence, et les notions qui lui sont associées, sont vues comme les composantes d'un contexte opératoire ainsi que d'une intervention sur l'action.

Cette position apparaît intéressante, même du fait qu'il n'y a pas une réflexion correspondante de la part de toutes les disciplines qui, traitant de la compétence en relation au travail et à l'entreprise, n'hésitent pas à se prononcer sur la formation qui serait adaptée aux compétences, sans pourtant prendre en compte le point de vue des études proprement concernées par la réflexion sur la formation.

En second lieu, le domaine d'étude de la formation exprime la préoccupation, presque totalement absente ailleurs, de distinguer la

---

<sup>12</sup> Parmi les contributions qui mettent en avant cette position on peut voir : Gillet, 1998.

compétence, la capacité, le savoir, la connaissance<sup>13</sup>. Et s'il est vrai que ces distinctions aident à montrer et discuter les traits spécifiques de divers types d'intervention formative, elles peuvent être appréciées plus largement et se révéler utiles dans bien d'autres contextes.

Résumons ces distinctions. En bref, la propriété du « savoir » est qu'il peut être communiqué, et faire l'objet d'un processus d'appropriation. La « connaissance » est en relation avec le savoir, mais elle n'est pas équivalente : elle est une intériorisation du savoir, ce que l'on sait à la suite de divers apprentissages. La « capacité » est encore autre chose : elle est un ensemble de caractéristiques individuelles ou collectives, ayant la propriété de pouvoir être décontextualisée d'une pratique et transférée dans d'autres contextes. La « compétence » enfin, est une qualité que l'on confère par rapport à une action déterminée. D'une part elle ne peut pas exister si elle n'est pas reconnue, imputée à un sujet, à partir de la constatation d'une performance. Elle est donc contextualisée et non transférable. D'autre part, sa reconnaissance dépend du fait qu'elle se manifeste en relation à une action spécifique, en particulier une action efficace, à laquelle est connecté un jugement de valeur et d'utilité. Elle rend donc compte de cette activité, elle en donne l'explication ; et elle implique une évaluation positive.

A l'intérieur du domaine d'étude propre de la formation, ces distinctions permettent de mettre en lumière les caractéristiques de différentes voies de formation, c'est-à-dire d'intervention sur les activités humaines. En effet, sur les notions de savoir et de connaissances explicites on peut fonder une formation en termes d'enseignement et du rapport traditionnel entre enseignant et élève. Les notions de capacité et de connaissance tacites pourraient renvoyer, par contre, à une culture de l'apprentissage des pratiques. La notion de compétence, enfin, demanderait une façon nouvelle de concevoir la formation, impliquant la transformation conjointe du sujet et de l'action spécifique qui le concerne ; et

---

<sup>13</sup> Ces distinctions, dans le cadre d'un « lexique d'intervention sur l'action humaine », ainsi que leur utilité pour comprendre différentes voies de formation, sont dues à : Barbier, 1998/2006 ; Barbier, Galatanu, 2004.

cela à travers l'autoanalyse de la situation dans laquelle le sujet est immergé, la réflexion sur le processus d'action, et l'engagement du sujet dans la définition et la redéfinition des objectifs et des moyens de l'action.

Au-delà de l'utilité de pouvoir confronter différents modes d'approche formative, il nous semble que cette préoccupation de définir de manière distincte les notions clés du discours sur les compétences donne une aide précieuse en apportant des éclaircissements à un lexique trop souvent traité de manière insouciant.

### **La compétence : étymologie et manières de voir**

Au cours du débat sur les compétences, les contributions des diverses disciplines et les diverses orientations théoriques que nous avons rapidement évoquées semblent avoir, malgré les différences que l'on vient de souligner, deux caractéristiques communes. D'une part, chacune veut affirmer une définition et une interprétation de la compétence, soit contre les autres, soit en les ignorant. D'autre part, toutes les contributions proposent une lecture en termes d'émergence des compétences par rapport aux pratiques du dépassement du fordisme ; la plupart des auteurs opposant la compétence à la qualification, et quelques-uns affirmant que les compétences dont on parle ne diffèrent pas beaucoup, en réalité, des qualifications fordistes. En tout cas, la lecture qui en résulte est chronologique, comme si des compétences n'avaient pas existé dans l'entreprise fordiste.

Pour compléter notre discours, nous voudrions pourtant soutenir :

- d'une part que la richesse de la notion de compétence réside dans son caractère polysémique contre l'affirmation d'une signification prétendument meilleure que les autres ;
- d'autre part que les significations affirmées par les différentes contributions ont leurs racines, d'une part dans la variabilité des cultures et des traditions linguistiques et, d'autre part, dans les « manières de voir » la réalité.

Deux exercices nous aident à cette fin.

### *L'étymologie de compétence*

Le premier exercice consiste à remonter à l'étymologie de la notion de compétence.

Prenons avant tout conscience du fait que « compétence » (it. *competenza* ; esp. *competencia* ; angl. *competence* ; all. *Kompetenz*) a la même origine dans les principales langues européennes. Le mot dérive du verbe latin *competere*, qui signifie « tendre vers un même point », mais aussi « chercher à atteindre de manière concourante », et dans un sens figuré « appartenir à ». Des deux dernières significations dérivent les deux sens du verbe italien « *competere* ».

Dans la formation des langues européennes pendant le moyen âge, la première signification de compétence, en termes chronologiques, est juridique : « appartenance en vertu d'un droit ». Est compétent celui qui a le pouvoir reconnu d'agir et de juger dans une action judiciaire. Ce n'est que vers le XVII<sup>e</sup> siècle qu'à côté de cet usage spécialisé, une utilisation générique s'affirme, par extension, au sens de « capacité due au savoir et à l'expérience »<sup>14</sup>.

Or, il est intéressant de noter que ces significations initiales de compétence sont présentes de façon variable dans les langues actuellement courantes. L'italien et l'allemand ont conservés l'origine juridique comme sens principal<sup>15</sup>. La compétence est avant tout le pouvoir d'émettre des actes de caractère public, ainsi que le pouvoir nécessaire pour accomplir des actions spécifiques dans le domaine judiciaire et administratif ; donc elle signifie avoir le droit d'agir, le pouvoir de juger, dans un certain contexte. La signification plus large de préparation adaptée dans un secteur déterminé est secondaire, comme l'est la signification de capacité de faire bien quelque chose. Même en français la signification juridique d'attribution légale, d'autorité, de pouvoir, référée à des conditions spécifiques, reste fondamentale. La signification courante, quant à elle, indique une connaissance approfondie, reconnue, qui confère « le droit de juger et de décider » dans une certaine matière<sup>16</sup>.

---

<sup>14</sup> Le Robert, *Dictionnaire historique de la langue française*.

<sup>15</sup> Nous remercions le Professeur Wolfgang Hörner, de l'Université de Leipzig, pour les précisions concernant la langue allemande.

<sup>16</sup> Le Petit Robert, *Dictionnaire de la langue française*.

Cet accent sur le jugement et la décision est substitué en anglais par l'accent sur le « faire ». *Competence* est savoir bien faire quelque chose : *ability, knowledge, and skill to do something in an efficient way*<sup>17</sup>. *Ability* indique la capacité, le pouvoir et les qualités adaptées pour faire quelque chose. En français, comme en italien, c'est le mot capacité qui correspond à cette signification. En allemand on le rend avec *Fähigkeit*. *Skill* - qui n'a de correspondance précise ni en français ni en italien, et que l'allemand peut traduire avec *Fertigkeit* à l'intérieur d'un contexte strictement technique - signifie : *the knowledge and ability that enables you to do something very well*. L'anglais insiste sur le « faire » et sur le « faire bien ».

Que peut-on tirer de ce premier exercice portant sur l'étymologie de compétence ? Parmi les commentaires possibles, nous proposons les deux suivants.

a) Si l'on fait référence à une culture plutôt qu'à une autre, la notion de compétence renvoie à différentes représentations. Ainsi les réflexions sur la compétence peuvent sensiblement s'éloigner les unes des autres, à cause de la diversité des traditions linguistiques avant même qu'en raison d'orientations théoriques et disciplinaires. On peut illustrer cela en élaborant des énoncés qui seraient acceptables dans une culture et pas dans une autre. Par exemple : un sujet peut savoir faire quelque chose, sans avoir la compétence (il n'en a pas la conscience ni la capacité de jugement) ; et un sujet peut être compétent (il sait juger) sans faire (il n'a pas le pouvoir ou la qualité nécessaire). Ces deux énoncés sont probablement acceptés là où l'accent est mis sur « juger et décider » et certainement rejetés là où l'accent est mis sur « faire ».

b) Les différentes approches que nous avons rapidement évoquées dans les pages précédentes, sont parfois transversales par rapport à des aires géographico-culturelles, et parfois spécifiques à une certaine aire. Nous pouvons donc penser qu'une approche ayant une matrice culturelle spécifique est marquée par la signification de compétence propre à la langue de l'aire culturelle concernée. Par exemple, les contributions portant sur les compétences de l'entreprise et sur les compétences des ressources humaines sont de culture

---

<sup>17</sup> Collins Cobuild, *English Language Dictionary*.

dominante des Etats-Unis. Or, la compétence entendue comme savoir faire est certainement en accord avec l'orientation fonctionnaliste et contingentiste de ces contributions, mais elle l'est de même, et antérieurement, avec la signification donnée par la langue anglaise. Et les grandes entreprises, engagées dans des dimensions transnationales et globales, et de ce fait anglophones, se trouvent presque naturellement dirigées vers la signification anglaise de compétence, et peu importe si elles ont leurs racines et leur histoire, en France, en Italie ou bien en Allemagne.

Certes, ces commentaires demandent à être mis en rapports avec les faits, ce que la recherche pourrait faire. Qu'il nous soit permis de les proposer à titre d'hypothèse.

#### *Les manières de voir la compétence*

Le second exercice que nous proposons consiste à prendre en compte les « manières de voir » la compétence, telles qu'elles émergent des visions du système social, c'est-à-dire des manières fondamentales de la concevoir et de la représenter. Comme nous l'avons fait en d'autres occasions et pour d'autres thèmes de réflexion, nous utilisons comme repère, pour cet exercice, les alternatives épistémologiques que le débat du domaine des sciences humaines et sociales a éclaircies et mis en évidence dès son début. Ayant les options épistémologiques comme repère, l'exercice n'est qu'une prise d'acte des visions du monde qui en dérivent. On peut ainsi décrire les manières de voir le système social, dont chacune met aussi en lumière une vision correspondante de l'organisation, de l'entreprise, du processus de travail, et ainsi de suite. De même on peut apprécier différentes manières de voir chaque notion couramment mobilisée pour l'interprétation de la réalité sociale, comme c'est le cas de la notion de compétence.

Nous allons donc rappeler, en abrégé, les traits fondamentaux des visions du système social – en tentant de ne pas trop répéter les textes

précédents<sup>18</sup> – et, pour chaque vision, y expliciter le sens attribué à la notion de compétence.

Selon une première manière de voir, le système social est entendu comme « entité » prédéfinie par rapport aux « acteurs », à leur participation au système et à leur agir. Cette vision est à la base à la fois des orientations mécanistes et des orientations organicistes et fonctionnalistes.

Du côté mécaniste, une idée de rationalité objective et *a priori* implique que le système puisse être conçu et réalisé de façon à optimiser les moyens et les résultats, l'efficacité et l'efficience. De cela dérive : que les parties composantes du système peuvent être reliées selon des règles précises et toujours valables ; que les programmes ne demandent pas des corrections ; que des tâches séparées techniquement et attribuées de façon stable peuvent être définies, ainsi que des procédures d'accomplissement et des hiérarchies de responsabilité. Le sujet lui-même est conçu comme une partie mécanique du système. De ce fait une adaptation complète aux objectifs et aux modes de fonctionnement du système lui est demandée : cette adaptation est assurée par un entraînement spécifique, donnant des instructions de comportement dérivées des principes formateurs du système.

Qu'est-ce ici que la compétence ? Elle est bien évidemment une « attribution », précisant la contribution attendue de chacun selon des règles établies et explicites.

Du côté organiciste, la rationalité est encore objective et *a priori*, mais elle s'exprime selon les besoins fonctionnels du système. En répondant aux besoins fonctionnels, les parties et l'ensemble se maintiennent et évoluent de façon flexible, c'est-à-dire avec adaptation : adaptation des parties vers le système à son intérieur, et du système vers son environnement à l'extérieur. Il s'ensuit que les programmes ne sont pas rigides et les écarts sont admis ; et aussi valorisés

---

<sup>18</sup> Dans le premier chapitre du livre I de cet ouvrage, nous avons présenté les repères de cet exercice ; nous les avons ensuite utilisés dans le premier chapitre du livre III pour stimuler la réflexion épistémologique sur la formation, et pour interpréter les orientations et les pratiques de ce domaine d'étude.

s'ils sont plus fonctionnels. Les objectifs demeurent donnés par le système, mais les manières pour les atteindre peuvent varier.

Le système définit des positions et des rôles que les sujets sont appelés à recouvrir. Par voie de conséquence, le système se préoccupe d'assurer les conditions pour que cette rencontre entre les sujets et les rôles puisse se réaliser au mieux : des activités et des outils adaptés sont mis en place pour activer, exalter, guider les motivations et les attentes des sujets vers les capacités, les habilités et les performances demandées, ainsi que vers l'obtention des objectifs prévus. Ce n'est pas une adaptation passive qui est demandée aux sujets, mais active : un engagement dans la résolution des problèmes et dans l'utilisation de l'expérience, voire une attitude ouverte au changement. L'apprentissage ne peut que être de longue période, afin d'obtenir une intégration toujours meilleure, du sujet dans le système, et du système lui-même.

Ici la compétence est « savoir faire ». Un savoir faire dirigé vers l'amélioration : par la mobilisation des caractères personnels qui s'accordent au rôle, par l'activation des motivations à le recouvrir, par le développement orienté de l'expérience, ainsi que des connaissances et des capacités. La compétence en ce cas peut être évaluée et gérée par rapport à la performance attendue et aux objectifs fixés.

Une deuxième manière de voir le système social est totalement opposée à la première. Le système est encore conçu comme une entité concrète, mais existante et définissable en tant qu'elle est produite par des sujets particuliers, qui la construisent par leurs interactions. La rationalité est *a posteriori*, sur la base du sens attribué par les sujets à leurs actions, au cours de leur « construction sociale » quotidienne. Dans l'interaction subjective, des comportements se réitèrent, ainsi que se produisent des modes et des relations typiques qui s'institutionnalisent. L'artefact culturel ainsi produit devient objectif et concret, et nécessairement coercitif par rapport aux sujets. Les « acteurs », dans ce cas, cherchent à s'échapper de l'adaptation au système ; ils cherchent à prendre conscience, à comprendre la construction sociale dont ils

sont partie prenante, à apprendre de l'expérience, à conquérir enfin des espaces de pouvoir pouvant leur permettre de changer les relations et de s'opposer de manière efficace aux contraintes du système.

La compétence signifie ici « savoir comprendre » les contradictions et les effets contre-intuitifs du système, par la réflexion sur le vécu ; elle est « savoir être » entre les jeux de pouvoir. Mais ce savoir être ne peut que se manifester dans un « faire », *ici et maintenant* : en l'absence d'un faire on ne peut pas savoir, de ce point de vue, si la compétence existe.

Du fait qu'elle exclut la réification du système et la séparation entre système et sujet, la troisième vision du système social est, elle aussi, radicalement opposée aux deux premières. Le système social est conçu comme « processus d'actions et de décisions », doué de sens, orienté vers des résultats désirés et des valeurs. Le sujet n'est pas disjoint du processus ; et non seulement il est dans le processus mais, en agissant, il agit sur la conception comme sur la régulation du processus. Le processus d'action s'autoproduit ; il crée ainsi sa propre complexité, qu'il cherche cependant à maîtriser par des choix rationnels : d'une rationalité qui n'est pas absolue mais limitée comme la raison du sujet, qui n'est pas indéterminée mais intentionnelle. Ce processus, qui est le système social, est donc un parcours heuristique de recherche, d'apprentissage, de décision.

L'apprentissage, pour cette manière de voir, ne peut pas être une activité séparée du système : il est apprentissage du système, réflexion du processus d'action sur lui-même. Il concerne des connaissances et des capacités intrinsèques au processus, propres au parcours de recherche, de décision et d'action qui le caractérisent. Il est un élément de l'action organisatrice du système, contribuant en même temps à stimuler et à réguler son changement continu.

La compétence selon cette manière de voir est « savoir juger » l'action par rapport au processus. Elle est donc savoir évaluer : la dimension instrumentale des actions ; les alternatives de résultat ; la régulation des actions,

de leurs relations, de leurs accomplissements ; ainsi que la congruence réciproque de toutes ces composantes du processus.

Une manière tout à fait différente de voir la compétence correspond donc à chaque manière de voir le système social, et le rapport entre système social et sujet. Quelles conséquences peut-on tirer de cet exercice ? Nous proposons de prendre en compte au moins les suivantes.

a) Les définitions et les interprétations plurielles de la notion de compétence que l'on trouve dans la variété des champs d'étude, des domaines disciplinaires, des orientations théoriques, ont leurs raisons profondes dans les alternatives épistémologiques qui traversent les champs d'étude, les disciplines, les théories. A la lumière de cette réflexion, on peut alors s'apercevoir que les querelles entre approches sont peu profitables.

b) Les manières de voir la compétence, enracinées dans les options épistémologiques des sciences humaines et sociales, servent à expliquer non seulement les différences des approches mais aussi que ces différences n'ont pas été produites dans une succession chronologique. Toute tentative d'identifier des écoles élaborant l'une après l'autre des interprétations de la notion de compétence plus avancées, ainsi que plus adaptées à la transformation de la réalité, apparaît alors ingénue. En effet, il était possible de penser la compétence comme « savoir juger », ou comme « faire », dans une entreprise du début du XIX<sup>e</sup> siècle, de même qu'il est légitime dans une entreprise virtuelle du début du XXI<sup>e</sup> siècle de penser la compétence comme « savoir faire » ou comme « attribution » plutôt qu'autrement.

c) Les manières fondamentales de voir la compétence ne sont pas comparables. On peut les mettre en perspective, les considérer les unes à côtés des autres, pour saisir leurs caractères particuliers et leurs différences ; mais on ne peut pas dire qu'une manière soit meilleure qu'une autre. Les options épistémologiques sont, on le sait, incommensurables. Chacun est libre d'adhérer à la manière de voir qu'il préfère, mais il est erroné et vain de critiquer une manière de voir du point de vue d'une autre manière.

En conclusion, la richesse, et par conséquent l'utilité de la notion de compétence, réside dans le fait qu'elle veut dire, et peut signifier, beaucoup de choses diverses, selon le point de vue que l'on adopte de manière consciente ou inconsciente.

### **Les compétences pour le changement organisationnel**

Nous pensons maintenant avoir les éléments suffisants pour répondre à notre question de départ. Mais s'il est vrai que les débats de l'Atelier de l'Organisation contribuent à cultiver, à transformer et à accroître la compétence pour le changement organisationnel des personnes participantes, nous pouvons moins donner une réponse générique que plusieurs réponses articulées selon les différentes manières de voir la compétence.

Si l'on veut voir la compétence comme une attribution, alors la compétence pour le changement organisationnel concerne les dirigeants qui participent à l'Atelier de l'Organisation du fait que les entreprises dont ils font partie, leur attribuent la responsabilité de concevoir, guider et gérer les changements.

Les « fonctions » de l'entreprise sont en train d'être dépassées, et en particulier on voit vivement émerger la conscience du fait que la responsabilité que l'on voulait réduire dans l'enclos d'une « fonction d'organisation » ne peut être que largement distribuée. Il n'est pourtant pas dépourvu de sens que quelques personnes dans l'entreprise aient une responsabilité spécifique dans le changement (nécessairement) partagé : une responsabilité que nous aimons appeler « méthodologique ». S'il est très opportun que l'on ait cessé de croire pouvoir déléguer l'organisation à une personne en particulier, quelqu'un peut néanmoins avoir pour tâche spécifique d'aider les autres à chercher et à choisir les modalités du changement organisationnel, ainsi qu'à en activer et utiliser les instruments. On peut de cette façon concevoir une attribution de compétence qui n'est pas contradictoire par rapport à la réalité actuelle. Or, les personnes à qui cette compétence est conférée peuvent bien trouver dans les échanges et les

confrontations de l'Atelier de l'Organisation le moyen le plus adapté pour renforcer cette attribution.

Si par contre on veut voir la compétence comme savoir faire, comme un ensemble de connaissances et de capacités concernant un rôle, alors l'Atelier de l'Organisation apparaît de nouveau particulièrement adapté au développement des compétences pour le changement organisationnel. Selon cette manière de voir, en effet, il s'agit de stimuler les motivations, les attitudes et les capacités des sujets afin qu'ils jouent leur rôle avec des performances de haut niveau.

Le rôle est alors celui d'animateur et de tuteur du changement organisationnel. On pourrait dire, en utilisant un terme propre de cette logique, qu'il s'agit d'un « rôle intégrateur » : voire, du rôle intégrateur par excellence, concernant toutes les activités de l'entreprise et son intégration globale. Les connaissances et les capacités qu'il faut mobiliser pour bien jouer ce rôle combinent le savoir des modes et des dynamiques de l'organisation et une série de qualités concernant : l'analyse, l'interprétation, les relations, l'aide, et aussi le leadership. Du fait qu'il est le lieu où l'on réfléchit sur l'expérience et où l'on confronte des expériences diverses avec la réflexion théorique sur l'organisation, l'Atelier de l'Organisation apparaît le milieu le plus adapté au développement des connaissances et des capacités demandées.

Une réponse complètement différente, mais encore tout à fait positive, concerne la manière de voir la compétence comme savoir comprendre et savoir être, exprimé dans le faire. Selon cette manière de voir, l'Atelier de l'Organisation représente le « lieu protégé » typique de la formation qui s'inspire de cette logique, séparé de l'agir quotidien, permettant de réfléchir sur : les événements quotidiens, les vécus du changement, les relations de pouvoir, les effets contre-intuitifs, les zones d'incertitude, les espaces de liberté de la réalité organisée. L'Atelier de l'Organisation aide l'« acteur » du changement organisationnel à prendre conscience de son rapport avec le système : il peut apprendre de l'expérience comment modifier les attitudes et les comportements, afin de faire face de façon plus efficace aux contraintes de l'institution.

Enfin, la compétence pour le changement organisationnel peut être conçue comme savoir évaluer et savoir juger le processus d'action, en particulier sa régulation. L'évaluation et le jugement s'expriment sur l'action et dans l'action, du fait que celle-ci est à la fois intrinsèquement constitutive d'un processus et structurée dans un processus.

La compétence ainsi entendue ne peut que se former et se reformer dans le processus. Mais cela n'exclut pas qu'elle fasse référence à des connaissances que l'on peut acquérir, à des savoirs disciplinaires qui peuvent être cultivés et enrichis. Et cela n'exclut pas que l'histoire et l'expérience personnelle se confrontent avec les histoires et les expériences d'autrui, elles aussi s'enrichissant, de même que les valeurs des uns sont confrontées aux valeurs des autres. Or, c'est bien cela qui se passe dans les débats de l'Atelier de l'Organisation, où l'autoanalyse du changement organisationnel opérée par un sujet se conjugue avec l'analyse critique des collègues. C'est-à-dire que le protagoniste demande à ces derniers de se situer dans l'action de changement et de la réinterpréter en se mettant idéalement à sa place. Les dirigeants participant au débat jouent à redéfinir les objectifs et les moyens du changement discuté avec des références, d'une part aux expériences et, d'autre part, à la théorie que les chercheurs évoquent au cours de la discussion.

Le débat de l'Atelier de l'Organisation est, selon cette manière de voir, un processus d'action. Il est un processus mis en place pour comprendre et interpréter les processus de changement organisationnel des entreprises qui y sont représentées. Pendant cette activité, les sujets qui réfléchissent sur les processus de changement dans lesquels ils ont été impliqués de façon responsable, interviennent avec leurs interprétations sur ces processus, on peut dire qu'ils les transforment et, de cette façon, transforment, c'est-à-dire développent, leur compétence.

Voilà les réponses – au pluriel – que nous pensons pouvoir donner lorsqu'on se pose la question de l'utilité des débats de l'Atelier de l'Organisation pour le développement des compétences propres au changement organisationnel. Nous les proposons à l'attention du lecteur comme des

réponses alternatives, du fait que l'on peut choisir entre elles, et que ce choix ne peut qu'être orienté par les valeurs.

Une remarque est quand même nécessaire à l'issue de cette réflexion. On pourrait craindre que ces réponses ne soient négatives si l'Atelier de l'Organisation n'était doté des caractères singuliers mis en évidence et qui le marquent comme un dispositif de formation innovante pour le changement organisationnel, conçu et construit selon le point de vue de la théorie de l'agir organisationnel.

## Epilogue

Cet ouvrage a présenté *le point de vue de l'agir organisationnel*.

Introduit dans le Prologue, nous en avons explicité les fondements dans la première partie, nous l'avons dirigé sur la régulation du processus de travail dans la deuxième partie, et nous l'avons élargi aux processus d'apprentissage et de changement dans la troisième. A la fin de l'ouvrage il ne s'agit pas de tirer des conclusions. Comme dans toute réflexion théorique, notre discours ne peut que rester ouvert : et avant tout à la discussion et aux développements possibles. Dans cette perspective, de discussion et de développement, nous nous contentons de revenir avec quelques commentaires, sur les deux questions avec lesquelles nous avons initié la présentation du point de vue de l'agir organisationnel, c'est-à-dire l'épistémologie et l'interdisciplinarité. Nous pensons en effet qu'il s'agit de deux questions majeures pour la pensée organisationnelle dans son ensemble.

### *Les alternatives épistémologiques*

Comme nous l'avons dit dès la Présentation, puis montré au cours du livre, nous avons fait référence au débat épistémologique des sciences humaines et sociales – et notamment à son moment le plus haut qui est le *Methodenstreit* – pour proposer une épistémologie de l'organisation et pour construire notre théorie. Les termes du débat, c'est-à-dire les alternatives épistémologiques qu'il a mises en évidence, nous ont semblé l'ancrage le plus sûr, et nous les avons utilisées comme une « boussole » pour nous orienter et pour situer les différents points de vue. Nous les aurions utilisées même si nous avions fait un autre choix que celui de la « troisième voie » opposé aux « manières de voir » objectiviste et subjectiviste. Nous pensons que ce repère permet justement de « choisir » une manière de voir, et permet donc d'avoir une meilleure conscience de sa propre démarche.

Le lecteur aura certainement distingué notre choix, que chacun pourra partager ou non, et notre préoccupation épistémologique que nous souhaitons entièrement partagée. Néanmoins, le lecteur pourrait se poser des questions sur le repère épistémologique en lui-même : s'agit-il vraiment de trois manières de voir ; ne peut-il pas y en avoir plus ou moins ? De telles questions ne nient pas nécessairement un fait historique comme le débat épistémologique des sciences humaines et sociales. Ce débat a indiqué trois manières de voir tout phénomène social – dont l'organisation –, mais il est tout à fait légitime de réfléchir sur celles-ci. Nous allons donc considérer les possibilités suivantes : la réaffirmation de deux visions, la possibilité d'une quatrième vision, la réunion des trois visions issues du débat.

En effet, la plus ancienne opposition entre deux seules visions, l'objectivisme et le subjectivisme, est souvent réaffirmée. Nous devons faire l'hypothèse que ceux qui la soutiennent ne peuvent ignorer qu'elle n'a été que le point de départ du débat épistémologique des sciences humaines et sociales dans les années 1880. *A fortiori* lorsqu'il s'agit d'auteurs importants. Pourquoi donc y revenir en délaissant les développements ultérieurs de ce débat si ce n'est pour soutenir, parfois de manière explicite, les approches subjectivistes contre le *mainstream* qui est toujours objectiviste ? De temps en temps cet affrontement prend des nuances différentes et de nouveaux termes sont proposés, tel que celui de « constructivisme », singulièrement emprunté à un courant d'architecture. Mais en cela il ne s'éloigne pas de l'ancien affrontement qui renferme le débat méthodologique dans une boucle : pour ou contre les formes d'explication positivistes. L'histoire du débat épistémologique a montré qu'à la limite, il s'agit moins d'une opposition entre deux visions que de l'affirmation ou de la négation d'une seule vision : la positiviste. Ce qui permet de sortir de cette boucle est la mise en évidence d'une autre manière d'expliquer et de comprendre, c'est-à-dire d'une troisième manière de voir.

Telles sont, jusqu'à présent, les dimensions du débat. Est-il alors possible de proposer une quatrième vision du monde ? Dans la mesure où tout débat est, en principe, toujours ouvert, le défi n'est pas impossible même s'il est difficile à

relever. Le chercheur qui voudrait s'y engager serait face à une alternative : soit proposer une « quatrième voie » en surmontant les trois existantes, soit remettre en cause les fondements mêmes des sciences humaines et sociales et de leurs « prétentions à expliquer et à comprendre ». Dans le premier cas, le défi ne serait gagné que si la quatrième voie pouvait s'opposer aux trois déjà connues en proposant une nouvelle manière d'expliquer et de comprendre. Dans le second cas, il ne suffirait pas de nier l'existant pour gagner le défi : il faudrait refonder les sciences concernées. Autrement, il faudrait montrer la possibilité d'une vision du monde qui se passe de toute « science » : mais alors il ne s'agirait pas d'une quatrième voie, on serait sorti du débat épistémologique.

Une démarche apparemment inverse à celles que nous venons de commenter consiste enfin à admettre les visions du monde dont nous disposons jusqu'à présent et soutenir l'idée qu'elles peuvent être réunies, sans trop se soucier de leurs oppositions. Ces oppositions relèvent toutefois du fait qu'il s'agit d'alternatives épistémologiques : en tant que telles, elles sont incommensurables. La proposition de les réunir, c'est-à-dire de les mettre « dans le même panier », n'est alors, en termes épistémologiques, qu'une erreur. Pour autant, on ne peut ignorer que cette proposition est celle des « fertilisations croisées » (*cross fertilizations*) que les grandes revues internationales présentent pour la socialisation des jeunes chercheurs. Et si tout chercheur, au cours de son travail, peut parfois rencontrer quelque incohérence par rapport à sa vision du monde ; et s'il peut, ici et là, lui arriver de combiner des éléments de différentes approches... cela est différent de proposer un assemblage que l'on devrait essayer d'éviter. Et quelle peut être la raison d'une telle proposition si ce n'est réaffirmer, de manière un peu déguisée, la vision objectiviste du *mainstream* que ces grandes revues représentent ? La *reductio ad unum* est propre au fondement positiviste de cette vision.

En ce qui nous concerne, nous pensons qu'utiliser comme repère le débat épistémologique, et les trois manières de voir qu'il a mises en évidence, est moins une obligation qu'une aide. C'est une aide pour comprendre les

différentes approches, ainsi que pour choisir et développer avec cohérence un point de vue.

### *La démarche interdisciplinaire*

Nous avons présenté notre théorie comme interdisciplinaire, ayant réservé le terme « interdisciplinarité » pour qualifier un cadre théorique dont la construction intègre des contributions de différentes disciplines. Nous avons aussi dit et, espérons-le montré, que selon le projet d'étude – qu'il s'agisse de l'organisation de l'entreprise ou de l'hôpital, du bien-être au travail ou de l'apprentissage organisationnel – notre théorie s'élargit à différents niveaux d'interdisciplinarité. Une construction théorique ainsi définie est, en quelque sorte, autonome par rapport aux disciplines auxquelles elle fait référence ; ce qui n'exclut pas que ces disciplines peuvent à leur tour se référer à elle. D'autres chercheurs parleraient peut-être de « transdisciplinarité » : nous laissons le débat ouvert. Par ailleurs, la différence est nette avec d'autres modalités de relations entre disciplines, comme l'emprunt de notions ou le rapprochement de contributions de différentes disciplines qui se retrouvent l'une à côté de l'autre dans un travail « multidisciplinaire » – par exemple dans une revue, dans un colloque, dans un ouvrage collectif.

Le lecteur aura variablement réagi à ce caractère de notre théorie. En tout cas il pourrait se poser la question de la valeur ajoutée de cette démarche qui, disons-le, se prive de l'abri rassurant de l'institutionnalisation disciplinaire. Nous allons essayer de répondre à cette question.

D'abord l'interdisciplinarité comme nous l'entendons, et comme elle est mise en œuvre par la théorie de l'agir organisationnel, se fonde sur la cohérence épistémologique. Les apports de différentes sources qu'un cadre théorique interdisciplinaire intègre ne sont pas choisis par hasard, mais parmi les contributions disciplinaires qui partagent la même manière de voir. Par exemple, la théorie de l'agir organisationnel ne fait référence à la notion de « tâche » que pour la critiquer. Et si elle n'utilise pas cette notion issue de la manière de voir mécaniste et qui indique, en son sens propre et originaire, une

attribution stable d'actions parcellaires et de procédures d'accomplissement ; elle s'adresse par contre aux actions, à l'interprétation de leurs qualifications instrumentales, de leurs modalités variables d'accomplissement et de leurs relations au cours du processus. Elle n'utilise pas non plus la notion de « structure » au sens mécaniste d'organigramme, ni au sens fonctionnaliste d'ensemble de rôles ; elle n'en parle que pour signifier l'action structurante, l'agir régulateur du processus d'action. L'utilisation d'apports de différentes disciplines qui ne tiendrait pas compte d'une telle préoccupation épistémologique ne peut qu'aboutir à un assemblage d'approches rendant le point de vue incohérent et, à la limite, à la *reductio ad unum* de la vision positiviste.

Ensuite, la construction d'un cadre théorique interdisciplinaire demande comme point de départ la « question de recherche » et non pas les disciplines. Une approche disciplinaire qui se veut ouverte à des apports venant d'au-delà de ses frontières se borne en effet à des emprunts. Ainsi une approche d'économie d'entreprise qui intègre la notion sociologique de « rôle » afin d'élargir son interprétation du changement organisationnel reste une approche mono-disciplinaire. De même, une approche de médecine du travail qui essaye d'utiliser des notions venant des sciences de l'ingénieur, de la psychologie ou de la sociologie, afin de remonter des dommages et des risques jusqu'à leurs sources, ne devient pas pour autant interdisciplinaire. Dans les deux cas, on peut de plus douter que ces approches puissent atteindre leurs buts. Ce qui implique l'interdisciplinarité est la nature même de la question de recherche mise en avant par le chercheur selon son point de vue, qu'elle soit, selon les exemples, le changement organisationnel de l'entreprise ou les risques au travail. C'est donc à partir de cette question qu'un cadre théorique demandant des apports différents à plusieurs disciplines peut permettre une interprétation plus satisfaisante.

Enfin, un cadre théorique interdisciplinaire demande à être unitaire. Les ascendances disciplinaires des apports qui y ont conflué peuvent se reconnaître, mais ces apports y sont liés, interconnectés, retravaillés, jusqu'à former un

produit unique ayant un nouveau statut. Par exemple, le concept de « rationalité intentionnelle et limitée », qui est l'un des fondements de la théorie de l'agir organisationnel, est composé d'éléments économiques, sociologiques et psychologiques strictement entrelacés entre eux. Et c'est du fait de sa construction unitaire que le concept à ce sens propre, comme on peut le voir lorsque des approches qui ne respectent pas son statut interdisciplinaire prétendent l'utiliser. Cela ne se réalise pas dans le rapprochement multidisciplinaire. Et sans rien ôter à l'importance d'un travail de ce genre, il nous semble opportun de le distinguer d'une démarche interdisciplinaire. La multidisciplinarité propose simultanément plusieurs interprétations, tandis qu'un cadre théorique interdisciplinaire propose une interprétation d'un autre ordre, qui va au-delà des interprétations disciplinaires.

La démarche interdisciplinaire présente donc des difficultés et des coûts en même temps que des avantages. La cohérence épistémologique implique de rechercher les apports compatibles et de renoncer à intégrer ce qui relève de manières de voir différentes, mais la théorie en gagne en robustesse. Le fait de sortir des frontières disciplinaires implique un coût que, souvent, le chercheur ne voudrait pas assumer mais qu'il faut payer pour répondre de manière satisfaisante à l'engagement dans un projet d'étude. La construction d'un nouveau cadre théorique n'est jamais facile mais c'est justement cela qui permet de regarder autrement, de saisir ce qui échappe aux perspectives monodisciplinaires.

#### *Les développements de la pensée organisationnelle*

Il nous semble que ces deux questions, de l'épistémologie et de l'interdisciplinarité, peuvent avoir une influence importante sur la lecture que l'on donne des développements de la pensée organisationnelle et sur ses perspectives futures.

Le plus souvent, l'histoire de la pensée organisationnelle est présentée comme une succession d'écoles. Cela présuppose sans doute une vision cumulative du savoir scientifique – héritage positiviste – qui fait contraste

avec la mosaïque des différentes disciplines et approches qui caractérise la pensée organisationnelle tout au long de son histoire. Le repère de l'épistémologie de l'organisation nous permet de voir, au cours de cette histoire, des contributions théoriques fondées sur l'une ou l'autre vision de l'organisation ; et les dates respectives des ouvrages retenus comme les plus marquants nous montrent qu'il n'y a pas de succession, que les trois visions sont toujours présentes en même temps. Le repère disciplinaire nous montre lui aussi que les contributions de chaque discipline concernée, et à côté d'elles les contributions interdisciplinaires, se produisent parallèlement.

A bien regarder cette histoire, avec l'aide de ces repères, il faut prendre acte que la pensée organisationnelle s'est développée et se développe par plusieurs voies, qui s'entrelacent en même temps qu'elles se différencient et s'opposent. L'aide de ces repères est alors pluriel. Ils permettent d'abord de mieux comprendre la pensée organisationnelle dans son ensemble, de situer sa propre interprétation du phénomène organisationnel ensuite. Mais peuvent-ils aussi fournir une aide pour les perspectives futures de l'étude de l'organisation ? Il y aura bien sûr toujours plusieurs manières de voir l'organisation, de même qu'il y aura toujours plusieurs disciplines concernées ; mais on pourrait élargir l'engagement interdisciplinaire tout en évitant de mettre des apports incompatibles l'un à côté de l'autre, et en reconnaissant au contraire l'avantage de préciser les points de vue.

## Références bibliographiques

- ARGYRIS C.A., SCHON D.A.  
1978/1998 *Organizational Learning*, Reading, Mass.: Addison Wesley.
- BARBIER J.-M.  
1998/2006 Les nouvelles voies de la professionnalisation, in Y. Lenoir Y., Bouillier-Oudot M.H. (Eds.), *Savoir professionnels et curriculum de formation* : 67-82, Laval : Presses Universitaires de Laval.
- BARBIER J.-M., GALATANU O.  
2004 Savoirs, capacités, compétences, organisation des champs conceptuels, in Barbier J.-M., Galatanu O. (Eds.), *Les savoirs d'action: une mise en mot des compétences ?* : 31-78, Paris : l'Harmattan.
- BORZEIX A., COLLARD D.  
1999 La « gestion » des gares de banlieue est-elle une compétence ?, *La logique de la compétence*, 2<sup>nd</sup> part, *Education permanente*, 141 : 83-96.
- BOYATZIS R.  
1982 *The Competent Manger : A Model for Effective Performance*, New York: Wiley Interscience.
- CHOMSKY N.  
1971 *Aspects de la théorie syntaxique*, Paris : Seuil.
- CLOT Y.  
1995 La compétence en cours d'activité, in Pastré P., Samurçay R., Bouthier D. (Eds.), *Le développement des compétences. Analyse du travail et didactique professionnelle*, *Education permanente*, 123 : 115-123.
- COHEN M.D., SPROULL L.S. (EDS.)  
1996 *Organizational Learning*, London: Sage Publications.
- COOK S.D.N., YANOW D.  
1993 Culture and Organizational Learning, *Journal of Management Inquiry*, 2, 4: 373-391.
- FABBRI T.M.  
2003 *L'apprendimento organizzativo. Teoria e progettazione*, Roma: Carocci.
- GILLET P.  
1998 Pour une écologie du concept de compétence, in Wittorski R. (Ed.), *La compétence au travail*, *Education permanente*, 135 : 23-32.

GRANT R.M., SPENDER, J.-C. (EDS.)

1996 *Knowledge and the Firm, Strategic Management Journal*, special issue, 17: 5-9.

HAMEL G., HEEN A. (EDS.)

1994 *Competence-based Competition*, New York: John Wiley & Sons.

LEAVITT B., MARCH J.G.

1988 *Organizational Learning, Annual Review of Sociology*, 14: 319-340.

MAGGI B.

1994 *Analyse du travail dans la formation et dans l'action syndicale*, in *Proceedings of the 12<sup>th</sup> Congress of the IEA*, vol. 5: 95-97, Toronto.

1996 *L'organisation qui apprend : un enjeu pour la formation*, 3<sup>e</sup> *Biennale de l'éducation et de la formation. Résumé des communications* : 164, Paris : La Sorbonne.

2002 *Formation pour la prévention*, 6<sup>e</sup> *Biennale de l'éducation et de la formation. Résumés des communications* : 237-238, Paris : Aprief-Inrp.

2010 *Peut-on transmettre savoirs et connaissances ?/ Can we transmit knowledge?/ Si possono trasmettere saperi e conoscenze?*, <http://amsacta.cib.unibo.it>, Bologna: TAO Digital Library.

MAGGI B. (ED.)

1998 *L'Officina di Organizzazione. Un osservatorio sui cambiamenti nelle imprese*. Roma: Carocci; 2001 ed. fr., *L'Atelier de l'Organisation. Un observatoire sur les changements dans les entreprises*, Paris : l'Harmattan.

2001 *Le competenze per il cambiamento organizzativo. Casi e dibattiti dell'Officina di Organizzazione*, Milano: Etas.

2011 *Interpréter l'agir : un défi théorique*, Paris : Presses Universitaires de France.

MAGGI B., FAÏTA D., RULLI G.

2014 *Le travail de soudure pour l'ingénierie nucléaire / Il lavoro di saldatura per l'ingegneria nucleare*, <http://amsacta.cib.unibo.it>, Bologna: TAO Digital Library.

MAGGI B., MASINO G. (EDS.)

2004 *Imprese in cambiamento. Officina di Organizzazione: 20 anni. Casi e dibattiti 2000-2003*, Bologna: Bononia University Press.

MAGGI B., RULLI G.

2012 *Work analysis for prevention according to the "Organization and Well-being" Program / L'analyse du travail pour la prévention selon le Programme « Organization and Well-being » / L'analisi del lavoro per la prevenzione secondo il Programma "Organization and Well-being"*, <http://amsacta.cib.unibo.it>, Bologna: TAO Digital Library.

MASINO G. (ED.)

2015 *Dibattito su Storie di imprese*, <http://amsacta.cib.unibo.it>, Bologna: TAO Digital Library.

MASINO G., MAGGI B. (EDS.)

2013 *Storie di imprese*, <http://amsacta.cib.unibo.it>, Bologna: TAO Digital Library.

MCCLELLAND, D.C.

1973 Testing for competence rather than for intelligence, *American Psychologist*, 28, 1: 1-14.

MOSCA, F., BREVEGLIERI, M.A.

1994 *Lavoro organizzato, salute, e azione sindacale in un comparto agricolo*, Torino: Tirrenia Stampatori.

NONAKA I.E., TAKEUCHI H.

1995 *The Knowledge Creating Company*, New York: Oxford University Press.

RABARDEL P.

1990 L'ergonomie et la formation : quelles analyses du travail ?, in *Actes du 26<sup>e</sup> Congrès de la SELF*. Montréal. (s.n.p.).

RULLI G., MAGGI B.

1997 Training and Education for Prevention in Workplaces. A Case Study in the Services Sector, in Seppälä P., Luopajarvi T., Nygard C.-H., Mattila M. (Eds.), *From Experience to Innovation, Proceedings of the 13<sup>th</sup> Congress of the IEA*, vol. 1: 423-425, Tampere, Helsinki: Finnish Institute of Occupational Health.

2002 Prescription, standardisation et prévention. Les normes ISO 9000 et la qualité dans le secteur sanitaire : une évaluation critique, in Evesque J.-M., Gautier A.-M., Revest Ch., Schwartz Y., Vayssière J.-L. (Eds.), *Les évolutions de la prescription. Actes du 37<sup>e</sup> Congrès de la SELF* : 85-91, Aix-en-Provence.

RULLI G., MAGGI B., CRISTOFOLINI A., DE NISI G.

2000 Work Analysis in a Public Health Center : The Evaluation of a Training and Education Program, in *Ergonomics for the New Millenium, Proceedings of the 14<sup>th</sup> Congress of the IEA*, vol. 2: 697-700, San Diego.

SCHWARTZ Y.

1999/2000 Les ingrédients de la compétence : un exercice nécessaire pour une question insoluble, in Id., *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe* : 479-503, Toulouse : Octarès Editions.

2000 *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*, Toulouse : Octarès Editions

SENGE P.

1990 *The Fifth Discipline: The Art and Science of Organizational Learning*, New York: Doubleday.

SPENCER L., SPENCER S.

1993 *Competence at work*, New York: John Wiley.

TEIGER C., MONTREUIL S.

1995 Les principaux fondements et apports de l'analyse ergonomique du travail en formation, in Bertelette D., Lacomblez M., Montreuil S., Teiger C., Wendelen E. (Eds.), *L'ergonome, le formateur et le travail, Education permanente*, 124 : 13-28.

TERSSAC G. DE

1996 *Savoirs, compétences et travail*, in Barbier J.-M. (Ed.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* : 223-247, Paris : Presses Universitaires de France.