COMITÉ MONDIAL POUR LES APPRENTISSAGES TOUT AU LONG DE LA VIE CMA

LA LETTRE DU CMA

N° 7 décembre 2014

Mise en pratique
en France et
à l'International

Effets
sur l'enseignement
et la formation

Limites
ou controverses

L'apprentissage organisationnel

Seconde partie *: réalité des pratiques*

DOSSIER L'apprentissage organisationnel (seconde partie)

Chapitre 1 Mise en pratique des notions et principes de l'apprentissage organisationnel

3.1 Données générales

- Les formes de la nouvelle entropie des organisations
- Les universités d'entreprise
- Organisation du travail et développement des compétences
- Acquérir et transmettre des compétences

3.2 Pratiques françaises

- Formation-organisation, une démarche pour construire une organisation apprenante
- Les apprentissages professionnels informels, secteur médico social
- Le cas concret de l'application d'une démarche Compétence , celui de la CNAMTS
- Transfert des savoir-faire d'expérience
- Définition et opérationnalisation d'une Organisation Apprenante à l'aide du Retour d'Expérience

3.3Pratiques à l'international

- L'apprentissage dans les PME canadiennes, l'emprise de l'informalité
- Accord mondial sur la RSE chez Solvay
- L'apprentissage organisationnel dans les agences d'aide au développement
- Chine : relations entre les capitaux sociaux
- Canada : guide d'introduction aux notions d'organisation apprenante
- La transmission organisationnelle des savoirs : approche managériale anglo-saxonne

Chapitre 2 Les effets sur le monde de l'enseignement et de la formation

- De l'école à l'entreprise, un entre-deux oublié du travail collectif
- L'enseignement supérieur au défi du numérique
- Le nouvel ordre éducatif mondial

Chapitre 3 Limites ou controverses

- L'école n'est pas une entreprise – le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public
- Des organisations apprenantes ? Les dangers de la consensualité

ACTUALITE DU CMA

- Blog de veille
- Le CMA était présent
- Travaux des commissions
- Manifestations à venir

EDITORIAL

Membre récente de la commission éditoriale du CMA, Armelle Billiaud a exercé pendant plus de 20 ans des responsabilités de direction des ressources humaines dans les secteurs industriel et du service. Depuis 10 ans, elle mène des activités de conseil, formation et accompagnement VAE auprès de professionnels de la fonction RH et elle vient de prendre en charge, en tant que bénévole, la gestion des ressources humaines bénévoles de France Bénévolat.

L'innovation, qu'elle soit de produit, de processus, de culture, de management... devient le fer de lance de la pérennité des entreprises.

Suite à la lettre 6 de Septembre 2014 consacrée à « l'apprentissage organisationnel : concepts, approches et regards croisés », cette lettre s'intéresse à la mise en pratique de l'apprentissage organisationnel et aux prolongements possibles dans le monde de l'enseignement et la formation.

Les conditions d'émergence de la performance des entreprises ont fortement évolué depuis les chocs pétroliers, la mondialisation et la saturation des marchés des pays développés. La concurrence exacerbée nécessite une différentiation qui ne peut plus s'appuyer uniquement sur un niveau de cout ou de prix, du fait du développement des pays émergents. L'innovation, qu'elle soit de produit, de processus, de culture, de management…devient le fer de lance de la pérennité des entreprises.

L'innovation ne se conçoit pas en dehors du potentiel de richesse que constitue le capital humain, et notamment les compétences techniques, comportementales, d'une organisation, lucrative ou non. Un capital humain à apprécier à un moment donné, en fonction du contexte et des besoins d'une entreprise, mais aussi dans une perspective dynamique : la « plasticité » des compétences permet leur évolution et donc leur adaptation au développement de l'entité.

Mais ce tandem compétence - performance ne repose pas uniquement sur les épaules des individus. L'apprentissage, qui est facteur et partie intrinsèque du développement des compétences, relève bien sûr du « vouloir » individuel, mais ne deviendra facteur de différenciation compétitive que s'il est porté par un « pouvoir » de l'individu, lié aux conditions de travail dans lequel s'exerce cet apprentissage. L'entreprise apprenante, modèle le plus abouti d'une organisation qui apprend, favorise l'émergence d'une compétence collective spécifique, sorte d'ADN de l'entité.

Un premier chapitre mettra en valeur des pratiques de développement de l'apprentissage, dans des univers géographiques, sectoriels… différents.

Le deuxième chapitre nous emmènera dans le monde de l'enseignement et de la formation, pour y examiner des évolutions pédagogiques et en analyser les limites.

Enfin, après les multiples analyses et interrogations que ces 2 lettres consacrées à l'apprentissage organisationnel font émerger, le plus difficile n'est peut être pas tant de choisir telle ou telle modalité d'apprentissage que de créer les conditions du désir d'apprendre.

Chapitre 1
MISE EN PRATIQUE DES NOTIONS ET PRINCIPES DE L’APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL

Présentation du chapitre

Les articles ou rapports qui suivent montrent la mise en pratique des notions et principes liés à l’entreprise apprenante.

Ces exemples mettent en scène des environnements variés : France mais aussi monde, entreprises privées mais aussi secteur non marchand, secteur industriel, tertiaire, médio social, fonction publique…Les enjeux de ces pratiques peuvent également différer : transmission de compétences clés, anticipation des évolutions démographiques, accompagnement du changement, diffusion des valeurs, accroissement de la performance …
L’objectif n’est pas d’attribuer l’étiquette « entreprise apprenante » à telle ou telle organisation, mais plutôt, d’une part, à montrer d’une part que ces structures ont choisi de développer toutes les modalités possibles de l’apprentissage : formelles mais aussi informelles, en favorisant toutes les situations de travail caractérisées par la collaboration, la coopération, la co- construction. ..des individus. D’autre part, l’accent est mis sur la nécessité de s’intéresser aux conditions de l’environnement favorables à cet apprentissage : implication de tous les acteurs, décloisonnement du travail et des structures internes, qualité des interrelations, capacité individuelle et collective à la remise en cause, à l’analyse réflexive, utilisation des nouvelles technologies pour favoriser la transmission…

LES FORMES DE LA NOUVELLE ENTROPIE DES ORGANISATIONS

Jean Heutte est Enseignant-Chercheur,
en psychologie de l'éducation,
technologie éducative et pilotage de l'innovation ,
Université de Lille nord

Bloc-notes de Jean Heutte : sérendipité, phronèsis et atharaxie sont les trois mamelles qui nourrissent l'Épicurien de la connaissance ;-)

Les incertitudes et les symptomatologies qui pouvaient en résulter dans les systèmes ont été appréhendées différemment au fil du temps au travers d'indicateurs qui ont évolués . Il y a encore une quinzaine d'années, on insistait sur le taux d'absentéisme, le nombre d'accidents de travail, le taux de rebuts, les conflits, l'insatisfaction du personnel, le turn-over, le manque de communication... (Masclet 2001). Aujourd'hui, le mal-être ne s'exprime plus dans les entreprises de façon collective et conflictuelle, il est intériorisé par les operateurs avec pour effet la violence, les conduites addictives, le burnout...(Lemoine, Masclet 2007) qui constituent un risque pour la bonne marche des organisations. Comprendre ces nouvelles entropies c'est en comprendre les origines.

Accéder à l'article

LES UNIVERSITÉS D'ENTREPRISE

Evelyne DERET

Vice Présidente du CMA, Evelyne Deret a été responsable du DUFA et de projets européens au Département Education permanente de l'Université Paris Dauphine.
Elle collabore aujourd'hui aux travaux de l'APapp (association pour la promotion du label APP, de France bénévolat (commission prospective et Projet Aires 21).

Nées dans les années 70-80 aux Etats Unis, les universités d'entreprise existent, majoritairement au sein de grandes entreprises : en France, Accor a été pionnière en 1985, suivie de Véolia, EDF, Safran, Bouygues …environ 70 universités d'entreprises, qui visent à ne pas être de simples centres de formation, en privilégiant les objectifs suivants :

Assurer le développement professionnel et personnel des acteurs clés de l'entreprise pour servir la réalisation de la stratégie

- **Renforcer et diffuser la culture de l'entreprise, notamment à l'occasion de mutations structurelles, organisationnelles…en développant l'adhésion aux valeurs, le partage des pratiques et processus**
- **Accompagner, voire créer, le changement dans l'organisation…**
- **Centrées sur le management des hommes, elles font appel à des modalités variées d'apprentissage, libérant la créativité et l'innovation.**

Lire l'intervention d'Evelyne DERET lors du « jeudi de l'AFREF » consacré aux Universités d'entreprises dans les pages suivantes

L'apprentissage organisationnel
Mise en pratique : Données Générales

Intervention d'Evelyne DERET lors du « jeudi de l'AFREF » consacré aux Universités d'entreprises - 18 mars 2013

Questionnement sur la problématique des universités d'entreprises

Le comité mondial pour les apprentissages tout au long de la vie a été créé en 2004 par une équipe de professionnels français, chinois, états uniens et québécois. La volonté originelle qui a conduit à créer le Comité mondial, partait du constat que l'idée d'apprendre tout au long de la vie était passée dans les années 1990 de la recommandation à la nécessité compte tenu de l'entrée dans la Société de la connaissance, dans laquelle les savoirs et leur partage sont un élément clé.
Il propose des ressources pour les séminaires et les forums mondiaux Il contribue à la programmation fondée sur l'actualité de la recherche dans le domaine des apprentissages tout au long de la vie

Rappel historique

De 1914 à 1950 on a vu émerger les « écoles d'entreprises » qui proposaient des formations métier pour la grande industrie (Général Motors, General Electric.).
Puis de 1950 à 1980, ont émergé les « universités d'entreprises dont l'objectif était d'accompagner l'émergence des nouveaux modes d'organisations »apprenantes » (Mac Donald, Motorola, Disney.).
Ce mouvement s'est alors développé en France dans les années 1980 à 1995 pour diffuser une stratégie fédératrice dans les grands groupes internationaux et pour développer et fidéliser les hauts potentiels.
De 1995 à aujourd'hui, on a assisté à un essor de ces Universités d'entreprise (ou corporate University). Elles sont devenues des leviers de management utilisés par les dirigeants des grandes sociétés du CAC 40.
On estime à plus de 400 les Universités d'entreprise dans le monde dont près de 70 en France. Toutefois dans notre pays, elles restent encore relativement sous exploitées en comparaison de pays comme les Etats-Unis. Ainsi d'après une enquête IPSOS (Figaro du 8 avril 2012) elles n'existent que dans 42% des entreprises interrogées
On peut considérer, qu'en France, le précurseur a été le groupe ACCOR qui a créé son « Académie » en 1985 à Evry. Aujourd'hui le réseau ACCOR compte 17 académies à travers le monde qui accueillent chaque année 135 000 stagiaires (durée moyenne de formation : 3 jours).

Qu'y a-t-il derrière les appellations ?

On trouve des appellations diverses, comme : Université, campus, UniverCité, Académie, Institut, Learning center, Learning for developpment, Learning Institute…
Quelles que soient les appellations, ces « universités » se distinguent des centres de formation par leur positionnement stratégique :
Elles sont des outils politiques pour affronter la complexité, renforcer une identité et une culture d'entreprise.
Elles visent à rendre opérationnelles les décisions stratégiques.
L'outillage est souvent le même (séminaires, conférences, groupes de résolution de problème, réseaux de transformation, études et benchmarking, learning expedition, workshops, communautés de pratiques ou d'apprentissage, forums électroniques, travail sur des cas réels pilotés par des managers, tutorat de client, recherche action, enquêtes business internes ou externes…)
Elles cherchent aussi à développer de meilleures pratiques et de meilleurs programmes de management (le blended learning, les processus d'évaluation, le coaching, le conseil interne, le management de projet, la préparation à l'action et à une mission).
Les universités d'entreprise ont, en outre, l'ambition de créer une "chaîne d'approvisionnement des talents".

Essai de définition

« Une université d'entreprise est un terme générique donné à des structures éducatives internes, physiques ou virtuelles, dont la vocation est d'aider à mettre en œuvre – via l'éducation – les stratégies économiques, financières, technologiques, sociales et environnementales. L'objectif est de mener des activités qui favorisent l'apprentissage individuel et collectif, et développent le partage de connaissances au sein de l'entreprise » . (Emprunt à Annick Renaud-Coulon experte des universités d'entreprises, présidente du club européen des universités d'entreprises http://www.renaud-coulon.com/)

Les cibles visées

- Les cadres dirigeants du groupe. Pour eux, l'université est un lieu de partage sur les grandes orientations stratégiques du groupe, un lieu de fédération un lieu de développement des compétences des dirigeants de chaque filiale.
- L'ensemble des managers du groupe avec des cursus spécifiques à chaque population.
- Tous les collaborateurs du groupe dans une optique de professionnalisation des salariés sur des sujets très divers.

Retour au sommaire

L'apprentissage organisationnel
Mise en pratique : Données Générales

Modes de fonctionnement

La stratégie de l'entreprise va déterminer la structure de l'université d'entreprise,
Elles fonctionnent souvent en centre de coût.
Certaines sont dotées d'infrastructures permanentes d'hébergement, de ressources éducatives (auditorium, info-thèque, simulateur, halle technologique, clairière pédagogique etc.), de restauration, de bibliothèque ou d'équipements sportifs, tels que le campus Veolia environnement.

Essai de typologie des Universités d'entreprises

Au début : deux grandes missions :

1- Renforcer/compléter l'enseignement de leurs salariés : En France, Thomson, Accor, Casino et Carrefour, pionniers des années 1980.
2- Promouvoir une culture d'entreprise commune (les années 1990 étaient une période de fusions et acquisitions (Suez / Lyonnaise des eaux, Vivendi / Universal...), L'université d'entreprise est un moyen de rapprocher et d'harmoniser, homogénéiser voire de fédérer des entités hétérogènes, et de créer ainsi une cohésion par une nouvelle culture d'entreprise.
Communiquer : Diffuser les valeurs d'un groupe, la stratégie et les orientations nouvelles ; créer et renforcer le sentiment d'appartenance à l'entreprise ; diffuser la culture managériale cible
Partager : Constituer un lieu d'échange et de réseau, de pratiques pour les collaborateurs du groupe.
Harmoniser les cultures, les méthodes, les pratiques pour Fédérer

Puis d'autres missions sont apparues :

3-Créer un lieu de valorisation : Constituer une « vitrine » de prestige par son implantation par les thèmes abordés à l'interne (potentiel, cadres, tous collaborateurs) à l'externe (les intervenants,
Détecter et fidéliser : Détecter les potentiels, valoriser les talents, et contribuer à leur fidélisation.
Favoriser l'innovation : place plus importante à la créativité. Créativité individuelle. (apports de la musique, du théâtre, de la peinture, du cinéma et même du cirque! L'art est potentialisateur) ; Créativité organisationnelle présentée sous l'angle du partage des connaissances, communautés de pratiques, réseaux, …

En résumé les Universités d'entreprise se veulent être

- creuset de réflexion et de relai stratégique,
- laboratoire d'expérience et lieu d'apprentissage,
- maillon de la chaîne éducative,
- lieu de créativité et aide à l'innovation.

Quelques Universités d'entreprise « Star »

Mac Donald	Veolia
General motors	L'Oréal
Disney	Mercedes
France télécom	Axa
Groupe PPR	Siemens
Total	LVMH
EADS	Vivendi
RATP	Ernst & Young
Renault	Bouygues,
Thomson	Caisse d'Epargne
Accor	Unilog,
Suez	Norsys
Danone	…

Les facteurs de succès des Universités d'entreprise

- l'implication des dirigeants,
- l'amélioration continue en interne.
- l'utilisation efficace des technologies de l'information et de la communication,
- l'intégration des processus liés à la connaissance et à l'apprentissage en continue.

Les nouvelles tendances

1- les Universités d'entreprise et la crise :
Repli budgétaire
Développement des séminaires du type « gestion de crise »
« sortie de crise » « résilience »
utilisation en tant qu'outil pour redonner confiance ou outil d'aide à la décision stratégique

2- Les 'Universités au service de l'Innovation et du Knowledge management
3- Fort développement des campus virtuels : Les universités web 2. 0
4- Rapprochement avec les universités et écoles de l'Enseignement supérieur
5- La certification
6- Le retour aux métiers

Visionner le montage vidéo de cette intervention

A consulter !

Cet ouvrage présente les méthodes, les pratiques et les formations innovantes de **30 universités d'entreprises et commerciales** avec leurs retours d'expérience et leurs témoignages (L'Oréal, Veolia, NRJ,

Retour au sommaire

ACQUÉRIR ET TRANSMETTRE DES COMPÉTENCES

Article extrait des actes du XVIIe Congrès de l'AGRH – Le travail au cœur de la GRH
IAE de Lille et Reims Management School, 16 et 17 novembre 2006, Reims

Par

- *Patrick CONJARD, Chargé de mission ANACT*
- *Bernard DEVIN, Chargé de mission ARACT Pays de la Loire*
- *Paul OLRY, Enseignant chercheur, Maître de conférence, CNAM Paris*

Dans le cadre du XVIIe congrès de l'AGRH, centré sur le thème du « travail au cœur de la GRH », l'ANACT a conduit en 2005, avec des partenaires externes, une étude sur l'acquisition et la transmission des compétences dans les organisations.
Cette analyse répond à des enjeux qui deviennent centraux dans les entreprises : intégration de nouveaux salariés (adaptation aux exigences des situations professionnelles), adaptation des compétences inhérente aux changements de toutes natures auxquels le salarié sera confronté, accompagnement de mobilités ou de parcours professionnels évolutifs, transfert de compétences clés et coopération intergénérationnelle, pour faire face aux évolutions démographiques.
L'objectif n'était pas de détecter de nouvelles pratiques d'apprentissage, mais de s'intéresser aux contextes, aux facteurs organisationnels et aux processus collectifs qui favorisent le développement et la transmission des compétences.
L'étude met ainsi en valeur la place centrale du travail, soit parce qu'il est « considéré comme le cadre le plus propice » aux processus d'acquisition et de transmission des compétences, soit parce qu'il « est défini comme le cadre de développement de ces processus en complément d'autres modalités ». Les situations de travail peuvent être utilisées comme objet d'apprentissage et /ou des dispositifs de formation peuvent être intégrés dans l'organisation du travail. La pleine réussite de ces processus requiert que les compétences clés ou critiques soient clairement identifiées et que tous les acteurs soient mobilisés et impliqués dans la conception et/ou l'animation des dispositifs.
Cette meilleure prise en compte de la formation dans et par le travail traduit l'évolution de l'ingénierie de formation vers une ingénierie de professionnalisation, cohérente avec les besoins d'adaptation et d'évolution rapide des compétences et avec la logique d'apprentissage tout au long de la vie renforcée par les lois récentes sur la formation.

Accès à l'étude

ORGANISATION DU TRAVAIL ET DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES

Par Solveig OUDET

Sociopédagogue, Solveig Oudet occupe depuis septembre 2008 un poste de maître de conférence en Sciences de l'Éducation à l'Université Paris Ouest Nanterre La Défense. Ses intérêts de recherche se portent particulièrement sur le développement des compétences au travers des travaux portant sur les formations en alternance, les réseaux réciproques d'échange des savoirs professionnels, les organisations apprenantes, la professionnalisation, les environnements d'apprentissage, les capabilités et les environnements capacitants.

En s'appuyant sur l'analyse des pratiques de travail et d'organisation de 5 entreprises (3 du secteur de la plasturgie et 2 du secteur des services), l'étude vise à identifier des situations de travail et d'organisation qui contribuent aux processus d'apprentissage et de professionnalisation, mais aussi à s'interroger sur les conditions d'appropriation de ces situations par les salariés.

Les compétences de l'individu ne suffisent pas à elles seules à expliquer sa performance, son environnement de travail (organisation, équipe, hiérarchie, système technique…ainsi que les interrelations entre ces éléments) peut s'avérer plus ou moins propice au développement des compétences. Le lien entre efficacité organisationnelle et efficacité humaine est sous jacent aux notions d'organisations qualifiantes, apprenantes, d'apprentissage organisationnel...Néanmoins, certaines conditions sont nécessaires pour passer de situations d'apprentissage potentielles à des situations réelles : un décloisonnement du travail favorisant le développement des interactions dans le travail, une mise à distance de la pratique professionnelle, une motivation et un engagement de l'individu dans le processus d'apprentissage.

Télécharger le document

FORMATION-ORGANISATION : UNE DÉMARCHE POUR CONSTRUIRE UNE ORGANISATION APPRENANTE

Article publié par l'ANACT dans sa revue « Etudes et documents » le 07/01/2001

Par
- *Patrick CONJARD, Chargé de mission ANACT*
- *Bernard DEVIN, Chargé de mission ARACT Pays de la Loire*

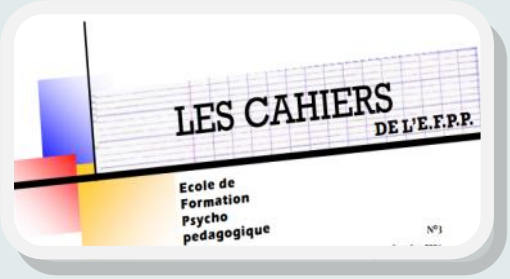
Dans un environnement qui requiert de plus en plus pour les entreprises, flexibilité et adaptabilité, la « logique compétences », basée sur un élargissement du métier, du rôle et de l'autonomie des opérateurs, est reconnue favoriser les résultats économiques. « Le modèle le plus abouti de l'entreprise flexible est l'organisation apprenante ».

Dans ce document, l'ANACT a choisi d'illustrer ce type d'organisation réactive et formatrice par une de ses multiples modalités d'émergence : la formation – organisation. Il s'agit de « partir des problèmes rencontrés par les salariés dans leur travail et de mobiliser leur intelligence pour construire des solutions et les mettre en œuvre ». Le dispositif, relevant de l'apprentissage organisationnel, vise à la fois à faire émerger un processus de développement des compétences, et améliorer l'organisation en place. Par ailleurs, cette pédagogie du dysfonctionnement permet d'intégrer et d'intéresser les salariés les moins prêts à s'engager dans une démarche de formation.

Une formation- organisation s'appuie sur les principes de réussite suivants : ancrer la formation sur les situations de travail, organiser les groupes à partir des collectifs de travail, construire les contenus de formation au fur et à mesure, réinvestir dans le travail, susciter les coopérations et piloter et réguler les évolutions pour les transformer en principes organisationnels.

Télécharger le document

LES APPRENTISSAGES PROFESSIONNELS INFORMELS COMME FORME D'EDUCATION NON FORMELLE DANS LE SECTEUR SOCIAL ET MEDICO SOCIAL



Article publié dans les cahiers de l'EFPP en janvier 2006 par

- *Alain Bonnami, formateur à l'EFPP et chargé de cours en sciences de l'éducation à Paris X, Nanterre*
- *Vera Centero, étudiante, DEA Sciences de l'éducation, Paris X, Nanterre*

Une enquête de l'université Paris-X auprès du personnel de six entreprises et sites industriels s'est penchée sur les facteurs et les situations qui président aux apprentissages professionnels informels (API). Sans être acquis dans des cadres pédagogiques, ceux-ci sont partie intégrante de la compétence professionnelle et personnelle des salariés. Ils se répartissent, selon les rapporteurs de l'enquête, en quatre classes :

- les API d'ajustement: par exemple, pour un ingénieur, recevoir un client.

- les API de dépassement, qui mènent à la prise d'initiative ou à l'amélioration des performances ;

- les API de signature personnelle, qui permettent d'acquérir un savoir-faire très personnel (« avoir de l'oreille » face à une machine) ;

- les API déviants, qui cachent des déficiences ou améliorent le confort de travail, éventuellement au détriment de la performance ou de la sécurité.

Seule l'amélioration des trois premières est souhaitée, évidemment, et pour cela envisagée sous divers angles. Il s'avère que les situations les plus courantes d'acquisition d'API ne sont pas liées aux démarches solitaires d'apprentissage mais aux interactions avec des pairs internes au service pour les non-cadres, externes au service pour les cadres. Ils se développent plutôt en situation de travail qu'en dehors. Cependant, les situations dites « extraordinaires » (voyages, visites...) sont particulièrement citées comme des sources notoires d'API. Enfin, si les influences managériales sont importantes (notamment par l'énoncé d'un projet collectif et l'octroi d'un droit à l'erreur), un rôle déterminant est joué par l'existence d'un collectif de travail construit à partir d'affinités sélectives personnelles.

Accès à l'article, Cahiers de l'EFPP
Janvier 2006, pages 4 à 7

LE CAS CONCRET DE L'APPLICATION D'UNE DÉMARCHE COMPÉTENCE : LE CAS DE LA CNAMTS

Article de Philipe Zarifian

Philippe Zarifian est un sociologue français né en 1947. Il est professeur à l'Université de Paris-Est Marne-la-Vallée dont il a créé et dirigé le département de sociologie.

Philipe Zarifian rappelle quelques principes de la démarche compétence, qui, faute d'un accord entre patronat et syndicats sur sa définition, recouvre des réalités hybrides.

- c'est une réponse à une définition et une mise en œuvre de la stratégie fondée sur le développement des ressources de l'entreprise, notamment ses compétences, permettant innovation, créativité, évolutivité ...

- mais aussi aux aspirations de développement professionnel des salariés et à la nécessité de développement de leur employabilité,

Elle permet ainsi « d'ouvrir un espace organisé de dialogue et de convergence entre ces deux objectifs hétérogènes ».

Elle suppose également de passer d'une gestion des emplois à une gestion centrée sur les compétences, le travail n'étant « pas autre chose désormais que les actions de personnes compétentes» et la compétence s'analysant en situation de travail.

Le document explicite les points majeurs de la démarche compétence au sein de la CNAMTS, dont l'enjeu est de libérer les prises d'initiative : l'élaboration de référentiels compétences à partir de métiers et /ou de projets stratégiques simples et identifiant le processus de composition des compétences, une réflexion sur les processus RH qui devront intégrer la référence à la notion de compétences, la définition et la mise en œuvre d'une vraie responsabilité managériale dans le développement des compétences, la prise de responsabilité de l'agent lui-même, bénéficiaire de la démarche.

Lire l'article

TRANSFERT DES SAVOIR-FAIRE D'EXPÉRIENCE

Article publié par l'ANACT dans sa revue « Etudes et documents » le 07/09/2009

Par
Patrick CONJARD
et Fabienne CASER
Chargés de mission ANACT

L'ANACT réalise dans ce document le bilan, dans le cadre d'un financement FSE, d'une démarche de « transfert des savoirs faire d'expérience » (TSE) initiée par l'OPCA FORCEMAT et s'appuie sur 11 expériences d'entreprises du secteur.

Les enjeux sont en général liés à l'organisation du passage de relais entre seniors et nouveaux embauchés, aux difficultés de recrutement dans le secteur des matériaux de construction et à la nécessité d'augmenter les qualifications des salariés.

La démarche TSE comprend les étapes suivantes : un diagnostic d'opportunité, l'identification des savoirs faire d'expérience critiques, la formation de transférants et la mobilisation des cibles, la mise en œuvre du transfert et l'évaluation des acquis, enfin la formalisation des bonnes pratiques.

Au-delà de la dimension méthodologique, la réussite de ce type de démarche passe par :

- **La mobilisation des acteurs internes, ce qui suppose identification et reconnaissance de leurs enjeux respectifs**
- **La bonne identification des situations de travail qui servent de support aux transferts des savoir-faire, permettant l'analyse et la résolution ensemble de « situations- problème ».**
- **L'accompagnement des changements, notamment d'organisation et de pratiques professionnelles, induits éventuellement par ces analyses.**

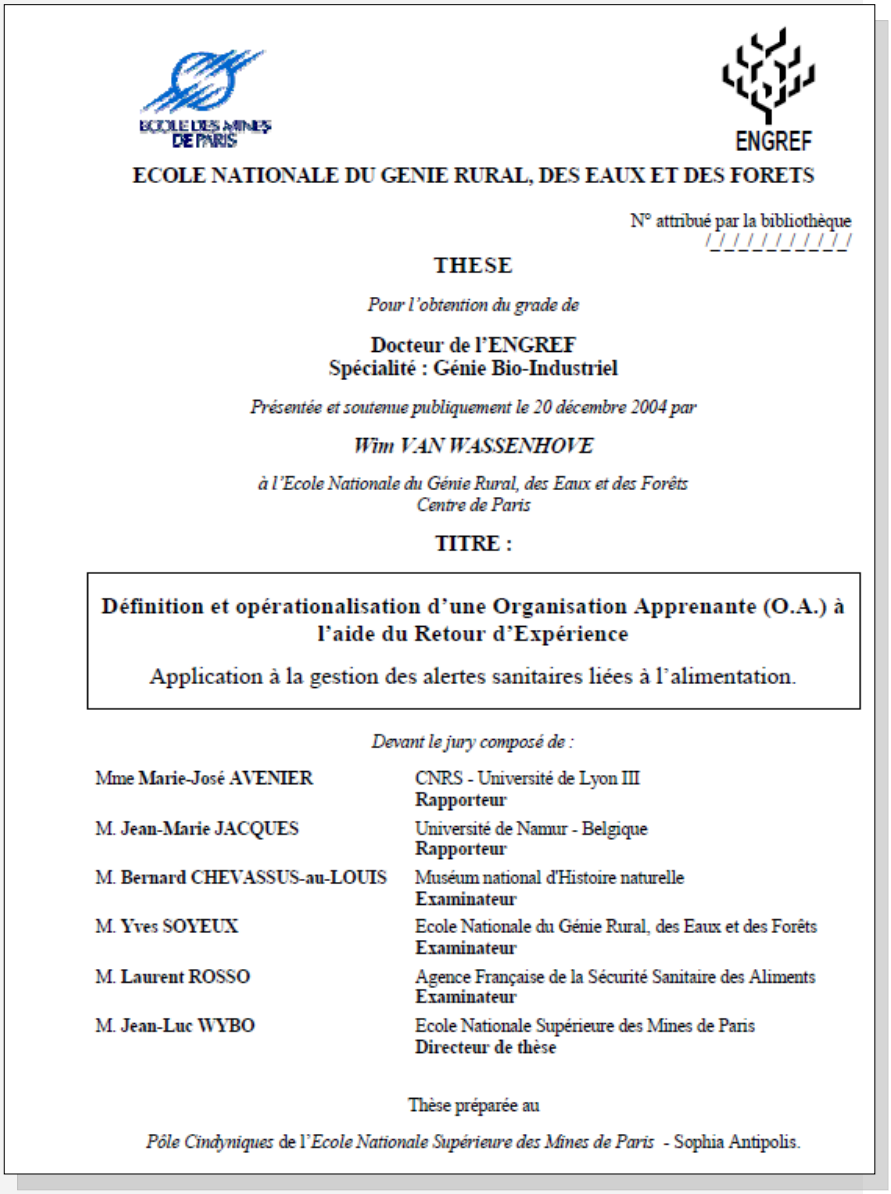
Accès au document

DÉFINITION ET OPÉRATIONNALISATION D'UNE ORGANISATION APPRENANTE À L'AIDE DU RETOUR D'EXPÉRIENCE

Thèse de doctorat de Wim Van Wassenhove

Attaché de Recherche au Centre de recherche sur les Risques et les Crises

Cette thèse relate une démarche de recherche- intervention, visant à analyser les situations de gestion des alertes sanitaires liées à l'alimentation. Malgré des progrès évidents dans la gestion de la « chaine alimentaire » et une diminution forte de la prévalence réelle des accidents, la sensibilité à la sécurité alimentaire s'est fortement accrue. Les enjeux pour les entreprises concernées sont bien sûr médicaux, mais aussi sociaux et économiques. La population attend de la part de l'Etat et des professionnels une prévention maximale de ces risques. La thèse défendue dans ce travail est que, « confrontée à la gestion des risques, une organisation se doit d'être apprenante ». L'utilisation de la méthodologie du retour d'expérience permettra d'élaborer un outil de gestion, dont l'implémentation et l'utilisation modifient l'organisation, « en intégrant une boucle d'apprentissage et une boucle de progrès ».



ECOLE DES MINES DE PARIS — ENGREF

ECOLE NATIONALE DU GENIE RURAL, DES EAUX ET DES FORETS

N° attribué par la bibliothèque
/_/_/_/_/_/_/_/_/_/_/

THESE

Pour l'obtention du grade de

Docteur de l'ENGREF
Spécialité : Génie Bio-Industriel

Présentée et soutenue publiquement le 20 décembre 2004 par

Wim VAN WASSENHOVE

à l'Ecole Nationale du Génie Rural, des Eaux et des Forêts
Centre de Paris

TITRE :

Définition et opérationalisation d'une Organisation Apprenante (O.A.) à l'aide du Retour d'Expérience

Application à la gestion des alertes sanitaires liées à l'alimentation.

Devant le jury composé de :

Mme Marie-José AVENIER	CNRS - Université de Lyon III Rapporteur
M. Jean-Marie JACQUES	Université de Namur - Belgique Rapporteur
M. Bernard CHEVASSUS-au-LOUIS	Muséum national d'Histoire naturelle Examinateur
M. Yves SOYEUX	Ecole Nationale du Génie Rural, des Eaux et des Forêts Examinateur
M. Laurent ROSSO	Agence Française de la Sécurité Sanitaire des Aliments Examinateur
M. Jean-Luc WYBO	Ecole Nationale Supérieure des Mines de Paris Directeur de thèse

Thèse préparée au

Pôle Cindyniques de l'*Ecole Nationale Supérieure des Mines de Paris* - Sophia Antipolis.

Lire la thèse

L'APPRENTISSAGE DANS LES PME CANADIENNES, L'EMPRISE DE L'INFORMALITÉ

Par Laurence SOLAR-PELLETIER,
responsable veille PME de L'OBSERVATOIRE COMPÉTENCES-EMPLOIS
sur la formation continue et le développement des compétences
Université du Québec à Montréal

Dans les structures de petite taille, l'apprentissage est d'abord informel et social, s'effectuant sur « le tas », « en faisant », ainsi que par le réseautage, dans le cadre de relations de confiance. A partir de 50 salariés, il semble que la formalisation et la structuration des processus et notamment la formation, se développent, la croissance et la recherche de performance de l'entreprise induisant la nécessité de processus plus formels et ciblés de développement des compétences. Néanmoins, au lieu d'opposer apprentissage formel et informel, il convient plutôt de réfléchir à une « architecture d'apprentissage » combinant ces 2 modalités

Avec des modes de gestion informels, les PME ne sont tout simplement pas comparables aux grandes entreprises. Ainsi, au lieu de mettre en évidence ce que les PME ne font pas, il est grand temps de comprendre ce qu'elles font et comment elles le font pour pouvoir développer des politiques et programmes adaptés à leur réalité.
Daniel Bishop[un chercheur anglais, explore cette idée en s'intéressant à un enjeu important pour la compétitivité des entreprises : le développement des compétences. Se basant sur de nombreuses études, Bishop soutient que les PME ont une structure d'apprentissage marquée par une informalité intimement liée à la taille de l'entreprise. L'auteur considère, cependant, que l'apprentissage formel reste pertinent pour les PME dans une perspective complémentaire à l'informel. Pour cette raison, Bishop propose de dépasser l'opposition formel/informel et de penser en termes « d'architecture d'apprentissage ».

Un développement des compétences, informel et social

Les PME sont caractérisées par un manque généralisé de ressources et des pratiques peu structurées, une réalité qui ne correspond pas à ce qui est observé dans les grandes firmes. Malgré cela, la PME demeure le parent pauvre de la recherche sur les entreprises. Pourtant, ce type d'entreprise joue un rôle crucial en tant qu'employeur et agent de développement économique local. Par exemple, au Québec, 95,1% des entreprises sont composées de moins de 50 personnes, ce qui est un portrait est assez représentatif des pays industrialisés[.
Tout comme pour l'ensemble de leurs pratiques de gestion, le développement des compétences s'y fait de façon plutôt informel. Cela a longtemps été perçu de façon péjorative puisque ce manque de structuration est considéré comme un indicateur de sous-investissement dans la formation. Toutefois, des études récentes reconnaissent la force et la valeur que peut revêtir une approche informelle, adaptée aux besoins propres des PME.
Les apprentissages informels au sein des PME se font essentiellement par deux voies, fortement marquées par la dimension sociale. La première, l'apprentissage en faisant (doing) s'assimile en partie à l'apprentissage sur le tas, où la formation répond à un besoin immédiat et spécifique. Elle est par ailleurs plus intense lorsqu'un nouvel employé arrive en poste et tend à diminuer avec le temps. La seconde voie est le réseautage. De nature sociale et peu structuré, elle s'inscrit dans les relations internes ou externes de l'entreprise, et sont caractérisées par

des liens de confiance. Par exemple, les collègues, les associations, voire les concurrents, constituent des sources importantes de connaissance, surtout, mais pas exclusivement, pour les propriétaires d'entreprises.
De la sorte, les PME gagnent à s'insérer dans les réseaux, où elles peuvent obtenir certaines ressources spécialisées, tels des formations adaptées ou du support spécialisé pour améliorer leurs processus de formation interne.

Un lien étroit entre taille et formalisation

Il demeure une question importante, qui a peu été étudiée jusqu'à présent : comment l'informalité et la formalité dans les apprentissages évoluent-ils avec la taille de l'entreprise? S'il n'y a pas d'étude qui s'est réellement penchée sur cette question, certaines hypothèses peuvent être faites. La principale étant que lorsque les PME croissent en taille, elles tendent à structurer davantage l'ensemble de leurs processus, dont la formation.
Et c'est bien ce que démontre David Ashton[, dans une étude réalisée pour l'Organisation internationale du travail. Avec la croissance de la PME, précise-t-il, les pratiques se transforment et tendent vers la formalisation. Les fonctions deviennent de plus en plus spécialisées et les relations s'imprègnent d'une plus grande distance hiérarchique. En conséquence, les contacts directs se raréfient et le propriétaire n'est plus aussi bien au fait des besoins de formation de ses employés.
Bien que diverses études avancent des chiffres variables, il semblerait que ce soit au-delà de 50 employés que les entreprises commencent à se structurer davantage et qu'elles engageront des spécialistes en ressources humaines. Il s'ensuit alors une formalisation des méthodes de transfert des connaissances.

Importance de la formalité et hétérogénéité des PME

Malgré cette prépondérance de l'informel dans les PME, Bishop prend un temps d'arrêt pour rappeler l'importance de la formation formelle. D'abord, parce qu'il n'y a pas d'études qui permettent de confirmer que les apprentissages informels équivalent ceux formels. Ensuite, parce que la formation formelle peut être d'une grande utilité pour les PME.
Il est vrai qu'il est extrêmement difficile de relier la formation à une amélioration de la performance organisationnelle. Cette relation, ambigüe et complexe, ne peut pas se fonder sur quelques facteurs isolés. Cependant, en tenant compte de l'ensemble des recherches qui se sont intéressées à ce sujet, le poids de l'évidence est favorable à l'impact positif qu'aurait la formation formelle sur la performance de l'entreprise.
De plus, les caractéristiques de la firme auront un impact sur le degré de formalisation de la formation. Ainsi, la stratégie organisationnelle, la technologie de production, l'insertion dans les réseaux, l'amélioration de la qualité, la dynamique interne ou le type d'employés sont autant de facteurs qui vont venir influencer l'adoption de pratiques plus formelles de formation. Une firme orientée vers l'expansion de son marché ou vers l'innovation va avoir tendance à former davantage son personnel. Par exemple, les PME en aérospatiale à Montréal sont confrontées à une pénurie de main-d'œuvre et doivent répondre à des exigences très hautes en qualité. Pour faire face à cet enjeu, ces PME favorisent la formation interne, qui est bien structurée malgré leur petite taille. De même, des PME dans le domaine alimentaire auront tendance à formaliser certaines formations parce qu'elles doivent répondre à des normes très strictes en matière de santé et salubrité. Bref, les PME sont elles-mêmes loin d'être homogènes et ont des pratiques de formations variables.

Architecture d'apprentissage : tenir compte de l'informalité et de la formalité

Bishop constate que les PME, royaumes de l'informalité, bénéficient de recourir à certains apprentissages formels. De la sorte, l'auteur propose d'arrêter d'opposer le formel et l'informel, alors que ces deux dimensions de l'apprentissage sont complémentaires. Le concept « d'architecture d'apprentissage » permet de tenir compte de ce double jeu, puisqu'il décline les diverses stratégies d'apprentissage dans les organisations. Cette architecture est, selon les entreprises, plus ou moins orientée vers la formalité ou l'informalité et plusieurs facteurs autres que la taillent viennent expliquer ces variations.
En somme, les PME ne sont pas hermétiques à la formation formelle, bien qu'elles tendent à privilégier l'informel. Certaines combinent l'informel et le formel. Ce constat est un appel fort, adressé aux chercheurs et aux législateurs, à ne pas omettre l'une ou l'autre de ces formes d'apprentissage. Or, actuellement, les politiques publiques favorisent ce qui est formel et laissent peu, ou plutôt pas, de place aux apprentissages informels dans les PME. Il est grand temps de mieux comprendre les enjeux propres aux PME, afin de développer des politiques qui sont adaptées, en respectant un équilibre entre le formel et l'informel, bref, en considérant « l'architecture d'apprentissage » dans son ensemble.

SOLVAY SIGNE UN ACCORD MONDIAL DE RSE
avec le syndicat IndustriALL Global Union

Groupe chimique international, SOLVAY accompagne l'industrie dans la recherche et la mise en oeuvre de solutions toujours plus responsables et créatrices de valeur. Le Groupe est résolument engagé dans le développement durable et focalisé sur l'innovation et l'excellence opérationnelle. Au service de marchés diversifiés, Solvay réalise 90 % de son chiffre d'affaires dans des activités où il figure parmi les trois premiers mondiaux. Le Groupe, dont le siège se trouve à Bruxelles, emploie environ 29 000 personnes dans 55 pays, et a réalisé un chiffre d'affaires de 12,4 milliards d'euros en 2012. Solvay SA (SOLB.BE) est coté à la Bourse NYSE EURONEXT de Bruxelles et de Paris (Bloomberg: SOLB:BB - Reuters: SOLB.BR).

IndustriALL Global Union représente 50 millions de travailleurs dans 140 pays, dans des secteurs aussi variés que l'extraction pétrolière et gazière, la chimie, les mines, la construction navale,

Bruxelles, le 17 décembre 2013 --- Solvay annonce la signature d'un accord mondial de responsabilité sociale et environnementale avec IndustriALL Global Union. La signature s'est tenue ce jour en présence Jyrki Raina, Secrétaire Général d'IndustriALL, Jean-Pierre Clamadieu, Président du Comité Exécutif de Solvay. Albert Kruft, Secrétaire du Comité Européen de Solvay, a exprimé à cette occasion son soutien en faveur de cet accord mondial.

Avec cet accord, Solvay s'engage à respecter partout dans le monde les standards sociaux internationaux définis par l'Organisation Internationale du Travail et les principes du Global Compact de l'ONU, y compris dans les pays qui ne l'ont pas ratifié. Cet accord permet également à Solvay d'exprimer ses attentes vis-à-vis de ses fournisseurs et de ses sous-traitants en matière de respect des droits humains fondamentaux. Il renforce par ailleurs les engagements d'ores et déjà pris par Solvay dans les domaines de la santé et de la sécurité au travail, de la maîtrise des risques liés à l'exercice de ses métiers et au respect de l'environnement.

La volonté des signataires est d'appliquer cet accord de manière concrète et dynamique. Ainsi, chaque année, deux missions d'évaluation conjointes seront menées dans des pays et sur des sites choisis par IndustriALL, avec des dirigeants d'IndustriALL et de Solvay et des représentants syndicaux. La première mission mesure les résultats de la politique du groupe en matière de sécurité. La seconde évalue l'application de l'accord dans toutes ses dimensions, y compris le respect de l'environnement, la rémunération ou encore les relations aux fournisseurs et sous-traitants.

Lire un article sur le sujet dans « Les Echos »

L'APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL DANS LES AGENCES D'AIDE AU DÉVELOPPEMENT

Les articles de ce numéro apportent une analyse réflexive, ainsi que des exemples illustratifs, des pratiques d'apprentissage dans le secteur non lucratif, notamment des agences d'aide au développement.

L'importance cruciale de l'apprentissage y reste encore globalement sous estimée : par rapport au secteur privé, le flou des objectifs, l'absence d'indicateurs et le manque de définition précise de la « bonne performance » ne permettent pas d'orienter clairement les démarches d'apprentissage. Par ailleurs, l'absence d'évaluation des pratiques ne favorise pas leur amélioration.

Un des enjeux du renversement de tendance serait de resituer la nécessité de l'apprentissage dans l'analyse de la qualité du bénéfice à apporter aux « cibles » (les populations pauvres) de ces agences, les échecs et difficultés devant être sources d'amélioration.

Consulter ce numéro de Capacity

CHINE : RELATIONS ENTRE LES CAPITAUX SOCIAUX, L'ESPRIT D'ENTREPRISE ET LES RESULTATS DES ENTREPRISES

Shuming Zhao (zhaosm@nju.edu.cn) est le doyen de la Nanjing University Business School . Il est titulaire d'un doctorat en gestion d'entreprises de l'Université de Claremont en Californie. Ses travaux de recherche portent sur la gestion des ressources humaines, les compétences des managers et la gestion d'entreprises multinationales.

Chunyan Jiang (cyjiang@nju.edu.cn) est maître de conférence dans le Département de Gestion des ressources humaines de la Nanjing University Business School. Elle est titulaire d'un doctorat en gestion d'entreprises de l'Université de Hong-Kong. Ses travaux de recherche portent sur l'apprentissage organisationnel dans les entreprises émergentes chinoises, le top management et la gestion des ressources humaines.

南京大學商學院
NANJING UNIVERSITY BUSINESS SCHOOL

Savoir mixer apprentissage d'exploration et apprentissage d'exploitation, pour booster les résultats des entreprises émergentes…

I Théorie

Le choix entre apprentissage « d'exploration » et apprentissage « d'exploitation » est depuis toujours au centre de la question de l'organisation apprenante. Ces deux méthodes, qui présentent des caractéristiques totalement différentes et mettent en œuvre des stratégies qui leur sont propres, n'ont pas le même impact sur les résultats des entreprises. L'apprentissage d'exploration améliore les résultats via la création de nouveaux produits, ce qui nécessite un investissement important à court terme et sera peu bénéfique pour la situation financière de l'entreprise durant cette courte période. L'apprentissage d'exploitation consiste essentiellement à perfectionner les produits matures qui existent déjà, améliorant ainsi rapidement et de manière importante les résultats de l'entreprise. De plus en plus d'études démontrent l'importance du réseau social pour l'organisation apprenante (Hansen, 1999 ; Uzzi, 1996). Cependant, le milieu de la recherche est aujourd'hui loin d'être unanime quant à savoir ce qui, entre un lien social fort et un lien social faible, est le plus efficace pour l'organisation apprenante. Nous considérons que leurs effets ne sont pas les mêmes : un lien faible favorise l'apprentissage d'exploration, alors qu'un lien fort contribue à l'apprentissage d'exploitation.

Retour au sommaire

Parallèlement, le rôle de l'esprit d'entreprise est de plus en plus pris en considération (Dess et al., 2003 ; Zahra et al., 1999). Or, l'entreprise est souvent confrontée à un défi crucial : un esprit d'entreprise trop ambitieux, dépassant la capacité de l'entreprise, empêche la naissance de l'organisation apprenante, tandis qu'un esprit d'entreprise insuffisamment ambitieux, trop proche de la capacité existante, peut également faire obstacle au développement de l'organisation apprenante. Comment surmonter l'excès d'ambition dans un cas et le manque d'ambition dans l'autre ? La meilleure solution consiste à inciter l'apprentissage d'exploration par le premier et encourager l'apprentissage d'exploitation par le dernier.

II Exemples

Cette étude est basée sur une enquête auprès de 1 250 entreprises créées depuis moins de huit ans (250 sociétés émergentes pour chaque ville), sélectionnées de manière aléatoire dans les Pages jaunes des zones de développement de haute technologie. Après avoir téléphoné à l'entreprise et obtenu l'accord de la direction, un enquêteur s'est rendu sur place et a demandé au le directeur général ou à un autre dirigeant de l'entreprise de remplir le questionnaire, pour garantir que la personne interrogée a une bonne connaissance des informations demandées. Au total, 696 personnes ont répondu et 676 réponses ont été validées (244 pour Zhangjiagang, 87pour Wuxi, 89 pour Nanking, 128 pour Canton, 128 pour Dongguan), soit un taux de retour de 54,1%.

III Conclusion

Les études ont démontré que les capitaux sociaux et l'esprit d'entreprise, par l'intermédiaire de l'organisation apprenante, peuvent réellement influencer les résultats de l'organisation :

1. impact direct et positif des deux éléments sur les résultats de l'organisation
2. impact sur l'organisation apprenante
3. il existe deux types d'organisation apprenante : l'apprentissage d'exploration et l'apprentissage d'exploitation, le premier joue un rôle positif sur le deuxième
4. l'apprentissage d'exploration a un impact direct sur les performances des nouveaux produits, l'apprentissage d'exploitation a un impact direct et positif sur l'ensemble des résultats financiers de l'entreprise, et les performances des nouveaux produits ont un impact direct et positif sur l'ensemble des résultats.

Nous pouvons ainsi conclure que les entreprises émergentes doivent favoriser l'esprit d'entreprendre incitatif, de manière progressive ; elles doivent, en introduisant des nouvelles technologies venues de l'étranger, rénover sans cesse de leurs propres outils, pour créer leurs propres techniques essentielles. Seule une telle orientation stratégique peut véritablement impulser un développement durable des sociétés émergentes.

Nanjing University Business School

Source : « Guan Li Shi Jie » (Management World), n°10, 2006, pp. 90-111

CANADA, GUIDE D'INTRODUCTION AUX NOTIONS D'ORGANISATION APPRENANTE

Guide préparé pour la Direction de la Politique d'apprentissage de la fonction publique Agence de la Fonction Publique du Canada, février 2007

Personne ressource : Hanny Toxopeus,

Director, retired in 2013 after serving as Chief Executive Officer of the Association of Professional Executives of the Public Service of Canada (APEX). For the previous 16 years of her public service career she was responsible for major international governance projects which were designed to share Canadian public sector expertise. Hanny is a graduate of Carleton University and of the University of Toronto.

Ce guide vise à donner aux administrateurs généraux de la fonction publique canadienne les éléments de connaissance essentiels (définition des notions, impacts sur le rôle des acteurs, étapes de réalisation, conditions de réussite..) à la mise en place d'une organisation apprenante.

Ce qui est intéressant, ici, est l'application des principes et bénéfices de l'entreprise apprenante et de l'apprentissage transformationnel, essentiellement « tentée» dans le secteur privé, à la fonction publique, en tant qu'employeur et à ses agents.

En effet, la Politique en matière d'apprentissage, de formation et de perfectionnement, élaborée en 2007 (dite « politique d'apprentissage ») , au dela de la nécessaire formation des employés , spécialistes et gestionnaires de tous niveaux, pose clairement le lien entre apprentissage , innovation et performance. Dans la mesure où un gouvernement est confronté, comme une structure privée, à la mondialisation, au changement, et à la nécessité d'adaptation qui en découle, la capacité et la culture d'apprentissage deviennent la clé pour rendre la fonction publique efficace, efficiente et responsable. Elle peut devenir ainsi un « des avantages compétitifs les plus importants et les plus durables » pour un pays.

Accès au guide

LA TRANSMISSION ORGANISATIONNELLE DES SAVOIRS APPROCHE MANAGERIALE ANGLOSAXONNE

Revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes

Basée sur des écrits d'auteurs anglo-saxons, cette note de synthèse s'intéresse à la transmission des savoirs au sein de l'entreprise. Elle met l'accent sur l'importance récente (années 90) de la gestion des savoirs dans le champ de la gestion des entreprises, de la collecte à la diffusion et à la capitalisation des savoirs.

L'approche de la transmission évolue : d'une mise en relation d'un transmetteur et d'un destinateur un peu mécaniste, elle relève la nécessité d'adaptation, appropriation par le destinataire et prend en compte de plus en plus la notion de réseau comme condition favorable à la transmission. (cohésion, amplitude..).

La culture organisationnelle a une influence sur la qualité de la transmission : degré de hiérarchisation, de centralisation du savoir, de formalisation des règles et des politiques, degré de cloisonnement, pratiques de reconnaissance et de valorisation du partage de connaissances, utilisation des nouvelles technologies …

La transmission des savoirs devient ainsi « un des fondements de la création d'un avantage concurrentiel durable » produisant innovation et performance.

Contact éditeur de la revue

Chapitre 2
EFFETS SUR LE MONDE DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION

Présentation du chapitre

Ce chapitre nous conduit du monde de l'entreprise vers le monde de l'enseignement et de la formation : quelles applications possibles des concepts de l'entreprise apprenante ?

- **Dans les pratiques professionnelles des enseignants : Michel Sonntag met en perspective l'expertise de l'enseignant seul dans sa classe et l'émergence de la construction d'un savoir de l'équipe pédagogique d'un établissement. Mais jusqu'où aller dans l'approche gestionnaire de l'enseignement, voire dans la recherche de la performance ?**

- **Dans l'innovation pédagogique, notamment via l'utilisation des NTIC et d'internet : Pierre Moeglin s'interroge sur le caractère novateur des MOOC dans la mesure où les MOOC s'appuient sur des théories déjà éprouvées : le « connectivisme », la « classe inversée », la formation à distance « industrialisée »…. Pour lui, l'importance réside plutôt dans les débats que les MOOC occasionnent et les impacts potentiels sur les acteurs économiques de l'industrie éducative (éditeurs, établissement d'enseignement, plateformes…)**

- **Dans la conception de la politique éducative européenne : Weber et Laval posent la question de l'équilibre entre une adaptation de cette politique aux besoins de l'évolution de marché et le respect des diversités des systèmes éducatifs.**

DE L'ÉCOLE À L'ENTREPRISE
UN ENTRE-DEUX OUBLIÉ DU TRAVAIL COLLECTIF

Michel Sonntag, Professeur des Universités
Directeur du Centre de Formation Continue
INSA 24, Bd. de la Victoire 67 000 Strasbourg

L'article de Michel Sonntag est paru dans la revue Travail et formation en éducation n° 7 en 2010

Cette revue interdisciplinaire, à contribué au développement d'un nouveau champ de recherche en éducation : le travail et la formation des professionnels de l'éducation. Ouverte à des chercheurs en sciences humaines et sociales, la revue TFE accepte des articles originaux (théoriques, méthodologiques, empiriques) qui portent sur la formation et le travail des diverses catégories de personnels impliquées dans les apprentissages scolaires et professionnels.
La revue a arrêté définitivement sa publication en 2011.

Dans cet article, Michel Sonntag retrace les caractéristiques de l'évolution de l'organisation du travail dans les entreprises : passage d'une organisation taylorienne à une organisation plus souple , plus réactive, favorisant les apprentissages et libérant ainsi les potentialités d'innovation nécessaires à l' adaptation et à la survie des organisations dans un environnement en perpétuelle mutation. Mais son propos ne se limite pas à ce rappel, il cherche à faire un parallèle avec le travail enseignant , qui tend à perdre de sa dimension essentiellement individuelle pour devenir plus collectif. Dans un univers où la pédagogie est une « affaire personnelle », attribut de l'enseignant, où elle n'est pas seulement un savoir faire d'expert mais aussi la marque d'un engagement personnel et d'une autonomie revendiquée, jusqu'où peut on mettre en avant la nécessité de plus de concertation, co-construction, partage de pratiques et de vision…? Certes la complexité croissante de la mission de l'enseignant plaide pour l'apport du collectif à l'individu, mais jusqu'où développer une approche gestionnaire de l'école , dans la recherche de la performance…? Cet espace professionnel entre le travail en classe et celui dans l'établissement devient objet de recherche.

Accéder à l'article

L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR AU DÉFI DU NUMÉRIQUE. MOOC : de l'importance d'un épiphénomène

Article de Pierre Moeglin,
paru dans la revue FUTURIBLES *N° 398, JANVIER 2014*

Pierre Moeglin est Chercheur au LabSIC (Laboratoire des sciences de l'information et de la communication), université Paris13 PRES (pôle de recherche et d'enseignement supérieur)

Les technologies de l'information et de la communication, et en particulier la généralisation de l'Internet, ont considérablement modifié les modes de vie, dans les pays développés mais aussi dans ceux en développement. Entre autres, elles ont sensiblement élargi les possibilités d'accès à différentes formes de connaissances et, s'agissant du secteur éducatif, elles ont ouvert de nouvelles possibilités à la fois en termes de diffusion du savoir et de techniques pédagogiques. Ainsi, depuis quelques années déjà, la multiplication des cours en ligne ouverts à un large public (en anglais Massive Open Online Courses, MOOC) et leur succès apparent, soulèvent un certain nombre d'interrogations dans le domaine de l'enseignement supérieur. Quelle en est l'importance ? En quoi sont-ils (ou non) novateurs ? Quelles perspectives ouvrent-ils ?

Pierre Mœglin s'est penché sur la question et nous livre ici son analyse. Il relativise le caractère novateur des MOOC et examine en profondeur les tenants et aboutissants de ces nouvelles formes d'enseignement à distance, tant sur le plan éducatif que par rapport à leur impact sur différents autres secteurs culturels qui leur sont liés. Moins phénomène qu'épiphénomène, le succès des MOOC — et les débats qu'ils suscitent — est toutefois révélateur d'un certain nombre de mutations importantes dans ces secteurs éducatif et culturel, non dénuées de conséquences économiques.

Accéder à l'article

LE NOUVEL ORDRE EDUCATIF MONDIAL

Institut de recherche de la FSU
Ouvrage collectif, coordonné par Christian Laval et Louis Weber
Auteurs Yves Baunay, Roser Cusso, Guy Dreux, Daniel Rallet

Paris, Nouveaux regards/Syllepse, 2002.

Pour acquise que soit la majorité des pays composant l'Europe aux idées néo-libérales concernant l'éducation, des résistances solides ne s'y font pas moins sentir, et le rapport de force permet encore aux États de faire entendre et respecter leur privauté en la matière. La Communauté européenne est ainsi bien consciente de détenir une situation privilégiée et n'entend pas perdre ses marges de manœuvre, vendre pour l'ombre un système éducatif qui lui permet d'occuper une position enviable dans la compétition économique internationale.
« Dans de nombreux textes, écrivent les auteurs, la référence au modèle social européen est à la fois utilisée pour désigner l'état actuel des rapports sociaux en Europe et pour distinguer l'ensemble européen des autres pays développés » (p. 105).
Or, ce modèle intègre de plus en plus la politique éducative comme constitutive de son champ, surtout depuis une douzaine d'années.
Avec le sommet de Lisbonne (2000) et celui de Barcelone (2002), on assiste même à un renversement de la vision jusque-là dominante : « La tendance restait à l'affirmation de la diversité des systèmes éducatifs, reflet de la diversité des identités et des cultures nationales. Par conséquent, il ne pouvait y avoir au niveau européen qu'échanges de "bonnes pratiques", actions communes pour une meilleure connaissance réciproque (Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, n°2, 2003, pp. 259/289). (…). Aujourd'hui, c'est l'idée inverse qui domine » (p. 122).
Le sous-titre de ce chapitre peut surprendre : pourquoi « une politique de l'éducation sous influence » ? C'est que, selon les auteurs, toutes les mesures prises, les orientations tracées, les politiques mises en œuvre sont dictées par la même approche néo-libérale que celle promue par l'OCDE, et donne la primauté à l'adaptation des systèmes éducatifs aux besoins de l'économie de marché, versus leur adaptation au respect du droit universel à l'éducation. « Or, en Europe, l'éducation est l'héritière d'une tradition humaniste incompatible avec la conception réductrice de la "formation des ressources humaines" et de la fabrication du capital humain. Si modèle social européen il y a, il est inséparable historiquement et politiquement d'un modèle culturel dont le principe le plus essentiel est la fonction intellectuellement émancipatrice de l'école. C'est ce qu'il appartient aux citoyens, aux organisations syndicales, aux associations professionnelles de l'enseignement de rappeler.

Accéder à l'ouvrage

Chapitre 3
LIMITES OU CONTROVERSES

Présentation du chapitre

Place au débat et à la remise en cause...

Christian Laval (auteur de « l’école n’est pas une entreprise ») et Bernard Schlemmer (dans une critique du même ouvrage) abordent et décortiquent « le diagnostic de la soumission croissante de l’école à la logique utilitariste, ses diverses manifestations et ses théorisations (théorie du capital humain, économie basée sur la connaissance, la dérive qui part de la qualification et des savoirs transmis vers la formation tout au long de la vie et la notion de compétence, l’idéologie de la professionnalisation et l’impératif premier de l’insertion professionnelle) » : un enseignement « devenu une industrie de masse » soumise au « dogme du marché » ?

Philippe Baumard, quant à lui, s’interroge sur la richesse quantitative, pour ne pas dire la « pléthore », des façons d’apprendre, qui peut laisser de côté des paradoxes : comment concilier la dimension idéale de l’organisation apprenante et les routines défensives bien humaines, la formalisation des processus et la richesse du « non exprimé » et de l’émotion , l’amélioration du fonctionnement de l’organisation et celle de la satisfaction de ses clients internes et externes, l’établissement de la règle du « bien apprendre » et le respect de la singularité…?

L'ÉCOLE N'EST PAS UNE ENTREPRISE
LE NÉO-LIBÉRALISME À L'ASSAUT DE L'ENSEIGNEMENT PUBLIC

Ouvrage de Christian Laval, publié aux Editions La Découverte en 2003

Christian Laval est professeur de sociologie à l'université Paris Ouest Nanterre. Il est membre du Sophiapol, du Groupe d'études Question Marx et du Centre Bentham.

Fiche de lecture de Bernard Schlemmer / Institut de Recherche pour le Développement

L'ouvrage *« L'école n'est pas une entreprise »* est construit en trois parties.

La première partie « La production du "capital humain" au service de l'entreprise»* montre, à la suite de l'ouvrage de Lê Thanh Khôi, cité comme ouvrage de référence, comment *« l'enseignement, devenu en plusieurs étapes une véritable industrie de masse, ne peut désormais être systématiquement décrit qu'à l'aide des catégories économiques»

Une seconde partie décrit *« L'école sous le dogme du marché »*, en montrant comment l'école libérale se met d'ores et déjà en place et quels en sont tous les effets pervers.

La troisième partie, *« Pouvoir et management dans l'école néo-libérale »*,concerne surtout le cas français, et la façon dont les réformes administratives décidées et les directives adressées aux chefs d'établissement contribuent à ouvrir la voie à l'école souhaitée par les chantres du libéralisme.

L''auteur déclare en conclusion : *« Tout se passe comme si l'on était passé d'une école trop dépendante d'un nationalisme culturel étriqué à une école rongée par l'égoïsme utilitariste. Cette conception de l'éducation aujourd'hui dominante est partie prenante de la vision d'une humanité composée de petits soldats de la guerre économique. C'est pourquoi elle doit être combattue »* (p. 332). Dans ses critiques faites à l'ouvrage *Bernard SCHLEMMER* note « l'insuffisance de la pensée anti-libérale, bien meilleure dans la critique des idées de l'adversaire que dans la proposition d'alternatives crédibles : il s'agit là d'une auto-critique, on l'aura compris, qui montre l'ampleur des recherches à mener. »

Accès à la totalité du compte rendu de lecture

DES ORGANISATIONS APPRENANTES ? LES DANGERS DE LA CONSENSUALITÉ

Article publié dans la Revue Française de Gestion, Numéro spécial Les Chemins du Savoir de l'Entreprise, Septembre-Octobre 1995, pp. 49-57

Philippe Baumard est professeur des universités, Agrégé des Facultés, au Cnam de Paris, Professeur à l'Ecole de guerre économique et chercheur au sein de la chaire Innovation & Régulation des services numériques de l'École polytechnique.

L'organisation apprenante pleine d' "animateurs", des "systèmes d'amélioration continuelle", d'optimisation permanente, des "livrets d'apprentissage" peut ressembler pour certains à une comédie de boulevard où le déséquilibre est frappant… Apprentissage situationnel apprentissage tactique, comportemental, accompli, bloqué (?), de niveau élevé, … On fini par inventer pléthore de façons d'apprendre que l'on peut se demander s'il est encore bien utile de poser des questions. Cet article n'en posera qu'une, sous la forme d'un titre lapidaire : comment susciter le désir d'apprendre ?

Dans de tels instants de changements rapides et inquiets vers l'inconnu, ce ne sont pas les nombres, mais les doutes, les questions, les sensations et les perceptions dans des esprits sans mots et sans mesures qui sont les instruments de la découverte et l'investigation ". On a envie de dire à nos grands bâtisseurs de méthodes, que l'organisation apprenante qu'ils nous préparent, avec des "animateurs", des "systèmes d'amélioration continuelle", des "livrets d'apprentissage" ressemble à une mauvaise comédie de boulevard, où sous prétexte d'un réconciliation des " têtes et des bras ", on nous réserve la farce la plus caricaturale sur la connaissance qui n'ai jamais été jouée.

Cyert et March, en 1963, en identifiant les défis de l'organisation, avaient pris soin de placer ce qu'ils appellent "searching", — nous dirions sans doute se mettre en quête en français — comme le pendant de l'apprentissage. Combien de travaux sur ce fameux "search" depuis ? Et combien de travaux sur l'apprentissage organisationnel, qui dans le même ouvrage, occupe le paragraphe suivant ?

Le déséquilibre est frappant… Apprentissage situationnel, apprentissage parenthétique, apprentissage tactique, comportemental, accompli, bloqué (?), de niveau élevé, … On a inventé tellement de façons d'apprendre que l'on peut se demander s'il est encore bien utile de poser des questions. Cet article n'en posera qu'une, sous la forme d'un titre lapidaire : comment susciter le désir d'apprendre ?

Une organisation idéalisée

En lisant Peter Senge qui décrit l'organisation apprenante comme " un lieu où les gens étendent continuellement leur capacité à créer des résultats qu'ils désirent vraiment, où des modes de pensée nouveaux et étendus sont encouragés, où l'inspiration collective est libre, et où les gens apprennent continuellement à apprendre ensemble ", on reste rêveurs ! Lorsque Nonaka décrit les organisations créatrices de connaissances comme des lieux " où l'invention de nouvelles connaissances n'est pas une activité spécialisée… mais une façon d'agir, d'être, au sein de laquelle chacun est un artisan de la connaissance ", on devient dubitatif ! Car qu'est-ce qui rapproche les organisations que nous savons bureaucratiques

Retour au sommaire

-déchirées par des jeux de pouvoir, ayant du mal à faire circuler l'information - de ces "lieux" paradisiaques que nous promet une telle littérature ?
Nous désirons tous voir naître cette organisation " douée pour la création, l'acquisition, et la transmission de la connaissance, et modifiant son comportement pour refléter cette nouvelle connaissance avec perspicacité".Peut-être devons-nous questionner quel mythe fondateur a bien pu s'insinuer dans un tel désir collectif ? Celui d'une connaissance qui comme ce pain qui se multipliant sur le mont Adjaret se veut réconciliateur ? L'organisation est entrée dans la mythologie moderne, et sans doute, fait aujourd'hui l'objet de représentations sociales qui voudraient son amélioration instantanée, efficiente, sans raccommodage et sans friction. Ainsi, l'organisation apprenante se veut la force de réjuvénation qui rétablit la connaissance au cœur de la stratégie. Il s'agit non plus seulement de gérer des hommes, des outils, des produits, des marchés, mais une structure pivot de la connaissance, faite d'un coeur, d'une périphérie, et dont la cohérence stratégique devient un élément essentiel de l'avantage concurrentiel. Mais les routines défensives de l'organisation ont tôt fait d'y imposer leur barrage, comme elles ont fait barrage en leur temps, à l'apprentissage de la qualité. Car l'organisation est régie par un set de minima : un minimum de consistance, un minimum de foi, et "campe" le plus souvent sur des "sables mouvants". Les organisations n'ont pas de buts, seuls les hommes et les coalitions en ont. Les acteurs agissent selon les critères sur lesquels ils se sentent jugés, et développent en corollaire les zones d'incertitude qui vis-à-vis de ces critères, préserveront leur liberté individuelle. La réalité qu'ils perçoivent est singulière, idiote au sens étymologique du terme, c'est à dire "qu'elle ne peut s'exprimer". Leur rationalité est limitée ; ils cherchent des solutions dans le voisinage des problèmes rencontrés, lorsqu'ils n'inventent pas des problèmes à des solutions déjà disponibles, dans le cours de l'action.

Une connaissance égarée

Les organisations faisant face à un monde toujours plus turbulent, toujours plus complexe, avec toujours plus de relations causales, il a bien fallu parer à l'urgence : de gérer de plus en plus de transactions, dans des temps plus courts, avec précision… Et les trois dernières décennies ont connu une réelle frénésie du " tout câblé ", avec des entreprises " automatisant bout par bout leur processus, rafistolant des réseaux et des plates-formes informatiques incompatibles ". Mais l'entreprise " câblée " souffre de sa froideur : elle ne prépare, ni accompagne l'engagement humain ; elle est mal à l'aise avec le travail non structurée, ou avec la pensée développée dans le cours de l'action.
" Où est la sagesse que nous avons perdue dans la connaissance, où est la connaissance que nous avons perdue dans l'information ? "
L'émergence inopinée de nouvelles technologies, d'actions des concurrents, de nouveaux environnements politiques et économiques peut amener les gestionnaires à considérer leurs programmes d'action avec
" des biais considérables, illusion et subopitmalité ". Aujourd'hui, les organisations s'interrogent, et ne veulent plus laisser à la providence le soin de leur apporter l'information utile à leur action. Pour ce faire, elles systématisent le recueil, le traitement et la diffusion de l'information concurrentielle, technologique et sociale, dans une approche planifiée; mais une organisation peut avoir une planification très formalisée, et utiliser un mode de compréhension tout à fait distinct dans ses décisions. Ainsi, la taille de l'organisation, ou le degré de formalisation de sa planification ne présente qu'une très faible corrélation avec l'attention qu'elle porte à son environnement. De fait, l'étude menée par les auteurs ne montrent aucune différence dans la capacité d'écoute entre petites et grandes organisations, entre organisations à la planification formelle ou informelle.
Planifier plus, systématiser sans relâche… Il y a sans doute un véritable danger à se méprendre sur l'enjeu.

La connaissance n'est pas une information interprétée. Elle est toute à la fois une compétence, à la fois substance et représentation, une aptitude à assimiler, à reproduire et à générer. La connaissance n'est pas seulement dépendante de stimuli. Elle peut être sérendipidité, abduction, c'est à dire à la fois le processus et la résultante d'une induction dont la chaîne de preuves ne peut être formalisée. En d'autres termes, l'organisation ne peut résumer sa volonté de gérer son apprentissage à une gestion de la codification et de la dissémination de ses savoirs. Car elle risque, ce faisant, de laisser s'évaporer le non exprimé, celui d'un savoir " que l'on sait sans pouvoir l'exprimer ", ou que l'on sait sans vouloir l'exprimer. Ainsi, gérer la connaissance, c'est aussi comprendre, anticiper, et s'appuyer sur des savoirs conjecturaux, obliques; s'appuyer également sur ces traditions dont on a oublié l'origine, sur des savoirs pratiques, et les intégrer à la réflexion stratégique de l'organisation, pour préserver leur pérennité et leur rôle dans son développement.
Nous avons du mal à nous défaire d'une conception positiviste de la connaissance qui voudrait que l'entreprise "bien informée" soit nécessairement une entreprise bien placée dans la compétition. La relation de l'entreprise à son environnement est pourtant, par essence, une relation d'apprentissage. Ce qui signifie qu'une entreprise bien informée peut agir en totale contradiction avec l'information dont elle dispose, soit parce que les acteurs "décident" d'ignorer les signaux qu'ils reçoivent, soit parce qu'ils ne peuvent transformer en compréhension l'existence et la lecture de ces signaux. Parallèlement, la scrutation permanente de l'environnement est proprement limitée, car elle fait appel à des techniques disponibles dans le domaine public, et met donc à jeu égal les organisations en concurrence. Dans cet état de fait, la mémoire organisationnelle joue un rôle déterminant, et l'entreprise, ainsi comprise dans sa durée, dans son histoire, est un processus continuellement apprenant. Ainsi, mémoire et apprentissage sont interdépendants, mais il

reste à aménager l'organisation pour que sa mémoire ne soit pas travestie par une vision trop schématique du savoir. Et ceci est possible, si l'on respecte l'hétérogénéité de la connaissance, ses versants implicites et tacites, ses degrés complexes et mutables de codifications plus ou moins établies.

Désapprendre est critique

" Désapprendre est critique dans ces temps chaotiques car beaucoup de nos noyaux de connaissances si durement gagnés, nos intuitions, et nos très basiques opinions reposent sur des présupposés qui ne sont plus du tout vrais ". Trente cinq parmi les quarante constructeurs automobiles américains qui s'engagèrent dans des partenariats avec des constructeurs japonais, avaient tous explicitement adopté une attitude " d'apprentissage délibéré ". Mais cinq années plus tard, la moitié d'entre eux se plaignaient de " n'avoir rien appris du tout " , et ce sans que les Japonais, " dans presque la majorité des cas, n'aient opposé aucune barrière particulière, mais que simplement, les Américains avaient été incapables d'apprendre aussi bien en tant qu'individus, qu'en tant qu'organisations ". La complainte des intéressés ? " Beaucoup des savoir-faire Japonais sont invisibles à l'oeil occidental ". Autres symptômes, mêmes échecs dans le management partagé de filiales : " L'apprentissage individuel est dissipé et s'évapore dans l'organisation. A tous les niveaux, les éléments de connaissance et d'information sont distordus et s'évanouissent. Et le phénomène est aggravé par le fait que très peu de compagnies mères dans notre étude n'ont de mécanisme réel pour se nourrir en information, ou pour suivre les gens qui la détiennent "." Apprendre en mégotant " est dangereux pour chaque étape de la vie de l'entreprise, mais plus particulièrement dans les alliances stratégiques.

Devenir une organisation apprenante peut se heurter à des modalités de marché. Ce fut le cas pour Toyota : L'amélioration continuelle et la "customization" de masse" nécessite des structures, des valeurs, des rôles du management, des méthodes d'apprentissage, et une relation au consommateur très différentes. Dans les organisations en quête d'amélioration continuelle, des équipes très reliées réunissent des fonctions disparates qui interagissent (…) et la grande différence est que dans les systèmes de "customization" de masse, les ouvriers ne doivent pas questionner le design de base du produit qu'on leur demande d'assembler ; ils assument que c'est ce que le consommateur désire ". Et c'est bien ce qui mina Toyota : Une des causes principales des problèmes de Toyota est qu'ils ont poursuivi la "customization" de masse, mais ont maintenu les structures et les systèmes d'une organisation recherchant l'amélioration continuelle. En faisant cela, Toyota a fini par échouer dans la "mass customization" et, dans le même temps, a dérouté ses efforts d'amélioration permanente ". Par exemple, Toyota avait installé des moniteurs sur certaines stations de travail le long de la chaîne d'assemblage qui indiquaient aux ouvriers comment réaliser l'assemblage des pièces en cours. Pour améliorer le système, le constructeur avait même installé des projecteurs qui éclairait sélectivement les dites-pièces. Les employés dépourvus d'une réelle compréhension des finalités de l'opération, et privé d'opportunités de penser et d'apprendre finirent par en perdre le goût. Ce sont les ingénieurs (ceux-là même qui nourrissaient de programmes les moniteurs) qui "pensaient" l'amélioration continuelle, à l'instar d'un néo-Taylorisme, où la pensée est acheminée directement dans la tête de l'ouvrier par le biais des nouvelles technologies. Comme dans tout système à plusieurs dynamiques, il suffit d'offrir un espace plus grand à l'une d'entre elles, pour en bouleverser l'équilibre. " Et comme des améliorateurs inconscients, les ingénieurs créaient des assemblages d'une grande élégance technique, sans se soucier si les consommateurs en voulaient vraiment ".

L'apprentissage, c'est AUSSI l'émotion et l'indicible

Les réformes peuvent donc, de façon inattendue, stabiliser et légitimer des conceptions communes dans l'organisation, et freiner son apprentissage. Si les plans et les méthodes normatives échouent le plus souvent à créer une réelle dynamique d'apprentissage, c'est qu'ils correspondent le plus souvent à une bien triste façon d'apprendre. " Il y a un bien trop grand gaspillage de ressources humaines, de capital, de connaissance, et d'enthousiasme, à laisser les organisations développer seul ment leurs capacités d'apprentissage. De telles organisations construisent des murs autour d'elles, et deviennent défensives ".

Pour éviter un formalisme qui étouffe dans l'oeuf les désirs d'apprendre, on pense évidemment à la culture organisationnelle. Tout le monde aujourd'hui s'accorde à affirmer que la culture de l'entreprise peut devenir une source d'avantage concurrentiel ; mais tout comme le développement d'une réputation, une culture est un phénomène social complexe qui ne s'instaure pas comme un état de fait. Une réputation fait partie des acquis développés par socialisation, et donc difficilement imitable.De même, la culture d'une entreprise est difficile à décrire et à catégoriser. Parce que la culture est le produit d'une construction sociale, elle est également difficilement imitable. Voilà donc l'impasse. Ce par quoi passe le succès, repose sur des fondements tacites : on ne peut l'exprimer, on ne peut le transposer, et l'on pourra en faire la multitude de recueils de recettes managériales à bon prix que l'on veut, tel est le creuset qu'il nous faut travailler : indicible, fragile, émotionnel.

Les témoignages de décideurs sont parlants sur ce point : " Si des mesures effectives permettent à une organisation de savoir qu'elle est devenue une "organisation apprenante", (…) nous croyons également que le changement n'est pas l'unique clé, (…) et que si nous considérons tout comme un acquis, nous apprendrons à le regretter, car la sagesse conventionnelle est souvent trompeuse. (…) Malheureusement, il n'y a pas beaucoup d'entreprises qui aient la patience, la persévérance, ou la vision à long terme d'un apprentissage perma-

nent et de l'amélioration progressive qu'il nécessite ". " Apprendre les techniques d'apprentissage requiert beaucoup de temps (…) Visiter les autres pour apprendre à propos de leurs pratiques les plus performantes risque d'être vu comme quelque chose de bénéfique "quand on aura plus de temps", au lieu d'une activité productrice de valeur-ajoutée. Le Directeur Général faisant face à des pertes de parts de marchés, introduisant un nouveau produit, ou ouvrant une nouvelle usine verra peut-être ces activités comme, au pire, une perte de temps, ou au mieux, comme des améliorations qui ne pourront avoir d'impact que quelque part dans le futur. Si les dirigeants ne mettent pas au clair qu'il s'agit là d'activités dont on ne peut se passer, elles n'arriveront pas .

Extinction, remplacement, exorcisme ? Certains auteurs préconisent d'autres destins à la connaissance, et mettent en doute que " désapprendre " est bien le seul moyen de " réapprendre ". Ainsi, plutôt qu'effacer la connaissance obsolète, nous pourrions la mettre en "parenthèses", c'est à dire expulser certains de ses éléments sans remettre en cause notre entière conception de la réalité. Mais l'écart entre de tels construits, et le témoignage du dirigeant est frappant. Que lit-on ? Le Directeur Général " fait face " à des pertes de marché ; il craint " la perte de temps ". Et c'est bien ce qui est corroboré par l'étude empirique de la connaissance dans l'organisation. Nos modèles sont souvent réducteurs. Les savoirs codifiés ne sont pas toujours transmissibles en l'état. L'apprentissage ne concerne pas toujours le non-codifiable. Car il y a apprentissage de la lecture : un mot, une tournure de phrase, une ponctuation, un choix sémantique ou paradigmatique, peuvent renvoyer à la connaissance tacite d'un acteur ou d'un groupe d'acteurs. Ainsi, apprendre, c'est aussi assimiler l'indicible et l'émotion, l'intégrer implicitement dans son comportement, dans sa décision. Transmettre la connaissance n'est pas seulement une question de technique, de méthode ou de procédures. Et le grand absent de ces organisations "apprenantes" semble bien être l'enthousiasme, celui de l'instituteur qui nous a tous une fois marqué dans notre vie : le goût et le désir de communiquer une envie d'apprendre. " Tant que l'apprentissage n'est pas guidé par un propos clair, l'organisation risque de se transformer en victime du "dilettantisme organisationnel" — c'est à dire douée pour beaucoup de choses, mais experte en rien ".

Ne pas se tromper de guerre

" Est-ce qu'une organisation qui modifie son comportement, mais en résultante n'améliore pas ses performances en termes de satisfaction de ses consommateurs, ses employés et de ses actionnaires est une organisation apprenante?". Certains voient dans les organisations favorisant un examen permanent de leur définition et résolution de problèmes, les véritables " organisations apprenantes ", à l'opposé de celles, qui dans une simple boucle, " résolvent les problèmes dans le présent, sans examiner le caractère approprié du comportement d'apprentissage qui s'opère ". Mais, parfois, les vieux adages soumettent sans condition une réalité que le chercheur ne peut au mieux que réduire à des abrégés. L'un d'entre eux dit que l'on ne peut ajuster ses voiles sans connaître le cap et les caprices du vent. Et c'est pourquoi une connaissance plus largement diffusée engage la responsabilité du management, à mieux communiquer le propos et le sens d'un partage qu'elle instaure comme prioritaire. Et c'est justement, sans paradoxe aucun, le management qui a très souvent des difficultés à " apprendre à apprendre ".

Les occasions ne manquent pourtant pas à l'organisation pour examiner et comprendre sa façon d'être et d'apprendre. Les audits en sont un exemple. Le cas de l'implantation du Programme de Réforme Agraire (PRA) sous la loi martiale aux Philippines, est sur ce point parlant. Après la loi martiale, la décision devint fragmentaire et unilatérale. Et le programme en souffra, permettant aux chercheurs de mettre en avant trois caractéristiques : un apprentissage soumis à l'audience, un apprentissage superstitieux, empreint d'ambiguïté, et enfermé dans le cadre strict des rôles de chacun. Cet exemple pose plus sérieusement le problème de l'apprentissage dans nos institutions. D'autres ont déjà appelé les responsables administratifs à questionner, de manière réflexive, les séquences intentionnelles et non-intentionnelles de leurs politiques dans une perspective intersectorielle. Un autre cas est celui des organisations militaires : " concevoir la puissance militaire seulement en termes d'ajustement des forces à des menaces présentes (…) correspond à la suppression de mécanismes d'apprentissage, (…) et illustre un niveau dangereux de vision en tunnel ".

Il ne faut pas pour autant tomber dans la sagesse conventionnelle opposée, celle qui fustige systématiquement la bureaucratie " qui tue la créativité ", un quadrillage du temps et de l'espace, pour reprendre une image de Michel Foucault, qui " étouffe le désir d'apprendre

"… Néanmoins, il ne sert à rien au personnel d'apprendre, si l'institution elle-même n'a aucune propension à le faire. Ainsi, quel intérêt d'avoir un personnel cultivant le doute, la remise en question, l'effort permanent d'amélioration si l'entreprise utilise toujours et encore les mêmes techniques de prévision avec les mêmes données, les mêmes modèles, les mêmes présuppositions ? Ainsi, il ne suffit pas de partager des données, mais aussi leur lecture, leur appréciation. "

Une illustration d'une boucle d'apprentissage institutionnel à l'oeuvre est le système mis en place par Wal-Mart pour se relier à ses fournisseurs. Par exemple, chaque soir, Wal-Mart transmet cinq millions de caractères de données à propos de ses ventes du jour à Wrangler, un fournisseur de blue-jeans.

Les deux compagnies partagent à la fois leurs données et le modèle qui interprète le sens de ces données. Elles partagent également les logiciels qui agissent sur ces interprétations pour envoyer les demandes spécifiques de couleurs et de tailles aux magasins les ayant spé-

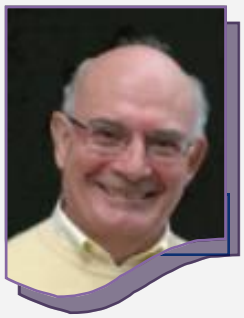
cifiquement requises. Le résultat est une boucle d'apprentissage qui minimise l'effort logistique et les coûts d'inventaire et conduit à de plus faibles stocks. Et chaque fois que le modèle d'interprétation reflète une nouvelle tendance de mode ou de prix, c'est ensemble et simultanément que Wal-Mart et Wrangler s'adaptent et apprennent ".

La singularité est riche

Peu de succès des grands programmes, une confusion latente entre connaissance et information : comment alors transformer son entreprise en organisation apprenante ? " D'abord, les gens absorbent l'information plus efficacement quand ils le font dans le cadre de leurs tâches quotidiennes que lors de séminaires spécialisés.
Ensuite, les gens retiennent plus vite des découvertes lorsqu'ils sont associés à leur découverte ".
L'organisation est finalement peuplée de " générateurs d'actions " ; et " insister pour que les problèmes soient résolus avant que les actions soient initiées rend ces actions impossibles, parce que les gens ont rarement assez d'information ou de compréhension pour se sentir sûrs d'avoir trouvé la bonne solution ".
L'idée de définir des " attentes d'apprentissage ", à l'instar de celle de définir des besoins d'information, s'inscrit dans une conception positiviste erronée de l'apprentissage. De même, identifier comme "passages obligés" la construction d'une vision commune, l'apprentissage en équipe, et le dépassement des modèles mentaux, consiste finalement à substituer un cadre normatif à un autre. Lorsque des chercheurs comparèrent l'expérience de Nummi à celle de Volvo à Uddevella, ils découvrirent que l'expérience suédoise, plus respectueuse des savoirs pratiques et des métiers montrait plus de résultat . Si l'organisation est aujourd'hui communément perçue comme "extravertie", c'est pourtant bien dans l'articulation interne de ses ressources d'apprentissage que pourraient résider les fondements de sa pérennité. Beaucoup d'auteurs considèrent que la pratique permanente de la comparaison de performances accélère le rythme de l'amélioration de l'organisation, notamment en favorisant le consensus. Mais n'est-il pas contradictoire de rechercher la normalité — le "consensus" — lorsque l'on recherche le changement ? Comment les experts peuvent-ils d'un côté invoquer une remise en cause permanente, et de l'autre fustiger les démarches non-consensuelles ? Si l'on rejoint facilement l'idée qu'une " mutualité de propos et d'intention " doit sans doute précéder un apprentissage réalisé en commun, pourquoi ne pas envisager la singularité de chacun, du groupe ou de l'organisation comme une compétence distinctive ? En établissant les règles du " bien apprendre ", nous sommes finalement plus Tayloriens que Taylor, en ce sens que nous établissons non seulement des " abrégés du bon et du vrai ", mais pire, nous institutionnalisons les règles parcellisées conduisant à ces abrégés. Finalement, nous taylorisons la connaissance, en la désignant comme une tâche, en l'incluant, sans détour, dans l'agenda du "bon employé".

Conclusion

L'organisation apprenante soulève bien la question d'une " société apprenante ". Dans nos sociétés industrielles hautement institutionnalisées, où finalement le code social est plus souvent le prolongement d'un "esprit du texte" ou d'un "esprit de corps", nous apprenons successivement dans différents cadres institutionnalisés, sans que ces passages d'une réalité à une autre intègrent de nécessaires désapprentissages. Les organisations deviennent dépendantes d'esquisses schématiques de management qui ignorent souvent leur propre intolérance. Répliquant un savoir acontextué à des réalités singulières, leur apprentissage manque d'à-propos ; c'est à dire d'une congruité non pas de forme, mais de fond, entre la connaissance produite et les conditions de sa mobilisation. " It's the wrong time, and the wrong place… ", chantait, enthousiaste, Ella Fitzgerald ; mais cette chanson là, appliquée à la gestion de la connaissance organisationnelle, devient vite déroutante : c'est la tyrannie de la boite à outils, du dernier ouvrage de recettes à la mode, d'un savoir qui se veut "sophistiqué" quand on attend un peu de sens pratique. Il s'agit plus simplement d'une connaissance qui a oublié son inhérence : son appartenance à un monde.
Ce refus d'appartenance à une singularité est sans doute un mouvement profond de nos sociétés. S'il existe une offre de connaissance de plus en plus vaste, de plus en plus complexe, tout semble s'opérer comme si les acteurs avaient bien une propension à la diversité, à condition qu'elle soit contenue dans un média familier. Et il faudra, " pour desserrer l'étreinte de la contradiction, faire preuve de créativité ".



Pierre Landry
Webmaster
du CMA

Sur le site du CMA, le blog de veille, actualisé en permanence, permet d'accéder à de nombreux documents en rapport avec la formation tout au long de la vie.

Liens récents

MINTZBERG Henry, *Managing*
Harlow (Great Britain): Pearson Education Limited, 2009 http://www.wcfel.org/lll/?p=2487

BUNGE Mario, *Philosophy of science*, 2 Vol.
1a) Bunge, Mario, Philosophy of science: from problem to theory,
1b) Bunge, Mario, Philosophy of science: from explanation to justification
,http://www.wcfel.org/lll/?p=2474

BUNGE, Mario, *Philosophical Dictionary*
2nd Enlarged Edition, Amherst (New York): Prometheus Books, 200 3http://www.wcfel.org/lll/?p=2471

CHANG, Ha-Joon, *Economics: The User's Guide*
London: Pelican, 2014 http://www.wcfel.org/lll/?p=2468

DEHAENE, Stanislas,*Consciousness and the Brain.*
***Deciphering How the Brain Codes Our Thoughts*, New York: Viking Adult, 2014**
http://www.wcfel.org/lll/?p=2462

Bunge, Mario, *Medical Philosophy. Conceptual Issues in Medicine*
Singapore-London-New York: World Scientific Publishing, 2013 http://www.wcfel.org/lll/?p=2460

L'intelligence culturelle
15 thèmes à explorer pour travailler au contact d'autres cultures
Michel Sauquet, Martin Vielajus
http://www.wcfel.org/lll/?p=2453

Reclaiming Development. An Alternative Economic Policy Manual
CHANG, Ja-Joon, and Ilene GRABEL.2014 http://www.wcfel.org/lll/?p=2450

GLICKSTEIN, Mitchell,*Neuroscience: A Historical Introduction*
Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 2014 http://www.wcfel.org/lll/?p=2541

BUNGE, Mario, *Finding Philosophy in Social Science*
New Haven, Conn.: Yale University Press, 1996 http://www.wcfel.org/lll/?p=2535

PALACIOS-HUERTA (ed.), *In 100 Years. Leading Economists Predict the Future*
Cambridge, Mass: Massachusetts Institute of Technology Press, 2013
http://www.wcfel.org/lll/?p=2529

Benefits of Lifelong Lifelong Learning
First results from 10 EU countries
The ongoing EU-Project examines the Benefits of Lifelong learning Interpretation of preliminary results

http://www.wcfel.org/lll/?p=2524

LEWIS, David, *Non-Governmental Organizations, Management and Development*
3rd ed. [2001], Abingdon, Oxon (U.K.): Routledge, 2014 http://www.wcfel.org/lll/?p=2518

UNWIN Julia, *Why Fight Poverty*
London: London Publishing Partnership, 2013 http://www.wcfel.org/lll/?p=2515

STIGLITZ, J. E., B. C. GREENWALD, *Creating a Learning Society. A New Approach to Growth, Development, and Social Progress*,
Columbia University Press, 2014 http://www.wcfel.org/lll/?p=2503

PISANI-FERRY, Jean, *Quelle France dans dix ans ?*
Rapport de France Stratégie au président de la République, Paris : Fayard, 2014
http://www.wcfel.org/lll/?p=2554

ICAE Academy of Lifelong Learning Advocacy (IALLA).
We are glad to announce the launch of the call for applications of the eighth edition of the ICAE Academy of Lifelong Learning Advocacy (IALLA), that will be held in the Arab Region, fromOctober 13 to 26, 2014 in Madaba, Jordan. http://www.wcfel.org/lll/?p=2547

ALPHABETISATION ET EDUCATION POUR TOUS TOUT AU LONG DE LA VIE
Groupe de *travail du Comité de liaison des ONG-UNESCO* http://www.wcfel.org/lll/?p=2591

STIGLITZ, Joseph E., *The Price of Inequality*
How Today's Divided Society Endangers Our Future, Reprint with a new Preface, New York-London: Norton, W.W. & Company, 2013,http://www.wcfel.org/lll/?p=2585

GALBRAITH, James K., I*nequality and Instability: A Study of the World Economy Just Before the Great Crisis*, New York: Oxford University Press, 2012 http://www.wcfel.org/lll/?p=2580

Forum méditerranéen du service public http://www.wcfel.org/lll/?p=2613

Vision prospective du monde du travail
Quelles sont d'après vous les trois tendances à l'œuvre aujourd'hui dans le monde du travail et qui font le monde de demain? http://www.wcfel.org/lll/?p=2647

MIT: From Professional Education to Lifelong Learning, October 22, 2014
In 1949, with millions of people transitioning from military to industrial work, there were few options available for engineers and scientists who needed to refresh and expand their technical knowledge.
http://www.wcfel.org/lll/?p=2643

ALAN TUCKETT promeut l'éducation des adultes
« L'éducation des adultes, c'est un élément-clé pour assurer des sociétés en santé avec moins d'inégalités. C'est un combat qui vaut la peine d'être mené » http://www.wcfel.org/lll/?p=2635

LODGE David, *Un tout petit monde,* 1991, 1992
Traduit de l'anglais par Yvonne Couturier et Maurice Couturier. Préface de : Umberto Eco
http://www.wcfel.org/lll/?p=2659

LIETARD B. (dir.), *Être formateur,* Chronique Sociale, 2014
Identifier des incontournables - Se professionnaliser http://www.wcfel.org/lll/?p=2682

RENCONTRE CMA-UIL

Jeudi 5 décembre 2014, une délégation du CMA composée d'Alexandre GINOYER (sur la photo, premier à gauche), Françoise DAX-BOYER (deuxième à gauche), et Marlena BOUCHE (à droite) a rencontré Arne CARLSEN (au centre), Directeur de l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie.

Un échange de point de vue sur la préparation du 4ème forum mondial des apprentissages tout au long de la vie, a permis de constater des convergences. Ainsi, la coopération entre les deux organisations sera renforcée. Avec l'appui du Conseil international pour l'éducation des adultes (ICAE), se constitue une « Troïka CMA-UIL-ICAE » en ordre de marche pour la réussite du 4ème forum mondial.

Il a été convenu de proposer à la Commission nationale française pour l'UNESCO d'en assurer le haut parrainage. Une rencontre est prévue à cet effet avec Daniel JANICOT, nouveau président de cette institution.

La période actuelle est consacrée à la constitution des panels d'intervenants pour les sessions internationales et pour la table ronde mondiale.

Cette rencontre s'est terminée dans une ambiance chaleureuse.

Pour en savoir plus et pour s'inscrire au 4ème forum mondial:

http://www.cma-lifelonglearning.org/lll/?page_id=2270

Alfonso LIZARZABURU , membre du conseil d'administration du CMA, a représenté le Comité mondial à la réunion ministérielle de l'Amérique latine et des Caraïbes. Cette réunion s'est déroulée à Lima (Pérou), les 30 et 31 octobre 2014.

Cette réunion se situait à moins de 500 jours de la date limite pour atteindre les « Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) » et les objectifs de « l'Education pour tous (EPT) » d'ici à 2015. D'autres réunions ont été organisées dans plusieurs régions Du monde et suivies de la réunion mondiale sur l'éducation "GEM" à Mascate (Oman), 12 au 14 mai 2014 où il s'agissait de préparer le Forum mondial sur "l'éducation pour tous" qui se tiendra en Corée du Sud, du 19 au 22 mai 2015. Les différentes réunions préparatoires tiennent également compte de discussions au sein des Nations Unies (Groupe de travail ouvert) sur les objectifs du développement durable (ODS) post-2015, en particulier l'Objectif 4 : "assurer une éducation de qualité inclusive et équitable, et promouvoir les possibilités d'apprentissage pour tous tout au long de la vie ".

Trois objectifs ont été définis pour la réunion ministérielle régionale de Lima:

Examiner et discuter de la situation régionale de «l'éducation pour tous»: réalisations, défis et leçons apprises, et discuter des priorités pour l'après 2015.

Développer des perspectives régionales concernant les buts et les objectifs de l'éducation pour l'après-2015, y compris l'Accord de Mascate et la proposition actuelle (Objectif 4) du Groupe de travail ouvert sur les objectifs de développement durable.

Discuter et contribuer à l'élaboration de l'avenir : action-cadre après 2015 en vue de la mise en œuvre et du suivi du prochain ordre du jour de l'éducation (2015-2030), y compris les moyens de mise en œuvre, le suivi, le financement, etc.

Le produit de cette réunion ministérielle régionale a été la "Déclaration de Lima", adoptée le 31 octobre 2014.

Pour plus d'informations, consultez le site web du Bureau régional de l'éducation de l'UNESCO pour l'Amérique latine et les Caraïbes (OREALC)

Cliquez sur le logo ⇨

UNESCO
Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Le CMA était présent

Lundi 20 octobre 2004 à Montréal (Canada) : Yves ATTOU, Président du CMA, a rencontré Paul BELANGER (à gauche), Professeur à l'UQAM, Université du Québec à Montréal.
Après un échange de points de vue sur le développement de l'éducation tout au long de la vie dans le monde, Yves ATTOU et Paul BELANGER ont décidé d'unir leurs efforts pour la réussite du 4ème Forum mondial des apprentissages tout au long de la vie (5 et 6 février 2015 – Unesco Paris).
Ainsi, Paul BELANGER assurera la présidence du Comité de parrainage international qui sera composé de personnalités du monde entier (experts, universitaires, chercheurs, chefs d'entreprise, enseignants, formateurs, élus). Par ailleurs, il interviendra en séance de clôture pour proposer une synthèse générale du forum.
Au cours de cet entretien fructueux, a été évoquée l'éventualité d'un partenariat scientifique entre le CMA et l'Université du Québec à Montréal, particulièrement avec le CIRDEP, Centre de recherche interdisciplinaire sur l'éducation permanente.

Pour en savoir plus sur l'UQAM et le CRDEP cliquez sur le logo ⇨ UQÀM

Rencontres :

- avec le directeur général de Centre INFFO Julien NIZRI, le 23 septembre
  Participants : Yves ATTOU, Président du CMA, Françoise DAX-BOYER, Vice-Présidente du CMA, et Régis ROUSSEL, membre de la commission réseaux au CMA

- avec Jean-Louis PONTET au Conseil Régional d'Ile de France (CRIDF), chef de service pour les partenariats Régionaux, Européens et Internationaux, le jeudi 9 Octobre 2014
  Participants : Yves ATTOU, Pt du CMA, Françoise DAX-BOYER, V-Pte du CMA, Alexandre GINOYER, V-Pt du CMA, et Rui BETTENCOURT (délégué CMA pour les Açores), directeur territorial au CRIDF

- avec Alexis HLUSZKO, Président du GARF, Groupement des acteurs et responsables de formation le 18 septembre 2014
  Participants : Yves ATTOU, Pt du CMA, Martine SOUWEINE, Bureau du CMA

Dans le cadre des « JEUDIS de l'AFREF » , une séance pilotée par Evelyne DERET, Vice-Présidente du comité mondial pour les apprentissages tout au long de la vie s'est tenue le 16 octobre 2014 sur le thème :

« Apprendre? Que nous disent les neurosciences aujourd'hui ? »

…Quand l'information est disponible partout, pour tous et à tout moment, pourquoi apprendre?
Quand le savoir est instable, périssable, que faut-il apprendre ? Et comment ?
Les récents travaux de recherche sur le cerveau et sur l'impact du numérique conduisent à revisiter les processus d'« apprentissage » et à réinterroger l'« apprendre ». Entre les sciences de l'éducation et les neurosciences cognitives, lesquelles constituent deux domaines déjà bien en place, dans quelle mesure les jeunes « neurosciences de l'éducation » pourraient-elles modifier nos manières d'apprendre, voire d'enseigner ?
Au cours de ce « Jeudi » de l'AFREF, le point de vue d'une neuropsychologue d'Agnès SLIWIMSKI a mis en perspective ce que l'on sait aujourd'hui sur les relations entre le cerveau et l'apprentissage…

Vous en trouverez des extraits sur la page Daily motion de l'AFREF:

Voir la Video

FRANCE BENEVOLAT,

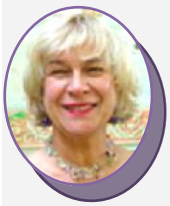
VENDREDI 17 OCTOBRE 2014

Participation d'Evelyne DERET, Vice-Présidente du CMA, aux ATELIERS DU BENEVOLAT sur « la place du bénévolat et des bénévoles pour l'accompagnement des jeunes : agir pour, avec et par les jeunes : le cas du projet Aires 21 (Actions Intergénérationnelles pour la Réussite Éducative au XXIème siècle) ».
Voir les travaux sur : www.solidages21.org
Evelyne DERET est membre du comité d'études et du comité d'évaluation et prospective de France Bénévolat. Elle participe au projet Aires 21

Le Comité de pilotage du 4ème Forum mondial, animé par Alexandre GINOYER, a fait le point sur l'avancement des travaux préparatoires à la Chambre de commerce d'Amérique latine le jeudi 6 novembre 2014.

La commission « Arts et mondialisation », animée par Françoise DAX-BOYER, s'est réunie mardi 18 novembre 2014. La séance a été consacrée aux apprentissages par l'art. Le partenariat en cours avec le Musée d'Orsay a été salué.

La Commission éditoriale, animée par Evelyne DERET, a présenté la Lettre n°6 du CMA ainsi que le projet de Lettre n°7, consacrées à « L'apprentissage organisationnel » le jeudi 6 novembre 2014 à la Chambre de commerce d'Amérique latine.



La Commission Communication, animée par Françoise DAX-BOYER a été réunie mardi 4 novembre 2014. Elle a examiné le projet de rationalisation des campagnes de diffusion par « e-mailing » et la stratégie presse du CMA.

Le Groupe de projet Reconnaissance des Acquis, animé par Anny PIAU, a tenu sa première réunion constitutive le mardi 14 octobre 2014. Un recueil de 20 textes introductifs au travail du groupe a été remis aux participants. La prochaine réunion est programmée pour le vendredi 12 décembre 2014.

Le Groupe Prospective, animé par Pierre LANDRY a présenté la première version du rapport lors d'une réunion-débat ouverte le mardi 4 novembre 2014. Il a été convenu que la partie concernant les apprentissages tout au long de la vie au-delà de 2015 devrait être plus développée. Ce rapport est transmis aux membres du Conseil d'administration pour avis et une autre réunion est prévue pour préciser la position du CMA sur le futur des apprentissages.

Un projet « Ville apprenante » a été présenté au Bureau du CMA. Il est construit autour d'une action en partenariat avec la ville de Mantes-la-Jolie. Le Bureau du CMA réuni le 18 novembre 2014 a validé ce groupe de projet et a désigné Khadija MOUDNIB comme chef de projet. Alexandre GINOYER sera le référent de ce projet.

Le Groupe de projet « Erasmus plus », animé par Yves ATTOU, se réunira le vendredi 19 décembre pour procéder à une évaluation de la candidature du CMA en 2014.

Le Comité de direction du 4ème forum mondial poursuit ses activités sous la houlette de son chef de projet Alexandre GINOYER.

Quatre rencontres importantes ont été organisées dans cette perspective :

- ***avec Arne CARLSEN, Directeur de l'Institut de l'Unesco pour l'apprentissage tout au long de la vie,***
- ***avec Philippe LALLIOT, Ambassadeur, Délégué permanent de la France auprès de l'Unesco,***
- ***avec Alan TUCKETT , Président du Conseil international pour l'éducation des adultes (ICAE) et co-organisateur du forum avec le CMA et l'UNESCO (UIL),***
- ***avec Sylvia-Irène SCHMELKES DEL VALLE, Presidenta del INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación) qui interviendra lors de la CONFERENCE INAUGURALE du 4ème forum .***

Pour sa part, Marlena BOUCHE , membre du bureau du CMA, maintient des relations constantes avec le cabinet d'Irina BOKOVA, Directrice générale de l'Unesco

Préprogramme et bulletin d'inscription

la biennale internationale
Éducation - Formation - Pratiques professionnelles

UNESCO
Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

uniTwin le cnam
Chaire UNESCO en Formation et pratiques professionnelles

Biennale Internationale de la Formation, de l'Éducation et des Pratiques professionnelles « COOPÉRER ? »

au CNAM Paris ,du mardi 30 juin au vendredi 3 juillet 2015

Sous l'égide de la Chaire Unesco : Formation et pratiques professionnelles

La Biennale est une manifestation «Trans professionnelle» réunissant les caractéristiques d'un congrès scientifique, d'un congrès professionnel et d'une manifestation sociale et culturelle.
La Biennale Internationale de la Formation, de l'Éducation et des Pratiques professionnelles bénéficie du patronage de l'UNESCO et inscrit ses activités dans le cadre de la Chaire UNESCO «Formation et pratiques professionnelles», dont la création a été décidée par la Direction Générale de l'UNESCO le 17 juillet 2013.

D'ores et déjà le CMA est associé à cette manifestation. Il organisera un évènement qui s'inscrira dans les Matinées de la Biennale sur le thème suivant : le décloisonnement entre les différentes approches des compétences dans les systèmes formels et non formels.

Le CMA a traité en priorité depuis sa création, trois thèmes clés : les réseaux apprenants, les territoires apprenants et les entreprises apprenantes dans les trois premiers forums (Paris en 2008, Shanghai en 2010, Marrakech en 2013) puis dans le cycle de séminaires internationaux.. Ces thèmes remettent à chaque fois au centre de nos réflexions la question clé du décloisonnement.
Parler des apprentissages tout au long de la vie ramène inexorablement la question du nécessaire mais difficile décloisonnement :
- décloisonnement pour le sujet lui même et son parcours de vie qui rassemble des apprentissages de tous ordres : professionnels certes mais aussi personnels et citoyens qu'ils soient formels ou d'expérience,
- décloisonnement des systèmes institutionnels qui ont en charge successivement l'enseignement, l'éducation et la formation et cela en termes d'accès, de publics, de reconnaissances de toutes les formes d'acquis surtout lorsqu'il s'agit des acquis informels et formels,
- décloisonnement des territoires : de la petite enfance jusqu'à l'âge adulte, ils accompagnent les grandes étapes du parcours de vie de tout individu : déroulement, discontinuités ou ruptures.
Décloisonner implique donc une approche résolument systémique. Des expériences ou expérimentations seront présentées dans cet événement ainsi que les enjeux et les résistances qui en font une question récurrente.

Pour en savoir davantage

Dans ce numéro

DOSSIER : L'apprentissage organisationnel 2e partie

- Mise en pratique en France et à l'international
- Les effets sur le monde de l'enseignement et de la formation
- Limites ou controverses

Le thème de l'apprentissage organisationnel connait des évolutions permanentes.
Vous pouvez nous aider à compléter le dossier et à l'enrichir en nous communiquant articles, dossiers, sites … que nous publierons sur le site du CMA.

ACTUALITE DU CMA

- Le blog de veille
- Le CMA était présent
- Travaux des commissions
- Manifestations à venir

Dans le prochain numéro :

Le CMA proposera un dossier sur le thème de l'application des recherches en neurosciences dans le monde de l'enseignement et de la formation

Directeur de la publication, Yves ATTOU

Rédactrice en chef de la lettre du CMA : Évelyne DERET
Rédactrice du dossier Armelle BILLIAUD

Comité de rédaction:
Aurélie BEVEN
Pierre LANDRY
Martine SOUWEINE-SERVEAU
Farida TEMIMI
Claude VILLEREAU

Rédacteur-graphiste, Claude VILLEREAU

Remerciements à tous les contributeurs
et un merci tout particulier à Armelle BILLIAUD

Dépôt légal à la parution.
Cette œuvre du CMA-Lifelong Learning est mise à disposition
selon les termes de la licence Creative Commons Attribution 3.0 non transposée .

Comité mondial pour les apprentissages tout au long de la vie
40, rue des Blancs Manteaux, 75004 Paris, France
tel : 33 (06) 85 08 53 76/ www.CMA-LifelongLearning.org